

# Le français dans le monde

Recherches et applications

## Dans la même collection

- **Oral : variabilité et apprentissage** coordonné par Francis Carton
- **Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones** coordonné par Simon Bouquet
- **Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence** coordonné par Marie-José Barbot et Véronica Pugibet
- **Humour et enseignement des langues** coordonné par Alex Cormanski et Jean-Michel Robert
- **La médiation et la didactique des langues et des cultures** coordonné par Danielle Lévy et Geneviève Zarate
- **Vers une compétence plurilingue** coordonné par Francis Carton et Philip Riley
- **Altérité et identités dans les littératures de langue française** coordonné par Aline Gohard-Radenkovic
- **Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative** coordonné par Fabienne Lallement, Pierre Martinez, Valérie Spaëth
- **Les interactions en classe de langue** coordonné par Francine Cicurel et Violaine Bigot
- **n° 40 - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation** coordonné par François Mangenot et Charlotte Dejean-Thircuir
- **n° 41 - Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives** coordonné par Mariella Causa
- **n° 42 - Langue et travail** coordonné par Florence Mourlhon-Dallies

### À PARAÎTRE

- **Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant** coordonné par Fatima Davin et Jean-Pierre Cuq (Juillet 2008)
- **La perspective actionnelle et l'approche par les tâches** coordonné par Évelyne Rosen (Janvier 2009)

037115  
QUEL ORAL ENSEIGNER ?  
ISBN 978-2-09-037115-4



9 782090 371154

15,50 €  
C.P. 0407T81661  
ISSN 0015-9395  
25/1421/4

Le français dans le monde

Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ? R & A n°43

R & A  
n° 43

# Le français dans le monde

Recherches et applications

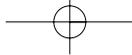
## Quel oral enseigner, cinquante ans après

### le Français fondamental ?

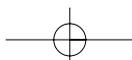
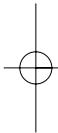
CLE  
INTERNATIONAL

FIPF

JANVIER 2008



*Quel oral enseigner,  
cinquante ans après  
le Français fondamental ?*



**Conseil scientifique de la revue *Le français dans le monde/ Recherches et Applications* présidé par Jean-Pierre Cuq (univ. de Provence-Aix)**

Évelyne Bérard (univ. Franche-Comté/ CLA); Denis Bertrand (univ. Paris VIII); Jean Binon (U.K. Leuven – Belgique); Robert Bouchard (univ. Lumière Lyon II); Francis Carton (CRAPEL, Nancy II); Do Coyle (univ. Nottingham – Grande-Bretagne); José Carlos Chaves Da Cunha (univ. fédérale du Para – Brésil); Pierre Dumont (univ. des Antilles – Guyane); Enrica Galazzi-Matasci (univ. catholique de Milan – Italie); Claire Kramsch (univ. Californie à Berkeley – États-Unis); Thierry Lancien (univ. Bordeaux III); Jean-Emmanuel Lebray (univ. Grenoble III); Samir Marzouki (ENS Tunis – Tunisie); Franz-Joseph Meissner (univ. de Giessen – Allemagne); Danièle Moore (univ. Simon Fraser – Canada); Marisa Villanueva (univ. Jaume I Castellon – Espagne); Tatiana Zagriazkina (univ. Moscou – Russie); Geneviève Zarate (INALCO, Paris).

Rédactrice en chef  
**FRANÇOISE PLOQUIN**  
Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Rédacteur en chef adjoint  
**FRANÇOIS PRADAL**  
Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Présentation graphique  
**Jean-Pierre Delarue**

Conception graphique  
**Jehanne-Marie Husson**

Directeur de la publication  
**Dario Pagel** – FIPF

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE est la revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), au CIEP  
1, av. Léon Journault 92311 Sèvres  
Tél. : 33 (0) 1 46 26 53 16  
Fax : 33 (0) 1 46 26 81 69  
Mél : [secretariat@fipf.org](mailto:secretariat@fipf.org)  
<http://www.fipf.com>

**SOUS LE PATRONAGE**

du ministère des Affaires étrangères, du ministère de l'Éducation nationale, de la Direction générale de la coopération internationale et du développement, de l'Agence intergouvernementale de la francophonie, du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, de l'Institut national de la recherche pédagogique, de l'Alliance française, de la Mission laïque française, de l'Alliance israélite universelle, du Comité catholique des amitiés françaises dans le monde, du Comité protestant des amitiés françaises à l'étranger, du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, des Cours de civilisation française à la Sorbonne, de la Fédération internationale des professeurs de français, de la Fédération des professeurs de français résidant à l'étranger, du Secrétariat général de la commission française à l'U.N.E.S.C.O., de l'ADACEF, de l'ASDIFLE et de l'ANEFLE.

**LE FRANÇAIS DANS LE MONDE**  
**9, avenue Pierre de Coubertin**  
**75013 Paris**

**Téléphone** : 33 (0) 1 45 87 43 26

**Télécopie** : 33 (0) 1 45 87 43 18

**Mél** : [fdlm@fdlm.org](mailto:fdlm@fdlm.org)

**http://www.fdlm.org**

© Clé International 2008

Commission paritaire 0407T81661

La reproduction même partielle des articles parus dans ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable.

# Le français dans le monde

Recherches et applications N°43

JANVIER 2008

PRIX DU NUMÉRO : 15,50 €

## *Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?*

coordonné par  
**CLAUDE CORTIER**  
et **ROBERT BOUCHARD**

# Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?

## Présentation

CLAUDE CORTIER ET ROBERT BOUCHARD ..... 7

## Perspective historique

### En 1950... où est passée l'oralité ?

ENRICA GALAZZI ..... 12

Le prestige que connaît l'oral à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et ses développements en didactique sont surtout liés à la révolution « phonétique » qui va porter la parole sur les devants de la scène. En 1950, après une longue période de silence, la langue parlée émerge de nouveau avec force dans l'horizon de la didactique grâce à la convergence de plusieurs événements : la place accordée aux discours parlés dans les enquêtes sur le *Français fondamental* et la rencontre entre les équipes de l'école normale de Saint-Cloud et celle de P. Guberina à Zagreb.

### Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE

MICHEL BILLIÈRES ..... 27

Cet article retrace l'évolution du statut de l'intonation dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE, montrant une alternance entre développements et marginalisation. Si l'intonation ou prosodie est redevenue source d'intérêt depuis une décennie, ce sont désormais les recherches-développement qui font défaut. L'article incite les phonéticiens didacticiens à relever le défi en promouvant les avancées de la recherche sur le terrain et les études à partir des questionnements empiriques des enseignants.

### La lecture à haute voix en FLE au niveau avancé. Étude sur un corpus de programmes et de manuels roumains pour le lycée (1970-2000)

MONICA VLAD ..... 38

La lecture à voix haute est présentée comme une pratique significative pour l'évolution de la méthodologie d'enseignement / apprentissage de la lecture en français langue étrangère dans les textes scolaires roumains des trente dernières années. L'article montre de quelle manière l'évolution des supports et des méthodologies de lecture ont influé, d'une part, sur les représentations qu'on se fait de la compréhension des textes et, d'autre part, sur les représentations de l'oral en classe de FLE.

### Évolution des conceptions de l'oral en FLS et FLE

MARIELLE RISPAIL ..... 50

La notion d'« oral », qui dépasse celle d'« approche communicative » en faveur en didactique des langues étrangères, a évolué rapidement sous la poussée des recherches en linguistique, didactique et sociolinguistique. Parallèlement ont évolué le recours aux corpus, leur composition, leur recueil et les analyses qui sont issues de leur observation. Cet article souligne quelques axes d'évolution, à partir des recherches et formations menées ou animées dans des contextes d'enseignement / apprentissage spécifiques (classes bilingues en Asie, écoles en situation de plurilinguisme régional).

## Apprentissage de l'oral et contextes FLE/S

### Représentations et pratiques de l'oral des enfants nouvellement arrivés dans le système scolaire français

NATHALIE AUGER ..... 64

L'enseignement aux enfants nouvellement arrivés en France dans les classes d'accueil met l'oral au cœur des enjeux. L'article montre, corpus à l'appui qu'il peut exister un écart entre les représentations de l'oral (notamment des enseignants en regard des productions de leurs élèves) et les productions en tant que telles. Il met en évidence les paramètres qui peuvent rendre compte de ces attitudes et propose des pistes de réflexion.

### L'observation du développement « du langage en deux langues » de jeunes enfants (3 ans à 5 ans) : impasses, techniques et méthodes, modèles

PAULE FLOUX ..... 76

À La Réunion, où le créole réunionnais et le français sont les langues de première socialisation de l'enfant dans les familles, les objectifs de « maîtrise du langage » confrontent l'école et les chercheurs à des problématiques psycholinguistiques et sociolinguistiques complexes. La comparaison de l'expression et de la compréhension orales du même enfant dans les deux langues souligne le poids des composantes culturelles, cognitives et discursives, quelle que soit la langue utilisée.

*Place des verbes dans le Français fondamental, acquisition du lexique verbal en FLS et didactique du lexique*

COLETTE NOYAU ..... 87

Cet article fait le point sur l'apport des études de fréquence lexicale pour les études acquisitionnelles et la didactique du français langue seconde en croisant les travaux menés en linguistique de corpus, lexicologie, psychologie du développement et cognition. Il interroge les méthodes quantitatives pour accéder au lexique en développement et conclut sur l'état très lacunaire des inventaires concernant le vocabulaire des enfants d'âge scolaire (en L1 et a fortiori en L2).

*Didactique de l'oral et objets d'apprentissage**Corpus oraux et didactique des langues: un rendez-vous à ne pas manquer*

JEANNE-MARIE DEBAISIEUX ..... 102

Cet article montre ce que l'analyse des corpus oraux peut apporter à la description du fonctionnement langagier, en proposant dans une première partie une description de l'usage de quelques connecteurs. La deuxième partie met en évidence ce qui paraît constituer aujourd'hui les sources principales de résistance à l'intégration des corpus oraux dans l'enseignement /apprentissage du FLE.

*Les discours pédagogiques oraux: évolution des représentations et des pratiques didactiques*

CHANTAL PARPETTE ..... 114

La nécessité de former les étudiants allophones aux situations académiques a questionné la didactique du FLE dès la fin des années 1970. Le recueil de corpus oraux à des fins d'enseignement ainsi que leur exploitation dans les formations FLE a connu diverses étapes allant des films documentaires scientifiques ou techniques aux enregistrements de cours magistraux. Leur traitement en compréhension orale a également beaucoup évolué, d'une vision strictement sémantique à une perspective énonciative prenant en compte les faits d'interaction orale.

*Du Français fondamental, à la compétence scolaire ... en passant par le français de scolarisation*

ROBERT BOUCHARD ..... 127

La proposition de M. Verdelhan de travailler à un « français de scolarisation » nous a amené à observer l'usage effectif de la langue dans les classes « normales » que doivent rejoindre les enfants nouvellement arrivés en France. Notre méthodologie interactionnelle nous a alors montré qu'au-delà d'un problème de langue, c'était une maîtrise des règles langagières de l'interaction scolaire, une compétence scolaire globale, qui était réclamée à ces élèves. C'est cette compétence que nous tentons ici de cerner sous divers angles complémentaires.

*Représentations/conceptions des (futurs) enseignants et formation**Mieux comprendre l'oral: formation des formateurs*

EMMANUELLE CARETTE ..... 144

Si les descriptions actuelles de la compréhension orale recueillent un certain consensus parmi la communauté des chercheurs, il n'en va pas de même pour les enseignants ou futurs enseignants de langues qui restent largement influencés par des idées reçues. S'appuyant sur son expérience de formation de formateurs, l'auteure présente certaines de leurs difficultés à s'approprier de nouveaux concepts et de nouvelles façons de procéder aux activités de compréhension orale.

*Enseigner l'oral à l'école primaire. Les représentations des futurs enseignants catalans en stage dans des classes de français langue étrangère*

MARGARIDA CAMBRA ..... 158

Cet article s'inscrit dans un projet de recherche destiné à revoir les modèles de formation actuels, à partir du constat que la formation telle qu'elle est pratiquée n'a pas suffisamment d'effet sur les systèmes de représentations des étudiants. Il présente une étude de cas qui comme d'autres études tendent à montrer une difficulté récurrente à appliquer une perspective communicative de la langue où l'oral aurait une place plus importante.

*Faire découvrir le français parlé à des étudiants en lettres: sur le sens de certaines difficultés*

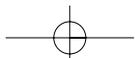
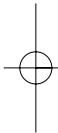
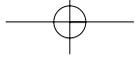
JEAN-MICHEL ELOY ..... 172

La formation d'enseignants de français langue maternelle laisse très peu de place à la connaissance du français parlé en dehors de cours dits de sociolinguistique. Cet article propose l'analyse d'une pratique de plusieurs années en faculté de lettres, consistant à demander aux étudiants une enquête de terrain suivie de son analyse. Y sont repérées les difficultés et obstacles – essentiellement en termes de représentations linguistiques –, les apports, les orientations pédagogiques dont l'expérience confirme l'intérêt, et les problèmes théoriques qui résistent.

*La place de l'oral dans les discours des enseignants et les pratiques de classe en contexte multilingue*

MARTINE DREYFUS ..... 181

Cet article s'appuie sur des corpus recueillis lors de recherches et de formations conduites au Sénégal et au Mali. Il analyse les effets de l'évolution des recherches en didactique de l'oral et des méthodes d'enseignement liées à l'émergence des concepts de « français langue seconde » et/ou de « français, langue de scolarisation » sur les représentations de l'oral et de l'oralité. Il montre que les études actuelles menées autour de la didactique de l'oral essayent de poser le rapport oral/écrit en termes d'articulation et de complémentarité.



Nouvelle Norme



# P

## résentation

CLAUDE CORTIER  
ET ROBERT BOUCHARD

En 2004, la didactique du français langue étrangère célébrait le cinquantième anniversaire de la publication du *Français fondamental*. Cette liste de mots et d'indications grammaticales, élaborée dans une perspective de diffusion internationale et de démocratisation du français résultait en partie d'une vaste enquête portant sur des corpus oraux enregistrés. «C'était un travail pionnier qui, dans le cadre de l'école normale supérieure de Saint-Cloud, sous la direction de Georges Gougenheim et de Paul Rivenc, et avec le concours de René Michéa et d'Aurélien Sauvageot, ouvrait des voies fécondes tant à l'étude de l'oralité qu'à la définition de contenus linguistiques pour l'enseignement» (Coste, 2005<sup>1</sup>). Car recueillir des données langagières de façon systématique auprès d'un échantillon de population, les transcrire et sélectionner à partir de ce corpus un *français de base* à enseigner, allait interroger des représentations bien établies, y compris chez les linguistes responsables du projet.

Aucun d'eux en effet n'avait une idée très précise de ce qu'était «la langue parlée» et encore moins de l'organisation de son fonctionnement lexical, grammatical et phonétique<sup>2</sup>. L'écoute des premiers enregistrements va bouleverser nombre d'idées reçues et c'est probablement son objectif pédagogique de grande envergure qui sauvera ce premier grand projet de linguistique appliquée. L'effervescence et les polémiques suscitées par le *Français fondamental* ne vont pas sans rappeler, comme le montre la perspective historique de ce volume, le bouillonnement linguistique et pédagogique du dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle, moment où naît la science linguistique et où les langues modernes s'étendent dans les cursus scolaires et dans des politiques de diffusion : on voit alors de nombreux linguistes, les phonéticiens notamment, s'engager aux côtés des pédagogues et leurs propositions d'aménagement et de réforme orthographique, entre autres, vont susciter de vives polémiques<sup>3</sup>.

Le *Français fondamental*, entreprise de restriction du corpus de la langue enseignée à des fins didactiques, a été jugé, de même que les réformes orthographiques, comme une mutilation de la langue par ses nombreux détracteurs, c'est-à-dire non seulement les puristes de la

1. Un colloque «Français fondamental, corpus oraux. 50 ans de travaux et d'enjeux» a été organisé en décembre 2005 à l'École normale supérieure Lettres et Sciences humaines de Lyon (ex ENS de St-Cloud) à l'initiative de Daniel Coste (et d'autres anciens membres du CREDIF), du Laboratoire ICAR, spécialisé dans le recueil et l'analyse des corpus oraux, de l'INRP (premier éditeur du *Français fondamental*) et de la SIHFLES (société internationale pour l'histoire du français langue étrangère et seconde). Des articles rédigés à partir des communications à ce colloque figurent dans le présent volume ainsi que dans d'autres publications à paraître aux éditions EME, dans la revue *Travaux de didactique de français* de l'université Paul Valéry de Montpellier et la revue *Interactions & Langages*, numéro 1, «Grands corpus de français parlé. Bilan historique et perspectives», ENS LSH.

2. Paul Rivenc, «Les auteurs du *Français fondamental* face à un objet nouveau et insolite : l'interaction orale», communication au colloque «Français fondamental», à paraître *Documents SIHFLES*, 36.

3. N. Catach, *L'Orthographe en débat*, Nathan, 1991.

langue mais aussi par des linguistes et sociolinguistes, il en ira de même un peu plus tard pour le français instrumental ou fonctionnel.

La question de savoir si, en limitant les objectifs des premiers apprentissages, on court le risque de couper les apprenants de l'accès à la culture est récurrente dans l'histoire du FLES. Plus récemment, on a pu noter en France des réticences semblables à parler, pour les élèves allophones immigrants de « français langue seconde » (FLS) ou de « français sur objectifs spécifiques » (FOS). Or le « français langue de scolarisation » (Verdelhan, 2002) partage un certain nombre d'objectifs avec ces projets de cibles linguistiques et langagières à la fois restreintes et spécialisées, censées répondre de manière plus immédiate aux « besoins spécifiques » de groupes d'apprenants.

Depuis les années 1950 et l'élaboration du *Français fondamental*, les techniques de recueil et les objets de recherche, les modes d'analyse et les sélections à des fins didactiques ont considérablement évolué. L'objectif de ce numéro de *Recherches et Applications* est de faire le point sur la diversité des questionnements actuels en didactique du FLES, à propos de ce que l'on ne désigne d'ailleurs plus guère comme « l'oral » mais davantage aujourd'hui par la compétence conversationnelle, l'interaction verbale..., de faire le point également sur le recueil, l'analyse descriptive et l'utilisation des corpus oraux à des fins didactiques ou formatives. Au centre de ces questionnements figurerait le lien entre enseignement de l'oral et pratiques effectives de celui-ci dans la classe elle-même. Des perspectives diversifiées, historique, interactionnelle, sociodidactique et formative seront associées dans ce but.

#### PERSPECTIVE HISTORIQUE

De la naissance de la phonétique (cf. Enrica Galazzi) à l'étude de l'intonation (cf. Michel Billières), des extraits de « langue parlée » proposés dès le XIX<sup>e</sup> siècle aux corpus vidéo actuels, de la visée lexicale aux analyses interactionnelles, la perspective historique permet de montrer les aléas des collaborations entre linguistes, phonéticiens et pédagogues mais aussi l'évolution des cibles de la recherche didactique. L'« oral » d'abord simple manifestation vocale (cf. Monica Vlad), puis réservoir lexical et grammatical dans lequel on puise pour extraire les listes du *Français fondamental*, se donne aujourd'hui à voir sous des allures totalement différentes dans les publications de recherche, dans les modèles de référence comme dans le matériel didactique en FLE, FLS ou FLM (cf. Marielle Rispail).

#### PERSPECTIVE SOCIODIDACTIQUE ET INTERACTIONNELLE

Les études menées sur les corpus mettent à l'épreuve des représentations et conceptions de l'oral encore largement marquées par la norme écrite. Elles déplacent aussi les problématiques didactiques en inté-

grant des dimensions jusque-là marginales dans l'enseignement du français langue étrangère ou seconde: la dimension praxéologique avec la prise en compte des actions non verbales (et pas simplement co-verbales ou para-verbales) (cf. Paule Fioux) auxquelles s'articulent les actions verbales, la dimension sociodidactique qui relie l'oral aux contextes et aux situations d'emplois ou d'enseignement/apprentissage (cf. Colette Noyau). En bref, déplacement d'une problématique linguistique vers une problématique communi-actionnelle où les représentations que les locuteurs se font des situations et des manières d'y prendre la parole sont parfois à dé-construire pour éviter que ne surgissent malentendus interculturels et interlinguistiques (cf. Nathalie Auger). Mais, sous cet angle, c'est surtout l'écart entre l'oral enseigné et l'oral effectivement pratiqué dans le lieu d'enseignement, la classe, qui est interrogé ici, afin de l'atténuer en particulier dans une perspective de français langue seconde.

Les analyses font aussi apparaître l'insuffisance des modèles sous-jacents au traitement de l'oral dans les méthodes de FLES. En particulier, le développement nécessaire et rapide d'une compétence de compréhension orale des discours scolaires et universitaires chez les apprenants suppose l'élaboration d'outils d'enseignement différents de ceux qui ont été élaborés pour les discours oraux extra-scolaires, habituellement présents dans le matériel pédagogique de la classe de langue, et l'intérêt du recours au corpus pour constituer des descriptions plus proches de la réalité des usages courants de la langue parlée (cf. Jeanne-Marie Debaisieux).

Les recherches sur les discours oraux de la classe se différencient en fonction des contextes d'enseignement-apprentissage dans lesquels ils s'inscrivent. Les élèves nouvellement arrivés en France dans les écoles (cf. Robert Bouchard), les étudiants allophones dans l'université française, les élèves des classes bilingues hors de France ou d'Afrique francophone constituent autant de publics confrontés à des besoins importants de maîtrise des discours oraux et des interactions orales pédagogiques dans leur ensemble. C'est ce qui a conduit didacticiens du FLES, linguistes-interactionnistes et enseignants à se pencher sur les discours de la classe – école, lycée, université – et à en faire des objets d'étude. Les enregistrements de situations d'enseignement dans diverses disciplines sont ainsi devenus des corpus, analysés en fonction des contextes d'apprentissage qui les génèrent. L'université interroge le discours magistral, avec par exemple ses phénomènes d'hétérogénéité énonciative (cf. Chantal Parpette); l'école se penche sur les formes et rituels de la culture scolaire et considère la classe « en tant qu'espace socialement et culturellement situé » (Martine Dreyfus, *ici-même*) afin d'articuler données sociolinguistiques et interactionnelles et projet didactique.

### PERSPECTIVE FORMATIVE

Il s'agit de penser la classe comme un lieu où l'oral n'est plus seulement appris mais permet d'apprendre, où la langue devient fonctionnelle, où élèves et enseignant interagissent. Le corpus, objet d'étude du chercheur devient support pour l'analyse didactique de l'« agir » enseignant, pour la formation des enseignants (cf. Emmanuelle Carette) et leurs connaissances/représentations de l'oral (cf. Jean-Michel Eloy) et enfin pour l'apprentissage de la langue par les élèves (cf. Margarida Cambra). Il donne à voir en effet les rituels de classe, les interactions maître-élèves et leur gestion par l'enseignant, les pratiques langagières des différents participants et leurs rapports à la norme. Ces travaux amènent entre autres à reconsidérer les statuts et rôles traditionnellement assignés à l'oral et à l'écrit dans les pratiques de classe (dimension oralographique des interactions) comme celui de la variation linguistique et de l'alternance codique dans l'enseignement en contexte bi/plurilingue (cf. Martine Dreyfus). L'évolution des techniques d'enregistrement permet de généraliser les corpus vidéos et ouvre des voies pour intégrer les dimensions multimodales de l'interaction et de la formation.



# Perspective *historique*

ENRICA GALAZZI  
MICHEL BILLIÈRES  
MARINA VLAD  
MARIELLE RISPAIL

# En 1950... où est passée l'oralité ?

ENRICA GALAZZI

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE MILAN

Dans cette mise en perspective historique, nous souhaitons faire émerger les réseaux qui relient le Français fondamental, cette « vaste enquête portant sur un corpus oral enregistré » aux recherches linguistiques et phonétiques qui l'ont précédée.

Les statistiques chronologiques des recherches phonétiques établies en 1941 par Panconcelli Calzia, à partir de toutes les études qui ont trait à la voix et à l'appareil phonatoire quelle que soit leur origine (médecine, anatomie, physiologie, physique), enregistrent pour le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle une montée en flèche des données quantitatives : c'est un tournant décisif qu'il faut nécessairement prendre en compte. Par ailleurs, Breyman (1897) recense entre 1876 et 1895 non moins de 700 titres consacrés à la phonétique.

## La catégorie du parler et la linguistique au XIX<sup>e</sup> siècle

La linguistique à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est un domaine à la fois très riche et très confus. Elle se caractérise autant par le développement de la phonétique et la découverte de la substance sonore que par l'exploration passionnée des parlers locaux et exotiques. Après 1870, dans l'étude des patois, une attention sans précédent est portée aux sons du langage.

\* Le jeu de mots fait écho à un intertitre présent dans Lacoste, M. (2001 : 39), « Peut-on travailler sans communiquer ? », Borzeix A. et Fraenkel B. eds, *Langage et Travail, Communication, cognition, action*, CNRS Éditions.

Si la phonétique est à l'origine d'un nouveau regard porté sur l'oral, on peut affirmer que son développement est dû en partie à sa prétendue utilité pour la linguistique historique. La découverte de la réalité physique qui se cachait derrière les lettres avait fait croire aux linguistes qu'en étudiant la substance sonore on arriverait à expliquer les causes des changements. Les appareils avaient fait naître d'immenses espoirs :

on attendait de cet impressionnant déploiement de moyens mécaniques la solution des problèmes des lois phonétiques et de l'évolution des phonèmes.

La caractéristique globale des travaux linguistiques de cette période est de chercher dans la catégorie du parler l'explication des phénomènes linguistiques (Auroux, 1979). C'est la langue parlée qui est l'objet de l'attention des philologues, la Parole vue comme *explicans* de la Langue (perspective que Saussure inversera).

## Les phonéticiens-pédagogues

Passionnés par l'étude des langues, largement polyglottes, actifs aussi bien dans la recherche que dans les applications pratiques, les phonéticiens-pédagogues ont constitué un réseau européen d'échanges, de collaboration et de résistance qui a eu le mérite d'avoir donné une visibilité « scientifique » à la parole, tout en engageant un processus de réévaluation de l'oral dans l'enseignement des langues.

En 1886, une véritable « avalanche phonétique » se met en marche selon une image de l'époque, dans tous les pays d'Europe, à la suite du *Congrès philologique* de Stockholm et grâce à la naissance de l'Association phonétique (dite par la suite « Internationale ») dont les principes résument bien l'approche qu'on a appelée « Phonétique » (Galazzi, 2000). Dans la page de couverture du *Maître Phonétique*, le bulletin de l'Association, on pouvait lire à l'article 1 du statut: « Ce qu'il faut étudier d'abord dans une langue étrangère, ce n'est pas le langage plus ou moins archaïque de la littérature, mais le langage parlé de tous les jours ».

La primauté accordée à la langue familière est tout à fait révolutionnaire par rapport aux pratiques de l'époque. Les jeunes phonéticiens étaient sans aucun doute courageux, si ce n'est téméraires. Dès 1885, Henry Sweet adoptait une transcription choquante aux yeux de ses contemporains, qui consistait à supprimer les frontières de mots et à donner la prononciation réelle de chaque mot selon le contexte. D'après le savant britannique, la contribution majeure de son pays, qui possédait un vaste empire colonial, ne pouvait être que l'étude de la variation, qui s'est révélée l'un des soucis majeurs des phonéticiens de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, variation dont ils avaient pleinement conscience et qu'ils ont décrite et proposée comme illustration des prononciations réelles, souvent décriées par les puristes et les conservateurs.

Paul Passy parlait de « dialectes locaux, sociaux, occasionnels » et proposait des modèles allant du langage familier de la conversation

(avec ses élisions, ses contractions, ses assimilations nombreuses) à une langue plus soignée et jusqu'à la langue littéraire. Son choix de la prononciation familière s'est heurté à « la prononciation moyenne des Français de la bonne société » et a été jugé tour à tour « relâché » ou « vulgaire » tandis que certains s'insurgeaient contre l'avancée du français « de carrefour ». Bourciez, quant à lui, y décelait « la prononciation de demain » (Galazzi 2002, p.139).

L'approche physiologique qui a très largement dominé les études de la parole au XIX<sup>e</sup> siècle avait son ancrage d'excellence en Allemagne (Brucke, Merkel, Sievers). On connaît le rôle joué par les Congrès des philologues allemands qui ont livré la première offensive contre la vieille école des linguistes et contre l'ancienne méthode d'enseignement des langues. Il suffit de rappeler le célèbre pamphlet de Wilhelm Viëtor *Der Sprachunterricht muss umkehren !* (1882).

On doit également à l'éclairage phonétique qui a marqué la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les premières ébauches (plus ou moins heureuses) d'une grammaire du français parlé (Franke 1886, Koschwitz 1888, Jespersen 1889, Clédât 1890, Rollin 1891-92).

Malgré le rôle précurseur reconnu aux linguistes scandinaves et allemands, la véritable cheville ouvrière du mouvement phonétique a été pendant très longtemps Paul Passy, socialiste chrétien actif dont on connaît l'engagement politique, social et religieux, et le dévouement à la cause de la phonétique appliquée, une sorte de phonétique « civique » au service de l'homme, du progrès et de la paix mondiale. Parmi ses nombreux ouvrages, rappelons *L'Écriture phonétique, exposé populaire avec application au français et à 137 langues ou dialectes* où Passy utilise le même verset que dans la brochure de la Société biblique. Passy a été toute sa vie le défenseur de la transcription phonétique aussi bien pour la langue maternelle que pour les langues étrangères. Dans son esprit, il s'agissait d'un projet scientifique et humanitaire à la fois visant l'intercompréhension entre les peuples. Très sensible aux composantes prosodiques et à la gestuelle, Passy savait qu'elles échappent à toute tentative de notation, toute représentation de la parole étant une approximation grossière. Aussi, pour la transcription tant décriée, écrivait-il avec une remarquable intuition « pré-phonologique » :

[dans l'écriture pratique, au service de l'enseignement] « au lieu de chercher à représenter le plus que nous pourrions d'éléments du langage, nous nous contenterons de représenter... ceux qui ont une valeur significative, ou qui sont distinctifs » (Passy 1889, p. 74).

Quant au *Dictionnaire phonétique de la langue française* (Michaelis/Passy 1887), il ouvre la série des dictionnaires de prononciation sans réussir toutefois à fonder une tradition.

## **L**a phonétique dialectologique

Le problème des frontières linguistiques a agité les esprits tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle et de grands efforts ont été faits par les savants pour connaître les parlers de leurs pays. Philologues, voyageurs, missionnaires sillonnaient les pays, calepin et questionnaires à la main, tels des entomologistes à la recherche d'espèces rares en voie de disparition. D'autres s'assuraient le concours de correspondants et collaborateurs «à distance» et réalisaient leurs enquêtes par correspondance selon une tradition illustrée, entre autres, par l'Abbé Grégoire en 1790. La dialectologie était en plein essor dans de nombreux pays d'Europe et ailleurs. On assiste dans le dernier quart du siècle à une floraison de monographies jamais vue sur les dialectes suisses, normands, méridionaux, lorrains: Lundell, Noren, Storm, Sweet, Rousselot, Ellis, Passy, Meunier – profondément engagés dans la réévaluation de l'oral – ont pris une part active à la description des parlers locaux.

Le mouvement des linguistes vers les patois fut très profitable aux travaux dont ceux-ci continuaient à être l'objet. Le *Discours sur les parlers de France* prononcé par Gaston Paris en 1888 à la réunion des Sociétés Savantes, véritable appel à la collecte des patois, a encouragé les chercheurs locaux sans toutefois réussir à trouver assez d'enquêteurs bénévoles. Les frais d'Edmont faillirent ne pas être payés. La pénurie de moyens financiers caractérise en négatif l'histoire des enquêtes.

La linguistique de l'oral en France se sépare alors en deux écoles qui ne se confondront plus: la dialectologie, centrée sur le domaine roman, et la description des réalisations du français comparé aux autres langues.

## **R**ousselot et les développements de la phonétique expérimentale

Choqué par les «mauvais livres de philologie», Rousselot eut dès 1879 l'idée d'étudier les parlers vivants et concentra toutes ses énergies et son génie technologique à la mise au point d'une méthode d'analyse phonétique qui soit scientifique et reconnue comme telle. Encouragé par Gaston Paris, il fréquenta le laboratoire de Jules Marey et s'intéressa aux méthodes expérimentales. Dans l'enquête qui aboutit à sa thèse, *Les Modifications phonétiques du langage étudiées dans le patois d'une famille de Cellefroin*, Rousselot a interrogé plus de 400 personnes dans 87 communes de sa Charente natale.

Parmi les applications de la phonétique, aucune ne lui fut étrangère : la didactique, la rééducation, le chant, la stratégie militaire (Galazzi 2002). À côté de l'éducation des organes vocaux à l'aide d'une gymnastique appropriée, Rousselot introduit, dans la correction des « vices » de prononciation, l'usage d'appareils tels que le guide-langue, le palais artificiel, le tambour inscripteur et d'autres inventés exprès pour la classe. Après le naufrage de *la Parole* (1899-1904, organe de l'Institut de Laryngologie et d'Orthophonie pour le redressement des défauts de prononciation et d'audition), on lui doit la fondation de la Revue de *Phonétique* en 1911. En 1911, le titre et le contenu de ses célèbres conférences font état de l'avancement technologique de ses travaux : *Dans quelles mesures les machines peuvent-elles faciliter le travail des maîtres dans l'enseignement de la prononciation française* (avec une séance de films parlants proposée par la maison Gaumont).

Nous devons à un professeur allemand de l'université de Greifswald, que l'on compte parmi les auditeurs étrangers aux cours de Rousselot en 1890-91, Eduard Koschwitz, un ouvrage qu'il définit lui-même un « coup d'œil dans le laboratoire de la prononciation vivante » : *Les Parlers parisiens. Anthologie phonétique* (1893, p. XXVII). Il s'agit d'une enquête sur le français parlé faite directement par l'auteur, une « inquisition phonétique ». Faute de pouvoir enregistrer, Koschwitz transcrit les particularités de chaque informateur dans des situations différentes (lecture, récitation, déclamation) et, parfois, pris sur le vif. Dans l'introduction, l'auteur discute l'incontournable pluralité des prononciations, le bon usage, la norme et sa localisation géographique et socioculturelle (Paris/province, gens bien élevés, gens de lettres, acteurs, femmes...) montrant une conscience claire des problèmes théoriques et des limites imposées par les moyens technologiques.

Le courant expérimental fondé par Rousselot est à l'origine d'une création originale et unique en son temps grâce à Théodore Rosset qui eut l'idée de regrouper en un seul « Institut de Phonétique », à Grenoble, dès 1904, toutes les disciplines s'intéressant à la langue parlée. Il avait également mis en place une méthodologie d'enseignement de la prononciation de pointe destinée à attirer un grand nombre d'étudiants étrangers. « Consciente et méthodique », elle faisait la synthèse des apports antérieurs : recours à la physiologie et démonstrations expérimentales des articulations en cas de nécessité extrême, emploi du phonographe qui assurait une prise en charge de la prosodie. Rosset est l'auteur d'un ouvrage original sur *Les Origines de la prononciation moderne étudiées au XVII<sup>e</sup> siècle d'après les remarques des grammairiens et les textes en patois de la banlieue parisienne* avec en Appendice dix conférences en patois (1649-1660).

C'est également au courant expérimental que l'on doit rapporter les travaux d'Adolphe Zünd-Burguet, inventeur de la méthode

1. Les enquêtes et les enquêteurs étaient tellement nombreux qu'on ressentit le besoin d'une certaine harmonisation. Cf. Cohen1928.

phonotechnique. Zünd-Burguet appliqua ses talents multiples à tous les domaines touchant à la voix humaine: parole, chant, pathologie. Preuve en est le «Gymnase de la voix – parole chant respiration» qu'il dirigea à Paris, 48 rue de Rome, centre polyvalent qui ne manquait pas d'attrait. Son électrovociphone (autour de 1910), destiné à la rééducation des malentendants, était une sorte de larynx mécanique infatigable et réglable à volonté, qui remplaçait la voix en permettant de faire varier le timbre, la hauteur, l'intensité et la durée conformément aux besoins de chaque oreille à rééduquer.

Dans les années 1930 tout ce que les phonéticiens avaient élaboré dans le domaine de l'apprentissage des sons – les approches articulatoire, expérimentale, phono-technique, phonographique – cohabitait à l'Institut de phonétique de Paris dirigé par Pierre Fouché.

En 1946, dans un article au titre révélateur *Phonologie et Psychologie*, Lucien Tesnière déclarait la faillite de la phonétique supplantée par la phonologie. Les appareils avaient fait naître chez les linguistes d'immenses espoirs par l'objectivité des résultats, garants d'une scientificité passionnément recherchée. Or, étant donnée la nature psychologique des phonèmes, l'investigation expérimentale était vouée à l'échec. «La phonétique expérimentale est aveugle parce qu'elle s'obstine à regarder là où, linguistiquement parlant, il n'y a rien à voir. Et c'est là la raison profonde de son échec» (Tesnière 1946, p. 423).

## **L**es cours de vacances, les revues, la formation des maîtres

La priorité de l'oral en didactique n'allait pas de soi. Les maîtres n'étaient pas formés, avaient l'habitude de s'en remettre à l'autorité des manuels et craignaient le côté subversif de la parole laissée aux élèves. Le débat était donc très vif au sein des associations professionnelles et dans les revues pédagogiques (cf. *Les Langues modernes*, Bulletin de la société des professeurs de langues vivantes, jusqu'aux années 1930).

Dès 1894 on assiste à l'inauguration des premiers cours de vacances à Greifswald avec la participation significative de Rousselot sur un sujet tout aussi significatif de l'air du temps: «Le français parlé dans ses variétés parisienne et provinciale».

Après ce coup d'envoi, les cours d'été se répandent: Paris, Marburg, Grenoble, Genève, Lausanne, Neuchâtel, Cologne, Bonn, Édimbourg, Londres... une véritable dissémination des idées phonétiques a lieu par la voix des maîtres qui participent sans hésiter à ces rendez-vous

internationaux. Il faut souligner également le rôle important joué par les revues professionnelles, les missions, les voyages scientifiques et la migration des chercheurs qui favorisait les échanges et la diffusion des idées nouvelles. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la « Revue de l'enseignement des langues vivantes » peut ainsi écrire qu'un « phonétisme enragé sévit... » (1900) jusqu'à la parodie, ce dont peut témoigner cet extrait de *Gil-Blas* en 1889 où l'on décèle dans une publicité pour un savon un clin d'œil allusif aux revendications des phonéticiens mais aussi aux débats autour de la réforme de l'orthographe (Angenot 1992, p.74).

Sèt ainçi main teban ke nou zalon zécirire :  
 Chat kun çelon cé gou griphonera lai mo,  
 Dans ça laitre, tata dira : Tu peux venire  
 Maporté lé parphum ke jème du congo  
 (*Gil Blas*, 4 décembre 1889)

## **L**e XX<sup>e</sup> siècle : une linguistique sans voix

Après la révolution « phonétique » qui avait amené la parole sur les devants de la scène en didactique et dans les sciences du langage à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, on assiste à un effacement progressif de la substance sonore, à un processus d'abstraction qui correspond à l'avancée de la phonologie et du structuralisme.

Phénomène de rejet compréhensible face à une physiologie du son débordante de détails inutiles, négligeant la finalité et la fonction, la linguistique moderne qui a dominé le XX<sup>e</sup> siècle à partir de Saussure, est une linguistique sans voix (Boulakia 2002)<sup>2</sup>.

Après 50 ans de recherches minutieuses, en 1928 au Congrès des linguistes réunis à La Haye, Vilem Mathésius affirmait qu'une nouvelle science, la phonologie, était enfin venue libérer la linguistique russe du poids de la physiologie du son.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle une rupture épistémologique se crée : la parole continue d'être l'objet d'analyse dans les laboratoires de phonétique de plus en plus nombreux en Europe et dans le monde (Pop 1956) et au sein de l'Association Phonétique Internationale, la citadelle des phonéticiens-pédagogues, mais elle est progressivement cantonnée dans les domaines marginaux de la didactique, de la rééducation et du chant, périphériques par rapport à la perspective des linguistes qui faisaient autorité.

Dans les circuits linguistiques dominants, au seuil des années 1950, on ne s'embarrassait pas d'étudier la substance sonore (laissée aux sciences naturelles), l'indépendance entre forme et substance ayant été

2. Sur la désubstantialisation du sens et du signifiant phonique, Cf. Puech, 1995, p. 5-22.

proclamée par les phonologues du Cercle Linguistique de Prague. Le structuralisme en France refoule la variation et le corporel.

## L'entre-deux-guerres

Dans l'entre-deux-guerres, une oralité souterraine, en marge des circuits officiels, attend de refaire surface.

En 1925, aux U.S.A., dans une période de désaffection pour les langues vivantes étrangères, dans un pays d'immigration où l'intégration des nouveaux arrivants se faisait par l'oubli de la langue maternelle, le Cercle de recherches sur l'enseignement du français, fondé en 1925 par l'Association des professeurs de français en Amérique, pose le problème « De l'acquisition de la prononciation française ». En 1927 Claudine Gray et Henri Bary publient *Plan d'une expérience d'étude consciente de la prononciation française* qui conjugue les apports de la phonétique, de la psychologie, des techniques de la lecture et du chant.

En revanche, en France, le bilan établi par Fouché et Dauzat *Où en sont les études de français (1935), Phonétique et orthographe*, donne l'impression qu'il ne se passe pas grand-chose de nouveau. En effet, Fouché, auteur de la partie phonétique, liste comme les meilleurs ouvrages sur la prononciation les classiques Rousselot/Laclotte, Passy, Martinon, Bonnard, Nyrop et cite Maurice Grammont pour l'intérêt accordé aux éléments rythmiques et mélodiques tandis qu'il néglige délibérément la phonologie qui, d'après lui, n'a rien produit de notable en France. Pendant le quatrième Congrès des linguistes de Copenhague en 1936, l'Association Phonologique Internationale avait fixé comme tâche la plus urgente la constitution d'un Atlas phonologique des parlers d'Europe. Un questionnaire proposé par les secrétaires de l'Association, Trubetzkoy et Jakobson, fut transmis aux sections nationales. Il fut discuté par la Société française de phonologie en 1938-39, adapté et remanié notamment par Martinet qui élaborait un questionnaire pour la description des parlers locaux dont l'expérimentation fut interrompue par la guerre. Par contre, l'étude des variétés locales de la langue commune fut entreprise par Martinet en 1941 pendant sa captivité dans un camp d'officiers prisonniers en Allemagne (409 réponses). Les résultats publiés en 1945 dénoncent pour la première fois le mythe de la prononciation unique (Martinet 1945, p. 5-10).

## Les laboratoires, les archives phonographiques, les congrès

Dans ses *Fragments d'histoire de la parole* (1990), Louis-Jean Boë reconstruit l'histoire de l'objet scientifique pluridisciplinaire qu'est la parole au carrefour entre les sciences physiques, la médecine, les sciences phonétiques, la psychologie, l'acoustique musicale. Dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle l'étude de la parole relève essentiellement de trois grands secteurs : la physiologie, la physique et la phonétique. Après le laboratoire de phonétique du Collège de France en 1897, d'autres sur le même modèle surgissent en France et ailleurs. En 1911, *Les Archives de la parole* inaugurées par Ferdinand Brunot à Paris sur le modèle de la Phonothèque de Berlin (1899) et de Vienne (1902), manifestent la volonté de garder le témoignage des prononciations au fil du temps<sup>3</sup>.

L'enquête de Brunot et Bruneau dans les Ardennes et les enregistrements de Brunot ambitionnaient une représentativité nationale. Le projet de *l'Atlas sonore de la France* fut interrompu par la guerre de 1914, après seulement 200 disques enregistrés.

Les Congrès, qui se développent à partir des années 1870 et se multiplient après 1910, constituent de puissants foyers d'information et de débat et facilitent la confrontation et les échanges internationaux (Chevalier 2000).

Les Congrès internationaux de phonétique de 1932 (Amsterdam), 1935 (Londres), 1938 (Gand) font une large part à l'approche pluridisciplinaire de la parole sous l'impulsion donnée notamment par van Ginneken en Hollande.

Lors de la deuxième réunion Phonologique internationale (1932), la phonétique est rejetée par la phonologie dans le camp des sciences naturelles. À partir de là, phonétique, phonologie et analyse/synthèse vont se développer de façon plus ou moins autonome.

Parmi les travaux les plus originaux, on peut rappeler les analyses faites dans les années 1930 dans le laboratoire de psychologie expérimentale de l'Université catholique de Milan où un savant psychologue, Agostino Gemelli, tombé sous le charme des ondes sonores, analysait passionnément et patiemment les variations de la parole vivante, notamment dans les états émotionnels, accordant la priorité à l'intonation, au rythme, aux pauses (Galazzi 1985).

De l'autre côté des Alpes, la thèse discutée par Petar Guberina en 1939 en Sorbonne avec Pierre Fouché et Jules Marouzeau, est l'ébauche

3. Cette volonté avait été partagée par les phonéticiens du siècle précédent qui, ne disposant pas des moyens de stockage adéquats, étaient obligés de passer par l'écrit. Cf. Koschwitz 1893.

d'une linguistique de la parole. Les contacts avec l'école de Genève, l'intérêt pour la parole dans ses composantes affectives et dans sa dimension sociale étaient une prémisse favorable à la rencontre avec le psychologue milanais qui, depuis les années 30, analysait la variation dans toutes ses composantes situationnelles et affectives (Gemelli 1938).

Boë (1990) écrit que dès les années quarante et en moins de 25 ans vont se réaliser dans les laboratoires d'électronique, souvent avec la participation des phonéticiens, une quantité impressionnante de travaux dans le domaine de l'analyse, de la modélisation du conduit vocal, de la synthèse, de la reconnaissance. Ces travaux, commencés en Europe, ont souvent été poursuivis voire même refaits aux États-Unis, car les événements tragiques de la guerre avaient tout effacé: les laboratoires et les bibliothèques détruits, les savants et les chercheurs tués ou dispersés, les centres de recherches bloqués et isolés à la suite de la pénurie de matériaux et de l'interruption prolongée des relations internationales. Dans les années 1950, le lent processus de reconstruction se mettait en marche alors que l'Europe sortait d'un cauchemar. Le flambeau de la recherche allait traverser les Océans, être repris par les Américains qui allaient tout recommencer à zéro, comme si les recherches d'avant-guerre n'avaient jamais existé<sup>4</sup>.

## **L** e Comité International Permanent des Linguistes (1928) et la Commission d'Enquête Linguistique (1929)

En 1928, au premier Congrès international des linguistes réunis à La Haye, un des événements les plus importants pour le développement de la linguistique moderne, la phonétique expérimentale et l'enquête sont au cœur d'un débat qui aboutit à la création du Comité International Permanent des Linguistes. Il réunit des personnalités éminentes: Bally, Boas, Jespersen, Jones, Meillet pour n'en citer que quelques-unes. À cette occasion, Antoine Meillet avait suggéré qu'on entreprenne une description systématique de l'état linguistique du monde entier.

Au deuxième Congrès des linguistes à Genève en 1931, Mgr Schrijnen évoque la création de la Commission d'Enquête Linguistique (CEL, 1929), une sous-division du CIPL, qui diffuse un questionnaire universel visant à établir un Atlas des langues du monde tout en regrettant le manque d'aide financière de la part des gouvernements. À cette occasion une Commission de terminologie fut créée.

4. En 1939 paraît se réaliser en France le vœu exprimé par Oscar Bloch en 1935 car on assiste à la mise en chantier d'un nouvel *Atlas linguistique de la France* qui a groupé tous les dialectologues français avec une équipe d'enquêteurs spécialisés sous la direction de Dauzat.

Dès les années 1920, on avait assisté à la multiplication des instructions d'enquête linguistique visant à former «des collecteurs avertis en matière de langage» émanant de l'Institut d'Ethnologie et des questionnaires successivement remaniés en accord avec la CEL (1928-1931-1950, in Cohen 1950). Lors de sa réunion d'après-guerre tenue à Paris en 1946, ayant constaté l'état de destruction et de désarroi des milieux scientifiques, le Comité prit l'initiative de lancer un programme de mise à jour et de recensement des recherches faites et d'établir une Bibliographie linguistique des années de guerre réalisée grâce aux subventions de l'UNESCO.

C'est en 1948 à Paris, lors du 6<sup>e</sup> Congrès des linguistes que fut instituée la Commission de statistique linguistique qui comptait parmi ses membres Marcel Cohen. Les questions concernant l'enquête linguistique ne cessaient d'être débattues dans les années 1950 à l'Institut de Linguistique de l'Université de Paris: enregistrement ou notation manuscrite, conditions de la collecte, qualités requises à l'informateur et à l'enquêteur (pour ce dernier une forte culture phonétique, phonologique et ethnographique), interprète... (Basset 1950-51).

La CEL a publié de nombreux travaux parmi lesquels Sever Pop, *Bibliographie des questionnaires linguistiques*. Cette bibliographie rétrospective des questionnaires linguistiques et autres moyens d'enquête se proposait de sauver de l'oubli les travaux, même les plus modestes, des pionniers des études linguistiques. Pop publiera encore sous l'égide du CIPL, *La Dialectologie, aperçu historique et méthodes d'enquête linguistique* (1950) et *Instituts de Phonétiques et Archives phonographiques* (1956).

## **E**nfin, le Français fondamental arriva... *Réflexions conclusives*

Loin d'être intégrée dans le savoir partagé qui est la garantie du progrès, la révolution méthodologique intervenue à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle a progressivement été effacée par les mauvaises conjonctures relatives à l'histoire des sciences du langage et à l'histoire tout court.

La Grande Guerre, la marginalisation de Passy, renvoyé de l'École pratique pour avoir pris position dans la presse contre le prolongement du service militaire en 1913, la mutation de Rosset (mis à la disposition du gouvernement tunisien en 1919), la disparition de Rousselot en 1924 juste au moment où l'Université venait de créer une chaire de

phonétique pour lui, et encore l'hostilité du milieu universitaire, le poids de la tradition<sup>5</sup>, la cherté des appareils, la Deuxième Guerre mondiale... Tous ces facteurs ont certes creusé les écarts et produit un effet d'effacement et de mise à distance. Le succès du structuralisme a décrété la domination de la langue et la mise à l'écart de la parole réservée au domaine peu prestigieux de la didactique et au champ périphérique de la pathologie. Les conquêtes des phonéticien-pédagogues sont alors tombées dans l'oubli et dans les années 1950, en Europe, on enseignait encore les langues à partir des textes écrits des bons auteurs...

À ce moment-là, la langue parlée émerge de nouveau avec force à l'horizon de la didactique grâce à la convergence de plusieurs événements: la place accordée aux discours parlés dans les enquêtes sur le *Français fondamental*<sup>6</sup> et la rencontre entre l'école normale de Saint-Cloud et l'équipe de Zagreb, moment bien connu dans l'histoire de la didactique des langues puisqu'elle permettra la création des méthodes SGAV (structuro-globales audio-visuelles).

Avant 1950 la linguistique de l'oral était fortement conditionnée et pénalisée par des contraintes d'ordre technique, financier, idéologique. L'impossibilité d'enregistrer et de stocker la parole obligeait à passer par l'écrit pour l'archivage. Les travaux sur le français parlé d'avant 1950 (à l'exclusion des français régionaux) ont procédé par dépouillement de documents écrits (cf. Henri Frei) ou alors c'est l'oreille et la notation au vol (comme dans le cas de Bauche). Charles Bally, le fondateur d'une stylistique de l'oral prenait ses exemples chez Labiche. Au cours de la célèbre enquête dans les Ardennes, Brunot avait une autonomie d'enregistrement de 2 minutes par disque (Pathé).

Aux contraintes techniques, il faut ajouter la pénurie des moyens financiers dont ont souffert toutes les enquêtes linguistiques sur le terrain. Au début, le Centre national de la recherche scientifique n'avait alloué que très peu de bandes magnétiques aux enquêteurs des Atlas linguistiques de la France par régions exigeant que les travaux de transcription soient rapides et la réutilisation des bandes systématiques. La science officielle qui finançait missions de fouille et publications de l'Institut, rechignait à trouver des crédits pour un Atlas constitué sur le terrain (ce fut le cas de l'Atlas de Gilliéron). L'archéologie linguistique n'avait pas le prestige ni l'écoute dont bénéficiait l'archéologie tout court.

Il faudrait encore ajouter, du point de vue idéologique, le désintérêt, l'indifférence, le refoulement dont l'oral a obstinément fait l'objet. Par son côté imprévisible, subversif, l'oral a toujours été vu avec méfiance par les linguistes, les autorités académiques et politiques et même par les enseignants soucieux de ne pas perdre le contrôle de la classe.

5. La méthode directe a été l'objet de nombreuses critiques. Cf. entre autres l'attitude de Victor Henry qui montre du doigt « sa défiance morbide de toute théorie » in *Précis de grammaire comparée de l'anglais et de l'allemand* [1893] deuxième édition 1906, p. VII-VIII.

6. Le mérite doit être attribué à Georges Gougenheim et Aurélien Sauvageot. Dans la période maussade de l'entre-deux-guerres, Gougenheim avait publié en 1935 *Éléments de phonologie* où l'on retrouve l'écho des principes des phonologues de l'École de Prague auxquels il avait été initié par son maître Lucien Tesnière. Sur les rapports entre Gougenheim et Tesnière, cf. Chevalier 1977.

### ET TOUT À COUP, LE FRANÇAIS FONDAMENTAL ARRIVA.

En novembre 1951 commença à Paris l'aventure qui aboutit à l'élaboration du «français élémentaire» ayant pour but une diffusion plus rapide du français grâce à un enseignement plus efficace et scientifiquement mesuré du «français authentique, correct, vivant, conforme au génie de notre langue», celui dont on a besoin pour comprendre et pour se faire comprendre. La réalisation fut confiée par le ministère de l'Éducation nationale à un centre d'étude établi auprès de l'école normale supérieure de Saint-Cloud, le «Centre d'étude du français élémentaire» (qui deviendra en 1969 le CREDIF), avec pour premier directeur Georges Gougenheim et comme directeur-adjoint Paul Rivenc. C'était la réponse du gouvernement français à la recommandation émanée de l'Unesco au lendemain de la guerre, de faciliter l'éducation de masse dans les pays en voie de développement.

Le débat très vif dans la presse et la polémique déclenchée par Marcel Cohen tiennent sans doute à une forte déception liée à son engagement en tant que membre de la CEL pour la sauvegarde du patrimoine linguistique national, engagement qui ne s'était pas concrétisé faute de moyens financiers. En effet dans *Français élémentaire ? Non*, (p. 14) on lit :

«Pour répondre au désir de l'UNESCO, alors que jamais aucun crédit n'a été inscrit au budget pour la collecte des patois et des variations provinciales du français par questionnaire ou enregistrement, on trouvait à dégager dès 1951 un crédit de 3 millions et demi. Des efforts financiers importants, des moyens d'enregistrements modernes mis à la disposition des chercheurs, deux professeurs (l'un d'université, l'autre d'école normale) détachés. Jamais pareil investissement n'avait été destiné à l'exploration "interne" du français.» (Cohen 1955).

Tout ce qui était présenté comme nouveau dans les méthodes d'enquête n'était pas neuf pour les linguistes qui avaient partagé les rêves du CIPL.

C'est bien grâce aux enjeux politiques et idéologiques de l'époque que l'oral revient à la surface à un moment particulièrement favorable de l'histoire où les progrès technologiques soutenus par des financements précédemment niés, avec le concours de chercheurs passionnés permettent de réaliser concrètement, tout au moins en partie, le rêve des véritables pionniers de l'oralité, mais pour arriver à un résultat qui est, paradoxalement, très éloigné de la langue parlée.

Car le résultat est une sorte de langue «infirme et informe» (Cohen 1955, p. 69), certes méprisable aux yeux de Marcel Cohen et de ceux qui, comme lui, s'étaient obstinément engagés dans un projet noble et ambitieux de sauvegarde du patrimoine linguistique à l'échelle locale, nationale et mondiale.

## Bibliographie

- ANGENOT M. (1992), *L'Œuvre poétique du savon du Congo*, Paris, Édition des Cendres.
- AUROUX, S. (1979), «La catégorie du parler et la linguistique», *Romantisme*, 25/26.
- BASSET A., «L'enquête linguistique», *Conférences de l'Institut de Linguistique de Paris*, 1950-51.
- BERGOUNIOUX G. (1992), «Enquêtes, corpus et témoins», *Langue française* 93.
- BERGOUNIOUX G. (1996), «Phonétique et dialectologie au XIX<sup>e</sup> siècle», *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, anno VII 1, Milano: Vita e Pensiero.
- BOË L.-J. (1990), *Éléments d'unification pour les sciences de la parole. Articulation, acoustique et structure du code*, Institut polytechnique de Grenoble, ENSERG.
- BOULAKIA G. (2002), «Linguistica e fonetica : senza voce o mezza voce?» in *La Voce come bene culturale*, Roma, Carocci.
- BREYMANN H. (1897), *Die Phonetische Literatur von 1876-1895*, Leipzig, A. Deichert Verl.
- CHEVALIER J.-C. (1977), «Trubetzkoy, Jakobson et la France, 1919-1939», *Cahiers de l'ILSL* 9.
- CHEVALIER J.-C. (2000), «Les Congrès internationaux et la linguistique», in *Histoire des idées linguistiques* Vol. III, L'Hégémonie du comparatisme, Liège, Mardaga.
- Circle de recherche sur l'enseignement du français, 1927, «Plan d'une expérience d'étude consciente de la prononciation française», *Études françaises*, 13<sup>e</sup> Cahier, Paris, Les Belles Lettres.
- CLÉDAT L. (1890), *Précis d'orthographe et de grammaire phonétiques pour l'enseignement du français à l'étranger*, Paris, Masson.
- COHEN M. (1928), *Instruction pour les voyageurs. Instructions d'enquête linguistique*, Institut d'Ethnologie de l'Université de Paris.
- COHEN M., (1950), *Questionnaire Linguistique. Instructions*, Comité International Permanent des Linguistes, Publications de la Commission d'Enquête Linguistique.
- COHEN M. (1955), *Français élémentaire? Non*, Paris, Éditions Sociales.
- DAUZAT A. (1935), *Où en sont les études de français. Manuel général de linguistique française moderne*, Bibliothèque du français moderne, Paris. Supplément (1935-1948).
- FOUCHÉ P., DAUZAT A. (1935), «Phonétique et Orthographe», in *Où en sont les études de français. Manuel général de linguistique française moderne*, Bibliothèque du français moderne, Paris, Id. Supplément (1935-1948).
- FRANKE F. (1886), *Phrases de tous les jours*, Leipzig, Reissland.
- GALAZZI E. (1985), *Gli studi di fonetica di Agostino Gemelli*, Milano, Vita e Pensiero.
- GALAZZI E. (2000), «L'Association Phonétique Internationale», *Histoire des idées linguistiques* Vol. III, L'Hégémonie du comparatisme, Liège, Mardaga.
- GALAZZI E. (2002), *Le Son à l'école. Phonétique et enseignement des langues (fin XIX<sup>e</sup> siècle- début XX<sup>e</sup> siècle)*, Brescia, La Scuola.
- GEMELLI A. (1938), «Variations significatives et variations individuelles des unités élémentaires phoniques du langage humain: moyens fournis par l'électro-acoustique pour les déceler et évaluation physio-psychologique des résultats», in *Proceed. of the third Int. Congress of Phonetic Sciences*, Gand, 18-22 July 1938, Phonetic Labor. of Univ of Gand.
- GOUGENHEIM G. (1935) *Éléments de phonologie. Système grammatical du français*, Paris, Les Belles Lettres.
- GOUGENHEIM G. (1941-1945), compte rendu de Martinet A. *La Prononciation du français contemporain. Témoignages recueillis en 1941 dans un camp d'officiers prisonniers*. Paris, Droz 1945, Bulletin de la Société de Linguistique de Paris, t. XLI-XLIII.

- JESPERSEN O. (1889), *Fransk Laesebog*, Copenhagen, K.Larsen.
- KOSCHWITZ E. (1893), *Les Parlers parisiens d'après les témoignages de MM. De Bornier, Coppé, A. Daudet, Desjardins, Got, d'Hulst, le P. Hyacinthe, Leconte de Lisle, G. Paris, Renan, Rod, Sully-Prudhomme, Zola et autres. Anthologie phonétique*, Paris et Leipzig, Welter.
- MARTINET A. (1945), *La Prononciation du français contemporain. Témoignages recueillis en 1941 dans un camp d'officiers prisonniers*, Paris, Droz.
- MICHAELIS H., PASSY P. (1897), *Dictionnaire phonétique de la langue française* (préface de Gaston Paris), Hanovre/Berlin, C. Meyer.
- PASSY P. (1887), *Les Sons du français, leur formation, leur combinaison, leur représentation*, Paris, Firmin Didot [2<sup>e</sup> éd. 1889].
- PASSY P. (1896), *L'Écriture phonétique. Exposé populaire avec application au français et à 137 langues ou dialectes*, Paris, Librairie populaire.
- POP S. (1950), *La Dialectologie, aperçu historique et méthodes d'enquête linguistique*, Comité International Permanent des Linguistes, Publications de la Commission d'Enquête Linguistique, Louvain.
- POP S. (1955), *Bibliographie des Questionnaires Linguistiques*, Comité International Permanent des Linguistes, Publications de la Commission d'Enquête Linguistique VI, Louvain.
- POP S. (1956), *Instituts de phonétique et Archives phonographiques*, Comité International Permanent des Linguistes, Publications de la Commission d'Enquête Linguistique VII, Louvain.
- PUECH C. (1995) « Langages du corps », in *Le Corps et ses discours*, Paris, L'Harmattan.
- ROLLIN G. (1891-1892), « Essai de grammaire phonétique », I. *Phonetische Studien*, IV, p. 307-334 ; II. *Phonetische Studien*, V.
- ROSSET T. (1911), *Les Origines de la prononciation moderne étudiées au XVII<sup>e</sup> siècle d'après les remarques des grammairiens et les textes en patois de la banlieue parisienne avec en Appendice dix conférences en patois (1649-1660)*, Paris, Colin.
- ROUSSELOT P.-J. (1891), *Les modifications phonétiques du langage étudiées dans le patois d'une famille de Cellefrouin (Charente)*, Paris, Welter.
- SWEET H. (1885), *Elementarbuch der gesprochenen Englisch*, Oxford, Clarendon/Leipzig Weigel.
- TESNIÈRE Lucien (1946) « Phonologie et psychologie », *Journal de psychologie normale et pathologique*, oct.-déc. 1946.
- ZUND-BURGUET A. (1929) « La méthode phonotechnique dans l'enseignement de la prononciation des langues vivantes », *Revue de phonétique*, tome VI.

# L

## Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/ apprentissage de l'oral en FLE

MICHEL BILLIÈRES

UNIVERSITÉ DE TOULOUSE-LE MIRAIL

### I

#### ntonation et FLE : la période faste des années 1960-1970

#### FRANÇAIS FONDAMENTAL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ORAL

La préface de *Voix et images de France* (VIF)<sup>1</sup> indique que le *Français fondamental 1<sup>er</sup> degré* (FF) constitue « un vocabulaire et une grammaire de base réalistes » utilisé pour bâtir les dialogues des 32 leçons de la méthode. Le FF est mis au service d'une méthodologie de l'oral mûrement réfléchi et expérimentée. Chaque leçon comprend différentes phases ; le passage à l'écrit est différé d'une soixantaine d'heures. L'importance de la matière sonore de la langue est constamment soulignée. Ainsi, « dans [ce] cours, la phonétique touche aux bases essentielles de la méthode qui, partant de la langue parlée, s'appuie sans cesse sur les aspects acoustiques du langage », et encore : « Toute [la] méthode est basée sur l'étude des structures de la langue par l'intonation et le rythme... ». Petar Guberina avait déjà exprimé ces idées à travers les « valeurs de la langue parlée » qui sont tous les moyens non lexicologiques du langage : a) moyens auditifs de communication : rythme, intonation, intensité, tempo de la phrase, pause ; b) moyens visuels de communication : situation, gestes, mimiques. L'intérêt du rythme et de l'intonation est continuellement mis en valeur dans VIF :

« C'est sous la forme de l'unité acoustique de la phrase réalisée dans l'intonation que l'étranger apprendra la plupart des sons français en tant que tels. Et c'est ainsi que les sons, tout aussi bien que les mots, seront, au fur et à mesure, assimilés grâce aux structures. »

L'intonation est prioritaire pour la bonne perception/restitution des voyelles et des consonnes. Produite par l'ensemble du corps, elle aide le cerveau et assure une meilleure mémorisation :

1. Les citations de cette partie proviennent de la préface de la 1<sup>re</sup> édition (1960) du *Livre du maître* (reprise dans l'édition de 1972)

«[...] il faut surtout insister sur l'imitation la plus fidèle de l'intonation dans toutes les parties de la leçon : c'est par cette imitation de l'intonation, qui est une stimulation physiologique, que les ensembles de phrases vont s'ancre dans le cerveau de l'étranger.»

La phonétique ne concerne pas uniquement la phase de répétition.

«[elle] se retrouvera dans chacune des trois parties de chaque leçon : en effet, l'intonation et le rythme sont les supports les plus puissants en vue de l'assimilation du texte entendu.»

Les stages obligatoires de formation des utilisateurs de VIF incluent également une initiation à la méthode verbo-tonale élaborée par Guberina dans les années 1950. Si les procédés employés par le professeur échouent, on a éventuellement recours au SUVAG<sup>2</sup> qui modifie par filtrage la perception d'un message sonore. Dans la méthodologie d'utilisation de cet appareil, la 2<sup>e</sup> étape de correction porte sur le rythme et l'intonation (Jean Cureau, Branko Vuletic, 1976, p. 62).

#### DÉVELOPPEMENT DES ÉTUDES SUR L'INTONATION ET APPLICATIONS DIRECTES EN FLE

L'argumentation de VIF se situe dans une période qui voit s'affirmer la reconnaissance du statut de l'intonation. En 1966, Delattre publie «les 10 intonations de base du français». C'est la 1<sup>re</sup> typologie en proposant un classement fonctionnel. Delattre (1969, p. 6) soumet des énoncés à la «torture transformationnelle», montrant que «les courbes les plus significatives se dégagent clairement lorsqu'on établit des oppositions de sens basées sur la substitution d'une seule courbe» Ce modèle, certes imparfait, sera critiqué<sup>3</sup>. Il constitue encore une référence sûre. Pour Albert Di Cristo (1981, p. 44), l'analyse de Delattre «[...] demeure à la fois la plus simple et la plus complète pour le français». Selon Élisabeth Guimbretière (1994, p. 27), il «[...] reste encore le modèle le plus utilisable dans une perspective didactique, c'est-à-dire un outil de référence servant de base à la discussion, à partir duquel chacun pourra apporter sa réflexion et ses suggestions».

La typologie de Delattre est complémentaire d'une autre forme de représentations en niveaux proposée par Pierre et Monique Léon, 1964. Elle apporte de l'eau au moulin de Georges Faure luttant contre le scepticisme des structuralistes pour qui l'intonation est un tout insegmentable et désigne un phénomène linguistique marginal. Faure défend l'idée du parallélisme entre un système «segmental», phonématique et un système «supra-segmental», prosodématique. Les unités prosodiques sont discrètes, localisables dans la chaîne parlée, commutables, en nombre fini et réalisées dans les limites d'une marge de dispersion qui délimite une zone distinctive prosodématique variable selon les langues (Faure, 1970a ; 1970b).

2. Système Universel Verbo-tonal d'Audition Guberina pour les langues.

3. Pour un écho des griefs formulés par certains phonéticiens, cf. McCarthy, 1989.

Vers la fin des années soixante, il est reconnu que l'intonation remplit deux sortes de fonctions<sup>4</sup> :

- *fonctions linguistiques*. Démarcation des unités syntactico-sémantiques ; organisation du message-énonciation, focus, thème et rhème ; modalités grammaticales des énoncés-phrases assertives, interrogatives, impératives.
- *fonctions expressives* (classement de Pierre Léon, 1970a, 1970b). L'intonation est le véhicule des émotions et de l'accent (individuel., régional, social). Ces patrons expressifs de nature psycho-physiologique, non contrôlés, reflètent la fonction identificatrice. Elle traduit également les sentiments et les traits de style par des marques intonatives spécifiques ajoutées aux patrons « syntactonatifs » d'une langue donnée : insistance, exclamation, ironie, doute... Ces actes de parole volontaires sont des indicateurs de la fonction expressive.

Les fonctions linguistiques de l'intonation en relation avec l'enseignement du FLE sont développées. Di Cristo (1971) conçoit des batteries d'exercices structuraux afin d'aider les enseignants s'aventurant dans ce domaine. Philippe Martin (1975, 1976) élabore un modèle où la configuration syntaxique et la séquence intonative sont liées par une structure accentuelle – une « grille métrique » – constituant un passage obligé entre les structures syntaxiques et prosodiques. La configuration des contours mélodiques dépend de la hiérarchie syntaxique et peut être prédictible pour une grande part. Michel Martins-Baltar (1977) s'intéresse à l'intégration de la prosodie au contenu linguistique.

Certains ouvrages abordent l'expressivité intonative. Monique Callamand (1973) bâtit des exercices pour étudiants de niveau avancé travaillant au labolangues. Les liens entre faits prosodiques et syntaxiques sont explicités, les marqueurs lexicaux dans des « phrases toutes faites » exprimant l'agacement, l'étonnement, l'incrédulité, l'indifférence polie, la réserve, etc. soulignés. Geneviève Calbris, Jacques Montredon (1975) envisagent l'étude de modalités expressives de base – interrogation, double question, énumération, exclamation, doute, surprise... – dès les tous débuts de l'apprentissage linguistique. Les enregistrements présentent des suites syllabiques dénuées de signification ou encore des intonations à échelons régressifs. L'élève doit écouter et reproduire des séquences de type *dadada* pour se sensibiliser au rythme et à l'intonation avant de travailler sur des micro-dialogues. Faure et Di Cristo (1977) réalisent des exercices d'intonation expressive à l'intention d'étudiants avancés : 67 petits dialogues reflétant des situations de communication à travailler au laboratoire. Une notation de neuf marques intonatives à base de flèches indique les directions des mouvements mélodiques sur les points majeurs d'une phrase transcrite.

4. Essai de synthèse des fonctions de l'intonation in Fonagy, 2003.

## I ntonation et FLE : la période noire des années 1980

### LA VALORISATION DE L'ORAL DANS

#### LES DIFFÉRENTES DISCIPLINES

Fin années 1970 «communication» devient le maître mot, les recherches sur le fonctionnement de l'oral se multiplient.

En linguistique le développement des études portant sur l'analyse des conversations et autres formes d'interactions verbales connaît une forte expansion. On ne décrit plus les différents types de communication d'après la situation respective de l'émetteur et du récepteur comme Jean Peytard (1971) ou Francis Vanoye (1973). L'objectif est de démontrer les mécanismes de fonctionnement des interactions orales en situation de communication authentique. La conversation est considérée comme le prototype de l'interaction et c'est le dialogue qui offre le plus fort degré d'interactivité.

La prosodie est en plein essor. La décennie qui s'achève a vu éclore plusieurs modèles intonation/syntaxe (Rossi et al. 1981, Marchal, 1982). La dimension sémantique de l'intonation prend de l'ampleur, ainsi que des travaux à caractère psycholinguistique : importance de la prosodie a) dans l'acquisition du langage chez l'enfant ; b) dans la perception, la compréhension, la production du langage. Le champ se complexifie. Il se caractérise par une pluralité d'approches, chacune ayant sa vision de l'objet et ses méthodes spécifiques, rappelées par Jacqueline Vaissière (1980) : l'approche linguistique aborde les aspects fonctionnels ; l'approche psychologique fait des hypothèses sur ce qui se passe dans le chef du sujet ; l'approche physiologique analyse les facteurs intervenant sur le contrôle des paramètres prosodiques ; l'approche perceptuelle traite du décodage ; l'approche acoustique étudie le signal de parole.

En FLE, les approches communicatives (AC) s'affranchissent du cadre rigide imposé par les divers «moments» des méthodes audio-visuelles. Le travail sur l'oral est envisagé très concrètement. L'accent porte sur la description d'activités variées centrées sur la communication dite authentique. Elles diversifient les pratiques en classe, stimulent la créativité, contribuent à une atmosphère ludique désinhibitrice : sketches, jeux de rôles, simulations globales, théâtre, jeux... La montée en puissance du thème de l'interculturel à partir du milieu des années 1980 contribue à l'épanouissement de ces tâches qui participent à la découverte de l'altérité. Cette exubérance praxéologique masque une absence de réflexion didactique sur le comment enseigner l'oral, alors même qu'il est, aux yeux de beaucoup de professeurs, une notion floue difficile à circonscrire précisément, donnant lieu à des pratiques hésitantes et composites.

La collaboration s'étant instaurée entre pédagogues, phonéticiens et linguistes intéressés par les problèmes de l'enseignement/apprentissage du FLE aurait pu se poursuivre du fait de l'intérêt suscité par l'oral, la communication verbale et la nécessité d'une approche pluridisciplinaire de ces phénomènes. Les années 1980 marquent la fin de ces échanges fructueux.

En linguistique, la floraison d'études sur l'organisation des dialogues fraie différentes pistes. Certains ouvrages, édités dans des collections FLE – Danielle André Laroche-Bouvy (1984), Jacques Moeschler (1985) – sont théoriques et n'établissent pas de lien avec les pratiques de classe. De façon plus large, certains didacticiens œuvrant dans le domaine des interactions verbales publient à destination des linguistes, n'envisageant que de très loin les applications à l'enseignement.

En prosodie, l'essor est fulgurant avec la multiplication de travaux de plus en plus pointus s'inscrivant dans des cadres théoriques divers<sup>5</sup>. Une idée des problèmes qui apparaissent est donnée par Vaissière (1997)<sup>6</sup>:

« Les études prosodiques disponibles diffèrent par leur niveau d'abstraction, allant de la description concrète des données acoustiques, physiologiques, articulatoires, aérodynamiques ou perceptives aux modèles plus abstraits, phonologiques. Il est rare de trouver une seule description complète à un niveau quelconque et il est commun de trouver des descriptions mélangeant, à tort ou à raison, plusieurs niveaux [...] ».

De plus en plus d'acousticiens, de physiciens, d'ingénieurs et d'informaticiens travaillant sur le signal de parole interviennent en intonologie, renforçant son aspect de discipline de laboratoire et l'orientant vers les sciences physiques. Ceci explique a) pourquoi les études prosodiques sont si parcimonieuses dans les travaux des linguistes interactionnistes; b) la marginalisation de l'intonation dans les préoccupations didactiques.

## L'INTONATION EN FLE À L'ÈRE

### DES APPROCHES COMMUNICATIVES

*Oh là là !* (Calbris, Montredon, 1980) sensibilise les étudiants aux schémas mélodiques – doute, suggestion, phrases à sous-entendu négatif, refus désinvolte, etc.– accompagnant des mimiques et des gestes culturellement codifiés souvent associés à des clichés verbaux. Cet ensemble pédagogique innovant, prolongement d'*Ariefle* (1975), constitue la dernière démarche fondée pour un travail sérieux sur l'intonation en FLE avant que tout ce qui ressortit à la phonétique corrective ne soit cloué au pilori par les AC (Billières, 1985).

Les éditeurs proposent du matériel pédagogique afin d'aider à la compréhension et/ou à la production orales: courts enregistrements sonores avec livret d'accompagnement suggérant des activités d'écoute, de compréhension, d'expression. Ces enregistrements s'écar-

5. Historique et exposé des théories et modèles in Rossi, 2001, Di Cristo, 2000, 2004.

6. Cf. également Di Cristo, 2000.

tent souvent de la norme du français standardisé et proposent des variantes régionales illustrant les accents des Français. Ils se situent dans le droit fil des documents sonores authentiques prônés par les AC. Ces textes présentent divers traits d'oralité : marqueurs conversationnels, reprises, reformulations, inachèvements, rectifications, baffouillages, soufflages... Ce matériau ne comporte pas de consigne d'utilisation ; écoute et compréhension paraissent aller de soi. Mais l'idée s'impose qu'une pédagogie de l'oral passe par une pédagogie de l'écoute. Les documents sonores authentiques doivent faire l'objet d'activités de pré- et de post-écoute (Monique Lèbre-Peytard, 1990). Cette pédagogie de l'écoute passe sous silence comment travailler sur les marques prosodiques révélant une appartenance régionale, socio-économique, caractérisant le parler des jeunes<sup>7</sup>, etc.

Une citation de Massia Kaneman-Pougatch, Élisabeth Pédoya-Guimbretière, 1989, p. 6 traduit l'esprit de la période des AC :

« l'intonation ne constitue pas un apprentissage à part mais est abordée au cours des activités proposées (dialogues, gammes etc.) [...] C'est au travers des énoncés en situation que l'élève sera sensibilisé aux différents schémas intonatifs de la langue ; c'est par l'écoute, la répétition, le jeu que se fera l'apprentissage de l'intonation. »

Cette vision d'un apprentissage « naturel » de l'intonation est d'un optimisme gigantesque... et ne sert qu'à noyer le poisson. Les années 1980 sont une sorte de trou noir pour tout ce qui se rapporte à l'enseignement de la prononciation. Elles constituent une nette régression par rapport à la période précédente caractérisée par des recherches de terrain et la publication de manuels consacrés à la prosodie en FLE. Cependant, plusieurs travaux réalisés à cette époque connaissent des propositions concrètes dans la décennie suivante. Mais on ne retrouve plus le souffle novateur des années 1960-1970.

## **I**ntonation et FLE : des années 1990 à aujourd'hui

7. Carton et al. (1983) présentent des échantillons de prononciation du français, représentatifs des grandes variétés régionales et incluant un commentaire sur leurs particularités rythmico-intonatives. Livre + cassette.

Les manuels de phonétique corrective reviennent aux principes basiques de l'articulatoire, incluant parfois quelques exercices de rythme et d'intonation. La méthode verbo-tonale tend à devenir confidentielle, le manque de formateurs de terrain et de praticiens se faisant cruellement ressentir. Quelques pistes marquent le domaine de la prosodie appliquée au FLE depuis l'événement de l'éclectisme.

## DE L'INFRA-STRUCTURE RYTHMIQUE À UNE PÉDAGOGIE

## GESTUELLE DE LA PROSODIE

François Wioland (1991) aborde l'importance de la syllabe et décrit l'unité rythmique du français. Cet apport est le fruit des travaux menés sur la perception des groupes rythmiques (GR) en oral spontané. Ces GR sont: a) courts: 3 syllabes en moyenne; b) équilibrés temporellement: plusieurs GR successifs comportent le même nombre de syllabes ou ne diffèrent que d'une; c) si la différence du nombre de syllabes est marquée, l'équilibre rythmique est rétabli grâce au débit parolier et/ou une pause compensatrice (Wioland, 1984, 1986). En production, Régine Llorca (1986, 1989) étudie divers problèmes relevant de l'accentuation et de la durée. Elle analyse les phénomènes se produisant à l'intérieur des GR et développe un modèle de l'architecture rythmique de la parole en français. Ces travaux sont complémentaires. Ils affinent la compréhension du fonctionnement des GR; les rapports entre les divers types d'accentuations y gagnent en clarté. Ils établissent que l'humain perçoit et produit des GR composés d'un nombre réduit de syllabes. Ceci est important pour la correction phonétique appliquée aux diverses marques prosodiques (Billières, 1993, 2002).

Llorca démontre que le rythme naturel des énoncés ne respecte pas les constructions de l'esprit établies sur la division des phrases en unités de sens. La parole, en tant qu'activité motrice, est soumise à des lois d'ordre biologique. Partant, il est possible de moduler la production orale, tant au niveau du rythme que sur le plan expressif, en agissant sur le comportement gestuel. Llorca (1998, 2001) analyse le mouvement comme support prosodique et développe une technique pédagogique destinée à installer le rythme parolier par l'intermédiaire d'un rythme corporel.

Lhote et Llorca (2001) plaident pour une «pédagogie gestuelle de la prosodie». Le rythme gestuel qui incorpore la trace d'une organisation discursive est «une trajectoire pour l'intonation». Apprendre à suivre la mélodie assure l'ancrage et la mémorisation de structures gestuelles, supports de la langue parlée. D'où un travail sur la phrase intonative et sur la phrase gestuelle envisagée comme une succession de mouvements. Le mouvement permanent caractérisant l'activité parolière est marqué dans l'organisation du discours et est donné par le rythme et l'intonation. La mobilisation des capacités de l'élève écoutant une L2 doit lui permettre de revenir en arrière mais aussi de «projeter son écoute en avant» (démarche naturelle en L1). Ce sont les schémas rythmico-mélodiques accompagnant le discours qui permettent notamment cette anticipation.

## DE LA FONCTION D'ÉCOUTE À L'ORALITÉ

«[...] Parler une langue, c'est développer une certaine façon d'écouter non seulement sa propre langue mais aussi celle des autres. Apprendre une langue étrangère, c'est devoir saisir, reconnaître et restructurer un paysage sonore nouveau. Cette approche, à la fois phonétique et anthropologique, [est] fondée sur une analyse interculturelle de l'écoute [...]».

Cette citation de Lhote (1988, p. 26) résume sa démarche d'ensemble. Dans les années 1980, elle avait développé sa conception de l'approche paysagiste des langues étrangères et proposé un modèle généraliste de traitement des sonorités en mémoire de travail. La fonction d'écoute permet de repérer des points d'ancrage dans la parole. Les accents finaux de GR constituent des indices forts (Lhote, 1986, 1987). En 1995, elle souligne à nouveau l'importance d'une éducation de l'écoute ainsi que le rôle de la prosodie dans l'activité perceptive. Elle développera plus tard la nécessité de passer d'une didactique de l'oral, fondée sur la phrase, à une didactique de l'oralité fondée sur la communication et le discours. L'oralité est une notion fédérant tous les paramètres contribuant à l'acte d'énonciation dans la communication (Lhote et al., 2000; Lhote, 2001).

## PROSODIE ET MULTIMÉDIA

Dans les années 1990, des cédéroms incluent une composante «phonétique» et/ou «intonation». Les tâches portent sur la syllabe, le GR ou la phrase. Ces outils ne s'intègrent pas à une pédagogie de l'oralité. Divers graphes – courbes intonatives, oscillogrammes, spectrogrammes – destinés à aider l'apprenant sont implantés par des ingénieurs ou informaticiens étrangers à l'enseignement des L2 et répuant à renseigner les didacticiens leur demandant des explicitations (Cazade, 1999; Santacroce, 2002). Aucun mode d'emploi n'est donné sur la lecture de ces diverses visualisations de la parole. L'apprenant est considéré comme ayant naturellement des connaissances en phonétique instrumentale, lesquelles sont en tout cas largement supérieures à celles d'un professeur lambda de langue vivante. L'efficacité réelle de ces matériels et leur fiabilité sont sujets de scepticisme. Ils s'apparentent souvent à des gadgets présents dans les cédéroms pour concéder un vernis de technologie<sup>8</sup>. Les possibilités offertes par le multimédia ne sont pas sans rappeler pour le moment les espoirs placés dans le laboratoire de langues dans les années 1960: la technologie au service de l'enseignement, surtout dans un domaine aussi particulier que la phonétique.

8. Signalons la remarquable interface du logiciel Winpitch (Aline Germain, Philippe Martin, 2000). Martin s'est toujours intéressé à la visualisation de l'intonation pour l'apprentissage d'une L2. Fin années 60, il avait mis au point un analyseur de mélodie (Cf. présentation détaillée dans Léon, 1970b).

## C onclusion

On a l'impression d'une circularité, d'une répétition entre certaines ouvertures sur les relations corps/phonation des années 1960-1970<sup>9</sup> et les travaux récents sur les rapports prosodie/gestualité. Les propositions pédagogiques marquent le pas. Ceci n'est pas étonnant. Le hiatus est gigantesque entre les besoins de données concrètes et immédiatement exploitables des didacticiens et l'incapacité de la prosodologie à satisfaire ces requêtes malgré ses avancées immenses. Ainsi, s'il est nécessaire de développer la fonction d'écoute de l'apprenant et d'éduquer l'oreille aux spécificités rythmico-mélodiques de la L2, on ne sait toujours que très peu de choses sur la perception de la prosodie. La production est mieux connue mais il n'existe pas encore de modèle intonatif de parole spontanée dont on peut se demander comment il pourrait permettre de mieux travailler l'oral et l'oralité en L2 dans une perspective de communication authentique. On pointera aussi le développement des expérimentations consacrées au traitement cognitif de la prosodie. Leur croisement avec le renouveau d'études sur les relations prosodie/émotion a) en souligne l'hétérogénéité des fonctions – structuration (psycho)linguistique de la parole, expression de l'affect, identification du locuteur, fonctions interactionnelles –; b) accentue la difficulté à la cerner dans une optique d'enseignement/apprentissage en L2. La prise en compte de l'oralité en L2 passe par la prosodie. Aux phonéticiens didacticiens de relever le défi en promouvant les avancées de la recherche sur le terrain et en incitant des études à partir des questionnements empiriques des enseignants.

9. Cités par Billières, 2002, 2005.

## Bibliographie

- ANDRÉ LAROCHE-BOUVY, D. (1984), *La Conversation quotidienne*, Paris, Didier Crédif.
- BILLIÈRES, M. (1985), « La phonétique corrective dans un ghetto. Et pourtant! ... », *RPA*, n° 76.
- BILLIÈRES, M. (1993), « Théorie et pratique du rythme parolier en phonétique corrective », *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, n° 9.
- BILLIÈRES, M. (2002), « Le corps en phonétique corrective » in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*, R. Renard éd., Bruxelles, De Boeck Université, pp. 37-70.
- BILLIÈRES, M. (2005), « Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources » in *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, M. Berré éd., Mons, CIPA, pp. 67-87.
- CALBRIS, G. et MONTREDON, J. (1976), *Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère – ARIEFLE –*, Paris, Clé international.
- CALBRIS, G. et MONTREDON, J. (1980), *Oh là là! Expression intonative et mimique*, Paris, Clé international.
- CALLAMAND, M. (1973), *L'Intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement*. Paris, Hachette et Larousse.
- CARTON, F. et al. (1983), *Les Accents des Français*, Paris, Hachette.
- CAZADE, A. (1999), « De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues », *ALSIC*, vol. 2, n° 2.
- DELATTRE, P. (1966), « Les 10 intonations de base du français », *The French Review*, n°40-1.
- DELATTRE, P. (1969), « L'intonation par les oppositions », *FDLM*, n° 64.
- DI CRISTO, A. (1971), « L'enseignement de l'intonation française: Exercices structuraux pour la classe et le laboratoire », *FDLM*, n° 80 ; suite dans *FDLM*, n° 82.
- DI CRISTO, A. (1981), « Aspects phonétiques et phonologiques des éléments prosodiques », *Modèles linguistiques*, tome III, fasc. 2.
- DI CRISTO, A. (2000), « Interpréter la prosodie », *XXIII<sup>es</sup> JEP*, Aussois, 19-23 juin.
- DI CRISTO, A. (2004), « La prosodie au carrefour de la phonétique, de la phonologie et de l'articulation formes-fonctions », *TIPA*, 23.
- FAURE, G. (1970a), « Contribution à l'étude du statut phonologique des structures prosodématiques », *Studia Phonetica*, 3.
- FAURE, G. (1970b), « Les structures prosodiques. Les techniques audio-orales », *Les Langues modernes*, n° 5.
- FAURE, G. et DI CRISTO, A. (1977), *Le français par le dialogue*, Paris, Hachette.
- FÓNAGY, I. (2003), « Des fonctions de l'intonation: essai de synthèse », *Flambeau*, n° 29, Tokyo,.
- GERMAIN, A. et MARTIN, P. (2000), « Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde », *ALSIC*, vol. 3, n° 1.
- GUBERINA, P. et RIVENC, P. (1971), « Voix et images de France », *Livre du maître*, Paris, CREDIF-Didier, (2<sup>e</sup> éd.).
- GUIMBRETIERE, É. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier Hatier.
- KANEMAN-POUGATCH, M. et PEDOYA-GUIMBRETIERE, É. (1989), *Plaisir des sons*, Paris, Hatier, Didier.
- LÈBRE-PEYTARD, M. (1990), *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*, Paris, Clé international.
- LÉON, P. (1970a), « Aspects phonostylistiques de l'articulation et des éléments prosodiques dans le français parlé », *FDLM*, 76.
- LÉON, P. éd., (1970b), « Prolègomenes à l'étude des structures intonatives », *Studia Phonetica*, 2.

- LÉON, P. (1970c), «Systématique des fonctions expressives de l'intonation», *Studia Phonetica*, 3.
- LÉON, P. et LÉON, M. (1964), *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette et Larousse.
- LHOTE, É. (1986), «La forme intemporelle des fins de groupe rythmique: point d'ancrage de l'écoute du français», *Bulletin d'audiophonologie*, n° 24.
- LHOTE, É. (1988), «Une approche paysagiste de la compréhension orale d'une langue», *REFLET*, n° 26.
- LHOTE, É. (1995), *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette.
- LHOTE, É. (2001), «Pour une didactologie de l'oralité», *ÉLA*, n° 123-124.
- LHOTE, É. et al. (2000), «Acquisition et apprentissage de la prosodie: une double approche vocale et discursive», *Apprendre, enseigner, acquérir: La prosodie au coeur du débat*, Publications de l'université de Rouen-CNRS, pp. 47-64.
- LHOTE, É. et LLORCA, R. (2001), «Le geste, outil d'écoute», *FDLM, Recherches et Applications: Oral: variabilité et apprentissage*.
- LLORCA, R. (1986), «Temps et rythme dans la parole: Un modèle pour le français», *Bulletin d'audiophonologie*, NS 5 et 6.
- LLORCA, R. (1989), «Quelques principes d'architecture sonore de la parole en français», *BULAG*, n° 15.
- LLORCA, R. (1998), «Relations rythmiques entre geste et parole: Application à la pédagogie et au spectacle», in *Orange 98*. Paris, L'Harmattan.
- LLORCA, R. (2001), «Jeux de groupe avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé» in *L'Enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*, Publications de l'université de Saint-Étienne, pp. 141-50.
- MCCARTHY, B. N. (1989), «Le modèle intonatif de Delattre réactualisé», *BULAG* n° 15.
- MARCHAL, A. (1982), «L'intonation, quel modèle?» in *Actes du séminaire: Prosodie et reconnaissance automatique de la parole*, 7-8 octobre, GALF et Institut de Phonétique d'Aix-en-Provence, pp. 231-289.
- MARTIN, P. (1975), «Analyse phonologique de la phrase française», *Linguistics* n° 146.
- MARTIN, P. (1976), «Théorie et enseignement de l'intonation: L'exemple du français», *RPA* n° 38.
- MARTINS-BALTAR, M. (1977), «De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives», Paris, Didier Crédif.
- MOESCHLER, J. (1985), *Argumentation et Conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Hatier Crédif.
- MONTREDON, J. et al. (1975), *C'est le printemps 1*, Paris, Clé international.
- PEYTARD, J. (1971), «Pour une typologie des messages oraux» in *La Grammaire du français parlé*, Paris, Hachette, pp. 161-176.
- ROSSI, M. et al. (1981), *L'Intonation. De l'acoustique à la sémantique*, Paris, Klincksieck.
- ROSSI, M. (2001), «L'intonation. Prémisses, théories, statut», Grenoble, *Journées Prosodie 2001*, 10-11 octobre.
- SANTACROCE, M. (2002), «Informatique, numérique et multimédia: quelques mythes récurrents en didactique des langues», *TIPA*, n° 21.
- VAISSIÈRE, J. (1980), «La structuration acoustique de la phrase française», *Annali Della Scuola Normale Superiore di Pisa*, serie III, vov. X, 2.
- VAISSIÈRE, J. (1997), «Langues, prosodie et syntaxe», *Revue TAL n° spécial Prosodie et Syntaxe*, 38, 1.
- VANOYE, F. (1973), *Expression Communication*, Paris, Armand Colin.
- WIOLAND, F. (1984), «Organisation temporelle des structures rythmiques du français parlé», *Bulletin de linguistique de Lausanne* n° 6.
- WIOLAND, F. (1986), «Aspects rythmiques du français spontané: relation entre perception et production», *Bulletin d'audiophonologie*, NS 5 & 6.
- WIOLAND, F. (1991), *Prononcer les mots du français*, Paris, Hachette.

# **L***a lecture à haute voix en FLE au niveau avancé*

*Étude sur un corpus de  
programmes et de manuels  
roumains pour le lycée  
(1970-2000)*

MARINA VLAD

UNIVERSITÉ OVIDIUS CONSTANTA, ROUMANIE

DILTEC (PARIS 3)

La lecture à voix haute est, à notre sens, une pratique doublement significative pour l'évolution de la méthodologie d'enseignement / apprentissage de la lecture en français langue étrangère: elle définit, d'une part, exclusivement l'espace scolaire et elle se constitue, d'autre part, dans l'un des principaux points de spécificité de la lecture en langue étrangère au niveau avancé (en langue maternelle la lecture à haute voix étant une pratique attestée surtout au primaire et au collège). Opposée à la lecture silencieuse, laquelle reste l'objectif à atteindre, la lecture à haute voix permet de travailler d'autres aspects que la compréhension du texte (cf. Falcoz-Vigne 1991 : 160-161). Inscrite dans la polysémie du terme « lecture » (lire des textes? comprendre des textes?), l'oralisation des écrits se place au carrefour entre le plan de l'écrit et celui de l'oral, position assez inconfortable et ambiguë si on examine les discours de l'école qui tantôt l'explicitent, tantôt la laissent du côté des évidences implicites.

Exercice à origines très éloignées dans le passé (dans les récitations des textes latins qui servaient à meubler la mémoire de beaux morceaux exemplaires), la lecture à haute voix acquiert des vertus explicatives non-négligeables: la lecture-modèle de l'enseignant permet de fournir

des bases d'apprentissage de la prononciation correcte en langue étrangère, elle propose une segmentation du texte, segmentation qui va servir de base à l'explication, elle sert enfin de point d'ancrage pour les questionnements qui vont suivre. Du côté de l'élève, cette même lecture à voix haute est tantôt apprentissage, tantôt évaluation: apprentissage / évaluation de la prononciation étrangère, mais aussi de la compréhension du texte: les regroupements de mots selon le sens, la répartition des points de souffle aux moments opportuns, la justesse de l'intonation sont autant d'indices qui, même s'ils sont très peu formalisés dans la pratique, permettent de s'assurer de la bonne compréhension du texte par les apprenants (Observatoire National de la Lecture 2000: 36). La lecture à haute voix serait aussi un moyen pour les apprenants de préciser leurs représentations orthographiques et phonologiques des mots, représentations dont la difficulté a été maintes fois soulignée (Chiss, Puech 1996: 101). Elle est enfin, dans tous les cas, le point de départ d'un acte de communication: entre langue maternelle et langue étrangère, entre les apprenants et le texte, entre les apprenants et l'enseignant, entre les apprenants tout simplement.

« Les données empiriques susceptibles de constituer des arguments en faveur de la lecture à haute voix font actuellement défaut » (Observatoire National de la Lecture 2000: 36). Et pourtant, dans la ligne argumentative proposée par la même recherche citée, on peut se demander comment aurait résisté, sans des justifications fondées, un exercice aussi souvent convoqué en langue étrangère? Comment serait-il devenu en Roumanie (pour le français langue étrangère) partie constitutive des épreuves récentes de baccalauréat, représentant environ la moitié des points accordés pour la totalité de l'examen? Comment se ferait-il que le même exercice est encore largement majoritaire dans l'épreuve orale du concours roumain d'admission dans les facultés de langues étrangères?

Voilà quelques-unes des questions qui définissent la problématique de l'évolution de la pratique de la lecture à haute voix dans la classe de français langue étrangère. En choisissant d'analyser cette évolution par le biais des discours scolaires qui l'explicitent dans le contexte roumain sur la période des 30 dernières années, nous souhaiterions montrer de quelle manière l'évolution des supports et des méthodologies de lecture ont influé, d'une part, sur les représentations qu'on se fait de la compréhension des textes et, d'autre part, sur les représentations de l'oral en classe de FLE. La lecture à haute voix nous paraît se situer à ce carrefour complexe et problématique.

*La lecture à haute voix en FLE au niveau avancé. Étude sur un corpus de programmes et de manuels roumains pour le lycée (1970-2000)*

## P *révisions méthodologiques*

Dans la conception théorique de Jean-Blaise Grize, tout discours construit une schématisation dépendante de ceux auxquels elle est destinée. À l'intérieur de cette schématisation discursive, l'auteur distingue les représentations des images par cela que

Les représentations sont celles du locuteur, tandis que les images sont proposées par le discours. Les images sont ce que la schématisation donne à voir. Les représentations ne peuvent qu'être inférées à partir d'indices, les images peuvent, en principe, être décrites sur la base des configurations discursives (Grize, 1978 : 48).

La distinction image / représentation nous semble porteuse du point de vue méthodologique, étant donné la difficulté « de dégager systématiquement les indices discursifs qui conduisent à "voir" quelles représentations se fait un locuteur ». Nous préférons, donc, parler d'image discursive de la lecture à haute voix dès lors que nous nous appuyons dans notre analyse exclusivement sur des discours scolaires du type programme et manuel.

Le corpus sur lequel est fondée cette analyse est formé de 13 manuels roumains de français langue étrangère pour le lycée (corpus recueilli dans l'intervalle 1970-2000), mis en relation avec quatre textes de programmes correspondant à la même période.

Le choix de cette périodisation a une double justification : la période choisie correspond en grandes lignes au développement des recherches didactiques sur la lecture en langue étrangère, avec l'avènement de la méthodologie communicative. C'est par ailleurs une période qui met en évidence des transitions importantes au niveau méthodologique, dans le contexte roumain : entre la méthodologie traditionnelle affichée encore par les discours des années 1970, marquée par l'importance accordée aux textes littéraires au niveau avancé, l'épuration de cette même méthodologie par les contraintes institutionnelles de l'époque communiste dans les années 1980-1990, et les derniers produits qui se disent volontairement communicatifs, le trajet est long et sinueux.

Enfin, pour conclure cette première partie consacrée aux précisions méthodologiques, nous souhaiterions justifier notre choix de travailler sur les manuels dans le contexte roumain

Seuls livres du maître et des élèves pendant plus de quarante ans, ils se sont érigés en livres-sacrés, à usage monosémique. Très proches des pratiques d'enseignement / apprentissage, les manuels semblent bénéficier en Roumanie d'un statut particulièrement central à l'intérieur du système éducatif. Cela à cause des longs intervalles chronologiques d'usage d'un seul et unique manuel agréé par l'État et en même temps

à cause du peu d'importance accordé dans les cursus de formation des enseignants aux pratiques d'analyse critique des discours institutionnels.

Voilà autant de raisons de s'intéresser à ces objets discursifs problématiques d'une permanence indubitable et à la fois des indicateurs symptomatiques des changements sociaux et idéologiques.

*La lecture à haute voix en FLE au niveau avancé. Étude sur un corpus de programmes et de manuels roumains pour le lycée (1970-2000)*

## **L** a lecture à haute voix dans les programmes et les manuels scolaires de FLE roumains pour le lycée (1970-2000)

Nous allons diviser notre analyse en trois parties qui correspondent dans les grandes lignes aux trois générations de manuels parus en Roumanie entre les années 1970 et 2000 (la génération 1972-80, la génération 1980-2000 et enfin la génération des manuels et des programmes parus en 2000 pour le lycée).

### LES PROGRAMMES ET LES MANUELS DES ANNÉES 1970-1980

La première génération est marquée par la parution, en 1972, du Programme officiel pour le français langue étrangère et par une série de manuels pour le lycée organisés exclusivement sur la base de la chronologie littéraire. La lecture est, ici, redevable à un modèle encyclopédique de transmission, plus proche de l'explication de texte en langue maternelle que de la lecture de texte en langue étrangère. On est en présence de ce qu'on pourrait appeler un paradigme herméneutique de médiation du sens textuel, où le commentaire et la glose sont l'objet principal des lectures, le texte en tant que tel étant mis en position secondaire. L'axiologie esthétique guide le choix des textes, qui n'ont qu'un seul sens stable et clos. L'adulte (et ici, le manuel) est le détenteur de la seule monosémie tenable. L'oralité est présente en classe par la lecture rituelle des textes d'auteur qui ont besoin, comme on le verra plus loin, d'explications même lorsqu'il s'agit de leur lecture à haute voix.

Le Programme officiel (Ministerul Educatiei si Invatamantului, 1972: 5-9) offre une image de cette oralisation des textes très conforme au mouvement de pensée en vogue à l'époque: l'apprentissage de l'oral en langue étrangère se fait sur la base de l'audition de modèles à partir de machines, la correction s'appuyant sur l'imitation d'un modèle préétabli, unique et basé sur une analyse descriptive structurale (Guimbretière 1994: 46-49). La lecture est donc conditionnée par les acquisitions dans le plan de la langue orale:

La lecture correcte d'un texte français par les élèves ne peut être obtenue en faisant l'économie de certaines habiletés d'articulation du système phonétique de la langue française, pour que l'élève puisse reconnaître rapidement les sons représentés par la succession de graphèmes et qu'il puisse les articuler correctement. S'ajoutent à cela les nombreux éléments prosodiques (rythme, accent, intonation) qui doivent accompagner la lecture, mais pour lesquels le système graphique ne contient que des informations très sommaires. (Ministerul Educatiei si Invatamantului, 1972: 7)

Les « machines » qui permettent l'audition des modèles de langue sont longuement décrites dans ce même Programme. Le magnétophone permet de rendre une lecture modèle, et il sert en cela en tant que base pour les répétitions (les élèves écoutent l'énoncé enregistré après quoi ils répètent en chœur ou individuellement).

Le disque offre la plupart des fois seulement la lecture enregistrée du texte du manuel. L'audition répétée de cet enregistrement peut contribuer à une meilleure éducation de l'appareil auditif, d'autant plus que les enregistrements sont réalisés par des locuteurs natifs. (Ministerul Educatiei si Invatamantului, 1972: 6)

Pour les manuels parus dans les années 1972-1980, la première rubrique des Explications en marge du texte reste la rubrique consacrée à la Prononciation. Celle-ci regroupe des explications portant sur la manière d'oraliser des mots « exception » tirés des textes, du type

le chlorophorme : dans ce mot *ch* se prononce *k* (Diaconu, I.; Vicol, I., 1970: 13)

Aix-la-Chapelle : prononcez l'*x* de Aix – en marge du texte *La Chanson de Roland* (Condeescu, N.N.; Braescu, I.; Diaconu, I., 1970: 12)

Pour le premier manuel les explications sont données en roumain, pour le deuxième en français, mais la démarche reste pratiquement identique. Dans le manuel pour la classe de XI<sup>e</sup> le pourcentage est très grand de noms propres dont on « explique » la prononciation en la ramenant à des prononciations de groupes de lettres connus: le parcours des textes qui décrivent l'histoire de la littérature française de ses origines jusqu'à Honoré de Balzac justifie ce phénomène.

Bien qu'il n'y ait nulle part de consigne explicite de lecture à haute voix, la présence de la rubrique de Prononciation invite, à notre sens, à considérer que les textes sont d'abord lus et puis commentés.

#### LES PROGRAMMES ET LES MANUELS DES ANNÉES 1980-2000

Pour ce qui est de la deuxième génération de programmes et de manuels qui commence à la frontière entre les années 1970 et les années 80, la distribution différente des textes de lecture dans les manuels est déterminée par le durcissement de l'idéologie communiste et va déterminer des changements aussi en matière de médiation du sens textuel: moins de textes littéraires au profit de textes fabriqués à fort caractère idéologique. Quant à l'oralité, elle s'exerce encore majoritairement en tant que lecture à haute voix de ces textes, sachant que

très peu d'exercices invitent les apprenants à prendre la parole en langue étrangère à l'extérieur de ces carcans formels.

Dans le Programme paru en 1981 (Ministerul Educatiei Nationale, 1981 : 2-8) on retrouve la lecture-oralisation parmi les objectifs des deux premières années du lycée :

L'enseignement de la langue moderne vise l'augmentation du nombre d'unités lexicales et morpho-syntaxiques connues par les apprenants, le perfectionnement des habiletés d'expression orale et écrite, de compréhension du message oral et de lecture. [...] À la fin de la première étape du lycée, les apprenants devront être capables de lire en rythme normal (80 - 100 mots / minute) les textes du manuel, ainsi que des textes de difficulté semblable comprenant le vocabulaire et les structures grammaticales acquises et un nombre de nouveaux mots (200-300) dont le sens peut facilement être déduit du contexte. (Ministerul Educatiei Nationale, 1981 : 4)

Le comptage peut paraître bizarre au lecteur d'aujourd'hui. Comment mesurer, en classe, le débit des élèves et dans quelle mesure un débit accru influe-t-il sur la qualité de la lecture ? À l'époque, le travail en laboratoire pouvait peut-être permettre aux prescripteurs de fournir des illusions de formalisation dans un domaine dont l'évaluation exacte échappe la plupart du temps au praticien non-averti. Force est de constater que la lecture à haute voix est non seulement prise en compte, mais aussi regardée avec un oeil analytique : on se trouve, avec le discours de ces Programmes, à un moment où la phonétique s'inscrit à part entière dans la constitution de la norme linguistique promue par l'école. Comme le remarque Elisabeth Guimbretière dans son livre de 1994 portant sur la phonétique et l'enseignement de l'oral, « tout cela participe bien d'une volonté de proposer une méthode basée sur des principes théoriques cohérents et véhiculant une conception interventionniste de l'apprentissage conditionnant à la fois maître et élève » (Guimbretière 1994 : 48).

Avec la moindre importance accordée aux moyens audio-visuels dans la classe de langue, c'est l'enseignant qui acquiert le rôle de modèle pour l'oralisation des textes :

La lecture du texte sera faite par l'enseignant (si le texte est court, il est lu en entier, s'il est long, seuls les passages plus difficiles seront lus. Dans le cas où le texte est très long, on peut éliminer les passages non-significatifs et difficiles, en conservant le caractère unitaire de la leçon). Les apprenants liront le texte à leur tour. (Ministerul Educatiei Nationale, 1981 : 8)

Nous n'allons pas discuter ici le classement en texte long / texte court, nous pouvons juste nous demander à quel type de difficulté fait référence le Programme : difficulté de prononciation (vu qu'elle est mise en relation avec l'oralisation) ou difficulté de compréhension (vu qu'on parle de passages significatifs ou non-significatifs) ? L'ambiguïté n'est pas isolée dans le corpus, et elle est due à la polysémie du terme lecture qui renvoie aussi bien à l'oralisation, qu'à la compréhension des textes.

*La lecture à haute voix en FLE au niveau avancé. Étude sur un corpus de programmes et de manuels roumains pour le lycée (1970-2000)*

L'objectif de la lecture à haute voix devient implicite avec le passage dans la deuxième étape du lycée (cls. XI-XII), mais le conditionnement oral-écrit reste une idée forte, ainsi que la priorité accordée à l'oral :

Dans le processus d'enseignement, on accordera une attention particulière à l'aspect oral de la langue, à la compréhension du message oral et à l'expression orale. Les connaissances ainsi acquises seront consolidées dans le plan écrit de la langue par les habiletés de lecture et d'écriture. (Ministerul Educatiei Nationale, 1981 : 7)

Nous faisons l'hypothèse que c'est justement la présence du thème de l'oralisation qui explicite les ambiguïtés, et qu'avec sa disparition, dans les derniers Programmes, on n'assiste pas forcément à un déplacement méthodologique vers la lecture-compréhension mais à une mise entre parenthèses discursive de la lecture à haute voix : son explicitation n'est plus de mise car « l'héritage de l'analyse structurale, c'est-à-dire la phonétique corrective des méthodes structuro-globales s'est mué en simple sensibilisation par imprégnation des schémas mélodiques » (Guimbretière 1994 : 49).

Ce phénomène est visible dans la reformulation de 1993 du Programme antérieurement analysé. En « déplaçant l'accent vers le développement de la compétence de communication orale et écrite », ce Programme élimine complètement les références à l'oralisation, alors qu'il est censé gérer les mêmes manuels de la génération 1978 - 2000 qui n'ont pas pour l'instant subi de modifications. La lecture est définie en tant que perfectionnement de la compétence de lecture sur des textes littéraires et non-littéraires, compréhension de la structure et de la signification des divers types de messages écrits.

Pour les manuels parus en 1980 et qui seront utilisés jusque dans les années 2000, les remarques ne changent pas beaucoup d'allure, sauf que les explications deviennent moins systématiques.

Dans le manuel pour la classe de IX<sup>e</sup>, l'apparition dans quelques contextes de l'alphabet phonétique dans les explications de prononciation fait penser à une modification. Ce n'est pas le cas : si certaines transcriptions phonétiques accompagnent aussi des mots du vocabulaire français/roumain situé à la fin du livre, le phénomène reste, encore une fois, très isolé. L'exercice (unique dans son genre!) qui invite les apprenants à repérer dans le texte Gavroche, le gamin de Paris tiré de l'œuvre de Victor Hugo, les voyelles nasales et à les prononcer correctement (Botez, A. ; Ciurel, M. ; Mihai, F., 1978 : 122) ne peut que créer de la perplexité, dès lors que rien ne paraît offrir des indices de repérage et que l'on ne sait pas très bien par rapport à quelle oralisation ce repérage pourrait être fait.

Enfin, dans les manuels pour les deux dernières années d'études parues en 1980, les explications concernant la phonétique rentrent dans la

rubrique *Rappelez-vous* placée en marge des textes et consacrée en égale mesure à la prononciation et à l'orthographe :

tous en tant que pronom se prononce [tus]

*s'égayer, balayer*, de même que d'autres verbes en *-ayer* changent facultativement l'y en i devant un e muet : *il balaye* ou *il balaie*

*se rappeler*, de même que d'autres verbes en *-eler*, redoublent la consonne l devant un e muet

(Saras, 1978a: 13) – en marge du texte *Sur les quais de la Seine* d'après Anatole France

*La lecture à haute voix en FLE au niveau avancé.*

*Étude sur un corpus de programmes et de manuels roumains pour le lycée (1970-2000)*

On ne va pas insister sur la pertinence très relative de telles explications qui mettent en relation l'orthographe avec une prononciation abstraite (comment figurer pour un apprenant étranger le e muet ou la syllabe muette ?).

Le passage de la lecture par l'oralisation est obligatoire, vu le nombre limité de supports pour l'exercice de l'oral : peu de conversations et aucune référence au contexte civilisationnel et culturel.

## **L**es programmes et les manuels des années 2000

Qu'est-ce qui se passe avec la lecture à haute voix dans les Programmes rédigés en 2000, alors que les textes se multiplient et que la compréhension des lectures rentre dans un tout autre paradigme, qui est celui de la médiation thématique ? Avec l'apparition explicite dans les Programmes et dans les manuels de l'exercice de la compétence d'expression orale, l'oralisation des textes tend à disparaître. Mouvement paradoxal, car les Programmes gardent des traces de sa présence et les pratiques de classe font encore très souvent recours à la lecture à haute voix en marge de certains textes.

Dans le Programme pour la première classe du lycée (Ministerul Educatiei Nationale, 1999a: 61) les Objectifs et les Activités mis sous le développement de la capacité de réception du message écrit mélangent la lecture-oralisation et la lecture-compréhension :

À la fin de la classe de IX<sup>e</sup>, l'apprenant sera capable de :

- lire expressivement des textes connus de point de vue sémantique;
- regrouper thématiquement des informations extraites de lettres, prospectus, petites annonces;
- identifier la / les conclusions d'un texte argumentatif.

Ces objectifs seront atteints par le biais des activités suivantes :

- activités de lecture par rôles;
- lectures de poésies;
- exercices de constitution de listes, de modèles graphiques de type réseau;

Si dans le cas du Programme de 1981 on pouvait se poser des questions sur la manière de mesurer le débit des apprenants afin de savoir si celui-ci correspondait bien aux chiffres prescrits, l'« expressivité » de la lecture mentionnée dans ce dernier Programme nous semble poser encore plus de problèmes. Le mot qualifiant correspond à notre sens parfaitement au mouvement de « sensibilisation » vers lequel évoluait la phonétique corrective.

Les manuels de dernière génération, parus dans les années 2000, affichent, quant à eux, une option concernant l'oralisation des textes très en accord avec le texte du Programme qui les régit : pas de référence explicite à la lecture à haute voix.

La seule exception à cette « règle » est le manuel (Ibram, 2001) qui, en marge des poèmes fait figurer la consigne « Lisez à haute voix » et en marge des dialogues « Lisez et jouez » :

*Lisez et jouez le dialogue :*

Michel Martin : — Allô, l'agence « Notre foyer » ? Bonjour, mademoiselle. C'est pour l'annonce n° 123 du *Figaro* de jeudi dernier. Je voudrais avoir quelques détails supplémentaires.

Secrétaire : — Vous dites l'annonce 123 ? Désolée, nous l'avons déjà louée. Mais attendez... Ah, oui... j'aurais quelque chose de mieux à vous proposer. Ce serait un trois-pièces, séjour, cuisine, salle de bains, chauffage individuel. C'est près du parc Central. [...]

M.M. : — Le loyer est de combien ?

S. : — Voyons... pas trop cher.

M.M. : Votre « pas trop cher » combien représente-t-il en FF ?

S. : — 4 500 FF<sup>1</sup> toutes charges comprises.

[...]

M.M. : — Parfaitement. À demain ! Au revoir, Mademoiselle.

(Ibram, 2001 : 25).

*Lisez à haute voix le poème (en marge du poème *Chanson de Fortune*,*

*de A. de Musset*)

(Ibram, 2001 : 54).

Si pour les poèmes on peut penser à la « lecture expressive » qui faisait partie des objectifs de réception du message écrit dans le Programme, la lecture à haute voix des dialogues pourrait représenter un clin d'oeil significatif à la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle qui proposait l'apprentissage des structures linguistiques par répétition et automatisation.

Dans le reste des manuels, la structuration des paratextes explicatifs ne laisse prévoir en rien l'oralisation des textes, alors que le premier sujet du baccalauréat roumain de français langue étrangère porte sur la lecture à haute voix d'un texte à première vue sur un sujet connu par les apprenants. Et que les facultés de langues étrangères qui ont gardé une épreuve orale dans leurs examens d'admission exigent, de la part des candidats la lecture à haute voix d'un texte inconnu. Mais là n'est pas notre propos. Si nous avons fait ce bref excursus c'était pour dire qu'il nous semble que l'exercice de lecture à haute voix est encore largement présent dans l'enseignement / apprentissage du français

langue étrangère en Roumanie et cela en dépit des formulations discursives dont nous avons essayé de rendre compte dans cet article.

*La lecture à haute voix en FLE au niveau avancé. Étude sur un corpus de programmes et de manuels roumains pour le lycée (1970-2000)*

## Q uelques éléments de conclusion

Les conclusions qu'on peut tirer au terme de ce parcours à travers le discours prescriptif officiel des Programmes et le discours des manuels roumains de français langue étrangère pourraient se résumer comme suit :

- la lecture à haute voix est partie intégrante des enseignements et des apprentissages en langue étrangère. Inscrite dans la polysémie du terme « lecture », l'oralisation des écrits occupe une place problématique dès lors qu'elle relève en même temps du lire et de son oralisation, qu'elle est parfois contenu à apprendre, parfois compétence à acquérir et parfois pratique sociale transférée sur le terrain de l'école.
- la prise en compte diachronique des discours de l'institution scolaire nous a permis de constater une évolution qui, même si elle est en retard par rapport aux mouvements méthodologiques français pour le français langue étrangère, s'apparente assez bien à ceux-ci : d'abord érigée en norme à respecter, la prononciation devient par la suite sensibilisation au fonctionnement mélodique de la langue, le modèle perdant sa fonctionnalité dès lors que la norme n'en est plus une. D'autre part, la structuration des supports et des paratextes de lecture en langue étrangère à l'école étant dépendante, dans le contexte que nous avons étudié, des évolutions culturelles, sociales et politiques de la Roumanie des années 1970-2000, la pratique de la lecture à haute voix subit elle aussi des distorsions mesurables en termes de modélisation, d'apprentissage, enfin, en termes d'image.

Garantie de la compréhension du texte écrit, l'oralisation fait partie de ces évidences non-explicitées des classes de langues étrangères et c'est la raison pour laquelle elle est rarement thématisée dans les discours. Si, avec la disparition progressive des prescriptions et des consignes concernant l'oralisation des textes écrits, la polysémie du terme lecture en français langue étrangère paraît pencher du côté de la compréhension du contenu en laissant l'oralisation de côté, il ne s'agit, peut-être, que d'un effet de discours et non d'une disparition de cette pratique de la méthodologie de lecture en français langue étrangère au niveau avancé.

## Bibliographie

- CHISS, J.-L. et PUECH, C. (1996), « La genèse de l'écrit : constitution d'un objet de recherche et frontières disciplinaires », *Études de Linguistique Appliquée* n. 101, janvier-mars, pp. 99-111.
- FALCOZ-VIGNE, D. (1991), « Modes et stratégies d'évaluation de la lecture », *Les Entretiens Nathan. La lecture*, Paris, Nathan, pp. 160-161.
- GRIZE, J.-B. (1978), « Schématisation, représentations et images », *Stratégies discursives (Actes)*, Lyon, PU de Lyon.
- GUIMBRETÈRE, É. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier / Hatier.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2000), *Maîtriser la lecture*, Paris, CNDP, Odile Jacob.
- VLAD, M. (2006), *Lire des textes en français langue étrangère à l'école. Étude sur un corpus de programmes et de manuels roumains de français langue étrangère pour le lycée*, Éditions Modulaires Européennes.

### Liste des éléments du corpus :

#### Textes de programmes :

- MINISTERUL EDUCATEI SI INVATAMANTULUI (1972), *Programa scolara de limba franceza [Le Programme scolaire de français]*, Bucarest, EDP.
- MINISTERUL EDUCATEI NATIONALE (1981), *Programa scolara pentru limbi moderne [Le Programme scolaire pour les Langues modernes]*, Bucarest, EDP.
- MINISTERUL INVATAMANTULUI (1993), *Programa de limba franceza pentru licee (valabila în perioada de tranziție) [Le Programme de langue française pour les lycées (valable pendant la période de transition)]*, Bucarest, EDP.
- MINISTERUL EDUCATEI NATIONALE (1999a), *Programa scolara de limba franceza pentru clasa a IX-a [Le Programme scolaire de langue française pour la classe de IX<sup>e</sup>]*, Bucarest.
- MINISTERUL EDUCATEI NATIONALE (1999b), *Curriculum scolar pentru limba franceza. Clasa a X-a [Curriculum scolaire pour la langue française. Classe de X<sup>e</sup>]*, Bucarest.
- MINISTERUL EDUCATEI NATIONALE (1999c), *Curriculum scolar pentru limba franceza. Clasa a XI-a [Curriculum scolaire pour la langue française. Classe de XI<sup>e</sup>]* Bucarest.
- MINISTERUL EDUCATEI NATIONALE (1999d), *Curriculum scolar pentru limba franceza. Clasa a XII-a [Curriculum scolaire pour la langue française. Classe de XII<sup>e</sup>]*, Bucarest.

#### Manuels :

##### 1970-1978 :

- DIACONU, I. et VICOL, I. (1970), *Limba Franceza. Manual pentru clasa a X-a liceu si anul II licee de specialitate [Langue française. Manuel pour la classe de X<sup>e</sup> du lycée et pour la II<sup>e</sup> année des lycées de spécialité]*, Bucarest, EDP.
- CONDEESCU, N.N., BRAESCU, I. et DIACONU, I. (1970), *Limba Franceza. Manual pentru clasa a XI-a liceu si anul III licee de specialitate [Langue française. Manuel pour la classe de XI<sup>e</sup> du lycée et pour la III<sup>e</sup> année des lycées de spécialité]*, Bucarest, EDP.

##### 1978-1999 :

- BOTEZ, A., CIUREL, M. ET MIHAI, F. (1978), *Limba Franceza. Manual pentru clasa a IX-a [Langue française. Manuel pour la classe de IX<sup>e</sup>]*, Bucarest, EDP.
- BOTEZ, A. ET PERISANU, M. (1978), *Limba Franceza. Manual pentru clasa a X-a [Langue française. Manuel pour la classe de X<sup>e</sup>]*, Bucarest, EDP.

- SARAS, M. (1978a), *Limba Franceza. Manual pentru clasa a XI-a [Langue française. Manuel pour la classe de XI<sup>e</sup>]*, Bucarest, EDP.
- SARAS, M. (1978b), *Limba Franceza. Manual pentru clasa a XII-a [Langue française. Manuel pour la classe de XII<sup>e</sup>]*, Bucarest, EDP.
- 2000:
- IBRAM, N. et GRIGORE, M. (2001), *Je parle français. Manuel de français pour la classe de IX<sup>e</sup>. Première langue étrangère étudiée*, Bucarest, Cavallioti.
- COSMA, M. et GRIGORE, M. (2000), *Pistes. Manuel de français pour la classe de X<sup>e</sup>. Première langue étrangère étudiée*, Pitesti, Carminis.
- IBRAM, N. (2001), *Voyages, voyages. Manuel de français pour la classe de XI<sup>e</sup>. Première langue étrangère étudiée*, Bucarest, Cavallioti.
- COCULESCU, S., RADI, F. et FORNICA-LIVADA, G. (1999), *Limba franceza. Manual pentru clasa a IX-a [Langue française. Manuel pour la classe de IX<sup>e</sup>]*, Bucarest, Rao Educational / Clé international.
- COCULESCU, S., RADI, F. et FORNICA-LIVADA, G. (2000), *Limba franceza. Manual pentru clasa a X-a [Langue française. Manuel pour la classe de X<sup>e</sup>]*, Bucarest, Rao Educational.
- NASTA, D. I., BRATU, D., SIMA, M. et TIFRAC-STOIAN, M. (2000), *Limba franceza. Manual pentru clasa a X-a. Limba moderna 1 [Langue française. Manuel pour la classe de X<sup>e</sup>. Première langue moderne étudiée]*, Bucarest, Corint.
- NASTA, D.I. (2001), *Coup de cœur. Manuel pour la classe de XI<sup>e</sup>. Première langue moderne étudiée*, Bucarest, Corint.

*La lecture à haute voix en FLE au niveau avancé. Étude sur un corpus de programmes et de manuels roumains pour le lycée (1970-2000)*

# Évolution des conceptions de l'oral en FLS et FLE

MARIELLE RISPAIL

IUFM DE NICE,

LIDILEM DE GRENOBLE

L'étude qui suit, malgré un titre à l'apparente simplicité, ne s'est pas faite sans mal. En effet, j'ai voulu mettre de l'ordre dans des pratiques et des notions (trop?) connues, mais l'«évolution» que j'ai cherché à retrouver a laissé peu de traces et l'«oral» est apparu en tant que tel il y a peu de temps. Comment alors rendre compte de l'émergence de ce qui n'a pas de nom? Bourdieu nous a appris que le mot crée le réel, et les 50 dernières années, de ce point de vue, se présentent comme une phase de transition: l'oral y apparaît, mais sous des formes adjacentes. J'ai toutefois essayé de retracer un itinéraire, depuis les premiers textes du *Français fondamental* jusqu'à mes chantiers de ces dernières années, non en ce qu'ils me sont propres, mais en tant qu'ils s'inscrivent dans des voies empruntées par la recherche actuelle<sup>1</sup>. Engagée dans des recherches didactiques qui se fondent principalement sur l'analyse d'observations de classes, je partirai de la question suivante: tout enregistrement d'oral est-il un corpus? Si oui: que s'est-il passé entre les enregistrements du *Français fondamental* (désormais *FF*) et mes propres corpus, enregistrés en France et à l'étranger, en tant qu'ils sont sans doute représentatifs d'autres corpus en étude de nos jours, du point de vue de leurs objectifs, de leurs modalités de recueil et de leurs contenus? Pouvons-nous suivre la continuité d'une évolution depuis 50 ans, ou des avancées par fractures?

Pour déceler et marquer quelques seuils chronologiques, je procéderai en trois temps: historiquement, quand et comment a émergé la notion de corpus? quelles définitions notionnelles a-t-elle nécessairement fait préciser et exister? quels «déplacements» ont eu lieu au cours de ces 50 ans dans le champ circonscrit par ces définitions?

1. Je fais allusion à mes travaux dans le sud-est asiatique, en Algérie ainsi que dans certaines classes en France.

## Pour commencer : un aspect historique, émergence de la notion de corpus

1951-1960

Après ses débuts en 1951, on trouve dans la 3<sup>e</sup> édition (1966) du *Français fondamental* une préface éclairante qui met les pleins feux sur l'origine orale des données : le *FF* est déclaré « (issu de) la langue de la vie quotidienne », voué à construire une « langue capable d'exprimer des idées profondes » (ce qui est appelé ailleurs le « français complet ») et destiné à « un public large ». Un peu plus loin (p. 9), on ne peut être plus clair : « on a pris pour base le français parlé », innovation rendue possible par les « perfectionnements du magnétophone ». Comme pour les précédentes éditions, la méthode d'enquête est détaillée : 163 conversations ont été enregistrées, transcrites, dépouillées ; 32 000 mots ont été recueillis, 8 000 mots différents répertoriés et 1 445 retenus sur des critères de fréquence et de disponibilité (autrement dit par « automatisme et intérêt »). Les auteurs ajoutent (p. 11) qu'« on a éliminé les formes et constructions dont l'emploi est rare dans la langue parlée » et que ce travail destiné aux enseignants les laisse « libres d'employer les méthodes qu'ils jugent les plus efficaces » (p. 12). C'est ainsi que, fidèle aux usages langagiers parlés, observés lors des enquêtes successives, on ajoutera par exemple en 1959 les interjections et (p. 29) les formes interrogatives : « qu'est-ce qui », « qui est-ce qui » et « qu'est-ce que », en admettant de plus que l'interrogation peut être donnée seulement par le ton de la phrase. La priorité est ainsi nettement donnée à un français parlé couramment, enregistré, dont le *FF* fait foi, mais sans que cette parole récoltée soit autre chose qu'un témoin, un réservoir de mots, d'expressions et de façons de dire. Le corpus en tant que tel a si peu d'intérêt que des pionniers de ces premiers temps regretteront plus tard que ces enregistrements aient été jetés ou perdus, preuve que ce n'est pas encore la langue parlée qui était au centre des observations.

C'est dans le 2<sup>e</sup> degré du *FF* qu'on inclura plus tard l'écrit avec l'oral (l'« expression par la parole et par la plume »), et que le corpus, pour ouvrir la « zone des moyens d'expression », s'enrichira de textes, articles et revues. Cette progression, tout en affirmant l'importance première et implicite de l'oral, en montre en même temps les limites, du moins dans l'esprit des concepteurs du *FF*, puisque l'écrit lui succède, dans une graduation de difficulté désignée.

### LES ANNÉES 1970

Quinze ans plus tard dans les années 1970, les travaux du BELC, en accord avec le CREDIF et sous la plume de Galisson dans son « Inventaire », feront date. Ils veulent rendre le matériau brut du *FF* « plus utilisable ». Le public désigné (et critiqué) est alors les auteurs de méthodes qui ont produit des « dialogues insipides », (p. 10). Combinant dans un système rigide : un thème + du *FF* + une conversation imaginée, ils ont concocté des dialogues dont Galisson dénonce d'autant plus l'absurdité qu'on les a parfois appauvris en supprimant tout mot qui ne serait pas dans le *FF*. Pour éviter les « nomenclatures maquillées en conversation », il conseille alors de travailler sur l'axe syntagmatique, sur les mots en contexte, ou du moins en construction, issus de « la banalité de la conversation quotidienne ». Il s'agit d'entrer dans la structuration du langage, pour reprendre les mots de J.-C. Chevalier. La méthode consiste à faire produire, à partir de « propos suscités » (« les étoiles » par exemple) des discours chez des natifs : puis il décrit sa démarche, « on a enregistré », « on a retenu les mots enregistrés avec le plus d'occurrences ». Le contexte lui permet de trancher la polysémie (exemple du mot « opération »). On voit quelle avancée est ainsi proposée : les discours en situation interdiront désormais le retour en arrière vers des mots décontextualisés. Mais le système de recueil thématique a lui aussi ses limites. Si on va jusqu'à des thèmes comme « gouvernement » ou « religion », on ne va pas jusqu'au langage de l'abstraction ou de l'apprentissage, et la langue produite est ainsi cantonnée à une oralité du quotidien, voire du concret.

### LES ANNÉES 1990

Mais quarante ans après les débuts du *FF*, des nouveautés émergent. On ne fait plus corpus en chambre, il se montre au grand jour et non plus dans ou pour les coulisses de l'école. Le corpus n'est plus l'anti-chambre de l'enseignement, il en est le foyer principal et vivace. Nous pouvons affirmer cela à partir des indices suivants :

- le vocabulaire de l'apprentissage, encore inconnu chez Galisson, partie prenante du français de scolarisation (très utile en classes bilingues à l'étranger, dans les classes bilingues régionales en France ou associatives, pour les enfants issus de l'immigration), a fait irruption dans le champ de la didactique ;
- le statut du corpus a changé dans la recherche : d'outil d'observation à des fins linguistiques, il est devenu objet d'enseignement (analyse et discours experts) et de formation (réflexion sur les pratiques), participant ainsi à la naissance du champ didactique ;
- ses objectifs d'utilisation ont suivi : on est passé de la langue à la métalangue, du linguistique au communicationnel, de l'oral isolé aux relations écrit / oral, de la stabilité linguistique à la perspective variationniste,

• enfin les enjeux des corpus oraux ouvrent de nouvelles voies de réflexion : d'objets à étudier par les apprenants, on est passé aux performances des apprenants, voire des enseignants, à observer, dans le même temps qu'on interroge le passage des pratiques sociales de référence aux pratiques scolaires, plus nettement identifiées.

C'est ainsi que dans le trop célèbre triangle didactique, le corpus change de sommet, il passe du corpus-langue au corpus-élèves, incluant au passage entre les deux l'intervention de l'enseignant, dans un mouvement dynamique nouveau.

Ces évolutions convergent pour ouvrir autant de passages vers des tentatives de définitions nouvelles.

## Pour continuer : des notions nouvelles se dégagent du champ ainsi mis à jour

QUE DIT LE DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS  
LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE, ASDIFLE/CLE 2003, SOUS  
LA DIRECTION DE J.-P. CUQ ?

Il donne de « corpus » la définition suivante : (p. 57) sens 1<sup>2</sup> : « ensemble de données collectées par enregistrement, par observation directe, par questionnaire ou entretien, et réunies pour décrire et analyser un phénomène. En didactique des langues, on peut ainsi étudier les processus d'acquisition en se fondant sur les performances enregistrées d'apprenants ou cerner les représentations des apprenants et des enseignants en analysant les réponses recueillies. ». Cette définition, qui élargit le champ du corpus tout en l'orientant vers des axes psycho- (« acquisition ») et socio- (« représentations ») linguistiques, est le résultat d'évolutions dont nous pouvons cerner quelques temps forts.

Le premier temps fort concerne la formation. Dans le précieux numéro spécial du *Français dans le monde* dirigé par Jean Duverger « Actualité de l'enseignement bilingue » (2000), Jacqueline Demarty (p. 173) définit les corpus comme pouvant être des : « observations de classe » ou des « entretiens avec les enseignants », à visée de formation d'enseignants étrangers, lorsqu'ils sont en stage en France. Quand ils sont amenés à « prendre la classe », ces enregistrements servent à « l'analyse de pratiques ». Il s'agit alors de « mettre l'accent sur les productions linguistiques propres à la communication en classe et au discours de transmission des connaissances ». On voit se déplacer l'usage du corpus qui permet non d'accéder à une réalité linguistique, mais de la voir « de l'intérieur » (les discours), dans son contexte (milieux scolaires spé-

2. le sens 2 est typiquement sociolinguistique : il débouche sur des stratégies en terme d'aménagement linguistique, et est complété par la notion de status.

cifiques), voire dans son processus de construction. Le corpus n'est plus ce qui est donné mais ce qui se construit: « du choix du corpus dépend la confiance des stagiaires » (p. 174). On voit combien sa fonction a évolué depuis le *FF*, puisqu'il est devenu outil d'enseignement (par les cassettes à écouter en classe), puis outil de formation (par les observations de classes ou de discours), et enfin outil de recherche. Ces précisions et cette diversification contrôlée permettent aussi de clarifier des confusions possibles:

- Ce n'est pas parce qu'il y a enregistrement qu'il y a corpus
- Ce n'est pas parce qu'il y a oral qu'il y a corpus
- Ce n'est pas parce qu'il y a communication qu'il y a corpus.

Il y a corpus quand il y a observation et travail. Et qui dit corpus dit choix « en fonction de l'analyse des besoins » (op. cit., p. 173).

#### DU CÔTÉ DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (FLM)

Mais c'est un retour du côté du FLM qui nous permettra de faire à présent le pont entre oral et corpus, deuxième temps fort de l'évolution. C'est en effet par l'introduction et la formalisation de l'oral dans les textes institutionnels que les corpus ont pris place dans la classe. Si nous jetons un coup d'œil sur les programmes officiels, ce n'est que très récemment et encore pas tout de suite en France, qu'on voit apparaître la nécessité de corpus dans la classe, même si le mot n'est pas dit.

Dans le *Pratiques* n° 101-102 (1999), « Textes officiels et enseignement du français », (p. 74), Isabelle Delcambre commente les I.O. de 1997 et souligne « la réflexion analytique des pratiques orales à partir de productions d'élèves » et la nouveauté du processus analytique. On observe alors un glissement dans la conception de l'oral en FLM: il devient pour les élèves objet d'étude et plus seulement d'expression, « d'où l'introduction dans la classe de documents sonores et la proposition de les faire écouter à des fins d'analyse » (p. 32, programmes de 5<sup>e</sup> / 4<sup>e</sup>). Même si ces indications de pratiques n'ont pas été, loin s'en faut, appliquées par les enseignants, les I.O. invitent toutefois explicitement à « apprendre à reconnaître, à partir de dialogues enregistrés en vidéo ou audio, les éléments qui fondent le succès ou l'échec d'un interlocuteur dans un échange ». L'interlocution a gagné ses galons d'objet d'étude, lesdits dialogues invitent à distinguer le code oral du code écrit, et l'oral à être jugé à son efficacité (entrée sur la scène scolaire de la pragmatique). Cet usage du corpus fonde sa dimension heuristique et son lien avec les apprentissages puisqu'il s'agit alors d'« écouter pour apprendre » – même si on est davantage du côté de l'écoute encore que du côté de la formulation. La *Maîtrise de la langue au collège* ira plus loin.

De son côté, Martine Wirthner dans la même revue témoigne de ce qui se passe en Suisse romande concernant l'oral et les corpus: recherche et didactique sont liées autour du même souci des enfants non franco-

phones (issus de l'immigration ou venant de cantons non francophones). On connaît le travail sur les genres sociaux qui en découlera, déclinant des phases d'observation pour nourrir les phases de production des élèves et menant à une institutionnalisation du corpus par la production de CDrom à l'intérieur des manuels scolaires<sup>3</sup>. En retour, les programmes affirment (*Maîtrise du français*, 1979 déjà!) : « on partira des productions verbales de l'enfant ». D'objet de réception, le corpus est devenu objet de production.

Enfin, chez Chabanne et Bucheton d'abord, bien d'autres ensuite, c'est l'aspect réflexif de l'oral<sup>4</sup> qui est recherché et étudié dans les corpus. On se demande : quelles sont les traces de réflexivité dans la classe ? Pour chaque étude, une rubrique devient essentielle méthodologiquement parlant : « le choix du corpus », pour des enregistrements tels que « l'homme est-il un animal ? »<sup>5</sup>, ou chez Turco et Grandaty « comment fonctionne un vélo ? »<sup>6</sup>. Construction méthodologique complexe, lieu de possibles et d'interprétations diverses, le corpus oral devient un outil incontournable de recherche.

Le FLM découvre là ce que le FLS connaît depuis longtemps !

#### VOUS AVEZ DIT FRANÇAIS LANGUE SECONDE (FLS) ?

On le sait, le terme n'existait pas aux débuts du FF. Pierre Martinez rappelle utilement in ACEDLE, Actes 1999, *Didactique des langues dans l'espace francophone*, que c'est A. Marie Blondel, en 1975, qui utilise ce terme pour la première fois dans le FDLM pour désigner la situation tunisienne. Il se réfère ensuite aux définitions de Jean-Pierre Cuq de 1991, que celui-ci remet d'ailleurs en question dans *TREMA*<sup>7</sup>, 1995.

Que ressort-il de cet itinéraire brièvement parcouru ?

Entre FLE et FLM, une béance prouve qu'il fallait bien mettre quelque chose ! Cette béance fait irruption « dans toutes les situations où le français est enseigné comme FLS, (où) la didactique est dépendante des conditions socio-linguistiques d'émergence » de la langue. Se dessine alors une « didactique plurielle » (Louise Dabène) ou « située » (Daniel Coste). Une attention portée aux situations d'enseignement / apprentissage et à leurs contextes montre qu'il y a foisonnement et diversité dans toutes les situations se réclamant du « français en partage » ; cela rend-il cette notion inanalysable ? Si on examine par exemple les contextes vietnamien ou algérien, que nous connaissons bien, faut-il faire primer les représentations ou réalité objective de la langue, si tant est qu'elle existe ? Dans tous les cas, pour qu'il y ait FLS, il faut qu'intervienne une décision institutionnelle. Le recours au corpus intervient alors (op. cit., p. 219<sup>8</sup>) comme « désir de modéliser à partir de données connues », autrement dit comme désir de créer une communauté linguistique qui se reconnaisse dans un certain type de productions langagières. Il y a une affirmation et une volonté dans le FLS de recourir à

3. Cf. *S'exprimer en français, séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, dir. J. Dolz, M. Noverraz, B. Schneuwly, De Boeck, 2001.

4. in *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Chabanne J.-C. et Bucheton D., PUF, 2002, p. 57 et 58.

5. in *L'Oral dans la classe*, Grandaty M. et Turco G., INRP, 2001.

6. cf. *L'Oral dans la classe*, coord. M. Grandaty et G. Turco, INRP, 2001.

7. cf. *TREMA* n° 7, IUFM de Montpellier, juin 1995.

8. Cf. *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, 6<sup>e</sup> colloque international ACEDLE, octobre 2000.

un oral de reconnaissance, guidé par un désir identitaire, stigmatisé par les corpus en circulation dans cet espace.

Claude Cortier<sup>9</sup> note pour sa part dans un document de cours personnel : « Parler de FLS c'est implicitement faire référence à la présence d'autres langues dans l'environnement des locuteurs ou apprenants, c'est admettre aussi qu'une autre langue maternelle, souvent occupe la première place. Mais c'est aussi donner une place privilégiée, celle de seconde à côté des autres langues qui vont elles demeurer étrangères. Ce rapport au pouvoir et à la concurrence entre langues peut expliquer en partie les difficultés et réticences à adopter ce concept, surtout comme constitutif d'une didactique, qui se place d'emblée au sein de la problématique des contacts de langue. »

Nous touchons là – quatrième temps fort – à un point essentiel qui va influencer durablement les recherches de la dernière décennie. Le FLS, appellation gardée faute de mieux malgré toutes les discussions engendrées par son inexactitude et sa polysémie, se révèle être non un objet figé, mais un espace ouvert, un espace qu'il fallait ouvrir car il fait place à la diversité linguistique et remettra en question les notions de compétence linguistique (cf. le « répertoire plurilingue » de Daniel Coste et les travaux pour le Conseil de l'Europe qui en découlent). Si on considère la situation de la langue française en liaison avec une situation politique et sociale qui l'interroge, et même si elle dessine un espace hétéroclite, c'est finalement un espace, dit Cuq, où la majorité des francophones se retrouvent ! La fonction de l'appellation FLS est donc entre autres son utilité didactique, car elle pose question à l'enseignement, rendant nécessaire la confrontation des pratiques langagières observées et en mutation perpétuelle face aux objets linguistiques oraux enseignés. C'est ainsi que Pierre Martinez justifie le FLS car il propose une « didactique au cœur du changement social » (op. cit., p. 224).

Nous terminerons ce tour d'horizon des nouvelles notions convoquées autour de l'importance accordée aux corpus oraux, dans une discussion qui est pourtant loin d'être close, par l'analyse de Bruno Maurer<sup>10</sup> soulignant le lien étroit entre langue du FLS et langue de scolarisation. Il insiste sur la nécessité de lier communicatif et dimension instrumentale, et donc de faire entrer les enfants / élèves dans la langue et dans la langue de l'école particulièrement<sup>11</sup>.

Les implications didactiques des éléments mis à jour sont claires : l'importance de l'oral + la désignation comme FLS de nombreuses situations scolaires + les analyses de corpus en situation d'enseignement se rejoignent vers une ligne de fuite qui est une didactique de nature variationniste. Nous allons en développer quelques composantes dans les lignes qui suivent.

9. Que je remercie vivement de son aide.

10. In *TREMA*, op. cit., p. 13 et suivantes.

11. On peut à cet égard citer l'exemple du Luxembourg qui ne s'y est pas trompé puisque, dans un système scolaire qui a l'ambition de faire des élèves trilingues, les langues enseignées deviennent dès l'enfance et de façon alternée, langues d'enseignement pour toutes les disciplines.

## **D**es déplacements significatifs qui changent la configuration de l'oral et donc sa place dans l'enseignement

Les déplacements qui suivent relèvent de phénomènes observés au cours de mes dernières recherches et que je me garderais bien d'ériger en vérités généralisées: ils font exister un espace stellaire et non plus linéaire construit autour des fonctions des corpus.

Il semble tout d'abord que plusieurs études actuelles aillent de l'analyse du contenu des discours vers celle des phénomènes interactionnels. Robert Vion dit par exemple in *CEDISCOR 4* (p. 19) que l'attention est portée davantage à ce qui lie le dit qu'à ce qui est dit. C'est ainsi que Bouchard incitera à passer de l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques. L'oral, après avoir été vu comme un code, une forme, un ordre du langagier (Peytard), apparaît comme un « processus dialogal et dialogique » (cf. *LIDIL* n° 12, p. 107) qui intéresse par sa mise au jour dynamique et ses phénomènes d'alternance, interrogés pour eux-mêmes, dans ce qu'ils ont de particulier et de constitutif: « une sensibilisation aux phénomènes interactionnels, tels qu'ils se matérialisent en L1, constituerait une aide appréciable à l'enseignement de l'oral en L2 »<sup>12</sup> conclut le même Bouchard, qui plaide en faveur d'une « pédagogie intégrée de la langue maternelle et de la langue étrangère », comme preuve du « changement de regard porté sur l'oral ».

Dans le même mouvement, attention est portée à la co-construction du sens par plusieurs interlocuteurs, à la fois dans les dialogues du quotidien (cf. les travaux de Traverso<sup>13</sup> ou de Kerbrat-Orecchioni) et dans les dialogues de classe, donc à l'analyse des corpus comme pratique de classe, de formation et de recherche, en tant qu'ils servent à construire du savoir et de la relation. Les co-constructeurs sont alors autant l'élève (ou les élèves) que l'enseignant, dont la parole, passée un temps sous silence, revient en lumière pour la part qu'elle prend dans la construction de la parole collective<sup>14</sup>: « Il s'agit de voir si l'écoute et la construction d'un échange à plusieurs, la coopération entre enfants et maître sur les énoncés, va favoriser la compréhension [...]. On en voudra pour preuve plusieurs interventions et symposia du colloque de l'AIRDF (Québec, 2004) où l'analyse de la parole enseignante poursuit des buts comparatifs et explicatifs, dans ce qu'on appelle à présent les « modèles en actes » dans la classe, ou le travail de Chantal Parpette dans ICAR, qui essaie de dénombrer et reconnaître les fonctions de la parole enseignante.

12. Cf. la conclusion du même article p. 115.

13. *La Conversation familiale*, V. Traverso, PUL, 1996.

14. cf. p. 103 de Chabanne J.-C. et Bucheton D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, 2002.

## LE SENS DU SAVOIR SE CONSTRUIT DANS LES INTERACTIONS.

On est ainsi passé du français à dire vers le français qui dit, qui dit le savoir et la relation au savoir. L'oral de scolarisation – qui cherche encore à se construire théoriquement, puis à se didactiser, dans une réflexion qui déborde le seul français pour s'adapter aux langues d'enseignement – assume des fonctions spécifiques :

- dans les domaines de spécialités: on travaille plutôt comment se nouent et s'enchaînent les connaissances et le discours sur les connaissances que la désignation statique des connaissances elles-mêmes,
- on décale l'attention des élèves, et ensuite du formateur et du chercheur, du langage vers la dimension méta du langage, vers la réflexion et le regard réflexif sur la langue<sup>15</sup>. Le corpus est alors chargé de recueillir les « traces de réflexivité dans la classe »<sup>16</sup>.

Changer la focale sur l'oral et les corpus, c'est ainsi, en faisant varier le regard et la perspective, éclairer des phénomènes nouveaux, à savoir :

- les « interlangues » dans les contextes d'apprentissage, et les « contacts de langues » dans les contextes sociaux, les métissages linguistiques comme objets non fautifs<sup>17</sup>;
- les corpus « dialingues » comme dit Porquier dans son hommage à Louise Dabène (p. 153) qui mettent l'accent sur la diversification des langues en contexte scolaire (cf. Coste, op. cit., p. 259) et font plaider l'auteur en faveur d'une stratégie didactique du plurilinguisme. J.-M. Eloy fait même remarquer, à propos d'entretiens réalisés chez des personnes issues de l'immigration une « pratique jubilatoire » des mélanges, interférences, hybridations (cf. p. 63, in *Cahiers du français contemporain*, n° 8) et métissages de tous genres;
- ce qu'il y a en amont des discours, à savoir les « représentations » et leur nécessaire interaction avec la forme de ces discours.

On se dirige alors vers la prise en compte de l'arrière-plan contextuel et social des phénomènes langagiers scolaires (cf. Danièle Boyzon-Fradet, in *Notions en Questions*, 1997, p. 129). Ces diverses étapes renouvellent, à travers la réalité des corpus et leur utilisation, la notion de « langue » elle-même et sa didactisation. Que faut-il apprendre d'une langue ? Deviennent premières, au détriment des visions normatives du passé, la fluidité, la circulation et l'adaptation des compétences (cf. Coste, « Penser les compétences plurilingues », in Castellotti p. 191<sup>18</sup>). Tout cela, on s'en doute, aura des conséquences sur :

- les appareils didactiques (matériau et séquences, manuels)
- les pratiques de classe
- l'arrière-fond à la fois institutionnel et de représentations sur lequel elles prennent racine.

15. Cf. la définition que donnent Chabanne et Bucheton de l'oral réflexif (p. 116), op. cit., comme « étape d'un processus global de reformulation négociée ».

16. op.cit. p.53 et suivantes.

17. cf. le tout récent ouvrage d'hommages consacré à Bernard Py, qui reprend les travaux de ce dernier sur l'analyse d'erreurs entre autres (p. 13 à 54), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Gajo L., Matthey M., Moore D. et Serra C., CREDIF / Didier, 2004.

18. Cf. Castellotti V. (dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, coll. Dyalang, U de Rouen, 2001.

## **C**onclusion

L'itinéraire suivi par les notions de corpus, d'oral et de leurs relations, engage une réflexion approfondie sur le statut des langues et leur histoire. Qui trop embrasse mal étreint, peut-être ce tour d'horizon, à force d'étendre ses conclusions et d'envisager des prolongements de changements, donne-t-il l'impression d'une matière conceptuelle qui fuit entre les doigts. En tout cas le *FF*, basé sur un corpus au départ à visée linguistique, a ouvert la voie à une dynamique productive. Si nous manquons de recul pour en voir tous les effets, une conclusion s'impose d'ores et déjà : oral et corpus dans l'enseignement soulignent de façon désormais inévitable l'entrée de la dimension sociolinguistique dans l'étude des phénomènes de l'école. Considérer l'oral depuis le *FF* nous mène sans doute aussi vers la définition de genres nouveaux, le corpus et l'analyse de corpus, au sein de ce que j'aime à appeler la socio-didactique.

## Bibliographie

### Ouvrages et articles

- BERNICOT, J. et alii (1997), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, PU de Nancy.
- BERNIE, J.-P. (dir.) (2001), *Apprentissage, développement et significations*, PU de Bordeaux.
- BESSE, H. et GALISSON, R. (1980), *Polémique et Didactique*, CLE international.
- BILLIEZ, J. (dir.) (1998), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, CDL / LIDILEM, Grenoble.
- BOUCHARD, R. (1995), « De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques », in *LIDIL* n° 12, « L'interaction en questions », PUG.
- CASTELLOTTI, V. (dir.) (2001), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, coll. Dyalang, U de Rouen.
- CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre à se construire*, PUF.
- COSTE, D. (1998), « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Billiez J. (dir.), CDL-LIDILEM.
- CUQ, J.-P. (1991), *Le français langue seconde*, Hachette.
- CUQ, J.-P. (1995), « Le FLS, un concept en question », in *TREMA* n° 7, IUFM de Montpellier.
- DELCAMBRE, I. (1999), « L'oral au collège, émergence d'une spécificité », in *Pratiques* n° 101-102, « Textes officiels et enseignement du français ».
- DEMARTY, J. (2005), « Formation pour l'enseignement bilingue : de la langue de la discipline à la communication spécialisée », in *L'Enseignement en classe bilingue*, Hachette.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. (dir.) (2001), *S'exprimer en français, séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, dir., De Boeck.
- DUVERGER, J. (2005), *L'Enseignement en classe bilingue*, Hachette.
- ELOY, J.-M. (2003), « Français et "mélange" des langues chez les personnes issues de l'immigration », in *Cahiers du français contemporain* n° 8, « Français : variations, représentations, pratiques », ENS Éditions.
- EURIN BALMET, S. et HENAO DE LEGE, M. (1992), *Pratiques du français scientifique*, Hachette-AUPELF.
- GALISSON, R. (1971), *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, coll. BELC / Le français dans le monde.
- GAJO, L. et alii (2004), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, CREDIF / Didier.
- GRANDATY, M. et TURCO, G. (2001), *L'Oral dans la classe*, INRP.
- MARTINEZ, P. (1999), in *Didactique des langues dans l'espace francophone*, ACEDLE, Actes.
- MAURER, B. (1995), « La didactique du français langue seconde, entre approches communicatives et français de scolarisation », in *TREMA* n° 7, IUFM de Montpellier.
- MOIRAND, S. (1982), *Enseigner et communiquer en langue étrangère*, Hachette.
- MOCHET, M.-A., BARBOT, M.-J., CASTELLOTTI, V., CHISS, J.-L., DEVELLOTTE, C., MOORE, D., *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, ENS éditions, 2005.
- PEYTARD, J. et MOIRAND, S. (1992), *Discours et enseignement du français*, Hachette.
- PORQUIER, R. (1998), « Quand les langues se jouxtent, Les textes dialingues », in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM.

- TOZZI, M. (1984), *Apprendre et vivre sa langue*, Syros.
- TRAVERSO, V. (1996), *La Conversation familiale*, PUL.
- VIGNER, G. (1981), *Façons de parler*, Hachette.
- VION, R. (1996), « L'analyse des interactions verbales », in *CEDISCOR* n° 4, « La construction interactive des discours en classe de langue », Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- WIRTHNER, M. (2005), « L'enseignement de l'oral en Suisse romande. Quelques considérations sur les plans d'études et les pratiques en classe », *L'Enseignement en classe bilingue*, Hachette.
- Le Français fondamental*, 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> degré, IPN, MEN, Direction de la coopération, 1970.
- Didactique du français et recherche-action*, INRP, coll. Rapports de recherches, 1989, n° 2.
- Dictionnaire de la didactique du français LE et LS*, dir. CUQ J.-P., ASDIFLE-CLE, 2003.
- La Maîtrise de la langue au collège*, M. BAUDRY, M. LAPARRA, F. TOURIGNY, ministère de l'Éducation nationale, Direction des lycées et collèges, 1997.

### Revues

- Babylonia*, n° 2, « S'ouvrir aux langues », CH-Comano, 1999.
- BREF*, n° 3, Larousse, 1975.
- BREF*, n° 19, « Enseigner la langue maternelle », Larousse, 1979.
- BREF*, n° 20, « Se parler », Larousse, 1979.
- BREF*, n° 23, « Français d'ailleurs », Larousse, 1980.
- Cahiers du français contemporain*, n° 8, « Français: variations, représentations, pratiques », dir. BILLIEZ J. et DE ROBILLARD D., ENS éditions, avril 2003.
- CALAP*, fascicule 10, « L'enfant "étranger" en interactions », CNRS, U René Descartes, 1993.
- CALAP*, fascicule 15, n° spécial, « Processus d'acquisition en dialogue », U René Descartes, 1997.
- CEDISCOR*, n° 4, « La construction interactive des discours de la classe de langue », Sorbonne nouvelle, 1996.
- Clés à venir*, n° 12, « Apprentissages et savoirs », CRDP de Lorraine, septembre 1996.
- Notions en questions*, n° 2, « Les représentations en Didactique des langues et des cultures », CREDIF / Didier, janvier 1997.
- Notions en questions*, n° 4, « la Notion de contact de langues en didactique », ENS éd., mai 2000.
- ELA*, n° 129, « La formation des enseignants de langues en IUFM », Didier érudition, janvier-mars 2003.
- Français dans le monde (Le), Recherches et Applications*, « Actualité de l'enseignement bilingue », (coord. DUVERGER J.), CLE international, janvier 2000.
- Français dans le monde (Le), Recherches et Applications*, « Oral: variabilité et apprentissages », CRAPEL Nancy 2, janvier 2001.
- Langages*, n° 57, « Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère », (dir. PERDUE C. et PORQUIER R.), Larousse, mars 1980.
- Langue française*, n° 54, « Langue maternelle et communauté linguistique », (dir. GENOUVRIER E. et GUEUNIER N.), Larousse, mai 1982.
- LIDIL*, n° 12, « L'interaction en questions », dir. de NUCHEZE V. et COLLETTA J.-M., U de Grenoble, septembre 1995.
- Pratiques*, n° 103-104, « Interactions et apprentissages », Metz, novembre 1999.
- TREMA*, n° 7, IUFM de Montpellier, 1995, en particulier les articles suivants: « Le FLS, un concept en question » de J.-P. Cuq, « La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation », de B. MAURER.

**Actes de Colloques**

*Didactique des disciplines et formation des enseignants*, Premier colloque régional des pays francophones du sud-est asiatique, U de Ho Chi Minh Ville, 1995.

*État des lieux de l'enseignement du et en français*, Assises de l'enseignement du et en français, AUF, 1997.

*Activités métalangagières et enseignement du français*, Actes des Journées d'étude de Cartigny, dir. DOLZ J. et MEYER J.-C., Peter Lang, 1997.

*Questions d'épistémologie en didactique du français*, Journées d'étude DFLM, dir. MARQUILLO M., Cahiers Forell et U de Poitiers, 2000.

*La Didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité*, 6<sup>e</sup> colloque international ACEDLE, octobre 2000.

# *Apprentissage de l'oral et contextes FLE/S*

NATHALIE AUGER  
PAULE FIOUX  
COLETTE NOYAU

# Répresentations et pratiques de l'oral

## *Le cas des enfants nouvellement arrivés dans le système scolaire français*

NATHALIE AUGER  
UNIVERSITÉ MONTPELLIER III

Faire le lien entre la question de l'oral et un certain type spécifique de public – les enfants nouvellement arrivés (ENA) – en France semble primordial car sans entrer dans l'oral, comment peut-on entrer dans les apprentissages? L'oral est un pré-requis chez les enfants francophones qui arrivent à l'école primaire ou encore qui passe du primaire au collège, mais il est encore à construire chez les ENA. Je tenterai ici de donner des pistes pour comprendre comment cet oral peut se construire en revenant d'abord brièvement sur la place de l'oral dans les Instructions officielles au regard du développement de l'oral en langue seconde. Puis, nous observerons, à partir de corpus, ce qu'il en est des pratiques de classes et des représentations de ces pratiques.

### **C**adre de l'étude : sociolinguistique et didactique du français langue seconde

#### PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS AUTOUR

##### DU PLURILINGUISME DES ENA

Cette étude sur la problématique de l'enseignement-apprentissage du français aux ENA a commencé il y a quatre ans dans les classes de l'Hérault et du Gard, en primaire et au collège. Les observations sont menées dans des classes d'intégration (CLIN), d'adaptation (CLA), des classes ordinaires ainsi qu'à la plateforme d'accueil. Cette plateforme, qui n'existe pas dans toutes les académies, prépare les élèves de plus de dix ans à entrer au collège. Ces jeunes viennent d'arriver en France.

Pendant 6 semaines, il leur est proposé une initiation au français ainsi qu'à leur nouvel environnement (découverte de la structure, du futur collège, de la ville, de ses institutions, des normes scolaires etc.).

Le fait de comparer ces différents types de classes permet d'avoir du recul sur les activités proposées et sur les compétences qui sont développées par les enfants, notamment sur la question de l'oral : ses représentations et les pratiques diverses qui ont cours. L'objectif de cette étude est donc d'observer quel plurilinguisme se constitue en classe et quelles sont les modalités d'appropriation d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture dans les classes d'accueil ou bien dans les classes ordinaires du système scolaire français.

#### UN CORPUS ETHNOGRAPHIQUE

Le corpus est constitué sur le mode ethnographique, c'est-à-dire que depuis quatre années il s'est agi de rencontrer les différents acteurs partenaires de cette scolarisation à différents niveaux : les écoles qui accueillent des ENA et mettent en œuvre des dispositifs spécifiques, les structures spécifiques telles les plateformes ou les CASNAV (Centre d'accueil et de scolarisation pour les enfants nouvellement arrivés et du voyage) dans les différents quartiers de Nîmes et Montpellier. La cueillette du corpus est donc constituée d'entretiens avec des enseignants en classe d'accueil ou non, des inspecteurs de l'Éducation nationale, des surveillants, des principaux de collèges, etc. Les observations de classe et l'étude du matériel utilisé font partie intégrante des données, qu'il s'agisse de l'oral ou de l'écrit. Sous la forme d'observation participante, du corpus de réunions diverses a été récolté (entre enseignants, avec les responsables des CASNAV etc.). L'étude des textes officiels parachève ce travail. Nous essayons également de développer des liens entre les formations universitaires de français langue étrangère et les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) afin de comprendre, en amont, comment ces formations, ou leur absence, peuvent rejaillir sur l'appropriation d'une nouvelle langue-culture. Par ailleurs, des études comparées avec le Canada et les différents dispositifs d'immersion sont amorcés (Edmonton, Ottawa, Calgary, Montréal). Ces dispositifs d'enseignement-apprentissage ne peuvent jamais être strictement comparables puisqu'il s'agit soient d'anglophones en contexte francophone, de francophones en milieu minoritaire ou encore d'enfants migrants au Québec mais ces situations sont semblables dans le sens où il s'agit toujours de contextes diglossiques. L'étude de ces terrains permet, comme le préconise la didactique interculturelle, la décentration par rapport à la situation scolaire en France. Ces nouveaux contextes permettent aussi de relever s'il existe des invariants qui facilitent l'entrée dans une nouvelle langue-culture.

## ANCRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE POUR SAISIR UNE RÉALITÉ LINGUISTIQUE ET SOCIALE

Le caractère spécifique de ce projet réside dans son ancrage dans la réalité sociale. Chacun des espaces a été pris en compte (une «réalité complexe» selon Edgar Morin). La transdisciplinarité s'impose donc pour répondre à la description de cette réalité complexe. Au final, on tente d'aboutir à des réponses en termes didactiques notamment pour la formation des enseignants (sociolinguistique, linguistique, psycholinguistique, ethnographique).

En cela, notre problématique dépasse le champ strict des sciences du langage et de la didactique pour rendre compte de «la construction sociale» qui s'opère, comme le dit Josiane Boutet (1994). On cherche donc aussi, au-delà des pistes de remédiations didactiques, à observer «[...] quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations et les discours [...]» (Heller 2002, p.10). Il s'agit donc d'une méthode empirico-inductive, assez singulière au vu des postulats utilisés en France où la démarche hypothético-déductive semble plus traditionnelle.

La méthodologie est celle de l'analyse du discours au sens large (interactions verbales, traces énonciatives, analyses conversationnelles, production de sens, etc.) avec des analyses quantitatives concernant certaines pratiques de classe (part de l'oral et de l'écrit, place des consignes, etc.). Dans cet article, il sera question des discours épilinguistiques autour de l'oral dans les textes officiels et dans la classe.

### **D**iscours épilinguistique sur l'oral dans quelques textes officiels

L'étude des Instructions officielles permet de comprendre quelle conception de l'oral est développée et de voir dans quelle mesure elles convergent avec les compétences à développer chez les ENA.

Les programmes de l'école maternelle définissent l'oral dans ses dimensions communicatives ainsi que les recherches sur le développement d'une pédagogie de l'oral peuvent le mettre en exergue, que ce soit sous l'angle affectif et cognitif (Wallon et Piaget) ou plus spécifiquement didactique (Vygotski, Bruner) :

L'expression orale, contribue à l'expression de la personne, au tissage des liens sociaux, à la préparation des apprentissages, notamment ceux de l'écrit. La maîtrise du langage oral implique des compétences diverses, en compréhension et en production, en considérant la maîtrise du code (prononciation, lexicale, syntaxe) et les usages du langage (prise en compte des diverses caractéristiques des situations de

communication : connaissances des interlocuteurs, tâche à réaliser, objectifs de la communication. (Livret d'évaluation GP/CP, ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement (DP et D), 2001, Présentation générale.)

La question de la subjectivité du locuteur est mise en avant. En effet, depuis les théories d'Émile Benveniste sur l'énonciation, le sujet devient le centre de son dire. Sans subjectivité, il ne peut y avoir construction de la personne et du discours. On sait combien cette capacité à se dire est primordiale chez les ENA qui arrivent sans repère dans un nouvel univers discursif et culturel. En même temps que la subjectivité émerge, les interactants peuvent alors entrer en contact. La relation à l'altérité devient possible. Puis, il s'agit de prendre conscience des notions de « normes » et de « variations » selon les situations. Ce point est crucial pour un ENA car les situations qu'il a vécues dans sa langue maternelle (LM) ne sont pas soumises aux mêmes normes. De plus, les variations qu'il sait faire en LM en jouant sur les différents niveaux linguistiques (prosodie, mimo-gestuel, gestion des interactions etc.) ne s'effectuent pas de la même manière dans l'autre langue, non seulement du point de vue des pratiques mais aussi des représentations que les locuteurs se font des situations et des manières d'y prendre la parole. De nombreux malentendus interculturels et interlinguistiques surgissent (Auger 2005 et 2006) et engendrent des représentations qui peuvent entraver les apprentissages.

Les activités mises en œuvre dans les classes semblent suivre les indications officielles, développant l'étayage et aidant à construire le langage comme l'indique les observations participantes de Jérémie Sauvage (2005) dans son ouvrage *L'Oral à l'école maternelle*. Cette conception de l'oral et sa réalisation en classe sont donc favorables pour les publics d'ENA.

À l'école primaire, il existe comme une transition entre les prescriptions pour la maternelle et celles pour les collèges. En primaire, une place de choix est faite à l'entrée dans le dialogue didactique. En même temps, on continue de travailler sur le langage d'évocation, sur les genres discursifs, etc. Le point d'interrogation est peut-être l'expression « la maîtrise de l'oral » qui est l'aptitude visée par les textes. La notion de « maîtrise » renvoie à celle de savoir-faire mais aussi à celle de contrôle. Il existe comme un hiatus entre l'idée de capacité et l'idée de contrôle. Quelles normes entrent dans cette notion de maîtrise ? Incluent-elles d'autres normes ? La question reste en débat chez les chercheurs. Cette notion n'est pas opératoire, encore moins pour des ENA qui doivent avant tout s'exercer à un savoir-faire qui comprend des étapes de construction qui passent par l'erreur.

Au collège, la conception de l'oral pose de gros problèmes à

l'intégration des ENA car elle est supposée acquise et l'évaluation des apprenants ne se fait presque exclusivement qu'à l'écrit. Il convient de rappeler qu'il existe un lien culturel et non naturel entre l'écrit et la transmission des savoirs. Si l'on pense aux travaux de Jack Goody (1979), il devient évident que nous avons parfois oublié que la transmission des connaissances est un objet culturalisé, relevant d'une construction sociale. Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale au ministre de l'Éducation nationale daté de septembre 2002 montre, à partir d'enquêtes auprès d'inspecteurs d'académies, de formateurs, de professeurs et de stagiaires travaillant dans différentes académies que la place de l'oral au collège pose question :

Le fait de perdre de vue les finalités de l'enseignement du français au collège, en particulier les finalités sociales (communiquer avec autrui, à l'oral et à l'écrit...) est facteurs de risques :

- risque pour l'enseignant... qui n'est pas capable de donner du sens (et du sens immédiat) à son enseignement,
- risque pour l'élève, celui qui ne fait pas partie des « héritiers », qui n'est pas capable de comprendre le sens de l'enseignement qu'il reçoit. (p. 3)

Les professeurs n'ont dans l'ensemble pas vraiment conscience que l'oral est un objet d'enseignement et que les programmes de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> ménagent une progression dans ce domaine. ...Ce qui est ainsi perdu c'est la variété des situations d'oral proposées par le programme. (p. 8)

Ce rapport souligne le fait que l'enseignement de la langue manque de raison d'être. On oublie que la langue n'est pas désincarnée, que les situations de communication dans ou en dehors de l'école entraînent différentes actualisations (selon « les finalités sociales »). Ne pas en tenir compte entraîne une démotivation des différents acteurs (enseignants et élèves) qui ne savent plus sur quels éléments s'appuyer pour donner du sens aux enseignements. Si les enfants n'ont pas d'adultes pour faire relais à la maison, pour leur expliquer qu'il existe différentes normes à l'école et dans le milieu intime, ils seront désavantagés par rapport aux autres. Que dire alors des ENA ? Ils n'ont que peu accès au français dans le cercle familial et si l'école n'explique pas comment on peut opérer des allers-retours entre différentes variétés de français, et même d'une langue à l'autre, l'enfant peut se sentir perdu. C'est ainsi que le rapport propose plus loin les solutions suivantes :

Pour l'oral : l'apprentissage de la prise de parole, de l'écoute, comme celui du lexique et des règles spécifiques du discours oral ne peut pas se faire dans le seul cadre des microéchanges du cours dialogué. Il faudrait définir des moments spécifiques de pratiques de l'oral (une séance, une séquence) et, parallèlement, faire prendre conscience de l'importance des apprentissages récurrents (pratiques d'oral de courte durée de façon systématique dans chaque séance). (p. 12-13)

Les remédiations proposées sont très pertinentes. En effet, les interactions didactiques ne peuvent, à elles seules, rendre compte des variations qui existent en terme d'échanges ou de monologues. La question de l'exposition, donc de l'écoute, est primordiale. La

découverte de ces corpus peut, dans un second temps, en permettre l'appropriation tout en faisant bien prendre conscience aux enfants que ces oraux sont toujours socialement situés.

Bien sûr, la question de l'oral est un des facteurs de forte déscolarisation au collège mais il n'est pas le seul. On pense par exemple à l'évaluation qui s'effectue avant tout à l'écrit, au manque de repères face à la diversité des enseignants, face aux codes spécifiques du collège et à la période délicate que constitue l'adolescence.

## **L**es pratiques de classes en question

### ENQUÊTES QUANTITATIVES : DES RECOUPEMENTS

#### AVEC LES ÉTUDES BELGES

Lors de relevés quantitatifs concernant les types de pratiques dans les classes qui accueillent les ENA, nous avons pu constater que nos résultats étaient très proches de ceux de nos collègues (Collès et Maravelaki) qui travaillent sur des publics similaires dans des « classes-passerelles ». Comme eux, nous avons remarqué que trois méthodologies se partageaient le terrain : des méthodes traditionnelles, des méthodes orales relevant du FLE et des approches communicatives avec des conceptions, on le sait, bien différentes de l'oral. En effet, les méthodes traditionnelles font la part belle à l'écrit et considèrent l'oral comme un pré-requis. Dans ces cas de figure, les ENA font leurs propres expériences de l'oral sans qu'il y ait un entraînement ou une réflexion sur son apprentissage. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'apprentissage de l'oral pour ces enfants mais il n'est pas formalisé, programmé ni réfléchi en terme de progression. Les enfants qui n'ont pas accès au français en dehors de l'école sont fortement pénalisés par cette approche. Les méthodes orales, quant à elles, accordent la primauté à l'oral (surtout à l'audition) par rapport au discours écrit. Cette méthodologie typique des manuels de FLE d'après-guerre ne travaille sur la compétence écrite que longtemps après l'entrée dans l'oral. Cependant, la grammaire et le lexique sont également enseignés sous la forme d'activités ludiques pratiquées en groupe. Dans les approches communicatives, l'objectif est le développement équilibré des quatre compétences : compréhension et expression orales et écrites selon les besoins du public.

La pratique de ces différentes approches dépend fréquemment de la formation des enseignants et de leurs représentations des besoins des ENA. Ainsi, les enseignants qui utilisent la méthode orale veulent offrir un niveau « de survie » aux ENA dans la vie de tous les jours, à l'école

mais aussi en dehors. En revanche, dans les entretiens, les formateurs qui privilégient une pédagogie traditionnelle disent penser avant tout à l'intégration scolaire et aux résultats. Ils expliquent, à juste titre, que les apprentissages et surtout les évaluations passent par l'écrit. Ils mettent donc immédiatement l'emphase sur ce dernier. Ils pensent souvent que les ENA «se débrouilleront toujours pour l'oral». Les tenants de l'approche communicative ont généralement suivi une formation en FLE et semblent mieux préparés à équilibrer un travail sur l'oral et l'écrit. Mais avant tout, ils sont souvent rompus à l'analyse des besoins et se posent constamment la question d'une adéquation entre leur enseignant et les apprentissages. Le problème pour ces deux dernières pédagogies – orale et communicative – est la question des supports. Les manuels de FLE ne répondent pas forcément, notamment au niveau du lexique mais aussi du point de vue de certains actes de parole, aux besoins des élèves. Ainsi, nous avons pu observer des enseignants qui tentent, à l'aide de documents authentiques, de manuels de FLM et de création ad hoc, de répondre au mieux aux nécessités des ENA.

Finalement, si l'on considère de façon indifférenciée les différentes démarches, on se rend compte, à l'instar de nos collègues belges, que les exercices de compréhension et de production orales se pratiquent fréquemment, dans un temps imparti tout à fait honorable (environ un tiers des pratiques de classes, avec presque autant de moments de compréhension que de production). Cependant, nous remarquons, comme Collès et Maravielaki, que ces pratiques sont plutôt des exercices que de réelles activités. En effet, la répétition est légion, les exercices structuraux assez fréquents. Des jeux de rôles sont éventuellement mis en place mais davantage pour travailler le réemploi. Les véritables jeux de rôles, simulations globales, les résolutions de tâches-problèmes ou la pédagogie du projet sont assez rares. Les classes de la plateforme sont celles qui pratiquent le plus la résolution de tâche-problème en raison de la nature même de cette institution. L'objectif étant de préparer les ENA aux collèges et de leur donner un maximum d'outils, la pédagogie du projet semble être la démarche la plus appropriée.

#### ENQUÊTES QUALITATIVES AUTOUR DES INTERACTIONS VERBALES

Après ce tour d'horizon des pratiques orales qui existent en règle générale, nous pouvons analyser des interactions en classes. Ces interactions vont nous renseigner à plusieurs niveaux. D'abord sur les pratiques pédagogiques des enseignants face à l'oral. L'oral, qui est à la fois un outil d'enseignement et un outil à enseigner a un statut ambigu. Il est donc intéressant d'observer comment les enseignants envisagent cette question. Mais au-delà des pratiques, nous pouvons

tenter de voir quelles représentations de l'oral sous-tendent ces attitudes. Du côté des ENA, on peut essayer de comprendre comment ils interagissent au cours de ces échanges et vivent les réactions des enseignants.

Ces extraits de nos corpus illustrent cette difficulté à donner une place cohérente à l'oral. J'ai relevé ici des occurrences que je considère comme prototypiques des classes car on les rencontre très fréquemment. Cependant, il ne faudrait pas croire qu'elles sont seules représentatives des interactions. Mais comme il s'agit ici de pointer des problèmes pour tenter d'y apporter des solutions, il convient de présenter ces occurrences.

#### TÉLESCOPAGES DE DIRECTION DE PAROLE: ENTRER DANS UNE ACTIVITÉ ET EFFECTUER UN FEED-BACK LINGUISTIQUE

Il est très fréquent dans le corpus de trouver des interactions au cours desquelles différentes directions de parole se télescopent comme dans:

- (121) Ens: hum// qu'est-ce que tu voudrais comme feuille
- (122) Ena: je veux
- (123) Ens: je voudrais
- (124) Ena: je voudrais heu/// comme feuille

Au cours de cette séquence, l'enseignante entame une activité autour des arts plastiques. Elle demande donc à l'élève de choisir entre plusieurs supports (types de feuilles). L'objectif de l'adulte est de connaître le choix de l'enfant. Il s'agit d'un acte communicatif de transaction qui est proche d'une situation naturelle, non forcément didactique. Ces types d'interaction sont évidemment à encourager pour que les ENA puissent être exposés à des actes de parole qu'ils pourront retrouver dans la vie courante de l'école ou en dehors. L'enfant répond à la question et tente d'exprimer son choix («je veux»). À peine l'enfant commence-t-il son énoncé que l'enseignante opère une correction sur la forme verbale pour la faire coïncider avec la norme qu'elle attend dans le cadre des échanges en classe. Cependant, l'enfant n'ayant pas terminé sa phrase, celle-ci aurait très bien pu être acceptable. En effet, un «je veux bien une feuille bleue» est un énoncé bien formé et correspond à une norme acceptable des échanges oraux en classe. D'ailleurs, nous avons pu remarquer dans d'autres échanges en classes ordinaires que si l'enfant avait pu finir son tour en 122, avec une prosodie modulée et une modalisation en *bien* («je veux bien une feuille blanche»), le tour aurait pu passer pour un énoncé bien formé à l'oral.

Ensuite, dans les énoncés de demande, la forme verbale n'est pas la seule à intervenir pour entrer dans une norme adéquate. Le mimo-

gestuel est très important. On connaît des enfants qui utilisent « je voudrais » avec une mine renfrognée qui exprime manifestement qu'ils ne veulent pas participer à l'interaction même s'ils produisent la forme attendue. Le télescopage provient du fait que l'enseignante part sur un tour de transaction et enchaîne sur un point linguistique. On sait bien, en dépouillant les corpus, notamment dans les classes d'ENA, que l'urgence des apprentissages est telle que le maximum de feed-back est apporté par l'enseignant. Cependant, ces feed-back se succèdent souvent sans explication. Par exemple, dans l'occurrence que nous venons d'observer, l'enseignante ne dit pas pourquoi il s'agit de « je voudrais », ni comment fonctionne le couple « je veux / je voudrais », dans quelles situations, avec quels effets pragmatiques on l'utilise. L'enfant, sans explicitation, va répéter sans forcément prendre conscience du fonctionnement du système et de sa cohérence par rapport à d'autres actualisations possibles. Du coup, on le voit souvent dans nos corpus, l'élève est désarçonné comme l'indiquent les pauses, les ratages. Il se trouve donc à résoudre deux tâches cognitives à la fois : le choix à faire (qui était bien la question posée en première instance par l'enseignante) et la reprise de l'énoncé de façon à le mettre en adéquation avec ce que demande l'enseignante. La difficulté de l'élève est donc importante.

Ce type d'occurrence peut très bien se trouver dans un contexte de français langue maternelle et poser les mêmes types de difficultés. Il n'en reste pas moins que les ENA ont davantage besoin d'explication du système que les enfants déjà francophones. En français langue étrangère, il est important de laisser des temps d'expression libre et de revenir ensuite sur les erreurs et d'éviter des feed-back permanents qui pourraient entraver la motivation des élèves et les décourager.

#### AUTOUR DE « CORRECTEMENT » : RETOUR À LA NORME ET ABSENCE D'EXPLICATION

Une occurrence prototypique que nous retrouvons très souvent dans les énoncés est « correctement » comme dans l'exemple ci-dessous :

(23) Ens : alors// tu vas X heu/ dire à Mme C. (la collègue de la classe ordinaire) que qu'on a besoin de savoir si elle vient/// vas-y lui dire/ correctement hein

Dans ce tour, l'enseignant veut mettre en place des échanges avec la classe ordinaire de Mme C. Or, celle-ci tarde et l'enseignant décide alors d'envoyer un ENA voir quand Mme C. compte venir (la classe est à côté). Comme dans l'exemple précédent, le tour est une demande d'action de la part de l'enseignant en direction de l'élève. En même temps, ce type de demande est assez rare dans la classe car la situation est vraiment spécifique (entrer en contact avec l'autre classe). Tout se passe comme si la crainte d'une non-gestion de la situation par l'élève

devait entraîner un principe de précaution: «correctement». Sans explicitation de ce que peut recouvrir le terme, surtout dans une situation dans laquelle l'élève n'a pas l'habitude de se trouver, on peut se demander quel peut être l'effet qu'il provoque sur lui. La prise de parole et l'attitude de l'élève doivent être «conformes» (sens étymologique de «correctement») mais la difficulté réside dans une non explicitation de cette conformité. L'effet de ce terme est davantage une mise en garde qu'une réelle mise en œuvre d'actes praxéologiques adéquats. Pourtant, l'explicitation de ces actes serait très intéressante car elle concerne à la fois les différents niveaux linguistiques utiles à la bonne réalisation de la tâche tout en impliquant les notions de mimogestuel, de proxémie etc. Cet exemple est d'ailleurs d'autant plus intéressant que l'enseignant énonce «vas-y lui dire» qui peut être considéré comme «incorrect» car en écart avec la norme attendue du discours enseignant. Il serait donc passionnant de s'interroger sur les niveaux d'oral et la question des normes et des variations. L'objectif n'étant pas de les codifier et d'en apprendre les règles en les intégrant sans en prendre conscience mais bien au contraire de les expliciter, tant pour l'enseignant que pour l'élève, pour comprendre la relativité des situations et de l'actualisation de certaines formes et structures.

#### TÉLESCOPAGES ORAL/ÉCRIT

Dans l'exemple suivant, que nous avons souvent rencontré dans notre corpus, l'enseignant demande à l'oral aux élèves de produire des énoncés en changeant un élément (activités structurales). Ici, l'enseignante ne dit pas explicitement sur quel point linguistique elle souhaite travailler, et ne dit pas que l'objectif est d'aboutir à une forme écrite:

(252) Ens: alors maintenant je t'appelle heu: par un faux prénom et tu réponds non// ce que je veux c'est que vous disiez non je ne m'appelle pas Milena par exemple/ ok// tu t'appelles /Aziz

(253) Ena: non heu: j'm'appelle pas Aziz/// je m'appelle Zined

(254) Ens: non je ne m'appelle pas Aziz je m'appelle Zined

(255) Ena: je ne m'appelle pas Aziz

On peut comprendre que, face à des ENA, l'enseignante ne souhaite pas avoir recours à trop de consignes et de métalangage pour ne pas complexifier la tâche des élèves (tour 252). L'élève comprend d'ailleurs très bien ce qu'il a à accomplir lors de cette activité.

Au tour 253, on observe que l'apprenante répond à la consigne et que celle-ci coïncide avec la norme. Comme l'enseignante est en réalité en train de mettre en place une activité préparatoire à un point syntaxique autour de la négation à l'écrit, elle corrige l'élève et insiste pour qu'il énonce «ne pas». Or, chacun sait qu'à l'oral cette forme est peu usitée, même en contexte oral scolaire. Dans cet exemple, l'ENA répète mais on ne lui dit rien des variations de l'utilisation des différentes formes de la négation, ni de la disjonction qui existe entre oral et écrit en français

## **E**n guise de conclusion : des études comparées qui peuvent apporter des éléments de réponse, les classes d'accueil au Québec

L'ensemble du corpus montre que les représentations de l'oral entravent l'appel à une explicitation de la notion de norme et de variation, des similitudes et des différences entre l'oral et l'écrit. Ces représentations sont probablement liées à la formation des formateurs et à l'idéologie de la langue française (Calvet, Blanchet). L'oral, qui depuis le *Français fondamental*, est une donnée majeure de l'enseignement des langues, mérite d'être problématisée et ancrée dans une réalité sociale quand il s'agit de public d'ENA. Les textes officiels allant également dans ce sens soulignant les « finalités sociales du langage ». Les études comparées avec les classes d'accueil du Canada permettent de dire combien il est important de travailler sur la capacité de l'enfant à être actif dans la construction de son apprentissage. Ce présupposé met au cœur des enjeux l'exposition à de multiples corpus ainsi que l'explicitation de leurs fonctionnements. L'accent est mis davantage sur *la possibilité de dire*, de communiquer, que sur *la façon de dire*. Par ailleurs, la diversité des français au Canada entraîne également une attitude chez les enseignants qui vise avant tout à éviter de stigmatiser l'oral de l'enfant et à établir des points de passage possible d'une variété à l'autre. La verbalisation de la raison d'être des erreurs est notable dans ces contextes. Ces études peuvent donc nous aider à trouver des pistes de remédiations possibles.

### Conventions de transcription

- Les pauses, selon leur durée, sont marquées par /, ou //, ou encore ///.
- Un mot incompréhensible se note par (?), un passage plus long par (???), une incertitude de transcription par (de ?).
- L'allongement est noté par :
- Les paroles simultanées sont soulignées.

## Bibliographie

- AUGER, N. et DOUBLI, V. (2004), « Apprendre à comprendre et à s'exprimer à l'oral : vers une autonomisation de l'apprenant pour une intégration scolaire (plus) réussie », *Les Cahiers de l'Asdifle 15, Français et Insertion*, actes des 31<sup>e</sup> et 32<sup>e</sup> rencontres, mars 2003 (Paris), Octobre 2003 (Montpellier).
- AUGER, N. (2005), *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, Éditions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, Fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard, accompagné d'un document vidéo de situations de classe filmées et commentées et d'un guide pédagogique, 15 pages.
- AUGER, N. (2006), « Une didactique de l'interculturel possible auprès des enfants nouvellement arrivés », in *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, Cortil-Wodon, E.M.E.
- BENVENISTE, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, 1, Paris, Gallimard.
- BENVENISTE, E. (1974), *Problèmes de linguistique générale*, 2, Paris, Gallimard.
- BLANCHET, P. (2000), *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Presses Universitaires de Rennes.
- BLANCHET, P. (2004), « Enseigner les langues de France ? », *Les Cahiers pédagogiques*, 423 – Dossier « 75 langues en France, et à l'école ? ».
- BOUTET, J. (1994), *Construire le sens*, Neuchâtel, Peter Lang.
- BRUNER, J.-S. (1983) *Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- CALVET, L.-J. (1999), *Pour l'écologie des langues*, Paris, Plon.
- CALVET, L.-J. (2002), *Le Marché des langues : les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- COLLÈS L. et MARAVELAKI, A., (2004), « Les classes passerelles : un laboratoire didactique », *Enjeux : Revue de formation continue et de didactique du français*, 60.
- GOODY, J. (1979), *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- HELLER, M. (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique*, coll. LAL, Didier.
- MORIN, E. (1977-1991), *La Méthode*, Paris, Seuil.
- SAUVAGE, J. (2005), *L'Oral à l'école maternelle*, Paris, l'Harmattan.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997), *Pensée et Langage* (traduction F. Sève) suivi de *commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget*, Paris, La Dispute.
- WALLON, H. (1942), *De l'acte à la pensée*, Flammarion, Paris.

# L'observation du développement « du langage en deux langues » de jeunes enfants (3 ans à 5 ans) : impasses, techniques et méthodes, modèles.

PAULE FIOUX  
UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Les collectes de corpus oraux dont nous rendrons compte ont quelques traits de parenté avec la démarche qui aboutit à l'élaboration du *Français fondamental* dans les années 1950. En effet, le *Français fondamental* a été « conçu comme un instrument efficace pour la diffusion large et rapide de la langue française », d'abord, dans les territoires d'outre-mer et les colonies de l'époque bien que, par la suite, son succès ait concerné le domaine du Français Langue Étrangère. Or nos enquêtes se situent à l'île de La Réunion, un département d'Outre-mer, et elles visent à l'optimisation des premières années d'apprentissage du français standard par des enfants qui ne pratiquent pas cette variété de langue chez eux. Ce français « à acquérir » peut être considéré comme fondamental puisqu'il est la clef de tous les apprentissages dits fondamentaux du cycle primaire : lire, écrire, compter sont construits en français à l'école à La Réunion quelle que soit la langue pratiquée à la maison par les enfants. Enfin, si la collecte du corpus oral du *Français fondamental* avait répondu à une commande ministérielle, nos enquêtes correspondent à une commande institutionnelle dans le modeste cadre de l'académie de La Réunion. Mentionner d'abord ces éléments d'une lointaine similitude permet de mieux identifier les caractères qui font que, cinquante ans plus tard, cette filiation dans les démarches revêt des aspects inédits.

La première différence à souligner est l'âge du public. Nos travaux mettent en scène de très jeunes enfants, âgés de trois ans, entrant en petite section de maternelle, puis des enfants de cinq ans, qui sont en grande section de maternelle. Le second caractère novateur tient à l'objet de l'observation. Notre problématique interroge le silence des enfants. Le corpus cible le « vide » d'oralité, et non le contenu d'un « plein » de paroles comme la plupart des observations en milieu scolaire. Ce choix est lié aux difficultés pédagogiques récurrentes qui ont motivé la commande du Rectorat de La Réunion : un grand nombre de jeunes enfants ne parlent pas ou pratiquement pas dans la classe.

Ces deux paramètres de départ ont obligé à trouver des techniques et des méthodes de recueil des corpus oraux adaptées aux objectifs, puis à recourir à des modèles théoriques complémentaires à ceux issus des sciences du langage pour traiter et interpréter ces corpus. Ce sera le propos de l'exposé qui suit. Nous ferons d'abord rapidement état des impasses qui sont à l'origine de ces ajustements méthodologiques et théoriques.

## **I**mpasses et renouvellement méthodologique, puis théorique

Des impasses successives sont à l'origine de la transformation progressive du regard que l'observation a porté sur « l'oralité » des enfants silencieux.

### UN CORPUS COMPORTEMENTAL EN RÉPONSE

#### À DES IMPASSES DU CONTEXTE RÉUNIONNAIS

La première impasse est d'ordre à la fois pédagogique et institutionnel. Quand un grand nombre d'enfants n'ouvre pas la bouche en petite section de maternelle, comment les enseignants peuvent-ils répondre à la finalité qui est assignée à cette classe par les instructions officielles, à savoir : la maîtrise des langages ? Les textes ministériels traitant de la maîtrise des langages à l'école maternelle sont nombreux, actuels, appuyés sur une approche communicative de l'enseignement/apprentissage. Mais aucun n'examine le cas des enfants dont le français n'est pas la langue de la maison, ce qui constitue un vide programmatique. La seconde impasse est d'ordre pédagogique et méthodologique. Notre première enquête en petite section de maternelle visait à recueillir les « bonnes pratiques » de maîtres performants. Elle a d'abord enregistré un corpus de scénarios de langage dans des classes où les enfants s'exprimaient progressivement de mieux en mieux en français. Mais les enseignants de ces classes ont refusé catégoriquement que ce corpus soit présenté tel quel, comme modèle pédagogique à l'adresse

des futurs professeurs des écoles de l'IUFM. Pour eux, c'eût été une grossière erreur car l'essentiel du travail du maître se situe en amont de ces scénarios de langage : il consiste justement à parvenir à la prise de parole des enfants silencieux. C'était donc sur leurs conduites qu'il fallait d'abord focaliser l'observation et la réflexion.

La troisième impasse est d'ordre à la fois théorique et politique. En effet, les courants militants de la cause créole soulignent haut et fort que le mutisme ou quasi-mutisme des enfants de maternelle, en français, n'a d'autre solution alternative qu'un début d'enseignement en créole à La Réunion. En réponse aux débats politiques, une des premières phases de la recherche observe donc des classes où les enseignants utilisent partiellement, principalement ou exclusivement le créole. Mais cette observation constate également qu'un nombre important d'enfants restent silencieux, même en contexte créolophone. Ce constat que le silence n'est pas une affaire de choix de langue d'enseignement nous aiguille alors sur une hypothèse sociolinguistique : ne serait-ce pas la situation de classe elle-même qui inhibe les jeunes enfants ?

Une deuxième phase de l'enquête se fixe alors comme objectif d'observer les enfants dans des situations d'échanges variées. Comment communiquent-ils entre pairs hors de l'intervention de l'adulte, dans des moments de jeux, en classe et hors de la classe, en récréation, à l'accueil, au réfectoire, aux toilettes, dans les rangs ? Cette question conduit à enregistrer des faits et gestes de groupes d'enfants, d'un peu loin pour ne pas troubler les événements et les interactions, pendant des moments longs, en continu, sans coupures. On aboutit de fait à un corpus comportemental. C'est ainsi que l'image, la vidéo et le film s'imposent comme une nécessité technique pour satisfaire aux objectifs de l'enquête. Ce corpus heuristique qui relève de l'ethnographie de la communication permettra de repérer, inventorier et classer les silences entre pairs avant d'en proposer des interprétations.

#### DU CORPUS COMPORTEMENTAL AU SCHÉMA DIRECTEUR INSPIRÉ DE JÉRÔME BRUNER

Des semaines et des mois d'enregistrement vidéo donnent donc un corpus d'images et de scènes enfantines. Comment le dépouiller sinon en catégorisant d'abord les échanges entre enfants selon l'invariant du silence ? Traiter ces données signifie dans un premier temps répertorier les scènes où tout se passe dans le silence, ou presque tout, puis les scènes avec une irruption de la parole, enfin les scènes tout à fait « parolées » ou sans silence. Il est nécessaire ensuite de repérer les signes comportementaux récurrents des enfants silencieux, face à autrui et dans leur rapport aux objets. Le regard, les mimiques, les postures et attitudes, les hochements de tête, les mouvements de main, de bras, de pieds, de jambes, du corps participent de l'interaction silen-

cieuse ou quasi-silencieuse. De même, des scènes prototypiques manifestent comment s'opèrent dans le silence la requête, l'ordre ou le commandement, l'intrusion dans un territoire ou une activité, la séduction ou le rejet de l'autre. L'analyse de ce corpus fit aussi apparaître que même les enfants qui verbalisent volontiers et sans difficulté « déroulent » parfois des interactions sans parole avec leurs copains ou copines. Par exemple, l'un aidera l'autre à compléter son puzzle pendant plusieurs minutes. Ils réfléchissent ensemble, de façon coordonnée, ponctuée par des expressions du visage et des gestes, sans qu'aucun mot ne soit proféré par l'un ou l'autre. Une fois la dernière pièce du puzzle posée, applaudissements de celui qui a apporté son aide. Toujours sans mot dire. La fréquence de ce cas de figure confirme l'hypothèse que les échanges sans parole ou très peu verbalisés sont un trait du comportement social et culturel des enfants de cet âge, quelle que soit la langue, quelle que soit la situation.

Dès lors que l'absence ou la part minimale d'oralité sont définies comme propres à une culture des enfants, comme des ressources partagées, reste à se référer à des modèles théoriques qui permettent de comprendre ce fait, et qui le mentionnent sans le stigmatiser comme c'est le cas dans le contexte scolaire. On sait que J. Bruner propose une modélisation du passage de la communication non verbale à la communication verbale en tant que processus de développement du langage. Son schéma directeur explique ce processus par rapport à un enfant monolingue grandissant dans le contexte familial. Mais cette théorisation du « passage » peut rendre compte de tous les comportements plus ou moins silencieux qui sont observés dans un groupe-classe plurilingue, sans exclure quiconque. Ces apports théoriques ont constitué le fil conducteur du traitement des données et fondé la construction de profils de locuteurs selon les variations individuelles.

L'intérêt principal de ce schéma pour l'objectif de nos enquêtes est qu'il intègre l'exercice oral d'une langue, quelle que soit la langue considérée, à une compréhension plus globale de la faculté de langage, comportementale. Les profils de locuteurs sont évolutifs, des silencieux aux moins silencieux, et ceci n'est pas le résultat des obstacles de l'apprentissage du français, langue seconde, ou d'une situation sociolinguistique, face à un adulte. Ce schéma de Bruner permet de comprendre l'appropriation d'un français initial en contexte plurilingue comme un processus de développement du langage en deux langues. Il a ainsi ouvert de multiples passerelles entre les préoccupations liées à l'enseignement d'une langue étrangère à de jeunes enfants et les préoccupations des sciences cognitives afférant à la construction des sujets à travers l'exercice du langage. Enfin, ce schéma est également congruent aux options interactionnistes d'une didactique des langues fondée sur l'approche communicative si bien que ce corpus comportemental a été un document d'appui pour la formation des futurs enseignants.

## **T** *echniques et méthodes retenues pour la constitution de corpus comportementaux*

Les techniques et méthodes d'élaboration d'un corpus doivent construire les observations en adéquation aux références théoriques de la recherche. Ici c'est l'enfant, avec sa culture et ses potentialités, qui est le moteur du développement du langage, sollicité et étayé par son environnement physique et social. Son silence prend sens dans une observation globale du comportement du sujet. Ces points théoriques sont devenus des principes méthodologiques qui ont contribué à définir les protocoles des enquêtes menées en 2002-2003 auprès d'enfants de grande section de maternelle, après deux ans de scolarisation.

### LES IMPÉRATIFS MÉTHODOLOGIQUES D'UNE OBSERVATION MENÉE DU POINT DE VUE DU SUJET

La première implication méthodologique qui découle de l'option théorique du développement du langage (verbal et non verbal) en deux langues est de ne pas « disséquer » le sujet mais de le considérer un et indivisible. Ceci veut dire que la construction de son profil de locuteur résulte d'une diversité de situations d'observation et d'interactions similaires dans les deux langues.

La seconde implication est de comparer chaque enfant d'abord à lui-même pour construire « son » profil. En d'autres termes, l'observation vise à décrire comment le même enfant « se débrouille » avec le langage et l'utilise dans diverses situations. L'hypothèse est que ses performances sont nécessairement hétérogènes puisqu'il est en phase de développement de son langage et que ses silences sont les indicateurs premiers de cette hétérogénéité.

Cette notion d'hétérogénéité est capitale pour donner sens aux silences. Elle est d'habitude appliquée à un groupe classe où l'on compare les prestations des différents individus rassemblés. Ici la notion d'hétérogénéité est employée à l'analyse des corpus concernant chaque sujet. L'écart épistémologique est considérable. Lorsque les invariants et les variations des performances d'un même enfant sont mis en rapport avec les tâches langagières selon les contextes, ils caractérisent à la fois les ressources de l'enfant, – non seulement verbales, mais aussi culturelles, cognitives, pragmatiques –, et les habiletés qu'il n'a pas encore acquises et qui probablement « se manifestent » par le silence.

Le troisième impératif exige de rapporter le plus précisément possible l'hétérogénéité des performances aux caractéristiques des diverses situations où le comportement langagier peut être observé, dans ses silences et/ou ses dire. Toute la difficulté pour l'analyse est de repérer

quelles sont les compétences requises pour qu'un sujet puisse satisfaire aux sollicitations de la tâche langagière qui lui est proposée. Elles sont de nature très diverse, ce qui fait éclater le système de description purement linguistique de l'acquisition d'un français fondamental pour les jeunes enfants scolarisés en français langue non maternelle. La plateforme programmatique initiale requiert d'autres progressions que lexicales et grammaticales même si ces dernières y sont intégrées. C'est ce que montrent, en tout cas, les résultats de l'enquête menée selon les principes méthodologiques ci-dessus énoncés auprès des classes de grande section de maternelle, c'est-à-dire d'enfants de cinq ans, à la Réunion.

#### PROTOCOLE D'OBSERVATION COMPORTEMENTALE DE L'ORALITÉ CHEZ DES ENFANTS DE CINQ ANS

Le respect des principes énoncés plus haut, en adéquation avec l'âge et la classe des enfants, a conduit au protocole d'observation suivant :

- le sujet est indivisible, il exerce sa faculté de langage en s'exprimant en créole et en français, l'observation a été menée dans les deux langues. Ce sont ses différentes réponses comportementales en termes de silences et de verbalisation qui peuvent construire un profil global de locuteur bilingue.
- le sujet ne peut être comparé à lui-même que s'il est sollicité dans une diversité de situations et de tâches langagières. Comment les choisir ? C'est la linguistique de l'énonciation qui place le sujet au cœur de la langue, et le « je » de la langue au cœur des rapports du sujet au monde. L'observation s'est alignée sur les principes catégoriels des trois instances de l'énonciation telles qu'Émile Benveniste les a formulées, en déclinant des situations où la tâche langagière était relative soit à l'expression du « je », soit à la régulation du « tu », soit à l'évocation du « il ».
- enfin l'hétérogénéité des comportements d'un sujet peut avoir pour source l'hétérogénéité de ses compétences d'écoute et de compréhension. Nous avons considéré la compréhension comme une activité langagière qui devait être observée au même titre que l'activité d'expression et dissociée d'elle, même si cette posture de recherche est assez délicate. Pour ce faire, des manipulations d'images, silencieuses, et des réponses graphiques ont été introduites au nombre des tâches langagières.

Au total, 72 enfants de six classes de milieu urbain, semi-urbain, rural ont été sollicités pour quinze tâches langagières différentes qui étaient :

- écoute d'un conte en créole / en français
- entretien confidence suite au conte, dire le « je », en créole/ en français
- éliminer 2 images ne se rapportant pas au conte dans un lot de 7, en créole/ en français

- restituer la trame narrative du conte à l'aide des images, en créole/ en français
- justifier verbalement l'élimination des images intruses, en créole/ en français
- restituer verbalement la trame narrative du conte, en créole/ en français
- répondre graphiquement à un QCM à consigne orale portant sur dix notions d'espace et de temps, en créole/ en français
- jouer à un jeu de cartes entre pairs sans consigne pour le choix de la langue.

Ce protocole n'est pas un « modèle » pour l'observation comportementale de l'oralité d'enfants de cinq ans construisant leurs habiletés langagières en deux langues. Il vaut comme illustration d'une observation centrée sur le sujet, adaptée à une commande et à un contexte définis. Le silence d'autres publics de cet âge peut requérir d'autres choix de situations pour construire des profils de locuteurs. Ainsi, à La Réunion, des enfants de cinq ans arrivent des îles voisines, notamment de Mayotte ou des Comores. Le silence de certains enfants mahorais demande à être interprété en fonction d'autres paramètres de variation situationnelle. Par exemple, la comparaison entre les comportements d'un même enfant en classe de référence, en classe de CLIN, et à la récréation a permis de mettre en évidence une nouvelle catégorie de profils « d'enfants du silence » au sein de ce public, depuis deux ou trois ans. En effet, parmi eux, certains sont rejetés par leurs pairs, enfants mahorais comme eux ; à la récréation, ils n'entrent dans aucun jeu, ne participent à aucun échange relationnel avec eux, et sont parfois stigmatisés au sein du groupe mahorais. Tous les silences n'ont pas a priori la même teneur. Mais, dans ce type d'enquête comportementale, le traitement des données vise toujours à la construction de profils « d'apprenants » de français grâce au même indicateur : l'hétérogénéité des comportements d'un même individu observé dans des situations de communication diverses. Cette hétérogénéité signale si des compétences (ou habiletés ou dispositions) pré-requises sont acquises ou non acquises, en situant l'oral et ses silences dans des modèles de description multi-référentiels.

## **D**es modèles de description de l'oralité multi-référentiels

La typologie des silences des enfants se fonde sur une première distinction : les silences constants et les silences « alternatifs ». Évidemment, pour chacune de ces catégories, l'âge est un des déterminants important de l'interprétation possible. D'autre part, les « alternances »

silence/parole prennent un sens différent selon qu'elles s'observent lors d'une même tâche langagière en langue 1 et en langue 2, ou uniquement en langue 2. C'est le silence observé lorsque l'enfant est sollicité en langue 1 qui conduit à la nécessité de chercher des interprétations non strictement linguistiques de son comportement.

*L'observation  
du développement  
« du langage en deux  
langues » de jeunes  
enfants (3 ans à 5 ans) :  
impasses, techniques  
et méthodes, modèles.*

#### L'OBSERVATION DES SILENCES « EN DEUX LANGUES »

Rappelons de façon préliminaire que, même à cinq ans, lorsque les enfants jouent aux cartes entre eux dans la langue de la maison, en créole, beaucoup de non-verbal tisse les échanges. Ainsi, certains enfants gesticulent sur leur chaise quand ils sont excités par l'attente des cartes. D'autres mettent la main sur la bouche de leur voisin ou voisine plutôt que de lui dire de se taire, d'autres prennent ou arrachent la carte des mains de l'autre quand il tarde à présenter son jeu. Les exclamations sont nombreuses, du type « oh ! », et l'enfant cache ses cartes ayant surpris le regard de son voisin. L'irruption d'un énoncé long et grammaticalisé comme : « Chut ! Madame a dit de ne pas déranger les enfants qui travaillent » marque, en quelque sorte, la présence de deux cultures de l'exercice de l'oralité, l'une, celle des enfants, et l'autre, celle de l'adulte qu'est le maître.

Toutefois la diversité des situations où les enfants sont observés montre aussi que le silence signale parfois des manques de compréhension, même en langue première, et ces incompétences de compréhension peuvent provenir de sources multiples. Nous nous arrêterons sur ce point car l'hypothèse que l'expression verbale des enfants soit liée à leur capacité de compréhension n'est pas retenue souvent comme objet d'étude. À l'âge de trois ans, par exemple, la capacité d'attention, de mémorisation, de discrimination auditive sont des pré-requis à la compréhension linguistique. Ce sont des compétences qui se travaillent dans la classe, en amont des exigences d'apprentissage du français. Ainsi, un enfant de trois ans entrant à l'école a, généralement, une capacité d'écoute soutenue de 3 à 5 minutes. Lorsque cette capacité d'écoute est systématiquement travaillée, elle peut passer, en fin d'année, à 20 ou 30 minutes. Les silences « alternatifs » à l'âge de cinq ans attirent l'attention sur d'autres pré-requis qui conditionneront une optimisation de l'apprentissage du français. Arrêtons-nous sur un cas de figure.

#### LE SILENCE ET LES « COMPÉTENCES » DE COMPRÉHENSION

Les résultats de l'enquête menée en deux langues montrent que pratiquement un enfant sur deux est en difficulté de verbalisation en créole dans une situation d'observation bien précise : la justification en créole, sollicitée en créole, de la manipulation d'images du conte dit en créole alors que les réponses « concrètes » données par la manipulation

d'images sont justes. Ces enfants ont compris et mémorisé le conte. Ils ont bien résolu le problème cognitif du tri et de la mise en ordre chronologique. Ils ont trouvé quelles étaient les images intruses (52 enfants sur 64 enfants sollicités) et ils ont correctement restitué la trame narrative du conte (48 enfants sur 64). Mais ils ne peuvent pas tous justifier verbalement leurs choix : 29 enfants uniquement peuvent justifier le choix concernant le personnage, et 25 enfants sur 64 peuvent justifier le choix concernant le lieu.

Les hypothèses majeures d'interprétation de cette absence de verbalisation sont de type culturel. En effet les comportements montrent que ces enfants n'ont pas compris les attentes de l'explicitation demandée qui les déstabilise. Pour eux, si on leur demande d'expliquer pourquoi ils ont effectué ces choix, c'est que les choix ne sont pas bons. Ils ne sont pas entrés dans la culture scolaire du discours d'accompagnement de l'acte.

Dans ces situations de justification de manipulation d'images, l'absence de prise de parole vient d'une absence de compréhension des attentes du maître. Les enfants ne s'autorisent pas à signaler ce qui les rend perplexes. Ce n'est pas dans la culture de l'école française de demander des explications préalables à la réalisation d'une tâche, ce qui reviendrait à inverser les rôles de questionneur et questionné en posant d'abord des questions à un maître en train de poser ses questions. Le silence dans ce cas de figure signalera une incompréhension, de source culturelle, quelle que soit la langue utilisée.

Une autre observation de l'enquête incite à une interprétation analogue. Même lorsqu'il s'agit, en langue première, d'expliquer une émotion en réponse à la question : *akoz ou la pèr Grandiab ? pourquoi tu as peur de Grand-Diable ?*, par exemple, nombre d'enfants ne disposent pas des schémas discursifs adéquats à un argumentaire. Ils se limitent à dire « *paske* », et « *parce que* » ne sera suivi d'aucun énoncé, c'est le silence malgré les sollicitations de l'adulte. Pour d'autres enfants, la seule réponse est la répétition en boucle : *paske fé pèr amoin, parce qu'il me fait peur*. Ensuite viennent encore les silences. La culture de l'explicitation de ses émotions n'est pas développée, les attentes scolaires du discours d'accompagnement ne sont pas comprises, les schémas des procédures de l'argumentaire, des articulations logiques, ne sont pas disponibles. Si cette pragmatique est à construire en langue première, il y a peu de vraisemblance qu'elle soit acquise en langue seconde : la disponibilité des formes discursives, quelle que soit la langue, relève aussi d'un apprentissage socio-culturel.

Nous citerons enfin un dernier résultat de cette observation « en deux langues » qui conduit vers un modèle multiréférentiel d'analyse des comportements langagiers. Plus d'un enfant sur deux n'est pas en mesure de répondre correctement à des consignes orales données en créole dans un test de type QCM à réponse graphique. Les résultats se

*L'observation  
du développement  
« du langage en deux  
langues » de jeunes  
enfants (3 ans à 5 ans) :  
impasses, techniques  
et méthodes, modèles.*

comprennent ici en fonction de la difficulté de la lecture de l'image sur laquelle l'enfant devait effectuer le geste graphique. Selon les supports iconiques proposés, les échecs mettent encore en évidence le poids des compétences socioculturelles requises puisque l'interprétation de l'image chez les enfants ne va pas « de soi ». Elle constitue d'abord une culture « transmise » par l'adulte. L'enquête en deux langues permet d'avancer l'hypothèse que si ces compétences sémiotiques de lecture des images ne se manifestent pas en langue première, il y a peu de chances qu'elles s'exercent en français et les résultats des items du QCM libellé en français le confirment.

### LE SILENCE DES ENFANTS, UNE INTERROGATION

#### FONDAMENTALE DU DIDACTICIEN

Cette analyse de quelques-uns des silences observés lors de la collecte de corpus comportementaux en maternelle suffit à inscrire l'appropriation – qui ne peut être qu'orale – du français « initial » dans une configuration d'apprentissage non exclusivement linguistique et sociolinguistique, mais langagière. Les silences observés en créole incitent alors à envisager cette didactique « du langage » comme transitionnelle, et les transitions s'étendent à plusieurs domaines, non strictement linguistiques. En effet, le passage de la communication non verbale à la communication verbale gagne à être stimulé, quelle que soit la langue utilisée. Et quelle que soit la langue utilisée, les composantes culturelles, cognitives et discursives des apprentissages peuvent utilement réorganiser les progressions pédagogiques en amont des objectifs purement linguistiques. De plus, cette « remontée » épistémologique des interrogations de la recherche au niveau du développement du langage des jeunes enfants « signale », d'autre part, des silences liés aux non dits de la culture enfantine et des incompréhensions « interculturelles » – entre adultes et jeunes enfants – lors de cet apprentissage premier « du monde de l'école », et du français qui va avec. Les attentes du savoir-faire scolaire restent implicites et énigmatiques pour bien des enfants, tout autant dans la version créole des activités qu'en français. Ce regard porté sur le silence de l'enfant « dans sa langue » relativise donc, à La Réunion, l'exclusive de la diglossie français/créole comme explication des inhibitions symboliques, représentationnelles et langagières du jeune élève.

Au bilan, à 50 ans de distance, dans l'idée que le comportement de locuteur adulte se joue en grande partie dès l'enfance, le grand apport du *Français fondamental* aura été, pour nous, la notion stimulante et fructueuse de *fondamental* : elle a incité à chercher *via leurs silences* les conditions du développement du langage des jeunes sujets en milieu plurilingue.

## Bibliographie

- BERNICOT, J. (1992), *Les Actes de langage chez l'enfant*, Paris, PUF.
- BERNICOT, J. (2000), « La pragmatique des énoncés chez l'enfant », in KAIL M., FAYOL M., *L'Acquisition du langage, Le langage en développement – Au-delà de trois ans*, Paris, PUF.
- BOSACKI, S. L. (2005), *The Culture of classroom silence*, New York, Peter Lang.
- BOYSSON-BARDIES, B. (1996), *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob.
- BOYER, C. (1990), *L'Enfant réunionnais à l'école maternelle à La Réunion*, Saint-Denis de La Réunion, Éditions du Tramail.
- BRUNER, J.-S. (1983), *Savoir dire, savoir faire – Le développement de l'enfant*, Paris, PUF.
- BRUNER, J.-S. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- CHAMOISEAU, P. (1994), *Une enfance créole II – Chemin d'école*, Paris, Folio, Gallimard.
- COLLETTA, J.-M. (2000), « Notes de lecture », in *Acquisitions langagières et usages linguistiques enfantins*, Lidil, Grenoble.
- FIoux, P. (2001), *Apprendre à communiquer en maternelle*, film 1: *L'accueil, les premiers jours*, film 2: *Du geste à l'expression verbale*, film 3: *De la parole à la langue*, CNDP Paris, collection « Ressources Formation Vidéo Multimédia ».
- FIoux, P. (2005), « Schémas didactiques en petite section de maternelle et représentations linguistiques des enseignants à La Réunion », *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative, Le français dans le monde*, Numéro spécial janvier 2005 – Recherches et Applications.
- FLORIN, A. (1995), *Parler ensemble en maternelle*, Paris, Ellipses.
- GARITTE, C. (1998), *Le Développement de la conversation chez l'enfant*, Bruxelles, De Boeck Université.
- HICKMANN, M. (2000), « Le développement de l'organisation discursive », in KAIL M., FAYOL M., *L'Acquisition du langage, Le langage en développement – Au-delà de trois ans*, Paris, PUF.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990), *Les Interactions verbales*, Paris, Armand Colin.
- MASSELLOT-GIRARD, M. (1990), « Dialogues graphiques – Éléments d'observation des pratiques de communication en petite section de maternelle », in *Repères*, revue de l'INRP, n°2, nouvelle série 1990, *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle*.
- TRAVERSO, V. (1999), *L'Analyse des conversations*, Paris, Nathan.

### Textes officiels

- Les Langages, priorité de l'école maternelle*, Bulletin officiel, 1999, Hors série n°8 du 21 octobre, Paris.
- Parole, langage et apprentissages à l'école maternelle*, 2000, Paris, Direction de l'enseignement scolaire.
- Programmes de l'école primaire applicables en 2002*, ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles, Paris, CNDP.

# Place des verbes dans le Français fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde et didactique du lexique

COLETTE NOYAU

UMR 7114 MODYCO

UNIVERSITÉ PARIS-X-NANTERRE

CNOYAU@U-PARIS10.FR

[HTTP://COLETTE.NOYAU.FREE.FR/](http://COLETTE.NOYAU.FREE.FR/)

Nous reprenons dans ce travail le dossier du *Français fondamental* dans la perspective de l'apport des études de fréquence lexicale pour la recherche acquisitionnelle, et pour la didactique du français langue seconde. Les réflexions que nous présentons sont à la croisée de plusieurs problématiques: oral X, lexique X, variétés francophones X, didactique.

Pour tenter de répondre à des questions posées par une étude en acquisition du français langue seconde, nous allons à la rencontre de travaux menés par des linguistes du corpus, des lexicologues, des psychologues du développement et de la cognition, et nous interrogeons sur la signification des données quantitatives, et par voie de conséquence sur les méthodes quantitatives, pour accéder au lexique en développement.

## D *éveloppement du lexique verbal*

Le développement du lexique verbal est un domaine clé pour la maîtrise de la langue par l'enfant, pour des raisons cognitives (a-c *infra*) et linguistiques (d-f). Les raisons cognitives tiennent à la perception, à la catégorisation, et au choix d'un degré de précision pertinent pour les intentions communicatives :

**(a) :** Les verbes sont là pour pouvoir représenter des événements (en termes linguistiques : des procès), c'est-à-dire des portions de temps où « quelque chose se passe », des évolutions de l'état du monde : les changements, c'est ce qui semble le plus intéressant au sujet humain, c'est aussi ce qui est le plus saillant perceptivement, car on sait que ce sont les contrastes, les changements, qui activent le système perceptif ;

**(b) :** La catégorisation des procès est particulièrement délicate, car contrairement aux entités (objets et personnes), ils n'ont pas de frontières intrinsèques et ils sont essentiellement relationnels. En conséquence, leur catégorisation connaît des fluctuations, qui s'expliquent en partie par la dépendance du contexte. Il est difficile en effet d'abstraire un événement de ses participants et de ses circonstances, et difficile d'identifier un événement de façon purement objective, de l'extérieur, sans le rapporter à des intentionnalités ou à des interprétations tenant aux participants ou à l'observateur-énonciateur ;

**(c) :** Le déroulement d'un événement peut être conceptualisé à des degrés divers de granularité temporelle, c'est-à-dire des façons plus ou moins analytiques de découper le flux du temps en micro-événements (Noyau et al., 2005).

Le développement du lexique verbal est un domaine-clé également pour des raisons linguistiques :

**(d) :** Quant à la construction d'énoncés, le verbe est au centre de la prédication, les actants de la « scène » lui étant rattachés de diverses manières qui indiquent les rôles dans lesquels ils entrent ;

**(e) :** dans des langues comme le français, le verbe est porteur d'un grand nombre de déterminations importantes pour l'énonciation : temps, aspect, mode, voix, délicates à construire fonctionnellement, et qui requièrent un long processus de grammaticalisation lors de l'acquisition ;

**(f) :** en conséquence des facteurs linguistiques et cognitifs qui précèdent, les verbes sont sujets à une flexibilité sémantique importante, et font l'objet d'approximations quasi-métaphoriques nombreuses chez les enfants et les apprenants (Duvignau, 2005).

## Développement du lexique verbal en langue seconde

Pour scruter l'acquisition de langues secondes, on a recours préférentiellement à des activités langagières prédéfinies, permettant des comparaisons fiables entre échantillons individuels selon plusieurs dimensions. En effet, trois types de comparaisons s'imposent tout particulièrement, la démarche de recherche acquisitionnelle étant avant tout comparative (Noyau 2005b) :

- Comparaisons longitudinales (chez les mêmes individus) ou pseudo-longitudinales (chez des groupes d'individus similaires) entre paliers d'acquisition ; mais aussi
- Comparaison entre le lexique disponible en L1 et celui construit en L2 à chaque moment de l'acquisition de la L2, car l'évolution rapide du lexique en L1 chez l'enfant demande des comparaisons réelles. Lorsque la L1 n'est pas outillée du point de vue lexicologique, c'est sur la base de la comparaison pour des activités langagières similaires en L1 et en L2 qu'on peut bâtir des interprétations du processus d'acquisition lexicale.
- Comparaisons entre la L2 et ce qui se passe chez des enfants de même âge ou palier de scolarisation, pour qui cette langue est L1.

Ainsi, nous avons examiné l'acquisition du lexique verbal par des enfants scolarisés en français langue seconde au Togo (Bedou-Jondoh et Noyau, 2003 ; Noyau, 2003, 2005). Nous avons cherché à éclairer nos résultats par l'examen attentif des items verbaux présents dans le *Français fondamental*, et la façon dont les indices de fréquence et de répartition de ceux-ci viennent conforter la notion de « verbes de base », et celle, plus précise, de « verbe nucléaire », proposées par Viberg (2002). Les verbes de base sont des verbes très fréquents et hautement polysémiques, présents tôt dans le lexique de l'enfant ou de l'apprenant. Une partie des verbes de base sont spécifiques à une langue (on n'en trouvera pas facilement d'équivalent dans d'autres langues), mais d'autres verbes de base se manifestent identiquement dans pratiquement toutes les langues : les verbes nucléaires (Viberg 2002, p. 54)<sup>1</sup>. Ils sont très utilisés par les apprenants en L2 aux stades élémentaires (dans les lectures de base, quand le mode d'organisation des énoncés devient verbal), car ils permettent de faire beaucoup avec un lexique limité (on verra plus loin que cette explication vaut aussi pour des phénomènes similaires de français d'Afrique).

Nous avons mis en évidence, aux étapes intermédiaires de l'appropriation du français langue seconde du primaire, un phénomène massif de recours à des verbes de base. Considérons les verbes de communication et ceux de manipulation dans l'inventaire des verbes du *FF* (1),

*Place des verbes dans le Français fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique*

1. Un **verbe nucléaire** permet d'instancier lexicalement par une unité fréquente et peu spécifiée chaque grand domaine sémantique. Les verbes nucléaires sont susceptibles d'extensions métaphoriques nombreuses, et tendent à entrer dans des structures phraséologiques, et à servir à la grammaticalisation (périphrases verbales qui dérivent vers des temps composés).

auxquels nous avons ajouté le rang parmi les verbes et la mise en gras pour les verbes de base (sur notre élaboration de ces regroupements des verbes du FF par domaines sémantiques, voir Noyau 2005a):

(1)

**4 DIRE**

17 PARLER

22 DEMANDER

**12 PRENDRE****15 METTRE**

24 TENIR

33 LAISSER

Le rang, donc la fréquence du ou des verbes de base dans le groupe sémantique est significativement plus élevé que celui des autres verbes fréquents du domaine. On peut constater dans les productions des enfants en L2 cet usage de verbes de base, un (rarement deux) par grand domaine sémantique : les exemples (2) *infra* montrent des usages caractéristiques des verbes de base de manipulation *prendre* et *mettre* dans des récits d'histoires en images d'enfants togolais de zone rurale de 10-12 ans, de CE2 à CM2 (cf. Noyau 2003 pour une analyse des phénomènes de flexibilité sémantique liés à cette utilisation massive de verbes de base):

(2)

(2a) W j'ai vu ° + un chat va **prendre** le nid de + zoiseau \_ + < = atteindre>(2b) W j'ai vu le chien ° + **prend(re)** le queue de chat ° + dans sa bouche \_ le le chat ° + va **prend(re)** le + le nid de zoiseau + < = mordre ; = atteindre>(2c) E le / les oiseaux + prend le feuille + **prend** le feuille + **met** dans le nid ° <prend + met = rapporter>(2d) A ici + le zoiseau + **a prend** le / le manger ° + et **donne** + le petits oiseaux \_ + le petits oiseaux est dedans / **est met** dedans ° + le nid \_

&lt; prend + donne = apporter ; = être localisé&gt;

(2e) R six + j'ai vu le chien qui ° + court ° + qui ° + qui **prend** le + le .. / le chat \_ + < = attrapper>(2f) F le chien **prend** son queue ° + < = mordre>

De quels outils dispose-t-on pour effectuer ces comparaisons entre input et ordre d'acquisition dans le cas qui nous occupe: le développement lexical d'écoliers togolais en français L2? Comment appréhender les parcours développementaux concernant le lexique – et, pour ce qui nous concerne – le lexique verbal?

## **C**omparaisons langue seconde – acquisition première du langage

Pour les phases initiales de l'acquisition : l'émergence du langage dans la petite enfance (monolingue ou bilingue), deux voies s'offrent au chercheur :

(a) : les enregistrements de corpus spontanés de l'enfant dans des situations quotidiennes (Bassano, 2005). Il faut alors éviter que les situations imposent un recours biaisant la fréquence à des mots thématiques

ou exigés par des situations spécifiques récurrentes dans la collecte. Même si les situations sont suffisamment fréquentes et variées, on n'atteint pas la totalité du lexique utilisé par l'enfant en production. Mais on peut généraliser sur la structuration interne du lexique et son évolution.

**(b)**: les comptes rendus parentaux, sur lesquels nous revenons *infra*.

Ensuite, à partir de 3 ou 4 ans, s'y ajoutent des techniques de collecte de données dans des activités langagières prédéfinies (récits sur images, jeux, etc.). Là, on ne vise pas le lexique dans sa globalité mais du lexique en action pour des visées communicatives déterminées.

D'ailleurs, les travaux récents qui tentent de caractériser le lexique global enfantin associable à chaque tranche d'âge ne visent pas tant le lexique en production orale que le lexique orthographique, comme nous allons le voir. Ainsi, la classique échelle Dubois-Buyse, où des mots usuels mais à piège orthographique se trouvent rejetés en queue de liste ou, plus récemment, les études sur le lexique adressé à l'enfant : ces inventaires sont établis à partir de manuels et de livres pour l'enfance.

Dans l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère, on constate que le lexique verbal émerge avec retard sur le lexique nominal aux étapes initiales, tout comme chez les jeunes enfants, ce qui renvoie à des explications non seulement linguistiques mais cognitives qui ne sont pas seulement développementales, puisque ce phénomène concerne aussi les adultes. Comme il n'apparaît pas possible de tenter d'atteindre le lexique global de ces apprenants, on est conduit à s'intéresser aux lexiques contextuels pour la réalisation d'une tâche communicative déterminée, qui se prêtent à la comparaison entre paliers de développement de la L1 et d'apprentissage de la L2, et avec des enfants qui ont cette L2 comme L1. On souhaite alors trouver des inventaires permettant de situer les unités lexicales présentes dans les textes par rapport à des relevés d'unités lexicales dotés d'outils statistiques – et c'est la vaste question que nous abordons maintenant.

## **C**omparaisons avec la langue adulte de référence, élaboration de normes lexicales de référence enfantines

Pour ce qui est du français à prendre comme référence, on peut se tourner vers les études lexicales de l'oral des adultes, ou vers les études du lexique enfantin. Pour l'oral adulte, on dispose du *Français fondamental* : nous venons de voir ce qu'il fournit concernant le lexique verbal. Les travaux plus récents d'inventaire du lexique en français sont fondés sur des corpus écrits (le Trésor de la Langue Française – TLF – notam-

*Place des verbes dans le Français fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique*

ment). Ainsi, la base BRULEX des « Mots les plus fréquents de la langue écrite française » initiée par Étienne Brunet, dont nous donnons le début de la liste de fréquence des verbes, à partir d'une liste triée par catégories grammaticales<sup>2</sup> :

(3)	verbe 77608 faire
	verbe 72134 dire
	verbe 55394 pouvoir
	verbe 41702 aller
	verbe 39659 voir
	verbe 29435 vouloir
	verbe 26023 venir
	verbe 22703 devoir
	verbe 20489 prendre
	verbe 16833 trouver
	verbe 16795 donner
	verbe 16078 falloir
	verbe 15814 parler
	verbe 15339 mettre
	verbe 15102 savoir

Pour ce qui est du lexique enfantin, nous avons cherché à confronter les outils disponibles, ou les inventaires établis dans des recherches sur le développement enfantin du français. Mais ces travaux sont malaisés à interpréter pour une approche acquisitionnelle, car ils sont établis pour des visées particulières, en recourant à des méthodes diverses et avec des résultats divergents.

Les objectifs poursuivis par les chercheurs sont pluriels. Lorsqu'il s'agit d'observer le développement du lexique lors de l'émergence du langage (12 à 30 mois), on dispose de deux méthodes :

- traitements statistiques de corpus longitudinaux : ainsi, Bassano (2005) avec son équipe analyse prioritairement l'émergence des catégories grammaticales fondamentales à partir du lexique précoce recueilli lors de moments consécutifs d'interaction enfant-adulte ;
- les comptes-rendus parentaux (Labrell et al. 2005).

Pour parer au caractère lacunaire des inventaires obtenus à partir de séquences d'enregistrement distantes de *n* semaines (beaucoup de choses peuvent se passer entre deux, surtout aux moments d'accélération lors de l'explosion lexicale), la technique des comptes rendus parentaux est de plus en plus utilisée pour les enfants d'âge préscolaire, avec des questionnaires précis gérés par les parents dûment chapitrés. Notons cependant que les parents n'ont à se prononcer que par oui/non sur des items lexicaux appropriés à chaque stade prévus par les chercheurs, et ne sont pas amenés à fournir des items eux-même.

Comment établir des âges typiques de développement lexical, autour desquels oscillent les enfants réels ? Pour les étapes plus tardives, et surtout les enfants d'âge scolaire, dont l'acquisition lexicale est réputée

2. Nous en écartons être et avoir car leur fréquence brute montre que les emplois grammaticaux ne sont pas éliminés : verbe 351960 être, verbe 248488 avoir).

très rapide, on constate des manques dans la recherche, laquelle est axée davantage sur la maîtrise de l'écrit que sur le développement du lexique de production (orale) en tant que tel.

Ainsi, les travaux de Bonin et coll. (2003, 2004), s'intéressent à la fréquence du lexique et à l'âge d'acquisition des items lexicaux pour valider des dispositifs expérimentaux, en vue d'expérimentations psycholinguistiques impliquant la rapidité de traitement des unités ; le statut des unités lexicales y est considéré à côté d'autres variables comme la familiarité conceptuelle, ou la constitution syllabique des mots. Il s'agit centralement d'établir la disponibilité des unités lexicales pour des enfants de chaque tranche d'âge, en vue d'élaborer des tests portant sur d'autres aspects que le lexique – ou portant sur le lexique à partir de stimuli visuels non verbaux.

D'une façon générale, il y a débat entre psychologues du développement sur la question de savoir si les variables « fréquence d'emploi » et « âge d'acquisition » renvoient à des réalités différentes, et en conséquence peuvent avoir un impact différent sur le traitement des unités lexicales<sup>3</sup>. L'hypothèse la plus admise est que la fréquence d'emploi (FrE) renvoie au lexique *visuel-orthographique* servant d'*input* à l'acquisition c'est-à-dire lu par les enfants), alors que la variable « âge d'acquisition » (AdA) renvoie à la production phonologique, c'est-à-dire orale. Comment manier la variable « âge d'acquisition », ou en d'autres termes, qu'en savent les psychologues, et sur quoi se base leur savoir ? Ils se reposent sur un indice d'AdA constitué à partir du questionnaire rétrospectif d'adultes sur l'âge auquel ils estiment avoir acquis ces mots sous leur forme orale ou bien écrite. Ce qui est bien éloigné de notre recherche de corpus permettant d'établir le vocabulaire disponible selon les âges. En fait, ces travaux mettent en évidence une relative autonomie de l'écrit dans la production verbale infantine (et a fortiori adulte), qui vient en contre des représentations du traitement cognitif postulant une représentation phonologique toujours en jeu dans le traitement de l'écrit (Fayol, 1997).

Dans cette ligne, Bonin et coll. ont construit des jeux d'images permettant de brasser toutes ces variables du traitement du lexique dans des recherches à venir. Ici encore, on trouve ce biais constant en faveur des noms (les images représentent des objets ou des personnages) qui caractérise les représentations naïves du lexique comme la majorité des recherches sur le lexique. Cependant, le travail le plus récent de Bonin et coll. (2004) a consisté à établir un jeu de photos représentant des actions pour fournir des « normes psycholinguistiques de représentation des actions en français ». Lorsque ces matériaux seront accessibles, ce sera sans nul doute une importante pièce au dossier de l'acquisition du lexique verbal, qui est plus difficile à scruter que le lexique nominal.

*Place des verbes dans le Français fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique*

3. Par exemple, interpréter le temps de latence pour parvenir à nommer à partir d'images ou distinguer un mot d'un non-mot.

De fait, les travaux disponibles visent avant tout à établir la connaissance du vocabulaire écrit, la représentation graphique du signifiant prenant autant ou plus d'importance que le sens<sup>4</sup>. La conséquence de cette focalisation sur l'écrit est que des mots relativement familiers mais contenant des pièges orthographiques sont placés loin dans la liste (et c'est le cas de nombreux verbes). Elle ne peut donc pas être exploitée pour estimer des priorités lexicales concernant la maîtrise productive orale du lexique.

Enfin, pour ce qui est des travaux concernant les enfants, on dispose de la base MANULEX, qui a été établie à partir d'un ensemble de manuels de français par âges et de livres pour enfants, pour étalonner: **le lexique destiné aux enfants** du primaire typiquement à chaque âge, sur 4 niveaux: CP, CE1, CE2 à CM2, Tout le primaire (cf. Lété, 2004). Trois grands objectifs sont avancés pour cette entreprise: a) fournir des outils pour étudier (expérimentalement) le développement du langage); b) simuler l'acquisition du langage écrit en intelligence artificielle; et enfin: c) fournir des listes de vocabulaire de base à des fins éducatives.

C'est donc sur des études *indirectes* passant par la perception adulte du développement enfantin du lexique que s'appuient beaucoup de travaux sur le développement du lexique enfantin en français<sup>5</sup>. Alors, que faire pour contribuer à la réflexion sur le développement lexical en français L2 chez des enfants *scolarisés en Afrique*?

D'abord, il est nécessaire de problématiser le transfert des résultats de ces études, et en particulier de l'enquête du *FF*, à d'autres contextes linguistiques et culturels, comme ceux de la francophonie diglossique. Certains verbes peu fréquents en français central s'avèrent très fréquents ailleurs, et très utilisés précocement dans l'acquisition de la L2 (ainsi: *puiser*, *refuser*, au Togo). Voici le sort du verbe *puiser* dans une tâche de restitution de récit après écoute (cf. Bedou-Jondoh et Noyau, 2003). Le texte-source (4) ne comprenait pas ce verbe:

- (4) « Il lui fallait balayer, laver la vaisselle, **porter l'eau**, fendre le bois [...] Un soir, la petite vieille qui avait grondé la pauvre grenouille tout le jour et l'avait laissée sans manger, l'envoya **chercher** de l'eau à la rivière. [...] Afin de pouvoir **plonger le seau** dans l'eau, il fallait d'abord creuser un trou dans la glace. »

Nous avons recherché de façon exhaustive les lexicalisations de cette action, sur un corpus de 11 enfants de 8 à 11 ans ayant raconté l'histoire. 7 enfants sur 11 lexicalisent l'action avec *puiser* (16 occ.), 3 avec *chercher* (5 occ.), 1 seul avec la lexie *aller chercher* (2 occ.), et un enfant mentionne *aller au marigot*, laissant implicite l'action prototypique en cette situation. Le verbe *puiser* constitue donc un choix de lexicalisation nettement majoritaire, en nombre de locuteurs, et plus encore en nombre d'occurrences:

- (5) la grenouille verte + faisait les travaux ° + il / il + il **puise** de l'eau + il lave les assiettes (...) un jour + la grande mère + lui a dit de / d'aller + **puiser** de l'eau + dans la rivière \_ + (...) la rivière est gelée + pour pou-

4. Ce qui évoque la célèbre échelle de Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française, qui a été établie vers 1940 et réactualisée par François Ters, Daniel Reichenbach et Georges Mayer dans une édition de 1988, outil incontournable pour les auteurs de manuels et les chercheurs en évaluation de l'orthographe.

5. On trouve également des études pour les mêmes visées au Canada francophone: « Sources de matériel en français pour l'élaboration des tests de compétences langagières en éducation », Alain Desrochers et Jean Saint-Aubin (soumis 2003, ACFAS).

voir **puiser** de l'eau + il faut + creuser + le trou + de **puiser** \_ + (...) le petit chien frisé + est là et ° + la grenouille verte l'appelait + et lui disait de + l'aider à + **puiser** de l'eau ° + (TcheKo, CM1, Lomé, Bedou01A)<sup>6</sup>

Si l'on compare les verbes concernant cette action présents dans le texte source à ceux du *FF*, voici leur place dans la liste de fréquence globale du *FF* (colonne 2), et dans notre inventaire des verbes constitué à partir de la liste complète (colonne 3):

(6)	chercher	rang 231	45 <sup>e</sup> Verbe
	porter	rang 406	77 <sup>e</sup> Verbe
	envoyer	rang 443	87 <sup>e</sup> Verbe
	plonger	hors <i>FF</i>	

Précisons que sur les 1063 premiers mots (mots de fréquence égale ou supérieure à 20), base de l'inventaire du *FF*, on trouve 221 verbes simples. *Chercher* était le seul bon candidat à être perçu et retenu par les apprenants parmi les verbes contenus dans le texte-source, il n'a pourtant été que peu repris. Quant à l'expression qu'on peut considérer comme orthonymique en français central: **aller chercher de l'eau**, absente du texte, elle est composée, et ainsi moins aisément stabilisable.

Cet exemple d'un verbe privilégié par les enfants togolais alors qu'il est considéré comme rare au regard des fréquences dans le français central, illustre bien le fait que les fréquences lexicales, même si l'on s'en tient au lexique le plus courant, sont sensibles à des facteurs contextuels qu'il ne faut pas sous-estimer. Dans des sociétés où l'eau courante est encore rare et reste irrégulièrement distribuée même en ville, et où les enfants ont leur part quotidienne des tâches ménagères fondamentales, nos jeunes locuteurs ont une expérience certaine de cette action, et font de *puiser* un verbe de base pour ce qui concerne la manipulation des liquides<sup>7</sup>.

Quels appuis trouver pour estimer l'exposition au lexique de français dans leur environnement chez nos jeunes apprenants? On ne dispose pas d'études quantitatives globales du lexique des variétés de français en Afrique, mais seulement d'études de « particularités » (cf. le célèbre *Inventaire des particularités du français d'Afrique noire*<sup>8</sup>). Dans ces recueils, le biais nominal est énorme, pour différentes raisons. Nous avons effectué un comptage précis pour l'un d'entre eux, l'inventaire du français au Burundi (Frey 1996), et avancé des raisons à la rareté des verbes qui y figurent, dans Noyau (2006) où nous évoquons parallèlement la faible conscience linguistique portant sur les verbes chez les maîtres de ces pays.

Quelques travaux cependant étudient des particularités de l'usage lexical de certains verbes en français d'Afrique, comme ceux de Frey sur le verbe *faire* au Burundi (1992), et au Cameroun (1998):

- (7) faire un accident (= avoir) ; faire un coup de fil (= passer) ; faire un conseil (= donner) ; faire son petit-déjeuner (= prendre) ; faire la table (= mettre) (Burundi)

*Place des verbes dans le Français fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique*

6. Conventions de transcription: +, ++, +++: pause courte, moyenne, longue; °: intonation montante; /: auto-interruption.

7. La lexicalisation des procès en français L2 est affectée également par les différences profondes en ce qui concerne la conceptualisation des procès et leur mise en mots dans les langues de la zone (parlers gbe du sud-Togo, Bénin et Ghana), cf. Noyau 2002. L'ensemble de parlers gbe du sud-Togo possèdent un verbe simple [ku], très fréquent pour la manipulation des liquides (l'eau, mais aussi la sauce dans un plat, par exemple), qui se comporte comme *puiser*. Mais nous ne voudrions pas considérer ce fait comme le seul facteur poussant à la mise en vedette du verbe *puiser*.

8. Équipe IFA (1983, 2<sup>e</sup> édition 2004) et les volumes ultérieurs de la revue *Le français en Afrique*.

La surextension de *faire* là où le français central recourt à une gamme de verbes opérateurs fréquents (*avoir, donner, mettre, passer*), ou même à des verbes spécifiques singuliers, s'explique entre autres par la flexibilité sémantique des verbes (cf. Noyau 2003), et elle est largement attestée chez les jeunes enfants (*tu me fais mes cheveux, mes chaussures, l'orange*, etc.). On trouverait beaucoup de surextensions sémantiques similaires dans l'usage d'autres verbes fréquents en Afrique subsaharienne comme : *donner, prendre*.

Il est quand même possible de se faire un aperçu de l'usage des verbes dans le français adulte qui sert de référence à l'acquisition du français par les enfants scolarisés en Afrique, en scrutant l'input fourni par les maîtres du point de vue du lexique verbal (Noyau 2001, Peuvergne 2005). Les usages idiosyncrasiques des verbes comprennent des particularités de construction, mais aussi des surextensions sémantiques ou des extensions extra-domaine (cf. Duvignau 2005), au regard du français central :

- (8) les leçons à passer ; ils ont quitté ici ; si l'occasion vous permet de vous jeter sur cette occasion (in Noyau 2006)

## Didactisation

Enfin, un examen détaillé des choix lexicaux portant sur les verbes dans les manuels de français au primaire en vigueur dans ce contexte (Noyau, 2005a) éclaire des aspects inattendus quant au choix du matériel verbal. Dans le manuel de 1<sup>re</sup> année, la progression est essentiellement déterminée par la structure syllabique, et des verbes fréquents apparaissent tard ou dans des contextes rares (*porter* [un bijou]), alors que des verbes rares et/ou des formes rares de verbes irréguliers apparaissent précocément en vertu de leur simplicité syllabique pour la lecture ; de plus, ces verbes sont donnés isolément, sans regroupements fonctionnels ou sémantiques. En revanche, dès la 2<sup>e</sup> année, on trouve dans les manuels de langue une profusion de verbes rares et appartenant au français soutenu, qui n'est évidemment pas reprise dans le lexique actif des élèves<sup>9</sup>.

On est bien loin en effet de la problématique d'un français « réduit » à destination de locuteurs marginalisés comme la polémique initiale autour du *Français fondamental* (initialement : *Français élémentaire*) le suggérait. Il s'agit plutôt du placage sur une situation où la langue de travail est à acquérir à partir de zéro d'un modèle de scolarisation colonial à peine revu, axé sur l'écrit normé, qui néglige cette dimension acquisitionnelle.

9. Fort heureusement, la nouvelle série de manuels diffusée depuis 2002 (nos élèves avaient encore travaillé avec la précédente), fondée sur une approche fonctionnelle, change la donne concernant l'input de lexique verbal offert à l'apprentissage.

Ce que nos études sur les productions orales des élèves au long du primaire mettent bien en évidence, c'est la forte autonomie du processus d'acquisition du lexique par rapport à l'input scolaire fourni. Un travail sur le lexique verbal qui permettrait aux élèves de bâtir des regroupements fonctionnels et sémantiques contribuerait grandement à la structuration par les apprenants et à un enrichissement fonctionnel de leur lexique verbal.

## C onclusion

Il ne faut pas oublier qu'enseigner n'est pas apprendre, et qu'il est difficile d'enfermer un locuteur dans une sélection prédéterminée, à moins de le maintenir entièrement captif d'un input filtré et de le tenir à l'abri des situations de communication réelles. Les processus d'acquisition et l'autonomie du sujet apprenant, c'est ce que les concepteurs de «français réduits» (avoués comme tels) aussi bien que les porteparole des débats idéologiques refusant le principe d'une réduction de la langue pour «les populations les moins perméables à notre culture» (cf. les débats idéologiques autour du *FF*, engagés par Marcel Cohen notamment...) ne pouvaient pas concevoir.

En ce qui concerne notre situation didactique, on doit conclure que l'acquisition du lexique verbal est fondamentalement un processus autonome auquel les maîtres et les tâches d'enseignement n'accordent pas d'attention (ni les élèves), et qu'il s'agit d'une acquisition incidente, où le matériel lexical en provenance des séquences des matières autres que le «langage» fournit un apport prédominant. Ce serait un autre débat que de revenir sur le décalage considérable entre les progressions formelles et peu ambitieuses ménagées pour le travail de la langue, et les exigences minimales de lexique pour faire du calcul, de l'histoire, des sciences d'observation en français (Noyau 2003; Noyau et Quashie, 2003; Noyau et Vellard 2004). Ce qui soulève tout un ensemble de questions autour des enseignements disciplinaires en L2 et de la double focalisation, qui, si elle n'est pas exclusive des situations didactiques en L2, y est particulièrement aiguë. On peut estimer en effet que les disciplines non linguistiques font beaucoup plus pour l'appropriation du lexique verbal que les leçons de «Langage».

Pour terminer, on pourrait adopter une perspective rétrospective de science-fiction: et si les études sur corpus enfantins initiées jadis sur la lancée des enquêtes du *Français fondamental* au Crédif (enquêtes des années 70 dont une partie des corpus ont été publiés: enfants de 8 ans, de 10 ans) avaient pu prendre leur essor... Mais il y a toujours des raisons méthodologiques ou théoriques à des recherches qui restent en

suspens. Aujourd'hui, on dispose d'atouts nouveaux pour se remettre à l'ouvrage :

- une théorisation des processus d'acquisition en L1 et en L2 ;
- des outils informatiques permettant des traitements de gros corpus évolutifs.

Les choses pourraient rapidement changer.

## Bibliographie

- BASSANO, D. (2005), « Le développement lexical précoce : état de questions et recherches récentes sur le français », in *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, ELLUG.
- BEDOU-JONDOH, E. et NOYAU, C. (2003), « Restitution de récits en langue première et en français langue seconde chez des enfants du Togo et du Bénin : formulations et reformulations des procès », in *La Reformulation, un principe universel d'acquisition*, Kimè.
- BONIN, P. et al. (2004), « Psycholinguistic norms for action photographs in French and their relationships with spoken and written latencies », *Behavior Research Methods, Instruments and Computers (BRMIC)*, 36/1.
- BONIN, P. et al. (2003), « Objective age-of-acquisition (AoA) norms for a set of 230 object names in French: relationships with psycholinguistic variables, the English data from Morrison et al. (1997), and naming latencies », *European Journal of Cognitive Psychology* 15/2, 209-245.
- DUVIGNAU, K. (2005), « Pour un apprentissage-enseignement du lexique verbal calqué sur l'acquisition : revisite et apport des "métaphores/erreurs" des enfants de 2-4 ans », in *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, ELLUG.
- FAYOL, M. (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF.
- FREY, C. (1992-1993), « L'extension polysémique du verbe "faire" en français du Burundi », *Bulletin du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire (BOFCAN) n° 9*, INaLF - CNRS, Didier - Érudition.
- FREY, C. (1998), « Usages du verbe "faire" en français au Cameroun : polysémie et factivité. 1. Aspects linguistiques », in *Le français en Afrique : francophonies, Recueil d'études offert en hommage à Suzanne Lafage, Bulletin du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire (BOFCAN) n° 12*, INaLF-CNRS, Didier - Érudition.
- LABRELL, F. et al. (2005), « L'évaluation du développement lexical entre 1 et 4 ans : présentation du DLPF », in *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, ELLUG.
- LETE, B. (2004), « MANULEX, une base de données du lexique écrit adressé aux élèves », in *Didactique du lexique*, De Boeck.
- NOYAU, C. (2002), « Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes : gammes de récits », *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé (JRSUL)*, Lomé (Togo), Vol. 2/2002.
- NOYAU, C. (2003), « Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2) » in *Regards croisés sur l'analogie, Revue d'Intelligence Artificielle*, Vol. 17, N° 5-6/2003.
- NOYAU, C. (2005a), « Le lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité », in F. Grossmann, M.-A. Paveau, G. Petit (éds.), *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, p. 65-84.
- NOYAU, C. (2005b), « Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde », in *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues n°3.
- NOYAU, C. et al. (2005), « Two dimensions of the representation of complex event structures : granularity and condensation. Towards a typology of textual production » in *The Structure of learner language*, De Gruyter.

*Place des verbes dans le Français fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique*

- NOYAU, C. et QUASHIE, M. (2003), « L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest », in *Les didactiques du français, un prisme irisé*, Éditions Modulaires Européennes, coll. "proximités".
- NOYAU, C. et VELLARD, D. (2004), « Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde », *Cahiers du Français Contemporain 9*, « Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances ».
- PEUVERGNE, J. (2005), « Étude de glissements syntaxiques et sémantiques dans le parler d'enseignants togolais de français à Lomé », in *Appropriation en contexte multilingue – éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Presses de l'Université de Franche-Comté.

# *Didactique de l'oral et objets d'apprentissage*

JEANNE-MARIE DEBAISIEUX  
CHANTAL PARPETTE  
ROBERT BOUCHARD

# C *orpus oraux et didactique des langues : un rendez-vous à ne pas manquer*

JEANNE-MARIE DEBAISIEUX  
CRAPEL-ATILF UMR 7118

« Perhaps the greatest attraction of corpora for language pedagogy is their potential for autonomous learning. » (Aston, 2001, 41)

L'objectif de cet article est double : il s'agit en premier lieu de montrer sur quelques points ce que l'analyse des corpus oraux peut apporter à la description de la langue. Pour ce faire, nous présenterons d'abord une description de l'usage de quelques connecteurs dont nous verrons qu'il s'écarte de celui proposé par les modèles didactiques puis nous relèverons quelques stratégies de collaboration et de co-construction du discours mis en jeu par les locuteurs dans les interactions. Dans une deuxième partie, nous proposerons des pistes sur la façon dont les corpus peuvent être intégrés à une méthodologie d'apprentissage en nous appuyant sur les recherches menées par le Centre de recherche et d'applications pédagogiques en langues (CRAPEL).

## C *e que les corpus peuvent aider à apprendre*

### USAGES ET DESCRIPTION DE QUELQUES CONNECTEURS

La plupart des ouvrages pédagogiques optent pour une présentation des connecteurs par liste. On relèvera ainsi<sup>1</sup> « parce que, comme, puisque, car, en effet », comme conjonctions introduisant la cause et « bien que, même si, malgré et pourtant » comme conjonctions exprimant la concession. Cette présentation décontextualisée où chaque exemple n'est que très brièvement illustré aboutit à l'idée que les formes ainsi regroupées sont interchangeable. Comme le souligne Gyula Tanko (2004, 161) à propos de l'anglais : « Learners thus receive either an exhaustive list of connectors, which is daunting and impractical, or a randomly selected one that does not include the most frequently used connectors ». Les ouvrages didactiques ignorent de fait la fréquence des morphèmes dans les usages courants, ce qui, compte tenu du poids de la norme écrite aboutit à une sur-représentation des mor-

1. *Cadences 2*, Hatier /Didier, 2000

phèmes les plus prestigieux. Pour le français, on relèvera ainsi bien que en tête d'une liste consacrée à l'expression de la concession<sup>2</sup>, ou encore la définition de *car* comme « l'expression sommaire de la cause » alors même qu'un aperçu statistique sur un corpus de 700 000 mots<sup>3</sup> montre que les deux morphèmes sont pratiquement absents des usages d'oraux de conversation : 78 occurrences de *car* et 22 occurrences de *bien que*. Par ailleurs, on constate une sous-description des morphèmes les plus fréquents : les ouvrages ne donnent que peu d'indications sur la multiplicité des significations que les morphèmes peuvent porter, comme nous allons le voir dans la section suivante.

### L'exemple de *parce que*

Les analyses sur corpus<sup>4</sup> ont mis en évidence deux caractéristiques de ce morphème : il est d'une part extrêmement fréquent, on en relève ainsi 2497 dans notre corpus et présente un large éventail de valeurs communicatives parmi lesquelles on peut noter :

> Une valeur de justification qui peut porter sur une assertion comme dans (1) ou sur une question, comme dans (2) :

- (1) moi [...] j'ai fait un an avec elle + *parce qu'elle c'était sa dernière année tu comprends quand elle était à l'école et moi je venais juste d'entrer au CM1*  
(Gen cas)<sup>5</sup>
- (2) alors Vincent je sais que tu fais de l'escalade + *est-ce que tu pourrais m'en dire plus parce que c'est un sport que je connais pas trop bien (escalade)*

ou même sur une attitude, comme dans (3) :

Il s'agit d'une discussion entre L1 exploitant agricole, L2 ouvrier agricole d'origine portugaise, installé en France depuis trois ans, et L3 ouvrier agricole d'origine portugaise, installé depuis peu. L1 vient de donner des consignes de travail à L2 et L3. L2 s'adresse en portugais à L3, lui traduit ces mêmes consignes, puis se tournant vers L1 il ajoute :

- (3) *parce qu'en français il comprend encore pas tout (o.p.)*

Il s'agit visiblement pour L2 de justifier le fait qu'avant même de confirmer à L1 qu'il a compris le travail à effectuer, il s'est adressé en portugais à son compagnon et ce assez longuement. Sachant que L1, dont ils dépendent hiérarchiquement ne comprend pas le portugais, L2 juge que son attitude peut être jugée impolie et qu'elle nécessite une justification.

> Une valeur de demande de confirmation d'inférences

- (4) L1 dis-moi quand même que je mette pas les C. à notre table et puis que  
L2 ah parce que ça dépend de moi (Cart. Tel)

2. *Grammaire vivante du français.*

3. Il s'agit du Corpus aixois CRFP constitué par l'équipe Delic et que J. Veronis, que je remercie ici, a mis à ma disposition et d'un corpus personnel constitué en partie par les étudiants de la maîtrise FLE et de la maîtrise Sciences du langage de l'université Nancy 2 que je remercie également.

4. Cf. Debaisieux (2002), (2004).

5. À l'exception de 14, 15 et 16, les exemples sont transcrits en orthographe standard et sans ponctuation suivant les conventions de l'équipe Delic.

Le sens du morphème est paraphrasable par un « si j'ai bien compris ce que tu viens de me dire ». L'énoncé permet au locuteur de soumettre la pertinence de ses inférences au jugement de l'interlocuteur.

> Une valeur d'introduction de commentaire ou d'ajout d'information situationnelle :

- (5) le soir à table il y avait que de l'eau pétillante et nous on aimait pas ça + **parce que j'étais avec une copine** + on était deux alors on était obligé d'acheter de l'eau (voyage)
- (6) je pense que mon père a su me donner une certaine conscience ce qui fait que dès que je suis retourné j'ai eu mon permis + enfin mon père m'a acheté le permis + **parce que là-bas tu passes pas le permis tu l'achètes** + donc mon père m'a acheté mon permis de voiture il m'a prêté une voiture

L'unité introduite par *parce que*, en gras dans les exemples, explicite certains éléments qui permettront à l'interlocuteur d'effectuer les inférences nécessaires à l'élaboration d'une première interprétation. La régulation peut porter sur une information simplement omise comme dans (5). Dans (6) il s'agit de bloquer l'inférence qui pourrait faire penser à un acte illégal d'achat de permis.

Les ouvrages pédagogiques<sup>6</sup> sont loin de refléter cette diversité<sup>7</sup> et axent le plus souvent leur présentation sur la valeur traditionnellement causale du morphème. *Parce que* est défini comme « introduisant une raison, un argument nouveau pour celui qui écoute » (Fréquence Jeunes 3), et apparaît sous les rubriques « Expression de la cause » (Monnerie), « Relations cause conséquence/ hypothèses », (Lavenne). Là encore, on relève un décalage entre les descriptions pédagogiques du connecteur et les usages constatés. Les valeurs causales de *parce que* sont en effet illustrées par des énoncés canoniques assez brefs – de 9 à 14 mots – du type :

« Je suis rentré parce qu'il faisait froid. » (*Grammaire du français utile*, p.186)

« Je te raconte l'histoire parce que tu ne la connais pas » (*Cadences 2*, p.110)

Or, comme nous l'avons montré sur plus de 3 000<sup>8</sup> exemples, les emplois dans lequel *parce que* exprime à la fois un fait et sa cause dans une énonciation unique représente moins de 20% des usages relevés dans les corpus. Plus de 80 % des *parce que* à valeur « causale » sont construits en deux énonciations successives. Ce trait formel peut s'interpréter comme une construction progressive de la signification : on énonce un fait puis la cause de ce fait et non les deux à la fois.

6. Les ouvrages consultés sont les suivants : *Grammaire du français utile*, E. Berard, C., Lavenne; Hatier, 1989 – *Le français au présent*, A., Monnerie, Didier/Hatier, 1987 – *Grammaire vivante du français*, M., Callamand, Cle International, 1989., *Cadences 2*, et *Fréquence jeunes*.

Bien que ce choix soit limité et arbitraire puisqu'il correspond aux ouvrages que nous avions à notre disposition, il reflète une tendance générale aisément vérifiable.

7. Comme le relève D. Flament-Boistrancourt (1994, 33) : « *parce que* possède "en dire", plan qui n'est jamais pris en compte par les manuels, des possibilités de fonctionnement communicationnellement très intéressantes. »

8. Cf. Debaisieux, 2002.

### Des formes de concession interactives

Les corpus révèlent que l'expression de la concession dans les usages de la conversation n'est pratiquement jamais formulée par *bien que*. Elle se construit à partir d'un véritable mouvement concessif interactif, marqué par une syntaxe iconique : dans un premier énoncé, on marque son accord aux propos de l'interlocuteur par des formules du type « oui, c'est vrai, d'accord » et l'on introduit ensuite par *mais* un deuxième énoncé qui développe un contre-argument :

- (8) c'est vrai que madame x c'est le genre de voyante qui est très clair-voyante mais seulement elle a un côté grand-mère (voyantes)
- (9) là je suis d'accord avec toi mais toi le sachant tu aurais pu lui téléphoner (obsèques)

Cet argument peut être souligné par *quand même* :

- (10) ben oui mais c'est quand même à vous de d'accepter ou pas [AMI-ROOPUB001]

Pour des raisons techniques, il ne nous est pas possible aujourd'hui de quantifier ces structures de « concession interactive » mais l'on peut affirmer qu'elles sont des plus courantes. Par ailleurs, les rares emplois de *bien que* dans les usages de conversation s'écartent souvent des descriptions canoniques tant du point de vue formel que du point de vue sémantique. On relève en effet des exemples tels que (11)

- (11) généralement les mâles sont aussi plus beaux et plus colorés dans la plupart des espèces bien que chez les poissons [...] ils sont exactement pareils

où le verbe est construit à l'indicatif et non au subjonctif et où le sens relève de la remise en cause des propos précédents et non de la concession.

Ces quelques remarques imposent plusieurs observations quant au traitement des connecteurs dans les ouvrages didactiques. Outre le fait qu'elle ne permet pas de comprendre pourquoi et comment utiliser les connecteurs, la présentation décontextualisée des manuels est marquée par la prégnance du modèle logico-sémantique lié à la norme de l'écrit et de la grammaire scolaire. Elle néglige le fait que les connecteurs relient des unités exprimant des attitudes, des actes et ignore la dimension pragmatique et interactive des usages. Pour des raisons de simplification pédagogique que nous ne discuterons pas ici, les ouvrages pédagogiques présentent une conception logocentrique de la langue comme reflet d'une organisation logique. Il s'agit de « passer en revue les différents outils linguistiques [...] pour établir une relation logique entre des faits réels » (Lavenne, 185). Cet a priori nous paraît contestable, pour au moins deux raisons : il amène à poser quelques réserves quant au rôle que de tels outils peuvent avoir dans le développement, chez les apprenants, d'une capacité de communication

c'est-à-dire « d'une capacité à interpréter le discours (Widdowson, 1981, 163). Par ailleurs, on peut penser, et nous aborderons ce point rapidement dans la suite de ce travail, que les apprenants sont au moins aussi à l'aise dans le cadre textuel et pragmatique.

### Petit détour chez les apprenants

Nous résumons ici une expérimentation menée il y a quelques années. Il s'agissait au travers de brefs entretiens de voir comment des apprenants, en l'occurrence des étudiants du département de français de l'université de Malaga, pouvaient interpréter certains emplois non canoniques du morphème *parce que*. Les exemples ont été présentés transcrits et ponctués pour plus de lisibilité. Le contexte a été explicité et des éléments de traduction ont été fournis à la demande. Les étudiants devaient expliquer quel était le sens des exemples proposés. Ils pouvaient commenter l'exemple, le traduire en partie et fournir un exemple similaire s'ils le désiraient. Voici trois des exemples proposés et un échantillon des réponses fournies<sup>9</sup>.

*Exemple 1*: Enregistrement radio, tiré des *Histoires extraordinaires* de P. Bellemare

L1 est dans un taxi expérimental piloté par un ordinateur qui parle (L2).  
Il vient de se voir offrir un whisky :

- (14) L1 Ah! Il faut dire que c'est pas désagréable, on s'habituerait vite à ce genre de confort. Il manque qu'un peu de musique.  
L2 Quel genre de musique désirez-vous?  
L1 Ah! Parce que vous fournissez aussi la musique?  
L2 La musique est comprise dans le prix de la course. Quel genre de musique désirez-vous?

*Exemple 2*: Une maîtresse de maison à la fin d'un repas entre amis

- (15) Bon alors est-ce que vous voulez du fromage? Parce qu'il y a un dessert consistant!

*Exemple 3*: Le locuteur parle des examens de solfège au conservatoire

- (16) Au moment où il arrive donc ce qui est marrant c'est que... bon le directeur, parce que c'est le directeur qui fait passer tout ça, c'est lui qui supervise tout, et le directeur il lui dit: «Êtes-vous prêt?» bon le gamin il lui répond: «Oui» et il [le directeur] lui dit: «Partez» et il [le gamin] est parti en courant.

Les commentaires fournis par les étudiants – j'en présente la version traduite – montrent qu'ils sont sensibles aux procédures d'inférences en jeu dans l'interaction et qu'ils interprètent les énoncés selon leur valeur communicative. Ainsi pour l'exemple 1, on relève :

C'est une espèce de conclusion qu'il tire de la question et qu'ensuite il commente. C'est quelque chose qui le surprend [...] (Antonio)

C'est une question qui n'est pas vraiment une question, c'est plutôt de la surprise. (Carlos)

#### 9. Il s'agit de:

- Carlos: étudiant en première année d'économie qui a étudié le français durant toute sa scolarité dans le secondaire, mais qui se dit « d'un niveau faible ».
- Antonio: étudiant en deuxième année d'économie qui n'avait plus étudié de français depuis 11 ans.
- Salvator et Imma qui sont en cinquième année de philologie espagnole. Après l'avoir étudié dans le secondaire, ils ont choisi le français comme langue obligatoire durant les trois premières années de leur cursus universitaire. Ils m'ont demandé de faire l'entretien ensemble.

C'est quelque chose comme de la surprise, cela n'a pas vraiment un sens causal. (Salvator)

C'est une question rhétorique, il n'attend pas de réponse. (Imma)

La dimension énonciative est directement interprétée, comme le montrent les commentaires sur la valeur de justification de *parce que* dans l'exemple 2. L'interprétation est donnée en termes d'intention et non de relation logique.

C'est une sorte de justification : elle demande cela et explique ensuite pourquoi elle a posé cette question. C'est une façon de dire à ses invités que s'ils prennent du fromage, ils n'auront plus faim pour le dessert après. C'est un avertissement pour dire qu'il ne faut pas prendre de fromage. (Carlos)

Cela ne sert pas à répondre à une question, plutôt à expliquer pourquoi on pose la question. (Antonio)

Elle demande quelque chose et ensuite, comme pour s'excuser d'avoir demandé cela, elle explique pourquoi elle a posé cette question. Quand on invite des gens, on ne pose pas ce type de questions, mais elle la pose parce qu'elle a une bonne raison de le faire. (Imma)

Pour l'exemple 3, les commentaires mettent l'accent sur la valeur interactive de la structure :

Il donne une explication : il veut dire que c'est le directeur qui a certaines fonctions. Comme l'interlocuteur ne le sait pas, il lui dit « le directeur... » et il voit que l'autre est surpris et il lui dit « y a que el director hace eso... » (Antonio)

C'est plutôt explicatif, une manière de donner de l'importance à ce qui vient après. (Salvator)

Il parle et il introduit quelque chose. Il n'a pas parlé avant du directeur, et maintenant il explique pourquoi le directeur est là [...] c'est comme un aparté au théâtre, quelque chose comme ça... parce que sinon, on ne sait pas qui est le directeur, on ne peut pas en parler. (Imma)

Les traductions données par les étudiants ne sont pas littérales et les énoncés qu'ils fournissent possèdent un fonctionnement équivalent :

« Ah es que me puedes poner musica ? » (Ah parce que tu peux mettre de la musique!)

« y a que el director hace eso. » (parce que c'est le directeur qui fait ça)

« bueno es que el director... » (parce que le directeur...)

Ces observations montrent que les apprenants s'appuient sur leur « vécu communicatif » et prennent en compte les composantes énonciative, interactive, socio-culturelle de la langue pour interpréter les exemples selon une « perspective interactionniste ». Coste (1994, 14).

Cette perspective permet d'éclairer d'autres faits linguistiques relevés dans les corpus, comme nous allons le voir sous la rubrique suivante.

## STRATÉGIES DE CO-CONSTRUCTION DU DISCOURS DANS LES INTERACTIONS

### Les répétitions

Un autre aspect révélé par l'étude des corpus touche les stratégies de co-construction du discours, c'est-à-dire la façon dont les locuteurs travaillent collaborativement au déroulement de l'interaction. On peut illustrer ce point par un phénomène de répétition, extrêmement fréquent dans les interactions. Ainsi dans (17) et (18):

- (17) L1 mais ta formation ça t'a pris combien de temps  
L2 la formation ça m'a pris deux jours en fait (macdo)
- (18) L1 c'est quoi le FCN  
L2 le FCN c'est là où on fait cuire tous les chaussons (macdo)

La réponse de L2 reprend un élément apporté par la question de L1. Le phénomène a été relevé par nombre de linguistes<sup>10</sup> mais est absent des dialogues des manuels. Or cette stratégie permet au locuteur de construire progressivement des éléments de réponse en s'appuyant sur ce qui a été fourni par l'interlocuteur et possède donc un double avantage: elle le situe dans un mouvement positif de co-construction et peut servir à faciliter la construction des propos en procurant un temps supplémentaire au locuteur.

## STRATÉGIES DE CO-CONSTRUCTION DU DISCOURS DANS LES INTERACTIONS:

### Appel à inférences

Les exemples suivants illustrent une stratégie moins fréquemment observée<sup>11</sup>:

- (19) L2 en plus là cette année tu vois j'ai pris un appartement donc il va falloir que j'assume  
L1 ben ouais  
L2 et vu que c'est le seul contrat qui me permette de payer mon loyer  
L1 ouais (Mac.Do)
- (20) L1 mais là il faudrait préciser c'est important  
L2 oh on va quand même pas être  
L1 ben si justement (o.p.)

Les énoncés (en gras dans les exemples) sont formellement « inachevés »: pas de principale à la suite de la subordonnée introduite par *vu que* dans (13) et pas de complément du verbe *être* dans (14). On constate que ces formes n'entraînent aucun incident de communication: on ne relève aucune tentative de « correction » ou de rectification de la part des locuteurs et les réactions des interlocuteurs – la marque

10. Cf. en particulier C. Blanche Benveniste (1993).

11. Cf. néanmoins Debaisieux (2001).

d'approbation *ouais*, dans l'exemple 3 et la réplique *ben si justement*, par laquelle L1 signale son désaccord – signalent au contraire que l'interaction continue à la satisfaction de tous. Les énoncés en question portent un contour implicatif qui constitue un signal que l'interlocuteur interprète comme une incitation à déclencher les inférences nécessaires. On a donc là une stratégie qui peut servir de compensation pour l'expression. Ce type d'exemple relève, ce me semble, des observables susceptibles d'enrichir une « pragmatique interlinguistique » au sens de Riley (2000) nécessaire dans l'apprentissage des langues.

## **C**omment les corpus peuvent-ils aider à apprendre ?

On pourrait conclure de la présentation précédente que l'intérêt des données orales authentiques est de permettre la constitution de descriptions pédagogiques plus proches des comportements langagiers effectifs des natifs. Mais, comme le signale Aston (2000, 7) « The use of corpora to teach languages need not, however, be limited to identifying features to be taught and material to teach them [...] [it] poses the question of how learners can use corpora for themselves, as resources for autonomous language learning ».

### L'INTÉGRATION DES CORPUS DANS UNE MÉTHODOLOGIE

#### D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

C'est dans cette perspective que le CRAPEL travaille depuis de nombreuses années. La méthodologie, qui peut être définie comme une démarche d'enseignement / apprentissage, repose sur la mise en place d'activités conscientes et volontaires – les activités d'apprentissage – qui visent à créer les conditions favorables à l'acquisition, l'internalisation des savoirs. Ces activités sont organisées selon trois phases :

- > des activités de découverte qui permettent à l'apprenant de sélectionner les traits linguistiques et discursifs des comportements langagiers dont il vise l'apprentissage,
- > des activités d'entraînement, systématiques et répétées par lesquelles l'apprenant, concentre son effort d'apprentissage sur les savoirs langagiers nécessaires, point par point,
- > des activités de mise en pratique non systématiques (simulations contrôlées) qui amènent l'apprenant à interagir de façon pertinente dans « des situations communicativement déterminées » (Marie-José Gremmo, 1996, 68).

Mis à la disposition des apprenants comme « corpus de découverte » (Henri Holec, 1970, 25) lors de la première phase d'apprentissage, les

documents authentiques<sup>12</sup> permettent à l'apprenant de découvrir et de constituer les données dont il a besoin et de réfléchir sur les comportements langagiers qu'il souhaite acquérir. Ils garantissent en outre l'observation de conduites langagières dans des situations socialement et communicativement bien caractérisées.

Le travail de recherche et d'observation dans lequel l'apprenant est impliqué de façon active offre de nombreux avantages: il permet à ce dernier d'associer formes, sens et utilisation contextuelle dans l'interprétation des faits langagiers<sup>13</sup>. Il aboutit à ce que l'apprenant construise ses propres descriptions au travers d'une démarche inductive, il développe un savoir-faire méthodologique qui consiste notamment, pour l'apprenant, à sélectionner ce qu'il va apprendre en fonction de ses « besoins, désirs, motivations ». Il enrichit ainsi sa culture d'apprentissage, ce qui participe d'un processus d'autonomisation<sup>14</sup>. Comme le signale un apprenant: « Ces documents, c'est vraiment une mine, parce que c'est des situations de la vie de tous les jours et on peut voir comment on doit dire les choses » cité par Gremmo (2000, 28).

De façon paradoxale, ce travail, par la confrontation à la variation qu'implique l'observation des usages effectifs, permet de démystifier le modèle du locuteur natif idéalisé « membre d'une communauté chomskienne à laquelle on a enlevé toute source de variation linguistique ou sociale » (Adami et al, 2004), Comme le signale Mparutsa (1991) citée par Bernardini (2004, 30), cette confrontation « challenges the role of a set text in a learning process. The text shifts from being an inviolable authority to something which students can question, explore ». La démarche modifie en fait les rôles traditionnels de la triade: apprenant, locuteur natif et enseignant (Adami et al, op.cit). L'apprenant se positionne en tant que constructeur de ses savoirs et l'enseignant passe du rôle de détenteur unique du savoir à celui de guide et de médiateur<sup>15</sup>. Pour constituer une aide effective à l'apprentissage, les corpus doivent répondre à certaines caractéristiques.

#### QUELLES CARACTÉRISTIQUES POUR LES CORPUS D'APPRENTISSAGE ?

Dans un projet de restructuration des ressources rassemblées depuis plusieurs dizaines d'années, l'équipe du CRAPEL envisage la constitution de deux grands types de corpus qui répondent à la volonté de prendre en compte les activités communicatives et les activités réflexives de type « form-focussed » dans l'apprentissage. Le premier corpus est constitué d'un ensemble de documents authentiques qui constituent les supports des activités. Ces matériaux d'apprentissage répondent aux caractéristiques présentées dans Holec et Carrette (1993): ils sont adaptables, déterminés en fonction d'objectifs d'acqui-

**12.** Nous définissons comme authentique tout document qui n'a pas été produit ou modifié dans un objectif d'apprentissage de langue.

**13.** Pour Bernardini (2001, 246) « As a result of analysing large quantities of authentic data, [...] learners construct an interpretation for themselves, relying on lexico-syntactic, semantic and pragmatic observations ».

**14.** De très nombreux auteurs dans le monde anglo-saxon aboutissent à des conclusions similaires. Parmi les ouvrages les plus récents, on peut citer Aston, 2001, Sinclair, 2004, Bernardini, 2000, Aston et Bernardini 2004.

**15.** Pour Aston (2001, 44): « The teacher's role becomes that of organizing what Resnick (1989) has termed a "cognitive apprenticeship" by offering learners ever-increasing opportunities to take control of increasingly complex and varied aspects of corpus use. »

sition de savoir-faire communicatifs afin de pouvoir être utilisés par des apprenants dont la diversité des besoins n'est pas prévisible. Ces mini-corpus sont accompagnés de fiches descriptives où figurent des informations précises sur les rôles et statuts des locuteurs et sur leurs conduites communicatives. Le catalogage informatisé par fiche doit permettre à l'apprenant de constituer les regroupements désirés<sup>16</sup>, par exemple en termes de type de textes ou d'événement communicatif. Le travail sur corpus permet ainsi de mener des activités de perception ou de production sur différents types de textes. Ces documents sont associés à des documents « de soutien à l'auto-direction » qui portent sur des points de culture langagière comme « quoi apprendre », « quoi évaluer » ou de culture d'apprentissage par exemple « comment choisir un document, comment analyser ses besoins ».

Le deuxième corpus rassemble un ensemble de textes authentiques tout venant, dont la partie orale est d'ores et déjà constituée de plus de 350 000 mots pour à peu près 35 heures d'enregistrements. L'alignement texte/son est en cours<sup>17</sup>. Deux modalités de consultation sont envisagées. Un concordancier<sup>18</sup> permettra à l'apprenant d'afficher les différentes occurrences d'un mot ou d'une expression et les contextes dans lesquels ils apparaissent. La recherche par concordancier permet ainsi à l'apprenant de saisir les propriétés formelles, les valeurs sémantiques et les contextes d'utilisation d'un mot ou d'une expression et de repérer ainsi les grandes régularités des constructions. Cet aspect est d'autant plus important que les études sur corpus ont montré comment lexicale et grammaticale sont associés dans des combinaisons qui ne sont pas illimitées, contrairement à ce que laissent penser les présentations grammaticales. La partie orale du corpus comportera des enregistrements de locuteur non natifs, ceci afin de permettre aux apprenants d'observer les stratégies utilisées par des étrangers compétents face à certaines difficultés de communication.

Le deuxième mode de consultation envisagé doit permettre à l'apprenant de faire des requêtes par acte de parole. Pour ce faire, il est prévu d'utiliser les possibilités de balisage de logiciels de transcription tel que *Transcriber*<sup>19</sup>, qui permettent de signaler certaines formes dans le texte et d'en retrouver ensuite toutes les occurrences. La recherche pourra être utilisée également pour comparer les stratégies des natifs et des non natifs. Le fait que le corpus soit aligné texte et son permettra de mettre en évidence l'importance de la dimension prosodique dans ce domaine. Comme pour les mini-corpus, ce grand corpus demande à être accompagné de documents de soutien qui ont pour objectif d'aider les apprenants à développer des capacités pour utiliser les corpus de façon autonome : questions sur des observations à partir de requêtes toutes faites, comparaison de différents extraits d'une même requête et confrontation des résultats, confrontation de descriptions explicites et de descriptions tirées de requêtes<sup>20</sup>.

16. Les caractéristiques de ce catalogage ont été en partie exposées par Cembalo (1995).

17. L'alignement texte et son permet d'avoir accès simultanément à la transcription et au son correspondant.

18. Une collaboration avec Jean Veronis, directeur de Declic (U. de Provence) et auteur du concordancier «Context» est envisagée.

19. <http://www.etc.fr/CTA/gjp/Projets/Transcriber>.

20. La littérature anglo-saxonne actuelle présente, sous la notion de *data-driven learning* de nombreux exemples d'activités de formation au travail sur corpus. Cf. en particulier l'ouvrage de Tribble C. et Jones G. (1997).

## C onclusion

Nous avons dans un premier temps mis en évidence sur quelques exemples l'intérêt du recours au corpus pour constituer des descriptions plus proches de la réalité des usages courants de la langue parlée<sup>21</sup>. Dans une deuxième partie nous avons montré comment il était possible d'intégrer les corpus dans une méthodologie d'enseignement / apprentissage et nous appuyant sur les recherches existantes et un projet en cours au sein du CRAPEL. Nous espérons avoir pu montrer l'intérêt d'un outil qui présente d'incroyables possibilités d'autonomisation permettant à chaque apprenant de devenir, selon les termes de Bernardini (2001, p. 247) « a more competent, reflective, self-confident and effective learner and user of the foreign language ».

---

21. Il faut noter que l'on aboutirait à des conclusions similaires dans le domaine de l'écrit, mais ceci n'était pas l'objet de notre présentation.

*Bibliographie*

- ADAMI, H., ANDRÉ, V., BAILLY S., CARTON, F., CASTILLO D., PONCET F., RILEY, P. (2003), « L'étranger compétent: un nouvel objectif pour la didactique des langues étrangères », in *Une identité plurielle, Mélanges offerts à Louis Porcher*, Paris, l'Harmattan.
- ASTON, G. (2001), *Learning with corpora*, Athelstan.
- ASTON, G., BERNARDINI, S., et STEWARD, D. (2004), *Corpora and Language Learners*, Amsterdam, John Benjamins.
- BÉRARD, E., LAVENNE, C. (1989), *Grammaire du français utile*, Paris, Hatier.
- BERGER, D., et MÉRIEUX, R. (2000), *Cadences 2, Méthode de français, niveau intermédiaire*, Hatier / Didier.
- BERNARDINI, S. (2004), « Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments », in *How to Use Corpora in Language Teaching*, Sinclair, John McH., (éd), John Benjamins Publishing Company.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1993), « Répétitions de lexique et glissement vers la gauche », in *Recherches sur le français parlé*, 12, U. De Provence.
- BURNARD, L., McENERY, T. (2000), (éds) *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*, Peter Lang.
- CALLAMAND, M. (1989), *Grammaire vivante du français*, Paris, Cle International.
- CARETTE, E. et HOLEC, H. (1995), « Quels matériaux pour les centres de ressources? », in *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université Nancy 2.
- CEMBALO, S-M. (1995), « Le catalogue, l'indexation et les fichiers dans un centre de ressources », in *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université Nancy 2.
- CHANET, C. (2001), « "Connecteurs", "particules", et représentations cognitives de la planification discursive » in *Cognition in language use: Selected papers from the 7th international Pragmatics Conférence*, Nemeth T., (éd), Vol. 1, Antwerp : International Pragmatics Association.
- DEBAISIEUX, J.-M. (2000), « Réalités du discours oral et didactique du Français Langue Étrangère », in *Le français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications, Une didactique des langues pour demain*.
- DEBAISIEUX, J.-M. (2001), « Vous avez dit inachevé: de quelques modes de construction du sens à l'oral », in *Le français dans le monde* n° spécial *Recherches et Applications, Oral: variabilité et usages*.
- DEBAISIEUX, J.-M. (2002), « Le fonctionnement de *parce que* en français contemporain: étude quantitative », in *Romanistische Korpuslinguistik – Romance Corpus linguistics*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- DEBAISIEUX, J.-M. (2004), « Les conjonctions de subordination: mots de grammaire ou mots du discours? Le cas de *parce que* », in *Continuités sémantiques, Revue de Sémantique et de Pragmatique*, P.U.O. Orléans.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. (1994), *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- FRÉQUENCE-JEUNES 3, Méthode de français, (2001), Hachette, langue étrangère.
- GREMMO, M.-J. (1997), « Matériaux d'enseignement et apprentissage des langues », in *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy 2.
- HOLEC, H. (1990b), « Des documents authentiques, pour quoi faire? » in *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy 2.
- MONNERIE, A. (1987), *Le français au présent*, Paris, Didier/Hatier.
- MPARUTSA, A., LOVE, A. et MORRISON, A. (1991), « Bringing concord to ESP classroom », in *Classroom Concordancing*, E.R.L. Journal, 4.
- TANKO G. (2004), « The use of adverbial connectors in Hungarian university students' argumentative essays », in *How to Use Corpora in Language Teaching*, John Benjamins Publishing Company.
- TRIBBLE, C. and JONES, G. (1997), *Concordances In the Classroom*, Athelstan.
- WIDDOWSON, H. G. (1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Cédif Hatier/Didier, col. L.A.L.

# Les discours académiques oraux : évolution des représentations et des stratégies d'enseignement en FLE

CHANTAL PARPETTE

UMR ICAR, UNIVERSITÉ LYON 2

L'intégration des étudiants allophones dans les grandes écoles et universités françaises a commencé à solliciter la didactique du français langue étrangère à la fin des années 70. Se posait en effet, entre autres questions, celle, cruciale, de la compréhension des cours. On sait la place très lourde qu'occupe l'écoute des cours, dans notre système scolaire et universitaire, et donc l'importance que prend la compréhension orale dans le développement des compétences linguistiques.

Le présent article se propose d'analyser les différentes stratégies mises en œuvre par les enseignants de FLE depuis le début des années 80, pour développer chez les étudiants allophones la compréhension orale des discours académiques, notamment des cours magistraux. Il s'appuie pour cela sur les pratiques d'enseignement du FLE conduites dans certains établissements d'enseignement supérieur, et sur les quelques outils pédagogiques publiés. Il s'intéresse, dans une première phase, aux *types de discours* utilisés comme supports d'enseignement, et dans une seconde, à leur *traitement didactique*, les deux aspects n'étant pas toujours fortement corrélés.

On verra que cette évolution des stratégies d'enseignement est liée à celle des représentations sur les discours oraux et s'inscrit dans le contexte de l'émergence des études linguistiques sur l'oral.

## Le choix des supports

Pour rendre compte de la diversité des choix opérés, il est nécessaire de prendre en compte trois éléments constitutifs d'un cours en face-à-face :

- Le premier est la *dimension disciplinaire*. La notion de « cours » est fondamentalement rattachée à celle de « discipline » et donc aux « contenus » qui la constituent et que les étudiants doivent s'approprier.
- Le deuxième est la *situation pédagogique*, qui met en scène un enseignant chargé de la formation intellectuelle de ses interlocuteurs-étudiants.
- Le troisième est l'*interaction orale* : le discours de l'enseignant se réalise sous une forme essentiellement monologique, mais dans le cadre d'un face-à-face avec les étudiants qui induit une structure dialogique et des faits d'oralité spontanée.

Ces trois paramètres peuvent être pris en compte de manières très diverses selon la conscience qu'en ont les concepteurs de cours de FLE. On peut en effet considérer les contenus plus déterminants que la situation de face-à-face pédagogique. On peut à l'inverse, accorder plus de poids à la relation pédagogique, quitte à laisser en retrait la spécialisation des contenus. Enfin, on peut être plus ou moins sensibilisé aux phénomènes d'oralité spontanée. Si l'on ajoute à cela les différences de degré inhérentes à chaque paramètre – contenus plus ou moins spécialisés, relation pédagogique plus ou moins prégnante, oralité plus ou moins marquée – on entrevoit la diversité des objets pédagogiques auxquels cela peut donner naissance.

#### LA PRISE EN COMPTE DE CONTENUS SPÉCIALISÉS

Vers la fin des années 70, les formations linguistiques destinées aux apprenants universitaires s'orientent vers les disciplines. C'est la période du « français fonctionnel ». Les cours de français intègrent alors des supports pédagogiques thématiquement liés aux disciplines-cibles : c'est ainsi qu'on propose aux ingénieurs de travaux publics des films documentaires décrivant telle construction de barrage ou de tunnel, ou telle technique de fabrication de matériaux routiers. On y trouve des discours tels que celui-ci :

##### Extrait 1 (transcription)

[...] L'idée de départ des graves bitume fut donc d'essayer de résoudre les problèmes de fluage des enrobés en forte épaisseur en utilisant des granulats durs entièrement concassés enrobés à chaud avec un bitume dur en très faible quantité de l'ordre de 3,5 %.

Le premier chantier de grave bitume fut réalisé en 1969 sur les routes nationales 75 et 79 dans le département de l'Ain. On démontra alors qu'il était possible d'obtenir d'excellentes compacités avec des enrobés ne contenant que 3,5% de bitume à condition de n'utiliser que de fortes épaisseurs. [...] Des installations bien conçues permettent d'élaborer à partir de graves alluvionnaires des granulats entièrement concassés. La grave bitume se fabrique généralement dans les granulométries 0/20 ou 0/31,5. Les matériaux sont fractionnés en 2 ou, mieux, 3 coupures de façon à pouvoir reconstituer une courbe-type parfaitement définie. Dans le cas d'un 0/20, on reconstitue une courbe continue régulière avec 6 à 7 % de filler. Un passant au tamis de 2 mm de 30 % environ, 50 % au tamis de 6 mm, et 65 % au tamis de 10 mm. Une telle formule nécessite donc une teneur en fines relativement élevée. [...] (construction d'ouvrages)

Ces supports sont puisés dans les documentaires fréquemment utilisés par les enseignants scientifiques des grandes écoles comme compléments à leurs cours. Leur niveau scientifique est donc en adéquation avec celui de futurs ingénieurs français, aussi bien sur le plan du contenu que de la complexité linguistique. Comme la plupart des films documentaires, ce sont des discours *distanciés*, de forme monologale, présentant un déroulement linéaire de l'information, et appuyés sur une image concrète, descriptive, illustrant les données de la bande-son.

Pour les enseignants de FLE qui les insèrent dans leurs formations, ils s'intègrent à la stratégie, installée depuis un certain nombre d'années, de recours aux *documents authentiques*. Cette première étape s'appuie sur deux des paramètres énoncés plus haut :

- des *contenus* en lien avec les disciplines, d'où le nom de *français de spécialité* généralement donné à ces cours ;
- l'*oralité*, par le recours à des documents audio-vidéo, pour le développement de la compétence de compréhension orale.

Le troisième paramètre – la situation pédagogique – est absent de ces supports.

#### LA PRISE EN COMPTE DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE

Le début des années 80 est la période des programmes d'accueil de boursiers étrangers mis en place par la France. Ces programmes comportaient une première année, préparatoire aux cursus scientifiques – l'année-raccord – qui associait à une formation linguistique intensive des cours de « mise à niveau scientifique ». On voit alors apparaître des *films de français fonctionnel* créés avec le soutien du ministère des Affaires étrangères. C'est ainsi que sont nés des films d'une dizaine de minutes dans lesquels des enseignants-chercheurs, filmés dans leurs laboratoires, donnaient des explications scientifiques élémentaires sur le béton armé ou le fonctionnement d'un réseau d'épuration. Par exemple :

#### Extrait 2 (transcription)

[...] La conception des ouvrages de collecte des eaux usées nécessite une bonne connaissance du comportement de l'eau.

Au repos, tout d'abord, l'action de l'eau se réduit à des poussées sur les parois. Ce domaine constitue l'hydrostatique.

L'hydrodynamique étudie le fluide en mouvement. Il apparaît des forces de frottement au contact des parois et au sein du fluide. Ces dernières peuvent être étudiées avec un rhéomètre.

Cet appareil est constitué de deux cylindres coaxiaux, l'un fixe, l'autre mobile. [...]

(hydraulique)

On perçoit dans ce projet le désir de se rapprocher des situations des apprenants à travers la représentation d'une situation pédagogique. Si ces documents se rapprochent effectivement de la situation de cours, par le biais du lieu, des locuteurs mis en scène, et des sujets abordés, ils

s'en éloignent en revanche de manière importante sur le plan linguistique. Il s'agit en effet de discours fabriqués, de niveau très élémentaire (texte lu, débit ralenti, syntaxe simple). Cette simplification de la forme rejaille sur le contenu : les notions introduites sont également d'un caractère élémentaire, peu compatible avec le niveau scientifique d'élèves d'école d'ingénieurs. À cet égard, sur le plan des contenus et du niveau linguistique, les documentaires évoqués dans la partie précédente étaient plus proches des situations-cibles que ces simulations de cours.

La comparaison entre les deux stratégies est intéressante en ce qu'elle montre comment une même préoccupation didactique – préparer les étudiants aux discours des enseignants – peut être pensée et mise en œuvre de manières très différentes. L'une se rapproche de la situation académique par le choix de discours authentiques oraux et de contenus appartenant à l'univers visé, mais en laissant de côté la situation académique et les formes de discours qu'elle génère. L'autre tente maladroitement de mettre en scène une relation pédagogique en ignorant la réalité des discours.

On n'en est pas encore à l'étape qui, combinant les deux paramètres, fera reposer la formation linguistique sur l'enregistrement de *discours authentiques de cursus disciplinaires*. Celle-ci interviendra un peu plus tard, comme on le verra plus loin.

Au début des années 90, le CNED<sup>1</sup> met sur le marché une série de cours de français de spécialité, *français de l'agronomie*, *français médical*, etc. Les supports oraux sont de nature très diverse. Parmi ceux-ci, apparaissent des cours. Voici le début de la bande-son du cours « Spectres atomiques », tiré du *Français des mathématiques et de la physique* (Eurin et al., 1992) :

### Extrait 3 (transcription)

Un prisme de verre placé sur le trajet suivi par un pinceau de lumière blanche le décompose en donnant une figure colorée appelée spectre dans laquelle on reconnaît traditionnellement les 7 couleurs de l'arc-en-ciel : rouge, orangé, jaune, vert, bleu, indigo, violet. On peut de la même façon obtenir les spectres lumineux associés à différentes sources lumineuses. L'étude des spectres obtenus dans le domaine des radiations visibles permet de connaître la structure électronique des atomes. Lorsqu'on analyse la lumière émise par une source lumineuse, on obtient un spectre d'émission. Ainsi le spectre de la lumière blanche est un spectre continu correspondant à une infinité de couleurs allant du rouge au violet. Les spectres d'émission de la vapeur de mercure, de la vapeur de sodium, de l'hydrogène sont des spectres discontinus dits « spectres de raies ». Lorsqu'on analyse de la lumière initialement blanche après traversée de la substance à étudier, on obtient un spectre d'absorption. Ainsi le spectre d'absorption de la lumière solaire présente un fond continu sur lequel se détachent des raies correspondant à l'absorption au cours de la traversée de la couronne solaire et de l'atmosphère terrestre.

Cette explication se combine à une bande-vidéo montrant un prisme, des rayons lumineux, un arc-en-ciel, des schémas de spectres rayés. Il s'agit très explicitement d'un *cours*. Mais comme le montre la trans-

1. Centre National d'Enseignement à Distance.

cription, il s'agit d'un discours écrit tel qu'il pourrait apparaître dans un manuel. On a donc affaire ici à un cours écrit *lu*. Ce document manifeste un souci réel de mise en situation pédagogique, mais sous une forme qui identifie l'oralité à l'oralisation, ou plus exactement à la lecture à voix haute. La réflexion sur les caractéristiques des discours oraux en face-à-face, n'était sans doute pas assez mûre à ce moment-là dans l'esprit des concepteurs pour qu'ils puissent prendre conscience de cet amalgame erroné.

#### LA PRISE EN COMPTE DES PHÉNOMÈNES D'ORALITÉ

Au-delà des films documentaires, des simulations de cours, et de l'oralisation de cours écrits, existe une autre procédure qui consiste à filmer des *cours réels*. Cette procédure a été utilisée assez tôt, au milieu des années 80, dans les établissements scientifiques dotés de leur propre service FLE, cette situation institutionnelle rendant la chose relativement aisée. Ces démarches, du fait de leur caractère *ad hoc*, sont restées confidentielles et n'ont pas franchi les limites des établissements concernés. Sur le plan éditorial, on voit apparaître en 1993 un matériel vidéo de ce type diffusé par le CNED. Intitulé *Pratiques d'expression orale pour étudiants étrangers* (Basaille, Cesco, Kubié 1993)<sup>2</sup>, il comporte des extraits de cours magistraux de différentes disciplines, enregistrés à l'université de Franche-Comté.

Ces enregistrements de cours authentiques confrontent les enseignants-concepteurs de FLE à des formes discursives nouvelles pour eux, absentes des méthodes de français général et autres matériels d'enseignement de l'oral en FLE. Ainsi, cet extrait d'un cours de géologie :

#### Extrait 4 (transcription)

[...] alors dans cette affaire / y a un ch... une chose qui est tout de suite importante à remarquer c'est que la croissance de M / la magnitude / est exponentielle parce que M ça va être quelque chose à une puissance / ça va être une puissance certaine puissance de 10 n'est-ce pas / la progression de M est exponentielle / ça se traduit de la manière suivante / alors que dans l'échelle précédente vous aviez vu que dès les... le degré 2-3 on ressentait quelque chose / sinon c'est pas la peine de de regarder et d'interviewer les gens / ici les séismes de magnitude inférieure à 3 ne sont pas ressentis / c'est de la micro-sismique / [...]

La transmission des notions de géologie s'inscrit dans une construction discursive marquée par la situation de face-à-face pédagogique, et la relative spontanéité de l'interaction orale. On y découvre des phénomènes très différents de ceux précédemment observés :

- un discours explicitement impliqué dans la situation de communication présente, avec des adresses directes au public (*vous...*, *n'est-ce pas*), des rappels (*vous aviez vu que...*), des formes d'insistance (*y a un ch... une chose qui est tout de suite importante à remarquer...*);

2. Contrairement à ce qu'indique son titre, ce matériel pédagogique traite essentiellement de compréhension orale.

- des reprises (*M ça va être quelque chose à une puiss à / ça va être une puiss une certaine puissance de 10 n'est-ce pas/ la progression de M est exponentielle*);
- des argumentations elliptiques, allusives (*sinon c'est pas la peine de de regarder et d'interviewer les gens...*).

D'autres éléments propres à l'oral, et fréquents dans les discours académiques, apparaissent dans les enregistrements de cours, et en particulier *l'hétérogénéité discursive*, illustrée par l'extrait suivant tiré d'un cours de droit :

#### Extrait 5 (transcription)

[...] / on peut conclure de cette échappée historique que je viens de faire dans le temps hein / on peut conclure inévitablement que / enfin / inévitablement / avec peu de chance de se tromper disons tout de même parce qu'il n'y a pas de preuve scientifique encore une fois / on peut conclure avec peu de chance donc de faire erreur que euh le droit est apparu en même temps que les relations sociales / les relations entre les hommes sont nées avec l'humanité / ça va de soi l'homme n'a jamais été un être unique / *lapalissade que je suis en train de proférer là* / donc dès que la première société s'est formée il y a fort à parier pour que elle ait eu recours à des premières formes de droit des premières formes d'organisation juridique de ses relations internes / et de ses relations aussi extérieures/ [...]

L'enseignant suspend à plusieurs reprises son discours principal pour y insérer des parenthèses critiques (énoncés en gras) remettant en cause certaines de ses affirmations. À travers le discours de l'enseignant, deux voix différentes se font entendre, l'une qui énonce, l'autre qui remet en cause. Le locuteur parle et s'observe en train de parler. Ce processus discursif, extrêmement fréquent dans les discours académiques, en particulier en sciences humaines, joue un rôle important dans la construction du sens (cf Parpette 1998, Parpette, Boisbourdin et Soudry 2001, Bouchard, Parpette, Pochard 2005).

Avec les enregistrements de cours réels, nous arrivons en quelque sorte au bout de la démarche de rapprochement entre le cours de FLE et les discours académiques. En tout cas pour ce qui est du choix des supports. Mais ceci ne suffit évidemment pas à constituer une stratégie d'enseignement. Ces nouveaux documents de classe, introduisant de nouvelles caractéristiques discursives, ne pouvaient manquer d'interroger la méthodologie de la compréhension orale.

## Q uels traitements pour les discours académiques oraux ?

Les premiers types de supports évoqués ici, documentaires, et simulations de cours, relèvent d'un traitement similaire à celui des documents écrits. Les questionnaires de compréhension orale portent d'une part

sur les contenus, avec des interrogations menées au fil du document, d'autre part sur les outils linguistiques les plus saillants, lexicaux ou grammaticaux. Ces supports n'ont pas donné lieu à un traitement spécifique en matière de compréhension orale. Il en est allé de même pour les simulations de situation de cours vues dans l'extrait 2, ou les cours oralisés (extrait 3). Dès lors que les discours ne comportaient pas de formes différentes de ce que les enseignants avaient l'habitude de traiter, ils n'ont pas suscité d'innovation particulière. L'arrivée d'enregistrements de discours académiques réels fait apparaître dans le matériel pédagogique de nouveaux éléments langagiers qui mettent l'accent sur *le processus de construction* du discours oral, entre autres donc :

- la combinaison entre un énoncé principal, et des énoncés latéraux aux fonctions diverses,
- la polyphonie,
- les reformulations,
- l'implication du discours dans la situation de communication (références au temps et à l'espace du cours, allusions au vécu des étudiants-auditeurs, etc.).

Habitué à traiter les *contenus* des discours et non les *processus de construction*, les concepteurs et enseignants de FLE n'ont pas d'emblée pris la mesure de cette transformation, entre autres parce que dans le courant des années 80, les études linguistiques n'avaient pas encore mis à jour tous les phénomènes à l'œuvre dans les discours oraux. Les premières publications du GARS<sup>3</sup>, sur la syntaxe du français parlé, datent de 1987 (Blanche-Benveniste et Jeanjean), et l'oral dans sa dimension syntaxique et pragmatique ne se constituera vraiment en objet de recherche reconnu qu'à partir des années 90.

Comment les concepteurs et enseignants de FLE les ont-ils abordés ? Différentes attitudes sont apparues au fil du temps, auxquelles nous allons nous attacher maintenant.

### LE DISCOURS ACADÉMIQUE TRAITÉ POUR SON CONTENU NOTIONNEL

La première stratégie a consisté à ignorer ces phénomènes, considérés comme des scories. L'enseignant travaillant sur un corpus de cours enregistrés faisait en sorte de sélectionner des extraits comportant le moins possible de ces éléments. Et lorsqu'ils étaient présents, ils n'étaient pas traités en eux-mêmes. Les activités de compréhension orale mises au point sur ces discours étaient identiques à celles appliquées sur les discours écrits ou oraux *distanciés*, (non spontanés). Elles portaient sur le contenu notionnel, ignorant encore tout ce qui se faisait de ces discours des contenus en cours de construction.

<sup>3</sup>. Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe.

Prenons l'exemple suivant tiré d'un cours de français du génie civil :

### Extrait 6 (transcription)

[...] l'hiver 62-63 a été dans ce pays très froid / et quand je dis très froid on a connu à Paris ou même dans la région lyonnaise entre -20 et -25 pendant plus d'un mois et demi ce qui est / très rare exceptionnel y avait des glaçons sur la Seine à Paris / y avait même des / je dis pas qu'on pouvait la traverser à pied mais elle était en partie gelée // et ce qui fait que y a eu des cycles / où après le mois de février à la suite / y a eu des cycles de dégel et de gel // alors vous connaissez pas ça dans votre pays mais / parce que vous avez pas effectivement / pas de problème de gel mais chez nous quand il pleut et qu'il y a des cycles de gel-dégel les chaussées / la sous-couche de la chaussée se transforme en espèce de marécage qui fait que elle peut plus / elle soutient plus rien alors donc quand on roule dessus je vous montrerai des photos elle se dégrade en moins de 2 jours / hein c'est un petit peu ce que vous connaissez vous quand vous avez des pluies très abondantes qui / qui lavent vos chaussées ou // donc on s'est rendu compte ./ et comme y a eu des dégâts très importants on a été obligé d'interdire la / la circulation aux véhicules lourds c'est-à-dire qu'on a eu 30 jours d'interruption de trafic sur le réseau des routes nationales / pendant cet hiver 62-63 où y avait plus de poids lourds circuler sur les routes sauf sur certains itinéraires // ce qui fait que la la situa / je dirais la vie économique a été complètement bouleversée pendant cette période [...]

L'objectif de l'activité de compréhension orale était de faire accéder les apprenants aux contenus notionnels, objectif ultime parfaitement cohérent en soi. Les consignes s'intéressaient donc aux données techniques transmises par l'enseignant dans cet extrait de cours :

- Quelle période et quel problème sont évoqués ici ? (*le grand froid de l'hiver 62-63 en France*)
- Quelle est la conséquence globale de ce problème sur les routes ? (*elles se dégradent*)
- Expliquez le phénomène mécanique. (*le gel et le dégel transforment la sous-couche de chaussée en marécage, et elle n'a plus de résistance*)
- Quelle est la conséquence économique de ce problème technique ? (*interruption de la circulation, suppression des déplacements de poids lourds, arrêt de la vie économique*).

Mais accéder à ces contenus supposait pour les étudiants allophones de se frayer un chemin, au milieu d'énoncés dont la complexité constituait certainement un obstacle à la compréhension de l'information centrale. Mal à l'aise devant ces énoncés, ne mesurant pas leur rôle dans le discours, les enseignants ne les intégraient pas dans les consignes d'aide à la compréhension. Aucun travail explicite d'enseignement n'accompagnait le travail d'apprentissage de ces phénomènes discursifs par les étudiants (si apprentissage il y avait...).

#### UN DÉBUT DE PRISE DE CONSCIENCE DES FAITS D'ORALITÉ

Plus tard, au début des années 90, la réflexion linguistique sur le français parlé commence à se refléter dans l'enseignement de la compré-

hension orale en FLE. On peut en trouver une illustration dans *Pratiques d'expression orale pour étudiants étrangers*. Chaque séquence de compréhension orale commence par une analyse globale du discours de l'enseignant. Outre le débit, la prosodie (insistance, pauses), la gestualité (déplacements, gestes illustratifs ou explicatifs, utilisation du tableau), les notes auxquelles se réfère l'enseignant, d'autres phénomènes sont également pointés :

- les éléments d'interaction (présence d'expressions comme *hein, alors, bon, donc, n'est-ce pas, vous comprenez*),
- les hésitations et changements de phrase,
- les répétitions sous forme de dictée.

Pour chacun de ces éléments, les apprenants sont amenés à préciser s'il est présent dans le discours de l'enseignant *souvent – assez souvent – ou rarement*.

Ces phénomènes sont ensuite repérés de manière très détaillée au fil du texte, assez souvent d'ailleurs à partir de la transcription, mais chacun à leur tour : une première écoute-lecture pour repérer les prises de contact avec les étudiants, une seconde pour classer les différents types de gestes faits par l'enseignant, une troisième pour les reprises, etc. On a là une approche analytique plus que fonctionnelle. Le concepteur reconnaît l'importance de ces éléments dans la constitution du sens du document, mais n'a pas encore élaboré une démarche reliant ces éléments à la compréhension du discours dans son ensemble.

Par ailleurs, l'organisation entre différents niveaux de discours passe sous la formule « hésitations et changements de phrase », terme qui peut recouvrir aussi bien des phénomènes sans incidence sur la compréhension – une simple hésitation, par exemple – que l'introduction d'énoncés latéraux comme ceux vus plus haut (extrait 5), et qui jouent un rôle beaucoup plus déterminant dans la construction du sens. Très souvent, les énoncés latéraux sont laissés de côté. Ainsi, concernant ce passage du cours de *Géologie* vu plus haut (n°4) :

[...] alors que dans l'échelle précédente vous aviez vu que dès les / le degré 2-3 on ressentait quelque chose sinon c'est pas la peine de de regarder et d'interviewer les gens / ici les séismes de magnitude inférieure à 3 ne sont pas ressentis / [...]

les consignes de compréhension portent sur l'énoncé principal, à savoir l'opposition entre deux échelles de mesure qui font que les séismes inférieurs à 3 sont ressentis dans un cas et non dans l'autre. Est en revanche passé sous silence l'énoncé latéral *sinon c'est pas la peine d'interroger les gens et...* qui présente une évidente complexité de compréhension. Cet énoncé exprime en effet de manière très allusive une argumentation de type « si on analyse des séismes de magnitude 2-3, et si on interroge les gens, c'est bien parce que ces séismes sont ressentis ».

## À LA RECHERCHE D'UN OUTIL DIDACTIQUE ADAPTÉ AU DISCOURS ACADÉMIQUE ORAL

Si les sciences du langage se sont encore peu intéressées aux discours académiques oraux en tant que tels, les études menées sur le français parlé ont croisé les interrogations des enseignants-concepteurs de FLE. En faisant émerger des notions telles que celle d'hétérogénéité discursive (Authier-Revuz 1995), ou en décrivant le rôle des énoncés secondaires dans l'oral spontané (Blanche-Benvéniste 1990, 1997), elles ont éclairé la perception diffuse que pouvaient en avoir depuis longtemps les enseignants de FLE confrontés aux discours des enseignants.

Quelques pistes didactiques ont été envisagées, dont certaines ont déjà été décrites (Parpette, Royis 2000, Bouchard, Parpette, Pochard 2005). Elles englobent une partie des éléments vus ci-dessus en tentant de les mettre au service d'un véritable accès au sens. En voici quelques illustrations.

### LA STRUCTURE ÉNONCÉ PRINCIPAL – ÉNONCÉS LATÉRAUX

Il s'agit de faire prendre conscience aux apprenants du phénomène de discontinuité de l'énoncé principal, régulièrement suspendu par des énoncés latéraux qui, en multipliant les strates discursives, complexifient la parole de l'enseignant.

Dans un premier temps, l'analyse est menée sur des transcriptions, à travers différents exercices, par exemple :

- sur la transcription, signaler l'énoncé principal en gras pour amener les étudiants à prendre conscience de l'existence des énoncés latéraux, et de la construction discontinue de l'énoncé principal,
- faire repérer l'énoncé principal,
- faire classer les énoncés latéraux par leur fonction, leur signification : rappel, annonce, précision, commentaire, correction, incident, etc.

Une fois cette première approche de la structure réalisée, le travail se poursuit à l'écoute, sur d'autres extraits : relever l'énoncé principal, résumer oralement les énoncés latéraux, etc.

### LES REFORMULATIONS

Les reprises sont un phénomène constitutif du discours oral spontané. Elles se déclinent sous des formes diverses. Certaines, telles les répétitions, ne posent pas de problème de compréhension. Elles ne constituent donc pas un objet d'enseignement. Les reformulations, en revanche, nécessitent une attention particulière, ne serait-ce que parce qu'elles sont plus difficilement repérables. Par exemple, dans cet extrait de *Stratégie des entreprises* :

[...] du point de vue de la méthode d'organisation des cours donc moi je vais faire des présentations sur les choses fondamentales du cours

et puis je vais vous présenter les objectifs principaux du cours // en même temps vous aurez l'occasion par vous-mêmes / au fur et à mesure que le cours va avancer / de faire des présentations orales de faire des exposés sur des thèmes que vous choisirez / liés à la stratégie des entreprises / que ce soit des entreprises françaises ou que ce soit des stratégies d'entreprises chinoises // ça c'est vous qui le choisissez /. mais vous devrez à un moment donné venir me remplacer / prendre la parole à ma place pour faire des présentations devant vos collègues / ça fera partie du travail aussi que vous aurez à faire / et bien entendu là aussi / je serai à votre disposition pour vous aider si vous en avez besoin // (...)

les consignes de compréhension orale doivent attirer l'attention des étudiants sur ces énoncés qui sont des reprises de certaines informations et non des données nouvelles: *quel travail annonce l'enseignant aux étudiants? combien de fois en parle-t-il? relevez les phrases qui l'expliquent, ou encore retrouvez les phrases synonymes de «faire des exposés»*. Les reformulations présentes dans cet extrait sont les plus simples de celles que l'on peut rencontrer, celles qui modifient peu le sens du premier énoncé. Il en est bien sûr de beaucoup plus complexes.

#### LA POLYPHONIE

En sciences humaines, en économie par exemple, on assiste fréquemment à un dédoublement énonciatif chez l'enseignant qui avance une affirmation, présente une théorie, puis la critique, prend ses distances. Cette double instance d'énonciation exige également une attention particulière en compréhension pour les étudiants allophones (il n'est d'ailleurs pas certain qu'elle présente une difficulté pour les seuls non-francophones...). Prenons ce court extrait tiré d'un cours d'*Économie du développement*:

[...] à partir du milieu des années 50 plusieurs rapports travaux et études vont paraître notamment sous l'égide de l'O.N.U. mettant en exergue les obstacles qui entravent le développement économique dans les pays insuffisamment développés // et y compris faisant état de recommandations // voilà pourquoi l'Afrique va mal voilà ce qu'il faut faire // donc des travaux des rapports qui soulignent l'état de sous-développement et font état de recommandations // ce qui est très important / c'est que d'une manière générale (...) / ces rapports insistent sur l'importance du facteur capital / explorent les choix d'investissements / envisagent la disponibilité et la mise en valeur des ressources // on l'a compris on l'a compris / c'est c'est évident dans les propos / on l'a compris / à cette époque-là personne ne doutait de la capacité des pays du sud d'aller vers le développement / le développement est possible il est là à portée de main / ce qu'il faut c'est mobiliser les ressources et faire les choix d'investissement qui y conduisent le plus vite / voilà // (...) donc des rapports optimistes // [...]

L'enseignant fait une présentation critique des positions économiques des années 50. Cette distance se manifeste non à travers des termes au sens explicitement négatif (*cette théorie est fausse, par exemple*), mais à travers une certaine gestion du discours: l'ironie qui perce sous la citation simulée (*voilà pourquoi l'Afrique va mal / voilà ce qu'il faut faire, le développement est possible il est là à portée de main*); ou encore la

signification implicite attachée à des énoncés tels que à cette époque-là personne ne doutait de la capacité des pays du sud d'aller vers le développement, ou des rapports optimistes, qui sous-entendent que cette théorie a été remise en cause ultérieurement. Pour amener les étudiants à décrypter ce phénomène, on peut les interroger sur les positions en présence : *de quelle théorie parle l'enseignant ? par qui est-elle défendue ? retrouvez les phrases attribuées aux défenseurs de cette théorie ; l'enseignant défend-il cette théorie ? comment le percevez-vous ?* Ces interrogations visent à faire accéder l'étudiant allophone aux contenus énoncés en le sensibilisant à la gestion des discours.

## **C**onclusion

Les faits d'oralité soulignés ici ainsi que les traitements proposés ne constituent qu'un tout début de prise en charge des discours académiques oraux par la didactique du FLE. On a vu que les différentes approches semblent prisonnières de l'alternative consistant à s'attacher soit au contenu soit à la structure discursive. Si les discours construits sur le mode de la distance, peu interactifs, peuvent être traités avec les outils développés de longue date par le FLE en compréhension orale, il en va autrement, on l'a vu, des discours magistraux fortement inscrits dans l'interaction. Ceux-ci interrogent les didacticiens engagés dans la réflexion sur la formation des étudiants allophones aux discours universitaires, et la manière de les traiter reste encore largement à construire.

## Bibliographie

- AUTHIER-REVUZ, J. (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Paris, Larousse.
- BLANCHE-BENVENISTE C., JEANJEAN C. (1987), *Le français parlé*, Paris, CNRS-INALF, Didier-Erudition.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1990), *Le français parlé. Études grammaticales*, Paris, CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BOUCHARD R., PARPETTE C., POCHARD J-C. (2005), « Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2 », *Cahiers du français contemporain* n°10, Lyon, ENS-Éditions : 191-207.
- PARPETTE C. (2001), « Le discours oral : des représentations à la réalité », actes du colloque *Les Linguistiques appliquées et les sciences du langage*, ISBN 2-9512597-0-0 : 126-134.
- PARPETTE C., BOISBOURDIN M., SOUDRY I. (2001), « La compréhension orale de cours en langue étrangère : des mots aux discours », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol XX, n°3, CIEP Sèvres : 53-67.
- PARPETTE C., ROYIS P. (2000), « Le discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégies d'enseignement », *Mélanges du CRAPEL* 25, Université Nancy 2 : 169-183.

### Outils pédagogiques

- EURIN S. et al. (1992), *Le français des mathématiques et de la physique*, Grenoble, CNED.
- HENAO M. (1992), *Le français de l'agronomie*, Grenoble, CNED.
- BORAI H., CREMA R. (1992), *Le français médical*, Grenoble, CNED.
- BASAILLE J-P., CESCO C., KUBIER R. (1993), *Pratiques d'expression orale pour étudiants étrangers*, Vanves, CNED.

# Du Français fondamental à la *compétence scolaire* ...en passant par le français de scolarisation

ROBERT BOUCHARD

ICAR UMR 5191, UNIVERSITÉ LYON 2

La didactique du FLE vient de fêter les cinquante ans du *Français fondamental (FF)*, première recherche scientifique sur l'oral quotidien des Français. Pour nous, c'est un anniversaire pour la didactique en tant que science du langage autonome mais un anniversaire à fêter avec toutes les (autres) sciences du langage qui portent un intérêt à l'oralité... et elles sont de plus en plus nombreuses. Nous essayons dans notre laboratoire de Sciences du Langage, ICAR (UMR CNRS 5191), de maintenir cette tradition qui ne fait pas s'opposer la didactique aux autres sciences du langage, mais qui considère la didactique des langues comme une des disciplines fondatrices de ces sciences du langage. En bref, un des thèmes d'ADIS-langues, notre équipe à l'intérieur d'ICAR, est d'étudier l'événement didactique oral (Cours dialogués de FLE, d'autres langues mais aussi d'autres disciplines; travaux pratiques mais aussi cours magistraux universitaires...), non seulement en termes d'enseignement-apprentissage, mais aussi de manière plus générale. Les situations d'interaction en classe nous semblent (cf. Bouchard 2004) autant de défis aux modèles d'analyse récents des événements communicatifs.

Par rapport aux préoccupations des acteurs du *FF*, nos centres d'intérêts ont bien sûr suivi l'évolution des sciences du langage pendant ces cinquante années. Leurs préoccupations linguistiques ont été remplacées par un intérêt plus pragmatique, voire praxéologique (« communication » de Brassac, tournant « actionnel » de Filliettaz, Roulet 2005) apporté non seulement à ce qui se dit mais aussi à ce qui se fait en se disant comme à ce qui se dit en se faisant.

Par ailleurs la problématique didactique du *FF* – centrée sur les adultes, comme beaucoup des grands courants méthodologiques « modernes » depuis la méthodologie audio-orale – n'est plus tout à fait celle qui nous semble la plus urgente dans l'époque présente. C'est l'enseignement scolaire « précoce » des langues, un registre didactique bien oublié depuis... la méthode directe, qui nous préoccupe aujourd'hui ! Actuellement, une double urgence didactique se fait sentir dans la plupart des pays européens d'ailleurs, comme en France. Elle a trait d'une part à la maîtrise des (autres) langues européennes par les enfants de chaque pays de l'Union et d'autre part à la maîtrise de celle(s) de chacun de ces pays par les enfants immigrants, souvent d'origine non-européenne. Au sein du laboratoire ICAR, notre équipe, « École et plurilinguisme » liée à l'INRP, travaille sur ces deux faces du traitement scolaire du plurilinguisme en essayant de les articuler. Mais c'est uniquement de la seconde dont nous parlerons ici.

Dans ce second cas, il importe de se préoccuper avant tout des registres de langue et d'action les plus importants pour l'enfant étranger scolarisé, c'est-à-dire de ce qu'il peut/doit dire et faire à l'école afin de faire partie – dans les meilleurs délais – de la communauté discursive et actionnelle que constitue la classe qu'il doit intégrer. Nous envisagerons cette intégration scolaire des enfants (ou adolescents) allophones, à travers la reformulation d'une hypothèse particulière, préexistante, celle du « Français de scolarisation ». Cette notion, dérivée d'ailleurs du *FF* et de ses « descendants » le VGOS et le FOS, a été popularisée par M. Verdelhan (2002). Elle a été développée pour rendre compte en général des besoins des enfants arrivant dans un système scolaire où ils doivent utiliser une autre langue d'enseignement que leur(s) propre(s) langue(s). Nous voudrions ici lui donner un contenu plus « actionnel », en prenant pour cible sa manifestation pragmatique la plus immédiate pour ces enfants : celle des *inter-actions didactiques et pédagogiques*, verbales et non verbales auxquelles ils doivent pouvoir participer activement à partir du moment où ils sont admis dans les classes normales correspondant à leur âge et/ou à leur niveau scolaire. La question devient alors plus un problème global de compétence scolaire que de maîtrise linguistique : il s'agit pour eux de se comporter linguistiquement et non linguistiquement en étant en phase avec les attentes des autres acteurs – maîtres et élèves – de l'institution scolaire qui les accueille, et ce dans le cadre de diverses disciplines.

Ajoutons enfin que pour traiter praxéologiquement cette difficile question il nous semble que la didactique du « français langue seconde » ne peut plus rester dans sa tour d'ivoire disciplinaire. Elle doit collaborer avec les didactiques des autres disciplines scolaires impliquées afin de contribuer à la résolution du problème d'intégration non seulement scolaire mais aussi disciplinaire qui se pose. Sur ce point aussi nous nous différencions me semble-t-il du *FF*. Alors que le *FF* allait surtout

servir à la constitution d'outils linguistiques pour la seule classe de langue, nous nous inscrivons dans la perspective d'une didactique des langues «élargie» qui s'intéresse autant aux environnements didactiques, institutionnels de la classe de langue qu'à celle-ci, en travaillant à la construction de dispositifs d'apprentissage liant cette classe et ses environnements. Nous étudierons ici les interactions dans le cadre de deux disciplines scolaires, les mathématiques et l'histoire-géographie. Elles sont toutes deux très différentes, mais sont souvent utilisées comme disciplines d'intégration. Les maths sont considérées comme particulièrement adaptées à un projet d'intégration scolaire dans la mesure où leur objet se retrouve de manière assez stable d'un système scolaire à l'autre et où leur notation plurisémiotique est en partie translinguistique. Nous montrerons aussi des exemples de ce qui se passe dans le cours le plus spécifique (?) de l'école française, le cours de français, «normal», «langue maternelle», en tant que discipline scolaire, que doivent aussi intégrer les élèves étrangers.

## **V**ers la définition d'une «*compétence scolaire*»

Il est donc urgent de sortir, pour ces publics, d'une conception communicative universaliste de l'enseignement /apprentissage des langues et de viser à rendre l'élève capable d'exercer son «métier» dans l'institution scolaire française. L'élève étranger doit se familiariser avec des activités langagières typiques de l'école (française) et ce sont celles-là qu'il importe de travailler en priorité avec lui, afin qu'il puisse le plus rapidement possible être socialisé dans la classe qui correspond à son âge et à son cursus normal. C'est de la qualité de cette socialisation que va dépendre la poursuite de son apprentissage du français comme des autres disciplines. Dans le même esprit, il s'agit de lui permettre d'utiliser au mieux tous les savoirs et savoir-faire déjà appris dans son système scolaire d'origine et de ne pas oblitérer ces connaissances «déjà là» sous prétexte d'un manque d'habileté linguistique dans la langue de l'école.

Le phénomène sur lequel nous focalisons notre attention, car il nous semble particulièrement important pour les élèves nouvellement arrivés en France (ENA), est celui des interactions scolaires, verbales et non verbales, en français et à la française, telles qu'elles se déroulent dans nos écoles. Autant dire que pour nous ces interactions correspondent à des contraintes fonctionnelles, didactiques et pédagogiques, mais aussi à des contraintes plus culturelles liées à une tradition éducative et scolaire.

Il s'agit de particulariser la compétence scolaire « à la française » que doit développer le jeune étranger pour devenir un membre de la communauté scolaire en question, le collège. Cette compétence scolaire nous allons en chercher des manifestations dans des classes ordinaires et dans leur fonctionnement le plus habituel, c'est-à-dire l'interaction dite frontale entre maître et élèves. Notre projet est de repérer et d'isoler des situations-clés de cette vie de classe, pour les analyser, puis les didactiser en les simplifiant, les fictionnalisant... comme le fait en général le FOS (cf. Mangiante et Parpette 2005).

Dans le développement qui suit, nous évoquerons quatre caractéristiques générales de l'interaction pédagogique, vue à travers le genre du « cours dialogué ». Nous examinerons d'abord ses caractéristiques linguistiques, les plus classiquement étudiées par le FF, mais en examinant surtout les phénomènes grammaticaux que doit maîtriser l'ENA. Nous ne ferons ensuite qu'aborder des phénomènes que nous pourrions appeler infra-linguistiques, ceux liés à la matérialité des manifestations langagières en classe, pour rappeler cependant le rôle qu'y jouent à la fois l'oral et l'écrit (et d'autres systèmes sémiotiques) au sein d'un « orolographisme » dominant, exigeant en particulier une double compétence de compréhension de l'élève étranger. Mais c'est surtout sur les caractéristiques supra-linguistiques du cours dialogué comme « discours en interaction » que nous voudrions insister, en examinant tour à tour sa réalisation polylogale (Bouchard 2005b) et son organisation à la fois programmée et émergente (Bouchard et Traverso 2006)... Enfin nous verrons quelques conséquences dues à sa nature praxéologique, c'est-à-dire au fait qu'il s'agit d'une activité finalisée, articulante dans ce but actions verbales et actions non verbales, « en situation ».

## **L** a compétence linguistique scolaire

Si on considère que cet aspect linguistique se décompose classiquement en une facette lexicale et une facette grammaticale, on est tenté dans un premier temps d'accorder une grande importance à la première, comme l'a fait toute notre tradition didactique.

### LEXICALE

C'est ce que faisaient les méthodes directes dans leur activité d'étiquetage des objets et des acteurs de la classe par exemple et que l'on retrouve – plus discrètement – dans certaines méthodes récentes visant un public scolaire en France (par exemple le manuel *Junior*, Clé International, 1997, Vol. 1). On pourrait penser ainsi à l'établissement d'un nouveau VGOS, un vocabulaire général à orientation... scolaire.

En fait au-delà de ce lexique de la classe, qui doit être mobilisé dès la classe d'accueil, on pense aussi aux vocabulaires spécialisés, liés aux disciplines. La question ne nous semble pas sans intérêt mais il s'avère que pour une large part ces vocabulaires, en tant qu'éléments de la discipline sont déjà normalement enseignés par les professeurs de chaque discipline, aussi bien en mathématiques qu'en histoire, même quand ils sont face à des publics d'élèves natifs :

### **Exemple 1: Mathématiques**

*Terminologie « pure » (objets): séquence « méta »*

1P	comment il s'appelle ce chapitre/
2X	(plusieurs répondent en même temps) les <u>volumes</u>
3P	qu'est-ce que c'était marqué d'sus/
4A1	les les <u>solides</u>
5A2	les <u>volumes</u>
6P	bon alors en fait\ . écoutez-moi (3s) au collège pendant les 4 ans oui anne-sophie/
7As	les <u>parallépipèdes rectangle ou pavés</u>
8P	d'accord\
	alors je vais revenir sur le titre. anne-sophie\ au collège on va étudier plusieurs <u>solides</u> . vous entendez le nom que je choisit/

## DIMENSION LINGUISTIQUE : GRAMMAIRE ET ORALITÉ

Par contre l'enseignant dans sa classe va utiliser sans les considérer à juste titre comme liés à sa discipline, des moyens grammaticaux complexes, propres à l'oralité en général et à l'oralité « publique » en particulier. Et ceux-ci risquent d'être fort différents de ceux enseignés dans les cours de FLE de la classe d'accueil. Autant en FLE on peut construire pas à pas une grammaire, autant celle-ci s'impose plus brutalement en situation orale de FLS où les (enseignants) natifs vont mettre en œuvre une palette beaucoup plus large d'outils linguistiques, se différenciant pour une part de ceux de la communication écrite. Et c'est la compréhension des énoncés oraux qui va être cruciale pour l'ENA qui doit rester en phase avec ce qui se dit et se passe dans la classe.

Le premier phénomène, non-enseigné, que l'élève va devoir maîtriser dans cet oral authentique est celui des bribes et des reformulations, lié à la dynamique de la parole vive: l'enseignant natif ne parle pas « comme un livre ». Il développe, réorganise ses interventions en fonction de l'évolution de la situation didactique et des réactions de ses interlocuteurs.

**Exemple 2: Mathématiques collègue**

P: oui alors chut... le verbe de commande qui est utilisé\ Jeremy a raison c'est i-ma-gi-nons que l'on découpe\ . alors moi ça fait longtemps quand même que je suis prof de math\ et j'peux vous dire une chose\ c'est que... pour imaginer quand c'est en 3D ont est pas tous égaux\... y'en a qui arrivent très bien mais y'en a qui arrivent pas et ça n'a rien à voir avec le niveau en mathématique\... moi. je suis professeur de mathématique et j'ai beaucoup de peine à imaginer dans l'espace\ par exemple\ alors quand on a beaucoup de peine\ il faut beaucoup découper beaucoup manipuler: beaucoup faire d'exercices\ pour remplacer ce qui ne se fait pas tout seul dans la tête\... et puis à côté d'ça y'a des élèves. moi j'ai des élèves qui sont pas très forts en math d'habitude et tout ce qui est en 3D alors ça. i voient super bien... donc si je ne vois pas bien en 3D dans ma tête. il faut que je travaille et que je découpe et tout.\ c'est pour ça que je vous avais donné le papier... ce qui permet de découper et de voir\.

**Syntaxe « orale »:**

Un tel énoncé long, pour être compris, demande une exposition préalable à de l'oral authentique, rare dans les dialogues des méthodes. Rares sont celles qui, comme *C'est le printemps* en son temps, exposent leur public à des phénomènes liés à l'oral « authentique ». *C'est le printemps* lui, visait en effet un public d'étudiants étrangers résidant en France. On trouve pèle-mêle dans l'exemple ci-dessus des « ça », des présentatifs nombreux en « c'est » et en « ya », des négations par « pas » uniquement, des introductions thématiques en « moi, j'ai un X qui... », des marqueurs de structuration de la conversation (*alors, donc, bon ben...*).

**Macrosyntaxe:**

Pour rendre compte de ces formes syntaxiques comme de formes macrosyntaxiques, liées à l'organisation « en périodes » de ce tour de parole, on peut tenter de le délinéariser en généralisant l'analyse « en grille » proposée par le GARS :

**Exemple 3: Mathématiques collègue**

P:	moi.	je suis professeur de mathématique
	et	j'ai beaucoup de peine à imaginer dans l'espace\ par exemple\.
	alors	quand on a beaucoup de peine\ il faut beaucoup découper
		beaucoup manipuler
		beaucoup faire d'exercices\
	pour remplacer ce qui ne se fait pas tout seul dans la tête\...	

et puis à coté d'ça  
y'a des élèves.  
moi j'ai des élèves qui sont pas très forts en math d'habitude  
et tout ce qui est en 3D alors ça. i voient super bien...  
donc si je ne vois pas bien en 3D dans ma tête il faut que je travaille  
et que je découpe et que je découpe tout.\  
c'est pour ça que je vous avais donné le pa[pier.. ce qui permet de  
découper et de voir\.

Cette mise en forme tente de rendre visibles les parallélismes de construction entre deux énoncés contigus, audibles lors de l'événement de parole. Cette audibilité était soutenue en partie grâce à des manifestations intonatives mais aussi déjà par une première visibilité due à d'autres manifestations plurimodales (mimiques, gestuelles...) (cf. Colletta 2004). C'est à cette organisation périodique avec ses reprises, ses parallélismes de construction, ses chiasmes, ses effets de liste... (cf. Bouchard 2002) que la parole de l'enseignant nous semble devoir une bonne part de son efficacité pédagogique. L'ENA qui n'y est pas sensibilisé risque de ne pas la percevoir et de ne pas ressentir son effet perlocutoire.

## C ompétence infra-linguistique : le locutoire

Si le discours oral normal des enseignants de toutes disciplines expose directement l'élève allophone à des phénomènes linguistiques syntaxiques et macrosyntaxiques qu'on ne lui enseigne pas toujours dans la classe de FLE, dans le même temps cet élève doit développer une compétence plus « simplement » locutoire, c'est-à-dire ayant trait à la réalisation matérielle des messages. Les manifestations locutoires les plus massivement prises en compte en classe de FLS sont la prononciation pour tous les élèves et l'écriture pour ceux d'entre eux qui arrivent en France sans maîtriser notre code graphique.

### COMPÉTENCE PHONÉTIQUE ET MULTIMODALE

Sur le premier point, il peut sembler important d'élargir cette compétence orale à la notion de « paysage sonore, proposée par E. Lhote. L'enfant étranger doit parler de manière non seulement compréhensible phonologiquement mais aussi de manière acceptable socialement: il doit aussi adopter les caractéristiques vocales (force, mélodie...) qui lui permettront d'intégrer sa voix au chœur des voix des élèves. On peut ajouter qu'à travers cet exemple vocal, on constate que c'est l'ensemble des comportements corporels de l'enfant scolarisé

(posture d'apprentissage, levée du doigt...) qui doit s'adapter aux coutumes plurisémiotiques de sa nouvelle école, au nouveau « paysage multimodal » au sein duquel ils seront interprétés.

C'est sur cet aspect en particulier qu'il est important de faire fréquenter très rapidement des classes « normales » aux ENA pour qu'ils saisissent globalement ces comportements vocaux et corporels. Dans un deuxième temps, dans la classe d'accueil, il s'agira de repérer avec eux, à partir d'enregistrements vidéo, les pratiques de communication les plus adaptées aux classes françaises. Les enseignants avec qui nous travaillons remarquent que ces élèves captent très rapidement les habitudes extra-scolaires de leurs condisciples, habillement, attitudes, comportements de groupe et s'y identifient. Il s'agit de les aider à capter les comportements d'élève et d'apprenant, sans doute moins immédiatement valorisants et de les décrypter avec eux dans leurs réalisations tant langagières qu'interactionnelles, afin que – s'ils le souhaitent – ils puissent, en adoptant ces comportements, se catégoriser eux-mêmes comme (bons) élèves et manifester leur adhésion au contrat didactique et pédagogique tacite qui sous-tend la vie scolaire dans ses différents moments.

#### COMPÉTENCE ORALOGRAPHIQUE

Du point de vue de la compréhension, nous avons déjà insisté ailleurs (Bouchard 1999, 2005) sur le fait que l'oral pédagogique est précédé, accompagné, organisé et suivi par de l'écrit, voire d'une manière plus générale par de l'« inscrit » plurisémiotique :

#### Exemple 4: Histoire au collègue

1. P	<u>alors</u>	nous on continue ici (BRUIT DE CRAIE) notre fiche
	et	on va étudier. le camp romain\...
	<u>alors</u>	vous prenez votre livre page 159
		vous l'avez en couleur ce camp romain.
	et	on va compléter les différents éléments du camp allez...
	<u>alors</u>	on va m'indiquer les numéros

Dans le court exemple ci-dessus on constate des faits banals mais importants pour le fonctionnement de la classe. L'enseignant non seulement parle mais écrit au tableau. L'élève non seulement écoute mais lit ce qui figure ainsi au tableau, consulte son livre... Remarquons que dans les deux cas, il ne s'agit pas de textes, mais d'un écrit réduit à la taille du mot ou du syntagme souvent, pour les courtes notes prises « à la volée » et fixées temporairement au tableau; d'un écrit « lexical » là encore d'étiquetage d'un schéma pour le travail à partir de la fiche. La capacité à lire/écrire le mot isolé ou le groupe nominal est importante pour participer à l'activité collective. L'écrit y vient désambiguïser

l'oral et préciser les contours des unités grammaticales qui le composent (cf. Bouchard et Traverso 2006).

*Du Français fondamental  
à la compétence scolaire  
... en passant par le  
français de scolarisation*

### COMPÉTENCE DE RÉCEPTION PLURISÉMIOTIQUE

Ajoutons que chaque discipline, comme l'histoire, va utiliser des codages sémiotiques autres que la langue (langage des formules mathématiques, formes géométriques, cartes de géographie, schéma, graphiques...) que seul l'élève étranger bien scolarisé préalablement a quelque chance d'avoir rencontré dans son expérience d'apprenant antérieure. Cet appui sur de l'iconique ou de l'analogique plus « transparent » que la langue (cf. méthodologie SGAV!) offre à ces élèves un appui qu'il faut les encourager à utiliser.

Cet appui possible peut même être mis en œuvre dans le cours de français « discipline scolaire », comme dans l'exemple ci-dessous, enregistré dans une classe « de dispositif » marseillaise (corpus Thèse F. Davin) :

#### *Exemple 5 : Français, initiation à la littérature*

42. P: on passe au travail d'aujourd'hui + ne lisez pas (DISTRIBUTION DU TEXTE À TRAVAILLER) + ne lisez pas + vous regardez la page seulement + regardez la page que je viens de vous donner ++ vous allez me dire tout ce que vous voyez ++ je ne vous demande pas de lire ++ vous regardez toute la page + qu'est-ce que vous voyez ' on lève le doigt s'il te plaît B

43. So: café

44. P: oui + café

45. Lh: une tasse de café+ une petite cuiller

46. P: oui

47. R: cigarette

48. P: alors + vous m'avez dit (P ÉCRIT LES MOTS AU TABLEAU) une tasse + une cigarette + regardez comment j'écris + faites attention à l'orthographe + tasse + je l'écris avec deux S

### PLURISÉMIOTISME ET STRUCTURATION DE L'INTERACTION

Nous avons pu montrer (Bouchard 1999) qu'en histoire-géographie c'est la distribution de ces documents qui manifeste l'organisation de la leçon en grands moments, en phases. De même dans un cours de langue, c'est la conjonction de cette distribution de documents et des prises de note au tableau de l'enseignant qui assure la ponctuation globale et locale des phases et des épisodes.

On constate avec ces exemples que la participation à un cours suppose autre chose qu'une simple compétence linguistique même spécialisée. L'ÉNA doit être préparé à interpréter un ensemble de codifications sémiotiques d'une part, mais aussi à partager des routines de comportements au sein de la communauté scolaire d'autre part. Or ce rôle du

matériel pédagogique plurisémiotique (manuel, documents photocopés...) varie de manière importante, quantitativement et qualitativement, suivant les pays d'origine des enfants migrants, en fonction de critères économiques en particulier.

## **C**ompétence supra-linguistique : le cours comme « discours en interaction »

Avec cette compétence discursive et interactionnelle, on se rapproche de notre cible la compétence scolaire. Il s'agit de rendre les ENA capables de participer au discours collectif qui se tisse en classe entre les élèves et le maître dans cette interaction pédagogique asymétrique. Cette participation dépend des caractéristiques et de la finalité de cette interaction. C'est ce que nous allons détailler ci-dessous.

### INTERACTIONS POLYLOGALES

Les interactions pédagogiques sont des interactions polylogales. On veut dire par là qu'elles mettent en rapport un nombre important de participants, dont l'un possède implicitement des droits et devoirs particuliers (elles sont donc aussi de ce fait inégales et complémentaires). Il s'agit pour l'enfant étranger de prendre sa place dans cette interaction, tant par rapport à l'enseignant (complémentarité) que par rapport aux autres élèves (co-actions). Il importe aussi pour lui tout simplement de savoir à quel moment on s'adresse à lui collectivement ou individuellement, alors que le tour de parole de l'enseignant combine des énoncés mono-adressés à des énoncés poly-adressés :

#### **Exemple 6 : Mathématiques 6<sup>e</sup>**

P CHUUUT (3s) ON NE PEUT PAS TRAVAILLER COMME ÇA\

JONATHAN ton livre est toujours pas ouvert\

alors j'ai demandé le livre ouvert à la page 216 et vos figures devant vous\ (4s)

Jeremy tu t'returnes\

Christophe nous dit que le premier c'est-à-dire celui qui est en violet dans notre livre ne marche pas

### PARTICIPER À UN DISCOURS EN INTERACTION

#### LONG ET (PRÉALABLEMENT) ORGANISÉ

#### **Les transitions :**

Ces interactions polylogales auxquelles doit participer l'ENA ont aussi comme caractéristique de se prolonger plus qu'une conversation ordi-

naire. En conséquence elles exigent, pour être « suivies » collectivement, une organisation globale, repérable par tous, gérée essentiellement par l'adulte responsable. Cette organisation est rarement indiquée avec précision, en début de séance. C'est plutôt périodiquement, par des ouvertures ou des transitions successives que le maître indique que l'on passe à autre chose. Il importe donc de les repérer si on veut suivre le cours du cours. Or ces transitions peuvent ne pas être aussi marquées que ci-dessous où s'explique la frontière très forte entre deux « leçons » à l'intérieur d'une même « séance » :

**Exemple 7 : Transition entre deux « leçons »**  
(Mathématiques classe de 6<sup>e</sup>)

119. P      voilà\ (32s)

on range tout ça...

je rappelle à ceux qui ont le contrôle à me rapporter d'main que j'y tiens particulièrement et qu'je veux qu'il soit signé je veux qu'on en parle à la maison

120. A      vous ramassez heu

121. P      ah non je ramasse pas (5s)

alors dans le travail qu'on avait donné à faire à la maison aujourd'hui  
..vous avez vu qu'on commence un nouveau chapitre/

122. X                  oui

123. P                  comment il s'appelle ce chapitre/

124. X                  les volumes (plusieurs répondent en même temps)

Remarquons en passant l'ambiguïté (en particulier pour des ENA) du « on » utilisé par l'enseignant qui désigne d'abord les élèves, puis les parents des élèves, puis l'ensemble maître-élèves !

**ORGANISATION LOCALE : SAVOIR REPÉRER**

**LES ÉTAPES LATÉRALES « SUBORDONNÉES »**

Mais cette organisation prévue et soutenue par des apports de documents (cf. ci-dessus) doit tenir compte aussi des aléas d'une action collective, des incidents dus à la vie de groupe ou à la manipulation d'un appareillage pédagogique quelconque... Il s'agit alors pour l'enseignant d'introduire une étape latérale qui règle le problème. Pour l'élève étranger, il s'agit de repérer les bornes de cette action « subordonnée » afin de ne pas manquer la reprise de l'activité « principale ». C'est la plupart du temps le rephrasage d'énoncés (une armée de métier <> une armée de métier très bien) qui joue ce rôle de parenthésage de l'action subordonnée :

**Exemple 8: Histoire**

2. P alors petit à petit on avait vu que les citoyens romains vont se lasser des guerres parce qu'évidemment la guerre le problème c'est qu'on peut y perdre la vie\ et que cette armée de conscrits\ elle va être remplacée par quoi momo\
3. Mo des
4. P par des professionnels  
[une armée de métier. payée]
5. A [une armée de métier]
- |       |  |
|-------|--|
| 6. P  | t'as un chewing-gum                              |
| 7. A1 | oui  |
| 8. P  | heu à la poubelle                                |
| 9. A1 | j'ai envie de le garder (rires)                  |
| 10. P | non tu vas le jeter (rires) allez dépêche-toi... |
11. une armée de métier très bien\

**PLANIFICATION ET ÉMERGENCE**

Si l'enseignant doit ainsi planifier préalablement puis restructurer à chaud l'activité collective en phases reconnaissables par les autres participants, le paradoxe, fondateur de nos valeurs pédagogiques actuelles, est qu'il doit aussi rester ouvert aux possibles didactiques qui peuvent émerger de la vie de la classe, afin de se mettre lui-même en phase avec le vécu d'apprentissage de ses élèves ou plus individuellement, de l'un de ceux-ci.

**Émergence et langue: les séquences latérales**

Cette resynchronisation didactique peut s'opérer en suspendant passagèrement un épisode collectif en cours pour régler le cas échéant un problème individuel de langue au moyen d'une ou de plusieurs étapes métalinguistiques latérales. Dans l'exemple 9, enregistré dans une classe de dispositif d'intégration, on pourrait dire dans les termes de F. Davin que l'enseignant suspend un épisode collectif de FLM (étude d'un poème), pour ouvrir une étape dialogale de traitement d'un problème de FLES (pour les notions d'«épisode» et d'«étape» cf Bouchard 2005a). Cet exemple illustre aussi le problème classique du rapport entre communication et correction dans la classe.

**Exemple 9: Initiation à la littérature**

- 52P Hi tu vois rien
- 53Ni les yeux
- |      |                          |      |                 |
|------|--------------------------|------|-----------------|
| 54P  | est-ce qu'il y en a deux | 58P  | non             |
| 55Hi | non non                  | 59Hi | un yeux         |
| 56P  | donc on va dire          | 60P  | qui le dit bien |
| 57Hi | un les yeux              |      |                 |
- 61Ni un œil
- 62P un œil des yeux ensuite

**Émergence et épisode :**

Mais ces possibilités d'émergence peuvent être aussi encouragées et réglées par une phase organisée en « épisodes ». C'est-à-dire que l'enseignant organise un « milieu » (cf. Brousseau), avec lequel les élèves vont devoir interagir, lui-même se mettant au second plan, devenant un simple organisateur de l'interaction. Dans l'exemple 4 ci-dessus (corpus Davin), c'est un document pédagogique « ad hoc », combinant un poème de Prévert et des illustrations de celui-ci, qui constitue ce milieu. Il « encadre » les prises de parole des élèves, en manifestant tacitement les thèmes dont on peut parler : ceux qui figurent iconiquement à sa surface où qui en découlent.

**Émergence et perspective des élèves : « savoir être émergent » :**

Symétriquement, le « devoir » des élèves est d'être en phase avec le déroulement du cours, en saisissant les transitions qui permettent de repérer le passage d'une unité d'interaction à une autre. Ces transitions peuvent se manifester linguistiquement à travers les consignes de l'enseignant, mais aussi praxéologiquement (distribution de documents, transformation de la mise en scène pédagogique). Mais le devoir des élèves est aussi de « participer » c'est-à-dire de savoir être la source acceptable socialement d'« étapes émergentes », correspondant à leurs propres besoins d'apprentissage :

**Exemple 10: Histoire 6<sup>e</sup>**

Les allées principales heu:: Claire/

12. Cl c'est les 4 et 5\

13. P oui:\...non pas 4 5 et 6::

14. A pourquoi madame/

15. P la 5 et la 6 on voit bien que c'est les allées principales du camp c'est-à-dire-que c'est les divisions du camp et vous voyez il y avait des allées pour circuler\...

Les élèves étrangers doivent donc apprendre à être des partenaires pédagogiques actifs, c'est-à-dire capables d'influencer, à leur profit, le déroulement de la leçon. C. Kramersch (1984) faisait déjà des propositions pédagogiques à propos de ces « actes dangereux » socialement (cf. Maurer).

**C**ompétence praxéologique

Les interactions pédagogiques enfin, sont tout à la fois, finalisées, mêlent des interactions verbales et non verbales, et impliquent des objets et des artefacts variés. Cette complexité est particulièrement sensible dans les séances de travaux pratiques :

**Exemple 11: T.P. de Physique en seconde**

P : donc ça veut dire que vous n'allez pas faire forcément les expériences dans l'ordre où elles sont indiquées sur la feuille/

vous allez plutôt vous arranger pour tourner de façon à pas être derrière le diapason en même temps/ vous faites donc /tous ces... ces quatre expériences avec pour but / ce qui est écrit au début/

Mais on trouve des exemples de ce type au sein même des cours dialogués comme ci-dessous où il s'agit à la fois de lire le plan, d'apparier nombres et objets représentés, de noter sur son cahier et de participer à l'interaction...

**Tâche mixte en histoire : Lire/repérer/interagir**

16. P      alors nous on continue ici (bruit de craie) notre fiche et on va étudier. le camp romain\...
- alors vous prenez votre livre page 159 vous l'avez en couleur::r/ :ce camp romain. et on va compléter les différents éléments du camp allez...
- alors on va m'indiquer les numéros et on va commencer avec heu se\
- où tu mettrais (2s)
- quel numéro correspond aux fossés/
17. S      (silence) (3 s)
18. P      alors quel numéro tu prends.chut
19. X      (bruits de fond)
20. P      chu::t (3s) le numéro... [7.alors le camp romain il est entouré d'un &
21. S      [7]
22. P      & fossé. c'est le 7\...
- après.. la palissade Tania/
23. Ta      le 8
24. P      le 8... je vérifie quand même\.. je le vois pas moi le 8
25. Ta      il est là::
26. P      oui 8... la palissade

**C**onclusion

En tant que linguiste et didacticien, nous nous intéressons aux interactions verbales en milieu scolaire, et donc aux compétences scolaires complémentaires dont font (ou doivent faire) preuve leurs participants, tant enseignant qu'élèves. C'est précisément de cette complémentarité dont il a été question ici. L'intégration scolaire des ENA suppose de les rendre linguistiquement mais aussi communicativement, praxéologiquement aptes à participer aux événements langagiers spécifiques à

l'école française et à ses enseignements disciplinaires, « ordinaires ». Mais c'est sans doute aussi l'occasion pour les enseignants de repenser (à) ces pratiques ordinaires, rendues extra-ordinaires par la présence de ces enfants étrangers qui ne connaissent pas les routines complémentaires correspondantes... Certes les ENA doivent s'adapter à l'école française, mais l'école française peut elle aussi évoluer grâce à leur présence.

L'hypothèse du français langue de scolarisation, progrès par rapport à la notion brute de FLE ou même de FLS n'est sans doute pas la seule solution à l'intégration scolaire des ENA. Cependant, redéfinie sous la forme plus praxéologique de la « compétence scolaire » elle vise alors globalement à permettre à l'ENA de mieux vivre son métier d'élève, tant verbal que non verbal au sein de la culture scolaire française (dans l'idéologie partagée des rapports maître-élèves), et ce dans les meilleurs délais.

Nous avons séparé pour l'analyse différents aspects de cette compétence scolaire. Cette décomposition – qui ne peut être que momentanée – permet de pointer différentes cibles qui doivent être hiérarchisées en fonction des types d'ENA à intégrer et qui peuvent être visées tour à tour, en tout ou en partie dans les classes d'accueil en tenant compte des expériences vécues par ces élèves lors de leurs premières fréquentations des classes normales. C'est dans cet aller-retour au sein de dispositifs d'intégration entre classes spéciales et classes normales que nous pensons que peut se trouver la solution à cette délicate question de l'intégration scolaire et linguistique de ces élèves.

Ajoutons comme commentaire optimiste final que, sur le papier – didactique – au moins, l'ENA se trouve dans les meilleures conditions possibles d'apprentissage du français comme langue étrangère/seconde : d'une part, il bénéficie de ressources linguistiques extrêmement importantes, d'autre part il vit des besoins communicatifs extrêmement prégnants. En quelque sorte, il ne « reste » donc plus aux enseignants « qu' » à mettre en phase ces ressources et ces besoins. C'est à la solution de ce problème « facile » que nous continuons d'essayer de contribuer !

## Bibliographie

- BOUCHARD, R. (1998), « L'interaction en classe comme interaction praxéologique », *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, Ivel-Lidilem, Université Grenoble 3.
- BOUCHARD, R. (1999), « L'interaction pédagogique : unités pragmatiques et phénomènes énonciatifs », in *Le français parlé variétés et discours*, Collection Praxilingue, université Montpellier 3.
- BOUCHARD, R. (2004), « Les interactions didactiques, un défi pour l'analyse du discours? Étude du rôle des "artefacts" dans une interaction de correction collective (enseignement de géométrie au collège) », *Structures et discours*, Éd Nota Bene, Québec.
- BOUCHARD, R. (2005 a), « Le "cours", un événement oralographique structuré : Étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au delà... », *Le français dans le monde : Recherches et Applications, Les interactions en classe de langue*.
- BOUCHARD, R. (2005 b), « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil 31*, Ellug, Grenoble.
- BOUCHARD, R. (à paraître), « L'interaction pédagogique comme palimpseste : unités interactionnelles et gestion des phénomènes émergents en classe » in *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, Ellug, Grenoble 3.
- BOUCHARD, R. et CORTIER, C. (2005), « Français de "scolarisation" et mathématiques (comme exemple de culture scolaire-disciplinaire) : une problématique pour les dispositifs d'intégration des ENA ? » in DELEFOSSE J. M. O. (éd.) *Acquisition, Pratiques langagières, Interactions et Contact*, Cdrom, Paris 3.
- BOUCHARD, R. et CORTIER, C. (2006), « L'intégration scolaire des enfants étrangers : quelle responsabilité didactique et éducative pour la linguistique appliquée? Du français de scolarisation à la compétence scolaire (l'exemple de l'histoire/géographie) » in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 83, université de Neuchâtel.
- BOUCHARD, R. et TRAVERSO, V. (2006), « Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Étude praxéologique d'une "séance" d'anglais en Lep », in *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presse universitaire de Franche-Comté.
- CORTIER, C. (2003), « FLE/FLS/FLM? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus français? (Textes officiels et pratiques scolaires) » in *L'Enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*, Namur, Éditions modulaires européennes.
- CORTIER, C. (2005), « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », in *ÉLA. Revue de didactologie des langues-cultures*, 140, Paris, Klicksiek.
- CORTIER, C et BOUCHARD, R. (2007), « Cultures scolaires et enseignement-apprentissage du FLS en milieu français pour élèves allophones : le cas des mathématiques », in *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturelité*. Éditions modulaires européennes, IRIS.
- CORTIER, C. et RICHEL, M. (2006), « Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves étrangers allophones : un observatoire pour les politiques locales d'intégration / ségrégation », in BERTUCCI, M.M., HOUDART-MÉROT, V., *Situations de banlieue. Langues, cultures, enseignement*, INRP.
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE, C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette.

# *Représentations/ Conceptions des (futurs) enseignants et formation*

EMMANUELLE CARETTE  
MARGARIDA CAMBRA  
JEAN-MICHEL ELOY  
MARTINE DREYFUS

# Mieux comprendre l'oral : formation des formateurs

EMMANUELLE CARETTE  
CRAPEL – UNIVERSITÉ NANCY 2

Les descriptions actuelles de la compréhension orale recueillent un certain consensus parmi la communauté des chercheurs, mais force est de constater que, dans leurs pratiques d'enseignement, les enseignants ou futurs enseignants de langues restent largement influencés par des idées reçues sur ce qu'est comprendre et par leur expérience d'apprentissage et d'enseignement de langue, qui ne donne aucune ou que peu de place à l'apprentissage de la compréhension orale en tant qu'aptitude à part entière.

Lors de formations de publics variés<sup>1</sup>, j'ai constaté avec étonnement que la façon de procéder pour faire travailler des apprenants en compréhension orale, quelle que soit la région du monde, est sensiblement la même. Elle consiste le plus souvent à :

- faire une sensibilisation au thème général abordé dans le document (à l'aide de photographies, évocation d'expériences personnelles, etc.);
- donner des questions de type « qui parle ? à qui ? où ? quand ? de quoi ? » (parfois ces questions sont données après une première écoute qui sert de « mise dans le bain » et remplace la sensibilisation);
- faire écouter le document (une fois ou deux);
- demander les réponses et faire une correction;
- poser des questions portant sur des détails;
- faire écouter le document pour chaque détail;
- demander les réponses et en faire une correction;
- enfin, utiliser le document comme appui pour faire faire une activité d'expression orale ou écrite.

Cette façon de procéder<sup>2</sup> ne correspond pas à certaines caractéristiques du processus de compréhension orale, et ne favorise pas le développement de la capacité de compréhension orale chez les apprenants de langue. Pour faire évoluer les représentations et les pratiques des formateurs, je propose des activités de réflexion ou de création

1. Étudiants de Master spécialité Didactique des langues (pour la majorité en formation initiale, et essentiellement français), et enseignants de français langue étrangère (en formation continue et non français). Pour citer les plus récemment rencontrés : Belges, Mozambicains, Centre-Américains (Costa-Ricains, Nicaraguayens, Panaméens, Vénézuéliens, Honduriens...) Russes, Chinois. Je les réunis sous le nom de « formateurs » dans la suite de l'article.

2. Décrite en termes similaires par Goodith White (1998).

d'activités. L'expérience de plusieurs années dans cette formation m'a apporté une connaissance de leurs difficultés, que je me propose d'illustrer partiellement dans cet article<sup>3</sup>. J'ai choisi de présenter trois thèmes de formation :

1. réfléchir à ce qu'est comprendre l'oral en langue étrangère ;
2. réfléchir aux activités d'apprentissage de la compréhension orale ;
3. réfléchir à la progression de l'apprentissage de la compréhension orale.

Je vais développer chacun de ces thèmes en adoptant le plan suivant : premièrement je présente les représentations des formateurs et les commente à la lumière des recherches dans le domaine, deuxièmement je décris un exemple d'activité visant à faire changer ces représentations ou pratiques, et troisièmement je décris les difficultés rencontrées par les formateurs par rapport à l'activité proposée, et donne quelques éléments de réponse à ces difficultés.

## **R** *éfléchir au processus de compréhension orale en langue étrangère*

### REPRÉSENTATIONS

Pour les formateurs, très souvent, la compréhension orale est largement dépendante de l'identification de mots, voire de phrases, elle-même dépendante de la perception des sons qui composent ces mots. Ils ont l'idée que, si la perception des sons fait défaut, il est impossible d'accéder au sens des messages reçus. Pour cette raison, ils pensent que les exercices de discrimination phonétique sont un excellent moyen d'améliorer la compréhension. Parfois ils font des dictées dans cet esprit.

Or les recherches ont montré que la reconnaissance de mots se fait à partir d'une reconnaissance acoustique partielle, grâce à des informations qui ne sont pas seulement linguistiques, mais relèvent du contexte et de la connaissance par l'auditeur de ce contexte (social, pragmatique, culturel). C'est l'investissement par l'auditeur de ses connaissances qui permet la création d'hypothèses sur ce qu'il entend, hypothèses qu'il vérifie en prenant des indices. Le discours est suffisamment redondant pour permettre une prise d'« échantillons », suffisants pour permettre la reconstitution des formes grâce au sens. Ce processus a été bien décrit par ailleurs, et ce n'est pas l'objet de cet article que de résumer les résultats existants.<sup>4</sup>

**3.** Il y a tellement d'aspects à aborder au sujet de la compréhension orale que je ne peux, dans le cadre d'une présentation limitée, évoquer qu'une petite partie de la formation.

**4.** Le lecteur peut se reporter à Marie-José Gremmo et Henri Holec (1990), Claudette Cornaire (1998), Michael Rost (2002) sur le processus de compréhension orale, Claire Kramsch (1997) sur la compréhension de l'écrit ; Ellen Bialystok (1978) sur les connaissances implicites et explicites, Andy Clark (1993) sur le connexionnisme ; Nelson Cowan (1997) sur la mémoire et l'attention.

## ACTIVITÉ DE RÉFLEXION

Voici une expérience que je fais faire, pour réfléchir sur les rapports entre compétence linguistique et compréhension.

Je prends l'exemple d'un document en suédois<sup>5</sup> que j'ai utilisé avec les publics considérés. Dans un premier temps, je donne cette seule consigne : « Vous allez écouter un bref document en suédois. Essayez de me dire de quoi il s'agit. » Et je fais écouter ce document, sans donner (délibérément) aucune autre information. Les résultats sont faibles, en général les auditeurs me disent reconnaître un monologue, certains disent que c'est une femme qui parle, parfois les germanistes repèrent un mot qui ressemble à « Papagei » (perroquet). Dans un deuxième temps, je montre l'image ci-dessous, en donnant la consigne suivante : « regardez l'image qui a servi de support au document ».



En faisant cela, je donne une indication sur le genre de discours, c'est-à-dire une description.

Je laisse les apprenants observer l'image quelques minutes, puis je leur fais réécouter le son. Lors de cette écoute, les apprenants repèrent en général les « mots » suivants : « Bild » = image, « man / Mann » = homme, « sand/Sand » = sable, « Strand/ strand » = plage, « long/lang » = long, « handouk (Handtuch) » = serviette, « shorts » = short, « papageya » (Papagei) = perroquet, « bekwämt » = à l'aise, « blue » = bleu, « broun » = brun, « knee, Knie » = genou, etc.

Nous concluons de cette petite expérience :

- que la connaissance du thème du discours à comprendre leur a permis d'activer des connaissances qu'ils avaient en eux, qui ne sont pas du suédois ;
- que ce n'est pas l'écoute du document qui leur a fait découvrir ces sens ;
- que leur écoute leur a permis de « reconnaître », de façon approximative, des formes qui correspondaient à ces sens attendus.

J'amène ainsi les formateurs à comprendre qu'il est primordial, pour permettre aux apprenants d'exercer l'activation de connaissances elle-même nécessaire à la reconnaissance de « mots », de leur fournir l'information sur le genre, les participants, le cadre situationnel du document dont ils visent la compréhension, et non pas de la leur faire deviner.

5. Ce document avait été recueilli il y a plusieurs années par un groupe de recherche du Crapel dont je faisais partie. Bien entendu, tout document peut faire l'affaire, du moment que l'on dispose d'éléments d'accompagnement qui permettent d'accéder au sens. Par exemple, j'utilise souvent des bulletins d'information que j'enregistre sur [www.rfi.fr](http://www.rfi.fr), portant sur l'actualité internationale, dans l'une des 19 langues proposées.

Les formes reconnues sont approximatives (la façon dont je les ai orthographiées ci-dessus reflète cette approximation). C'est la règle en compréhension, lorsqu'on ne connaît pas la langue-cible. En effet, si l'on admet que comprendre, c'est faire le lien entre du langage, des concepts mémorisés (sous forme de schémas ou de prototypes, de scripts, de plans)<sup>6</sup> et des référents du monde réel, alors on peut admettre qu'il suffise de quelques ressemblances entre ces concepts préconstruits et leurs formes linguistiques associées, et des formes reconnues dans l'environnement sonore, pour que l'on puisse comprendre le message. Chacun a pu constater ce phénomène. Dans ma propre expérience, j'ai étonné des locuteurs natifs de serbo-croate parce que je comprenais ce qu'ils disaient alors que j'étais dans le pays depuis quelques jours seulement.

#### DIFFICULTÉS ET ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

La démonstration est convaincante, mais pour autant les formateurs ont des réticences à envisager de changer de procédure pour mener une activité de compréhension orale. Ils ont plusieurs objections, liées à leur difficulté à changer de pratiques.

La première consiste à penser que les apprenants n'ont plus rien à faire, et que l'activité perd son intérêt si le formateur leur donne les éléments contextuels.

Je leur réponds qu'au contraire, c'est à partir du moment où ils ont des informations sur le document que les apprenants commencent à pouvoir entraîner leur capacité de compréhension, puisqu'ils peuvent faire des hypothèses de contenu qui ne sont pas des devinettes hasardeuses, mais des essais motivés.

La deuxième objection, liée à la première, consiste à faire le parallèle entre situation d'apprentissage et situation naturelle de communication, et arguer qu'en situation naturelle personne ne donnera aux auditeurs d'indication sur la situation de communication. Cet argument est vrai, mais l'objection est levée dans la mesure où, en situation naturelle, l'auditeur dispose des caractéristiques situationnelles, puisqu'il se trouve dans une situation qu'il identifie, dans laquelle il agit, et qu'en conséquence il ne se trouve pas exposé par surprise à un discours étranger.

Le caractère approximatif des formes reconnues pose également souvent problème. Les formateurs objectent que cette compréhension est de type « global », que l'on peut vouloir comprendre en détail, et que la compréhension de détail exige des connaissances linguistiques. En outre, les formateurs pensent que seul l'accès au détail permet d'augmenter la compétence linguistique.

La réponse consiste à bien distinguer entre deux objectifs d'activités d'apprentissage de langue. Vise-t-on l'amélioration des capacités de

6. Cf. Rui Da Silva Neves (1999).

compréhension (apprendre à comprendre), ou bien l'amélioration des connaissances langagières par le biais de la compréhension (comprendre pour apprendre) ?

Du fait que la compréhension est le moyen essentiel du développement langagier, les formateurs ont tendance à ne considérer la compréhension orale que comme un moyen d'accès à la langue à apprendre, négligeant de la considérer comme une aptitude qu'il est justifié de travailler en tant que telle parce qu'elle est un moyen d'action sociale.

Pour montrer l'importance de faire cette distinction d'objectifs, j'invite les formateurs à réfléchir à ce qu'il se passe lorsqu'une activité de compréhension orale est menée à des fins d'apprentissage de langue. Lorsque le formateur vise l'apprentissage par les élèves de nouvelles formes lexicales ou grammaticales via la compréhension, il attire l'attention des élèves sur ces points-là. Cela conduit les apprenants à focaliser leur attention sur la reconnaissance de ces formes-là, au détriment de la construction d'hypothèses dont la vérification pourrait nécessiter que l'apprenant fasse attention à d'autres formes.

Pour prolonger cette réflexion sur les objectifs d'apprentissage, je propose également de réfléchir sur l'utilité de connaître des formes linguistiques précises (formes phonologiques exactes, règles syntaxiques et morphologiques), ainsi que leurs règles d'utilisation (de façon appropriée au contexte situationnel). Ces connaissances sont fondamentales en expression, mais, pour comprendre, l'auditeur a surtout besoin de connaissances référentielles, sociolinguistiques, socioculturelles (Marie-José Gremmo, Henri Holec 1990 ; Carette 2001). En voulant « profiter » des activités de compréhension pour atteindre des objectifs d'expression, le formateur mélange les objectifs, au détriment de celui d'améliorer les capacités de compréhension<sup>7</sup>.

Pourtant tout le monde s'accorde à reconnaître que l'on peut comprendre beaucoup plus de discours qu'on n'est capable d'en produire. Les exemples de discours compris dans la vie quotidienne, mais qu'on serait incapable de restituer en expression sont nombreux (explications du médecin, d'un artisan à qui vous avez demandé un devis pour des travaux chez vous, d'un installateur d'électroménager, de votre voisine qui vous parle de son nouveau métier, de votre adolescent qui vous parle de la musique qu'il aime ou de son sport favori, etc.). Dans l'apprentissage, tout se passe comme si la compréhension allait de soi. On remarquera d'ailleurs que, dans presque toutes les méthodes de français langue étrangère, il n'existe pas d'activités de compréhension « pure », c'est-à-dire des activités dont l'objectif est de développer une façon d'écouter, dont le document support n'est pas surexploité (à des fins grammaticales notamment, ou à des fins d'expression).

## Réfléchir aux activités de compréhension orale

### REPRÉSENTATIONS

#### Sur le déroulement d'une activité

Quand le formateur pose des questions sur un document, il fait implicitement penser que les éléments du document sur lesquels il pose des questions, donc auxquels il faut faire attention pour répondre, sont les plus importants. Cette façon de procéder semble aussi indiquer qu'il n'y a qu'une façon d'écouter un document, surtout lorsque le même type de questions revient invariablement au cours d'un enseignement. Or les recherches<sup>8</sup> et l'expérience individuelle convergent pour établir que les participants à un événement communicatif le comprennent différemment, parce que chacun y reconnaît les éléments qui l'intéressent, et parce que chacun y réinvestit des connaissances que les autres participants ne partagent pas nécessairement. L'écoute collective menée sur tâche unique, en conséquence, est en contradiction avec le respect de l'inévitable variation des objectifs d'écoute.

Un autre inconvénient de cette façon de procéder est de dénaturer le rôle de l'auditeur : celui de l'apprenant auditeur en classe est d'obéir à une consigne, celui de l'auditeur en situation naturelle est d'agir, par sa compréhension, dans et sur une situation communicative, en fonction de ses propres objectifs.

La distance constatée entre les deux rôles signifie-t-elle pour autant que l'on renonce à travailler la compréhension orale en classe ? Nous ne saurions évidemment aller dans ce sens, ce serait priver des milliers d'élèves de compréhension orale, ce que nous ne souhaitons pas !

#### Sur les documents

La majorité des formateurs utilise des documents tirés de méthodes de langue, ou des extraits authentiques tirés des médias. Le critère de choix est souvent thématique (le document « parle du » thème de la leçon). Ces documents présentent en outre l'avantage d'être disponibles pour les formateurs.

### ACTIVITÉS D'OBSERVATION

Pour réfléchir au choix et au déroulement d'activités de compréhension orale, je décris la conception d'une méthode de FLE pour professionnels de tourisme cubains, *Vacances cubaines*<sup>9</sup>. J'explique que, entre autres objectifs et originalités, les auteurs ont pris soin d'élaborer des activités d'apprentissage qui répondent aux besoins de communication des apprenants, en veillant en particulier à ce que :

7. Nous détaillons en 3<sup>e</sup> partie ce qu'est « mieux comprendre ».

8. Pour citer quelques exemples, sans prétendre à aucune exhaustivité, dans le domaine de la pragmatique, nous pensons à John Langshaw Austin, Dell Hymes, Paul Grice, pour leurs apports sur l'intention (les actes), la définition des paramètres de la situation d'un événement communicatif, les conventions conversationnelles. Dans le domaine des conversations exolingues, les travaux de Gabriele Kasper, Teresa Pica et ses collègues, les recherches sur les rapports de place (Penelope Brown, Stephen Levinson), l'interaction (Robert Vion, Catherine Kerbrat-Orecchioni).

- les supports soient appropriés, c'est-à-dire relatifs aux situations visées;
- les rôles des apprenants auditeurs soient conformes à leurs futurs rôles langagiers de professionnels du tourisme;
- en conséquence, les tâches portent uniquement sur les discours à comprendre, sans mélange avec les rôles en expression.

En ce qui concerne le choix des supports, une analyse des situations de communication a été faite, qui a permis, pour l'apprentissage de la compréhension orale, de déterminer quels discours oraux les apprenants seraient amenés à comprendre. À partir de cette détermination, des enregistrements d'interactions authentiques, qui correspondent très précisément aux situations ciblées, ont été recueillis. Je renvoie le lecteur à Henri Holec (1990) pour trouver le détail des arguments en faveur de l'utilisation des documents authentiques, pour mon propos j'en retiendrai deux :

- certitude de la pertinence, basée sur l'analyse de la situation communicative, et non pas sur des contenus linguistiques;
- assurance de préparer les apprenants à leurs rôles d'auditeurs de genres bien définis de discours (illustratifs du cadre social d'action, et des réalisations possibles de cette action...)

En ce qui concerne les rôles des auditeurs, que signifie le respect du futur rôle langagier de l'apprenant? Dans la majorité des situations visées, l'apprenant sera auditeur et locuteur, mais dans le cadre de l'apprentissage, on a tout intérêt à séparer le travail de chaque aptitude, comme l'explique Francis Carton (1995). Dans l'entraînement à la compréhension orale, l'objectif de compréhension porte exclusivement sur les discours que l'apprenant doit comprendre.

Dans l'exemple suivant, le barman devra comprendre les interventions du touriste (ici mises en évidence par des italiques).

(*Vacances Cubaines*, Module « service de bar et de restaurant »)

Touriste: *S'il vous plaît!*

Barman: Oui Monsieur, un instant je vous prie (...) Monsieur?

Touriste: *Eh ben c'est pas trop tôt! deux bières!*

Barman: Deux bières, oui, 1664?

Touriste: *Euh... qu'est-ce que vous avez d'autre?*

Barman: Grimbergen ou Guinness.

Touriste: *Euh deux Guinness, alors*

[...]

Barman: Voilà. 36 francs<sup>9</sup>.

Touriste: *Eh il y a pas le feu! on va pas s'envoler!*

Barman: Ah je n'y peux rien, monsieur, c'est la direction qui veut que nous fassions payer immédiatement...

Les interventions du touriste, ainsi que d'autres, extraites d'autres enregistrements, ont servi par exemple à réaliser l'activité suivante :

<sup>9</sup>. 36 FF = 5,50 €

**S'EXERCER****Activité 1**

**Objectif :** s'entraîner à reconnaître une plainte, une demande de réaction, une demande d'information.

**Document :** Plusieurs extraits d'enregistrements « au bar ».

**Instructions :** Écoutez les extraits, et complétez le tableau ci-dessous, en indiquant ce que fait le touriste.

	demande de faire	demande de dire	se plaint
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

**DIFFICULTÉS**

En ce qui concerne les documents utilisés, la première difficulté souvent évoquée par les formateurs est de trouver des documents appropriés, les interactions véritablement authentiques, en particulier liées à la vie quotidienne, étant introuvables dans le commerce ou sur Internet<sup>10</sup>. J'encourage les formateurs à recueillir leurs propres documents à l'aide de magnétophones et caméscopes, et les mettre en commun dans leur institution.

La deuxième difficulté face à l'idée d'utiliser des documents authentiques vient de la crainte que les interactions recueillies soient trop complexes, trop difficiles à comprendre pour les apprenants débutants en particulier. L'expérience en suédois est alors utile pour rappeler qu'il ne faut pas confondre document et tâche : pour ce qui concerne l'accès au document, le niveau linguistique de l'apprenant n'est pas la seule condition de sa compréhension, et l'apprenant n'est pas débutant dans son expérience et sa connaissance du monde. Si ses connaissances sont insuffisantes, alors il y a matière à un travail de médiation de la part du formateur (et c'est là la véritable utilité d'un enseignant en compréhension orale), pour apporter les informations nécessaires à l'apprenant afin qu'il puisse faire des hypothèses sur ce qu'il entend (et éventuellement voit). Pour ce qui concerne la tâche de compréhension, les connaissances à mettre en jeu pour réaliser cette tâche dépendent entièrement de l'objectif poursuivi par le formateur. C'est donc la tâche demandée, et non pas le document en lui-même, qui rend une activité d'apprentissage plus ou moins difficile pour un apprenant précis.

**10.** Sur les sites de FLE, dans la catégorie documents authentiques on trouve les médias (radio, TV, Internet), ou les chansons. On ne trouve pas d'interactions de type « à la boulangerie », « au restaurant », etc.

Les formateurs ont parfois aussi des difficultés à accepter de ne travailler que sur une partie du document, en cas de tâche de compréhension globale ou sélective, notamment. Ils sont gênés de laisser de côté des aspects du fonctionnement langagier qu'ils trouvent intéressants. Pour les aider à le faire, il est utile de faire observer la différence entre travail de compréhension et travail de l'expression.

Lorsqu'il travaillera l'expression, l'apprenant découvrira des façons de dire, qu'il pourra observer au besoin à partir d'un document qui aura servi à travailler la compréhension orale. L'apprenant, dans le cadre de cette découverte, utilisera ses oreilles pour découvrir des moyens d'expression, mais, ce faisant, ne travaillera pas au développement de sa capacité de compréhension. Les aspects du discours observé sont différents de ceux qui font l'objet de compréhension, puisque les rôles langagiers sont différents.

Je reprends le même exemple que précédemment pour illustrer mon propos. Cette fois, c'est ce que dit le barman qui est susceptible d'intéresser l'apprenant pour la découverte en expression.

(*Vacances Cubaines*, Module « service de bar et de restaurant »)

Touriste: S'il vous plaît!

Barman: *Oui Monsieur, un instant je vous prie (...) Monsieur?*

Touriste: Eh ben c'est pas trop tôt! deux bières!

Barman: *Deux bières, oui, 1664?*

Touriste: Euh... qu'est-ce que vous avez d'autre?

Barman: *Grimbergen ou Guinness.*

Touriste: Euh deux Guinness, alors.

[...]

Barman: *Voilà. 36 francs<sup>10</sup>.*

Touriste: Eh il y a pas le feu! on va pas s'envoler!

Barman: *Ah je n'y peux rien, monsieur, c'est la direction qui veut que nous fassions payer immédiatement...*

Il faut remarquer que le contexte dans lequel travaillent (ou ont appris) les formateurs, c'est-à-dire les méthodes de langue, les pratiques pédagogiques généralisées, favorise la confusion entre la compréhension et l'expression. On trouve souvent exprimée l'idée que la compréhension est un préalable à l'expression, ce qui me paraît tout à fait juste, et aussi que les « bons auditeurs » sont de bons locuteurs, et vice versa, idée qui ne me paraît pas fondée. Certes la compréhension orale est centrale pour évoluer dans l'apprentissage de langue, en ce qu'elle conditionne en partie l'intake, c'est-à-dire la saisie d'éléments langagiers dans l'environnement, donc leur traitement et leur intégration (Pit Corder 1967). Certes la compétence d'expression suppose que l'apprenant ait intégré et sache utiliser des données linguistiques, sociolinguistiques, socioculturelles, qui l'aideront dans la compréhension d'événements communicatifs. Mais il ne me semble pas qu'il y ait une relation de cause à effet entre les deux. Un apprentissage de chacune des aptitudes paraît nécessaire.

## Réfléchir à la progression de l'apprentissage de la compréhension orale

### REPRÉSENTATIONS

La façon de procéder à une activité de compréhension orale telle que décrite en début d'article revient à demander d'emblée aux apprenants, lors de leur premier contact avec le document, de comprendre globalement, puis en détail, la totalité du document. La répétition de cette façon de faire conduit à une vision monolithique de la compréhension.

Que signifie, dans ce cadre, progresser en compréhension orale ? L'apprenant est confronté à des documents chaque fois différents, et chaque fois il commence par les comprendre globalement, puis en détail. Progresser, est-ce comprendre de plus en plus de documents, toujours de la même façon ?

Progresser, ne serait-ce pas plutôt devenir un auditeur de plus en plus efficace dans les situations visées ? Un auditeur efficace est celui qui adapte sa façon d'écouter à son objectif de compréhension et aux types de discours qu'il souhaite comprendre. Cela suppose qu'il soit familiarisé à ces types de discours, et qu'il ait l'occasion de s'entraîner à les comprendre différemment en fonction de ce qu'il y cherche.

Progresser dans la compréhension d'un type de discours suppose donc l'organisation d'activités d'apprentissage en trois étapes :

1. découvrir, activer les connaissances relatives aux situations visées ;
2. s'entraîner à faire des hypothèses et les vérifier (grâce aux connaissances activées) sur la structure ou le déroulement d'un événement communicatif, ou sur les intentions communicatives du/ des participants à comprendre, ou sur les actes qu'ils vont réaliser, ou s'entraîner à reconnaître des formes. La progression dans cet entraînement dit « systématique » (Holec 1990, Carette 2001) consiste à réitérer les occasions de comprendre un point particulier pour que l'apprenant ait de moins en moins besoin de contrôler sa compréhension (en focalisant consciemment son attention sur ce point). En effet, la concentration d'attention est très coûteuse (en terme d'utilisation de la mémoire de travail), et de ce fait, tant qu'elle se fait sous contrôle conscient, elle est nécessairement limitée. Or la compréhension orale requiert de pouvoir faire porter son attention rapidement d'un point à un autre, ce qui est possible si les procédures sont automatisées.
3. S'entraîner à comprendre en temps réel, à traiter plusieurs informations à la fois, ce qui est faisable lorsque les savoir-faire nécessaires ont été entraînés systématiquement.

## ACTIVITÉ

Je propose l'écoute d'un document (dans une langue familière, en général en français) portant sur un domaine inhabituel (par exemple un sport, l'utilisation d'un appareil peu courant ou un événement culturel inconnu), dans le but, selon le cas, de comprendre les règles, ou l'utilisation de l'appareil, ou le déroulement de l'événement. Les formateurs notent les difficultés rencontrées, les questions posées, les informations données. Puis je propose l'écoute d'un deuxième document du même genre portant sur le même thème, et je fais constater que les difficultés, questions et informations sont moins nombreuses que lors de l'écoute du premier document. En effet, les hypothèses viennent plus facilement, l'écoute est facilitée parce que les auditeurs s'attendent à certaines informations, dans un certain ordre, etc.

**DIFFICULTÉS À TRANSFÉRER LES NOUVELLES CONNAISSANCES  
DANS LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE**

En général, les formateurs comprennent facilement la démonstration. Mais lorsque je leur demande de créer des activités eux-mêmes, de les intégrer dans les phases de l'apprentissage, ils ont beaucoup de difficultés à concevoir une progression, le déroulement de différentes activités, à rédiger clairement l'objectif et la consigne de chaque activité.

Exemple de consigne peu claire, rédigée par un étudiant de Master dans un dossier par ailleurs bien présenté, dans lequel l'étudiant semblait avoir compris les concepts que j'ai exposés.

<b>Instructions :</b> lisez les affirmations ci-dessous. Écoutez l'enregistrement et dites lesquelles appartiennent au garçon, lesquelles appartiennent à la jeune fille. Ont-ils la même opinion sur les thèmes abordés ?		
	Bruno	Agnès
Les hommes ont toujours eu dans le passé plus de pouvoir que les femmes		
Cette supériorité continue aujourd'hui		

D'une part, il suffit d'entendre les voix pour répondre à la première question, d'autre part la réponse à la deuxième question ne peut être portée dans le tableau proposé. La mise en forme devrait donc être différente. D'autre part, l'objectif de la tâche n'est pas mentionné, et on ne sait pas quel type de compréhension est visé. Le document n'est pas non plus présenté, et on ne sait pas qui sont Bruno et Agnès ni dans quelle situation ils s'expriment.

Je fais réécrire l'activité en demandant d'explicitier les choix, d'où une présentation organisée de la façon suivante :

**1.** Activité de découverte, ou d'entraînement systématique, ou d'entraînement non-systématique.

2. Objectif : découvrir... ou s'entraîner à...

3. Document : ...

4. Consigne : « ... ». Cependant cela ne suffit pas toujours pour que les formateurs intègrent bien les conseils que je donne. Voici un exemple de rédaction d'activité, conforme en surface aux indications données, mais « fausse » sur le fond :

#### COMPRENDRE UN COURS

##### Activité de découverte

**Objectif :** observer comment l'enseignant rappelle ce qui a déjà été abordé dans le cours, et comment il annonce ce qui va l'être ou ce qui le sera à l'occasion d'un autre cours.

**Consigne :** repérez puis faites la liste des expressions du professeur servant au rappel et à l'annonce au début et à la fin du cours.

Si l'activité s'intègre dans la phase de découverte, l'apprenant par définition n'a pas les moyens de « repérer » les éléments discursifs qui sont l'objet de la consigne. Ce qui n'est pas prévu ici, mais aurait dû l'être, c'est la transcription jointe de l'extrait de cours concerné, avec les passages intéressants soulignés ou surlignés, par exemple.

Si l'activité consiste à réinvestir des savoirs déjà découverts, alors elle doit s'intégrer dans la phase d'entraînement systématique, et elle portera alors sur un seul point, par exemple le rappel en début de cours. C'est l'entraînement réitéré à créer des activités qui conduit à l'acquisition du savoir-faire de création d'activités. Pour chaque activité créée, je conseille aux formateurs de se poser ces trois questions :

1. les apprenants peuvent-ils faire ce qu'on leur demande ?
2. ont-ils été préparés ?
3. la présentation adoptée permet-elle d'identifier la phase, l'objectif, le document support de la tâche d'apprentissage, et la consigne ?

Les deux premières questions permettent de vérifier que, pour faire une activité systématique, les éléments nécessaires ont été découverts, que pour faire une activité non systématique l'entraînement systématique a bien eu lieu, etc. La troisième sert à vérifier la logique de l'activité, son intégration dans la progression de l'apprentissage.

## C onclusion

L'acquisition par les formateurs de nouvelles façons de travailler la compréhension orale prend du temps. Elle nécessite beaucoup de mise en pratique. En effet, les concepts (comprendre, choix de documents authentiques, étapes de l'apprentissage) sont assez facilement acceptés sur le plan intellectuel, mais leur mise en œuvre effective est difficile, tant la distance est grande entre les pratiques usuelles et celles que je soutiens, à savoir l'apprentissage sur objectifs clairement déter-

# 156

---

minés (dans un cadre d'enseignement ou d'apprentissage autodirigé), l'utilisation de documents authentiques (quel que soit le niveau linguistique de l'apprenant), le travail séparé des aptitudes, la progression de l'apprentissage en trois phases.

## Bibliographie

- AUSTIN, J.H. (1962), *How to do things with words*, Oxford, OUP.
- BROWN, P. et LEVINSON, S. (1987), *Politeness: some universals in language usage*, Cambridge, CUP.
- BIALYSTOK, E. (1978), « A theoretical model of second language learning », *Language Learning* n°28.
- CARETTE, E. (2001), « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère », *Le français dans le monde*, numéro spécial *Recherches et Applications: Oral: variabilité des apprentissages*, Vanves, Hachette, pp 126-142.
- CARTON, F. (1995), « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes », *Verbum*, p 63-74.
- CLARK, A. (1993), *Associative Engines; Connectionism, Concepts, and Representational Change*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- CORDER, S. P. (1967), « The significance of learner errors », *International Review of Applied Linguistics* 5, p. 161-170.
- CORNAIRE, C. (1998), *La Compréhension orale*, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
- COWAN, N. (1997), *Attention and memory: an integrated framework*, New York, OUP.
- DA SILVA NEVES, R. (1999), *Psychologie cognitive*, Paris, Armand Colin, coll. Synthèse.
- GREMMO, M-J. (1997), « Matériaux d'enseignement et apprentissage de langue: les options didactiques des Modules de français pour les professionnels du tourisme », *Mélanges* 23, Nancy, Université Nancy 2, p 63-79.
- GREMMO, M-J et HOLEC, H. (1990), « La compréhension orale: un processus et un comportement », *Le français dans le monde*, numéro spécial *Recherches et Applications: Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Vanves, Hachette, p 30-40.
- HOLEC, H. (1990), « Des documents authentiques, pour quoi faire? », *Mélanges Pédagogiques*, Nancy, Université Nancy 2, p 65-74.
- HYMES, D. (1972), *Towards communicative competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- KASPER, G. (1984), « Pragmatic comprehension in learner-native speaker discourse », *Language Learning* 34, p 1-20.
- KRAMSCH, C. (1997), « Rhetorical models of understanding », *Functional approaches to written text: classroom applications*, Washington, NY, USA. lue à la page [http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pubs/BR/functionalsec2\_4.htm] visitée le 6 novembre 2005.
- LYNCH, T. (1996), « The listening-speaking connection », *English Teaching Professional* 1, p 10-11.
- PICA, T. (1994), « Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes », *Language Learning* 44, p 493-527.
- ROST, M. (2002), *Teaching and researching listening*, London, Pearson Education.
- WHITE, G. (1998), *Listening*, Oxford, OUP, coll. Resource Books for Teachers.
- Les articles des Mélanges du CRAPEL sont désormais consultables en ligne: <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>

# E enseigner l'oral à l'école primaire

*Les représentations des futurs  
enseignants catalans en stage  
dans des classes de français  
langue étrangère*

MARGARIDA CAMBRA  
UNIVERSITÉ DE BARCELONE

Cet article présente l'état actuel d'une étude sur la formation initiale de professeurs de français langue étrangère (FLE) d'école primaire à la Faculté de Formation de Professeurs de l'Université de Barcelone, concrètement sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue orale. Cette recherche fait partie d'un projet plus vaste qui a comme finalité la révision critique des modèles de formation actuels à partir du constat que la formation telle qu'elle est pratiquée n'a pas suffisamment d'effet sur les systèmes de représentations des étudiants. Plus précisément, nous faisons une recherche sur un des dispositifs de formation, le stage pratique en responsabilité, qui semble renfermer un énorme potentiel. Les étudiants espèrent y trouver enfin un contact avec la réalité scolaire à la fin d'un parcours universitaire jugé « théorique ». Les formateurs le considèrent eux aussi comme très important. Pour les maîtres-tuteurs, la présence des étudiants dans leurs classes constitue à la fois une source de tension et une activité valorisante. Il s'agit donc d'un temps privilégié objet d'attentes de la part de tous les impliqués.

Je ne vais pas dresser le tableau de la situation d'abandon du français dans le système scolaire en Catalogne, une langue étrangère (LE) jadis privilégiée, dont l'enseignement avait été l'objet d'un renouveau important dans les années 70 et 80<sup>1</sup>. Plus tard, l'implantation généralisée d'une LE à l'école primaire s'est faite par des institutrices ayant souvent une maîtrise insuffisante de la langue et des méthodes d'enseignement. Les maîtres-tuteurs, d'autre part, n'ont été ni choisis ni formés à cette fonction. Ils sont par contre très engagés dans la vie de leur établissement en tant qu'éducateurs. C'est dans cette réalité que se déroulent les stages pratiques de nos étudiants.

1. Coste, D. (1988), « Disons dix ans... petit retour vers le futur », in BLAS, A. (éd.), *Actas de las XI Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del francés en España*, Barcelona, ICE UAB.

## L a recherche

### LES OBJECTIFS

Le point de départ de notre projet est le développement professionnel des enseignants de langues et l'innovation à l'école primaire. Une recherche précédente sur le travail en sous-groupes (Margarida Cambra, 2005) nous a permis d'explorer les systèmes de représentations des étudiants tels qu'ils se construisent dans les discours, le rôle de celles-ci dans le faire didactique et leur éventuelle transformation par des dispositifs de formation ou de recherche dans la classe (cf. M. Cambra et Juli Palou, 2007).

Comment accompagner les professeurs en formation en une restructuration des modes d'analyse de la réalité et une appropriation de compétences complexes? Nous voulons explorer les effets d'une diversification de la formation permettant de transformer professionnellement et socialement le sujet. Nous allons focaliser notre recherche sur des modes de formation fondés sur l'alternance entre l'expérience pratique et la réflexion, sur la découverte et l'échange, qui puissent générer une restructuration des systèmes de représentations: des auto-et hétéro-observations mutuelles, un retour réflexif sur le vécu, une mise en discours en interaction avec les tuteurs et les pairs.

Bien que le bas niveau de compétence orale en FLE d'un grand nombre de stagiaires soit un facteur important, nous partons de l'hypothèse que ce sont surtout leurs représentations sur l'oral qui interviennent dans leurs pratiques. Elles présentent de fortes résistances, n'évoluent pas assez pendant le cursus de formation et sont renforcées dans la plupart des cas par l'observation qu'ils font des classes des maîtres-tuteurs. Notre étude a une double finalité: en amont, la recherche des conceptions préalables; en aval, la révision des modèles de formation, à la recherche des conditions potentielles d'acquisition.

### LE CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique où s'inscrit cette recherche est, d'une part, celui du système mental des enseignants: les études sur les croyances qu'ils se font de la langue objet de leur enseignement et de la façon dont on l'apprend et on doit l'enseigner (cf. Simon Borg, 2003). Nous nous appuyons sur la notion de système développée par le groupe PLURAL<sup>2</sup> à partir de celui de Devon Woods, 1996, qui comprend des représentations, des croyances et des savoirs (RCS). Nous partageons avec Mariella Causa la thèse que les modèles d'enseignement « renvoient à un ensemble de références / représentations théoriques et pratiques qui se forgent à partir de l'expérience personnelle et

*Enseigner l'oral à l'école primaire. Les représentations des futurs enseignants catalans en stage dans des classes de français langue étrangère*

2. Cambra, M., Ballesteros, C. Palou, J. et al. (2000), « Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral », *Cultura y Educación*, 17-18, p.25-40; et Cambra, 2003.

formative de l'enseignant par imprégnation, observation et imitation» (2003, p.2). Il faut dire que les méthodes d'apprentissage des langues auxquelles les enseignants (et la plupart de nos stagiaires) ont été exposés pendant leur scolarité se fondaient, pour les premiers, sur l'écrit et le travail métalinguistique et, pour les seconds, sur une interprétation éclectique des livres de texte. Dans le meilleur des cas, il y a eu dans leur histoire d'apprentissage le passage par un centre de langues, avec une approche communicative.

D'autre part, le domaine de la formation des enseignants nous offre un large éventail d'analyses de dispositifs de formation permettant de théoriser les processus d'apprentissage des professeurs, de concevoir et d'expérimenter de nouvelles approches<sup>3</sup>. Notre point de départ est une formation entendue comme un processus de construction de savoir-faire et de savoirs à partir de l'expérience et le questionnement rétrospectif de celle-ci : réflexion sur le vécu, mise à distance, regard sur soi, regard de l'autre, analyse de pratiques, prise de conscience, verbalisation en interaction. Notre objectif concret est d'explorer les conditions du stage, le discours des impliqués, les effets de certains dispositifs et les indices d'évolution dans les processus d'apprentissage des stagiaires.

## **L**e contexte

### LA FACULTÉ DE FORMATION DES PROFESSEURS

de l'Université de Barcelone forme six types de professeurs d'école, parmi lesquels, de LE (anglais ou français). La formation spécifique pour enseigner une LE est minimum. Il n'y a pas de restriction d'accès qui tienne compte du degré de maîtrise de la langue qu'ils devront enseigner trois ans plus tard. Les stages pratiques sont brefs : un de trois semaines en deuxième année et un autre d'un semestre en troisième année, en responsabilité. Le cours de didactique du FLE qui précède le deuxième met l'accent sur des questions telles que l'importance de l'oral et de l'expression non verbale pour les enfants, l'enseignement de la compréhension orale et la lecture silencieuse, l'utilisation de la littérature enfantine, la gestion de l'interaction orale, la complémentarité des discours oraux et écrits. Les étudiants programment des séquences didactiques et sont invités à utiliser les manuels de façon créative, à chercher des matériaux de qualité et à imaginer des projets d'immersion partielle.

3. Cf. Les revues : *Repères* n° 30 de 2004, *Le français dans le monde*, R & A n° 41 de 2007, et *Cultura y Educación*, n°19 (2) de 2007.

Le stage a pour objectif principal de se former à la réalité scolaire ainsi qu'à l'innovation. Il s'organise autour de l'observation progressivement focalisée de l'établissement et de son environnement, puis d'un

*Enseigner l'oral à  
l'école primaire.*

*Les représentations  
des futurs enseignants  
catalans en stage dans  
des classes de français  
langue étrangère*

groupe-classe, puis des cours de FLE ; la programmation et l'application d'une séquence didactique ; l'écriture et la soutenance orale d'un mémoire et la tenue d'un journal de bord. Les groupes d'étudiants sont encadrés par un tuteur qui travaille en équipe avec les autres tuteurs. Les stagiaires sont pris en charge, dans les établissements, par le professeur de FLE ou « maître-tuteur ». Le tuteur a un contact régulier avec ce dernier et se rend à l'école au moins une fois, une visite qui, vis-à-vis de l'établissement, est institutionnelle et, vis-à-vis des stagiaires, formative et certificative à la fois, ce qui la rend ambiguë. Les stagiaires assistent à une séance hebdomadaire de travail à la faculté avec les pairs et le tuteur.

### LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

où ont lieu les stages sont des écoles primaires de Barcelone et de villes proches : des écoles publiques et privées, plus ou moins ancrées socialement dans le quartier, avec des équipes d'enseignants plus ou moins cohésives. Ceux-ci appartiennent à une diversité de cultures professionnelles et, s'ils ont eu les mêmes formations initiales de base, leur formation continue ou leur relation avec des groupes d'innovation éducative sont variées.

Une plus grande diversité offre la réalité sociolinguistique et culturelle des publics apprenants, dans certains quartiers où se concentre une population immigrée de différentes régions du globe : leurs arrivées et leurs départs sont constants ; leurs répertoires linguistiques, leurs histoires de scolarisation, leur appartenance à des cultures rurales ou urbaines, leurs habitudes scolaires et leurs attitudes vis-à-vis de l'école sont très divers. Cette situation a changé les conditions de l'immersion scolaire en catalan et de l'éducation linguistique des apprenants. L'articulation de l'enseignement des LE avec celui des langues premières n'est pas toujours réussie, les traditions en didactique des unes et des autres étant différentes. L'effort des enseignants pour accueillir les enfants arrivés est énorme et porte ses fruits. Les stagiaires ont observé ces questions et se sont imprégnés de ces valeurs.

En ce qui concerne l'enseignement de la langue orale, nos recherches dans les classes de FLE rendent évidente l'insuffisance de celui-ci. Les jeunes enfants sont, paradoxalement, fort peu exposés à des discours oraux ; il y a une dépendance excessive des livres de texte et peu de recours aux enregistrements ; les activités spécifiques de compréhension orale sont pratiquement inexistantes ; les activités orales sont dépourvues de contexte réel ; la lecture à voix haute prend une place importante, sans pour autant être planifiée. La langue orale est certes utilisée, avec de nombreuses alternances codiques, pour les échanges de la vie de la classe mais son emploi est limité aux échanges de question-réponse-évaluation ; les enfants sont peu habitués à travailler en sous-groupes, ce qui permettrait des cadres interactifs différents

## Méthodologie de recherche

J'aborde cette étude avec les principes méthodologiques d'une approche ethnographique (Cambra, 2003): une recherche empirique, participante, faite dans son contexte naturel, interprétative et utilisant des méthodes qualitatives afin de comprendre mieux ce qui se passe au cours des séances de formation et dans les pratiques de classe observées.

L'approche méthodologique épouse le dispositif de formation des stages tels qu'ils fonctionnent aujourd'hui, en tant que produit du travail des tuteurs universitaires pour optimiser son potentiel formatif, malgré les contraintes que nous venons de mentionner. Les outils de formation – et nos données – sont les suivants :

- **La programmation écrite** de séquences préparées avec l'aide du maître-tuteur et du tuteur et, dans certains cas, en équipe avec un autre stagiaire.
- **L'observation** d'une classe par le tuteur, non enregistrée (les enregistrements vidéo étant conditionnés à l'accord écrit des parents d'élèves) mais avec prise de notes, utilisées pour l'entretien postérieur.
- **Une rencontre entre le stagiaire et le tuteur**, avec prise de notes. Il s'agit d'une réflexion « à chaud » après l'observation d'une séance. Les participants sont : soit une dyade, la stagiaire et le tuteur, soit une triade ou tétrade, incluant aussi le maître-tuteur et/ou un autre stagiaire.
- **Un journal de bord** de formation, rédigé le long de l'expérience, où sont consignés de façon informelle des faits quotidiens, des difficultés, des découvertes.
- **Un mémoire de stage**, d'un genre plus formel, présenté deux mois après le stage, dans lequel la programmation et la réflexion sur l'application de celle-ci dans les classes sont particulièrement intéressantes en tant que verbalisation écrite du retour sur le vécu.
- **La soutenance orale du mémoire**, d'une quinzaine de minutes, face à l'équipe de tuteurs, avec le support d'une présentation visuelle synthétique.
- **Un texte écrit d'auto-évaluation et de bilan personnel**, bref et simple, avec une révision des objectifs du stage.
- **Un entretien individuel**, réalisé et enregistré quelques mois après, en fin d'année, focalisé sur la place des discours oraux et l'histoire d'apprentissage des étudiants.

Ces données ont été analysées avec des méthodes d'analyse du discours en interaction (Catherine Kerbart-Orecchioni, 2005) adaptées. Nous cherchons, dans l'organisation de l'interaction, dans les négociations des thèmes et dans les relations identitaires et interpersonnelles, les marques discursives qui nous permettent d'interpréter non seulement les tensions, les dilemmes et les crises, mais aussi les nuances, la modification des positionnements, les divergences et les alliances: retours, enchaînements, justifications, questionnements, modalisations diverses, jugements de valeur, expressions de la conviction, etc.

## Étude d'un cas: Joan

Je vais présenter une sélection des données se rapportant seulement à un des stagiaires, que j'appelle Joan, et quelques réflexions suggérées par l'analyse de celles-ci.

### LE STAGIAIRE, L'ÉCOLE ET LES APPRENANTS

Joan est plus âgé que la moyenne des étudiants, très motivé et attaché à l'établissement de la proche banlieue de Barcelone où il fait son stage et où il anime des activités sportives. Il se sent proche des enseignants, mais il est très conscient de son besoin de se former. Il n'a pas épargné les efforts et a fait preuve de maturité tout le long du stage. Il a une compétence faible en FLE, ce dont il se rend compte. Il est influencé par des modèles méthodologiques traditionnels, mais se montre prêt à des changements, tout en étant peu critique avec les pratiques de son école.

Celle-ci est privée subventionnée, avec des apprenants de groupes sociaux moyens bas, vivant une vie de quartier, issus la plupart de flux migratoires récents (de divers pays) ou précédents (d'autres régions d'Espagne). Le maître-tuteur est une enseignante responsable, engagée et appréciée par tous. Son niveau de français est supérieur à celui de Joan. Elle s'est toujours montrée très accueillante avec les stagiaires et prête à articuler leur programmation avec la sienne, ainsi qu'avec le tuteur universitaire.

### PROGRAMMATION D'UNE SÉQUENCE DE CLASSE

Joan avait préparé une séquence d'activités avec l'objectif d'apprendre à demander et donner un itinéraire, qu'il a voulu ancrer dans l'environnement de l'école. Les objectifs qu'il énonce sont nombreux et présentent certaines confusions, incohérences et répétitions:

«Écouter la chanson; lire le texte de la chanson; comprendre des instructions données oralement; comprendre un conte oral; raconter oralement ce que les enfants se rappellent du conte; compléter les espaces vides du texte des directions; comprendre d'une façon orale les instructions données; faire de la mimique; faire des groupes de deux personnes; dialoguer chacun sur le personnage qu'ils vont interpréter; discuter en groupe; défendre son avis; écrire le texte d'un e-mail adressé à un copain de l'école.»

Nous remarquons son souci pour faire une place à l'oral, mélangé cependant aux tâches écrites: écouter/ lire; comprendre à l'oral /à l'écrit; discuter / écrire. Les contenus qu'il a sélectionnés comprennent des habiletés, des types textuels, des canaux de communication et des structures grammaticales.

#### OBSERVATION DES ACTIVITÉS SUR LA CHANSON, LE JEU ET LE CONTE

Au cours des séances observées par le tuteur, il a d'abord utilisé une chanson, puis il a organisé un gymkhana pour apprendre un itinéraire et ensuite une activité sur *Le Petit Chaperon Rouge*. Voici le déroulement de l'activité à partir du livre de texte<sup>4</sup>: écoute de la cassette, avec les livres ouverts; lecture du texte par couplets; répétition; deuxième écoute; chant des élèves et du stagiaire, accompagné de mimique. Nous observons une cohérence entre les objectifs prévus et le déroulement réel de l'activité, où le texte écrit apparaît simultanément, «dans le but de faciliter la mémorisation», dira-t-il plus tard. Les enfants chantent avec entrain, séduits par la musique, mais la lecture à haute voix a comme effet de gros problèmes de prononciation.

Puis ils les fait jouer: il s'agit de trouver un objet caché dans la classe aménagée de façon à représenter le quartier. Joan a fait de gros efforts de préparation de petites cartes avec des instructions écrites et une réorganisation des tables. Le tuteur note les difficultés dues au mélange d'oral et d'écrit. L'objectif étant cette fois-ci de compréhension orale, Joan fait cependant lire à voix haute les instructions écrites sur les petites cartes. Il y a de nouveau des problèmes de prononciation des enfants lors de la lecture à voix haute, ce qui rend les ordres inintelligibles pour ceux qui doivent les exécuter. Joan fait lui aussi des erreurs de prononciation lourdes de conséquences, telles que l'omission de la consonne finale (et la disparition conséquente de la distinction «à droite / tout droit»). Il alterne les langues, aide à lire, lit lui-même, corrige. Le jeu aboutit grâce à son savoir-être et parce que les enfants ont saisi la mécanique du jeu, bien qu'ils n'aient pas toujours compris les instructions.

4. Chanson de «La ronde du piéton», *Quand le feu devient rouge*, Grenadine, Hachette.

Le travail sur le conte a été programmé comme suit : une activité de pré-écoute, une phase de compréhension avec une suite d'images, puis des fragments du texte écrit à remettre en ordre. Joan gère bien l'ensemble, s'occupe des enfants, attend qu'ils se calment avant de commencer. Il veut activer oralement les connaissances préalables qu'il écrit au tableau. La vérification de la compréhension orale se fait soit par des questions du type « tu as compris? », soit en demandant implicitement la traduction (« qu'est-ce que "tout droit" ? > "tot recte" ), soit en faisant remplir des espaces vides sur un texte écrit. Il limite les contenus aux structures typiques, alors qu'il néglige comme contenus d'enseignement des énoncés tels que « *daré la vuelta a la manzana* » (= je ferai le tour du pâté de maisons) formulés en castillan. Il corrige constamment, ce qui hache la parole des enfants, déjà peu fluide. L'activité de compréhension écrite consiste à relier des paragraphes et des images. Quant à l'expression, il demande aux enfants de donner oralement les indications pour que le Chaperon Rouge trouve son chemin, mais les productions sont inintelligibles.

#### RENCONTRE STAGIAIRES-TUTEURS

La séance de réflexion a lieu immédiatement après la classe, avec la présence de Joan, d'une autre stagiaire, du maître-tuteur et du tuteur. On soulève plusieurs questions et des problèmes concrets, aussi bien Joan, que le maître-tuteur et que le tuteur : par exemple, les enfants ont compris le jeu, mais pas les instructions. Les participants se demandent comment faire et construisent ensemble une réponse : faire une activité préalable, réaliser les actions à partir d'un plan en donnant les instructions oralement, passer ensuite à la correspondance entre l'oral et l'écrit, puis au jeu proprement dit.

Ils abordent les problèmes de prononciation que la lecture à voix haute aggrave et que les corrections immédiates ne résolvent pas, comme : « *Vous prenez la rue* », la rue étant prononcée [Ru]. Les déficits phonétiques de Joan l'empêchent de se rendre compte de ces problèmes. Le tuteur commente qu'il ne s'agit pas d'exclure ce type de lecture, mais de la travailler comme une habileté autre, spécifique, moins nécessaire. L'entretien est très participatif, fluide et cordial, marqué par des phénomènes de figuration afin d'éviter des écueils potentiels dus aux statuts des deux formateurs.

#### MÉMOIRE DE STAGE

On observe deux niveaux de discours de Joan : un discours « officiel » (par exemple : « Tout est oral ») et un discours personnel qui est en contradiction avec l'autre (par exemple : « Le professeur doit lire et répéter les instructions orales »). On remarque un placage superficiel des discours universitaires sur des RCS plus profonds et aussi une

5. Voir conventions de transcription p. 170.

6. « Une autre chose que j'ai apprise dans cette période et au long de mes études c'est le fait qu'un bon maître doit savoir s'adapter à tout ce qui est nouveau, comme les nouvelles technologies, les nouveaux courants éducatifs et par-dessus tout la nouvelle société qui est en train de se former. Au jour d'aujourd'hui nous trouvons dans la classe non seulement des Georges, Marc et Marie mais aussi des Wilson, Jocelyne ou Kimberley. Le grand défi de l'école [...] doit être celui d'accueillir.

Accueillir l'autre, quel qu'il soit et d'où qu'il vienne. Accueillir sa façon d'être et de faire dans le monde. »

7. « Je pense que j'ai connecté assez rapidement avec la plupart de la classe, qui dès les premiers instants m'a vu en tant que prof et que moi j'essayais d'agir aussi en tant que prof. Ceci a été une des choses les plus difficiles pour moi, puisque c'étaient des enfants d'onze à douze ans. [...] mais il y a quelque chose dont je me sens réellement satisfait: l'évaluation que les élèves ont fait de moi, le dernier jour de classe ils m'ont offert une pochette avec les couvertures décorées de petites cartes [...] je me sens fier de ce mémoire et sur ce point je me note très bien sur la question de l'effort [...] et surtout j'ai joui de tout ce que j'ai réalisé. »

articulation de nouveaux RCS qui ne se traduisent cependant pas en une prise de nouvelles décisions dans la classe.

Il reconnaît les difficultés de la lecture à voix haute et de la prononciation et considère la nécessité d'exposer plus les apprenants à l'oral. On perçoit, ici et ailleurs dans son mémoire, qu'il révisé avec un esprit critique ses comportements et qu'il a réfléchi sur plusieurs questions, à partir de la rencontre et de la suite du stage.

Comme la plupart des stagiaires, il se montre plus sensible à ce qu'il fait, mais beaucoup moins à ce que font les apprenants, sous la tension de sa quête identitaire. Ses réflexions portent surtout sur l'école et les changements sociaux, le rôle de l'éducateur et son souci de s'améliorer<sup>5</sup>:

« Una altra cosa que he après en aquest període i al llarg de la carrera és el fet que un bon mestre ha de saber adaptar-se a tot allò que li arriba de nou, com són les noves tecnologies, els nous corrents educatius i per damunt de tot la nova societat que s'està formant. Avui en dia a la classe no tan sols trobem Jordis, Marcs o Maries sino també Wilsons, Josselyns o Kymberlys. El gran repte de l'escola [...] ha de ser acollir. Acollir l'altre, sigui qui sigui i vingui d'on vingui. Acollir la seva manera de ser i de fer al món. »<sup>6</sup>

Pour dresser un portrait de l'image idéale qu'il a de son métier, Joan présente ses convictions comme le résultat d'un apprentissage le long de ses études. Un des mots-clés est « nouveau », qualificatif des progrès techniques, des idées pédagogiques et surtout de la société, qu'il présente en pleine mutation par l'emploi de la périphrase « est en train de ». Il illustre ce changement social par l'évocation des prénoms des apprenants, en ancrant son discours dans l'univers de la classe qu'il connaît bien et en opposant un éventail de prénoms traditionnels catalans à ceux des enfants d'origine sud-américaine. Il change ensuite de focalisation, avec des propos plus généraux et transcendants: « le grand enjeu » éducatif est l'accueil de tous les enfants, sans conditions. Il répète trois fois le verbe « accueillir », suivi du mot « l'autre », accompagnés de compléments illustrant l'altérité de l'« être » et du « faire ».

#### AUTO-ÉVALUATION FINALE

Joan organise son auto-évaluation en trois parties, dont j'ai choisi des extraits suivants :

« Penso que vaig "connectar" prou ràpidament amb la gran majoria de la classe, que des d'un primer moment em van veure com a un "profe" i que jo intentava actuar també com a "profe". Aquesta ha estat una de les coses més difícils per a mí, ja que eren nens i nenes d'entre onze i dotze anys. (...) però si d'alguna cosa m'he sentit realment satisfet ha estat l'avaluació que de mí han fet els alumnes, que el darrer dia de classe em van regalar una carpeta que duia les tapes guarnides amb unes targetes. [...] i si d'alguna cosa em sento orgullós d'aquesta memòria i aquí sí que em poso una bona nota és en el tema de l'ESFORÇ[...] i sobretot he GAUDIT de tot el que he realitzat. »<sup>7</sup>

Il insiste sur cet objectif si important pour lui: le savoir-être enseignant. Le miroir chargé d'affectivité que les élèves lui rendent confirme la

conviction d'avoir réussi précocement à se faire reconnaître comme enseignant. La rapidité n'exclut cependant pas la difficulté, qu'il attribue essentiellement à l'âge des enfants. Il construit son discours sur l'association de l'effort et de la satisfaction conséquente, car il se sent fier d'avoir réussi :

« Em trobo preparat per a poder portar endavant una classe, encara que em manquen bastants fonaments de francès que espero poder assolir el més ràpidament possible. [...] i si d'alguna cosa em sento orgullós d'aquesta memòria i aquí sí que em poso una bona nota és en el tema de l'ESFORÇ [...] i sobretot he GAUDIT de tot el que he realitzat. »<sup>8</sup>

Joan dresse donc un bilan positif de son expérience qui est devenue une source d'émotions et de sentiments plaisants. Les élèves lui rendent bien l'investissement personnel qu'il a fait, ce qui lui permet de construire une image de soi positive. Nous voyons émerger dans ces propos une représentation centrale chez Joan : il se sent capable d'assumer la responsabilité d'une classe, même s'il a une compétence langagière insuffisante en français qu'il faudra améliorer. Cela veut dire qu'il se sent surtout préparé à la fonction d'éducateur, qui est pour lui plus importante que celle de professeur de FLE, alors qu'il pourra toujours – dit-il – résoudre les manques plus « techniques » ou langagiers.

#### ENTRETIEN DE RECHERCHE

Quelques mois après, au cours de l'entretien de recherche, le tuteur lui demande si la langue cible était suffisamment parlée en classe, ce à quoi il répond :

« m:: sí en en este cas l sí l que es parlava prou en francès [...] però bueno prou segons amb què compares l no jo crec que l a ara sí que sé que s'ha de parlar francès MÉS francès l més francès fer la classe en francès l i tot però bueno nosaltres que venim d'un món que lo que lo que realment era important era / per escriure XX memoritzar l i clar la professora que estava ve d'aquella escola també l i aleshores jo penso que ara que s'han acabat estes pràctiques sí que se n'ha donat compte d'això »<sup>9</sup>

Nous remarquons les hésitations et les atténuations et la relativisation de son affirmation, suivies de l'énonciation de sa représentation actuelle. Le tuteur lui demande ensuite s'il considère compliqué le travail de l'oral en classe. Joan répond négativement :

« des del punt de vista que tinc ara jo crec que no l perquè clar l a mi se m'ha quedat una cosa gravada que em sembla que vas dir tu l i és que clar nosaltres quan neixem no sabem parlar ni dir res! i no saps llegir res! l i clar tu portes als tres anys o als dos anys o a l'any i mig comences a dir coses i no les has vist escrites a cap lloc/ sino que són coses que escoltes dels teus pares dels teus familiars i clar l XX i l'aprenentatge d'una llengua jo penso ara que té que ser aixís l té que sér a base de vorre:: pues tele de parlar molt d'escoltar molta cosa. »<sup>10</sup>

Nous observons dans ces deux extraits qu'il organise ses réponses en deux pôles autour des termes dichotomiques « avant / maintenant » :

AVANT : il parle en première personne du pluriel, qui inclut le maître-

### Enseigner l'oral à l'école primaire. Les représentations des futurs enseignants catalans en stage dans des classes de français langue étrangère

8. « Je me sens préparé pour m'occuper d'une classe, même s'il me manque beaucoup de fondements que j'espère atteindre le plus rapidement possible. Je pense que j'ai connecté assez rapidement [...] et si je me sens fier de quelque chose, c'est bien de ce mémoire et là oui je me mets une bonne note c'est sur l'effort [...] et surtout j'ai profité de tout ce que j'ai fait. »

9. « m:: oui dans ce cas oui on parlait assez oui on parlait assez en français (...) mais bon ça dépend avec quoi on compare, non je crois que maintenant oui je sais qu'il faut parler français plus de français plus de français faire la classe en français et tout mais bon nous qui venons d'un monde où ce qui était réellement important était écrire mémoriser et bien sûr la tutrice qui était là vient aussi de cette école d'avant et alors je pense que maintenant que ce stage est fini oui elle s'est rendue compte de cela. »

10. « Du point de vue que j'ai maintenant je crois que non, parce que voilà moi il m'est restée une chose l'en tête que je crois que tu as dit et c'est que bien sûr nous quand nous naissons nous ne savons pas parler ni rien dire ni rien lire et alors tu portes à trois ans ou à deux ans ou à un an et demi tu commences à dire des choses et tu ne les a vues écrites nulle part, ce sont des choses que tu écoutes de tes parents des gens de ta famille et bien sûr l'apprentissage d'une langue je pense maintenant qu'il doit être comme ça doit être la base de voir bien la télé parler beaucoup et d'écouter beaucoup de choses. »

tuteur et lui-même : « nous, nous venons d'un monde, d'une école qui privilégiait l'écriture et la mémorisation », et insiste sur cette orientation mémo-centriste. Il décrit ces démarches comme un système de pratiques. Pour atténuer sa critique, il évoque les qualités d'animatrice de cette enseignante.

**MAINTENANT** : il répète trois fois que sa pensée a changé. Là encore, il associe le maître-tuteur à cette transformation. Il parle de « savoir », de « penser » et de « point de vue », et il utilise une forme d'insistance pour donner plus de force à son affirmation.

Cette transformation concerne la primauté de l'oral dans l'enseignement d'une langue aux enfants : il évoque les paroles du tuteur lors du cours de didactique pour exprimer une perspective ontogénique de l'oral, comme une idée qui « lui est restée enfoncée dans sa tête ». Joan verbalise explicitement cette restructuration de ses RCS. Le regard qu'il jette sur cette période de sa formation nous livre une image dynamique et processuelle.

« sí que vam fer alguna activitat sí que vam fer alguna activitat de treball en grup l sí perquè vam fer alguna: tipo obra de teatre alguna obra de teatre i s'ho havien de preparar ells ... perquè clar ells ells intentaven parlar francès pero era molt difícil l perquè si tu marxaves del grup ells es posaven a parlar en català i castellà l pero bueno intentaven parlar pero era molt difícil no tenien tanta base pero sí que vam intentar »<sup>11</sup>

**11.** «Oui on a fait quelque activité oui on a fait quelque activité de travail en groupe oui parce qu'on a fait quelque pièce de théâtre quelque pièce de théâtre eux devaient la préparer parce que voilà eux eux essayaient de parler français mais c'était très difficile parce que si tu parlais du groupe eux se mettaient à parler en catalan castillan ils essayaient de parler mais c'était très difficile ils n'avaient pas assez de base mais nous avons essayé.»

**12.** «E: tu as changé d'idées?

J: oui beaucoup ((rire))

beaucoup j'ai changé

beaucoup et le maître-tuteur aussi.

E: de la pratique que tu as faite.

J: oui oui oui parce que j'ai vu oui j'ai vu qu'il y a d'autres façons de d'apprendre une langue à l'oral XX l'apprentissage d'une langue je crois que l'oral est très important très.»

Le tuteur lui demande s'il avait eu recours à des groupements autres que l'ensemble de la classe – qui était le seul pratiqué au cours de la classe observée – et Joan répond qu'il y a eu quelques activités en petits groupes, se référant à l'activité du maître-tuteur, dans laquelle il s'inclut toujours, des préparations de simulations. Aussitôt il aborde la question de l'emploi du FLE par les apprenants comme une simple tentative. Il présente cela comme une difficulté et signale deux craintes : le manque d'une « base » langagière suffisante et l'impossibilité d'un contrôle total de la part de l'enseignant pour les empêcher d'interagir en leurs langues premières.

«E has canviat d'idees?

J.: sí molt ! ((rire)) molt he canviat molt l i la professora tutora també

E.: de la pràctica que has fet/

J.: sí l sí sí sí l perquè: he vist que sí he vist que hi ha altres maneres de de d'apprendre una llengua l a l'oral XX aprenentatge d'una llengua l jo crec que l'oral és molt important l molt »<sup>12</sup>

À la question directe de l'enquêtrice (E), il répond aussitôt affirmativement avec un « beaucoup » et reprend tout l'énoncé qu'il fait, par là, sien. Il répète encore son affirmation et explique le pourquoi de ce changement : il a compris, à partir du vécu, ce qui avant n'était qu'un discours « théorique ». Ce qu'il a vu, c'est qu'il y a d'autres façons de faire (sans les avoir observées pour autant) pour aborder l'oral, qu'il insiste à qualifier de très important.

## C onclusion

Je vais synthétiser seulement quelques résultats en relation avec les extraits présentés ici. Le noyau central des représentations de soi de Joan est l'image d'un maître qui s'investit personnellement, surtout au plan émotionnel et relationnel. L'apprentissage de ce savoir-être et de la nature de cette relation n'a pas été facile, mais il en tire une grande fierté, car, comme le dit Perrenoud, « dans un métier de l'humain, qui fait courir des risques à celui qui l'exerce et à ceux auxquels il s'adresse, la quête identitaire est légitime » (2001, p.160).

En ce qui concerne l'enseignement du FLE, il méconnaît le mode oral de la langue, bien qu'il justifie la nécessité de son enseignement, alors qu'il n'a pas su développer des activités orales indépendamment des usages scolaires de l'écrit. Il a pu constater sur le terrain les limitations d'une pédagogie traditionnelle et devient sensible à la nécessité de chercher d'autres procédures. Il ne les a pas trouvées dans le faire du maître-tuteur mais il est arrivé à la conviction qu'il faut remplacer l'approche scripto- et mémo-centriste par quelque chose d'autre. Il ne sort pas directement pourvu de façons concrètes d'enseignement de l'oral, mais de la certitude que certaines pratiques sont caduques. L'image de l'enseignant comme pilier central de la classe persiste, associée à une méfiance envers d'autres formules de groupement au profit d'un travail d'ensemble. On retrouve, dans l'étude des autres cas, et malgré la diversité des étudiants, les mêmes contradictions, la même difficulté à appliquer une perspective communicative de la langue où l'oral aurait une place plus importante.

La recherche continue, avec de vieilles et de nouvelles questions: Quelles sont les possibilités et les limites des stages pratiques en tant qu'outil de formation? À quelles conditions ces dispositifs favorisent l'innovation? Le discours des formateurs est-il étayant? Certaines décisions de politique universitaire (nationales et européennes) permettront dans un proche avenir de meilleures conditions de formation: une sélection des candidats étudiants avec une bonne maîtrise de la langue, plus de formation en langue et en didactique, des stages pratiques plus longs et conçus autrement, avec un suivi plus étroit, une sélection des écoles et des maîtres-tuteurs, enfin, un travail d'équipe de ceux-ci avec les tuteurs. Mais, à notre avis, ces changements ne suffiront pas. Ce n'est qu'en révisant à fond nos pratiques de formation et en faisant de la recherche sur les effets de nouveaux dispositifs sur les représentations des étudiants que nous pourrons avancer dans la tâche difficile de développement professionnel des enseignants de langues.

**Annexe : Conventions de transcription**

J. Joan; (...) non transcrit; : pause courte (1-3"); ll: pause moyenne (+ de 3"); /: intonation ascendante; ¿?: intonation interrogative; s:i o si:: allongement de son; p-: rupture; GAUDIT (majuscules) intensité; (( )) fait non verbal; ( ) item probable; X: mot inintelligible; XX: énoncé inintelligible.

**Bibliographie**

- BORG, S. (2003), « Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do », *Language Teaching*, 36, 2.
- CAMBRA, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.
- CAMBRA, M. (2005), « L'(auto)-observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes par de futurs enseignants de FLE: l'évolution des représentations », *Le français dans le monde*, R. & A., pp. 148-159.
- CAMBRA, M., PALOU, J. (2007), « Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña », *Cultura y Educación*, 19 (2).
- CAUSA, M. (2003), « Contexte d'enseignement / contexte de formation: des savoirs théoriques aux pratiques de classe », Colloque « Le FLE/S entre singulier et pluriel, entre offre et demande », Tours, Institut de Touraine.
- CLARK, C.M. et PETERSON, P. (1986), « Teachers'thought process », in WITTRICK, M.C. (sous la direction de) *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan.
- KERBART-ORECCHIONI, C. (2005), *Analyse du discours en interaction*, Paris, Armand Collin.
- PERRENOUD, P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- WOODS, D. (1996), *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

# Faire découvrir le français parlé à des étudiants en lettres : sur le sens de certaines difficultés

JEAN-MICHEL ELOY  
UNIVERSITÉ DE PICARDIE

Nous voulons revenir ici sur une pratique d'enseignement, menée avec des étudiantes<sup>1</sup> de licence de lettres depuis 5 ans, visant à leur faire prendre conscience de la réalité de la langue française telle qu'elle se parle. Elles doivent réaliser une démarche descriptive (non normative) à partir d'un corpus « ordinaire » oral, qu'elles constituent elles-mêmes. Pourquoi un corpus oral ? D'abord, en négatif, parce que l'écrit a pour caractéristique d'être passé plus que l'oral par une normalisation ou un filtrage normatif, l'écrit non normalisé à la Bauche ou Frei étant peu fréquent. Et, en positif, parce que le parler est une modalité d'existence de la langue qui est méconnue : il est justifié de la faire découvrir, en tant qu'une partie de la langue. De ce point de vue, nous suivons la ligne tracée par C. Blanche-Benveniste (1983) : on ne peut vraiment connaître la langue si l'on exclut les usages parlés.

En fait, ce qui se donne à découvrir, ce n'est pas seulement le « système linguistique » : la « langue » que nous rencontrons est un phénomène plus large, qui inclut, indissociablement, des pratiques linguistiques, des « représentations » et attitudes, qu'on peut désigner globalement comme une idéologie de la langue, liée à une institutionnalisation sociopolitique.

L'objectif de cette communication, fondée sur la relecture d'environ 50 dossiers réalisés par les étudiantes en 2003 et 2004, n'est pas de produire un bétisier, mais d'essayer de mieux comprendre les obstacles et difficultés rencontrés. Le « corpus situé » demandé aux étudiantes comprend trois parties : une description sociologique, une transcription (de type orthographique, sur le modèle, largement admis, des *Recherches sur le français parlé* publiées à Aix) et des éléments de description linguistique.

1. Il s'agit du sexe féminin à plus de 90 % : nous garderons donc le féminin dans ce texte.

Nous partons le plus souvent d'énoncés tirés de la 3<sup>e</sup> partie et que nous avons jugés erronés. Cependant la question est de savoir ce que ces erreurs nous apprennent au plan épilinguistique ou idéologique, donc sur la « langue » au sens précisé ci-dessus. Cela nous amène aussi à revenir sur l'enseignement donné, en particulier sur nos concepts descriptifs: il faut se demander s'ils ne contribueraient pas à entretenir ces « erreurs », à notre corps défendant.

Nous rechercherons des conclusions pratiques – comment faire mieux? –, mais aussi théoriques: comment comprendre les difficultés rencontrées, et, *in fine*, quel rôle jouons-nous par rapport à la langue?

Après quelques éléments de description du discours des étudiantes, nous proposerons un cadre de compréhension des difficultés rencontrées.

## La normativité

Nous sommes toujours frappé de la place très importante de la normativité. Nous avons conscience de mener un véritable combat pour une approche non-normative, la consigne donnée aux étudiantes avec une insistance marquée est de produire un travail non normatif, et pourtant...

Voyons rapidement ces expressions, en allant du plus évident au plus voilé.

L'usage du mot « fautes » semble irrépressible, indéracinable, malgré l'interdiction formelle, explicite, répétée, de l'enseignant. Elle est faite parfois en toute (mauvaise?) conscience, ce qui s'exprime par la modalisation (« *En temps (sic) qu'étudiante, je devrais fustiger une telle formulation, qui est une grave faute grammaticale de français. Or...* »), ou par les guillemets. On relève ainsi toute une liste d'autres termes normatifs: « erreur, anomalies, confusion, correct, incorrect, pas correct, bonne formulation, mal employée, respecter une règle, devoir, normalement, logiquement, une simple erreur », etc. Avec plus de précaution encore, et pour éviter le mot « faute », une étudiante formule « un décalage entre ce qui devrait être et ce qui est »...

Autre figure, plus curieuse: une opposition réel / non réel. Le hors-norme est qualifié de non-réel: « *les questions [...] ne sont pas formulées comme de réelles questions* », « *c'est un verbe qui n'existe même pas* », « *le mot "ravancer" n'existe pas* »;

Enfin, plus subreptice, une formulation comme celle-ci: « *La négation a en effet en français la particularité de se composer de 2 éléments (ne + pas)* » suggère que le hors-norme est hors-langue: avec un seul

élément, ce n'est pas du français? Remarquons pourtant que cette phrase, chacun de nous peut très bien la prononcer, s'il oublie de préciser «en français normatif» ou «se composer variablement de deux éléments ou d'un seul»...

Les cours n'ont pas été inutiles, on en retrouve certaines formulations impeccables, très orthodoxes, telles que «reconnus comme des fautes», ou «toutes ces expressions orales ne sont pas des erreurs...». Mais quels sont les objets linguistiques auxquels on a tant de mal à référer de façon non-normative?

## Les «variétés» de langue

Les variétés dont on parle sont, tout d'abord, «l'écrit» et «l'oral». On trouve aussi «le code écrit et le code oral», expression où la réification est plus perceptible. Une étudiante note que l'écrit et l'oral «sont presque deux langues différentes». Cl. Blanche-Benveniste, on le sait, s'oppose très nettement à ce point de vue, et notre cours, croyions-nous, devait éliminer cette idée.

Une autre catégorie de désignations est celle des «registres» ou «niveaux»: «expressions familières, langage courant, registre populaire», «français populaire et simplifié», et, quant aux réalisations normées, «français académique, littéraire, scolaire», «le bon usage»... La norme est aussi désignée par l'outil normatif majeur «le dictionnaire». Désignations critiquées, mais qui restent en usage, quels que soient les efforts que nous faisons pour les invalider.

On trouve aussi «langage de jeunes». À propos de l'énoncé «qu'est-ce qu'i nn'a à foutre», une étudiante commente: «on peut noter que cette expression correspond à un langage de jeune d'une certaine manière car une personne de 70 ans par exemple n'utiliserait sans doute pas un vocabulaire tel que celui-ci.»

La confusion est fréquente entre argot, patois, picard<sup>2</sup>; par exemple, «hein», «i» (= «il»), «là» postposé, sont assez souvent qualifiés de formes picardes, à l'égal de formes effectivement régionales comme «où que c'est qui nn'a qu'on vend» ou «quo qu'i va dire»...

Pour citer des énoncés que nous jugeons corrects (car il y en a aussi!), on trouve l'usage de guillemets modalisateurs («une tournure "populaire"») et de tournures attributives distancées («...sont considérées comme populaires»); le procédé peut rester ambigu, si l'on ne sait pas dans quelle mesure la désignation est prise en charge par l'énonciateur: «Ces constructions définissent notamment l'énoncé comme représentatif du parler populaire».

2. Rappelons que la langue régionale, le picard, est couramment dénommée «picard» dans la région Picardie, mais «patois» ou «chitimi» dans la région Nord-Pas-de-Calais.

La notion de standard est aussi utilisée, y compris en précisant qu'il existe un standard particulier « *dans le nord de la France* ».

Notre bref commentaire, sur ce sujet rebattu, sera non seulement que la profusion des désignations suffirait à créer la confusion, mais que le cas illustre bien l'impossibilité d'utiliser comme scientifiquement descriptifs des mots de la langue ordinaire. Du point de vue pédagogique, la solution pratique semble simple: il faut se donner un moment de description proprement linguistique, ou technique, du « système », et il faut strictement repousser à un autre chapitre les attributs normatifs, notions de registres inclus! Frei a montré le chemin...

Entrons plus avant dans la description.

## **C** *omment sont désignés les écarts entre réalisations et référence normative ?*

Les écarts, nous enseignons que ce sont des variations, nous insistons sur le fait que les variantes appartiennent toutes également à la langue...

Or, massivement, nous trouvons deux tendances dans le discours des étudiantes à propos des écarts, il s'agit:

- a) d'une transformation de la langue de référence normative vers la langue réalisée dans le corpus; la norme est le point de départ et la forme du corpus est l'aboutissement;
- b) d'une transformation généralement négative: il s'agit bien de dégradation.

En voici quelques exemples. « *La structure dite standard [...] est ici légèrement déformée* », « *comme s'il remplaçait le l final du pronom par...* », « *"oui" devient "mouais" et "ouais"* », etc. On trouve ce type de discours même devant les formes picardes des corpus; par exemple dans / *el fō*/ signifiant « le fond », l'article est ramené à l'article français et « *le locuteur a tendance à faire l'inversion des lettres l et e...* ». Mieux encore, trouvant l'article défini picard « chés » / *f e l*, l'étudiante commente: « *"les" se prononce "chés"* ».

Quant à préciser en quoi consiste la transformation, la plupart des termes sont négatifs: suppression, réduction, élision, omission, chute, manque, élimination, oubli, absence, ellipse... Les tournures peuvent être plus variées: par exemple « *le locuteur "mange" les débuts de mots* », « *ce sont parfois des mots entiers qui sont éliminés de l'expression* » (à propos de « fait chier »), « *certains éléments sont oubliés...* ».

Beaucoup moins nombreux sont les faits dits « ajoutés ». Mais une forme, dès lors que « l'emploi qu'en font les personnes n'apparaît nullement dans les grammaires », ou qu'elle est « davantage employée dans des sens inventés que dans les sens académiques », semble bien « en plus » de la langue, et bien sûr illégitime. Il y a donc une catégorie que l'on pourrait dénommer « par ajout » : « le locuteur a tendance à rajouter des mots ou des particules » (ex : « se les manger », « i n'en a trouvé »), le mot « quoi » « est répété comme un leitmotiv sans véritable fonction dans la phrase, comme un espèce de tic », « parfois le sujet est absent, parfois il est répété inutilement ».

Un élément d'explication avait été fourni en cours par le professeur, sous l'autorité de Martinet, avec les termes « économie », et « loi du moindre effort ». Cette idée rencontre un très (trop ?) grand succès : « Les interlocutrices se répondent avec les mots les plus courts possibles et les plus simples possibles. Règne ici la loi du moindre effort ».<sup>3</sup>

Que les faits soient relevés comme individuels, c'est en partie inévitable puisque l'exercice d'observation porte sur le discours d'un individu (ou deux). Mais derrière ces termes pointent deux dérives, certainement bien éloignées de la pensée d'A. Martinet. D'abord l'idée d'une initiative, d'une « volonté » d'économie, fût-elle banale : « La prononciation de Cécile répond au "principe du moindre effort", à un souci d'économie, ce qui est banal dans tout parler ordinaire ».

De là, deuxième dérive, vient un autre terme à résonance morale : « relâchement » : « l'oralité du langage amène à un certain relâchement de celui-ci ». La notion d'« économie » vient ainsi renforcer la primauté de l'écrit normé dans l'approche de la langue.

Le problème, certainement mal expliqué en cours, réside d'abord dans la polysémie du mot « économie » – organisation ou restriction des dépenses –, mais ce concept présente aussi de vraies difficultés au plan théorique : peut-être faut-il l'accepter seulement comme notion explicative diachronique, et non comme notion descriptive synchronique.

Un autre classique (bien que peu fréquent dans notre corpus) est l'absence de « base grammaticale » de la langue parlée, qu'il s'agisse du français parlé ou du patois :

« Sur le plan grammatical, le patois est très restreint, sans base grammaticale... L'absence de base syntaxique entraîne l'alourdissement du style qui est obscurci par la redondance des pronoms [...] »

Il faut comprendre quelque chose comme : « pas de grammaire, contrairement à la/une vraie langue ». Bien entendu, c'est une matière où le jugement de valeur a priori précède le raisonnement, lequel vient

3. Quelques exemples d'« économie » relevés par les étudiantes : y avait / il y avait, i nn'a toujours / il y a toujours, chais, chuis / je sais, je suis, interrogation sans inversion...

cache la position – sociale, en l'occurrence – de l'énonciateur: « *ce qui fait qu'il est parfois difficile de comprendre ce dialecte* », écrit une étudiante, manifestant ainsi qu'elle est socialement éloignée des locuteurs en question.

Il existe aussi une description positive – bien qu'elle procède elle-même d'un « moins » – avec les notions de « libération », « liberté »: « *Le fait de dire "chuis", "chavais" ou encore "ça" pour "cela" peut être considéré comme une certaine libération des contraintes syntaxiques* », ou, plus insistant: « *Dès le début de l'enregistrement X se libère très souvent des contraintes syntaxiques et ne se gêne pas parfois pour formuler de simples phrases nominales...* », « *ici les verbes sont pris séparément, sans souci de concordance...* »

L'oral en général est réputé plus spontané que l'écrit, ce que nous trouvons aussi exprimé en présentant la langue parlée comme une « langue qui violente les normes prescriptives, tolère toutes les entorses qui leur sont faites, à la seule condition que la norme systémique soit préservée, c'est-à-dire que le langage le permette ». La formulation nous paraît bonne, et dans cette direction arrivent des remarques intéressantes:

« *Dans notre corpus ce "quoi" semble servir à cloturer les phrases* », « *Ces diverses variations [...] témoignent d'une inadéquation entre la pratique de la langue et ce qui est prescrit.* »

Une attitude judicieuse consiste aussi à souligner la réussite de la communication: « *Lorsque "faire" revêt d'autres sens, quel que soit celui-ci (sic!), les personnes se comprennent bien.* »

ou bien à expliquer le pourquoi de la description:

« *Parce que le locuteur fournit à son allocataire un discours qui se construit, cela confère à celui-ci un aspect inachevé, de non prédéfini, de spontanéité...* »

Mais le risque, alors, est de perdre de vue que la norme prescriptive fait aussi partie de la réalité de la langue. Ainsi, à propos de l'énoncé « comment que ça s'appelle? », une étudiante écrit: « *Cette structure est claire, minimaliste et tout à fait compréhensible et en aucun cas fautive* ».

## **L**es conclusions des étudiantes

Une conclusion non souhaitée par l'enseignant, voire malencontreuse, est que « nous parlons mal »:

« *Ce travail m'a permis de me rendre compte de la manière dont nous parlions réellement tout en commettant des erreurs plus ou moins importantes sans que cela n'étonne nullement, et ceci en raison du fait*

que nous sommes tous concernés, comme pour l'élosion du e par exemple.»

Mais le professeur appréciera plus celle-ci :

« Cette enquête a permis de se pencher avec précision sur du vrai langage parlé. Cet exercice est rare, car le langage parlé n'est pas bien considéré. C'est pourquoi il n'est jamais étudié. En fait ce langage est aussi riche que la langue écrite. »

Si le jugement de valeur porte sur l'intérêt esthétique de la langue parlée, ou sur l'intérêt intellectuel de son étude, pourquoi pas ?

Un objectif pédagogique essentiel est atteint s'il y a prise de conscience :

« Le français parlé est très intéressant à travailler car c'est une chose à laquelle nous sommes confrontés tous les jours mais à laquelle nous ne prêtons pas une assez grande attention. »

Enfin celle-ci est remarquable, nous verrons pourquoi un peu plus loin :

« Cette transcription a permis de constater que le discours oral n'est pas quelque chose de continu mais qu'il tient plutôt de l'improvisation constante ».

## Comment comprendre ces difficultés ?

Rappelons en quelques mots que l'objet de la démarche proposée (ou plutôt imposée) c'est la langue (ici au sens restreint de système linguistique). Il faut citer à ce propos une difficulté dont nous n'avons pas encore parlé mais qui nous donne beaucoup de travail : amener les étudiantes à ne pas s'arrêter à l'« oralité », au sens des « marques d'oralité » ou « traces de la production ». Mais ce point ne fait que témoigner d'une difficulté plus profonde : la difficulté en linguistique à trouver la langue « derrière » les faits de parole ou de discours – on peut même penser qu'une attention exclusive portée au discours traduit un échec à rencontrer la langue. Autrement dit, le problème est celui de la portée proprement linguistique, au sens saussurien, des données énonciatives/médiologiques propres à la situation d'oralité. C'est l'intérêt que présentent les autres, nouveaux (?), canaux que sont les textos ou les tchats. Que le canal soit écrit ou oral, qu'est-ce que cela change dans la langue ?

La conclusion pratique qui s'impose est qu'un travail non normatif exige l'exclusion rigoureuse (plus rigoureuse encore – pour l'auteur de ces lignes au moins !) de désignations hybrides linguistiques-normatives (ex. « registres »). Pour que les étudiantes prennent conscience des réalités diverses et mouvantes de la langue, il faut, à cette étape du travail, mieux séparer la langue (TOUTE la langue) et les processus, jugements et étiquetages normatifs.

Cela suppose un effort terminologique et méthodologique renouvelé.

Mais revenons au premier point: la normativité tient donc une place très importante. Les leçons de Frei, Martinet, Blanche-Benveniste, etc. sont toujours à recommencer: pourquoi? Il ne s'agit pas seulement d'ignorance, vu la résistance étonnante que les étudiantes opposent. Il ne s'agit pas non plus seulement d'une sorte de vice scolaire, l'assimilation entre norme et langue, ou plutôt celle-ci demande aussi explication.

Nous voulons introduire ici le cadre théorique où nos observations prennent sens.

La tendance à ne voir la langue que comme norme semble une force continue, permanente, centrale dans la langue. Une telle vue trouve sa place dans une conception anthropologique de la langue, telle que la présentent Le Page R., Tabouret-Keller A. (1985).

Pour ces auteurs, la tension «dispersé/focalisé» sous-tend toute la langue, à la fois dans ses pratiques et dans les descriptions qu'en font les uns et les autres. Et il faudrait ajouter, en référence à l'anthropologie, qu'elle sous-tend aussi les groupes humains. Le schéma suivant est adapté de celui des auteurs (nous supprimons ici les termes de la colonne médiane).

	dispersé		focalisé
Pratiques	«Instant pidgin», lié au contexte		«Context free», la plus stable
Descriptions (y compris profanes)	Description réaliste (créativité, contacts de langues)		Description du noyau, «langue éternelle», même puriste

On trouvera donc dans les sociétés des pratiques langagières soit focalisées soit inventives, et par ailleurs des descriptions soit typiques, voire essentialistes, soit «dispersées», incluant innovations et «hors norme». Et selon la position adoptée par le sujet, descripteur ou interprétant, sur l'axe dispersé/focalisé, le portrait du groupe est bien différent, et la langue n'est plus vraiment la même.

Cette opposition rend compte en bonne partie de ce que l'on fait couramment du couple «oral/écrit»: l'écrit (qui est travaillé par une norme institutionnalisée) représente assez bien le focalisé, l'oral (en vue réaliste, sur corpus) le dispersé. Il ne s'agit pas d'une opposition entre normé et non normé, car, comme l'a montré P. Bourdieu, chaque marché a ses normes, et il existe des conflits entre normes différentes.

Ainsi donc la tension dispersé/focalisé est une donnée permanente, toujours renouvelée, constitutive de la cohésion souple de la langue. C'est une contradiction fondatrice, mais il semble aussi que le mode d'action des deux tendances (à la dispersion et à la focalisation) ne soit

pas symétrique: les pratiques iraient plus volontiers vers la dispersion, tandis que les discours métalinguistiques, surtout scolaires, s'organiseraient surtout autour de thèmes focalisants. C'est pourquoi il est assez remarquable qu'une étudiante évoque dans son dossier « l'improvisation constante ».

Et nous, enseignants à l'université, que faisons-nous quand nous voulons que les étudiantes entrent dans une description réaliste? Nous attirons leur attention sur des faits de type « instant pidgin ». Dans la mesure où nous sommes cohérents – ce dont il serait imprudent de se vanter –, notre travail consiste donc à les attirer du côté de la « dispersion » (selon le schéma de Le Page et Tabouret-Keller): ne nous étonnons pas de leur résistance en faveur du « focalisé ». Cette résistance est normale, voire souhaitable, d'autant plus que, disons-le à leur décharge, il est tout à fait inhabituel que des enseignants donnent une préférence au pôle « dispersion ».

Ce processus que nous avons nommé d'entrée « prise de conscience » constitue en soi un document sur la langue: le cours se révèle une expérimentation sociolinguistique.

### *Bibliographie*

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1983), « L'importance du "français parlé" pour la description du "français tout court" », in *Recherches sur le français parlé* n° 5, Publications de l'Université de Provence.
- LE PAGE, R. et TABOURET-KELLER, A. (1985), *Acts of identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge University Press 1985 (rééd. 2006, EME ISBN 2-930342-76-5).

# **L** *e français parlé en Afrique et la place de l'oral dans les pratiques de classe en français langue seconde*

MARTINE DREYFUS

IUFM DE MONTPELLIER ET UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY

MONTPELLIER III

EA 739 DIPRALANG, PAUL VALÉRY MONTPELLIER III

CHERCHEUSE ASSOCIÉE AU LABORATOIRE

DE SOCIOLINGUISTIQUE. PARIS V. DYNALANG.

1. « Dynamiques sociolinguistiques (scolaires et extrascolaires) de l'apprentissage et de l'usage du français dans un cadre bi- ou plurilingue », C. Juillard (coord.), M. Dreyfus, D. Morsly, N. Thiam, A. Napon. (2002-2004).

2. « Étude des facteurs favorisant l'articulation de l'enseignement du français et des langues nationales au Mali », M. Verdelhan (coord.) S. Diabaté, D. Douyon, M. Dreyfus, B. Maurer, S. Traoré, Th. Treffault. Recherches soutenues par l'Agence Universitaire de la Francophonie, les universités de Montpellier III et de Paris V. (2003-2005).

3. Cette première partie de l'article reprend partiellement, en le résumant, un article paru dans la Revue française de linguistique appliquée, Dreyfus (2006).

4. « Français oral » renvoie dans ce texte à l'opposition/complémentarité oral vs écrit en langue et « français parlé » renvoie à son usage en discours.

Cet article traite des pratiques et des représentations de l'oral en Afrique francophone en contexte scolaire. Les représentations sont présentées, dans une première partie, à partir de l'analyse de l'évolution des recherches sur le français oral et parlé et de la production de savoirs « savants » susceptibles d'orienter des choix didactiques et méthodologiques. Les pratiques de l'oral en classe sont abordées, dans une deuxième partie, à partir de corpus collectés lors de deux recherches menées au Mali et au Sénégal, et portant, entre autres objets, sur les usages scolaires du français<sup>1</sup>.

## **É** *volution des recherches sur le français oral et parlé en Afrique francophone, politiques linguistiques et orientations méthodologiques*

Les premiers travaux (dans les années 60-70)<sup>2</sup> sur le français oral<sup>3</sup> développés dans les Centres de Linguistique Appliquée (C.L.A.) des universités africaines portaient surtout sur des études descriptives et

constrastives et sur les écarts inter-linguistiques entre français « central » et français « périphériques » ou entre français et langues africaines. Toute une série d'études ont été alors produites sur les interférences phoniques, morphosyntaxiques, lexicales avec les langues africaines. Ces travaux étaient sous-tendus par la théorie des interférences et par des modèles d'étude de la variation du français qui fondaient leur classement à partir de la situation de la langue française dans l'hexagone, explorant les variétés du français « hors de France » sans considérer de façon approfondie, la langue française en contact avec d'autres langues.

L'objectif de ces premiers travaux, influencés par les théories structurales, était de mesurer les écarts relevés dans la langue cible et de les interpréter en termes d'interférences avec la ou les langues premières des apprenants. Ces descriptions et ces analyses considéraient les langues comme des systèmes clos (linguistique interne) externes au locuteur, sans réelle prise en compte du sujet parlant. Les études produites étaient destinées à court et à moyen terme à développer des manuels et des méthodes d'enseignement du français, dans un contexte social et économique de post indépendance, où se posaient en termes de politique linguistique et de choix de langue pour les États africains la question du devenir de la langue française dans des pays de langue officielle française, dont la majorité des locuteurs parlaient des langues « autres » que le français.

Dans le début des années 1970-1980, ces travaux furent complétés par des enquêtes sociolinguistiques sur l'usage du français parlé par les locuteurs. Ces premières enquêtes, quantitatives et réalisées au moyen de questionnaires, ne renseignaient pas sur l'usage réel de la langue parlée. Néanmoins, elles confortaient l'idée que le français enseigné en classe, n'était parlé, dans beaucoup de pays d'Afrique francophone, ni dans la cour de récréation, ni en famille. Le français apparaissait, à travers les déclarations des locuteurs, pratiqué comme une langue étrangère, pour des besoins essentiellement professionnels. Ces travaux ont donné lieu à une première génération de méthodes d'apprentissage du français en Afrique<sup>4</sup>. Ces méthodes reprenaient les principales caractéristiques des méthodes de Français Langue Étrangère (FLE) de cette période : enseignement de la langue fondée sur la communication verbale, importance accordée au dialogue (support des leçons et unité d'apprentissage linguistique) progression lexicale basée sur les études du *Français fondamental* et adaptée au contexte culturel<sup>5</sup>. Les dialogues de la méthode, diffusés par la radio scolaire, présentaient une norme du langage oral conforme à la norme « centrale » ou « standard » et donc « exogène ».

Un premier divorce s'opère alors avec les élites formées majoritairement à l'époque dans les universités françaises (inspecteurs de l'ensei-

4. Par exemple la méthode « Pour parler français », créée par le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar, ouvrage collectif, Dakar-CLAD, Paris-EDICEF.

5. Une année préparatoire à l'apprentissage de la lecture (Classe d'initiation) était consacrée presque exclusivement aux activités langagières orales pour préparer l'entrée dans l'écrit l'année suivante (Cours préparatoire). Le lexique utilisé dans la méthode décrivait des réalités africaines (environnement et milieu physique, objets usuels, situations de la vie quotidienne).

gnement primaire et secondaire, enseignants du secondaire et du supérieur) c'est-à-dire entre les tenants d'un enseignement du français selon des principes d'enseignement proches de celui d'une langue maternelle et ceux qui accordaient une place privilégiée à des méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère.<sup>6</sup>

#### PRESQUE SIMULTANÉMENT S'ENGAGEAIENT DES TRAVAUX SUR LA DESCRIPTION DU FRANÇAIS EN AFRIQUE.

Les premières études descriptives du français oral en Afrique ont porté sur les particularités lexicales. Parmi les « écarts » analysés par les linguistes se dégagait progressivement un ensemble de traits relativement stables et fréquents, ayant une dispersion géographique relativement grande et qui n'étaient pas ressentis comme des singularités par des locuteurs possédant une bonne maîtrise du français. On assistait peu à peu à l'émergence de normes locales, endogènes. Pour vérifier cette hypothèse, une vaste enquête, initiée par L. Duponchel et S. Lafage et relayée ensuite par de nombreux centres de linguistique appliquée, a été réalisée dans un ensemble de pays d'Afrique francophone. Le corpus comprenait pour l'oral, des enregistrements effectués en milieu rural et urbain, des spécimens de discours représentatifs des diverses situations de la vie courante ou révélateurs de la norme locale, des documents provenant de la radio, de la télévision et de représentations théâtrales. Ces recherches ont donné lieu à la publication du premier inventaire des particularités lexicales du français en Afrique (équipe IFA, AUPELF, ACCT, 1983)<sup>7</sup>.

Le prolongement de ces recherches dans une perspective d'application conduisait à proposer aux autorités éducatives la normalisation de certains de ces usages dans les manuels et dans les pratiques de classe, notamment dans les évaluations de l'oral et des écrits des élèves et dans les progressions lexicales et grammaticales. Cette normalisation n'a pas eu lieu et cela conduit à un deuxième clivage entre recherches sur le français parlé et transposition didactique. Ce clivage est lié aux représentations de la langue et de son apprentissage et aux attitudes et sentiments épilinguistiques vis-à-vis du bilinguisme sociétal et individuel. Il est également lié au poids de la norme prescriptive et à l'importance de la référence à la norme écrite du français dans des sociétés à tradition orale. Les recherches sur les variations du français étaient encore, à cette période, relativement peu diffusées et développées dans l'espace francophone, en dehors des pays officiellement bilingues (Canada, Belgique, Suisse). Finalement, le lexique utilisé dans les manuels pédagogiques comme dans les pratiques enseignantes demeure limité aux lexies concernant la faune et la flore, élargies à quelques termes de la vie quotidienne et culturelle. Les lexies rejetées le sont généralement au nom de leur non-pertinence linguistique, dans le souci de préserver l'homogénéité et l'unicité de la langue française.

6. Voir à ce propos Peraya, D. (1989) *La communication scalène. Une analyse sociosémiotique de situations pédagogiques*. Berne. Peter Lang.

7. Cet inventaire a classifié les particularités lexicales entre grands types: les particularités lexématiques (formations nouvelles et emprunts); les particularités sémantiques (transferts, restrictions et extensions de sens, métaphorisations et les particularités qui tiennent à des différences de connotation, différences de registres de langue); les particularités grammaticales (changements de catégories, de genre, de construction). Voir en particulier l'introduction de l'inventaire faite par W. Bal (1983, XVI-XXXV) et D. Racelle Latin (1983, XLIII-LIII). Le corpus écrit comprenait différents types d'écrits et de textes: des œuvres de littérature, des ouvrages techniques, des journaux et des périodiques, des archives, des copies scolaires, etc.

### VERS LA PRISE EN COMPTE DE LA VARIATION DU FRANÇAIS

Les travaux sur le français parlé se renouvellent à partir du développement des études sociolinguistiques de type micro-qualitative à partir des années 85, dans le cadre de programmes de recherches qui portaient sur l'observation réelle du comportement des locuteurs. La variabilité du français et la construction d'une norme endogène deviennent des objets d'étude qui n'étaient pas envisageables jusque-là, en raison du poids de la norme exogène pour les élites locales. Or cette seconde période est marquée par un affaiblissement de la référence à la norme externe, exogène, qui va peu à peu s'estomper (présence de locuteurs natifs du français moins importants à partir des années 1980, élites formées en plus grand nombre dans les universités africaines, nombre croissant d'étudiants et scolarisation plus grande au primaire).

Les modèles théoriques préexistants à propos de la variation du français oral s'effacent devant la notion de *continuum* en référence au modèle développé par Bickerton sur les continuums post-créoles. Ce modèle est adapté et réinterprété pour décrire et analyser les situations d'appropriation du français en Afrique en contact avec d'autres langues. G. Manessy et P. Wald publient en 1984 un ouvrage intitulé *Le français tel qu'on le parle, tel qu'on le dit* dans lequel ils replacent les variétés de français parlé dans un « continuum » en précisant que « l'analyse doit [...] rendre compte à la fois des formes les plus proches de la norme et de celles qui en sont le plus éloignées, sans négliger le fait que les unes et les autres peuvent être occasionnellement observées chez un même locuteur qu'il soit africain ou métropolitain » (1984, 16). Dans un autre ouvrage, Manessy (1995) précisera les notions et les processus de créolisation et de pidginisation à l'œuvre dans la variation du français en Afrique et décrira les conditions de la « vernacularisation » du français. Cette hypothèse, qui replace le français dans un contexte d'appropriation endogène et dans une dynamique de contacts linguistiques, a été reprise et adaptée par de nombreux chercheurs africains (voir par exemple : Daff 1995 ; Ndao 1995, 1998 et Thiam 1994). Elle a sans aucun doute contribué à faire évoluer les représentations qui existaient vis-à-vis du français et de son apprentissage dans les milieux universitaires en Afrique.

Un nombre important de travaux mettent en lumière les effets de l'appropriation du français par un nombre de plus en plus important de locuteurs non lettrés, tout comme chez les lettrés, à travers l'apparition de marques identitaires (notamment s'agissant des phénomènes supra-segmentaux : prosodie, accent, articulation...). Ces travaux révèlent aussi l'apparition de registres et de variétés de français incluant également des mélanges et des alternances de langue français/ langues africaines : « Il y a bel et bien un processus de constitution de communautés linguistiques francophones sur des bases plus spécifiquement identitaires, régies par des normes sociales, relativement nouvelles, qui

interpellent l'idéologie, les attitudes, la culture, l'environnement politique, la géolinguistique.» (Ndao, 1998 : 36).

À peu près à la même période, le concept de français langue seconde (FLS) se développe dans les discours didactiques de l'espace francophone (cf. Cuq 1989). Daff (1995) et de nombreux autres didacticiens et linguistes en Afrique adoptent ce concept dans une perspective d'apprentissage de la langue et soutiennent l'idée que le français fonctionne dans de nombreux pays francophones comme une langue seconde. Cette notion correspondrait mieux à la réalité sociolinguistique de nombreuses villes africaines où l'appropriation se réalise de plus en plus au travers de codes mixtes langues africaines-français.

En 1994, le CREDIF lance une enquête sur «l'usage social du français et la contextualisation de l'enseignement dans certains pays francophones». Cette enquête, destinée au ministère de la Coopération, a pour objectif de rendre compte des usages oraux du français dans différents domaines ou espaces (famille, marché, administration). L'enquête, réalisée par questionnaires, ne rend pas compte des usages réels mais intègre en partie dans l'analyse les usages oraux de la langue et le concept de langue seconde. L'enquête du CREDIF conclut à un emploi contrasté du français (notamment au fait que le développement langagier des enfants se fait en famille dans leurs langues maternelles) mais elle souligne aussi la présence du français dans l'environnement sociolinguistique. D'un point de vue pédagogique, les conclusions de l'enquête préconisent de s'appuyer précisément sur ces situations où le français est employé dans l'environnement quotidien de l'élève, lors d'achats, de démarches administratives à la TV, à la radio, dans les médias notamment.

Ainsi, progressivement, la nécessité pour les didacticiens d'intégrer dans les propositions pédagogiques les apports de la description des contextes sociolinguistiques de l'appropriation apparaît dans le domaine de la didactique des langues (Py, Porquier, 2005). Pour certains chercheurs dans ce domaine, il s'agit de s'appuyer sur une étude précise des contextes sociolinguistiques et culturels, de façon «à construire une didactique "variationniste" qui prenne en compte les pratiques langagières effectives des apprenants et intègre la variation langagière dans l'enseignement de la langue» (Dabène, 2000, 10).

Dans le domaine didactique, c'est dans des pays comme le Mali et le Burkina, qui se sont engagés dans un enseignement bilingue langues africaines/français, que viendront les renouvellements pédagogiques. C'est, par exemple, à partir d'expérience d'enseignement développée au Mali (voir Wanbach, 2001) que l'on trouve un essai d'application du constructivisme de Piaget et des théories de Vygotsky. La démarche adoptée se veut calquée sur une pédagogie active centrée sur l'appre-

nant et les contenus d'apprentissage souhaitent prendre en compte les pratiques langagières et culturelles des élèves.

*Le français parlé  
en Afrique et la place  
de l'oral dans les pratiques  
de classe en français  
langue seconde*

## **V**ariation, normes et représentation de l'oral et du français parlé dans les pratiques enseignantes

L'évolution que nous venons de retracer par rapport aux études sur le français parlé peut être mise en perspective avec l'évolution des discours didactiques et des pratiques scolaires comme avec les représentations des enseignants vis-à-vis du français oral. Pour cela, nous nous appuyons sur des corpus collectés lors de deux recherches récentes conduites en Afrique<sup>8</sup>. Ces recherches ont en commun de prendre pour cadre d'étude la classe et ont pour particularité de mener analyse des interactions et des productions langagières des maîtres et des élèves selon des perspectives sociolinguistiques et didactiques. De plus, ces travaux s'attachent à produire un ensemble de données susceptibles de faire évoluer la formation des enseignants et l'enseignement du français dans les pays francophones.

Au cours des entretiens conduits avec les enseignants comme dans l'observation des pratiques de classe, nous avons relevé des décalages par rapport à la norme exogène du français, ainsi qu'une variabilité des usages, tant au plan intonctionnel et articulatoire qu'au plan morphosyntaxique, lexical et discursif, chez des enseignants et formateurs, en fonction de leur âge, de leur niveau d'études, du lieu et de la durée de leur formation. Les observations réalisées révèlent un fonctionnement variable du français parlé, plus ou moins stéréotypé, figé, plus ou moins formaté et délimité. On observe la variation la plus importante dans les usages des enseignants les plus jeunes qui ont, par ailleurs, recours plus fréquemment au wolof urbain<sup>9</sup> et aux pratiques de mélanges et d'alternance de codes dans les relations entre les collègues et dans le cadre de la classe. La formation et l'âge des enseignants semblent être les paramètres les plus explicatifs de cette variation. On a ainsi relevé des usages de français très soutenu en entretien chez les enseignants les plus âgés. Ceux-ci produisent des discours monogérés, longs et clos sur eux-mêmes, donnant à voir un français plus normé, plus académique, dans des formes proches de la langue écrite.

Les représentations vis-à-vis de la langue à enseigner et le rapport à la norme diffèrent aussi selon l'âge des maîtres et leur formation. Les conceptions que les maîtres ont de la langue qu'ils doivent enseigner se dégagent, entre autres, de leurs commentaires sur le niveau, les attitudes, les difficultés de leurs élèves (ceux qui sont les meilleurs/les

8. Voir Juillard, C., Dreyfus M., Morsly, D., Napon, A., Thiam, N. (2005) et une recherche en cours intitulée « Étude des facteurs favorisant l'articulation de l'enseignement du français et des langues nationales au Mali », Verdelhan, M. (coord.), Diabaté, S., Douyon, D., Dreyfus, M., Maurer, B., Traoré, S. Treffault, Th.

9. Variété véhiculaire d'une des langues du Sénégal.

moins bons, les garçons/les filles, leurs langues premières, leur milieu social, leur lieu d'habitation, etc.). Les enseignants les plus âgés repèrent certaines variations linguistiques chez les jeunes et parfois chez leurs jeunes collègues, variations qu'ils stigmatisent et qu'il faut selon leurs termes « canaliser » car « ce n'est pas correct ». Ces variations sont alors jugées comme un écart par rapport à la norme prescriptive et exogène du français et considérées comme des approximations et des incorrections :

#### Extrait 1 (entretien, Mme S., enseignante, 45 ans, Dakar)<sup>10</sup>

236. M. vous me parlez du français des jeunes++ vous disiez que les jeunes mélangent du wolof au français + de l'anglais + + et vos enfants là ils parlent français

237. S. ils ont même cette tendance parce que c'est leur génération + c'est ce qu'ils entendent dans la rue + ils ont eu aussi tendance à le faire mais on essaie de les canaliser + on leur dit qu'il ne faut pas dire ça + que ce n'est pas correct +

Mme S. pense que le français des élèves n'est pas bon, en référence à une norme scolaire organisée autour de l'écrit. Cette « baisse de la qualité du français », est due selon elle, à l'usage de plus en plus fréquent du wolof (langue véhiculaire) en classe et dans les échanges quotidiens. La diffusion du wolof a donc pour corollaire, dans les représentations de S., une « baisse de la qualité » du français parlé. Elle oppose très nettement dans son discours une époque antérieure – celle où elle a commencé à enseigner – « ils parlaient français » (dans les années 80) à la période actuelle « la tendance est au wolof ». Elle précise « les ++ les maîtres là EUX-MÊMES ils sont pas très fort en français » (elle désigne les jeunes enseignants), « ils parlent très rarement le français entre eux ». Les élèves reproduisent alors, selon elle, les modèles donnés par les enseignants :

10. Convention de transcription : +, ++, durée de la pause; [foto] phonétique; : allongement de la syllabe; / intonation montante; \ intonation descendante; ? question ! exclamation; {} chevauchement; dé- amorce de mot, < auto interruption; > hétéro-interruption; xxx segment incompréhensible, MANger emphatisation, le locuteur parle plus fort, (manger?) transcription incertaine, (rires) commentaires du transcripteur, ..., débit accéléré; & enchainement rapide; E élèves; EEE plusieurs élèves parlent en même temps, bonjour prononcé par plusieurs locuteurs en même temps.

61. D. mais vos élèves à l'école quelle langue ils parlent là ?

62. S. ils parlaient français mais maintenant la tendance est au wolof moi j'ai vu même même des enseignants qui parlaient wolof dans leur classe

64. E. dans les classes ?

65. S. oui

66. E. qui font leur cours en wolof ?

67. S. oui de plus en plus

68. E. parce que / et comment vous l'expliquez ?

69. S. c'est qu'il y a beaucoup de critères + d'abord les maîtres là EUX-MÊMES ils sont pas très fort en français et et aussi ils se plaisent à parler wolof ils parlent très rarement le français entre eux ++

À l'inverse, les jeunes enseignants ont une représentation plus positive de la variation du français oral et des contacts de langues. Ils disent avoir recours aux alternances de langues dans la classe (français-langue africaine) pour favoriser l'apprentissage du français en expliquant un terme ou en reformulant un mot ou énoncé dans la langue maternelle des élèves « afin que le message passe ». Plusieurs variétés de français semblent structurer leurs pratiques en classe. La variété scolaire se

manifeste uniquement en relation avec les tâches et les activités qu'ils proposent, et dans les corrections qu'ils effectuent à propos des productions orales ou écrites des élèves.

#### PLACE DE L'ORAL DANS LES PRATIQUES DE CLASSE.

L'analyse de corpus d'interactions en classe nous permet de préciser les conditions d'appropriation / apprentissage du français et les représentations de l'oral associées à ces pratiques.

Dans les observations de pratiques de classe que nous avons réalisées, le recours aux langues premières des élèves est relativement peu fréquent. L'utilisation de la langue première en classe est sans doute plus importante en l'absence des observateurs. Cette utilisation, lorsqu'on a pu l'observer, est différente en fonction de l'ancienneté de l'enseignant : les plus âgés pratiquent plutôt une alternance de code, séparant nettement les systèmes linguistiques en présence, et les plus jeunes, un mélange de code, proche des variétés linguistiques utilisées par les jeunes. Il y a un écart très important entre les modèles scolaires du français qui circulent dans la classe<sup>11</sup>, modèles linguistiques, textuels et discursifs et les pratiques langagières et linguistiques en dehors de l'école.

Il y a, dans les interactions didactiques observées dans les classes, développement d'une forme écrite, canonique, constituant une « norme » scolaire que le jeu de reprises et de répétitions des enseignants et des élèves ramène constamment à la norme. Les observations de classes que nous avons faites montrent assez peu d'exposition dans les modèles langagiers de référence à la variété des discours oraux et à la variation linguistique et langagière.

#### Extrait 2, CM2, séance de géographie, école de centre ville, Dakar

1. M. (commente une carte) dans quelle partie de l'Afrique se trouve t-il (le Sénégal) +++
2. EEE. MONSIEUR MONSIEUR MONSIEUR
3. M. Abou
4. A. le Sénégal se trouve à l'est <
5. EEE. à l'ouest à l'ouest (exclamations)
6. M. ouais
7. E. le Sénégal se trouve à l'extrémité ouest du continent africain
9. M. donc dans LA PARTIE ++
10. EEE. ouest
11. M. DANS LA PARTIE
12. EEE. ouest
13. M. OUEST
14. EEE. du continent africain
15. M. dans la partie OUEST
16. E. du continent africain
17. M. on dit que c'est A ++
18. E. l'extrémité
19. M. l'extrémité
20. EEE l'extrémité ouest du continent africain
21. M. l'extrémité ouest du continent africain < L'EXTRÉMITÉ ++
22. E. ouest du continent africain

Les séances s'inscrivent dans des rituels didactiques précis. Ces rituels sont liés aux représentations de l'apprentissage mais aussi contraints

11. Textes écrits au tableau, productions écrites d'élèves, résumés des leçons recopiés dans les cahiers des élèves, etc. Les manuels, en règle générale, sont peu utilisés dans les pratiques de classe effectives et ce sont en quelque sorte des modèles textuels « prototypiques » qui sont prélevés dans les manuels et proposés aux élèves. Nos observations dans ce domaine recourent des observations réalisées par C. Noyau et son équipe au Togo et une recherche en cours au Mali (op.cit.) le confirme également.

par les conditions matérielles de la classe. Les manuels sont rares et peu utilisés et les écrits sont présents sous forme d'affiches ou de textes reproduits au tableau. Les élèves réalisent peu de tâches écrites pendant les séances et l'essentiel de l'apprentissage repose sur l'interaction orale maître-ensemble de la classe. Le plus souvent comme dans l'extrait ci-dessus, la réponse à la question est contenue dans la question elle-même. La mémorisation – orale – à travers le jeu des questions/réponses, la répétition, la correction par reprise collective du modèle langagier donné par le maître et la reprise du texte écrit au tableau, semblent être considérées comme des médiums importants dans l'apprentissage de la langue et des différentes disciplines.

Le traitement qui est fait de l'oral apparaît très lié à l'écrit: reprise de phrases aux structures identiques, prégnance de la norme écrite selon un schéma canonique Sujet Verbe Objet. Les questions et les consignes de l'enseignant sont adressées le plus souvent à l'ensemble de la classe. La répétition des énoncés porte sur une réplique ou sur un fragment d'énoncé et non sur un échange (couple question/réponse par exemple) potentiellement plus porteur de signification. Il y a un relatif effacement des marques propres à l'oral, également porteuses de signification: intonation continue, peu de marques intonatives (intonation montante ou descendante). L'attention semble davantage portée sur la forme: restitution des constructions syntaxiques et apprentissage lexical à partir de la répétition du lexique. Il y a peu de commentaires métalinguistiques et de séquences méta-procédurales où l'enseignant reformule, explicite ses consignes et les tâches à réaliser. Ce type d'interaction semble favoriser des acquisitions d'ordre perceptuel plus que conceptuel.

### Extrait 3, CM2, séance de lecture de texte préparatoire à la production écrite, école de la périphérie de Dakar

12. M. comment on appelle ce phénomène là/ on a vu ça hier +++
13. EEE. monsieur monsieur
14. E. on appelle l'émigration
15. M. on appelle ça
16. EEE. L'EMIGRATION
17. M. on a vu ça hier xxxx l'émigration d'accord/
18. EEE. oui
19. M. quand on arrive là bas comment on est appelé < si moi je décide d'aller en France arrivé en France co- comment comment on va m'appeler/
20. EEE. monsieur monsieur
21. M. Madou
22. E. (silence)
23. M. je suis un {émigré
24. EEE. {émigré
25. M. UN EMIGRE là - bas d'accord
26. EEE. oui
27. M. très bien ALORS donc pourquoi ces jeunes sont partis là bas/
28. EEE. monsieur monsieur
29. M. pourquoi ces jeunes sont partis/
30. E. les jeunes ont partis pour aller travail
31. M. encore
32. E. les jeunes sont partis pour aller travail

33. EEE. xxxx (bruits)  
 34. M. encore  
 35. E. les jeunes sont partis pour aller travail  
 36. M. les jeunes sont partis pour aller +++  
 37. EEE. {chercher du travail  
       {travail  
 38. M. chercher du  
 39. EEE. TRAVAIL  
 (...)  
 46. M. comme on appelle ce phénomène là/  
 47. E. monsieur monsieur monsieur  
 48. M. on rencontre des gens + des paysans + des + agriculteurs ++  
 quittent la campagne xxx quitte la campagne pour venir dans les  
 villes ++ oui ++ Fatou Ndiaye  
 49. E. on appelle l'exode rural  
 50. M. on appelle ça  
 51. EEE. L'EXODE RURAL  
 52. M. L'EXODE  
 53. EEE. RURAL

Dans cette séance de lecture de texte destinée à préparer une séance de production d'écrit, l'essentiel de l'activité des élèves est orientée vers la compréhension et la restitution du vocabulaire appris dans la leçon précédente (tours de parole 12 à 14 et 46 à 53) ou vers la restitution de fragments du texte écrit au tableau. Dans les tours de parole 27 à 37, le maître amène les élèves à restituer à l'oral des phrases du texte. La correction se fait par reprise et répétition (tours de parole 29 à 39) jusqu'à ce qu'un élève apporte la réponse jugée correcte.

## C onclusion

Relativement peu de recherches ont eu pour perspective de considérer la classe en tant qu'espace socialement et culturellement situé et d'étudier des données sociolinguistiques et interactionnelles en les articulant à des données didactiques. L'observation et l'analyse des pratiques langagières effectives dans la classe, des modèles discursifs, textuels et langagiers qui y circulent, des dynamiques et des formats d'interaction maître-élèves produisent un ensemble de données utiles à la formation des enseignants. L'analyse des pratiques enseignantes et l'étude des gestes professionnels, désormais bien intégrées dans la formation des enseignants de certains pays, doit être développée dans les contenus des programmes de formation d'autres pays. Ces analyses amènent (entre autres) à reconsidérer le statut et le rôle de l'oral vs l'écrit dans les pratiques de classe comme celui de la variation linguistique et de l'alternance ou du mélange codique dans l'enseignement en contexte plurilingue et pluriculturel. Dans la formation des enseignants une place doit être réservée à l'étude du fonctionnement de l'oral dans l'interaction didactique et plus généralement, à la variété des discours oraux et écrits dans la ou les langues d'enseignement. Dans les situations d'enseignement bilingue en langues africaines et en français ou d'ensei-

gnement monolingue en français (ce qui représente actuellement le cas le plus fréquent de situation d'enseignement en Afrique francophone) il s'agit de revaloriser et de préciser le rôle de (des) la langue(s) première(s) des élèves. Rappelons, comme le soulignent Porquier et Py (2005, p. 28 et suiv.) qu'un des principaux apports des recherches qui tentent de lier appropriation, enseignement, bilinguisme et multiculturalité est la revalorisation du rôle de la langue première dans l'acquisition de la langue seconde. Il faut également prendre en compte les compétences bilingues des élèves dans les contenus des curriculum et leurs pratiques effectives de l'oral. Dans les pratiques de classe, il faut également veiller à construire chez les élèves une représentation du langage écrit différenciée et complémentaire du langage oral, représentation qui va conditionner leur réussite dans l'apprentissage de l'écrit.

## *Bibliographie*

- BICKERTON, D. (1975), *Dynamics of a Creole System*. Cambridge University Press.
- CUQ, J.-P. (1989), « Français langue seconde, essai de conceptualisation », dans *L'Information Grammaticale*, 43.
- DABENE, J. (2000), « Pour une didactique plurielle, quelques éléments de réflexion », dans BILLIEZ, J., FOERSTER, C. et SIMON, D.-L. (éds.), *La Didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Publication de l'Université de Grenoble.
- DAFF, M. (1995), *Le français mésolectal oral et écrit au Sénégal, approche socio-linguistique, linguistique et didactique*. Thèse de doctorat d'État, Université C.A. Diop de Dakar. 2 tomes.
- DESBOIS, G., RAPEGNO, G. (sous la dir. de) (1994), *Usage social du français et contextualisation de l'enseignement dans certains pays francophones, Rapport pour le ministère de la Coopération*. Publication de l'E.N.S. Saint-Cloud/CREDIF.
- DREYFUS, M., JUILLARD, C. (2004), « Enseignement non formel dans la banlieue de Dakar : un espace scolaire alternatif, entre activités novatrices et pratiques ritualisées. », dans *Penser la francophonie, concepts, actions et outils linguistiques. Actes des premières journées scientifiques communes des Réseaux de chercheurs concernant la langue*. AUF.
- DREYFUS, M., JUILLARD, C. (2005), *Le Plurilinguisme au Sénégal. Langues et identités en devenir*. Karthala.
- DREYFUS, M. (2006), « Appropriation, enseignement et apprentissage du français en Afrique : bilan et évolution » *Revue française de linguistique appliquée* n° coordonné par Flament Boistrancourt, D. « Apprendre les langues étrangères : tendances actuelles. » vol. X 1-1/juin 2006.
- Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* (1983), Collectif. AUPELF - AELIA.
- JUILLARD, C., DREYFUS M., MORSLY, D., NAPON, A. et THIAM, N. (2005), *Dynamiques sociolinguistiques (scolaires et extrascolaires) de l'apprentissage et de l'usage du français dans un cadre bi- ou plurilingue (langues de migrants, langues locales) sur les axes ouest-africain et franco-africain (Alger, Timimoun, Dakar, Ouagadougou)*. AUF, rapport de recherche, www.auf.org.
- MANESSY, G. et WALD, P. (1984), *Le français tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*, L'Harmattan.
- MANESSY, G. (1995), *Créoles, pidgins, variétés véhiculaires. Procès et genèse*, CNRS.
- NDAO, P.A. (1995), *Contacts de langues au Sénégal. Étude du code switching wolof français en milieu urbain, approches linguistique, sociolinguistique et pragmatique*. Thèse de doctorat d'État (dir. J.-B. MARCELLES), Université C. A. Diop de Dakar.
- NDAO, P. A. (1998), « Les phénomènes de code switching au Sénégal, une question de compétence », dans BATANIA A. et G. PRIGNITZ (éds.), *Francophonies africaines*, Publication de l'université de Rouen.
- NOYAU, C., CISSE, A. (2005), « L'oral et l'écrit dans la construction de connaissances via le français langue seconde à l'école », dans BEARTH, T., CORAY-DAPRETTO, L. et J. BONATO (éds.), *Les Langues africaines à l'heure de la mondialisation*, éditions Koeppel.
- PORQUIER, R. et PY, B. (2005), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier.
- THIAM, N. (1994), « La variation sociolinguistique du code mixte wolof-français à Dakar : une première approche », in *Langage et Société*, 68, Maison des Sciences de l'Homme.
- WANBACH, M. (2001), *La Méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue*. Bruxelles, CIAV.

