

L'enseignement-apprentissage de l'oral

Etat des lieux et perspectives

Textes réunis par Brigitte LEPEZ & Jérémie SAUVAGE

Actes du 7^e colloque international du groupement CAMPUS-FLE
ADCUEFE

Sommaire

| | |
|--|-----|
| Introduction , Jérémie Sauvage..... | 3 |
| Corpus oraux d'apprenants et typologie d'erreurs en FLE , Laura Abou Haidar | 6 |
| Pour un enseignement-apprentissage du code oral et du code écrit de la grammaire. Propositions pédagogiques et description linguistique , Dominique Abry & Julie Veldeman-Abry..... | 21 |
| L'enseignement de l'oral en licence de français : quelle entrée et quelle démarche ? Zakia Ait Moula | 29 |
| L'enseignement de l'oral dans le cadre de la formation des futurs-enseignants de langue française, quels défis ? Bouba Boubekri Bouhair | 39 |
| La prosodie au service de la compréhension de l'oral en FLE , Marie-Françoise Bourvon | 52 |
| Pour une approche ludique des pratiques langagières: la marionnette au service de la parole , Fadhila Bouzar..... | 62 |
| Acquisition de la compétence sociolinguistique en FLE : facteurs extralinguistiques ? Drame Mahamadou | 73 |
| La variation linguistique dans l'enseignement du français langue étrangère , Françoise Favart | 86 |
| L'oral en licence de français langue étrangère en Algérie : le cas de l'exposé , Naima Mancer-Ouldbenali & Claude Cortier..... | 97 |
| L'enseignement de la prononciation dans les manuels scolaires italiens de FLE , Adriana Orlandi..... | 110 |
| Evaluer l'oral dans un enseignement de français sur objectif universitaire , Anne Prunet | 122 |

Introduction

Pour une prise en compte complexe et réaliste de l'enseignement-apprentissage de l'oral

Jérémi SAUVAGE

Université Paul-Valéry – Montpellier 3

U.R. L H U M A I N

L'enseignement-apprentissage de l'oral dans sa globalité a une histoire, si ce n'est *compliquée*, au moins *complexe*, dans le sens de Morin (1990 ; 1994) et Morin & Le Moigne, 1999). Longtemps laissé (trop) de côté par le domaine de la didactique des langues, trop souvent minorisé par l'ensemble des acteurs (enseignants et apprenants), la didactique de l'oral jouit d'un regain de vitalité depuis quelques années (Abou Haidar & Llorca (éds.) 2016 ; Sauvage & Billières (éds.) 2019). Ainsi, si *oral* et *oralité* sont aujourd'hui clairement différenciés sur le plan théorique (Weber, 2019), il reste encore certainement un nœud d'interrogation difficile à démêler dès lors que l'on franchit la porte de la salle de cours.

Peut-être que la prédominance de l'écrit sur l'oral dans les imaginaires de la langue française dans l'Histoire continue de jouer un rôle. La conception basique de la « maîtrise de la langue » passe avant tout par une « maîtrise » (toute relative quand on y pense) de la lecture et de l'écriture, ce qui explique pourquoi, jusqu'à une période récente dans l'histoire de l'éducation, les évaluations des épreuves écrites bénéficiaient d'un coefficient plus important que les évaluations des épreuves orales. Si on agrège à ce phénomène, le temps accordé à la Production orale (PO) en classe de langue rapporté aux trois autres compétences (beaucoup plus facile à gérer sur le plan collectif en classe) que sont la Compréhension orale (CO), la Production écrite (PE) et la Compréhension écrite (CE), nous touchons du doigt le nerf de la guerre, le fondement complexe susceptible de nous éclairer à propos des difficultés de l'enseignement-apprentissage de l'oral en classe de langue.

Un autre facteur est également à prendre en compte : celui de la méthode d'enseignement. La didactique de l'écrit, sans vouloir en faire une simplification à outrance, est beaucoup plus simple du fait même de la nature de ce dernier. L'écrit étant beaucoup plus stable et normé que l'oral, à la fois dans la vitesse de son évolution que dans la permanence de ce qu'il est, la méthode de son enseignement, en CE et en PE peut (sans caractère obligatoire non plus) procéder ainsi : analysons des productions écrites pour comprendre comment elles sont structurées et reproduisons ces structures stables et normées. Par exemple, je vois et comprends la structure syntaxique de la forme affirmative et de la forme négative, j'en déduis la règle de la double négation. Mais à l'oral, la variabilité des structures énonciatives est beaucoup plus grande. Dès la fin du 19^e siècle, la dialectologie rend compte de la diversité linguistique de la langue française, des variations socio-dialectales existant d'une région à l'autre en France métropolitaine, comme en témoigne Grammont avec son *Traité de prononciation du français* (1914-1916) à la suite de ses observations en Franche-Comté (Grammont, 1901). Il faut également citer la thèse de doctorat de l'Abbé Rousselot (1891), futur initiateur de la phonétique expérimentale et les travaux de Gilliéron (1902) coordonnateur du premier Atlas linguistique du territoire français.

Or, il nous semble que l'une des difficultés de l'enseignement-apprentissage de l'oral réside dans cette impossibilité (si l'on veut être efficace et pertinent) de considérer un oral normé du français standard (qui n'existe pas) pour enseigner la langue orale. C'est d'ailleurs, selon nous, l'un des passages obligés dans les formations de formateurs (en Master, par exemple) : faire prendre conscience aux futurs enseignants qu'aucun d'eux ne parle de la même façon. Pis encore, en reprenant ces règles soi-disant représentatives d'un français standard (qui n'existe pas, nous insistons), aucun locuteur ne respecte ces règles. Nous développons ainsi les exemples de la prononciation et du lexique, pour aboutir à la nécessité de prendre l'ensemble des variations linguistiques existantes pour en déduire *des* normes caractéristiques de ce qu'est la langue française.

C'est pourquoi, la question fondamentale que tout enseignant doit se poser, selon nous, pourrait être ainsi formulée : quel français enseigner ? Sous-entendu, comment prendre en compte l'hétérogénéité de la langue française, comme réalité complexe, pour permettre aux apprenants de viser les compétences de CO et PO, non pas simplement sur un plan académique, mais également d'un but social, communicationnel.

Voilà pourquoi une approche complexe en didactique des langues (voir l'introduction de la première partie de Brigitte Lepez à propos de l'interculturalité) est une nécessité. Répondre à une problématique ou une question complexe ne peut se faire qu'en adoptant une méthodologie complexe. La langue étant un système complexe (Sauvage, 2015), s'inscrivant dans un système social tout aussi complexe, la didactique des langues ne peut faire fi de ce complexe (Dewaele, 2002 ; Morin, 2013). Voilà pourquoi nous

sommes convaincu que cette piste doit constituer une priorité pour mieux enseigner et apprendre l'oral d'une langue en général, du français en particulier.

- Abou Haidar, L. & Llorca, R. (éds.) 2016. « L'oral par tous les sens », numéro 60 de *Recherches et Applications, Le Français dans le Monde*, Paris : Clé International.
- Dewaele, J.-M. 2002. Variation, chaos et système en interlangue française. In *AILE*, 17, 143-167.
- Gilliéron, J. (1902). Atlas linguistique de la France, réalisé avec la collaboration d'Edmond Edmont.
- Grammont, M. (1901). *Le Patois de la Franche-Montagne et en particulier de Dambrichard (Franche-Comté)*. Étude parue par articles successifs de 1891 à 1900. Paris : Imprimerie Nationale.
- Grammont, M. (1914-1916). *La prononciation française – Traité pratique*, Paris : Delagrave.
- Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morin, E. 1994. *La complexité humaine*. Textes choisis. Paris : Flammarion.
- Morin, E. 2013. Complexus, ce qui est tissé ensemble. In Benkeriane R., *La complexité, vertiges et promesses*, Paris : Le Seuil.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. 1999. *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Rousselot, P.J. dit Abbé (1891). *Les modifications phonétiques du langage étudiées dans le patois d'une famille de Cellefrouin (Charente)*, 1891, Paris, Welter, 372 p., gr. in-8°. Thèse principale, pour le doctorat ès lettres. Tirage à part de la Revue des patois gallo-romans.
- Sauvage, J. & Billières, M. (éds.) 2019. Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. Bilan et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019.
- Sauvage, J. 2015. *L'acquisition du langage. Un système complexe*. Louvain la Neuve : Académia.
- Weber, C. 2019. Interrogations épistémologiques autour de l'oralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 02 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4252> ; DOI : 10.4000/rdlc.4252

Corpus oraux d'apprenants et typologie d'erreurs en FLE

Laura Abou Haidar

Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM, France

Introduction

Si les méthodologies modernes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) admettent de nos jours que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage (voir notamment le travail de Corder, 1980, considéré comme une des publications fondatrices sur l'interprétation des erreurs dans le processus d'apprentissage d'une LE), les erreurs observées à l'oral ont été beaucoup moins l'objet d'attention des chercheurs que celles relevées à l'écrit : la typologie des erreurs orthographiques de Catach (1980) par exemple constitue une référence aussi bien pour le français langue maternelle que pour le français langue étrangère ou seconde. Or, les erreurs orales des apprenants de LE sont les plus immédiatement et précocement perceptibles dans la communication langagière dans laquelle l'apprenant est engagé en LE, et elles sont susceptibles de constituer un obstacle majeur aux processus de production et de perception de la parole.

Une connaissance approfondie de la nature des erreurs, ainsi que des facteurs qui président à leur existence, semble un préalable indispensable pour la mise en place d'un dispositif de remédiation approprié, et cela pour plusieurs raisons :

L'analyse des erreurs pourrait aider à clarifier la nature des multiples processus qui les sous-tendent, en particulier les processus cognitifs mis en œuvre dans l'apprentissage d'une langue étrangère ;

Elle est également susceptible de favoriser la mise en place de dispositifs didactiques adaptés aux apprenants en fonction des facteurs à l'origine des erreurs ;

La dimension sociale nous paraît importante à prendre en compte : une écrasante majorité d'apprenants de FLE en ce début du 21^e siècle sont intégrés dans des cursus initiaux d'apprentissage dans leur propre pays, dans un contexte hétéroglotte, ce qui fait que les enseignants pourraient très utilement bénéficier d'une pédagogie ciblée sur la nature des erreurs attendues et effectives, en fonction particulièrement (mais non exclusivement) du répertoire langagier antérieur des apprenants.

Cela dit, le concept même d'erreur doit être également discuté, car il implique de s'interroger en parallèle sur la variation, ainsi que sur la ou les normes de référence prises en compte. Nous y reviendrons donc dans ce qui suit, après avoir présenté les avantages et les inconvénients d'une approche typologique.

Typologie des erreurs à l'oral : avantages et inconvénients

Le relevé, le classement et l'analyse des erreurs orales des apprenants de FLE pourrait utilement bénéficier d'une approche typologique, et cela pour plusieurs raisons :

Elle se base sur l'identification préalable de catégories pertinentes, caractéristiques du matériau linguistique observé.

Elle permet de rendre compte de la robustesse ou de l'instabilité des éléments phonologiques constitutifs du système source et du système cible (Clements, 2009).

Elle met en lumière le caractère pluridimensionnel des faits observés, et éventuellement le phénomène de multimodalité caractéristique de l'oral.

Elle pourrait rendre visible la dynamique de l'apprentissage d'une langue étrangère et de ce fait devrait aider les praticiens à anticiper les pistes d'exploitation didactique les plus appropriées aux apprenants dont ils ont la charge.

Elle prend en compte les systèmes langagiers antérieurs des apprenants, non seulement la ou les langues premières, mais également toute langue apprise et faisant partie de ce fait du répertoire langagier de référence de l'apprenant.

Cela étant dit, il faut être conscient du fait qu'établir une typologie « revient forcément à adopter une catégorisation qui isole des éléments d'un ensemble ce qui empêche, d'une manière provisoire du moins, de mettre en lumière les articulations existantes entre les différentes composantes » (Abou Haidar et al., 2015). Il est donc nécessaire de garder à l'esprit la nécessité de reconstruire ultérieurement et de réarticuler les éléments du système après avoir déconstruit artificiellement en vue de l'analyse. Cette procédure évite le piège de la simplification inhérent à toute approche typologique. Elle devrait permettre de déboucher idéalement à une étape finale permettant de « réexaminer la typologie à travers le prisme du contexte et de ses composantes pour en tirer du sens » (*ibid.*).

Corpus oraux d'apprenants : le projet IPFC-Arabe

Si la constitution de grands corpus écrits est fortement ancrée dans le paysage scientifique dans le domaine des sciences du langage depuis de nombreuses décennies, les grands corpus oraux d'apprenants de FLE sont encore rares. On peut citer le projet de corpus PhiDiFLE (Landron et al., 2010), qui, comme son nom l'indique, est un corpus de « français langue étrangère pour une étude phonétique des productions de locuteurs de langues maternelles plurielles » (*ibid.*, 2010 : 73), ou le projet IPFC dans lequel ce travail se situe et sur lequel nous reviendrons plus loin.

Sur le plan méthodologique, le recours aux grands corpus oraux d'apprenants nous paraît constituer la démarche la plus appropriée pour une approche typologique, et nous nous situons en cela dans la continuité des travaux antérieurs ayant mis en lumière les multiples avantages des corpus oraux d'apprenants (Detey et al., 2008 ; Racine et al., 2012 ; Landron et al., 2010) :

- Un des premiers avantages est la taille de ces corpus, qui peuvent être constitué de plusieurs milliers ou dizaines de milliers d'unités

linguistiques, ce qui permet une représentativité tout à fait pertinente des faits langagiers de la langue considérée ;

- De ce fait, la multiplicité, la diversité et la variabilité de ces mêmes faits est susceptible d'être parfaitement illustrée dans ces grands corpus oraux ;
- La multiplicité des tâches retenues (Racine et al., 2012) dans les différents protocoles expérimentaux (lecture de textes, de mots isolés, répétition avec ou sans support graphique, conversation guidée ou non...) et la variété de locuteurs retenus permet de contrôler les paramètres liés à la variabilité distributionnelle et contextuelle ;
- L'authenticité des données est un paramètre très précieux à prendre en compte ;
- Ces grands corpus oraux constituent par ailleurs une ressource très utile pour l'enseignant de FLE et pour la communauté scientifique.

La présente étude se situe dans le cadre du projet IPFC, « Interphonologie du français contemporain », qui est « dédié à l'étude des systèmes phonético-phonologiques des locuteurs non-natifs du français (...). Il s'agit donc de populations d'apprenants qui peuvent faire usage du français dans diverses situations et appartiennent de ce fait au monde francophone »¹ comme l'indiquent les fondateurs du projet sur le site internet qui lui est dédié. Il s'agit donc pour les chercheurs qui sont engagés dans ce projet international de très grande ampleur et qui exercent dans plus d'une vingtaine de pays, de collecter, coder, et constituer un corpus oral multi-tâches (Detey et al., 2008 ; Durand et al., 2003 ; Racine et al., 2012), sur la base d'un protocole expérimental commun, en vue de permettre une analyse pluriparamétrique de phénomènes spécifiques de l'oral, en particulier (mais non exclusivement) la liaison, l'enchaînement, le schwa, et les aspects prosodiques. Parmi les langues premières visées à ce jour dans le répertoire langagier des apprenants, on peut trouver par exemple l'allemand, l'alsacien, l'anglais canadien, le coréen, le danois, le néerlandais, le norvégien ou encore le japonais. L'arabe a été intégré au projet en 2013. Le protocole d'enquête commun à toutes les équipes prévoit une partie spécifique en fonction de la L1 des apprenants. Les ressources audio numérisées et codées sont ainsi d'un intérêt inestimable car elles permettent de comparer des données comparables de locuteurs issus de plus d'une vingtaine de pays et de langues d'origine.

L'intérêt d'IPFC est évident dans une perspective didactique : cet inventaire de très grande ampleur dresse en effet un portrait totalement inédit pour le français langue étrangère, des variations et altérations d'apprenants de multiples horizons et de différents niveaux de compétence en FLE, et devrait à terme proposer une cartographie la plus fine possible de l'ensemble du spectre des altérations phonétiques, phonologiques et prosodiques des apprenants de FLE. Ce grand corpus oral d'apprenants constitue donc une référence majeure sur le plan scientifique et pédagogique.

C'est dans ce cadre qu'a été mis en place le projet IPFC-Arabe (Abou Haidar et al., 2013), à l'issue d'un constat évident sur la nécessité de tenir compte d'un paysage sociolinguistique complexe dans le monde arabophone dans une visée didactique. Un des premiers facteurs à prendre en compte a été le rôle

¹ Site internet du projet IPFC : <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/>

historique de la langue française dans le monde arabophone : c'est en effet une des principales langues de la colonisation, elle a été langue officielle dans un certain nombre de pays arabophones, et elle continue à avoir une position dominante dans l'espace public de beaucoup d'entre eux. En outre, l'augmentation exponentielle des effectifs d'apprenants arabophones de FLE au cours de la deuxième moitié du XXème siècle a accompagné une démocratisation des systèmes éducatifs d'autant plus massive que la formation initiale des enseignants en langues étrangères est restée relativement insuffisante dans les pays concernés. Aussi on se retrouve dans des situations dans lesquelles il devient urgent de proposer aux enseignants des solutions de remédiation appropriées et ciblées en fonction des erreurs des apprenants. Or le paysage sociolinguistique des pays arabophones est particulièrement complexe, et la langue française, qui y est plus ou moins ancrée selon les pays, côtoie en effet « l'arabe, langue officielle, et ses multiples variétés, ainsi que des dialectes correspondant aux aires géodialectales répertoriées dans la littérature : les dialectes de la péninsule arabique, mais aussi mésopotamiens, levantins, égyptiens et maghrébins. Le français est ainsi en contact avec [...] les langues berbères, l'amharique, le sud-arabique, l'araméen, le turc, l'arménien, le kurde, le perse, l'hébreu, etc., sans oublier d'autres langues de la colonisation telles que l'anglais ou l'espagnol » (Abou Haidar et al., 2016 : 59). Cette richesse sociolinguistique rend compte de la complexité des terrains d'enquête du projet IPFC-Arabe et remet en cause de notre point de vue l'unicité du modèle « du » locuteur arabophone, aussi virtuel que l'est la réalité de la variabilité linguistique et dialectale d'un monde caractérisé par un plurilinguisme et une pluriglossie totalement ancrés dans le paysage sociolinguistique.

Ce sont toutes ces raisons qui nous ont amenée à mettre en place en 2013 le projet de corpus IPFC-Arabe, qui devrait être à terme représentatif des cinq aires géodialectales attestées, qui regroupent, en partant d'Ouest en Est sur le plan géographique, les dialectes maghrébins, égyptiens, levantins, arabiques, et mésopotamiens. Ce projet a été conçu avec les finalités suivantes :

- rendre compte des erreurs des apprenants arabophones en FLE quelle que soit leur aire géodialectale d'appartenance (Abou Haidar et al., 2016 ; Embarki et al., 2016) ;
- mesurer et évaluer l'impact de la distance inter-dialectale dans les productions orales des apprenants issus de plusieurs aires.

Mettre en place des procédés de remédiation phonétique appropriés

La variabilité des aires géodialectales est au centre du projet IPFC-Arabe. En effet, sur les plans phonétique, phonologique et prosodique, les variations dialectales observées chez les locuteurs arabophones au sein de chacune des aires géodialectales évoquées ci-dessus affectent un nombre relativement important d'unités et de traits, ce qui permet de postuler des modalités d'appropriation et de réalisation tout aussi variées des unités et des traits en LE. Prenons en considération par exemple le système consonantique de l'arabe standard moderne, pour lequel on peut observer un nombre élevé d'allophones comme l'ont décrit Embarki et al. (2016 : 104). L'ensemble des

traits sont affectés par la variation géodialectale, comme le montre le tableau 1 qui présente le système consonantique de l'arabe standard moderne levantin : en grisé, les segments qui sont touchés par une variation régionale plus ou moins importante. On voit bien que tous les traits sont susceptibles d'être altérés, par exemple :

- Le mode articutoire (p.ex. l'affrication de la consonne /t/ qui peut être réalisée [tʃ] dans l'aire mésopotamienne) ;
- Le lieu d'articulation (p.ex. la fricative apico-alvéolaire sonore /θ/ qui peut être réalisée [s] dans certains pays du Levant, ou l'occlusive uvulaire /q/ qui peut être produite avec une occlusion glottale dans certains pays [ʔ]) ;
- Le voisement (la consonne sourde uvulaire /q/ qui peut être réalisée [g] dans l'aire mésopotamienne) ;
- L'emphase (les consonnes emphatiques sont toutes susceptibles d'être remplacées par leur correspondante non emphatique)...

Bien entendu, ces variations sont exploitées par les locuteurs arabophones pour identifier l'origine géo-dialectale de leurs interlocuteurs. Le projet IPFC-arabe a donc aussi pour finalité d'analyser l'impact de l'aire géo-dialectale d'origine sur les altérations phonétiques, phonologiques et prosodiques des apprenants de FLE, partant du postulat que des marques du répertoire langagier antérieur se retrouvent nécessairement dans la langue cible en cours d'apprentissage.

| | | LIEU D'ARTICULATION | | | | | | | | | |
|----------------------|------------|---------------------|--------------|--------------|------------|----------------|---------|----------|----------|-----------|---------|
| | | Bilabial | Labio-dental | Apico-dental | Alvéolaire | Postalvéolaire | Palatal | Vélaire | Uvulaire | Pharyngal | Glottal |
| Plosive non voisée | Non emph | <i>p</i> | | | t | | | k | <i>q</i> | | ʔ |
| | Emphatique | | | | tʃ | | | | | tʃ | |
| Plosive voisée | Non emph | b | | | d | | | <i>g</i> | | | |
| | Emphatique | | | | dʃ | | | | | dʃ | |
| Nasale | Non emph | m | | | n | | | | | | |
| Fricative non voisée | Non emph | | f | <i>θ</i> | s | <i>ʃ</i> | | X | | ħ | |
| | Emphatique | | | | sʃ | | | | | sʃ | |
| Fricative voisée | Non emph | | <i>v</i> | <i>ð</i> | z | <i>ʒ</i> | | ɣ | | ʕ | h |
| | Emphatique | | | <i>ðʃ</i> | | | | | | <i>ðʃ</i> | |
| Roulée | Non emph | | | | r | | | | | | |
| Latérale | Non emph | | | | l | | | | | | |
| Glissante | Non emph | | | | | | j | w | | | |

Tableau 1 – Le système consonantique de l'arabe standard moderne levantin, avec en caractères italiques trois variantes empruntées (1) au français dans certaines zones géographiques ([p] et [v], p.ex. dans des prénoms d'emprunt, tels que Paul, Vera...) (2) à l'égyptien ([g]). En grisé, les sons qui subissent des variations plus ou moins importantes dans les langues vernaculaires (« dialectes ») en usage.

Typologie des erreurs des apprenants : pistes de réflexion

Distinguer « erreur » et « variation »

Pour commencer, la manière dont Corder (1980) appréhende l'erreur dans le cadre de la description de la « compétence transitoire de l'apprenant » nous semble digne d'intérêt. En effet, l'auteur déclare que « les erreurs de l'apprenant [...] ont une triple signification. D'abord pour l'enseignant : s'il entreprend une analyse systématique, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé [...]. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert [...]. Enfin, [...] elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre » (Corder, 1980 : 13). Encore faut-il savoir ce qui va être répertorié comme étant une erreur : tous les praticiens savent que tous les écarts par rapport à une cible langagière à atteindre ne constituent pas nécessairement une erreur à proprement parler. Tout comme la production orale des natifs, celle des apprenants d'une LE est aussi caractérisée par des variations qui sont inhérentes à la parole et qui en constituent une des caractéristiques les plus robustes. La variation observée dans le flux de parole, qui lui est intrinsèque par définition, et qui est liée à des facteurs aussi divers que la personnalité, le locuteur, le contexte, le niveau de langue, l'interlocuteur, etc..., ne s'arrête pas aux situations d'apprentissage d'une langue étrangère. La variation est aussi intrinsèque au flux de parole en LE qu'elle l'est en LM. Cependant, dans le cadre de la caractérisation de certaines marques de variation et de leur interprétation comme étant des réalisations erronées, le statut phonologique des traits concernés, certains paramètres distributionnels, ainsi que la difficulté d'accès au sens qui résulte de la nature de l'altération, sont autant de facteurs qui pourraient permettre de distinguer ce qui relève de la variation intrinsèque à l'oral de ce qui relève de l'erreur à proprement parler. Et même si la frontière entre l'erreur et la variation (quelle qu'en soit le facteur), peut être complexe à délimiter, ces deux phénomènes ne se confondent pas. Pour ce qui est de la variation, sa prise en compte dans le dispositif d'enseignement et d'apprentissage d'une LE nous semble fondamental, et nous adhérons aux propos de Gadet (2001 : 66) qui affirme que « l'enseignant ne peut ignorer la valorisation des usages et la distinction entre usages socialement ou stylistiquement marqués ». Comme nous l'avons développé par ailleurs (Abou Haidar, 2018), les fonctions de la variation dans l'enseignement du FLE sont diverses :

- Une fonction « phonologique intégrative » qui permette à l'apprenant « d'intégrer la variabilité acoustique inhérente au signal de parole, et la variabilité articulatoire inter- et intra-individuelle » (*ibid.*), de manière à ce qu'il puisse « construire une catégorie phonologique, pour un phonème donné, plus riche, et de mieux en délimiter les frontières » (Racine, 2017) ;
- Une fonction « véhiculaire », pour reprendre les propos de Dabène (1994), qui pourrait donner l'occasion à l'apprenant de s'approprier des formes plus spontanées et moins figées sur les plans phonétique, prosodique, phonologique (liaisons, enchaînement, schwa,

assimilation, élisions...), et de qualité vocale plus globalement, que les modèles qui sont proposés dans les manuels ;

- Une « fonction stylistique à (ré)intégrer » (Abou Haidar, 2018) et à redynamiser ;
- Une fonction « identitaire », car « enseigner et apprendre une langue doit permettre de faire prendre conscience à l'apprenant (et à l'enseignant) de la dimension identitaire, affective, émotionnelle, qui se rattache à l'appropriation de la langue cible, et qui conditionne même le processus d'appropriation » (*ibid.*) ;
- Une fonction « décentratrice » qui permette « d'intégrer la francophonie dans sa diversité » (*ibid.*).

Donc l'enseignement de la variation, qui mériterait d'être au cœur du dispositif didactique, ne doit pas empêcher les acteurs du FLE de prendre à bras le corps la question de l'erreur à l'oral : il ne s'agit pas de choisir entre l'enseignement de la variation ou la prise en compte de l'erreur des apprenants, mais d'appréhender les deux phénomènes d'une manière concomitante. Il est en effet de la responsabilité des praticiens de donner aux apprenants les outils pour devenir des locuteurs capables d'interagir en utilisant des formes fonctionnellement ou phonologiquement appropriées afin d'accroître ainsi leur légitimité dans l'usage de la langue étrangère. C'est dans cette optique que la question de l'erreur d'un point de vue didactique doit être appréhendée, non comme un carcan se référant à une quelconque norme virtuelle déconnectée de la réalité et de l'extrême variabilité des usages, mais comme une garantie de compréhensibilité, de sécurité langagière et de légitimité interactionnelle des apprenants.

Quels processus à l'œuvre chez les apprenants ?

Venons-en à présent aux erreurs susceptibles d'être observées chez l'apprenant sur le plan phonémique. D'une manière générale, la nature des processus mis en œuvre chez l'apprenant n'a pas encore été suffisamment explorée dans la littérature pour nous permettre de dresser un tableau satisfaisant et suffisamment explicatif des erreurs observées. Néanmoins nous pouvons postuler le rôle des processus suivants :

- Erreurs liées au processus de perception : le concept de « crible phonologique » (Troubetzkoy, 1939) conserve une assise incontestable lorsqu'on s'intéresse aux modalités d'apprentissage d'une LE, et même si l'on peut considérer qu'il est sans doute un peu trop souvent sollicité, il n'en reste pas moins que le répertoire phonologique antérieur de l'apprenant est à l'origine de nombreuses erreurs qui sont prioritairement d'ordre perceptif ;
- Erreurs liées à de nouvelles dynamiques sensori-motrices : il nous paraît nécessaire de mettre en lumière le couplage existant entre le niveau micro-kinésique, à savoir la gestuelle phonatoire et faciale, le niveau macro-kinésique, correspondant aux mouvements corporels, et les images sonores correspondantes, dans le cadre de la dynamique du flux de parole, afin de remédier à des erreurs qui semblent relever plus strictement des dynamiques sensori-motrices spécifiques à la langue cible ; nous partons du postulat que cette dynamique sensori-

motrice pourrait expliquer les erreurs observées sur des faits ou des unités linguistiques existant dans le répertoire langagier antérieur de l'apprenant mais soumises à des lois différentes dans la langue cible ;

- Erreurs résultant d'un processus de transfert en fonction du répertoire langagier antérieur de l'apprenant : ce type d'erreurs, qui ont été visées d'une manière prioritaire dans la mouvance de la linguistique contrastive, méritent malgré tout qu'on s'y attarde même si elles ont sans doute une importance moindre que celles qu'on a bien voulu leur accorder, car elles n'expliquent pas à elles seules les altérations observées chez les apprenants ;
- Erreurs liées à la dynamique intrinsèque de structuration de la langue cible ;
- Erreurs résultant d'une surcharge cognitive : il nous paraît utile de les distinguer des précédentes, car la fatigabilité des apprenants, notamment de niveaux élémentaires, est importante à prendre en compte dans le processus d'apprentissage.

Quel que soit le processus appréhendé, on va se retrouver face à des mécanismes récurrents : ajout, suppression, déplacement, ou transformation d'une unité ou d'un fait langagier.

Quelles sont les catégories d'erreurs retenues ?

Six catégories d'erreurs peuvent être décrites à partir des processus évoqués ci-dessous, mais cette liste est susceptible d'évoluer et d'être affinée dans le futur. Notons également en préambule que la catégorisation est à prendre avec d'autant plus de précautions, comme nous l'avons indiqué au début de cette communication, que dans beaucoup de cas, on peut avoir affaire à des erreurs « hybrides » dans le sens où plusieurs niveaux peuvent être affectés : c'est le cas par exemple des erreurs de liaison qui sont susceptibles d'être classées en priorité dans la première catégorie ci-dessous, mais qui ont également un impact certain sur le niveau prosodique.

Les erreurs phonologiques

Celles-ci sont de différente sorte et se décomposent en plusieurs sous-catégories. Les liaisons et les enchaînements font partie des phénomènes qui sont sans doute les plus récurrents et les plus observés. C'est le cas sur les extraits représentés dans les figures 1 à 4 du corpus IPFC-Arabe chez un locuteur arabophone appartenant à l'aire géo-dialectale levantine, dans la tâche de lecture : celle-ci est théoriquement une tâche formelle dans laquelle les liaisons dites obligatoires sont attendues, or le locuteur ne les réalise que très rarement, et on relève l'absence des consonnes de liaisons [n] ou [d] et une attaque vocalique dure dans les unités suivantes : « en#effet », « son#usine », « grand#émoi » ou « grand#honneur ». D'autres erreurs phonologiques typiques sont observées, comme par exemple des altérations de structures syllabiques complexes sur les clusters de type CC ou CCC, dans lesquelles on relève une simplification syllabique avec introduction d'une voyelle épenthétique : ce phénomène est illustré ci-après (Figure 5) dans le mot « endureci » dans lequel le cluster consonantique [ks] est réalisé avec une voyelle épenthétique [i] entre les deux consonnes (on observe également une attaque vocalique initiale particulièrement forte, et une réalisation du [ks] plus

proche d'un « jota » [X]) : [ʔanduXisi]. On rencontre également des erreurs générées par la difficulté d'acquisition de tel ou tel phonème de la langue cible, absent du répertoire langagier antérieur de l'apprenant : ce phénomène est illustré en figure 6 par la réalisation d'un [b] voisé correspondant au phonème /p/ par une locutrice arabophone de l'aire levantine dans la tâche lecture de l'unité [epik] (épique).

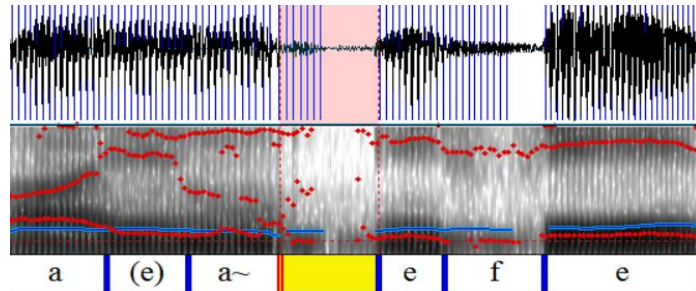


Fig. 1 – Illustration de l'absence de liaison dans « en effet », corpus IPFC-Arabe, texte lu

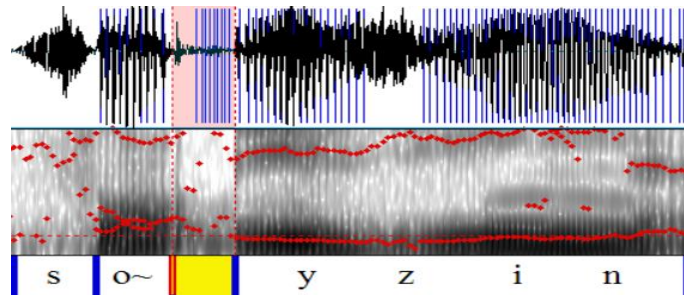


Fig. 2 – Illustration de l'absence de liaison dans « son usine », corpus IPFC-Arabe, texte lu

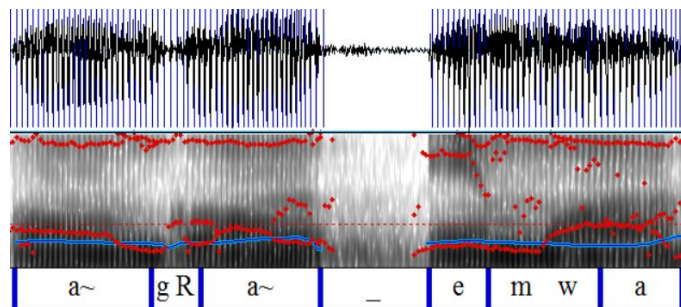


Fig. 3 – Illustration de l'absence de liaison dans « grand émoi », corpus IPFC-Arabe, texte lu

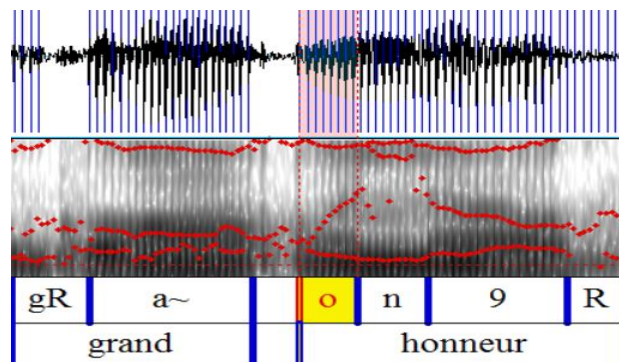


Fig. 4 – Illustration de l'absence de liaison dans « grand honneur », corpus IPFC-Arabe, texte lu

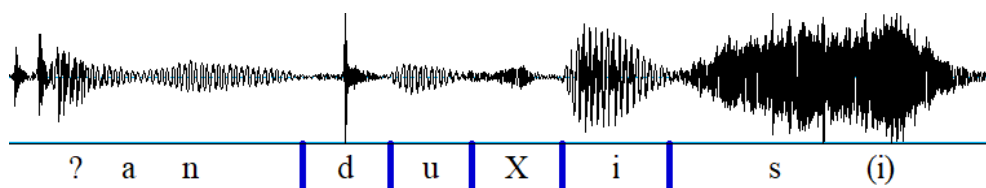


Fig. 5 – Illustration de l'introduction d'une voyelle épenthétique [i], dans le mot « endurci », corpus IPFC-Arabe, liste spécifique lue

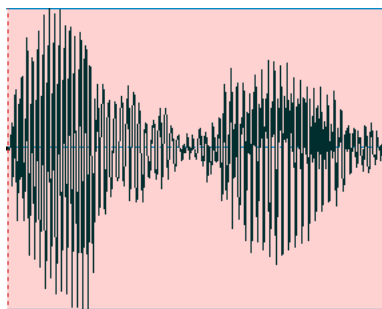


Fig. 6 – La suite [ebɪ] de l'unité /epik/ dans laquelle la consonne occlusive sourde est réalisée avec un voisement important, corpus IPFC-Arabe

Les erreurs morphophonologiques

Pour reprendre les propos de Veldeman-Abry et Abry (2016 : 96), cette catégorie d'erreurs se situe « au croisement de la phonétique, de la grammaire et du lexique ». Dans le corpus d'IPFC-Arabe, nous la rencontrons prioritairement dans la tâche de conversation, que ce soit sur les morphèmes liés de genre ou de nombre, ou sur les morphèmes libres tels que les démonstratifs ou les possessifs. Cela dit, cette catégorie mérite d'être examinée d'une manière plus approfondie car, étant au croisement de plusieurs niveaux, elle demeure relativement complexe à appréhender.

Les erreurs graphophonologiques

De plus en plus explorée dans la littérature, cette catégorie est d'autant plus importante à appréhender qu'elle amène à poser la question de « l'indissociabilité des aspects phonologique et graphique des unités linguistiques, indissociabilité qui s'incarne dans le code phonographique » (Berger, 2016 : 115). La figure 7 illustre une parmi de nombreuses difficultés d'ordre graphophonologique : le mot « pied » dans lequel le graphème « -d » est réalisé avec un [t] très appuyé et une occlusion qui s'accompagne d'une forte aspiration.



Fig. 7 – Le mot « pied » prononcé [pjɛt], corpus IPFC-Arabe

Les erreurs prosodiques

Celles-ci peuvent affecter n'importe quel fait prosodique : le rythme, l'intonation, l'accent, la durée, les pauses... Elles peuvent donner lieu à des altérations multiples : de la modification de l'organisation temporelle de l'énoncé à la déstructuration de la relation hiérarchique établie au sein des groupes rythmiques, en passant par des mouvements intonatifs non conformes. Quelquefois ces erreurs sont articulées avec le niveau segmental : on en a une illustration dans l'exemple cité en figure 7 où la graphie « es » est réalisée comme s'il s'était agi d'un noyau syllabique final donc allongé et accentué. L'erreur prosodique est donc secondaire car elle résulte d'une erreur primaire due à une interprétation erronée du graphème « es ». Mais dans beaucoup de cas les erreurs prosodiques sont des erreurs primaires c'est-à-dire qui ne résultent pas d'une transformation segmentale. La figure 8 illustre des altérations affectant plusieurs faits prosodiques dans la phrase « ...étaient un vin blanc sec » (corpus IPFC-Arabe, texte lu) : des pauses successives et non conformes séparant chaque mot, et des contours intonatifs non appropriés, avec un mouvement montant sur l'avant-dernière syllabe et une chute finale alors que c'est un contour inverse, de continuation, qui était attendu.

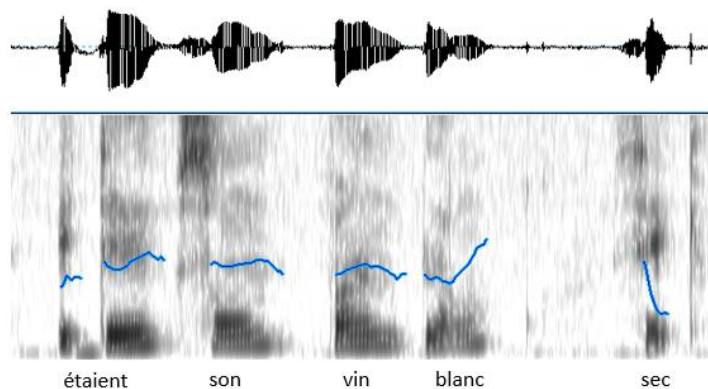


Fig. 8 – Illustration d'altérations prosodiques, corpus IPFC-Arabe, texte lu

Les erreurs kinésiques

Ce sont toutes les erreurs spécifiquement articulatoires, qui résultent de mouvements phonatoires non habituels, et qui correspondent à de nouvelles dynamiques articulatoires dans la langue cible. Elles peuvent aussi bien affecter la réalisation de phonèmes existant dans le répertoire langagier antérieur de l'apprenant, mais présents dans une nouvelle distribution en langue cible, ou bien des phonèmes en cours d'acquisition.

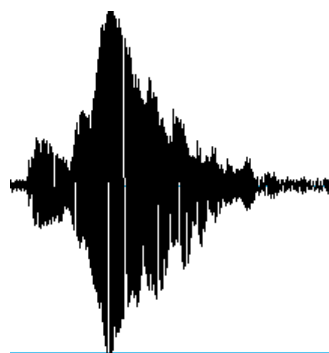
Les erreurs perceptives

La diversité des tâches qui font partie du protocole expérimental d'un corpus tel que IPFC permettent de mettre en lumière cette catégorie d'erreurs à travers la tâche de répétition de mots isolés. C'est le cas par exemple d'un /p/ répété [b] (figure 9, « repos ») chez une locutrice de l'aire géodialectale levantine chez laquelle la maîtrise du [p] commence à être acquise, ou d'un /l/ réalisé [n] (figure 10, « boule ») dans un mot dans lequel tous les phonèmes sont présents dans le répertoire langagier de l'apprenante, ou encore d'un /e/ réalisé [i] (Figure 11, « épice »). Bien entendu, chacun de ces cas mériterait une analyse complémentaire qui permette de dégager plus précisément les raisons de chacune de ces altérations : pour ce qui est du mot « repos », la présence de la consonne cible en position intervocalique favorise sans doute le relâchement, mais nous devons noter que dans la tâche de lecture, l'assourdissement de la consonne /p/ est bien présent. De même, la présence de la voyelle /e/ en position initiale dans le mot « épice » est un facteur favorisant la tension, ce qui pourrait expliquer le passage au [i], mais là encore nous devons noter que dans la tâche de lecture, la voyelle initiale est plus relâchée que celle qui est réalisée dans la tâche de répétition, et tend vers le [e].



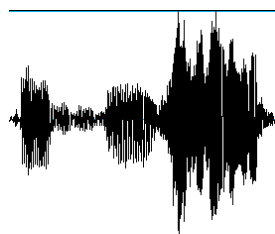
[ʁəbo]

Fig. 9 – Répétition du mot « repos », corpus IPFC-Arabe, liste spécifique



[bun]

Fig. 10 – Répétition du mot « boule », corpus IPFC-Arabe, liste spécifique



| | | | |
|---|---|---|---|
| i | b | i | s |
|---|---|---|---|

Fig. 11 – Répétition du mot « épice », corpus IPFC-Arabe, liste spécifique

Conclusion

Appréhender les erreurs à travers les corpus oraux multitâches, comme nous avons eu l'occasion de l'illustrer dans cette étude, nous paraît présenter de multiples avantages. Tout d'abord, cela permet de répertorier les différents types d'altérations présentes dans les productions des apprenants dans le cadre de corpus oraux de grande taille. Cela permet aussi d'affiner l'analyse des réalisations des apprenants en fonction de la tâche, et par conséquent, en fonction des processus qui la sous-tendent, ainsi que des contraintes qui lui sont inhérentes. Enfin, la dimension didactique devrait s'en trouver renforcée, puisqu'une telle approche devrait permettre de faire émerger des pistes de remédiation différenciée et ciblée, à partir de la description pluriparamétrique et de la classification des erreurs des apprenants quel que soit leur répertoire langagier antérieur. Cela dit, la plus prudence la plus extrême s'impose, car comme nous avons pu le constater, les processus qui sous-tendent les erreurs peuvent être multiples, les stades d'acquisition sont également à prendre en compte, parmi d'autres facteurs. Pour finir, il nous semble que ce projet à visée didactique croisée avec une dimension linguistique possède des atouts qu'il serait intéressant d'explorer d'une manière plus systématique.

Bibliographie

- Abou Haidar, L. (2018), *De la linguistique à la didactique, regards croisés en phonétique. Oralité, variabilité, corpus*, Mémoire présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Abou Haidar, L., Stauber, J. (2015), « Typologie des données en FOS », *Journée d'étude « collecte de données en français sur objectif spécifique »*, *Points communs*, n°2, p. 44-53.
- Abou Haidar, L., Llorca, R. (coord.) (2016), « L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, n° 60, Paris : CLE International.
- Abou Haidar, L., Zeroual, C., Embarki, M., Naboulsi, R. (2013), « Projet IPFC-arabe: la variabilité des terrains de collecte », *Journées IPFC 2013, Corpus oraux en L2 et évaluation*, Paris. En ligne <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/index.php?id=80>
- Abou Haidar, L., Zeroual, C., Embarki, M., Naboulsi, R. (2016), « La variation géographique. Le français du Maghreb au Machreq », dans S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (Dir.), *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*, (pp. 59-62), Paris : CLE International.
- Berger, C. (2016), « La graphophonologie pour la remédiation des erreurs : application aux apprenants arabophones », dans L. Abou Haidar & R. Llorca (Coord.), « L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, 60, 106-117, Paris : CLE International.
- Catach, N. (1980), *L'orthographe française*, Paris : Nathan université.
- Clements, G. N. (2005), "The role of features in speech sound inventories", dans E. Raimy & C. Cairns (Eds.), *Contemporary views on architecture and representations in phonological theory*, Cambridge, MA : MIT Press.
- Corder, S. (1980), « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages - Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, 57, 9-15.
- Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris : Hachette.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B., Lyche, C. (2010), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignant*, Paris : Editions Ophrys.
- Detey, S., Kawaguchi, Y. (2008), « Interphonologie du français contemporain (IPFC) : récolte automatisée des données et apprenants japonais », *Journées PFC : phonologie du français contemporain - Variation, interfaces, cognition*, Paris.
- Durand, J., Laks, B., Lyche, C. (Eds.) (2003), *La prononciation du français dans sa variation*, *La tribune internationale des langues vivantes*, 33.
- Embarki, M., Abou Haidar, L., Zeroual, C., Naboulsi, R. (2016), « Les apprenants et leur prononciation du français : description pédagogique. Les arabophones », dans S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (Dir.), *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*, (pp. 103-110), Paris : CLE International.
- Gadet, F. (1997), *Le français ordinaire*, Paris : Armand Colin.
- Landron, S., Paillereau, N., Nawafleh, A., Exare, C., Ando, H., Gao, J. (2010), « Le corpus PhoDiFLE: un corpus commun de français langue étrangère pour une étude phonétique des productions de locuteurs de langues maternelles plurielles », *Cahiers de praxématique*, 54-55, 73-86.
- Racine, I., Detey, S., Zay, F., Kawaguchi, Y. (2012), « Des atouts d'un corpus multitâche pour l'étude de la phonologie en L2 : l'exemple du projet « interphonologie du français contemporain » (IPFC) », dans A.

- Kamber & C. Skupiens (Eds.), *Recherches récentes en FLE* (1-19), Berne : Peter Lang.
- Troubetzkoy, N. S. (1939), *Principes de phonologie*, Paris : Klincksieck (2^{ème} éd., 1967).
- Veldeman-Abry, J., Abry, D. (2016), « Au croisement de la phonétique, de la grammaire et du lexique : la morphophonologie en classe de FLE », dans L. Abou Haidar & R. Llorca (Coord.), « L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, 60, 95-105, Paris : CLE International.

Pour un enseignement-apprentissage du code oral et du code écrit de la grammaire. Propositions pédagogiques et description linguistique

Dominique Abry

Université Grenoble-Alpes

Julie Veldeman-Abry

Université catholique de Lyon

Dans les manuels d'apprentissage du français langue étrangère, le terme de « grammaire de l'oral » apparaît rarement. L'enseignement de l'oral, lui, a pourtant été mis au premier plan depuis les méthodes directes et audiovisuelles du début du siècle dernier. Il s'est développé de manière encore plus approfondie avec les travaux du Conseil de l'Europe à travers l'approche par compétences et la perspective actionnelle. Une méthodologie spécifique a été clairement mise en place pour les capacités langagières de réception et de production orales et écrites ainsi que de médiation. La phonétique, elle aussi, a retrouvé toute sa place depuis les années 2000 avec un certain nombre d'ouvrages spécifiques et une présence réelle dans les manuels de A1 jusqu'à B2 sans – on peut le regretter – une analyse très poussée des variations sociales et géographiques du discours oral.

Seule la grammaire, encore aujourd'hui, reste majoritairement une grammaire de l'écrit. C'est regrettable dans la mesure où c'est une orthographe phonétique mais aussi historique qui a été choisie au XVIII^{ème} siècle pour le français si bien que, dès le début, la langue écrite ne correspondait pas totalement à la langue orale comme en portugais par exemple qui a fait un choix phonétique net de transcription de l'oral. Depuis les deux codes se sont éloignés de plus en plus l'un de l'autre, l'institution reconnaissant difficilement les évolutions. C'est pour cette raison que l'utilisation de l'API en classe est indispensable.

Les différences entre l'écrit et l'oral se situent sur un continuum pour les structures syntaxiques et le lexique, mais la morphologie, elle, a des règles radicalement différentes en raison de l'évolution phonétique du français. Pourtant nous croyons comme Françoise Gadet (1997 : 37) que si l'oral n'est pas l'écrit, la langue est un « système unique à deux manifestations » et que, même si les distinctions ne sont pas négligeables, « la grosse majorité des phénomènes grammaticaux est commune aux deux plans [...], les formes divergentes ne sont pas en nombre suffisant pour conduire à poser deux systèmes. »

Par contre, nous nous écartons nettement de la vision de Claude Germain et Joan Netten (2013 : 20) pour qui « les élèves doivent s'approprier deux

grammaires différentes : une grammaire externe pour l'écrit, soit le savoir explicite sur la langue, et une grammaire interne ou mentale pour la compétence implicite ou l'habileté à communiquer [...] chacune étant soutenue par des mémoires distinctes. Mais, pour pouvoir parler avec spontanéité, la grammaire interne est essentielle ; quant à la grammaire externe, elle sert à écrire correctement. »

Force est de constater qu'une grammaire de l'oral dans l'enseignement du français n'existe pas. Comme le dit Halliday (1985) « Traditionally, grammar has always been a grammar of written language: a process/product distinction is a relevant one for linguists because it corresponds to that between our experience of speech and our experience of writing: writing exists whereas speech happens. »² Pourtant l'être humain est prédisposé biologiquement à devenir « un homme de parole » qui deviendra éventuellement mais pas nécessairement « un homme de l'écrit » (Hagège, 1985).

La morphologie du français, comme nous l'avons dit, est marquée différemment à l'écrit et à l'oral. Le langage oral n'est pas dépourvu d'indices morphologiques, même s'ils sont moins identifiables qu'il faut faire entendre et apprendre à prononcer aux apprenants étrangers.

Les liaisons, par exemple, jouent un rôle important pour les déterminants des noms au pluriel. Ainsi pour les articles définis, le nombre de formes orales est plus riche (5 formes : [l ə] [l a] [l] [l ə] [l e z]) que celui des formes écrites (4 formes : le/l'/la/les). Il est important que l'enseignant amène l'apprenant à entendre cette différence phonologique avec des exercices de discrimination auditive. En effet si le phonème [ə]³ n'existe pas dans sa langue maternelle, – un hispanophone par exemple – n'entendra pas de différence entre [l ə l i v R] / [l ə l i v R], le livre/les livres, ni entre [ʒ ə f i n i] / [ʒ ε f i n i] Je finis /J'ai fini, les deux ne se distinguant que par la variation de ce seul phonème vocalique. L'apprenant entendra les deux formes de la même manière, donc tout au pluriel pour les déterminants et tout au passé composé pour le temps verbal.







De même, la prise en compte de la forme [l e z] — à part entière liée à la liaison obligatoire du déterminant au pluriel devant un mot commençant par une voyelle ou un h muet (les arbres [l ə z a R b R], les hôpitaux [l e z o p i t o] — est indispensable. C'est une erreur que l'on constate encore chez des apprenants de FLE de niveau C1, alors qu'un locuteur francophone la réalisera toujours.

Une activité ludique⁴ sur une catégorie de déterminants, les partitifs, permet d'en travailler les formes à l'écrit et à l'oral dès le niveau débutant, par une interaction entre apprenants. Ils ont ainsi plus de chance de les mémoriser et les intérioriser grâce à un « engagement actif ». « Sans attention, sans effort, sans profondeur de la réflexion, la leçon s'évanouit sans laisser de traces dans le cerveau. » (Dehaene, 2018 : 244)

² Que nous traduisons « Traditionnellement, la grammaire a toujours été une grammaire du langage écrit : une distinction processus / produit est une distinction pertinente pour les linguistes, car elle correspond à celle entre notre expérience de la parole et notre expérience de l'écriture : l'écriture est produite alors que la parole se produit. »

³ Le [ə] réalisé en français standard [œ] est prononcé de plus en plus [ø].

⁴ *La grammaire des premiers temps A1A2*, chapitre 3, ex 56.

| | | |
|---|--|---|
| 56 a) Lisez puis faites d'autres additions. | | |
| des personnages + un mort + une enquête + du suspense un roman policier |  | de la far + du su + des ce + une ou des un gâteau d'anniversaire |
|  | un scénario + des acteurs + un metteur en scène + de l'argent un film |  |
| une scène + des musiciens + du rythme + des centaines de fans un concert |  | de la te + de l'ho + des fle + de l'e un jard |
|  | + un toit + des murs + des fenêtres + une cheminée une maison |  |

Les apprenants lisent silencieusement les additions et associent les images qui leur correspondent. Puis, l'enseignant lit à haute voix les additions pour que les apprenants prennent conscience des différences entre les formes orales et écrites. Ils notent les phénomènes de liaison, d'enchaînement ainsi que la suppression ou non du « e » instable en faisant le découpage syllabique des groupes rythmiques de chaque addition.

Exemple : un gâteau d'anniversaire
 → [œ/ga/to/da/ni/vɛR/sɛR]
 [dla/fa/Rin//dy/sykR//dezø//y/nu/
 de/bu/ʒi//]

Les apprenants en binômes les oralisent en se posant les devinettes à tour de rôle. Enfin l'enseignant propose d'ajouter des éléments à chaque addition (par exemple, pour le roman policier : *une arme, des policiers, un journaliste, un avocat*) et/ou d'en faire d'autres.

Tous les enseignants savent que le phénomène de l'enchaînement et de la liaison masque la reconnaissance du mot et rend plus difficile sa compréhension. Courteline a pu écrire une scène de comédie⁵ basée sur cette incompréhension du message par rapport à un mot inconnu. Les trois liaisons du français les plus fréquentes en « n, t, z » apparaissent dans cet extrait. Le public rit car il connaît le mot et les règles de la liaison en français. Bobechotte, l'héroïne de la pièce, ne connaît pas le mot « angora » et elle dit « le gora » ou « le nangora » ou « le tangora » chaque fois qu'elle reprendra le mot mis au contact d'un déterminant ou d'adjectif par son ami Gustave. Tous les deux se disputent et Gustave, excédé, finira par dire « on dit un angora, un petit angora et un gros angora ; il n'y a pas de quoi fouetter un chien et tu ne vas pas te fâcher pour une question de liaison. »

Pour la conjugaison, la classification traditionnelle des verbes du français manque complètement de logique pour un apprenant de FLE. En effet, le 3^{ème} groupe regroupe des verbes qui se conjuguent de manière différente (partir/venir); ces verbes sont de ce fait difficilement mémorisables.

Nous avons élaboré dès les années 1980⁶ avec Marie-Laure Chalaron une classification à partir de celle de Jean Dubois (1965) basée sur la variation orale de la racine du verbe. Il présentait sa classification régulière en 7 groupes et prenait en compte tous les temps sans aucune exception. Cette classification est intéressante mais lourde pour des débutants. Nous avons décidé de remanier cette classification pour le présent et avons obtenu une classification à 3 groupes, régulière et donc mémorisable : il y a des verbes à une, deux, ou trois bases, et seulement 4 exceptions ; avoir, être, faire et aller.

⁵ Courteline, G., "Le Gora", 1920

⁶ *Présent, passé, futur*, avec Marie-Laure Chalaron et Joëlle Van Eibergen, PUG, 1980-1987. Sans ce travail commun depuis plus de trente ans, la nouvelle édition des deux ouvrages de la *Grammaire des premiers temps A1A2 et B1B2* (2014 et 2015) n'aurait pas pu aboutir à ces nouvelles propositions pédagogiques.

| Tableau 1 : classement de tous les verbes du français au présent sauf 4 verbes : avoir, être, faire et aller | |
|--|---|
| 1 base Majorité des verbes en -er exemple : parler <i>je, tu, il, nous, vous, ils</i> [paʀl] | Classe ouverte : parler, marcher,... tous les néologismes zapper, surfer, zoomer, + offrir, souffrir, ouvrir, (dé)couvrir/ courir, (sou)rire, conclure, exclure ⁷ |
| Cas particuliers verbes en -er 2 bases : alternance vocalique exemple : appeler <i>je, tu, il, ils</i> [apɛl] <i>nous, vous</i> [apə] | Classe fermée : les verbes en ♦ -e.er, -é.er ♦ -oyer, -uyer, -ayer + voir, s’asseoir, croire |
| 2 bases singulier /pluriel avec ajout d’un son consonantique exemple : lire <i>je, tu, il</i> [li] <i>nous, vous, ils</i> [liz] | Classe ouverte : les verbes en ⁱⁱ ♦ -ir, -âtre [s] ⁸ ♦ -ire [z] ♦ -dre [d], -tre, -tir [t], -vre, -vir [v], -mir [m] ♦ -aindre, -eindre, -oindre [ɲ] |
| 3 bases singulier/ pluriel nous vous /pluriel ils Variation consonantique et vocalique exemple : venir <i>je, tu, il</i> [vjɛ̃] <i>nous, nous</i> [vən] <i>ils</i> [vjɛn] | Classe fermée : une dizaine de verbes ♦ venir et composés ♦ tenir et composés ♦ prendre et composés ♦ pouvoir, et vouloir ♦ devoir, ♦ recevoir, s’apercevoir, décevoir, concevoir ♦ (s’) émouvoir ♦ boire |

Avec cette classification, l’enseignant fait observer aux apprenants que, pour tous les verbes du français au présent, il y a une forme orale unique au singulier (je, tu, il, elle, on) sauf pour 3 verbes (avoir, être, aller). A partir d’exemples, il encourage l’apprenant à faire des hypothèses et à élaborer à l’oral des structures jamais entendues. A la question : “Qu’est-ce que tu veux boire ?” [kɛskətɥvɔbwɑʀ]. Il pourra répondre : [ʒəvɔbwɑʀœkafɛ] “Je veux boire un café”. Ensuite l’enseignant fera bien sûr le lien indispensable entre les formes écrites et orales et analysera avec l’apprenant les terminaisons qui ne se prononcent pas.

Des corpus déclencheurs contextualisés variés (dialogues, poésies, chansons, BD, couvertures de livres, annonces, proverbes, devinettes, textes administratifs, titres de presse, enquêtes, témoignages, SMS, annotations...) permettent à un apprenant actif de découvrir la règle des deux codes grâce à une démarche inductive explicite.

Ainsi pour la règle de la formation masculin/féminin des adjectifs, il est intéressant que l’apprenant étranger intériorise dans son dictionnaire la base longue du féminin, le masculin étant une simplification. La règle de l’écrit « on rajoute un "e" au féminin : il est petit/elle est petite » ne lui est d’aucune aide à l’oral [ilɛpətɪ/ɛlɛpətit] puisque c’est une consonne que l’on entend.

⁷ courir, (sou)rire, conclure, exclure ont des terminaisons écrites différentes des autres verbes de cette catégorie pour les trois personnes du singulier en s, s, t et non en e, es, e.

⁸Ce qui est proposé est pour les niveaux A1A2 du CECRL. A cette liste il faut ajouter – cre [k]comme convaincre, -pre [p] interrompre.

L'apprenant comprend qu'il ne faut pas prononcer la consonne finale du féminin pour produire l'adjectif au masculin. Dans son dictionnaire sonore, il entre la base longue de l'adjectif, ce qui lui permet de générer d'autres mots avec d'autres suffixes (petitement, petitesse ou grosseur, grossir). Et ainsi il est capable de mettre au masculin la phrase suivante sans l'avoir jamais entendue : Elle est grande, gentille et souriante. → Il ...

La grammaire du code oral doit intégrer tous les phénomènes de l'oralité en montrant la cohérence du système. Les apprenants se familiarisent avec cette nouvelle « manière de découper » la chaîne parlée et prennent conscience du rôle déterminant que jouent les éléments suprasegmentaux dans le discours pour accéder au sens. Une bonne intonation procure une aisance certaine dans la pratique de la langue. L'accentuation des mots, les groupes rythmiques, l'intonation, le ton descendant, le ton montant permettront de saisir les nuances du doute, de l'hésitation, du refus poli, du conseil, de l'énervement. La relation entre les locuteurs, les rapports affectifs, les intentions de communication, le lieu où se passe la conversation, sont à prendre en compte dans l'étude des phénomènes oraux. Selon l'intonation, la phrase « le rôti est bien cuit » correspondra à un rôti qui sera délicieux ou au contraire absolument immangeable ! La ponctuation est d'ailleurs bien insuffisante pour traduire les nuances de la langue.

Laissons la parole à Hervé Bazin qui, dans *Plumons l'oiseau*, explique magnifiquement la richesse de l'intonation par rapport à la pauvreté de la ponctuation : « L'intonation a une grande importance. L'oreille y fait très attention. L'écriture, pourtant, ne l'enregistre pas. Nous ne possédons que le point d'exclamation et le point d'interrogation (que nous garderons, il va de soi). Une seule petite phrase me servira d'exemple : *il est beau*. Elle peut en effet être *affirmative* (il est beau, c'est un fait), *exclamative* (il est beau ! Ça vous étonne), *acclamative* (il est beau comme un Dieu, cet artiste). Mais elle peut être aussi *interrogative* (il est beau ? Vous ne l'avez jamais vu, vous le demandez), *dubitative* (il est beau, vraiment ? On vous avait dit pourtant le contraire). Elle peut être encore *autoritaire* (il est beau, je vous le dis, je vous prie de le croire, ça ne se discute pas) ou *ironique* (« Ah ! Il est beau, il est propre ! » Il arrive dépeigné, déchiré, dégoûtant. C'est une anti-phrase). Enfin, elle peut être chaleureuse et, pour mieux dire, *amoureuse* (il est beau : c'est peut-être une illusion, mais vous l'adorez, fillette) »⁹ Il décide alors la création de six points de ponctuation supplémentaires : les point d'amour, de conviction, d'autorité, d'ironie, d'acclamation, de doute. L'intonation joue donc un rôle essentiel sur le plan sémantique. L'apprenant doit être entraîné à décoder ces nuances pour bien interpréter le message et ne pas faire de contresens, même s'il a l'impression de comprendre tous les mots. Il doit faire des exercices de variation mélodique pour pouvoir les produire et ainsi nuancer ses propos, les enrichir. La phrase « Ça va » peut-être interrogative si la voix monte, une assertion si la voix descend et une réponse énervée demandant à l'interlocuteur d'arrêter si la voix reste à une certaine hauteur avec allongement du dernier « a ».

Le français tel qu'on le parle a des variations sociales, géographiques que les apprenants doivent (re)connaître pour être capables de se les approprier

⁹ Bazin H., *Plumons l'oiseau*, Grasset, 1966.

surtout en réception à travers le français familier ou soutenu, les accents régionaux et ceux de la francophonie. L'apprenant est amené à entendre et comprendre différents types de voix de différents âges et avec des débits de parole plus ou moins rapides. Des exercices doivent entraîner à la compréhension des messages malgré leurs modifications dues au contact de certains sons, par exemple l'assourdissement ou la sonorisation de certaines consonnes (alternance d/t « pas t'chance » mais « pas d'argent », alternance s/z « une gro[s] tuile » mais « une gro[z] voiture »), suppression du « e » instable et son maintien (« j'te l'dis »), ou son ajout (« j'habite à l'ouest de la ville »), la suppression du « u » de « tu » devant voyelle (« T'es arrivé quand ? ») de « il » et de la négation dans « y'a qu'à » pour « Il n'y a qu'à ».

L'oral doit accompagner toutes les étapes dans l'acquisition des structures. La répétition est essentielle à tout apprentissage et nous nuancerons l'idée que la pédagogie des approches communicatives est « non répétitive, grâce au développement d'exercices de communication, plus communicatifs, conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » (Rosen, 2009) et pour la perspective actionnelle aussi : « grâce à une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé. » Il nous semble au contraire que les exercices ne doivent pas être réduits à un usage unique pour aider à la mémorisation et que l'enseignant les « retravaille », avec des variations de la consigne, ce qui donnera l'impression aux apprenants de s'approprier lexicale et structures d'un exercice déjà fait et donc avec un lexique connu, l'apprenant sera plus à l'aise, et pourtant n'aura pas l'impression de répéter.

On pourra par exemple proposer aux apprenants :

- de varier l'intonation expressive des phrases,
- de dire, lors du cours suivant, de quelles phrases ils se souviennent,
- de contextualiser les phrases (qui dit cela à qui ? pourquoi ? quand ? où ?)
- d'amplifier les phrases ou d'improviser des suites.

Les exercices ou activités d'entraînement sur la langue et sur le discours permettent aux apprenants de compléter, transformer, substituer, reconstruire, amplifier, résumer, raconter, échanger, commenter, donner leur avis, improviser, créer... Dans *La grammaire des premiers temps* (2015), un nouveau type d'exercice dialogué demandant une réactivité différente aux apprenants est proposé. Il a deux enregistrements. L'apprenant écoute d'abord le dialogue en entier avec la voix des deux locuteurs puis le second enregistrement où il n'y a que la voix du premier locuteur, il devra alors lui donner la réplique : « *Écoutez le dialogue en entier. Puis prenez le rôle de l'administré dans le deuxième enregistrement.* »¹⁰

| | |
|---|--|
| <p>Au téléphone (2nd enregistrement) version dans le livre de l'élève. – Je voudrais savoir où en est la demande de carte de séjour de Madame Pasternak. C'est le dossier P2345.</p> | <p>Au téléphone (1^{er} enregistrement) version dans le livret des corrigés. – Je voudrais savoir où en est la demande de carte de séjour de Madame Pasternak. C'est le dossier P2345.</p> |
|---|--|

¹⁰ *La grammaire des premiers temps* B1B2, 2015, 156.

| | |
|---|---|
| <p>A vous ! –</p> <p>– Vous pensez que sa demande a des chances d'être satisfaite ?</p> <p>A vous ! –</p> <p>– Quand pensez-vous que son dossier pourrait être traité ?</p> <p>A vous ! –</p> <p>–Je vous remercie.</p> | <p>– P2345... <i>Oui, elle a bien été enregistrée et elle a été transmise au service concerné.</i></p> <p>– Vous pensez que sa demande a des chances d'être satisfaite ?</p> <p>– <i>Elle recevra une réponse par courrier.</i></p> <p>– Quand pensez-vous que son dossier pourrait être traité ?</p> <p>– <i>Tous nos dossiers sont traités dans les meilleurs délais, Madame.</i></p> <p>–Je vous remercie.</p> |
|---|---|

Enfin voici quelques idées d'utilisation du livret des corrigés des exercices et des activités, accompagnant tous les manuels de grammaire, qui va au-delà de la simple fonction de correction. Avec des enregistrements, il devient un outil complet pour l'auto-apprentissage. Dans l'exercice ci-dessus, avec la consigne « Ecoutez pour vérifier », l'apprenant est plongé dans l'oralité de la réponse avant de la lire. Pour diversifier la démarche grammaticale, le corrigé d'un exercice peut être lu, silencieusement ou à voix haute, par les apprenants avant l'exécution de l'exercice. L'enseignant peut aussi donner le corrigé à un apprenant qui joue le rôle de correcteur dans un binôme. Enfin, un exemple de réponses proposé dans le livret pour une activité avec production libre peut être lu à haute voix par un apprenant à toute la classe et devenir une dictée. Avec la facilité des MP3 et leur faible coût, il est impératif que les corrigés des exercices soient enregistrés pour que l'apprenant soit exposé à la forme orale de la langue autant qu'à celle de l'écrit.

La grammaire pédagogique de l'enseignant se situe entre la grammaire descriptive du linguiste et la grammaire d'apprentissage de l'apprenant. L'enseignant suit « l'interlangue » ou grammaire transitoire de chaque apprenant pour éviter la fossilisation de certaines règles. Parmi les ouvrages de référence vers lesquels l'enseignant peut se tourner, *la grammaire méthodique du français* de M. Riegel, J. C. Pellat, R. Rioul est intéressante car c'est une grammaire descriptive qui présente « une grammaire globale du français contemporain, tel qu'il s'écrit, se parle et se manifeste dans la variété de ses usages (2008 : 4^{ème} de couverture, *spn*). Elle peut répondre aux interrogations des enseignants, sachant, comme le disent les auteurs, que « les analyses ne sont jamais achevées ni les réponses définitives. » « A cette conception rigide et mutilante d' "un bon usage" exclusif de tout autre — qui est encore celle de la plupart des grammaires prescriptives — s'oppose aujourd'hui celle, plus fonctionnelle, d'une norme variant selon les situations de communication. Un même locuteur ne s'exprimera pas de la même manière dans une communication à bâtons rompus avec un vieil ami et dans un discours officiel » (*ibid* : 11).

La présentation des faits de langue se fait simultanément à l'oral et à l'écrit en alliant toujours sens et forme. L'appropriation grammaticale implique autant l'écoute et la production orale que la lecture et l'écriture. En travaillant simultanément les deux codes, l'apprenant acquiert savoirs et savoir-faire langagiers et sera mieux préparé à entrer en communication avec les interlocuteurs francophones.

Références bibliographiques

- Abry, D., Chalaron, M.-L. (2014), *La grammaire des premiers temps A1A2*, Presses universitaires de Grenoble, avec CD (1^{ère} édition 1996)
- Abry, D., Chalaron, M.-L. (2015). *La grammaire des premiers temps B1B2*, Presses universitaires de Grenoble, avec CD, (1^{ère} édition 1999)
- Besse, H., Porquier, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Hatier
- Dehaene, S., (2018), *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Odile Jacob
- De Salins, G.-D. (1996), *Grammaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE*, Didier
- Dubois, J. (1967), *Grammaire structurale du français : le verbe*, Larousse
- Gadet, F. (1997), *Le français ordinaire*, Armand Colin
- Germain, Cl., Netten, J. (2013), "Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL)", *Synergies Mexique*, 3, 15-29
- Hagège, C. (1985), *L'homme de paroles*, Fayard
- Halliday, M.A.K. (1985), *An introduction to Functional Grammar*, Arnold
- Riegel M., Pellat J.-Ch., Rioul R. (2008), *Grammaire méthodique du français*, PUF (1^{ère} édition 1994)
- Rosen, E. (2009), "La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue", *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 45, 6-14.
- Vigner, G. (2004), *La grammaire en FLE*, coll. F, Hachette

L'enseignement de l'oral en licence de français : quelle entrée et quelle démarche ?

Zakia Ait Moula

Université de Béjaia, Algérie

Dans la présente communication, nous n'abordons pas l'oral comme étant une pratique permanente dans les classes de langues mais plutôt comme un objet d'enseignement à part entière dans un contexte particulier celui de l'université algérienne et plus particulièrement de l'université de Béjaia.

En licence de français le niveau des étudiants aussi bien à l'oral qu'à l'écrit est globalement très insuffisant. Ainsi, la mission de pallier leurs défaillances, de renforcer leurs acquis, d'installer et de développer chez eux de nouvelles compétences revient en premier lieu aux enseignants des modules de pratique de la langue, à savoir l'oral et l'écrit. Si la tâche est lourde pour ces enseignants, elle est sans doute plus fastidieuse pour les enseignants d'oral, compte tenu des exigences de cette matière en termes de moyens à mettre en place et de stratégies opérationnelles à déployer.

C'est pourquoi, nous nous interrogeons ici sur les stratégies didactiques à mettre en œuvre dans le cadre du module de l'oral en licence de français.

Avant d'apporter des éléments de réponses à notre question, nous donnerons dans un premier lieu, un aperçu sur les directives officielles relatives à l'enseignement de l'oral en licence de français et les programmes conçus pour les trois niveaux et dans un second lieu, un compte rendu de notre mise en œuvre du programme, établi pour le niveau première année, lequel fera le point de départ de nos suggestions pour un enseignement plus efficace de l'oral.

L'oral en licence de français

L'université de Béjaia est l'une des universités algériennes qui s'est engagée à la rentrée universitaire 2004-2005, à l'instar des autres établissements de l'enseignement supérieur, à mettre en place le système LMD. Un regard panoramique sur la maquette des programmes de la licence de français des trois niveaux, nous permet de noter quelques remarques sur la place de l'oral comme objet d'enseignement (Ammouden, 2012). Les étudiants doivent bénéficier de l'enseignement de l'oral tout au long des trois années de licence. Le module de l'oral constitue l'une des matières fondamentales à enseigner en faisant partie de l'UF (unité fondamentale).

Le volume horaire hebdomadaire assigné à l'oral est de 3 heures (en première et en deuxième année, et de 1h30 pour la troisième année) constituant ainsi

la matière, à côté de l'écrit, ayant le volume plus au moins élevé. Quant aux contenus, la maquette précise que les contenus doivent prendre en charge aussi bien la compréhension que l'expression mais l'accent est mis essentiellement sur la production. La progression des contenus n'est pas mise en valeur, les mêmes axes et objectifs sont repris dans les trois niveaux. Si, sur le plan institutionnel, l'oral obtient une place importante comme l'un des principaux modules qui constituent les programmes de la licence de français, qu'en est-il de son enseignement ?

Le programme de première année licence de français

La conception des contenus des programmes¹¹ sont conçus exclusivement par les enseignants du module. Nous présenterons dans ce qui suit, à titre d'illustration, la partie décrivant les contenus ciblés en première année licence. Mais la description que nous proposons ci-après s'élargit à tous les niveaux.

| Programme de français : niveau 1 ^{ère} année français | | |
|---|---|--|
| Genres oraux (axes) | Exemples d'actes de parole | Exemples de points de langue |
| <p>S1-La conversation</p> <p>(+lecture oralisée: pour travailler la prononciation, les liaisons, l'intonation distinctive /expressive, les pauses...) (Supports : texte en prose, poésie, pièce théâtrale, article de presse...)</p> | <p>- Converser : une vue d'ensemble</p> <p>- Se présenter/exprimer ses préférences; demander de se présenter/d'exprimer ses préférences dans les différents registres de langue.</p> <p>-S'informer de quelque chose/informer quelqu'un</p> <p>- Réclamer</p> <p>- Demander un rendez-vous</p> <p>- Expliquer une tâche à quelqu'un</p> <p>- etc.</p> | <p>- Les formules de politesse</p> <p>- Les types de phrases</p> <p>- Le lexique de la présentation et de la préférence</p> <p>-Le lexique de l'information</p> <p>- Le lexique de la demande de rendez-vous</p> <p>- Le lexique de l'explication d'une tâche</p> <p>- Les adjectifs qualificatifs.</p> |
| <p>S2-l'exposé oral</p> <p>(+lecture oralisée)</p> | <p>- Exposer oralement : une vue d'ensemble</p> <p>- Introduire oralement</p> <p>-Présenter son sujet/expliquer ses motivations</p> <p>- Annoncer son plan</p> <p>- Développer ses idées</p> <p>- Définir ses objets</p> <p>- Expliquer son contenu</p> <p>- Illustrer ses propos</p> <p>- Reformuler</p> <p>- Conclure son exposé</p> <p>- Résumer oralement un exposé oral</p> <p>-etc.</p> | <p>-Les éléments non verbaux et para-verbaux de l'exposé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le regard • La posture • Les gestes • La voix • L'intonation <p>- Les éléments verbaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le lexique de l'introduction • Les temps et les pronoms de l'exposé • La phrase déclarative et la phrase interrogative • Les connecteurs additifs et énumératifs <p>-Les substituts lexicaux et grammaticaux</p> <p>-Les connecteurs explicatifs</p> <p>-Les connecteurs illustratifs</p> <p>-Les connecteurs additifs et énumératifs</p> <p>-Les connecteurs transitifs</p> <p>- Les synonymes</p> <p>-Les reprises anaphoriques de type définition.</p> <p>-Les connecteurs explicatifs</p> <p>- Les périphrases</p> <p>- Les connecteurs discursifs</p> <p>- Les connecteurs explicatifs</p> |

Le regard que nous portons sur le programme, qui se veut descriptif et analytique, s'articule autour de quatre éléments :

La définition des buts, des objectifs et des compétences à viser

Types d'entrée

La progression dans le choix des genres

Les orientations didactiques

¹¹ Ce programme est celui adopté en 2012 et il est actuellement en cours de révision.

La définition des buts, des objectifs à viser

Le premier élément qui peut attirer tout lecteur de ce programme est sans doute l'absence d'indications sur les objectifs généraux ou spécifiques voire même sur les buts fixés pour les enseignements de l'oral en licence de français. Voulons-nous former des étudiants francophones dont le niveau de maîtrise à l'oral est celui d'un natif ? d'un locuteur autonome ? D'un locuteur étranger ? Etc. Cette précision orientera incontestablement les objectifs généraux formulés et spécifiques du programme qui permettent « *de faire le lien entre un sujet donné et la performance que va réaliser l'étudiant* » Prigent (1990 : 23). Et par conséquent, les compétences à viser. Les enseignants de l'oral, se trouvant devant des contenus détachés de leurs objectifs, trouveraient des difficultés à sélectionner non seulement les supports et les tâches ou activités à mettre en œuvre en classe mais également les critères d'évaluation. Chaque enseignant doit retravailler le programme selon les objectifs qu'il se fixe pour ces groupes d'étudiants. Le programme présente seulement des contenus indiquant les genres à traiter.

Les contenus choisis

Type d'entrée

A première vue, le programme soumis aux enseignants favorise une entrée par les genres en proposant pour chaque niveau un genre par semestre en ciblant des actes de parole correspondants. Nous repérons les genres suivants : la conversation, l'exposé oral pour le niveau première année licence, et quatre autres, qui ne figurent pas dans le tableau présenté à savoir, le débat, le reportage, l'entretien et la synthèse, sont répartis sur les deux autres niveaux. Cette répartition ne semble pas être arbitraire, elle est sans doute basée sur quelques critères que nous tenterons de dégager dans ce qui suit.

La progression dans le choix des genres

Comme nous le remarquons dans la présentation ci-dessous, les genres sont sélectionnés en tenant compte de l'évolution des besoins des étudiants et du contexte dans lequel, d'abord, ils vivent (conversation, discussion et débat), ensuite, ils étudient (exposé) et enfin ils travailleront (l'entretien, éventuellement le reportage).

Commencer par traiter l'exposé oral comme genre universitaire pour les étudiants de première année semble inévitable de par son importance dans les autres enseignements. Laisser l'entretien d'embauche pour le niveau de troisième année a été également réfléchi par rapport à l'avenir professionnel des étudiants.

Cette progression n'est pas seulement fondée sur les besoins des étudiants mais également sur le caractère motivant des genres. Choisir la conversation comme premier genre à traiter était dans l'objectif de débloquer l'expression des étudiants. Parler pour parler, pour se faire plaisir ou pour s'amuser pourraient encourager les étudiants à prendre la parole « *au cours de la conversation c'est la coopération qui l'emporte sur la compétitivité ce qui n'est pas le cas des genres tels que la discussion, la dispute ou le débat* » (Radosław Kucharczyk, 2012)

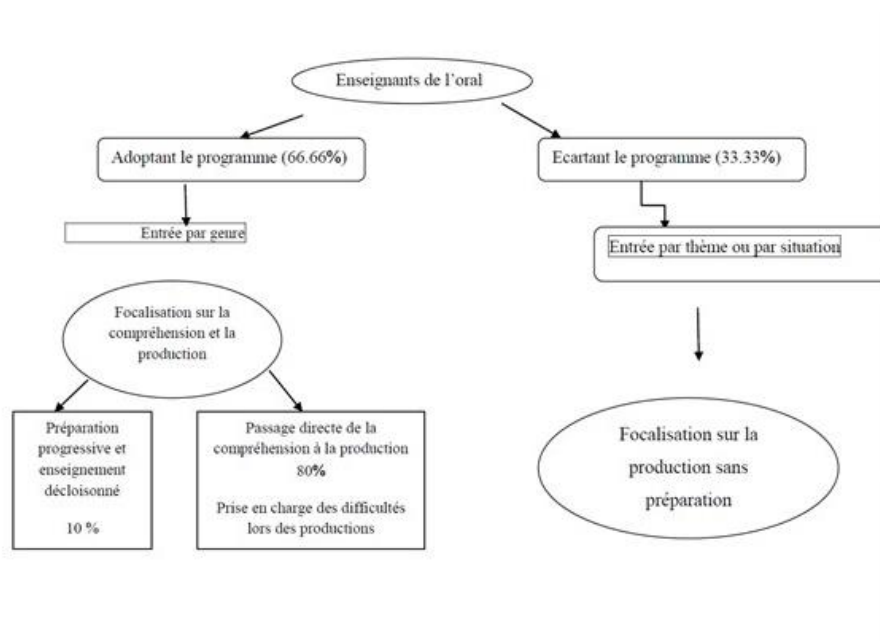
En deuxième année, on passe à un genre qui repose plus sur la structuration qui est le débat. Ce dernier reste beaucoup plus formel qu'une simple conversation. Vient l'entretien qui repose sur « *un contrat de sérieux* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 119) et requiert, à son tour, plus de structuration et de maîtrise.

Les orientations didactiques

Le programme, tel qu'il est présenté aux enseignants, n'est pas accompagné d'indications sur les orientations didactiques dans lesquelles doivent s'inscrire les enseignements. L'absence de précision sur les compétences et les objectifs à viser ne facilite aucunement la tâche à l'enseignant dans sa planification des enseignements. « *un profil attendu du locuteur ainsi que des pistes conduisant à l'élaboration d'instruments d'évaluation servent également d'indications pour les enseignants* » (Lafontaine, 2000 : 43). Il est clair que l'entrée par les genres nous conduit vers l'enseignement par séquence didactique proposé par Dolz et Schneuwly mais le programme met essentiellement l'accent sur les contenus linguistiques à aborder. Ce fait nous oriente vers les pratiques réelles des enseignants dans l'enseignement de l'oral que nous présenterons ci-après.

Le module de l'oral devant des pratiques enseignantes différentes

Le programme proposé par le département de français ne semble pas être la seule source des pratiques réelles de l'ensemble des enseignants de l'oral. Cela a été constaté dans les différentes déclarations des enseignants via un questionnaire qui leur a été distribué.



Ce schéma récapitulatif donne une image claire de la réalité des pratiques des enseignants de l'oral. Ces derniers n'adoptent pas tous la même entrée proposée par le programme. Un nombre d'entre eux préfèrent plutôt l'entrée par thèmes ou par situations. La démarche d'enseignement est également loin d'être partagée par ces enseignants entre ceux qui font abstraction de la compréhension et ceux qui passent directement de la compréhension à la production et enfin ceux qui préparent progressivement à la production en commençant par la compréhension. Cette diversité de pratique pourrait s'expliquer par l'absence d'orientations méthodologiques qui devraient accompagner les programmes. En effet, chaque enseignant se propose une application de programme en recourant à des organisations différentes des contenus.

L'enseignement de la conversation et l'exposé oral dans le cadre la séquence didactique : quels résultats ?

Avant de rendre compte de notre expérimentation de la réalisation des séquences didactiques visant la production de deux genres la conversation et l'exposé oral, nous rappelons brièvement les principaux moments de la séquence qui « se définit comme un dispositif didactique créé pour l'enseignement d'un genre textuel » (Dolz et Schneuwly, 2008)

La mise en situation : dans cette étape l'enseignant discute avec ses apprenants l'objectif du projet visé en négociant les modalités et les conditions de sa réalisation (avec qui, pour qui, et comment, etc.). Ce premier moment de la séquence offre également à l'enseignant l'occasion d'étudier les représentations qu'ont les étudiants du genre en question.

La production initiale : vient après la mise en situation. Les apprenants produisent, sans être préparés, le genre ciblé. Il s'agit d'un premier jet, d'une première production. Cette dernière joue le rôle d'une évaluation diagnostique par laquelle l'enseignant évalue les prérequis des apprenants et distingue entre ce qu'ils maîtrisent et ce qu'ils ne maîtrisent pas.

Les modules ou ateliers : constitués de diverses activités scolaires préparant les apprenants à la maîtrise des différentes caractéristiques du genre visé. Les objectifs des cours doivent généralement cibler les caractéristiques communicationnelles, discursives, textuelles, graphiques, et matérielles du genre (Chartrand, 2008).

La production finale : c'est la dernière étape de la séquence didactique et constitue le moment d'aboutissement. Les apprenants doivent produire le genre dans sa totalité en réinvestissant les savoirs et les savoir fait développés au cours des différents ateliers.

Dans le présent article, il n'est pas question d'une présentation détaillée des deux séquences que nous avons réalisées, mais plutôt d'un compte rendu de leur mise en œuvre. Nous y traiterons les axes suivants :

- l'impact de l'entrée par genre sur l'apprentissage
- la présence ou non des différentes étapes de la séquence
- les implications didactiques
- les difficultés

Entrée par genre : quel impact ?

Travailler par genre permet de joindre la précision et la richesse. Autrement dit, les différentes caractéristiques des genres offrent à l'enseignant l'occasion de travailler plusieurs niveaux relatifs au genre visé avec ses différentes dimensions (Dolz et Gagnon, 2008) et de tenir compte de divers aspects de l'oral (Traverso, 2003).

Les activités relatives aux genres sont signifiantes, puisqu'elles sont directement liées à des domaines d'expérience de vie. En adoptant l'entrée par les genres discursifs, nous préparons réellement des utilisateurs de la langue et des acteurs sociaux qui agissent avec la langue pour réaliser différentes actions au sein de la société. En effet, les étudiants trouveront, avec l'introduction des genres dans les classes de langues, du sens à l'acte d'enseignement-apprentissage en les mettant devant des productions langagières signifiantes qu'ils rencontrent dans leur vie sociale aussi bien en situation de réception que de production.

C'est sur ces données que le choix de la conversation et l'exposé oral en première année est fondé.

L'exposé comme genre universitaire très présent ne pourrait qu'être motivant pour les étudiants et ce en trouvant du sens à son enseignement-apprentissage (Ould Benali, 2015). L'implication des étudiants a été remarquablement constatée tout au long de la séquence.

Cependant, sur le terrain, l'introduction de la conversation n'a pas eu le même effet sur la motivation des étudiants. En effet,

La conversation dans le milieu social des étudiants ne se réalise pas entièrement en français. De ce fait, proposer des conversations en classe c'est mettre les étudiants dans des situations artificielles, non authentiques et par conséquent :

- les étudiants sont démotivés et moins impliqués ;
- l'aspect de spontanéité de la conversation n'est jamais atteint ;
- la conversation ne peut être considérée, par les étudiants, qu'une simple activité de classe demandée par l'enseignant.

Ceci dit, les genres comme pratiques langagières signifiantes ne peuvent constituer un objet d'enseignement pertinent que s'ils correspondent aux réalités des apprenants et surtout si leur enseignement tient compte des conditions et des particularités sociales de leur réalisation. C'est pourquoi, le contexte d'utilisation des genres doit constituer l'un des critères du choix des supports de classe.

Absence de l'étape de l'évaluation diagnostique

Lors de la réalisation des deux séquences didactiques, le moment de l'évaluation diagnostique est souvent écarté. Cela revient à plusieurs facteurs dont le plus important est celui du temps qui ne permet pas la prise en charge de l'ensemble des productions initiales des étudiants.

Si l'absence d'une évaluation diagnostique ne nuit pas beaucoup à la réussite de la séquence dans la mesure où les besoins des étudiants demeurent, comme nous l'avons constaté nous-mêmes, quasi-identiques d'une année à une autre. Cependant, en procédant de la sorte, nous faisons abstraction d'un rôle

essentiel de l'évaluation diagnostique, à savoir l'implication des étudiants dans le travail en classe et cela en leur permettant de prendre conscience de leurs connaissances antérieures du genre et de leurs insuffisances.

Genres différents, orientations didactiques différentes

En prenant l'exemple des genres proposés en première année (la conversation et l'exposé oral), nous constatons qu'ils nécessitent, de par leurs points de divergences, une prise en charge didactique différente. Avant d'en présenter les éléments essentiels, nous décrirons les deux genres en question en mettant l'accent sur les points de différences.

Les caractéristiques de la conversation

En étant un genre discursif, la conversation peut être définie selon Traveso (2003) selon trois niveaux d'analyse :

- La conversation ne correspond pas à une situation sociale à part entière au même titre qu'un cours ou une consultation médicale, une visite, un diner, etc. c'est plutôt ces derniers qui pourraient favoriser ou impliquer des conversations.

- Les événements de communication se créent selon la situation dans laquelle se déroule la conversation entre amis, collègues, lors d'un diner etc. ainsi, les types d'activités diffèrent.

- La conversation par son caractère « fugace » « désigne un certain type d'activité spécifique (les échanges à bâtons rompus), et que c'est par une sorte de glissement que le mot en vient à désigner aussi un « speech-event », (idem : 10)

- Le genre conversation a été caractérisé, dans le même article, par le caractère égalitaire des participants, la forme de l'alternance des tours de parole, le mode de gestions des thèmes et enfin le but d'échange.

- La forme de l'alternance des tours de parole : chaque intervenant prend à tout moment le rôle d'un locuteur sans respecter un ordre d'alternance préétabli, c'est-à-dire l'alternance des tours se construit dans l'instant.

Le mode de gestions des thèmes « À l'instar de celle des tours de parole, la gestion des thèmes dans la conversation est locale et immédiate » (Traverso, 2003 : 9).

Les caractéristiques de l'exposé oral

Dans le dictionnaire *Le Robert*, le mot exposé signifie « bref discours sur un sujet précis, didactique ». Il est souvent considéré comme un genre scolaire ou universitaire et une activité par laquelle les apprenants développent leurs savoirs et savoir-faire langagiers.

« L'exposé est une épreuve de prise de parole qui pourrait devenir un bon entraînement pour ces apprenants. Elle les préparerait à leur future tâche d'enseignant, mais aussi, pour ceux qui choisiront de poursuivre leurs études, à la réalisation de mémoires et de travaux de fin d'études qu'ils seront amenés à faire à la fin de leur cycle d'apprentissage et qui comportent une épreuve d'exposition orale. » (Valcova, 2011 : 395)

J. Dolz et B. Schneuwly (1998 : 144-145) ont déterminé les phases de l'organisation d'un exposé à savoir, la phase d'ouverture, la phase d'introduction du thème, la présentation du plan de l'exposé, le

développement et l'enchaînement des différents thèmes, la phase de récapitulation / synthèse, la conclusion et enfin la clôture.

Ces différentes particularités que présentent ces deux genres ont eu des retombées sur les décisions que nous avons prises quant aux démarches d'enseignement respectives. Ces implications sont synthétisées dans le tableau ci-dessous :

| Exposé oral | Conversation |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Traitement séparé des parties ❖ Modalités de travail individuel ❖ Travail faisant abstraction des actes de parole | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Traitement global des parties ❖ Modalités de travail en binômes ou en petits groupes ❖ Travail basé sur différents actes de parole (se présenter, raconter, ...) |

Contrairement à la conversation, l'exposé oral présente, comme nous l'avons synthétisé ci-dessus, une organisation que l'on peut qualifier de canonique distinguant ainsi ses différents moments. Cela permet un traitement séparé et progressif des parties. Chaque moment de l'exposé a fait l'objet d'une séance dans laquelle nous devons doter les étudiants des outils nécessaires pour le réussir. Quant à la conversation, l'alternance des tours de parole et le caractère fugace nous ont contraintes d'étudier le genre dans sa globalité.

En outre, les modalités du travail ont été tributaires aussi de la nature du genre conversationnel (la conversation) ou non conversationnel (l'exposé oral). Le premier nécessite une organisation d'activités en binôme ou en petits groupes et requière la gestion, non seulement, de l'hétérogénéité de niveau des protagonistes d'une conversation mais également du manque de motivation de l'un de ces éléments. Quant au deuxième, les activités qui s'y rapportent sont réalisées en monôme et dans ce cas, c'est la peur, le manque de confiance chez l'exposant qu'il faut gérer.

Enfin, la seule intention communicationnelle de l'exposé oral à l'université est celle d'expliquer un contenu, c'est pourquoi nous avons centré nos objectifs essentiellement sur les procédés explicatifs. Dans le cas de la conversation, les différents événements de communication liés à des intentions de communication différentes nous conduisent vers un travail basé sur les différents actes de paroles respectifs.

Difficultés de l'enseignement des deux genres en question

À côté des difficultés inhérentes au niveau faible des étudiants, à l'hétérogénéité des groupes, à l'effectif élevé dans les classes, à la démotivation des étudiants et à d'autres contraintes techniques, d'autres difficultés d'ordre didactiques auxquelles nous nous sommes confrontées sont également à gérer. Ces dernières sont résumées principalement dans le choix des supports et le choix des contenus linguistiques à aborder.

Le choix des supports

Les supports audio et audiovisuel demeurent le premier souci des enseignants de l'oral. La difficulté réside, parfois, dans leur indisponibilité mais surtout

dans leur choix qui doit être pertinent en termes de richesse, de contenus, de longueur etc. choisir des supports qui travaillent la conversation ou l'exposé oral en était un bon exemple. Il ne nous est pas été facile de trouver :

- des supports authentiques
- des supports riches travaillant les caractéristiques du genre ciblé
- des supports correspondant au niveau de la majorité des étudiants.

Des supports correspondant aux centres d'intérêts des étudiants et dont les thématiques intéresseraient et motiveraient les étudiants et surtout correspondrait à leurs réalités culturelles. Puisque généralement les supports utilisés sont des supports extraits des pratiques langagières des français et s'éloignent de la réalité culturelle de l'étudiant algérien.

Difficultés dans la détermination des contenus linguistiques

Devant l'absence de travaux d'analyse approfondies et détaillées sur les genres oraux, l'enseignant de l'oral est contraint d'effectuer sa propre description du genre qui ne pourrait être que lacunaire. Le travail de Gérard Vigner ¹² présenté dans le présent colloque sera une bonne référence pour les concepteurs de programmes ou enseignants d'oral.

Quelques orientations pour l'enseignement des deux genres

Compte tenu des résultats de notre expérimentation, l'enseignement de l'oral par les genres doit être adopté dans nos classes de langue mais il est nécessaire de veiller à la pertinence du choix des supports, à la réalisation des évaluations diagnostiques et surtout à la prise en charge effectives des différentes caractéristiques de chaque genre. Nous illustrons ici avec l'enseignement du genre de la conversation qui doit tenir compte de la :

- Nécessité d'effectuer des évaluations diagnostiques
- Variation et progression dans le traitement des situations.

Proposition, au départ, de situations d'alternance codique en vue de débloquent l'étudiant. Les supports audio visuels doivent correspondre aux conversations entre Algériens caractérisées par l'alternance codique.

Proposition de situations de conversations qui correspondent à l'identité de l'étudiant algérien : notamment des situations universitaires avec « *un destinataire réel, en présence (un professeur, le chef d'établissement, une autre classe, ...)* » Dolz et Schneuwly 1998). Autrement dit, la thématique, le contexte de la conversation (acteurs, lieu, etc.) seront les critères du choix des supports d'activités. Dans ce cas, les conversations aussi bien entre Français qu'entre Algériens peuvent être exploitées.

Exploitation des documents authentiques (faits par des natifs) traitant de situations qui intéressent l'étudiant algérien (voyage touristique, fête, etc.). Ce genre de conversation peut constituer une bonne source pour l'exploitation de la conversation dans une perspective interculturelle.

Renforcement de contenus linguistiques libérant les étudiants du parcoeurisme (dans les conversations ou les exposés). Un long travail sur les outils linguistiques devient indispensable pour armer les étudiants de

¹² Interagir à l'oral : une compétence complexe (Amphithéâtre Victor Basch (L3))

compétences nécessaires à mettre en œuvre dans leurs productions langagières.

Conclusion

Pour conclure, nous ne pouvons qu'approuver le grand apport de l'entrée par les genres dans l'enseignement de l'oral. Mais son traitement doit correspondre aux réalités sociolinguistiques du public en l'inscrivant dans la logique du décloisonnement des contenus. Cela se concrétise bien entendu par la séquence didactique dont la réalisation ne doit pas rester superficielle. En effet, un long investissement s'impose en amont, du côté de l'enseignant, en commençant par un choix pertinent des supports, une analyse détaillée des genres, et au cours de la réalisation en prenant les décisions didactiques appropriées en fonction de chaque genre.

Références bibliographiques

- Chartrand, S. Ge (2008) « Travailler les textes en classe, oui, mais par genre », [en ligne] http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_f85b9ce631b9_enseigner_les_textes_par_les_genres_fin.pdf consulté 14/12/2016
- Dolz J, Schneuwly. B, 1998, « Un modèle de séquence didactique pour l'enseignement de l'oral » in *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Dolz. J et Gagnon, 2008 « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit » in *Didactique du français*. Disponible sur <http://pratiques.revues.org/1159>
- Kerbrat-Orecchioni C., 1990, *Les interactions verbales*, Paris : Colin.
- Lafontaine Lizanne (2005) « Une épistémologie de la didactique de l'oral au Québec » Colloque Acquis et nouvelles avancées de la recherche en didactique de l'oral : pour une innovation durable » Congrès de l'ACFAS, 11 mai 2005 www.lizannelafontaine.com/fr/.../conference-lafontaine-ACFAS-2005.pp
- Prégent, R. (1990) *La préparation d'un cours*, Montréal Edition de l'école polytechnique de l'université de Montréal.
- Radosław Kucharczyk, 2012, « Construire un discours oral, oui ... mais comment ? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères » in *Synergies Canada*. ISSN /1920-4051.
- Traverso V, 2003 « Les genres de l'oral : le cas de la conversation ». *Les genres de l'oral*, Apr, Lyon, France.
- Valcova. A, (2011) « l'exposé oral dans la classe de techniques de communication, expression orale et écrite » in *Le français sur Objectifs Universitaires*. [en ligne], <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/velkova.pdf> consulté 14/12/2016

L'enseignement de l'oral dans le cadre de la formation des futurs-enseignants de langue française, quels défis ?

Bouba Boubekri Bouhair

Ecole Normale Supérieure de Constantine, Algérie

Introduction

Faisant l'objet de nombreuses recherches, l'oral constitue, aujourd'hui, l'objet d'une réflexion poussée en didactique des langues car il s'agit d'un objet d'enseignement à part entière qui vise l'aspect communicationnel. Un professeur de langue étrangère est censé posséder toutes les compétences orales et écrites requises avec toutes les dimensions sociolinguistiques, pragmatique et culturelle. Il est question en réalité d'« un instrument de communication indispensable soit sur le plan professionnel, soit en termes de loisirs, c'est-à-dire des voyages. » (Guimbretière, 1994, p. 87). Apprendre le français, consiste, d'une part, à apprendre à communiquer avec fluidité, ce qui signifie la maîtrise de cette langue dans sa diversité culturelle et contextuelle. D'une autre part, enseigner, consiste à agir dans l'urgence, car selon Perrenoud (1996), cette pratique professionnelle exige qu'on soit « constamment pris dans un réseau d'interactions complexes, contextualisés, spéculatives et stratégiques, c'est manifester des compétences en situation réelle pour répondre à des situations complexes » (Perrenoud, Altet, , 2008, p. 24). Ainsi, une double difficulté s'impose.

L'apprentissage de la langue étrangère est fondamentalement axé sur une variété de pratiques orales prédominantes en l'occurrence dans les relations humaines, lesquelles sont décidément plus importantes que celles écrites, puisque la plupart des communications en classe de langue, s'effectuent au plan de l'oral car selon cet auteur « L'écrit conserve une pertinence mais qui, dans l'ordre de l'urgence, est devenue seconde » (Guimbretière, 1994, p. 87). C'est la raison pour laquelle, il est nécessaire de réfléchir davantage sur les méthodes de l'enseignement de l'oral ad hoc qui pourrait vraiment aider un professeur d'une langue étrangère à atteindre un niveau linguistique confortable et faire face à toutes les situations de classe.

Dans cet article, l'investigation dont je rends compte, s'inscrit dans la didactique de l'oral, où je présente une réflexion sur ma propre pratique d'enseignement de l'oral, laquelle, me permettra de discerner avec plus de précision non seulement les difficultés que rencontrent mes apprenants, futurs-professeurs, à l'oral mais aussi les contraintes auxquelles je devrai faire

face en enseignant l'oral, de façon à ce que je puisse proposer des démarches fructueuses et réalisables.

Etat des lieux

Au niveau de l'Ecole Normale Supérieure de Constantine, désormais l'ENSC, nous formons des professeurs de français du fondamental et du secondaire. La difficulté majeure que nous rencontrons consiste à leur apprendre à parler plus qu'à écrire, car ils viennent s'inscrire à la formation avec un niveau A2-B1¹³, une réticence que Rosier a exprimée à l'égard de la scolarisation des genres oraux, on « ne peut nier les difficultés de l'enseignement de l'oral oscillant entre la généralisation et la pratique occasionnelle » (Rosier, 2002, 88).

Dans le cadre de cette formation, un module de pratique de l'oral est explicitement affiché sur l'emploi du temps des futurs-professeurs, un enseignement des techniques orales, est proposé afin d'installer des compétences langagières visant la performance linguistique. Toutefois, l'activité de l'oral se limitant à ce module de *pratique de l'oral*, ne représente de cette façon que 13% du contenu de la formation. Tandis que dans les autres modules proposés, il s'agit d'un savoir académique beaucoup plus théorique, où l'interaction en français est minime. Il en résulte que le temps consacré à l'oral demeure dérisoire « 03heures de cours » par semaine durant lesquelles l'enseignant formateur travaille avec ses étudiants la compréhension/production de l'oral. La compréhension orale est donc un passage obligatoire pour travailler la production orale et le temps est très insuffisant pour un apprentissage de qualité. En outre, lors de cette séance de l'oral, les formateurs recourent à des supports textes et peu de supports audio ou audiovisuels, à travers lesquels ils pourraient développer l'oral des étudiants, futurs-professeurs de langue française. Un vrai dilemme renforcé par le sentiment d'impuissance à amener ces derniers à s'exprimer convenablement à l'oral.

Problématique

Tout au long de cette esquisse, je remettrai en question le dispositif systématique actuellement adopté dont le but consiste à installer chez nos futurs-professeurs un nombre considérable de compétences langagières, et ce dans l'intention d'une bonne maîtrise de la langue. En effet, ce dispositif n'échappe pas à l'écueil, dans la mesure où l'oral demeure partiellement insaisissable. Il importe aussi de se préoccuper de l'adéquation du dispositif d'enseignement actuel avec les orientations conceptuelles du programme de formation où les attentes de formation et celles des apprenants doivent être également redéfinies et convergentes.

Traditionnellement, l'oral est abordé comme une pratique classique durant laquelle, la production orale s'appuie sur une compréhension de l'écrit, on propose donc aux apprenants une dominante thématique ou parfois un acte de discours autour desquelles des interactions ont lieu, d'où le primat de la compétence discursive. D'ailleurs, la didactique des langues a mis à l'écart

¹³ Evalués selon le CECR.

durant ces 30 dernières années des principes de base des méthodes audiovisuelles et accordé une priorité à l'aspect communicationnel actionnel. En revanche, restreindre l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'énoncé a bien montré ses limites, le moment est venu pour introduire de nouveaux instruments d'apprentissage. Cette démarche persiste jusqu'alors dans les établissements algériens. Les cadres théoriques qui l'inspirent ont, néanmoins, donné naissance à de nouvelles conceptions qui recouvrent de plus en plus des méthodes extrêmement hétérogènes et dont les fonctions sont capables d'installer une compétence communicative nécessitant l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être, tels que l'exploitation du support audiovisuel et des TIC en vue d'une compréhension/production.

La première question que je me poserai consiste donc à savoir comment aider théoriquement mes étudiants, futurs-professeurs de français, à acquérir un discours de formation adéquat « *suffisamment proche de la pratique pour être utilisable* » (Guimbretière, 1994, p. 87). Dans cet article, j'essaierai de répondre à d'autres questions corrélatives à un état des lieux alarmant ; Quel support faut-il exploiter dans le cours de la pratique de l'oral ? Comment didactise-t-on un support audiovisuel et l'inscrire dans une démarche d'enseignement/apprentissage pertinente permettant d'installer une compétence de communication orale ? Ne faut-il pas réintégrer dans la pratique de l'oral l'exploitation des sources authentiques médiatisées, auxquels on a toujours attribué une place réduite (Virginie Viallon : 2002) ? Ce sont les questions auxquelles je voudrais répondre. L'objectif de cette contribution tel qu'énoncé ci-dessus, consiste donc à remettre en question le processus systématique actuellement adopté, en repensant les pratiques en cours, de *modestes tentatives fondées sur l'énoncé*, afin d'en proposer d'autres plus efficaces et tester un ensemble de méthodes appropriées permettant de rendre encore plus efficace une situation d'apprentissage alternée entre la SGAV et l'approche communicative, ayant pour objet le support authentique médiatique.

Hypothèse

Si on souhaite atteindre un certain confort langagier, et que le locuteur ait une faculté de communiquer en FLE aisément, il serait indispensable de privilégier une approche éclectique, laquelle saura répondre aux besoins de notre public et remédier à leurs lacunes. D'un point de vue théorique et méthodologique, un brassage de deux méthodes d'enseignement du FLE, la SGAV et l'approche communicative serait sine qua non, la mise en œuvre de la première préconise le visionnage d'un document audiovisuel, où l'apprenant accède au sens et s'offre un bagage linguistique varié, dont il se sert, dans un second temps, pour communiquer avec ses interlocuteurs. Dans cette perspective, la vidéo authentique constitue un bain linguistique d'immersion, où l'apprenant plonge dans un environnement visuel et sonore authentique qui répond, en effet, à ses besoins langagiers, il apprend à exprimer ce qu'il n'a pas su dire avant. A cet effet, en me référant aux théories de l'approche communicative, l'apprenant, s'il désire réellement parler une langue, devrait être exposé à des *exemples de langue authentique et naturelle*, par opposition à « *la langue des manuels jugés artificielle* » (Narcy-Combes M.-F. ,

2005, p. 72). L'apport du document authentique médiatique serait incontestable dans la mesure où ce support, en plus de son aspect motivant, aiderait l'apprenant d'une langue étrangère à mieux comprendre le sens grâce au contexte suffisamment explicite. Il s'agit en fait d'une aide en soi, qui faciliterait la compréhension et donnerait plus facilement accès au sens à travers les éléments non verbaux. Et puis, cette compréhension, qui est dans la plupart du temps partielle, prépare l'apprenant à parler, il s'agit au départ d'un processus d'imitation suivi d'appropriation des phrases, des structures et du lexique.

Les médias pourraient être au service de l'apprentissage du FLE, lorsque les apprenants désirent travailler sur de nouveaux supports pédagogiques moins traditionnels que le texte. D'ailleurs, vu le caractère novateur du support médiatique, de nouvelles situations d'apprentissage authentiques favoriseraient éminemment l'installation d'une compétence communicative mais surtout culturelle. D'ailleurs, l'interactivité avec le support audiovisuel permettrait à l'apprenant *d'être opérationnel* (M. Nancy-Combes : 2005). Et puis, le recours à ce support, qui dans mon cas, est le débat télévisé, cette source multimédia (Hartwell, 2010) serait congruente dans la mesure où leur richesse permet d'approcher la langue en situation, en mettant l'apprenant en contact direct avec un discours en langue française, celui-ci peut interpréter puis répéter une structure authentique restituable. Le support médiatique représenterait un instrument d'autonomie pour l'apprenant « *L'apprentissage avec les médias offrent des alternatives autonomisantes* » (V. Viallon, 2002 : 10).

Méthodologie de la recherche et cadre théorique

Dans le souhait d'expérimenter l'efficacité du débat télévisé comme un support authentique médiatique à l'apprentissage de l'oral, et voir si son exploitation, telle que je l'ai conçue, répond aux objectifs de la séance grâce à ses potentialités de remotivation et de réinvestissement, j'ai procédé à l'analyse d'un protocole expérimental afin d'en mesurer les effets sur l'apprentissage de l'oral, les résultats obtenus m'ont permis d'évaluer le bien-fondé de ma réflexion. En m'inscrivant dans le sillage de la didactique de l'oral, je la définis, en me référant à (Guimbretière, 1994), comme un carrefour qui permet à « *plusieurs domaines de se retrouver et de s'apporter aide mutuelle autour d'un objet d'étude commun : l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture ; et ces domaines vont aller de la phonétique à la psychologie cognitive et à la psychologie du langage* » (Guimbretière, 1994, pp. 8-9). Ce qui signifie que l'oral ne se réduit pas à l'expression volontaire de son opinion, il s'agit d'un moyen de communication qui permet à l'individu d'exprimer sa pensée, de construire un savoir ou même se faire connaître.

Parler une langue, c'est également écouter et comprendre pour converser, c'est notamment se faire comprendre pour agir tout en étant assujéti à des règles, d'un côté, et à des jugements, d'un autre côté. Entre la phonétique et la psychologie, se situe l'oral et oser l'oral, plusieurs facteurs entrent donc en jeu et contraignent l'enseignement/ apprentissage d'une langue. Ma problématique *inséparable d'enjeux idéologiques et axiologiques* (Elisabeth, 1999, p. 193), se situe donc au carrefour de plusieurs théories et disciplines de la didactique de l'oral jusqu'à l'analyse du discours. Si nous revenons un peu en arrière, l'enseignement de l'oral, dès l'apparition de la méthodologie directe

au début du 20^{ème} siècle, avec l'enseignement de la prononciation ont pris une importance capitale dans le cours de langue. D'ailleurs, aux États-Unis, la méthode audio-orale a été développée à partir des années 40, elle aussi a privilégié l'enseignement de l'oral et intégré un enseignement systématique de phonétique corrective (Germain, 1993). Plus tard, ce sont les méthodes audio-visuelles des années 60 et 70 qui ont donné une place de premier plan à l'apprentissage de la prononciation.

En amont de mon analyse, j'ai procédé à une identification de besoins au moyen d'un questionnaire destiné à un groupe de 25 étudiants futurs-professeurs. A partir des réponses obtenues lors de l'enquête menée, je tente de circonscrire de plus près les besoins de ceux-ci, ainsi que les moments de défaillance constatés durant la séance de la pratique de l'oral. Et c'est corrélativement à ces mêmes résultats que j'ai conçu mon protocole expérimental.

Identification des besoins (résultat de l'enquête)

| Difficultés auto-diagnostiquées par le futur-professeur | Difficultés générales identifiées par l'enseignante formatrice |
|--|---|
| S'exprimer oralement Comprendre un message oral Trouver les mots adéquats Comprendre les sujets inédits ou sociopolitiques Parler durant quelques minutes S'exprimer oralement en continu Difficulté d'expression solennelle Trac, timidité | Structurer avec cohérence son discours Recours à un vocabulaire adéquat Communiquer dans un contexte spécifique (situation authentique) Exprimer un oral spontané Prononcer mal Niveau de langue convenable Insécurité linguistique Difficultés spécifiques Trouver son vocabulaire/ Problème d'insécurité linguistique/ Langue stérile/ Tournure syntaxique normative écrite plus qu'orale |

Dans ce tableau, et plus précisément au niveau des résultats de l'autodiagnostic, les futurs-professeurs sont conscients de leurs lacunes, ils ont pu les discerner. Quoique le groupe soit hétérogène, la plupart des besoins sont convergents, situés entre compréhension orale d'un certain niveau de langue *courant et soutenu*, et expression orale en continu. En parallèle, en évaluant mes étudiants, le besoin majeur, en plus des lacunes communes éprouvées par des apprenants non natifs de la langue, se résume dans la langue stérile. Certes, ils s'expriment correctement dans un registre familier sur des thèmes de la vie quotidienne, mais ils sont incapables de produire des énoncés sur des sujets sociopolitiques d'actualité. En réponse immédiate à l'ensemble des besoins exprimés de la part de mes étudiants, j'ai jugé utile d'exploiter des supports audiovisuels, *un débat télévisé algérien*, où on débat des sujets d'actualité susceptibles de les sensibiliser, étant les citoyens de demain, à des problèmes sociopolitiques qu'ils vivent tous les jours en Algérie. Ce choix se justifie explicitement, car durant trois mois de l'enseignement de l'oral, j'ai exploité des supports audiovisuels authentiques pour les niveaux intermédiaires ou avancés qui traitent des institutions sociales et culturelles à savoir ; le sport, l'école, la lecture, les transports, la mode, famille... En

revanche, la difficulté qu'ont affrontée les futurs-professeurs apprenants du FLE a consisté dans leur incapacité à comprendre le discours des locuteurs natifs de la langue (problème de rythme, d'accent, d'articulation, de registre familier très relâché ou parfois trop soutenu, de thème désintéressant, de culture étrangère). Cette compréhension relativement défailante n'a, à aucun moment, catalysé la production orale des apprenants, une incapacité de restitution est fortement constatée.

Protocol expérimental

Pour ce faire, un protocole expérimental a été mis en place avec un groupe d'étudiants de 3^{ème} année durant le cours du module de Pratique de l'écrit et de l'oral, le groupe est constitué de 25 étudiants de niveau hétérogène, lors de l'expérimentation, je leur ai présenté une pratique de l'oral en suivant deux démarches différentes. La première est classique (interaction à partir d'une question), la seconde est réalisée en m'appuyant sur un document audiovisuel. Les séances d'une durée de 03heures chacune ont été filmées. Afin de conduire à bien mon expérimentation et pour y attribuer plus de crédibilité, j'ai mené d'abord une enquête auprès d'eux portant sur leur perception et leur appréciation de l'enseignement de l'oral tel qu'il a été dispensé durant les trois ans de formation, consistant en un questionnaire anonyme. Les détails du déroulement ne seront pas tous abordés systématiquement ici, j'en évoquerai quelques-uns en fonction des besoins de la démonstration. Il a été difficile de définir avec précision les objectifs d'autant que le nombre d'heures dont je disposais était fort limité (03 heures par semaine durant 02 mois).

| Moments de l'expérimentation | Objectif de la séance | Déroulement de la séance | Intervention de l'enseignante | Interventions des apprenants | Difficultés des apprenants |
|-------------------------------------|--|---|--|--|--|
| Séance 1 : 01h30, Niveau visé B1-C1 | Apprendre à justifier et illustrer une réalité sociopolitique polémique : « Pourquoi l'Algérien ne s'engage-t-il pas dans la politique de son pays ? » | 90 mn d'enregistrement : - 23 mn de silence - 17mn : temps d'animation - 16mnd'interactions autorisée entre 4 étudiantes - 34 mn : temps consacré aux tours de parole sollicités. | Interagir avec les apprenants Animer le débat et conduire l'échange, distribuer la parole équitablement solliciter les étudiants silencieux aider l'étudiant à compléter son idée | -Interventions plus sollicitées qu'autorisées -Prise de parole volontaire minime -Quelques interventions timides - Expression en tâtonnant, Phrases incohérentes, -Interaction bilatérale entre enseignante et apprenant | -difficultés lexicales -vocabulaire thématique sociopolitique pauvre -potentiel expressif limité |

| | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|---|--|
| Séance2 : 01h30 Niveau visé B1-C1 | -Comprendre la question polémique et Préparer sa production orale : Comprendre la question polémique | 90 mn de visionnage d'un débat télévisé sur «l'Algérien et la politique» QCM de compréhension | poser des questions de compréhension -aider l'étudiant à ajuster son discours corriger les mal dits | -répondre aux questions -construire du sens -reformuler les éléments de sens | -longueur des tours de parole (1mn30s-02m50s) -comprendre la langue soutenue/de spécialité - |
| Séance3 : 01h30 Niveau visé B1-C1 | -Prendre position dans le débat et la justifier -Exprimer son opinion et convaincre son adversaire | 90 mn d'enregistrement : 47mn d'interaction entre 13 étudiants - 10mn de silence au début du débat -10 mn d'animation et distribution de la parole - 23mn : temps consacré aux tours de parole sollicités. | distribuer la parole équitablement aider l'étudiant à ajuster son discours | -exprimer son opinion en l'étayant par des arguments reformulés dès lors avancés dans le débat télévisé -reproduire des énoncés de débatteur -Prendre position dans le débat (allié d'un débatteur) -S'identifier aux débatteurs | -reformuler aisément -enchaîner ses idées -cohérence des énoncés |

Cette expérimentation de 04h30 a été répétée cinq fois, les 04 thèmes travaillés sont ; les énergies renouvelables en Algérie, la politique bancaire, la formation professionnelle et enfin la crise économique. Comme il a été identifié dans le tableau ci-dessus, les difficultés majeures se situent dans l'incapacité des futurs professeurs à communiquer commodément en français, parler plus d'une minute par séance. Cette incapacité se répercute sur leurs propos éventuellement inachevés ou obscurs, sur le niveau de langue employée aussi et les tournures syntaxiques purement élémentaires, bref leur langue demeure stérile notamment quand il est question d'un thème inédit. En plus des besoins auto-diagnostiqués, j'ai identifié l'inaptitude de mes étudiants à s'exprimer spontanément, en parlant, ils sont esclaves de leurs notes, ce qu'on appelle en d'autres termes de *l'écrit oralisé*. Outre la mauvaise prononciation, ceux-ci utilisent un vocabulaire impropre. Toute cette défaillance n'incombe pas uniquement aux futurs professeurs, s'ils éprouvent toujours des difficultés à s'exprimer en français après 02 ans de formation de FLE et en FLE, c'est parce qu'ils sont dépourvus d'une langue de communication multithématique d'un côté. Et d'un autre côté, les futurs professeurs, sont exposés à une langue étrangère beaucoup plus scripturale *le texte*, qu'orale car ils font plus de l'écrit qu'à l'oral en termes de compréhension et de production. Cependant, en passant par un support audiovisuel et authentique à la fois, l'apprenant procède à une compréhension orale qui lui sert de boîte à outils et lui permet de s'exprimer plus longuement, il s'agit en fait d'un *travail d'expression spontané/préparé* (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 196). De par la systématisation de l'écoute répétée des interventions des débatteurs, l'apprenant s'offre un exercice structural *dire comme* inscrit dans ce que Guimbretière (1994) appelle une « *relation de communication, c'est-à-*

dire que les répliques soient les plus naturelles possibles en situation de communication » (Guimbretière, 1994, p. 51). Un nouveau concept émerge, celui du *paysage sonore* emprunté à R. Murray et exploité par Elisabeth Lhote (1990)¹⁴, qui permet d'articuler les trois pôles perception, compréhension et production. Au bout de la 2^{ème} semaine, le changement du comportement des apprenants, qui s'avèrent plus impliqués, plus intéressés, acteurs de leur apprentissage démontre que la nature du support exploité ainsi que l'entraînement efficace dans un contexte de communication très proche de son identité socioculturelle, ont favorisé leur motivation, les ont sensibilisés d'avantages voire les ont responsabilisés. Ce que peut affirmer ce même auteur « *La motivation, ou l'investissement, ne sont observables qu'à posteriori par la mesure de la satisfaction, de l'implication et de la progression des apprenants.* ». Il en résulte en effet, que ces apprenants s'approprient volontairement ce qu'ils écoutent, et le rendent utile dans leur discours, ils ont même imité la gestuelle des débatteurs donc ils s'approprient également de *la posture*.

L'enseignement de l'oral en Algérie ; quelle méthode ?

Minoré durant longtemps, les concepteurs de programmes du FLE en Algérie, en s'inscrivant dans le créneau de mondialisation, se sont rendus compte que l'apprentissage d'une langue étrangère ne pourrait s'effectuer que lorsque le formé apprendra à lire et comprendre un message en français, à dire et à écrire en français. Autour de ces quatre compétences fondamentales, les référentiels des trois cycles d'enseignement sont élaborés, autant d'importance à l'oral qu'à l'écrit, dans le cas échéant l'apprentissage demeure lacunaire. On a opté pour une immersion linguistique, laquelle représente un principe élémentaire des méthodologies audio-orales et audio-visuelles, où l'apprenant, se heurtant à une situation de communication néanmoins réelle et directe, doit parler. En voulant s'ouvrir sur le monde, l'Etat algérien a exprimé via la réforme du système éducatif, son désir de réintégrer les fluctuations technologiques et économiques internationales, car selon F. Ferhani (2006)

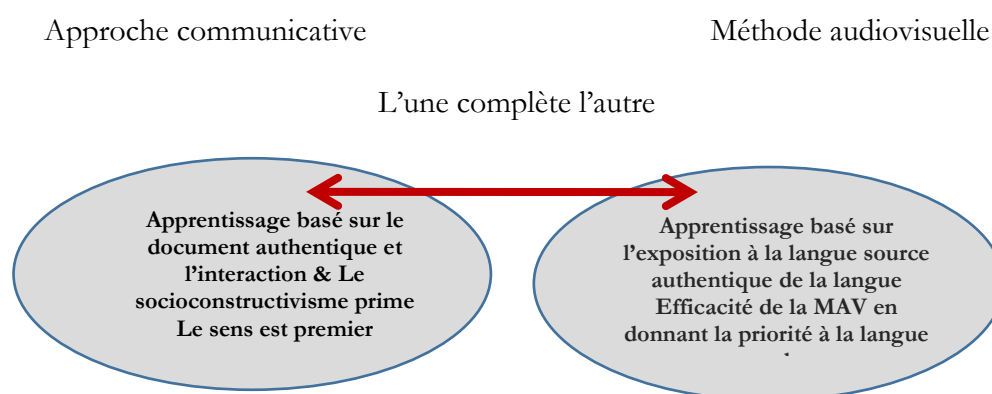
« La focalisation sur les langues étrangères pouvait se justifier dans la mesure où la volonté d'ouverture ainsi exprimée constituait une rupture marquée avec le système éducatif précédent. Cela explique sans doute qu'elle ait été perçue et considérée comme un symbole de changement dépassant le seul cadre scolaire, au moment où l'Algérie, après une décennie tragique, revenait sur la scène diplomatique et s'engageait dans un processus d'intégration économique internationale (accord d'association avec l'Union européenne, entré en vigueur en 2005 ; poursuite des négociations en vue de l'adhésion à l'Organisation mondiale du commerce...) » (Ferhani, 2006)

A l'orée des années 70, la réflexion sur l'enseignement de l'oral a interpellé plusieurs chercheurs, E. Bautier-Castaing (1977) par exemple, a soulevé la question de la place de l'oral dans la pratique de la classe. Quant à Dolz & Schneuwly (1998/2002), ils ont souligné la difficulté à enseigner l'oral du moment qu'à cette époque, l'oral n'était pas un objet d'enseignement proprement dit. Toutefois, avec l'approche communicative, l'oral a changé de statut, d'un moyen d'apprentissage en un objectif à part entière, qui pour

¹⁴ Cité dans (Guimbretière, 1994, p. 57)

L'atteindre, une diversité de techniques et de moyens complètement innovées est proposée, à savoir les supports audiovisuels numérisés, les jeux de rôle... Selon cette approche, la langue étrangère doit être apprise dans une perspective communicative, autrement dit, elle est enseignée comme étant un instrument de communication et d'interaction sociale. Basée sur la compétence de communication, que D. Hymes (1962) a introduite pour la première fois et qu'il a considéré « *comme étant une composante socioculturelle de l'instrument de communication « langue »* » (Bouchair, 2015, p. 132). En important cette nouvelle préoccupation d'outre-mer en Algérie, les concepteurs de méthodes et de contenus du FLE, s'inspirent sans aucun doute de ce qui se fait en France et ailleurs. On essaye de mettre en œuvre les mêmes processus d'apprentissage, d'ailleurs dans ce même sens, Elisabeth Nonnon (1999), emploie le terme de *résurgence* au lieu d'*émergence*. Ce constat peut être mis en relation avec les réformes du système éducatif qui ont lieu durant cette dernière décennie. L'enseignement de l'oral, qui s'appuie sur les principes de l'approche communicative, préconise que toutes les compétences linguistiques doivent se décliner en compétences lexicale, orthographique, grammaticale, phonologique, communicationnelle et sociolinguistique, qu'on ne pourra installer qu'à travers l'exploitation d'une situation de communication contextualisée authentique. D'ailleurs, selon le CECR (2000), enseigner une langue étrangère exige qu'on mette en valeur les deux dimensions situationnelle et culturelle, lesquelles aident l'apprenant à développer son répertoire communicatif. Par ailleurs, la nature du support à exploiter, qui est en fait, audiovisuel, me fait référer à une approche plus ancienne qui était sans doute un soubassement pour l'approche communicative, c'est la méthodologie structuro-globale audiovisuelle au centre desquelles se sont développées les méthodes vidéo et multimédia.

Comment allier ces deux approches ?



Le choix du support didactique est décisif dans la transposition didactique, un choix réussi signifie qu'un transfert est garanti. En revanche, ce choix doit être en connivence avec la théorie adoptée. Si je m'inscris dans une approche SGAV, afin de donner sens à l'apprentissage, la nature du support est donc prédéfinie, il s'agit d'un support audiovisuel. Recourir en même temps à l'approche communicative stipule que mon support soit authentique. Un document authentique est selon Marie-Françoise Narcy-Combes (2005)

« de par sa nature même mieux susceptible de susciter l'intérêt des apprenants que ne l'est une page de manuel ou tout autre document fabriqué pour les besoins de la leçon. Il permet d'observer la langue dans sa pratique réelle, et donne une ouverture sur ce qui est produit dans le même domaine par un autre pays, une autre culture, suscitant curiosité et intérêt. » (Narcy-Combes M.-F. , 2005, p. 57).

C'est la raison pour laquelle, j'ai opté pour le débat télévisé car, d'une part, il s'agit d'un support médiatique reconnu qui « *éduque à la citoyenneté* » Perrenoud (1998), et symbolise *la démocratie et la libre expression* P. Charaudeau (1991). D'une autre part, visionner un tel support, donne également l'occasion aux apprenants d'être confrontés à une variété thématique, à plusieurs niveaux de langue, un français standard de locuteurs spécialistes dans différents domaines, une langue normée voire soutenue dont ils ont vraiment besoin et qui répond aux exigences institutionnelles de la formation. Par ailleurs, un professeur de langue doit transmettre à ses élèves ses propres compétences linguistiques et doit, en même temps, être capable de répondre aux sollicitations de ceux-ci. En outre, la langue d'enseignement est censée être riche et variée entre français familier, courant et soutenu. Mes étudiants futurs-professeurs qui possèdent un français beaucoup plus familier au vu de leur âge et de leurs centres d'intérêts¹⁵, éprouvent des blocages quant au français standard, qui demeure la langue d'enseignement expressément obligatoire en Algérie. D'une autre part, j'ai choisi un débat télévisé algérien, où l'apprenant assiste à une confrontation d'opinions entre des débatteurs non natifs de la langue, mais très éloquents qui interviennent en situation de communication formelle en offrant un véritable français convenable à la formation des professeurs de langue étrangère.

En ce concerne le document authentique, il me semble important de le définir. Un support authentique est un support qui n'a pas été conçu pour une fin pédagogique. Tout support iconique, écrit, audio ou audiovisuel illustrant une situation réelle de la vie quotidienne ou professionnelle en langue française, présente un contexte sociolinguistique et culturel à exploiter en classe. Ces supports qu'il faut privilégier, en l'occurrence le débat télévisé, fournissent un modèle linguistique à imiter et à reproduire. Toutefois, la théorie d'apprentissage préconisée doit dépasser le schéma béhavioriste stimulus-réponse-répétition-renforcement, il est impératif de comprendre les énoncés et associer forme/sens selon la situation de communication en question.

En souhaitant atteindre *l'autonomie linguistique* (Narcy-Combes M.-F. , 2005), l'enseignant doit orienter ses apprenants vers la construction de savoir à partir de la matière première que le support audiovisuel leur procure, en se basant sur leurs prérequis, la méthode doit être constructiviste où ils sont suffisamment impliqués, il faut leur apprendre à apprendre à parler en français. D'ailleurs, ce même auteur affirme que cet outil est en réalité une « *solution pour pallier l'insuffisance des temps d'exposition à la langue et développer l'individualisation des parcours et l'autonomie, dans une pédagogie centrée sur l'apprenant* » (Narcy-Combes M.-F. , 2005, p. 88). Lors de l'exploitation du débat télévisé

¹⁵ L'âge de ces étudiants oscille entre 21-23 ans, il s'agit d'un public jeune qui est fécond en nouvelles expressions et en néologisme.

dans un laboratoire de langue, l'accès au sens est immédiat, le pouvoir motivant de ce support grâce à la multi modalité, aide les apprenants à mieux comprendre le fonctionnement d'une variété linguistique et culturelle en langue française. Ce support permet aux apprenants, selon les capacités cognitives de chacun, de produire seuls ou en groupe, mais surtout « *conduire l'élève à remettre en cause ses représentations, à déconstruire ce qu'il pense savoir pour reconstruire un nouveau savoir* » (Narcy-Combes M.-F. , 2005, p. 89)

Les exercices structuraux, dire comme

Dans le cadre de la méthodologie SGAV, les exercices structuraux, appelés de systématisation, sont fortement préconisés, dans la mesure où ils sont utilisés afin de *systématiser la production des énoncés* (Guimbretière, 1994), même si cette pratique risque d'installer un certain mécanisme béhavioriste, elle permet en revanche à un certain nombre d'étudiants, grâce à la répétition d'énoncés ou d'expressions de mieux apprendre l'expressivité et l'intonation. Ils arrivent même, comme l'a déjà montré mon expérimentation, à force de prononcer à maintes fois la même structure, à s'en approprier puis à la restituer dans de nouvelles situations de communication. En me méfiant de la décontextualisation nocive engendrant la monotonie, les exercices de production que j'ai proposés s'inscrivent dans un même contexte « thématique traitée », j'ai essayé en quelque sorte de recontextualiser les énoncés en jouant sur les variables lexicales, à partir d'un modèle de départ (discours d'un invité au débat). L'étudiant de son côté, s'est montré actif tout en restant éveillé, on a même proposé des énoncés en réaction à l'exemple illustrant par conséquent un acte de parole, il a ainsi, faut-il le noter, procédé à des modifications lexicales et syntaxiques. A travers cette activité, j'ai réussi à *automatiser un réflexe langagier* (Guimbretière, 1994), de manière efficace, et préparer donc la phase de production où l'étudiant a réutilisé quelques énoncés mémorisés avec succès dans la mesure où « *Les apprenants ont besoin d'apprendre à bien communiquer, donc à expérimenter différentes situations de communication dans la langue. Expériences qui peuvent leur servir aussi bien à communiquer au niveau de leur environnement immédiat qu'à un plus large (communication dans l'entreprise, relations internationales). Ils ont besoin, dans tous les cas, d'établir des relations avec l'Autre* » (ALRABADI, 2011, p. 17).

Résultats de l'analyse

En conclusion, je postule que le véritable apprentissage d'une langue étrangère passe par le contact réel avec cette langue. Au-delà de l'objectif linguistique, le support médiatisé permet également à l'apprenant d'apprendre une langue authentique et de s'ouvrir également sur d'autres cultures. Outre le modèle de prononciation à imiter que ce support lui fournit, la multi modalité constitue un enrichissement de codes et renforce l'accès à différents niveaux de sens. Par ailleurs, l'interactivité en présentiel au laboratoire optimise la performance langagière de l'apprenant (Aline Germain et Philippe Martin, 2000). Aujourd'hui, on connaît une véritable explosion d'outils multimédia notamment avec l'introduction des TICE et du e-learning, d'ailleurs toutes les nouvelles méthodes d'enseignement de la langue

française, ont pour outil incontournable *le support audiovisuel* enregistré sur cédéroms.

Exploiter un tel support avec des apprenants de langue française d'un niveau intermédiaire et avancé, favorise l'interactivité, la motivation et l'autonomie de l'apprentissage, il augmente autant l'efficacité pédagogique de la méthode de l'enseignement et leur permet d'être exposés à des situations de communication authentiques motivantes dans lesquelles ils s'impliquent et produisent par la suite, l'apprenant passe du critère minimal au critère de perfectionnement Roegiers (2005), d'un tâtonnement assisté à une construction du savoir mieux réfléchi. Le document authentique, de par sa nature, est susceptible de déclencher la motivation de l'apprenant, car il lui permet de découvrir la langue dans sa pratique réelle en l'occurrence celle parlée par un orateur authentique. Et offrir une *rééducation auditive* (Aline Germain et Philippe Martin, 2000), à l'apprenant dont il a vraiment besoin, afin de le sensibiliser avant tout à l'aspect phonétique à la langue. Le support audiovisuel télévisé offre à ce dernier une multitude de domaines de spécialités à découvrir, la richesse linguistique qui s'y manifeste, l'aide à enrichir le bagage lexical et culturel. D'ailleurs, la télévision constitue aujourd'hui une source inépuisable de supports pédagogiques

« Le développement de la télévision par satellite permet l'accès théoriquement illimité de tous aux ressources internationales, et donc à une richesse de documents susceptibles de fournir des supports pour développer l'enseignement linguistique et culturel dans les différentes langues indépendamment de l'endroit où l'on se trouve. » (Marie-Françoise Narcy-Combes, 2005 : 89)

Pour répondre à ma problématique, je pense que pour améliorer les capacités langagières ou linguistiques des étudiants destinés à l'enseignement de cette langue étrangère, l'oral devrait être enseigné à partir de situations de communication contextualisées bien déterminées mais surtout évaluables, où chacun enrichit son lexique et ajustent ses phrases. C'est la raison pour laquelle « *il devient impératif d'aider les enseignants à se préparer pour une transmission renouvelée des savoir-faire relevant de l'oral* » (Guimbretière, 1994, p. 87). Par ailleurs, la sonorité de la langue permet, après avoir entendu un discours bien développé, d'apprendre à corriger sa prononciation, son rythme, son intonation et développer notamment ses expressions ; on passe d'un court échange restreint vers de belles expressions complexes. Cela signifie la mise en place d'un dispositif d'enseignement permettant de créer un affect positif entre l'apprenant et le français en suscitant ses émotions, son opinion et donc son expression. Dans cette même perspective, il est indispensable d'élaborer des séquences d'apprentissage au lieu de proposer un contenu cloisonné ne permettant pas souvent d'atteindre ses objectifs de formation, s'inscrire dans la cohérence et l'enchaînement, où l'étudiant du français acquière des compétences communicatives. Basée sur une étude des attentes de l'établissement de formation telles qu'elles s'expriment depuis les prémices de l'ENSC. Cette réflexion a proliféré et a donné suite à de nouvelles enquêtes menées au sein de l'ENS de Constantine, dont l'objectif vise la proposition de stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'oral plus efficaces. In fine, en voulant certifier de l'efficacité de cette modeste expérimentation et la

généraliser par la suite, j'envisage de la refaire avec un public plus large, car un groupe de 25 étudiants n'est pas suffisamment représentatif.

Bibliographie

- Perrenoud, Altet, . (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants; Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: de boeck.
- Aline Germain et Philippe Martin. (2000, juin 15). Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde. *Alsic [En ligne]* , 3(1 | 2000). doi:10.4000/alsic.1796
- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura* , Vol. 23 , pp. 15-34.
- Bautier-Castaing, E. (1977, octobre). Statut de l'oral et pédagogie. *Pratiques*(17), pp. 27-30.
- Bouchair, B. B. (2015, décembre). Analyse des stratégies discursives dans le débat télévisé en Algérie, le cas de l'émission Questions d'actu diffusée sur Canal Algérie. Algérie.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. ((1998/2002)). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* . Paris: ESF éditeur (3e édition).
- Elisabeth, N. (1999). Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française]. *Revue française de pédagogie, volume 129*(L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales.), pp. pp. 87-131.
- Ferhani, F. F. (2006, 3). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le français aujourd'hui*(154), pp. 11-18. doi: 10.3917/lfa.154.0011
- Guimbretière, E. (1994). *PHONETIQUE ET ENSEIGNEMENT DE L'ORAL*. Paris: Didier/ HATIER.
- Hartwell, L. M. (2010). Visionnement de documents audiovisuels authentiques — Problématiques de contiguïté et d'interprétation culturelle., *Alsic [En ligne]*, Vol. 13 | 2010, mis en ligne le 14 juillet 2010,.
- L, P. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Lhote, E. (1990). *Le paysage sonore d'une langue*. Paris : Hatier.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action responsable*. Paris: OPHRYS.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses Edition Marketing S.A.
- Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques*, pp. 149-150. Consulté le septembre 29, 2016, sur <http://pratiques.revues.org/1739> ; DOI : 10.4000/pratiques.1739
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* . Paris: Cle International.

La prosodie au service de la compréhension de l'oral en FLE

Marie Françoise Bourvon
CIREFE, Université de Rennes, France

Introduction

Dans un article du *Français dans le monde* de 2001 Élisabeth Guimbretière plaide pour la prise en compte de la dimension prosodique des discours dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral. Quinze ans plus tard, même si plusieurs méthodes et manuels récents¹⁶ incluent dans les activités de compréhension orale des exercices visant à attirer l'attention des apprenant.e.s sur les phénomènes prosodiques, la place de la prosodie dans les pratiques de classe reste limitée.

On sait pourtant qu'à la notion de crible phonologique (Nicolas Sergueevitch Troubetskoy, 1949) pour le segmental, correspond celle de « surdité accentuelle » pour le suprasegmental (Emmanuel Dupoux, Sharon Peperkamp, N ria Sebastián-Gall s, 2002) : nous percevons ce que nous avons appris à percevoir et ce que nous avons l'habitude de percevoir. Et si pour Pierre Delattre (1966 : 142), « [l]e français donne l'impression d'une succession de syllabes sensiblement égales dont le rythme ininterrompu cache malicieusement les limites des mots », il apparaît que l'unité de base sur laquelle cherche pourtant à s'appuyer le la non natif·ve est le mot. C'est ce que qu'affirment Jean-Paul Narcy-Combes et Jennifer Walsky (2004), observant que les apprenant.e.s d'une L2 confrontée·s à un discours oral, oublient de s'appuyer comme en L1 sur la prosodie pour seulement tenter de reconnaître des mots et/ou des phonèmes. Il apparaît donc nécessaire de rendre explicites les phénomènes suprasegmentaux du français et d'en faire réellement des outils pour la compréhension.

Ce sont tout d'abord les particularités de cette compétence de réception/compréhension de l'oral qui sont évoquées ici : par un retour sur la présentation qui en est faite dans le CECRL ; par la mise en évidence du fait qu'enseigner la compréhension demande, pour améliorer la perception, d'enseigner à écouter ; par l'analyse aussi de ce que les apprenant·e·s considèrent comme des obstacles à la compréhension de l'oral.

Sont ensuite présentés les éléments prosodiques du français à travailler en priorité : l'accent dit tonique, tout d'abord, et sa valeur démarcative, puis le phénomène des pauses, et les relations qu'elles entretiennent avec le sens.

Enfin, sont proposés des exemples de documents authentiques qui montrent que certains types de discours et certaines constructions syntaxiques

¹⁶ On peut citer les méthodes *Totem* niveau 3, (J.-Th. Le Bougnec et M.-J. Lopes, Hachette FLE, 2014) ou *Saison* niveau 3 (M.-N. Cocton, Didier, 2015).

permettent aisément de faire entendre l'allongement de la syllabe accentuée. Documents qui montrent aussi que la perception de la pause de segmentation peut aider les apprenant·e·s à faire émerger le sens, que la pause réalisée corresponde à ce qui était ou non, attendu.

La réception/compréhension de l'oral : une compétence à interroger

Pour commencer : relire le CECRL

Dans le chapitre 4, « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur », sont listées (p. 74) les aptitudes mobilisées par l'apprenant dans les activités de réception :

- « Pour écouter, l'apprenant doit être capable
- de percevoir l'énoncé (aptitudes perceptives auditives)
- d'identifier le message linguistique (aptitudes linguistiques)
- de comprendre le message (aptitudes linguistiques)
- d'interpréter le message (aptitudes cognitives).

- Pour lire, le lecteur doit être capable
- de percevoir le texte écrit (aptitudes visuelles)
 - de reconnaître le graphisme (aptitudes orthographiques)
 - d'identifier le message (aptitudes linguistiques)
 - de comprendre le message (aptitudes sémantiques)
 - d'interpréter le message (aptitudes cognitives). »

On voit qu'à l'écrit une étape de reconnaissance est intercalée entre la perception et l'identification, mais pas à l'oral.

Pourtant au chapitre 7, (p.125-126) le point concernant « Les conditions matérielles » qui « affectent la difficulté des activités de compréhension » évoque essentiellement l'oral. Sont d'abord mis en parallèle le faible volume d'un document audio ou vidéo et une écriture peu soignée. Mais toutes les autres difficultés évoquées concernent l'oral, et sont liées à des conditions qui « augmentent » (le terme est utilisé deux fois en quatre lignes) les difficultés de perception. Une étape de « reconnaissance » semble donc bien nécessaire, que le document d'ailleurs soit de bonne ou de mauvaise qualité.

Enseigner à écouter en L2 : une étape indispensable

Pour Narcy-Combes et Walsky (2004 : 37) :

« Quand l'apprenant entre en contact avec une nouvelle langue, par exemple dans une tâche de compréhension orale, [...] il s'accroche à un aspect de la (L2), soit [en adoptant] une stratégie lexico-sémantique, soit en essayant de repérer chaque son de la chaîne parlée. Ces deux types de stratégies étant en contradiction avec ce qu'il fait naturellement dans sa première langue, il s'agit donc de lui proposer des tâches de compréhension qui l'amènent à se demander comment il arrive à faire du sens de ce qu'il entend ».

C'est aussi l'avis par exemple d'Odile Régent (1997 : 110-111), citée par Alex Boulton et Harvey Moulden (2001), et plus récemment de Corinne Weber (2013 : 48) qui regrette que de façon générale, soit largement minorée l'étape qui consiste à « apprendre à écouter ».

Relativiser les obstacles mis en avant par les apprenant·e·s

Lorsque l'on interroge les apprenant·e·s de FLE sur les éléments qui font obstacle à leur compréhension de l'oral, les deux raisons toujours prioritairement invoquées sont la méconnaissance du vocabulaire et la rapidité du débit des locuteurs.

Emmanuelle Carette (2001 : 134-135) estime à juste titre que plus que la méconnaissance du vocabulaire « ce sont le nombre et la qualité des connaissances sur le thème, sur le type de document, etc., qui font varier la difficulté ». Et l'on ne peut que regretter que les activités de compréhension orale se focalisent souvent sur l'acquisition de vocabulaire alors que l'on sait que lorsque l'apprenant·e « cherche trop à retrouver les mots », comme l'écrit Elisabeth Lhote (2001 : 450), et plus précisément les mots graphiques, cela mène à « l'incompréhension ».

L'autre obstacle systématiquement mis en avant par les apprenant·e·s est la rapidité du débit.

Dans un article de 2000, Enrica Galazzi et Elisabeth Guimbretière mettent en relation le niveau de compréhension d'étudiant·e·s francophones natif·ve·s et non natif·ve·s, avec la vitesse du débit de trois personnages publics (deux hommes politiques et un publicitaire français). Il apparaît que le locuteur considéré comme le plus rapide est aussi jugé comme le plus difficile à comprendre, mais aussi que le débit du plus lent « n'a pourtant pas été une garantie de meilleure compréhension » (p.78). Claudette Cornaire (1998 : 104-106) recense les études menées dans les années 1990 sur la relation entre débit et niveau de compréhension, pour l'anglais, l'espagnol et le FLE, et constate l'absence d'unanimité des chercheurs. Un seul point de convergence émerge : il semblerait que la lenteur du débit ne soit bénéfique qu'aux niveaux débutant ou A1.

En réalité, ce n'est pas la rapidité du débit en tant que telle qui influe sur le niveau de compréhension, mais la rapidité du débit en ce qu'elle modifie la prosodie. C'est ce qu'affirme Jacqueline Vaissière (1999 : 13) estimant que « l'accélération du débit de parole aboutit à une diminution du nombre de niveaux marqués, voire à une réorganisation complète de la structuration prosodique ».

On voit donc que si les obstacles à la compréhension mis en avant par les apprenant·e·s, doivent bien entendu être pris en compte –parce qu'ils signalent ce qui dans leur stratégie constitue un frein à la compréhension– ils ne doivent cependant pas être pris pour argent comptant. Ce qui s'avère indispensable, ce n'est pas seulement un travail sur le lexique ni même sur la relation phonie-graphie, mais des activités portant sur la matière même de l'oral : c'est-à-dire par exemple, sur les modifications de la syllabation, dues aux enchaînements consonantiques et aux liaisons, qui perturbent la perception. Ceci met à nouveau en évidence la nécessité d'un travail sur « la discrimination auditive », où Weber, (2013 : 262) « distingue accentuation (découpage du sens) et inflexions de la voix : variations mélodiques ».

Quelles marques prosodiques privilégier en compréhension ?

Les marques prosodiques les plus fréquemment mises en avant

L'intonation

L'intonation est certainement le paramètre le plus souvent mis en avant lorsqu'il est question de prosodie. Il ne constitue cependant pas l'élément à travailler en priorité. Tout d'abord en raison de ce que Dario Pagel, Édith Madeleni et François Wioland (2012 : 93) appellent à juste titre la « relativité » de l'intonation, relativité signalée aussi par Monique Léon et Pierre Léon (2002). Et puis parce que selon Dwight Bolinger (1980) cité par Bertrand Lauret, (2007 : 49), « les ressemblances intonatives entre les langues sont plus nombreuses que les différences ».

L'accent dit d'insistance

L'accent d'insistance, aussi appelé emphatique ou secondaire (Valérie Padeloup, 1990 ; Corine Astésano, 2001) permet au locuteur d'insister sur un mot de son choix. Il existe dans toutes les langues, il est donc bien perçu par les apprenant·e·s. Seul le travail visant à distinguer cet accent de l'accent de groupe justifie que l'on s'y arrête : en effet l'accent d'insistance tend à empêcher la perception de l'accent de groupe dit tonique. Et Guimbretière (2001:155) souligne le paradoxe qui en découle en didactique : « ce qui doit être exploité [...] se trouve contredit par ce qui est perçu » puisque l'accent de groupe présente des indices acoustiques moins saillants que l'accent d'insistance.

Les marques prosodiques à privilégier

L'accent dit tonique et le groupe accentuel

Parmi les paramètres acoustiques qui servent à décrire l'accent de groupe (dit tonique), à savoir la durée, la fréquence fondamentale et l'intensité, la durée est l'élément le plus important (Wioland 1983, Delattre 1966 : 70). Et de fait, les mesures effectuées montrent qu'une syllabe accentuée, en français standard, est en moyenne deux fois plus longue qu'une syllabe non accentuée (Delattre, 1962 ; Léon, 1992).

Cet accent a une valeur démarcative et non une valeur distinctive comme en espagnol par exemple. Il marque la dernière syllabe accentuée d'un groupe appelé, entre autres, rythmique ou accentuel. Pour Francis Carton (1974 : 102-103), ce sont le sens et la syntaxe qui permettent de « définir des unités accentuelles virtuelles ». Et pour Philippe Martin (2008 : 14-15) il est aussi nécessaire de prendre en compte un paramètre rythmique. Martin met en parallèle les deux énoncés suivants, de même construction :

- L'ami de Max
- L'hippopotame de Nabuchodonosor

Il remarque que le premier exemple « ne présente en général qu'un seul accent "sur Max" », alors que le second « en révèle (presque) obligatoirement deux, l'un sur "hippopotame", l'autre sur "Nabuchodonosor" ». Martin propose donc de considérer qu'il existe des groupes accentuables dans lesquels les

mots sont unis par des liens de dépendance grammaticale, et que c'est un paramètre rythmique qui détermine l'accentuation effective. Ces groupes comportent en moyenne deux syllabes et demie, le plus souvent trois ou quatre et très rarement plus de six (Ivan Fónagy, 1980 ; Wioland, 1983 ; Astésano, 2001).

Les pauses

Pour une revue du phénomène on peut se référer à Danielle Duez (1999 : 91-92) qui rappelle que « le locuteur marque des pauses pour respirer, pour planifier le contenu de son message, pour structurer son énoncé, pour souligner ses idées. Les pauses d'hésitation sont fréquentes dans les messages spontanés », tandis que les « pauses grammaticales ou stylistiques fréquentes et longues » caractérisent « les messages dits en public ». Les pauses peuvent correspondre à des frontières syntaxiques et les souligner, ou à l'inverse être « [l]ocalisées à l'intérieur d'un syntagme, [elles] sont [alors] inattendues et donnent au mot qu'elles précèdent son poids sémantique maximum. »

Il existe évidemment des divergences entre « la réalité physique » des pauses et la perception « auditive » que l'on peut en avoir. Dans l'article déjà évoqué, Galazzi et Guimbretière (2000 : 65) constatent qu'un meilleur repérage des pauses ne conduit pas automatiquement à une meilleure compréhension, et cela parce que leur interprétation demande elle aussi un apprentissage, qu'il est par conséquent nécessaire d'effectuer en classe de FLE.

Il semble donc bien que parmi les éléments qui constituent la prosodie, le groupe accentuel ainsi que les phénomènes de pauses demandent à être enseignés en priorité. D'une part parce que le groupe accentuel constitue l'élément le plus caractéristique de l'accentuation du français et d'autre part parce que, à l'instar des pauses, il permet de croiser prosodie, syntaxe et sens. Par ailleurs, ces deux éléments sont les plus faciles à mettre en évidence en situation d'enseignement-apprentissage : c'est ce que montrent les exemples qui suivent.

Ecouter des discours révélateurs de prosodie

Percevoir l'allongement de la syllabe accentuée

Les francophones natifs eux-mêmes ne sont pas toujours conscients de l'accent de groupe, il s'agit donc de sélectionner pour l'enseignement de la compréhension de l'oral des énoncés où l'allongement de la syllabe accentuée soit immédiatement perceptible.

Dans les discours publics

C'est le cas de certains types de discours comme le discours politique ou la plaidoirie par exemple. Le site www.encyclopediedelaparole.org¹⁷ propose un extrait de la plaidoirie de Jacques Vergès au procès de Klaus Barbie en 1987. Dans ce discours préparé mais non lu sont perceptibles à la fois des accents d'insistance et des accents de groupe. Les vingt-huit premières secondes de

¹⁷ Projet collectif fondé sur la collecte de documents sonores, qui s'attache à explorer la diversité des formes orales depuis 2007.

l'extrait donnent à entendre des groupes accentuels courts, suivis de pauses longues et marqués par de très longues syllabes finales. La transcription ci-dessous rend compte des pauses (#) les plus longues et des allongements de syllabes finales (') les plus marqués :

- la question est po'sée #
- la question # a été posée par nous # et nous seuls # avant le procès #
- la question de sa'voir # si le 'crime # contre l'humanité #
- devait 'être # seulement # orienté vers le passé #
- si ce n'était 'pas # une question d'actuali'té #
- et la ques'tion # princi'pale # de notre temps

L'allongement des syllabes finales de « posée », « savoir », « crime », « être », « pas », « actualité », « question » et « principale » sont parfaitement perceptibles. On sait que certaines consonnes finales allongent automatiquement les voyelles, [R] en particulier ainsi que dans une moindre mesure, [l] et [m] (Léon P. et Léon M., 2002 : 69). Ici cependant, même la syllabe finale ouverte de « posée » par exemple, est marquée par l'allongement.

Dans les énumérations

Une fois que les apprenant·e·s auront perçu l'allongement dans ce type d'exemple, qui n'est cependant pas représentatif du parler ordinaire, il s'agit de le leur faire percevoir dans d'autres situations de communication. C'est ce que permet par exemple le document audio intitulé « Jacky : mon travail de serveur sur le bateau Le Marcelois », tiré du site www.audio-lingua.eu¹⁸.

Dans la première minute du document, les accentuations les plus perceptibles concernent à la fois la syllabe finale de « dessus » dont l'allongement augmente avec la répétition du mot, et les différents termes des énumérations.

- *alors bonjour je m'appelle Jacky
j'ai été serveur sur le bateau le Marcelois qui actuellement est sous l'eau il a coulé
car apparemment la coque a lâché et j'ai travaillé de'ssus en tant que serveur j'ai
fait deux ans de formation de'ssus j'ai accueilli toutes les stars qui sont venues de'ssus
j'ai accueilli également les stars qui sont venues euh George Clooney Clémentine
Céla'rié Tom 'Cruise Christian Cla'vier tout 'ça et j'ai passé d'énormes moments
dessus et franchement je vous dis c'est un très bon bateau*
- *Intervieweuse : est-ce que ces stars vous ont donné beaucoup de pourboires*
- *oui oui oui oui oui oui*
- *Intervieweuse : et pourquoi est-ce qu'il y a des stars qui sont venues ici*
- *c'était pour des célébra'tions des soirées anniver'saire des célébra'tions de ma'riage
des cock'tails des banquets anniver'saires tout 'ça soirées anima'tion enfin c'était
surtout pour des grands moments*

Cet échantillon de langue ordinaire permet de montrer que l'allongement est souvent lié aux répétitions (ici, celle de « dessus ») et aux énumérations (ici,

¹⁸ Base de données collaborative multilingue de fichiers audio authentiques enregistrés par des locuteurs natifs en huit langues vivantes.

celles des noms de stars et des différents types de « célébrations »). Il montre très bien pourquoi Fónagy (2000 : 162) parle de « mélodie énumérative », et Anne Lacheret-Dujour et al. (2011 : 70) d'une « prosodie typique des constructions par entassement ».

Les pauses

Les pauses attendues et non attendues

Pour les pauses comme pour les allongements, en situation de classe, il s'agit de faire entendre des documents présentant des pauses dont la « perception auditive » correspond bien à une « réalité physique ». C'est le cas dans l'extrait¹⁹ de la bande son du film *La Graine et le mulet* d'Abdellatif Kechiche de 2007. L'extrait, de onze secondes, comporte des pauses attendues très longues (les seules signalées dans la transcription ci-dessous), qui correspondent à des frontières syntaxiques et soulignent la structuration du discours :

*t'as vu papa # y'a que tes enfants qui sont là # elle elle sert à rien # elle est jamais
là pour toi # elle fait toujours la gueule # elle fait toujours la belle # elle est jamais
contente*

Il s'agit ensuite de faire percevoir et interpréter les pauses non attendues. C'est ce que permet par exemple un extrait²⁰ d'une émission de *Top Chef* de 2013. La transcription ci-dessous correspond au passage le plus caractéristique :

*l'assiette # jaune # c'était l'assiette # de Jean #
l'assiette # violette # c'était l'assiette # de Nawel*

Les pauses qui suivent « jaune » et « violette » et celles qui séparent « l'assiette », respectivement de « de Jean » et de « de Nawel », segmentent l'énoncé de façon attendue. Ce n'est pas le cas, en revanche, de la pause très longue séparant « l'assiette » de « jaune », c'est-à-dire un nom et un adjectif épithète qui entretiennent pourtant un rapport déterminatif, et qui forment habituellement un groupe accentuel. La pause qui sépare « l'assiette » de « violette » est bien présente mais légèrement plus courte que la première : elle correspond dans cette seconde partie de l'énoncé à une moindre nécessité de dramatisation et donc de mise en évidence de l'adjectif.

L'absence de pause

Dans la sixième édition de *Phonétisme et prononciations du français* (2014 : 152) Léon évoque l'absence de pause caractéristique de nombreux discours médiatiques. Phénomène qu'il est facile d'observer dans un extrait²¹ de journal de *TF1* de 2013 présenté par Claire Chazal :

¹⁹ www.encyclopedielaparole.org

²⁰ *Ibid*, « L'Assiette jaune »

²¹ *Ibid*, « Au salon de l'agriculture »

François Hollande est donc arrivé # très tôt # ce matin # au salon de l'agriculture # à la porte de Versailles à Paris le chef de l'Etat # doit # passer # plusieurs heures # sur place # auprès # des professionnels # qui n'ont # pas manqué déjà # d'exprimer # leurs inquiétudes il a aussi tenu à évoquer # le scandale alimentaire de ces derniers jours et il a fait dans ce domaine # un certain nombre de # promesses Isabelle Torre# et Nicolas Belmont le suivaient

Le document comporte des pauses très perceptibles. Celles qui apparaissent dans : « le chef de l'Etat # doit # passer # plusieurs heures # sur place », et surtout celle qui sépare le déterminant et le nom dans : « un certain nombre de # promesses ». Cet extrait de JT est cependant caractéristique d'un autre phénomène : l'absence de certaines pauses attendues (ou du moins l'impossibilité de les percevoir à l'oreille). Le débit de Claire Chazal serait qualifié de trop rapide par des apprenant·e·s de FLE mais il présente surtout une modification de la prosodie très caractéristique du style journalistique. On remarque en particulier l'absence de pause entre « porte de Versailles à Paris » et « le chef de l'état », ainsi qu'entre « leurs inquiétudes » et « il a aussi tenu à évoquer ». Il s'agit alors de montrer aux apprenant·e·s que, dans cet extrait en tout cas, les informations signalées par des pauses sont celles que la locutrice souhaite mettre en avant.

Conclusion

Les documents évoqués comportent d'autres phénomènes prosodiques tout à fait dignes d'intérêt et en particulier par exemple l'isochronie (ou la tendance à l'isochronie) des groupes accentuels qui en fait de véritables groupes rythmiques. Mais l'objectif ici était uniquement de montrer que la perception d'éléments tels que l'allongement de la syllabe finale de groupe et la pause de segmentation, constitue une étape nécessaire dans l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'oral. Comme l'écrit Guimbretière (1987 : 116) développer

« une compétence de compréhension orale fine passe nécessairement par la capacité à interpréter la valeur des données temporelles, mais l'interprétation n'est possible que si l'on donne aux apprenants les moyens de déceler puis de reconnaître [les éléments] constitutifs de la prosodie. »

Amener les apprenant·e·s à percevoir l'allongement de la syllabe finale de groupe pour qu'ils/elles soient capables de repérer énumération ou répétition ; les amener à remarquer les pauses de segmentation pour les sensibiliser à la valeur des éléments du discours qui les suivent immédiatement ; leur donner des outils qui leur permettent d'entendre qu'une pause attendue n'a pas été réalisée et/ou qu'une pause non attendue a été réalisée et d'en induire un sens : voilà qui peut leur donner des points de repère sur lesquels s'appuyer pour comprendre. Voilà aussi ce qui permettra de mettre en évidence que la prosodie ne vient pas s'ajouter au segmental, mais qu'elle constitue bien comme l'écrit Alain Berrendonner (2011 : 92) « une sorte d'échafaudage intégré au bâtiment ».

Bibliographie

- Astésano, C. (2001), *Rythme et accentuation en français*, Paris : L'Harmattan.
- Berrendonner, A. (2011), "Unités syntaxiques et unités prosodiques", *Langue française*, 170, 81-93.
- Carette, E. (2001), "Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère", *Le FDM. Oral variabilité et apprentissage*, 126-142.
- Bolinger, D. (1980), "Accents that determine stress" dans *The relationship of verbal and nonverbal communication* (pp. 37-48), The Hague-Paris-New York : Mouton.
- Boulton, A., & Moulden, H. (2001), "Écouter pour comprendre", *UPLEGESS*, 29, 59-63. <hal-00114290>
- Carton, F. (1974), *Introduction à la phonétique du français*, Paris : Bordas.
- Cornaire, C. (1998), *La compréhension orale*, Paris : CLE International.
- Delattre, P. (1962), "Some Factors of Vowel Duration and their Cross-Linguistic Validity", *Journal of the Acoustic Society of America*, 34,1141-1143.
- Delattre, P. (1966), *Studies in French and comparative phonetics*, La Haye : Mouton.
- Duez, D. (1999), "La fonction symbolique des pauses dans la parole de l'homme politique", *Faits de langues*,13, 91-97.
- Dupoux, E., Peperkamp, S., & Sebastián-Gallés, N., (2002), "A robust method to study stress-deafness", *Journal of the Acoustical Society of America*,110, 3,1606-1618.
- Fónagy, I. (2000), "Mes rencontres avec l'intonation", dans *Apprendre, enseigner, acquérir : La prosodie au cœur du débat*, Publications de l'Université de Rouen : Dyalang.
- Galazzi, E., & Guimbretière, É. (2000), "Organisation temporelle et stratégie langagière. Réalité physique, perception, imaginaire", dans *Apprendre, enseigner, acquérir : La prosodie au cœur du débat*, Publications de l'Université de Rouen : Dyalang.
- Lacheret-Dujour, A., Kahane, S., Avanzi, M., Pietrandrea, P. & Victorri, B. (2011), "Oui mais elle est où la coupure, là ? Quand syntaxe et prosodie s'entraident ou se complètent", *Langue française* 2, 170, 61-79.
- Lauret, B. (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette FLE.
- Léon, M., & Léon P. (2002, 1997 pour la première édition), *La Prononciation du français*, Paris : Nathan.
- Léon, P. (2014, 2001, 1992 pour la première édition), *Phonétisme et prononciations du français*, Paris : Nathan.
- Lhote, É. (2001), "Pour une didactologie de l'oralité", *Études de linguistique appliquée*,123-124, 445-453.
- Martin, P. (2008), "Contraintes rythmiques et syntaxiques dans la relation prosodie-syntaxe", dans *Travaux linguistiques du CerLiCO*, 21, (pp.14-25), Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Matasci-Galazzi, E., & Guimbretière, É. (1987), "À l'écoute de Bernard Pivot : Stratégie de hiérarchisation des informations par la prosodie", *Études de linguistique appliquée*, 66, 106-117.
- Narcy-Combes, J.-P., & Walski, J. (2004), "Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions", *Cahiers de l'APLIUT [En ligne]*, XXIII, 1, 27-44.
- Pagel, D., Madeleni, É., & Wioland, F. (2012), *Le rythme du français parlé*, Paris : Hachette FLE.
- Troubetzkoy, N. S., (1964,1949 pour la première édition), *Principes de phonologie*, trad. Cantineau, J., Paris, Klincksieck.

- Vaissière, J. (1999), "Utilisation de la prosodie dans les systèmes automatiques : un problème d'intégration des différentes composantes", *Faits de langues*, 13, 9-16.
- Weber, C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité*, Paris : Didier.
- Wioland, F. (1983), *La Rythmique du français parlé*, Strasbourg : Publications de l'Institut international d'études françaises.

Pour une approche ludique des pratiques langagières : la marionnette au service de la parole

Fadhila BOUZAR

Université Paris Sorbonne EA4509

Cet article porte sur le cas d'une école au Caire qui fait partie du réseau des écoles françaises à l'étranger, soumise aux Instructions Officielles, école dans laquelle j'ai enseigné et à partir de laquelle j'ai fait ma thèse (Bouzar, 2015). Cette mission d'enseignement peut paraître fort délicate lorsque la population scolaire ne possède pas le français pour langue maternelle. Dans la mesure où le bain linguistique en classe ne suffit pas pour que l'apprentissage du français auprès d'un public scolaire allophone se déroule dans des conditions optimales, je souhaite proposer des pistes pédagogiques pertinentes en considérant le français, à la fois comme langue de scolarisation, mais aussi comme langue étrangère. Il conviendra alors d'intégrer des éléments d'une pédagogie propre à l'enseignement des langues étrangères à la tradition pédagogique de l'école maternelle française. Cela signifie que le rôle de l'enseignant, à la fois titulaire de la classe, mais également enseignant de français, exige des techniques et des stratégies d'aide au langage. Au regard de ces impératifs, quelles sont les différentes actions à combiner pour développer les compétences langagières de ces élèves non francophones ? Parmi les supports ludiques que j'ai utilisés dans une classe de maternelle, la marionnette s'est présentée comme une ressource pour valoriser les séances de travail autour de l'oral et plonger les élèves dans une réelle « école de la parole ». À partir de situations simples de communication avec la marionnette, je propose ainsi un répertoire de stratégies d'enseignement qui permettront d'une part aux apprenants d'intégrer des notions nouvelles, un langage précis, et d'autre part d'outiller les enseignants en les aidant à instaurer des séances de langage réfléchies.

Le jeu, un outil au service des apprentissages.

Une expérience ludique pour l'apprentissage d'une langue étrangère : la marionnette

Par le truchement d'une marionnette peut se mettre en place une démarche adaptée au jeune âge car le personnage de la marionnette attire les enfants, ce qui permet de mettre en place une pédagogie active et ludique. La marionnette incite les enfants à prendre la parole et à communiquer avec elle. De plus, l'enfant tisse un lien affectif avec elle. L'hypothèse de départ est que la marionnette sera un véritable interlocuteur qui créera ainsi des moments de langage et de prises de parole pour devenir alors un réel « médiateur de langage ». En lui attribuant un nom, une nationalité, une famille, une histoire

personnelle, un caractère, en clair, une identité, les enfants contribueront à donner vie à la marionnette. Cette dernière ne sera complète qu'avec la participation active des enfants.

La découverte de Sara

J'ai donc introduit dans une classe de maternelle une marionnette nommée Sara par les élèves. Sara, la petite marionnette de la classe, est apparue un matin, au milieu de la classe dans un grand sac de voyage fermé à clé (dans lequel il y avait une boîte en carton). Évidemment, ce sac a suscité la curiosité des élèves. Après avoir attendu que tous les enfants arrivent, il a été ouvert en faisant durer le suspense, c'est à dire en essayant toutes les clés mises à disposition pour ouvrir ce sac. Les enfants observaient, écoutaient, émettaient des hypothèses entre eux, quant à ce que ce sac pouvait bien contenir, jusqu'au moment où un enfant aperçut une enveloppe attachée à une poignée du sac. « *Madame regarde !* »

E1: oh la la regardez qu'est-ce que c'est?²²

Brouhaha dans la classe.

Farida 1: Madame c'est quoi ça ?

E2 : Ba je ne sais pas on va le découvrir ensemble+++allez les enfants venez tous vous asseoir.

Les élèves s'installent tous autour de la boîte.

(...)

Karim 1: madame REGARDE LA+ ça il y a quelque chose¹.

E 9: ahh oui + qu'est-ce que c'est ? C'EST UNE ENVELOPPE.

eee :c'est une enveloppe.

E10 : tiens Karim tu ouvres l'enveloppe s'il te plait.

Karim 2 : Ah le clé. E11 : C'est une clé BRAVO qu'est-ce qu'on fait avec cette clé ? Hana ?

Dans cette enveloppe, la vraie clé s'y trouvait. Immédiatement, les enfants ont compris qu'on pouvait enfin ouvrir le sac : j'en ai profité pour davantage intensifier la mise en scène en ouvrant le sac avec une certaine inquiétude et en m'exclamant :

E 13: On ne sait JAMAIS et si c'était...

Avec d'infinies précautions, j'ai sorti la boîte en carton, où se dissimulait la marionnette. J'ai ensuite invité les enfants à mettre la main dans la boîte à tour de rôle afin de deviner et de sentir ce qui se cachait à l'intérieur. Les enfants étaient très concentrés, attentifs à la mise en scène. Certains se sont prêtés au jeu et d'autres plus craintifs ont préféré refuser. Enfin, l'objet mystérieux a

²² Convention de transcription

Numérotation : repérage des tours de parole.

E : enseignant. A : assistante. e : élève. eee: Plusieurs élèves parlent en même temps.

x ou xxx : Séquences non identifiables+ segments incompréhensibles. + : pause courte. ++ :

Pause moyenne. +++ : Pause longue.

ABC : Intonation montante.

été discrètement découvert. Une fois la main d'un des enfants à l'intérieur : la marionnette s'est animée, puis s'est exprimée sous couvert de ma voix en se présentant :

Sara : je suis une chenille+ je viens de France mais comme l'hiver arrive j'aimerais savoir si je peux rester avec vous dans votre classe+car en France il fait très froid en hiver.

Tout au long des échanges, les enfants se sont prêtés au jeu, ils ont accepté avec enthousiasme d'adopter Sara, de l'accueillir dans la classe. Après s'être présentée, elle leur demanda de se présenter à leur tour et leur expliqua qu'elle resterait toute l'année avec eux, à condition qu'on lui parle en français, seule langue qu'elle connaît.

Sara 6 : OUI j'aime beaucoup + alors je m'appelle Sara + et toi comment tu t'appelles ?

Sara 8 : et quel âge as-tu Sofiane ?

(...)

Sara 10 : j'aimerais rester avec vous pendant toute l'année+est-ce que vous êtes d'accord ?

eee5 : OUIIIII.

Sara : mais je dois vous dire quelque chose+je ne sais pas parler en arabe+je parle et je comprends seulement le français+vous acceptez de faire un effort pour me parler en français ? eee6 :D'ACCORD.

L'excitation engendrée par la vue de cette marionnette a été très intense. Celle-ci est d'une certaine façon devenue un élément unificateur de la classe donnant une identité au groupe avec la présence d'un nouvel élève, Sara. Pour l'enseignant il s'agira d'exploiter cet objet pour qu'il soit le point de départ d'activités mais en prenant soin de rendre chacune de ses interventions très riches du point de vue langagier et communicationnel.

Constat et objectifs

Evaluation diagnostique

Après avoir intégré et présenté Sara dans notre classe, j'ai jugé bon d'évaluer le niveau de langage des élèves, et leurs capacités à parler en utilisant la marionnette. J'ai donc choisi une situation de référence en guise d'évaluation diagnostique qui déterminerait leur niveau initial pour permettre au terme de plusieurs mois d'activités de mesurer leurs progrès. Je leur ai demandé de prendre Sara et de la présenter en la faisant parler eux-mêmes. Cette situation de référence a été évaluée en octobre 2014 puis une nouvelle fois en fin d'année scolaire fin mai 2015, de façon à constater leurs progrès et l'efficacité des séances. Afin d'analyser les énoncés des élèves, j'ai utilisé la notion de prédication, qui était à mes yeux la plus pertinente pour analyser les productions orales de ces jeunes enfants.

La capacité à prédiquer c'est produire un/du sens avec les moyens linguistiques dont dispose l'enfant (Martinot 2011). Il entre dans le langage

en construisant d'abord des prédications simples, incomplètes, puis des prédications complètes puis complexes au fur et à mesure de son acquisition du langage. La succession de mots émise par l'enfant au début de son acquisition constitue un discours potentiellement prédicatif même si cette succession reste très limitée. Par exemple, « pas faim » est un discours réalisé sous la forme d'une prédication encore incomplète. Selon Ibrahim (2004 : 29-30), il y a trois conditions indispensables pour qu'il y ait prédication complète :

- Une prédication doit apporter une information.
- Elle doit être déterminée d'une façon appropriée à l'information apportée.
- Elle doit être complète grammaticalement et sémantiquement.

Lors de l'évaluation diagnostique, les compétences à vérifier étaient les suivantes :

- Engagement dans la tâche.
- Énoncés interprétables avec absence de prédication complète.
- Énoncés avec prédication simple.

En fonction de ces critères, il s'agira de cibler des objectifs à atteindre pour arriver à une meilleure maîtrise de la langue. Au-delà des difficultés langagières prévisibles, le manque d'implication de certains élèves a été impressionnant : petite implication et faible engagement de leur part.

Consigne : A ton tour de présenter Sara+prends la petite chenille et tu la fais parler comme si tu étais Sara+tu l'enfiles dans ta main comme ça et tu la fais parler+ d'où elle vient ? Pourquoi elle est venue ? comment elle s'appelle+son âge+tu te présentes comme si tu étais Sara le petite chenille

| | |
|--------|---|
| Ahmed | Ji lia 4 ans ²³ +et je m'appelle Sara +euh moi chenille et+ avant à Paris il est très froid. |
| Adam | Moi Sara et euh ici avec concordia et la France il très froid alors moi venir ici. |
| Adham | Alors+euh moi Sara et moi ici parce que la France je lia froid alors moi avec vous ici. |
| Alexia | Je sais pas faire. |

Plus de la moitié de la classe n'a pas osé prendre en main et/ou manipuler la marionnette. A cela s'ajoute le fait que ce même groupe n'a pas accepté de s'engager dans la création d'une histoire. Le fait d'avoir été réfractaire à parler en utilisant la marionnette peut être lié au trac ou bien au fait de ne pas vouloir mettre la main dans le sac, de ne pas savoir la manipuler... Il a été difficile de déterminer les raisons de leur refus. L'autre moitié de la classe a pris la parole spontanément en produisant une tentative de présentation. D'une façon générale, les énoncés restent incomplets, peu diversifiés, ancrés dans un discours hésitant, sans prédication (donc sans sens). Cependant, leurs tentatives de prise de parole expriment leur envie de parler, de se faire comprendre malgré leur manque d'outils pour pouvoir construire leur discours. Soucieuse de favoriser l'appropriation des moyens linguistiques qui posent un frein aux prises de parole, en tant qu'enseignante et chercheure, il

²³ Ji lia 4 ans=j'ai 4 ans.

m'importe de réfléchir à une pédagogie de l'oral en contrôlant des modalités d'interventions qui laissent cours aux échanges oraux entre l'adulte et l'apprenant. Pour cela, j'ai envisagé plusieurs séances où la marionnette incitera et encouragera les élèves à prendre la parole et valorisera leurs productions en leur proposant des situations de recherche, des jeux de rôle, de parler spontanément, de lui raconter une histoire etc. C'est là que la fonction de la marionnette (Sara) prend tout son sens pour atteindre des objectifs langagiers et syntaxiques qui s'étendront sur l'année. La priorité sera donnée à des situations de communication.

Objectifs et compétences

Lors de l'utilisation de la marionnette chez des élèves non francophones, l'enseignante devra :

- rassurer et mettre en confiance l'élève pour encourager sa prise de parole.
- intervenir de façon précise et limitée (sans obstruer la parole de l'enfant en l'interrompant sans cesse).

L'enseignant guidera la production de parole, avec un ajustement constant de ses interventions. Il devra donc se positionner stratégiquement au sein des interactions afin de maintenir les échanges verbaux qui se créeront. La séquence s'est étendue sur une période de 6 mois. En ritualisant l'utilisation de la marionnette et en proposant des séances assez variées, les élèves ont pu réellement progresser puisque les situations d'apprentissage que j'ai proposées ont suivi trois axes :

- une production orale compréhensible par tous.
- des énoncés clairs avec prédictions simples.
- des énoncés élémentaires mais diversifiés.

Un objet créateur de langage : situations d'enseignement et compétences langagières

Lors des séances suivantes, les enfants se serviront de la marionnette pour créer une histoire née de leur imaginaire.

Projet « spectacle de marionnettes »

Dès l'arrivée de Sara dans la classe, mon intention était de monter un « spectacle de marionnettes » avec les élèves pour qu'ils fassent appel à leur créativité et mettent en pratique leurs outils langagiers au moyen de marionnettes et en inventant une histoire. En groupe, ils ont choisi des personnages parmi les marionnettes proposées, ont inventé une histoire, l'ont racontée et l'ont représentée derrière un castelet. Il est vrai que cela peut paraître ambitieux pour des non francophones mais cette activité s'inscrit dans une progression de situations menées tout au long de l'année pour les faire progresser en langage. De plus, le spectacle a pu avoir lieu parce que tous les enfants ont progressé en s'impliquant dans le projet : ils ont fabriqué les marionnettes, le castelet et conçu tout le décor. Au préalable, tous les enfants ont manipulé la marionnette, lui ont parlé, l'ont faite répondre, se sont confiés à elle, ont joué, dormi avec elle et raconté leurs exploits en sa compagnie. Dans le cadre de cette activité « spectacle de marionnettes », des

groupes de 5 à 7 élèves ont été constitués avec les consignes suivantes : « *Vous disposez d'un ensemble de marionnettes. Vous allez maintenant inventer par groupe une histoire en choisissant les personnages de votre choix. Attention, il faut que celle-ci comporte autant de personnages qu'il y a d'enfants dans le groupe. C'est vous qui allez faire parler la marionnette. Inventez votre histoire avec vos marionnettes et nous écrivons l'histoire du groupe sur une feuille* ». Pour commencer, 10 minutes ont été accordées à chaque groupe pour que les élèves puissent d'abord se concerter en arabe. Ensuite, ils devaient essayer d'imaginer l'histoire en français. Cette première séance s'est révélée particulièrement motivante pour les enfants. Beaucoup d'entre eux se sont prêtés au jeu sans appréhension et sans hésitation. Ils ont pris plaisir à choisir une marionnette et à imaginer une histoire. Il est important de limiter les interventions de l'adulte et de leur laisser toute leur liberté de parole. En comparant les résultats avec l'évaluation diagnostique, il apparaît que les progrès ont été significatifs au niveau de l'engagement dans la tâche et de la clarté dans leurs propos.

Ahmed 1 : Sara elle est une fille+ la sorcière elle veut manger Sara.

Darine 1: je veux manger Sara.

Sofiane 1: oui+ je vais manger Sara.

Lily : non non non je veux pas+je veux pas.

Emmy 1: AHH girafe viens.

Adham1: Sara+tu viens rester chez nous ok ?

Malgré la simplicité des énoncés, force est de constater qu'ils correspondent tous à des prédictions complètes.

Hussein 1: il y a le chien bobby

Farida 2 : on joue au cache-cache

Karim 2 : bonjour le lapin+ tu joues à cache-cache

Adam 1: D'ACCORD tu joues la poule

Hassan ;je jouer avec le chien bobby.

Hussein 2 et le chien il mange la vache.

Daniel 1: tiens prends le médicament.

Shady 1: oh, j'ai +j'ai très faim.

Alexia 1: t'es méchante sorcière.

Cependant, il est à noter que certaines formes verbales sont employées sans être conjuguées :

Hassan : je joué avec le chien bobby.

Jana: pourquoi la sorcière la volé la vache ?

Daniel 2: alors tu prendre le médicament.

On relève également certains énoncés composés d'onomatopées mais elles font partie de l'histoire et s'inscrivent dans le schéma narratif :

Farida 1 : wah, wah.

Karim : aïe aïe aïe docteur.

Emmy 1 : AHH girafe viens.

Suite à leurs différents récits, une aide leur était nécessaire de façon à ce qu'ils améliorent et enrichissent leurs récits. Après avoir transcrit leur première histoire, je l'ai relue à plusieurs reprises en leur demandant ce qu'on pouvait y ajouter : « *De qui parle cette histoire ? Qu'arrive-t-il aux personnages ? Pourquoi ? Que décident-ils de faire ? Qui va voir qui ? Pourquoi ?* ». Chaque énoncé a été reformulé par mes soins au fur et à mesure de leurs interventions de façon à ce que leur fiction soit bien compréhensible, la plus complète et cohérente possible. A la fin de la séance, une fois que le groupe s'est mis d'accord sur la version finale, elle a été transcrite de façon à ce que chacun mémorise son texte en vue des prochaines séances. Leurs énoncés sont plus longs et mieux structurés que leur première version. On constate notamment une meilleure maîtrise du système verbal. Ils ont privilégié, ce qui est normal, l'utilisation du présent, d'ailleurs correctement utilisé, dans leur récit :

Hussein 1 : il était une fois un petit chien +il s'appelait Bobby.

Farida 1 : wah, wah bonjour je m'appelle Bobby j'habite dans une petite maison près du bois

Hussein 2 : Bobby court dans le jardin+ il dit à la vache.

Farida 2 : viens petite vache+est-ce que tu veux jouer à cache-cache ?

Karim 1 : D'ACCORD.

Hussein 3 : La vache elle va voir le lapin.

Karim 2 : bonjour Monsieur lapin+tu veux jouer avec nous+est-ce que tu veux jouer à cache-cache.

Adam 1 : D'ACCORD mais on doit aller chercher la poule.

Hussein 4 : le lapin va voir la poule.

Adam 2 : bonjour+ est-ce que vous voulez jouer à cache-cache ?

Hassan : d'accord mais je rester ici.

Hussein 5 : alors ils jouent à cache-cache++et le chien attrape la vache pour la manger +et puis ils vont voir le docteur.

Pour la mémorisation du texte, le travail en petits groupes a été privilégié pour les aider à se souvenir de l'intervention de chaque personnage dans le bon ordre. Le récit complet a été enregistré de façon à ce que le matin, au moment de l'accueil, les élèves puissent l'écouter et le mémoriser. L'objectif était que les élèves les plus timides sachent ce qui était attendu d'eux et qu'ils se livrent un peu plus en s'exprimant de façon plus audible le jour de la représentation. Après cinq séances de répétition, chacun avait correctement assimilé son texte. Chaque groupe a réussi sa tâche : interpréter son histoire en la rythmant, en la rendant compréhensible et audible par le public.

Résultats et compétences acquises

Le premier bilan de l'utilisation de la marionnette concerne la pertinence de ce médium auprès de non francophones. Incontestablement, la marionnette a stimulé la parole de tous les enfants. Elle a été un véritable levier de parole. La comparaison entre les 2 évaluations ne laisse planer aucun doute, la seconde montre que les 24 élèves ont accepté d'utiliser et de parler avec la

marionnette. Les différentes situations menées en classe confirment que la marionnette n'est pas qu'un simple médium, elle est un instrument pertinent qui justifie sa place en milieu scolaire au vu des possibilités qu'elle peut offrir. Les enfants ont produit des mots et des structures syntaxiques assez variées :

Ahmed 1 : il était une fois, une petite fille+Sara+elle a beaucoup d'amis très gentils+Sara elle était très contente de ses amis+ils lui donnaient beaucoup de sucreries+alors la sorcière elle est venue et elle a dit.

Mohamed : il était une fois une vache et la sorcière+la sorcière elle a pris la vache dans sa maison.

Alexandre 1: il était une fois une sorcière elle voit un mouton+mais la sorcière a très faim.

Maya 1: au secours à l'aide âne tu dois m'aider.

Cette variété d'énoncés associée à leur fréquence d'utilisation au sein d'échanges verbaux a permis une assimilation plus rapide de la langue parlée. Les enfants ont été beaucoup plus enclins à la parole grâce aux différentes interactions que cette activité a suscitées. Il est important d'accorder une attention particulière à la syntaxe, comme le souligne Boisseau (2005), la syntaxe doit être la priorité de la pédagogie du langage, puisqu'elle permet l'enrichissement du vocabulaire. Il est évident qu'apprendre des mots isolés n'a pas grande utilité dans la construction de la langue. Le vocabulaire s'acquiert en découvrant les mots, en les produisant dans des contextes de communication variés. Les interventions de l'adulte ont amené l'enfant à produire plus et mieux. Cependant, la marionnette ne peut pas être l'unique médiateur et régulateur de la vie de la classe. Elle ne doit être qu'un outil parmi d'autres permettant la médiation entre l'enseignant et les élèves. Intégrer la marionnette dans le vécu de la classe a permis de donner du sens aux activités proposées par l'enseignant. Les enfants jouent, construisent des phrases, et acquièrent du vocabulaire avec une meilleure appréhension du mot puisqu'ils apprennent en le réinvestissant simultanément. Dans cette démarche, l'élève a été acteur de ses apprentissages et non plus un simple exécutant.

Stratégies pour l'émergence de production orale

Quelles stratégies privilégier par les enseignants pour favoriser l'émergence de la production en français, chez des enfants n'ayant aucune connaissance de cette langue au préalable ?

La démarche ludique pour enseigner autrement

Il est très important de choisir des activités qui suscitent l'intérêt des élèves et qui les encouragent à s'exprimer. Chaque activité doit faire parler l'enfant un minimum. Il convient d'intégrer le ludique dans une séquence d'enseignement, dans une tâche bien précise à réaliser et des objectifs à atteindre. Le jeu n'est pas une fin en soi, mais il se doit d'être au service de compétences à acquérir. Il est important de réfléchir à l'intérêt que vont trouver les élèves à cette activité. Par exemple, lorsqu'on intègre la

marionnette au sein d'un projet théâtre, expliquer aux enfants que l'on doit s'entraîner avec elle car ils devront faire un spectacle devant un groupe d'enfants de l'école. Les activités doivent avoir du sens pour les élèves. Il est préférable d'organiser les activités ludiques en groupe restreint d'élèves en proposant des objectifs à chaque élève. Il est intéressant de créer des groupes hétérogènes (petits et grands parleurs) de façon à ce que l'enseignant puisse ajuster ses interventions en fonction des besoins de chacun. Les sollicitations et reformulations de l'adulte ne doivent pas se limiter à une simple répétition mais de complexifier légèrement l'énoncé de l'enfant pour que ce dernier puisse s'approprier la syntaxe et le vocabulaire proposés. Aussi, le rôle de l'enseignant sera d'encourager les élèves, petits parleurs et élèves plus timides, en leur montrant que l'on porte beaucoup d'intérêt à ce qu'ils disent.

Des stratégies d'aide à la production orale

L'enseignant doit intervenir en posant des questions courtes et le plus possible en privilégiant les questions ouvertes, sans toutefois les accumuler. De plus, les différentes relances seront nécessaires pour orienter le discours de l'enfant et lui donner des pistes pour le contenu de ses énoncés. Il s'agira de l'inciter à clarifier ses propos mais aussi à lui donner des « modèles d'énoncés » qu'il devra s'approprier. Enfin, son intonation et son jeu de voix seront tout aussi importants pour inciter les élèves à réagir. Il est vrai qu'on peut être amené à penser que les interventions de l'enseignant vont être un refus du dialogue afin de conserver le monopole de la parole, mais pour ne pas tomber dans ce travers, ces stratégies d'interventions devront être maîtrisées par l'enseignant dans le but d'accompagner l'enfant dans l'apprentissage de la langue et de la communication. Pour cela, il est important de bien les introduire en veillant à ne pas couper la parole à l'élève, à l'aider à reformuler ses propos en lui donnant les outils linguistiques adéquats et pertinents pour qu'il achève son discours et mémorise les corrections faites par son enseignant. Dans cet extrait, on relève sept interventions de la part de l'enseignant sans que celles-ci ne gênent l'enfant dans son discours :

Adam2 : Sara s'il te plaît+euh++euh+euh+sais pas.

E3 : oui très bien Adam+ Sara s'il te plaît+pourquoi.. ?

Adam 3 : pourquoi tu prends les ciseaux Sara ? E4 : Sara s'il te plaît+pourquoi tu nous as apporté des ciseaux Sara ? Adam demande gentiment à Sara

Adam 4 : pourquoi t'as apporté des ciseaux Sara. Emmy 3 : tu peux ouvrir ton sac s'il te plaît Sara. E5 : est-ce que tu peux ouvrir ton sac et nous donner les ciseaux ?

Emmy 4 : est-ce que tu peux ouvrir ton sac s'il te plaît Sara +pour donner les ciseaux.

Sara accepte et sort les ciseaux.

(...)

Daniel 2 : c'est le ciseaux.

E8 : CE SONT des ciseaux+oui Daniel+regarde Daniel un ciseau et hop là le deuxième+donc on dit des ciseaux en français+y a deux bouts

Daniel 3 : ce sont des ciseaux.

E9 : qu'est-ce qu'on fait avec des ciseaux+pourquoi elle nous a apporté des ciseaux Sara+on va demander à Sara+d'accord+Nail pose lui la question+ pourquoi elle nous a apporté des ciseaux ?

Nail 2 : Sara+pourquoi t'as porté les ciseaux dans ton sac ?

E10 : pourquoi tu nous as apporté des ciseaux ?

Nail 3 : pourquoi t'as apporté les ciseaux ?

(...)

E12 : qui peut m'expliquer la réponse de Sara+qu'est-ce qu'elle nous a dit+pourquoi elle nous a apporté des ciseaux++oui Farida.

Farida2 : elle dire que c'est pour le découpage+elle prendre le ciseau pour++pour pour nous faire le découpage.

E13 : elle nous a dit que c'est pour faire du découpage.

Farida 3 : oui elle dit on va faire du découpage.

La formulation de l'enseignant est reprise par les élèves comme une sorte de répétition qu'ils utilisent en guise de repère pour pouvoir s'exprimer. Ces stratégies d'aide à la production reposent sur l'idée de négociation entre l'apprenant et l'adulte puisque celui-ci déploie différentes stratégies (précision, clarification, enrichissement, correction etc.) pour aider l'enfant à transmettre un message qu'il a préalablement produit. Pour pouvoir envisager ces stratégies, il est important de privilégier deux facteurs. D'une part, favoriser des interactions permettant de faire parler les élèves et d'autre part, que chaque enseignant fasse de la langue parlée sa priorité. Il convient alors d'encourager les apprenants en organisant des ateliers en petits groupes qui permettront de gérer des moments de communication avec des objectifs ciblés et individualisés. Au sein de chaque activité, l'enseignant se doit de s'adapter à la situation en se positionnant stratégiquement au sein des échanges et en privilégiant les interactions langagières qui se créeront. C'est la permanence de ce dialogue pédagogique qui permettra aux élèves d'utiliser la langue française. Pour développer les capacités langagières de ses élèves, l'enseignant veillera à multiplier les occasions où la parole de l'enfant sera sollicitée. Plus l'élève disposera d'opportunités pour parler, plus l'apprentissage de la langue sera conforté. En adaptant constamment sa place et sa posture, l'enseignant encadrera de façon réfléchie la parole de l'enfant et proposera un corpus langagier précis, ciblé et répétitif intégrant des structures syntaxiques à acquérir. De plus, l'enseignant donnera une place privilégiée et centrale à la reformulation dans tous les apprentissages. Ces stratégies et repères que je propose aux enseignants reposent sur l'idée qu'une pédagogie articulante approche propre aux classes de maternelle et pédagogie de l'enseignement des langues étrangères est tout à fait envisageable et peut porter ses fruits.

Conclusion

Dans le cadre du français langue de scolarisation, il s'agit avant tout pour de jeunes élèves d'évoluer dans un contexte plaisant où leur intérêt est pris en considération pour que l'élève s'exprime plus aisément. L'hypothèse de départ a été vérifiée, à savoir, qu'il est envisageable de transposer des activités ludiques au service de l'apprentissage d'une langue avec un public d'enfants

non francophones. Le simple goût de parler vient du désir de communiquer. C'est ce qui explique que ce travail se soit principalement centré sur des jeux de communication avec la marionnette pour susciter chez les locuteurs une mise en acte de la parole mais aussi la prise de conscience d'autrui et des contraintes particulières à la communication. La marionnette a motivé les élèves à s'investir dans cette aventure théâtrale, ce qui a été enrichissant pour eux dans le sens où la langue de scolarisation qui leur était étrangère et non acquise au départ leur est devenue plus accessible et familière. Le rôle de la marionnette, fédérateur et médiateur, a fait d'elle un réel objet créateur de langage. Au début, les prises de paroles étaient hésitantes, très courtes, voire absentes chez certains élèves. Au fur et à mesure, ils ont vaincu leurs inhibitions, libéré leur parole, le langage a pris forme avec des énoncés plus fournis et plus riches. Il convient alors de trouver une continuité dans les apprentissages en entretenant ce type d'activités dans tous les domaines de la classe, ce qui permettra de mieux prendre la parole avec plus d'aisance et de fluidité au fil du temps. Il faut que dans tous les domaines de l'école l'ensemble des apprentissages s'articule autour d'une oralité enrichie, prometteuse.

Bibliographie

- Boisseau, Ph. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. France, Paris : Retz, CRDP de l'académie de Versailles.
- Bouzar, F. (2015). *L'enseignement du français langue de scolarisation auprès d'enfants du premier degré. Cas d'une école maternelle au Caire*, (thèse de doctorat, sous la direction de Claire Martinot), Paris-Sorbonne.
- Ibrahim, A.H. & Martinot, C. (2004). Les reformulations matricielles lacunaires des enfants. *Travaux de Linguistique* 48, 21-40.
- Martinot, C. (2006). Comment une pratique langagière naturelle peut être sollicitée dans l'apprentissage ? Acquisition du lexique en contexte scolaire, *Mélanges CRAPEL*, n°29, C.L., 29-39.
- Martinot, C. & Gerolimich S. (2011). Acquisition de la compétence paraphrastique par des enfants francophones et italophones de 4 à 10 ans, in *La synonymie au-delà du lexique*, éd. Forum, Université de Udine, 2011,191-224.
- Pegaz-Cadet, A. (2009). Quand la reformulation s'invite à l'école, In C. Martinot & C. Romero (Coord.), *La reformulation : acquisition et diversité des discours*, *Cahiers de Praxématique* n°52.

Acquisition de la compétence sociolinguistique en FLE : facteurs extralinguistiques ?²⁴

Drame Mahamadou

Université de Caen Normandie, Crisco EA 4255

Introduction

L'enseignement/apprentissage du FLE est dominé ces dernières années par la problématique liée à l'acquisition de la compétence sociolinguistique. Celle-ci se caractérise selon Lyster & Rebuffot (2002 : 2) « *par une grande variété linguistique selon les situations sociales qui poussent les locuteurs à choisir telle ou telle forme d'après des critères non pas de correction, mais de convenance* ». Or de nombreux chercheurs comme Lyster (1994) ; V. Compernelle (2009) ; R. Mougeon & N. Terry & K. Rehner (2002) ; J-M Dewaele & V. Regan (2002) ont souligné les difficultés qu'avaient les apprenants avec lesquels ils ont travaillé à acquérir la compétence sociolinguistique dans la langue seconde et à utiliser de façon appropriée les formes natives. En cause, le contexte académique auquel ils sont exposés est réfractaire à l'usage du vernaculaire ; ce qui crée un décalage important entre leur compétence sociolinguistique et celle des locuteurs natifs. Suite à cette constatation, ces auteurs plaident à la fois pour un enseignement explicite de la variation et une intégration des variantes non-standard dans des manuels de FLE pour conscientiser les apprenant à la variation sociolinguistique. Donc, la question de recherche générale est de savoir s'il est possible d'acquérir la compétence sociolinguistique tout court. On estime généralement que seule une acquisition précoce dans un environnement naturel permet d'atteindre une compétence sociolinguistique native. Qu'en est-il dans un environnement éducatif pour de jeunes adultes en contexte social d'immersion ? Est-ce que la compétence sociolinguistique peut s'enseigner ? Cet article s'inscrit dans le cadre d'une thèse qui se propose de répondre à cette énigme en suivant le protocole de V. Compernelle selon lequel l'enseignement explicite de la variation accroîtrait de façon significative la compétence sociolinguistique des apprenants.

²⁴ Ce travail a bénéficié des commentaires du public au colloque ADCUEFE-CampusFLE : Enseignement-apprentissage de l'oral du 16-17 juin 2016 Rennes (France) ainsi que des observations de mon directeur de thèse, Pierre LARRIVÉE et Ibrahima DIALLO, doctorant en sociologie à l'université de Poitiers sur le manuscrit.

L'acquisition de la compétence sociolinguistique chez les apprenants de FLE

On reproche souvent aux apprenants de FLE de parler dans un « français standard », qui comme le suggère (Massot, 2010) n'est la langue maternelle de personne. L'absence de variantes vernaculaires dans leur discours donne l'impression qu'ils parlent comme des livres (Dewaele & Regan 2002 : 2). Les méthodes traditionnelles de l'enseignement des langues telles qu'elles continuent d'être pratiquées ne permettent pas aux apprenants d'atteindre une compétence native, car ils sont généralement exposés qu'au contexte académique où le vernaculaire n'est pas représenté. Mougeon, Nadaski, Rehner, (2002) ont souligné que les apprenants de FLE2 avancés auprès desquels ils ont travaillé avaient des difficultés à acquérir la compétence sociolinguistique dans la langue seconde, et à utiliser de façon appropriée les variantes natives dans un contexte formel et informel. Les auteurs ont suggéré que les apprenants n'ont pas une très grande maîtrise des contraintes stylistiques de la variation sociolinguistique du fait de leur emploi marginal voire quasi nul des *variantes non standard courantes*. Donc, il existe un écart très important entre la compétence sociolinguistique des locuteurs natifs et celle des apprenants. Par exemple, un ensemble de tâches écrites et orales conçues par Harley, Cummins, Swain et Allen (1990 cité par Lyster 1996) pour évaluer la compétence sociolinguistique des apprenants de 6^e année de français langue étrangère ont montré que ces derniers se sont comportés de manière très différente par rapport aux locuteurs natifs du même âge en ce qui concerne l'acquisition des normes sociolinguistiques. A la fois en production orale et écrite par exemple, les apprenants de 6^e année ont réalisé des scores plus bas que les locuteurs natifs notamment dans leur emploi du pronom *vous* et du conditionnel de politesse.

Cependant, le fait que les apprenants rencontrent des difficultés à acquérir la compétence sociolinguistique en français ne signifie pas, semble-t-il, que ces derniers ne soient pas conscients de la variation sociolinguistique (Adamson & Regan, 1991 cité par Regan, 1997). L'acquisition de celle-ci ne se fait pas de façon systématique, elle suit un développement tout au long de leur apprentissage. Par exemple, l'analyse de la variation dans l'omission de *ne* dans un corpus d'interlangue avancée de 27 apprenants néerlandophones interviewés à la fois en situation informelle et formelle par Dewaele & Regan (2002) révèle que l'instruction formelle est insuffisante pour la maîtrise de la norme sociolinguistique native. Les résultats liés à la variation stylistique individuelle dans le corpus indiquent que neuf étudiants omettaient davantage le *ne* dans la situation formelle tandis que deux autres n'omettaient jamais le *ne* ni en situation formelle ni en situation informelle.

Certains facteurs comme la fréquence du contact avec les natifs, les voyages linguistiques dans un environnement francophone ou encore l'exposition aux médias francophones peuvent avoir un effet considérable sur la compétence sociolinguistique des apprenants. L'étude de Sax (2001) sur le parler de 30 étudiantes américaines a montré l'impact des séjours linguistiques dans un environnement francophone lié à la variation de *nous/on*. On compte 81% d'emploi de *on* pour les étudiantes de niveau master qui ont au moins effectué

un séjour linguistique contre 4% d'usage pour les étudiantes de deuxième année, qui n'en ont pas fait. Cette étude a montré une corrélation entre l'usage de *on* et la durée du séjour linguistique. Elle est corroborée par celle réalisée par Regan (1997). L'auteur a réalisé une étude longitudinale sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique par 7 étudiants anglophones avancés liée à l'effacement de la particule négative *ne* en français avant et après un séjour linguistique dans un pays francophone. Pour cela, deux séries d'entretiens ont été réalisés : le premier entretien après deux années d'études universitaires et avant de partir pour un séjour d'une année dans un pays francophone ; le deuxième entretien s'est déroulé au moment de leur retour en Irlande. L'analyse des données à partir du logiciel Varbrul révèle clairement que le taux d'effacement de la particule négative *ne* est plus élevé lors du second entretien, c'est-à-dire après un séjour linguistique dans un pays francophone, soit 52% (N= 393) contre 48% (N=369) avant le séjour à l'étranger. L'analyse Varbrul révèle aussi un aspect important dans l'acquisition de l'emploi variable de la particule négative. Elle indique que ce sont dans les phrases lexicalisées que les étudiants ont le plus omis la particule négative : 64%, (N=490) contre 36%, (N=272) dans les phrases non lexicalisées. Selon Regan, les non-natifs ont tendance à utiliser la règle d'effacement du *ne*, et en particulier dans les phrases lexicales, où leur taux d'effacement est plus élevé que les natifs. L'auteur indique que ces phrases permettent de « faire natif », et donc elles ont une valeur symbolique d'intégration dans la communauté native.

Conscientiser les apprenants à la variation sociolinguistique à travers un enseignement explicite de la variation permettrait d'accroître leur compétence sociolinguistique. C'est ce que suggère Compernelle (2009 : 13) en émettant même des propositions pédagogiques sur l'enseignement de la variation en classe de FLE « *more tasksaiming to fosterlanguagelearners' criticalreflexiveskills and awareness of sociolinguistic variation must beincorporatedinto L2 pedagogy in formal, structurededucationalcontexts* ». Lyster (1994 : 263) a analysé par exemple l'effet de la stratégie fonctionnelle-analytique sur des aspects de la compétence sociolinguistique de 106 écoliers anglophones de Toronto inscrits dans un programme d'immersion française. Il rappelle que les programmes d'immersion à travers l'approche analytique mettaient trop souvent l'accent sur l'enseignement décontextualisé de la grammaire, ce qui ne favorise guère l'acquisition d'une compétence native. Il propose donc une stratégie de type fonctionnel-analytique pour amener les apprenants vers une compétence native. Les résultats de son étude indiquent que les élèves qui ont eu pendant sept semaines des cours de français de nature fonctionnelle-analytique ont significativement développé leur compétence sociolinguistique par rapport à ceux du groupe de contrôle dont les cours n'avaient aucune visée sociolinguistique. Lyster (1994 : 279) suggère que l'usage du *vous* par les apprenants dans le groupe expérimental était devenu plus approprié et correct dans des situations formelles à l'oral comme à l'écrit. Malgré ces progrès, Lyster constate cependant que les élèves du groupe expérimental n'atteignaient guère le niveau des locuteurs natifs. Il se demande si ce phénomène de « plafonnement » n'est pas lié à l'instruction formelle étant

donné la nature sociale de la variation sociolinguistique. La variation de la négation en L1

L'omission de *ne* est un marqueur sociolinguistique très saillant en français vernaculaire²⁵ au point que son maintien puisse paraître parfois anormal.

Je (ne) sais pas

Je sais pas

Quel que soit le contexte de communication, les locuteurs natifs du français ont tendance à omettre la particule négative *ne* comme dans les interviews de radio et de télévision où son maintien est fortement attendu (Armstrong & Smith 2002). Les études consacrées au phénomène ont suggéré que *ne* est un marqueur socio stylistique dont la variation est conditionnée par un certain nombre de facteurs extralinguistiques et linguistiques. Le contexte de communication a un impact déterminant dans la variation de la négation en français. L'omission de *ne* est très importante dans les contextes informels alors que dans les contextes formels *ne* est souvent employé. Ashby (1981) a interviewé trois locuteurs au bureau et à la maison. Les résultats ont montré que chacun de ces trois locuteurs a retenu *ne* à plus de 35% lors de l'entretien au bureau contre 16% lors de l'entretien à la maison. Coveney (1996) a lui aussi noté une très grande variation dans le parler d'un locuteur de 37 ans, le directeur d'une colonie de vacances, lieu où il a enregistré son corpus. L'entretien avec celui-ci s'est réalisé en deux temps. Dans un premier temps, Coveney et le directeur discutaient en présence d'une troisième personne, l'assistant du directeur et par ailleurs son ami. Dans le second temps, l'interview a été réalisée le lendemain lors d'une promenade au tour de la colonie sans la présence d'une tierce personne, à part des enfants qui s'approchaient de temps en temps de la colonie. Coveney a rapporté que les sujets de discussion dans la deuxième partie étaient moins formels que ceux dans la première partie. Le résultat indique une rétention de *ne* à 50% dans la première partie contre seulement 11.4% dans la seconde partie. L'âge est également considéré comme un facteur très important dans la variation de la négation. Ahsby (2001), a réalisé une étude en temps apparent sur la chute de *ne* entre deux corpus de français parlé. Le premier corpus est enregistré en 1976 et le second en 1995. Ils sont tous les deux réalisés à Tours. L'auteur a constaté une grande co-variation entre la chute du *ne* et l'âge du locuteur. Les jeunes omettent souvent le *ne* plus que les personnes âgées. Le pourcentage de maintien du *ne* est tombé à 18% dans le corpus de 1995 contre 37% dans le corpus de 1976. L'analyse Varbrul révèle que l'âge semble être le facteur le plus significatif. Alors s'agit-il d'un changement en cours ou d'un phénomène lié à l'effet de génération ? En tout cas, la première hypothèse semble selon lui la plus probante, car son étude a montré que la chute de la particule *ne* s'est accélérée progressivement entre 1976 et 1995, au point qu'il prédit même la disparition de *ne* en français parlé. Hansen & Malderez (2004) ont également conduit une étude à temps apparent à partir de deux corpus enregistrés dans la région parisienne. Le premier corpus intitulé « Corpus

²⁵ Usage spontané non surveillé de la langue.

Juillard-Péretz » a été réalisé dans les années 1970 et le corpus « Hansen-Malderez » est constitué d'entretiens réalisés à la fin des années 1980 et au début des années 1990. Hansen & Malderez ont également constaté une chute « vertigineuse » de la particule *ne* entre 1970 et 1990. Le taux de rétention est passé de 15,8% en 1970 à seulement 8,2% en 1982. Parmi les variables indépendantes analysées, l'influence de l'âge s'est avérée importante. Les jeunes locuteurs entre 4 et 16 ans ont catégoriquement omis le *ne* alors que les locuteurs les plus âgés l'ont retenu à 22,3% du temps. Contrairement à Ashby (2001), Hansen & Malderez suggèrent que cette différence d'usage du *ne* entre les jeunes et les moins jeunes ne reflète pas un changement en cours mais plutôt un phénomène générationnel (agegrading).

Les contraintes linguistiques semblent déterminer l'omission ou le maintien de *ne*. Par exemple, il a été constaté que l'omission de *ne* est beaucoup plus fréquent avec les sujets pronominaux qu'avec les sujets lexicaux (C. Meisner 2010 ; Ashby 1975 ; Hansen & Malderez, 2004 ; Armstrong & Smith 2002 ; Blattner & Williams 2011) du fait de la dépendance syntaxique et phonologique de certains de ces sujets aux verbes auxquels ils rattachent. L'omission de *ne* est très fréquente avec les phrases lexicalisées ou préfabriquées du type /sepa/ *pour je ne sais pas*, /foɔpa/ *pour il ne faut pas*, /iyapa/ *il n'y a pas*, /sepa/ *pour ce n'est pas*. D'après Regan (1997 : 7), « on appelle phrase lexicalisée toute phrase employée comme un énoncé figé ou semi-figé et qui constitue une seule entité » Ces phrases selon Ashby (1976 :126) sont en effet des stéréotypes du français vernaculaire d'où l'omission fréquente de la particule négative avec ces types d'expressions. A la suite de Fonseca-Greber (2007), Compernelle (2009) continue de payer une attention particulière aux rares contextes dans lesquels la particule *ne* est maintenue en français parlé. Il suggère que la particule *ne* a une fonction pragmatico-discursive en français parlé, son usage permet de donner une certaine expressivité, emphase à l'énoncé négatif. Dans ces contextes, il est souvent employé conjointement avec certain nombre de marqueurs d'insistance à la fois linguistiques (des adverbes comme absolument, vraiment, simplement etc.) et prosodiques (hausse de la voix). D'autres facteurs linguistiques non moins importants peuvent déterminer son maintien ou son omission. Le maintien est très fréquent dans les propositions infinitives et selon que le verbe commence par une voyelle ou par une consonne.

Alternance entre Nous et on en FL1

En français contemporain deux pronoms expriment variablement la référence à la première personne du pluriel. Il s'agit des pronoms sujets *nous* et *on*. L'alternance de ces deux pronoms clitiques sujets est un pur marqueur sociostylistique en français.

On est bien payé dans notre boîte
Nous sommes bien payés dans notre boîte.

Ces deux pronoms n'ont pas le même statut en français. Le pronom *on* est souvent considéré comme une variante non standard réservée au vernaculaire

alors que le pronom *nous* est présenté comme une variante standard employée à l'écrit et dans les situations formelles (Blanche-Benveniste 1985, Boutet 1986, Coveney 2000). Mais dans la réalité, du moins en français vernaculaire cette dichotomie ne permet pas de caractériser leur emploi variable du fait de l'usage quasi systématique du pronom *on*. Parmi les facteurs sociaux, l'âge semble jouer un rôle important dans l'usage alterné de ces deux pronoms Coveney (2000 : 466). On compte 1059 occurrences de *on* dans son corpus de français parlé de Picardie contre 49 occurrences de *nous* soit 4,4% (49/1108), et que 39 des 49 occurrences de *nous* étaient produits par seulement deux locuteurs âgés de plus de 50 ans sur les 30 que compte son corpus. Ces deux locuteurs employaient *nous* pour marquer leur appartenance à la « colonie des vacances » au sein de laquelle ils travaillaient. Benveniste (1985 citée par Coveney, 2000 : 465) a quant à elle noté une différence sémantique très subtile entre le pronom *nous* et le *on* : le premier est utilisé pour désigner un groupe « vu de l'extérieur » par rapport à d'autres personnes externes à ce groupe, alors que le second est utilisé pour désigner un groupe « vu de l'intérieur ». Leeman (1991 ; et 1994 cité par Coveney, 2000) va dans le même sens que Benveniste. Elles suggèrent que lorsque le président d'un club de football crie *Nous avons gagné*, il s'associe à l'équipe mais exclut le destinataire, c'est à dire les spectateurs mais lorsque les supporters chantent *on a gagné !*, leur *on* inclut toute personne qui se sent concernée (la ville, la région, même le pays tout entier).

La distinction ternaire de spécificité et de restriction proposée par J. Boutet (1986) semble mieux rendre compte l'emploi variable de ces deux pronoms. En effet, l'auteur suggère que le pronom *nous* est généralement employé pour désigner des références à la fois spécifiques et restreintes comme un groupe limité de gens que le locuteur peut compter et nommer, exemple : les membres de sa famille) alors que l'usage de *on* semble désigner des références spécifiques et non restreintes comme un groupe dont les individus ne peuvent tous pas être identifiés par le locuteur, exemple : les personnes dans l'école du locuteur. Les références non-spécifiques et non-restreintes sont désignées par le pronom indéfini *on* comme l'humanité, les gens en général. Donc, plus la référence est spécifique et restreinte, plus le pronom *nous* est attendu et inversement, moins la référence est spécifique et restreinte, plus le pronom *on* est attendu.

Protocole de recherche

Afin de déterminer si la compétence sociolinguistique peut être promue par l'enseignement, nous avons proposé aux étudiants de nationalités différentes inscrits au Carré International de l'Université Caen Normandie pour des cours de FLE une séance sur la variation sociolinguistique. Cette leçon avait pour objet les contraintes linguistiques liées à la variation de deux marqueurs sociolinguistiques prégnants en français : d'une part, l'absence de la particule négative *ne* dans la négation en français dont la fréquence d'omission chez les locuteurs natifs dépend à la fois des facteurs sociaux et linguistiques et d'autre part, l'alternance entre les pronoms *nous/on* pour désigner la première personne du pluriel dont la variation dépend également des mêmes

contraintes sociolinguistiques. Nous décrivons le contenu à la fois de la leçon et le déroulement de la séance.

Leçon de conscientisation

La séance de présentation des facteurs s'appuie sur des expérimentations pédagogiques antérieures ayant démontré que des « activités de conscientisation et de reproduction » sur la variation en français amélioraient de « façon substantielle » la compétence sociolinguistique des étudiants en immersion. Par exemple, Lyster (1993, 1994) dans une étude expérimentale dans trois classes d'immersion précoce de 8^e année (13-14 ans) en prenant deux autres classes comme groupe-témoin. Notre séance de conscientisation d'une durée d'une heure est intervenue un mois après l'arrivée des étudiants en France. Nous leur avons proposé d'émettre des hypothèses sur l'emploi variable de la négation *ne* et des pronoms *nous/on* à partir d'extraits de corpus oraux que nous leur avons soumis. Ces extraits proviennent du *corpus de français parler parisien des années 2000*. Ils ont été choisis parce qu'ils contenaient les deux marqueurs. D'abord, les étudiants devaient travailler en binôme ou en groupe pour trouver les facteurs socio stylistiques, qui selon eux conditionnent l'emploi de telle ou telle variante. Ensuite, nous avons mis en commun les différentes réponses et hypothèses. Enfin, la présentation s'est terminée par les jugements que pouvaient avoir les étudiants sur la variante non standard. Des questions leur sont posées comme par exemple : pourquoi utilisez-vous une variante plutôt qu'une autre ?

L'objectif était double : d'une part, présenter à la fois les facteurs sociaux et linguistiques liés à l'emploi variable de ces deux marqueurs en français vernaculaire, et d'autre part, conscientiser les étudiants sur la variation et les niveaux de langue en français. Compernelle (2009) suggérait qu'un enseignement ou une présentation explicite des contextes d'usage des variantes non-standard à partir des extraits de film, de corpus oraux permettrait une meilleure acquisition de la compétence sociolinguistique.

Les deux tableaux résument les facteurs sociolinguistiques les plus déterminants que nous avons relevés dans les études antérieures ayant porté sur la variation et de la négation et des pronoms. Ils nous ont servi de règles variables pour expliquer aux apprenants l'usage des formes considérées en français vernaculaire.

| Les facteurs linguistiques | Les facteurs extralinguistiques |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • La nature du forclusif (pas, plus, jamais, rien) • La présence d'un adverbe de renforcement (absolument, pas du tout) • Type de sujet (lexical, clitique, impersonnel) • La nature et la forme du verbe • Les formules stéréotypées (c'est pas, faut pas) • Le débit de la parole | <ul style="list-style-type: none"> • Le degré de surveillance ou de formalité • Le sexe • L'âge • Le support |

Tableau 1. Variation de « ne » : les facteurs déterminants (C. Meisner 2010 ; R.V. Compernelle 2009 etc.)

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Les facteurs sémantico-linguistiques. | <ul style="list-style-type: none"> • Les facteurs stylistiques et sociaux |
| <ul style="list-style-type: none"> • La taille du groupe: <ul style="list-style-type: none"> – plus le groupe est spécifique et restreint plus le nous est employé – Plus le groupe est non-spécifique et non restreint, plus le pronom on est employé. • <i>Nous</i> permet de désigner un groupe vu de l'extérieur • <i>On</i> permet de désigner un groupe vu de l'intérieur | <ul style="list-style-type: none"> • Le degré de surveillance ou de formalité • Le sexe • L'âge • Le support |

Tableau 2. Variation entre le pronom nous vs on: les facteurs déterminants (Benveniste 1985; Coveney 2002; J, Boutet 1986; I. Lémée 2010)

La collecte des données

Afin de mesurer l'impact du protocole sur la maîtrise de la variation sociolinguistique, nous avons procédé à deux phases d'entretiens libres avec les apprenants pour comparer leur pratique des variables considérées avant et après la leçon. Les techniques de recueil des données s'inspirent des modalités de l'enquête sociolinguistique développée par W. Labov (1966, 1994) et ont été adaptées aux techniques de recueil de données en acquisition des langues secondes/étrangères. Des conversations libres avec des groupes de deux, trois voire quatre personnes ont été réalisées. L'objectif était d'avoir un discours aussi spontané et naturel que possible. Les sujets de discussion pouvaient aller du plus formel au moins formel. Des questions d'ordre générales concernant l'étudiant, qui il est, des questions ouvertes couvrant des thèmes tels que leurs expériences personnelles, leur quotidien en France, leur motivation, leurs projets et les différences socio-culturelles entre leurs pays et la France. Des thèmes plus formels tels que le terrorisme, l'environnement, la pauvreté, les technologies ont été abordés. Les entretiens sont transcrits en français orthographique suivant les conventions de CFQP.

L'analyse des données

Afin de vérifier la maîtrise sociolinguistique des apprenants avant et après la leçon, nous avons extrait des transcriptions des entretiens libres chaque occurrence de *ne*, de *on* et de *nous*. Nous avons annoté manuellement les occurrences selon des variables indépendantes extralinguistiques comme l'implication du locuteur dans la conversation, le séjour dans un milieu francophone ainsi que le contact avec des locuteurs natifs. Nous avons décidé de ne pas prendre en compte certains facteurs comme l'âge, le sexe, l'origine

sociale, contexte de discussion, car ces facteurs non pas pesés dans cette étude.

Sont exclues de l'analyse les structures où l'emploi du *ne* est catégorique et où impossible. Nous avons suivi Regan et Dawaele (2002 : 10) qui ont par exemple exclu de leur corpus :

- les usages catégoriques de *ne* comme dans *n'importe, n'importe quoi, n'est-ce pas*
- les cas où l'usage du *ne* était impossible comme dans *pas mal, pas vraiment, pas du tout* dans les contextes sans verbe ?

En ce qui concerne l'alternance entre le pronom *nous* et *on*, tous les pronoms *nous* n'ayant pas la fonction sujet sont exclus, car ils ne peuvent pas varier avec le pronom *on*. Exemple : Maman nous a demandé de rentrer. Et aussi toutes les répétitions du pronom *on* ainsi que des occurrences telles que « *on dit que* », *comment on dit* » sont exclues.

Résultats, analyse et discussion

Rappelons que le but de cette étude est de savoir si l'enseignement de la variation permet une meilleure acquisition de la compétence sociolinguistique. Le tableau suivant résume le nombre de variables produites par chaque apprenant selon des indications génériques pour protéger leur anonymat. Il fournit le nombre de variables produites dans l'entretien précédant et suivant la leçon. On peut ainsi comparer l'éventuelle progression.

| Locuteurs | On | Nous | Ne | Ø |
|-------------------|------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Américaine | | | | |
| Avant | 6 (22%) | 13 (68%) | 16 (64%) | 25 (28%) |
| Après | 21 (77%) | 6 (31%) | 9 (36%) | 62 (71%) |
| Différence | +15 (+55%) | -7 (-21%) | -8 (-32%) | +37(+42%) |
| Chinois | | | | |
| Avant | 11(29%) | 00 | 11 (65%) | 13 (33%) |
| Après | 26 (70%) | 00 | 6 (35%) | 27 (67%) |
| Différence | +15(+40%) | 00 | 5 (-30%) | +14(+34%) |
| Russe 1 | | | | |
| Avant | 25 (34%) | 00 | 14 (56%) | 15 (42%) |
| Après | 48 (66%) | 00 | 11 (44%) | 21 (58%) |
| Différence | +23 (+32%) | 00 | -3 (-12%) | +6 (+16%) |
| Russe 2 | | | | |
| Avant | 21 (40% ^o) | 00 | 6 (43%) | 12 (39%) |
| Après | 32 (60%) | 00 | 8 (57%) | 19 (+61%) |
| Différence | +11(+20%) | 00 | +2 (+14%) | +7 (+22%) |
| Chinoise | | | | |
| Avant | 4 (29%) | 00 | 5 (33%) | 5 (26%) |
| Après | 10 (71%) | 00 | 10 (67%) | 14 (+74%) |
| Différence | +6 (+42%) | 00 | +5 (+33%) | +9 (+47%) |
| Japonaise | | | | |
| Avant | 3 (33%) | 00 | 5 (42%) | 1(11%) |
| Après | 6 (67%) | 00 | 7 (58%) | 8 (+89%) |
| Différence | +3(33%) | 00 | +2 (+16%) | +7 (+77%) |

| | | | | |
|----------------|------------|-----------|-----------|------------|
| Thailandaise 1 | | | | |
| Avant | 18 (40%) | 00 | 8 (62%) | 9 (41%) |
| Après | 27 (60) | 00 | 5 (38%) | 13 (60%) |
| Différence | +9 (+20%) | 00 | -3 (-24%) | +4 (+18%) |
| Thailandaise 2 | | | | |
| Avant | 5 (31%) | 00 | 3 (38%) | 3 (30%) |
| Après | 11 (69%) | 00 | 5 (63%) | 7 (70%) |
| Différence | +6 (+38%) | 00 | +2 (+25%) | +4 (+40%) |
| Portugaise | | | | |
| Avant | 11 (41%) | 14 (64%) | 14 (42%) | 17 (37%) |
| Après | 16 (59%) | 8 (36) | 19 (58%) | 29 (63%) |
| Différence | +5 (+18%) | -6 (-27%) | +5 (+16%) | +12 (+26%) |
| Ghanéenne | | | | |
| Avant | 5 (36%) | 3 (75%) | 6 (50%) | 11 (41%) |
| Après | 9 (64%) | 1 (25%) | 6 (50%) | 16 (59%) |
| Différence | +4 (+28%) | -2 (-50%) | 00 | 5 (+18%) |
| Vénézuélienne | | | | |
| Avant | 25 (43%) | 11 (55%) | 9 (60%) | 18 (42%) |
| Après | 33 (57%) | 9 (45%) | 6 (40%) | 25 (58%) |
| Différence | +8 (+14%) | -3 (-15%) | -3 (-20%) | +7 (+16%) |
| Brésilienne | | | | |
| Avant | 2 (25%) | 00 | 12 (57%) | 00 |
| Après | 6 (75%) | 00 | 9 (43%) | 5 (100%) |
| Différence | +4 (+50%) | 00 | -3 (-14%) | +5 (+100%) |
| Norvégienne 1 | | | | |
| Avant | 9 (38%) | 00 | 7 (54%) | 12 (40%) |
| Après | 15 (62%) | 00 | 6 (46%) | 18 (60%) |
| Différence | +6 (+24%) | 00 | -1 (-8%) | +6 (+20%) |
| Norvégien 2 | | | | |
| Avant | 12 (30%) | 6 (67%) | 10 (53%) | 25 (44%) |
| Après | 28 (70%) | 3 (33%) | 9 (47%) | 30 (56%) |
| Différence | +16 (+40%) | -3 (-34%) | -1 (-6%) | +5 (+12%) |
| Norvégienne 2 | | | | |
| Avant | 15 (42%) | 00 | 00 | 8 (28%) |
| Après | 21 (58%) | 00 | 00 | 21 (72%) |
| Différence | +6 (+16%) | 00 | 00 | +13 (+44%) |

Les résultats finals sur l'ensemble des données offrent une vision intéressante de l'acquisition de la compétence sociolinguistique chez les étudiants de FLE. Comme on peut le constater les étudiants de manière globale font un usage très important des variantes non standards (on et Øne), et cela, même avant la leçon. Le tableau montre clairement que le pronom *on* est presque systématiquement employé pour désigner la première personne du pluriel. D'ailleurs, certains étudiants n'ont fait aucun usage du pronom *nous* ni avant la leçon ni après la leçon. Alors que cache cet usage nul du pronom *nous* chez certains étudiants ? Les contraintes socio-stylistiques liées à son usage sont-elles acquises ou est-ce que cet usage exclusif du pronom *on* est révélateur d'une non-maîtrise de celles-ci ?

En tout cas, la tendance à privilégier les formes non-standard se confirment lorsqu'on analyse leur taux d'usage avant et après la leçon. Presque tous les

étudiants ont réalisé des scores non négligeables liés à l'usage des formes non-standard. Le taux d'usage des formes non-standard a considérablement augmenté après la leçon alors que celui des formes standard a diminué dans le même temps. Comme l'indique le tableau, en ce qui concerne l'usage des formes non-standard, le taux de progression pour chaque étudiant est plutôt positif. Autrement dit, la leçon a eu un effet considérable sur leur acquisition liée à ces deux variantes non-standard. Concernant l'usage des formes standard, on constate que certains n'ont fait aucun usage du pronom *nous*, privilégiant plutôt le pronom *on* alors que d'autres ont continué davantage à maintenir le *ne* même après la leçon tout en l'omettant de manière importante. Conformément à notre attente, l'usage des formes non-standard a, de manière générale augmenté après la leçon alors que celui des formes standard a diminué de manière considérable. De ce point de vue, nous pouvons en effet affirmer que la leçon soutient l'acquisition de la compétence sociolinguistique. Nous allons à présent examiner l'effet des autres facteurs ayant favorisé l'usage des formes non-standard au détriment des formes standard.

L'analyse des questionnaires socio biographiques nous a permis de voir en clair les autres facteurs ayant contribué à l'usage des formes non-standard chez les étudiants qui en ont fait un usage abondant. Nous avons en effet relevé que les étudiants ayant effectué un séjour, autre que celui en cours, dans un pays francophone, ont plutôt favorisé les variantes non-standard. C'est le cas notamment du Russe¹, Russe² thaïlandaise¹, qui ne sont toutes pas à leur premier séjour linguistique en France. La norvégienne¹ et le norvégien² ont respectivement séjourné en Algérie (pays du père) et au Québec. On note que leur usage des formes non-standard était déjà considérable avant la leçon. Donc, ce facteur a eu un effet considérable sur leur usage de *on*. Un autre facteur très important est le fait d'avoir un mari, un petit ami, des voisins ou un fils francophone. Le mari de la vénézuélienne est un français même s'ils vivaient avec leur fils depuis plusieurs années en Angleterre. Mais le fait d'avoir comme mari un français lui a permis d'acquérir les contraintes socio-stylistiques liées à l'emploi de ces deux formes non-standard. Les colocataires de la norvégienne³ sont des françaises et elle sortait souvent avec elles pour prendre un verre ou aller au cinéma. Enfin, la portugaise a un fils qui parle très bien français même si leur arrivée en France date de moins de trois ans. L'implication du locuteur dans la conversation est un autre facteur très important dont l'effet est significatif. Tous les locuteurs, qui ont fait un usage important des formes non-standard sont ceux qui étaient le plus impliqués dans la conversation. Leur temps de parole, comparé à celui des autres était plus important. Enfin, pour les autres étudiants, on a vu que la leçon leur a servi de comprendre les normes sociolinguistiques liées à l'usage de ces deux formes non-standard.

Conclusion

Cette étude se pose la question générale de savoir si l'on peut acquérir la variation sociolinguistique en FLE. Notre expérience a montré clairement que oui. Les étudiants qui reçoivent un enseignement explicite de la variation

peuvent être amenés à atteindre une compétence native. Les résultats globaux ne peuvent cependant dissimuler la variation interlocuteurs. En effet, cela s'explique par l'hétérogénéité du groupe. Comme nous l'avons présenté, certains étudiants ont bénéficié de certains facteurs susceptibles de contribuer de manière significative leur acquisition de la compétence sociolinguistique alors que d'autres n'ont eu que la leçon pour appréhender les contraintes socio-stylistiques liées à l'usage de la négation et à l'alternance des pronoms *on/nous*. D'abord, on a vu que le fait de séjourner dans un environnement francophone est un facteur déterminant dans l'acquisition de la compétence linguistique. Ensuite, le fait d'avoir des voisins, des amis, un mari ou encore un fils est aussi un facteur non négligeable. Enfin, nous avons noté que les étudiants ayant un degré d'implication importante ont fait preuve d'une bonne maîtrise de la compétence sociolinguistique.

Ce travail n'a pas détaillé la dimension proprement linguistique qui conditionne l'usage des variables considérées, ce que nous nous proposons de faire dans des travaux à venir. Il serait utile concernant la dimension sociale des locuteurs de confronter les résultats avec ceux d'autres sujets n'ayant jamais été sensibilisé à la variation de ces deux formes. Enfin, il faut rappeler que les deux variantes non-standard (*absence de ne et on*) n'ont pas le même statut dans l'esprit de beaucoup d'étudiants que nous interrogés. Le pronom *on* bien qu'il soit la forme non-standard de *nous* est une variante que l'on rencontre à l'écrit, dans les livres et manuels, ce qui explique son emploi exclusif par rapport à l'omission de *ne* dont certains ont dit qu'ils préféreraient l'éviter pour ne pas la reproduire à l'écrit. Nous espérons donc pouvoir analyser ces dimensions dans des travaux ultérieurs.

Bibliographie

- Ashby W., 1981. "The loss of the negative particle "ne" in French: a syntactic change in progress". *Language*, 57, pp. 674-687.
- Armstrong N., Smith A., 2002. "The influence of linguistic and social factors on the recent decline of French « ne »". *Journal of French Language Studies*, 12, pp. 23-41.
- Ashby W., 2001. "Un nouveau regard sur la chute du "ne" en français parlé tourangeau : s'agit-il d'un changement en cours?". *Journal of French Language Studies*, 11, pp. 1-22.
- Blanche-Benveniste, C., 1985. « Coexistence de deux usages de la syntaxe du français parlé ». In : *Actes du XVIIe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, 1983*, 7, pp. 203±214.
- Blattner, G., & Williams, L. 2011. « L'emploi variable du *ne* dans le discours électronique synchrone : une étude variationniste en temps apparent [The variable use of *ne* in Synchronous Electronic Discourse : An apparent-time variationist study] ». *Langage & Société*, 138, 109-129.
- Boutet, J. 1986. « La référence à la personne en français parlé : le cas de ON ». *Langage et Société*, N°38, 19-50.
- Coveney, A. 2000. "Vestiges of nous and the 1st person plural verb in informal spoken French". *Language Sciences*, 22, pp. 447-481.
- Dewaele, J.-M. & Regan, V. 2002. « Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de 'ne' ». *Journal of French Language Studies*, 12, 131-156.

- Fonseca-Greber, B. 2007. "The emergence of emphatic „ne“ in conversational Swiss French". *Journal of French Language Studies*, 17, pp. 249–275.
- Hansen A., Malderez I., 2004. "Le "ne" de négation en région parisienne : une étude en temps réel ». *Langage & Société*, 107, pp. 5-30.
- Harley, B, Cummins, J., Swain, M. & Allen, P. 1990. "The nature of language proficiency". In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge University Press.
- Labov, W.1966. "The Social Stratification of (r) in New York City Department Stores". *Arlington, VA : Center for Applied Linguistics*, pp 43-69.
- Labov, W.1994. *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Oxford : Blackwell.
- Leeman-Bouix, D., 1994. *Les fautes de français existent-elles ?* Seuil, Paris.
- Lémée. I. 2002. « Acquisition de la variation socio-stylistique dans l’interlangue d’apprenants hibernophones de français L2 : le cas de on et nous ». *Marges Linguistiques*, Novembre 2002, 4 :56-67.
- Lyster, R. & Rebuffot, J. 2002. « Acquisition des pronoms d’allocution en classe de français immersif ». *AILE*, 17.
- Lyster R. 1994. "The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students" sociolinguistic competence". *Applied Linguistics*, 15, 263-287.
- Massot, B.2010. « Le patron diglossique de la variation grammaticale en français ». *Langue Française* 168, 87–106.
- Meisner, C. 2010. "A corpus analysis of intra- and extralinguistic factors triggering ne-deletion in phonic French". in: Neveu, Frank / Muni Toke, Valelia et al. (édd.): *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010, Paris: Institut de Linguistique Française*, 1943–1962.
- Mougeon, R.Nadasdi, T. &Rehner, K. 2002. "État de la recherche sur l’appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE ». *AILE*, 17.
- Sax, K. 2001. "Stylistically Speaking: Variable Use of nous versus on in American Learners" French". Communication présentée au *30th NWAWE Colloquium*, Raleigh, 11-14 octobre.
- Van Compernelle, Rémi A. 2009 « Emphatic ne in informalspoken French and implications for foreign language pedagogy ». *International Journal of Applied Linguistics*, 19,1, 47-65.
- Van Compernelle, R. A. 2008. « Morphosyntactic and phonological constraints on negative particle variation in French-language chat discourse". *Language Variation and Change*,20(2).

La variation linguistique dans l'enseignement du français langue étrangère

Françoise Favart

Università degli Studi di Trento

Introduction

Si la présence de la variation n'est en rien une particularité de la langue française, nous considérons que la place qu'y occupe la variation diaphasique (Valdman, 2000 : 653) justifie à elle seule qu'on se demande s'il est encore fondé aujourd'hui d'enseigner le français comme une langue homogène. Nous estimons par ailleurs qu'une prise en compte de la variation diatopique au sein de l'espace francophone se justifie elle aussi pleinement dans le cadre d'un enseignement universitaire où nous formons des étudiants qui, pour la plupart, seront au contact de la langue française dans des contextes internationaux des plus variés. Or, pour bon nombre d'enseignants de *Fle*, la variation linguistique reste un élément marginal voire absent de leur enseignement. Nous considérons pour notre part que la variation est susceptible d'enrichir non seulement le bagage linguistique – essentiellement au plan des compétences passives – des étudiants mais aussi et peut-être surtout leur bagage socioculturel. Nous nous demandons dès lors quelles stratégies mettre en œuvre pour sensibiliser les apprenants allophones à des compétences qui, chez le locuteur natif s'acquièrent grâce à la multiplicité des situations de communication auxquelles il est confronté et jusqu'à quel point la variation linguistique trouve sa place dans l'enseignement du *Fle*. Nous tenterons de répondre à ces questions en dressant tout d'abord un cadre théorique visant à préciser différentes notions liées à la variation et aux normes linguistiques. Nous proposerons ensuite des extraits de documents authentiques pouvant servir de point de départ pourⁱⁱⁱ une réflexion sur la variation linguistique en classe de *Fle*.

Aspects théoriques

La norme linguistique dans l'enseignement du *Fle*

Parler de variation linguistique implique inévitablement l'existence de normes linguistiques. C'est sur ces dernières que repose dans la plupart des cas l'enseignement du *Fle*, comme celui des autres langues étrangères. L'enseignement se construit ainsi principalement, pour ne pas dire exclusivement à travers la transmission de la norme ou des normes. Le terme étant hautement polysémique, il nous paraît important de préciser ses principales acceptions dans le domaine de la didactique du *Fle*.

Les approches binaires

En linguistique, la norme peut être considérée comme un sous-produit de la standardisation (Gadet 2003 : 108) et implique l'idée que certaines façons de s'exprimer sont préférables à d'autres. Ce qui, par voie de conséquence, exclut toute forme de variation linguistique.

Depuis Alain Rey (1972), on distingue la norme subjective de la norme objective. La première renvoie à l'idée de normé ou normatif. Elle présuppose un usage valorisé et correspond à un faisceau d'intentions subjectives (Rey, 1972 : 5). De plus, elle s'inscrit dans une tradition puriste de la langue qui ne tient pas compte des nouveaux usages langagiers et qui débouche sur une vision hiérarchisée des usages linguistiques.

La seconde est observable et s'appuie sur l'idée de fréquence ou de tendance. Elle s'emploie parfois au pluriel²⁶ et correspond à une situation objective et statistique. Si la norme subjective impose aux locuteurs une contrainte collective qui donne lieu à des jugements de valeur, il ne faut pas oublier qu'elle s'appuie en réalité sur la norme objective, sur les usages des locuteurs et sur les variations de ces usages.

Par ailleurs, il est également fréquent de distinguer la norme descriptive de la norme prescriptive. La norme descriptive se rattache au point de vue du linguiste et la norme prescriptive à celui du grammairien. Selon le point de vue du premier différentes normes de réalisation d'une même langue coexistent nécessairement : le parler des paysans et celui des politiciens ne suivent pas les mêmes normes. La norme des puristes ou des grammairiens ne constitue ainsi qu'une d'entre elles (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 403).

La norme prescriptive choisit parmi les multiples usages d'une langue, ceux d'entre eux réputés comme corrects, conformes au standard ; ceux qui respectent ce qu'il est courant de qualifier de « bon usage ». Grammairiens et puristes ont ainsi tendance à sélectionner de façon arbitraire des variantes qu'ils érigent en modèles uniques de langue, alors que les autres variantes sont proscrites.

Aujourd'hui encore les normes subjective et prescriptive apparaissent comme prééminentes dans la didactique du *Fl*. Ainsi des énoncés pourtant courants et non marqués²⁷ comme « demain j'suis pas là », « faut lui dire », « i viennent pas », etc. sont rarement présentés aux apprenants ou quand ils le sont, ils apparaissent comme des emplois définis par des qualificatifs qui les situent dans les positions les plus basses des registres de langue. Un type d'approche qui a l'inconvénient de ne pas prendre en compte les composantes communicationnelles tels que les genres de discours (Bakhtine, 1978), les locuteurs, le sujet énoncé, etc. Autant de paramètres qui interviennent pourtant dans tout échange linguistique.

²⁶ Nous renvoyons entre autres aux définitions de A.-M. Houdebine-Gravaud (2002 : 9-21).

²⁷ Par *non marqué*, nous entendons des énoncés qui sont communs à la plupart des locuteurs et qui ne comportent pas de connotations sociales comme ce serait en revanche les pour un énoncé du type « comment qu'il s'appelle ? ».

La norme pédagogique

Si les enseignants sont conscients qu'il n'est plus pensable de transmettre aux apprenants une image monolithique ou aseptisée du français, ils se demandent aussi quel français enseigner²⁸. Cette question est à l'origine de la réflexion d'Albert Valdman (1998) qui souligne les difficultés auxquelles sont confrontés tous ceux qui tentent d'y répondre. Les problèmes sont d'autant plus importants que les méthodologies actuelles tendent à faire acquérir par les apprenants une maîtrise quasi native de la langue cible. Une solution serait alors d'établir une norme neutre du français (Valdman, 1998 : 177). Cette norme dite « pédagogique » s'appuie sur des critères d'ordres linguistiques, épilinguistiques et acquisitionnels. Cette norme a comme caractéristique première d'être observable, puisqu'elle prend en compte les variantes langagières les plus fréquentes des locuteurs de la langue étudiée. Ensuite, les variantes sélectionnées doivent correspondre aux attentes des membres de la communauté cible. Enfin, sur le plan de l'acquisition, l'idée de progression domine. La norme pédagogique telle que la présente Valdman a l'avantage de prendre en compte des paramètres qui ne sont pas purement linguistiques et de prévoir une adaptation sociolinguistique.

Les variations linguistiques

Malgré l'impression d'unicité que donnent des appellatifs tels que *la langue française* ou encore *le français*, il n'existe pas de langue naturelle dépourvue de variations. Celles-ci sont liées au temps, à l'espace, aux groupes sociaux, à l'individu et à la situation de communication. En outre, la variation peut toucher tous les domaines linguistiques : le phonique (par exemple : le pourcentage des *e* muets prononcés ou élidés n'est pas le même à Lille qu'à Toulouse), le morphologique (*Il va chez le boulanger* / *Il va au boulanger*), le syntaxique (*Où habites-tu ?* / *Tu habites où ?* / *C'est où qu't'habites ?*), le lexical (*un grain de beauté* / *un nævus*) et le sémantique (*la souris* : « petit rongeur » / « jeune femme, bonne amie » / « muscle, partie du gigot » / « boîtier connecté à un ordinateur ») (Favart, 2010 : 48). Il existe ainsi différentes manières de classer les variétés langagières mais il est fréquent d'opérer une distinction entre variation selon l'usager et variation selon l'usage. Dans le cadre de notre étude, nous prendrons en compte les variations diatopique et diaphasique qui relèvent respectivement de l'usager et de l'usage.

La variation diatopique

La variation diatopique joue sur l'axe géographique et concerne les distinctions de la langue liées aux zones et régions où elle est parlée. Elle met en relation la façon de s'exprimer d'un locuteur et sa localisation géographique. Il faut remarquer qu'en France, il est de nos jours, de plus en plus difficile de localiser un locuteur à l'écoute, à cause de facteurs sociaux tels que l'éducation, la mobilité et la presse qui ont estompé les diversités. Cette remarque ne s'applique pas à toutes les régions francophones, et n'est pas valable pour l'Amérique, par exemple (Favart 2010 : 51).

²⁸ Cette question a notamment donné lieu à un colloque qui s'intéressait à la norme dans l'apprentissage (École polytechnique de Paris – septembre 2008).

La variation diaphasique

La diversité terminologique, si fréquente en linguistique, fait que pour évoquer le domaine diaphasique²⁹, on a recours à des termes tels que « niveau », « registre », « genre », « style » ou encore « variété stylistique ou fonctionnelle », etc. Le choix de l'un ou l'autre terme relève souvent de traditions nationales que nous n'entendons pas évoquer ici, si ce n'est pour signaler que « niveau » s'emploie exclusivement en français pour renvoyer à une opposition entre un usage formel et informel de la langue et comporte une connotation hiérarchisante. La notion de niveau de langue – qui tend dernièrement à être remplacée par *registre* – est souvent appréciée dans l'enseignement du *Fle*. Cependant, elle a d'une part, l'inconvénient de tenir compte quasi exclusivement de l'ordre lexical ; de l'autre, elle véhicule l'idée d'une langue de sens commun, selon laquelle il y aurait différentes façons de dire la même chose (Gadet, 2001 : 65). La variation diaphasique est en réalité une notion plus vaste qui tient compte de l'expression changeante de l'individu en fonction des différentes situations de communication. Elle met en évidence le fait que certaines situations de communication exigent des formes d'expression qui s'imposent aux locuteurs et qui tiennent compte des protagonistes de l'échange.

Variation et enseignement

À l'encontre des approches méthodologiques et des manuels qui présentent le français comme un corps monolithique ou quand ils se risquent à introduire quelques traits de variation le font de manière anecdotique, voire caricaturale et par le biais de documents non authentiques nous considérons qu'il est désormais primordial d'introduire la variation dans nos enseignements si nous tenons à fournir aux apprenants une vision authentique et même, pourrions-nous dire écologique³⁰ de la langue française. Il y a vingt ans, nous ne disposions que du seul travail de Fernand Carton : *Les accents des Français*, réalisé, en 1983 par des phonéticiens non parisiens, mais aujourd'hui, une multitude de ressources de grande qualité s'offre à nous. Nous pensons en particulier au corpus PFC (projet du français contemporain, ou encore à l'ouvrage : *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : ressources pour l'enseignement* (Detey & al. 2010). Nous pensons également au corpus *Ciel*³¹ (corpus international écologique de la langue française) et aux bases de données telles que *Clapi*³² (corpus de langue parlée en interaction), constituées d'une quarantaine de corpus oraux d'interactions sociales dans différents contextes : professionnel, privé, institutionnel, commercial, médical, en situation de classe, etc. Autant de ressources qui facilitent l'intégration de la variation linguistique dans l'enseignement. Nous précisons que par intégration de la variation à l'enseignement nous entendons essentiellement une sensibilisation à la variation et donc essentiellement une reconnaissance passive.

²⁹ Définie comme variation stylistique par la tradition nord-américaine.

³⁰ Nous renvoyons à L.-J. Calvet (1985).

³¹ <http://www.ciel-f.org/>

³² <http://clapi.icar.cnrs.fr>

Quelques exemples concrets

Pour des raisons d'espace, nous nous limiterons à présenter un trait linguistique caractéristique de la variation diatopique : les voyelles nasales et de deux phénomènes syntaxiques pour ce qui est de la variation diaphasique : la négation et l'interrogation. Nous tenons en outre à préciser, que notre objectif n'est pas de présenter une unité didactique ou une leçon mais de proposer des extraits pouvant servir de point de départ pour introduire la variation en classe de *Fle*. Par ailleurs, nous voudrions souligner que notre réflexion porte sur des apprenants européens auxquels nous supposons une cible située dans le français de France. Il en irait en effet différemment pour un apprenant américain par exemple.

La variation diatopique : les voyelles nasales

La réalisation des voyelles peut constituer un trait distinctif de l'origine géographique des locuteurs tant au sein de l'Hexagone que dans le plus vaste espace francophone. Ainsi, le français de Lille se distingue-t-il entre autres par ce trait phonique du français de Toulouse ou de Marseille ou encore du Québec. Par ailleurs, on observe au sein du territoire de la France et en particulier en Ile-de-France une tendance à la réduction du nombre de voyelles nasales de 3 à 4 suite à la coïncidence entre [ɛ̃] et [œ̃]. Pour sensibiliser les étudiants à ces phénomènes, nous proposons l'écoute d'extraits³³ de documents provenant du corpus PFC³⁴. Ces extraits permettent de mettre en relation les voyelles nasales chez deux locuteurs marseillais et chez un locuteur parisien.

Extrait 1 - Marseille

- J'ai quarante-cinq ans, comme vous pouvez vous en apercevoir. Je fais le métier de marin de commerce. Je suis marié à Françoise.
- Tu as toujours fait ce métier ?
- Pratiquement, je fais ce métier depuis mille neuf cent quatre-vingt-un en, sans discontinuer sinon je l'ai fait un petit peu avant soixante-dix-neuf. J'ai arrêté euh au bout de, de trois quatre mois de euh, de navigation.
- C c'est une moto. Ça m'a fait bizarre.
- Et j'ai travaillé à terre, donc dans la restauration puisque je suis cuisinier.

Extrait 2 - Marseille

On fait de l'expansion externe. On rachète des petites banques, on fait des alliances et prises de participations.
On a racheté le Crédit foncier de France. ça appartient au groupe Caisse d'épargne.
Je veux dire, bon, heu. On fait une alliance avec la Caisse des dépôts, une vraie alliance, un holding financier, etc. J'veux dire, on est comme

³³ Pour tous les extraits présentés dans cet article, nous proposons une transcription orthographique.

³⁴ Les extraits sont disponibles sur <http://www.projet-pfc.net/>

les autres, on a des alliances et des participations capitalistiques dans d'autres réseaux en Europe comme d'autres caisses d'épargne en Europe.

Extrait 3 - Paris

- Je suis né à Paris sixième, rue En face du Bon Marché.
- Et les domiciles successifs ensuite c'était surtout le sixième, n'est-ce pas
- Ensuite oui ça a été euh rue puis boulevard en face de
- Hum, donc vous avez toujours euh habité Paris ?
- Toujours oui.
- Hum, et quels, sont, vos professions successives ?
- Je n'ai pas eu de professions de professions successives j'étais chimiste. Et, j'ai été ensuite chef de laboratoire et puis euh. Dans un dans un centre euh dans un centre technique des industries de la conserve voilà.

Ces courts extraits permettent de distinguer la réalisation des voyelles nasales du français parisien où elles correspondent à un seul son vocalique de celles des locuteurs marseillais où on assiste à une dénasalisation. Les voyelles nasales constituent dès lors un trait phonologique faisant l'objet de variations de prononciation et pouvant acquérir une fonction démarcative. Dans le cas qui nous occupe entre le français septentrional et le français du midi. Par ailleurs, ces conversations peuvent également être à l'origine de réflexion sur d'autres traits distinctifs tel le *e* caduc.

La variation diaphasique : négation et interrogation

Qu'il s'agisse de la négation ou de l'interrogation, la plupart des grammaires de français langue étrangère signalent des variations au niveau de l'usage. Ces distinctions pourraient être considérées comme des tentatives pour introduire la variation linguistique dans les outils didactiques. Cependant, elles reposent essentiellement sur des distinctions variationnelles qui convoquent deux paramètres différents : d'une part le canal, de l'autre les registres de langue. Ainsi est-il question de faire entrer des faits de langue dans des catégories hermétiques définies : la langue orale *vs* la langue écrite ou le registre familier *vs* le registre soutenu, *etc.* au risque de générer un amalgame entre canal et style ou pour mieux dire entre oral et familier (Favart 2010 : 188). Or nous savons que si nous pensons à la notion de marché linguistique telle que l'a élaborée Pierre Bourdieu (1982), l'apprentissage d'une langue étrangère s'avère davantage rentabilisé lorsqu'il conduit à l'appropriation des variétés valorisées par les membres de la communauté de la langue cible. Les constructions se rattachant à l'oral risquent alors de passer au second plan puisque associées à un registre familier et par conséquent moins valorisé.

Négation

Nous savons avec Claire Blanche-Benveniste que dans les conversations, on relève environ 95% d'absence de *ne* de négation (2000 : 39) or ce phénomène continue, dans la plupart des cas, à être présenté comme un trait spécifique

de l'oral familial. Nous proposons ci-après deux extraits de conversation tirés du corpus Ciel^{iv35}, le premier d'ordre familial et le second d'ordre professionnel.

Extrait 1 - Metz

- eh je me disais bien qu'il manquait un truc
- j'avais oublié que tu avais pas salé pour toi
- bon ça se mange hein mais ça fait sucré
- ouais c'est ce que j'ai dit tout à l'heure
- mais bon y a déjà normalement
- ben une fois que tu prends l'habitude de plus manger salé tu remarques vite la différence
- hm
- c'est que moi je sale pas beaucoup parce que: vu que mon père aussi il mange sans sel hein enfin
- il devrait

Entretien 2 - Belgique

- voilà donc euh: je recommence les présentations P.N. qui va devenir le gestionnaire du bâtiment à la place de
- donc si tu as des problèmes c'est à lui je crois que tu lui as déjà donné tes références
 - bè le premier souci c'est euh c'est la convention j'ai pas de convention

 - alors pour la convention j'ai demandé à celui qui s'occupe de ça c'est chez nous
 - et euh nous on va écrire officiellement à la DG culture pour leur demander en leur disant voilà nous on n'a toujours pas de de convention pour le quatrième
 - c'est c'est la culture qui fait ça parce que nous on dépend pas d'eux hein nous on dépend du service audio-visuel
 - ah d'accord
 - tu vois tu as eu tu as eu un dialogue avec F.B. et L. ou euh B
 - et ce serait eux qui feraient la convention
 - nous on [n'] a rien avoir avec la DG culture
 - d'accord
 - on [n'] a aucun lien avec eux³⁶

Si dans le premier extrait, qui relève d'un échange familial, nous observons que l'absence du *ne* de négation est systématique et caractérise la prise de parole des différents locuteurs, on assiste dans le second, d'ordre professionnel, à une alternance de négation complète et d'omission du *ne*. De plus pour les deux derniers exemples de structures négatives, le contexte phonique comportant la rencontre d'une voyelle nasale et d'une voyelle orale (on + a) ne permet pas de comprendre si le *ne* de négation est utilisé par le

³⁵ Les extraits sont disponibles sur <http://www.ciel-f.org/vitrine>

³⁶ Nous signalons que, dans les deux dernières répliques, nous indiquons le phonème [n] entre crochets, car il est impossible, en raison de la liaison, de comprendre si le *ne* de négation est utilisé ou pas.

locuteur. Il est par ailleurs évident que le nombre limité de tours de parole et la longueur des extraits proposés ne permettent pas de tirer des conclusions générales. Cet échantillon suffit toutefois à montrer que la chute du *ne* de négation est un phénomène fréquent et qu'il ne peut être associé aux seules situations de familiarité.

Interrogation

Comme nous le savons, l'interrogation présente des constructions variables dont la plupart sont considérées comme standard. Pour Valdman (2000) qui n'est pas le seul à partager cette position, l'interrogation par inversion est valorisée mais peu utilisées par les natifs. Il remarque en outre que les constructions appelées "antéposition" (où il habite) sont quant à elles faciles à utiliser par les non natifs mais dévalorisées par les natifs. Le bon compromis serait dès lors d'adopter la construction en *est-ce que*. Au-delà de ce cadre théorique, qui comporte le risque de construire des représentations hiérarchisées des tournures interrogatives, il nous paraît avant tout utile de soumettre les apprenants de *Fle* à des situations variées de communication afin de les sensibiliser aux différentes formes utilisées. Les extraits ci-après sont tirés du corpus Ciel déjà que nous avons déjà utilisé pour la négation. Le premier se déroule en milieu professionnel, le second consiste quant à lui en une interview à la radio alors que le dernier est tiré d'une conversation entre amis lors d'un repas.

Extrait 1 - Metz

- le deuxième euh point euh du Texte-A euh c'était sur le plan de prévention sécurité donc on va envisager un un exercice d'évacuation combiné alors avec la simulation de déversement accidentel et euh alerte incendie
- euh nous on l'avait depuis euh ben depuis deux ans on l'avait écarté on l'avait pas on l'avait jamais fait
- moi j'en ai discuté avec le le conseiller A y a pas de règle y a pas de y a rien qui est défini on fait comme on veut
- donc faudrait alors est-ce que est-ce que on s on se dit on le fait est ce que c'est nécessaire pour nous de le faire ou pas euh si c'est nécessaire le gars y a tout un scénario à mettre en place avec euh où est-ce qu'on fait tomber la cuve à l'intérieur à l'extérieur et cetera et cetera et faire une euh un exercice quoi
- faut juste se poser la question si c'est vraiment nécessaire pour nous

Extrait 2 - Radio

- bonjour Marie-Madeleine
- oui bonjour
- comment allez-vous
- ça va très bien merci
- alors deux chats un chien qui est arrivé en premier à la maison
- euh les chats
- les chats d'accord alors bon dans ce sens-là Sandrine ... avant d'entendre ce que va nous dire Marie-Madeleine est-ce que c'est plus facile

- euhm pas pas forcément ce qui est important déjà c'est de savoir si le chien ou même les chats ont été familiarisés à l'autre espèce donc quand on va chercher un animal la première euh chose dont il faut se renseigner c'est est-ce que cet animal quand il était chiot ou à l'endroit où il a vécu est-ce qu'il a cohabité avec euh l'autre espèce donc déjà ça va nous faciliter grandement les choses
- ah oui alors Marie-Madeleine là on a envie q- que vous développiez un petit peu quand vous dites ça se passe très bien ça veut dire quoi

Extrait 3 - Canada

- ben moi je peux m'asseoir n'importe où
- non non ça fait pas de différence
- je m'assis où
- ça fait pas ça fait pas de différence c'est là ou là
- on peut-ti euh remplir notre verre de vin déjà ou quoi
- oui oui oui oui oui pour sûr moi j'ai déjà des euh
- hein qu'est-ce qui se passe
- j'ai déjà les joues rouges

Si ces différents extraits confirment que le recours à l'interrogation en *est-ce que* est fréquent, ils ont surtout l'avantage de montrer la diversité d'usage des tournures interrogatives. Ainsi, le deuxième présente à la fois des constructions interrogatives par inversion (comment allez-vous ?), des constructions en *est-ce que* ainsi qu'une interrogation partielle avec le rejet du morphème interrogatif en fin de phrase (ça veut dire quoi ?). En outre, le dernier enregistrement, qui contient lui aussi une interrogation par rejet du morphème en fin d'énoncé, met en avant un trait diatopique : l'interrogation en -ti (on peut-ti remplir votre verre ?), caractéristique du français du Canada. Il nous semble dès lors important de souligner que si différentes formes d'interrogation cohabitent en français, il reste assez malaisé de les faire correspondre de manière systématique à des situations de communication spécifiques. On observe certes, que la construction par inversion renvoie majoritairement à des situations de communication plus formelles. Elle trouve ici sa place en début de conversation et est utilisée à l'égard d'une personne que la journaliste ne connaît pas. Nous nous demandons cependant si l'on peut affirmer de manière catégorique que le rejet du morphème interrogatif en fin d'énoncé s'utilise uniquement dans des situations de proximité³⁷ entre les interlocuteurs ? Le dernier énoncé de l'extrait 2 semble démontrer le contraire. Il nous paraît dès lors que soumettre l'apprenant au plus grand nombre de situations prévoyant du français spontané est un moyen efficace pour l'aider à prendre conscience des variations qui relèvent du diaphasique, notamment en ce qui concerne l'usage des tournures interrogatives.

³⁷ Nous utilisons le terme de *proximité* en opposition au terme de *distance* tel que les utilisent P. Koch et W. Oesterreicher (2001 : 536)

Conclusion

Il est clair que le nombre limité d'exemples que nous proposons en guise de point de départ pour une réflexion sur la place de la variation linguistique dans l'enseignement du *Fle* ne nous consent de tirer des considérations d'ordre général, ces exemples permettent toutefois d'avoir un aperçu de ce qu'est le français authentique dans différentes situations de communication et dans différents espaces francophones. Une manière peut-être d'élargir les horizons des enseignants et par conséquent des apprenants en ouvrant les cours de français langue étrangère à de nouvelles pratiques. La sensibilisation à la variation diatopique permet d'une part d'éviter le risque d'incompréhension ou de surprise de l'apprenant allophone confronté à des sonorités, des patrons intonatifs, des structures syntaxiques ou à un lexique considérés comme « non standards » ou pour le moins rarement présents dans l'enseignement du *Fle*. Cela devrait également permettre de déconstruire cette vision hiérarchisée de la langue encore très présente de nos jours et qui débouche souvent sur une dévalorisation sociale des locuteurs qui s'éloignent des modèles présentés en cours³⁸. En ce qui concerne la variation diaphasique, une sensibilisation, au minimum en tant que ressource passive, nous semble plus que souhaitable, en évitant peut-être le risque d'interférence avec le diastratique. Cette dernière pourrait porter à une familiarisation trop active de formes extrêmement vernaculaires ou argotiques qui mettrait l'apprenant, qui n'en a pas une maîtrise suffisante, en difficulté. Par ailleurs, nous avons déjà mis en avant le décalage qui existe entre la langue enseignée en *Fle* et la langue telle que l'utilisent les locuteurs francophones. Des enquêtes actuellement en cours sur la représentation que les apprenants de *Fle* se font de la langue française tendent à confirmer cette position³⁹. La sensibilisation aux variations pourrait contribuer au rapprochement de ces deux entités. En tout état de cause plusieurs pistes méritent d'être explorées pour optimiser l'enseignement du *Fle* en matière de variation. Nous pensons entre autres aux travaux de Valdamm (1998 et 2000) que nous avons déjà évoqués et qui devraient inciter l'enseignant à prendre en compte tant les aspects linguistiques, sociolinguistiques qu'acquisitionnels dans ses choix didactiques. Les nombreux travaux sur l'oral de C. Blanche-Benveniste (2000 et 2005) ainsi que ceux des interactionnistes sont autant de ressources linguistiques pouvant favoriser la transmission non pas d'un français de manuel mais d'un français ou de français en adéquation avec la réalité linguistique du monde francophone. Nous citerons pour conclure, l'apport remarquable que pourrait être pour didactique du *Fle* les travaux de Peter Koch et Wulf Oesterreicher. Ces deux linguistes s'écartent de l'opposition traditionnelle basée sur le canal pour mettre en avant la situation de communication, brisant ainsi les catégories hermétiques d'oral et d'écrit pour mettre en avant le continuum communicatif. Une vision qui d'ordinaire n'est pas prise en compte dans l'enseignement, mais qui pourrait faciliter l'entrée de la variation, du moins diaphasique, dans la didactique du *Fle* et réduire ainsi

³⁸ Nous pensons par exemple aux nombreuses considérations dévalorisantes que nous avons pu entendre sur le français du Québec notamment.

³⁹ Nous renvoyons entre autres aux travaux de F. Favart (2016)

la distance entre la langue enseignée et la langue comme instrument de communication des locuteurs natifs.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard.
- Blanche-Benveniste, C. (2000), *Approche de la langue parlée en français*, Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. & al. (2005), *Le français parlé, études grammaticales*, Paris : Éditions du CNRS.
- Calvet, L.-J. (1985), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.
- Carton, F. & al. (1983), *Les accents des Français*, Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- Detey S. & al. (2010), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris : Ophrys.
- Favart, F. (2010), "Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du Fle", *Pratiques*, 145-146, 179-196.
- Favart, F. (2016), "Représentation linguistique chez les étudiants universitaires dans le Trentin-Haut-Adige", *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, 3, 115-140.
- Gadet, F. (2001), "Enseigner le style", *Le français dans le monde*, numéro spécial, 53-71.
- Gadet, F. (2003), "La variation : le français dans l'espace social, régional et international", dans M. Yaguello, *Le grand livre de la langue française* (pp. 91- 151), Paris : Éditions du Seuil.
- Koch P. & Esterreicher, W. (2001), "Langage parlé et langage écrit", dans G. Holtus & al., *Lexikon der romanistischen Linguistik I/2* (pp. 584-627), Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Rey, A. (1972), "Usages, jugements et prescriptions linguistiques", *Langue française*, 16, 4-28.
- Valdman, A. (1998), "La notion de norme pédagogique dans l'enseignement du Fle", dans M. Bilger & al., *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à C. Blanche-Benveniste* (pp. 177-188), Leuven/Paris : Peeters.
- Valdman, A. (2000), "Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère", *The French Review*, 4, 648-666.

L'oral en licence de français langue étrangère en Algérie : le cas de l'exposé

Naima Mancer-Ouldbenali

Université de Béjaïa- Algérie

Claude Cortier

UMR ICAR 5191, Université de Lyon

Introduction et problématisation

L'Algérie est un pays plurilingue où la population parle majoritairement l'arabe dialectal ou l'amazigh, dans leurs différentes variétés. Depuis 1962, est en vigueur une politique d'arabisation, visant à développer l'arabe classique/standard et à réinsérer le pays dans son identité arabo-musulmane pour contrecarrer l'influence coloniale française. Le français a cependant conservé une situation privilégiée avec un triple statut : première langue étrangère dans les cycles primaire et secondaire, langue d'enseignement de certaines filières scientifiques à l'université, langue alternée avec d'autres parlers régionaux dans les pratiques langagières quotidiennes. Si l'Algérie peut être considéré comme le deuxième pays francophone dans le monde, le degré d'usage du français n'est pas identique pour tous. On peut distinguer avec Rahal (2001) trois catégories de locuteurs francophones algériens : les « francophones réels », qui communiquent en français quotidiennement, notamment en situation professionnelle. Ils appartiennent à l'élite aisée, instruite et surtout urbaine. La deuxième catégorie est celle des « francophones occasionnels », des locuteurs/scripteurs qui utilisent le français dans des contextes particuliers (formels ou informels) et pratiquent couramment à l'oral l'alternance entre français/arabe ou français/amazigh. Une dernière catégorie de la population, sans doute la plus nombreuse, y compris chez les jeunes scolarisés possède une connaissance « passive » du français. Ils le comprennent mais ont des difficultés à l'utiliser pour communiquer.

Confrontée à l'arrivée massive d'étudiants ayant cette connaissance « passive », y compris en licence de français, l'université algérienne a fait le choix d'inscrire un module de « pratique de l'oral » dans ses programmes. Or cet enseignement /apprentissage ne semble pas motiver les étudiants ni être réellement pris en considération par les enseignants, alors que la pratique de l'exposé oral est régulièrement utilisée, dans toutes les matières de la licence et durant les trois années d'étude comme modalité d'évaluation des étudiants, devant exposer oralement leurs connaissances dans la matière enseignée.

Dans le cadre d'un travail de thèse de doctorat en didactique du FLES conduit par Naima Ould Benali, l'hypothèse a été posée que cette sous-estimation de

L'importance de l'oral était liée d'abord à des représentations de l'oralité, associé souvent à la simple conversation voire à l'erreur (Ammouden, 2012) et non à une pratique académique utile et sanctionnable ou à une utilité professionnelle. Une enquête par questionnaire a été conduite auprès des étudiants et enseignants et une comparaison a été faite entre les réponses des étudiants avant et après le module consacré à l'oral pour chacune des trois années de licence.

De ce fait, la question problématique à laquelle ces enquêtes recherchent des éléments de réponse, peut se formuler ainsi : l'exposé oral en licence de français à l'université de Bejaia : quelles représentations des enseignants pour quelles performances des étudiants ?

Nous cherchons à montrer que le développement des compétences a partie liée avec la reconnaissance du genre et de ses formes académiques et professionnalisantes telles que proposées par Schneuwly et Dolz (1997), Dolz et al. (2006). Car « [...] les formes de la langue et les formes des types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue [...]. Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). » (Bakhtine, 1984 : 285).

L'enseignement du français au secondaire et à l'université : réformes et enjeux

Le français a depuis l'Indépendance un statut officiel de langue étrangère au même titre que l'anglais ou l'espagnol. Cependant dans le système éducatif, il bénéficie d'un statut privilégié : il est enseigné depuis la 3^e année primaire à raison de 3 à 5 heures par semaine suivant les niveaux et demeure langue d'enseignement à l'université (pour environ 60% des filières).

De nouveaux programmes pour le primaire puis pour le secondaire ont été mis en œuvre de 2003 à 2007 développant approche communicative, approche cognitive, approche par les compétences, développement de la pédagogie de projets, mais leur application se fait lentement. Les anciens programmes et les manuels, structurés essentiellement autour de l'écrit, visaient à développer chez l'apprenant des compétences de production et de réception de l'écrit et des connaissances grammaticales au détriment des compétences de production et de réception de l'oral, ils restent encore le modèle qui régit la plupart des pratiques enseignantes.

L'enseignement supérieur algérien a mis en place, depuis 2004, un dispositif d'enseignement qui se décline en Licence- Master- Doctorat (LMD), pour améliorer la qualité de l'enseignement universitaire et s'ouvrir à la mondialisation. Cette mise en pratique du système LMD dans les langues étrangères vise un objectif capital, faire acquérir aux étudiants de réelles compétences de communication, les amener à s'exprimer aussi spontanément que possible, le plus « correctement » possible avec un lexique et des expressions appropriés à la situation.

Le programme de la licence de la langue française a été modifié de façon sensible, en raison des faiblesses constatées et du profil requis en fin de licence, les universités souhaitant améliorer les compétences en langue des étudiants. Les modules « Pratique Systématique de la Langue » (une séance

hebdomadaire en 1^{ière} et 2^{ième} année) et « Techniques de l'Expression Ecrite et Orale » (une séance hebdomadaire en 1^{ière} année), ont été remplacés par des modules séparés : compréhension et expression écrite et compréhension et expression orale (trois heures hebdomadaires durant les trois années de la licence). En 1^{ère} année de licence, l'exposé oral figure au premier plan avec pour objectif de développer chez l'étudiant la capacité de prendre spontanément des initiatives langagières et développer des compétences d'expression autonome.

Les étudiants sont admis en licence de français en fonction de la note obtenue au baccalauréat : en règle générale une note minimale de 12 en langue française est exigée.

Si, selon les tests réalisés en 2009-2010 dans les universités de Bejaia et Tizi Ouzou (Ammouden A. & Ammouden M.) les deux tiers des étudiants atteignent le niveau B1 du CECR⁴⁰, près d'un tiers des étudiants inscrits en licence de français n'obtiendraient que le niveau A2⁴¹ dans les compétences requises pour suivre une licence de langue française et ceci, à l'issue d'au moins dix ans d'enseignement/apprentissage du français.

Les tests réalisés à la même période dans les écoles préparatoires aux études d'ingénieur, où les étudiants sont sélectionnés sur de très bonnes moyennes au baccalauréat montrent que l'enseignement du français aux cycles primaire-moyen-secondaire, même s'il s'agit de la première langue étrangère utilisée, n'est pas en mesure d'apporter un bagage langagier en français (compétence de compréhension d'un discours long, prise de notes de cours, production d'écrits académiques, etc.) et une "culture scolaire" qui pourrait préparer les futurs étudiants à suivre des enseignements universitaires (Cortier et al., 2013).

Les programmes de l'oral en licence de FLES à l'université de Béjaia

La maîtrise de l'oral est reconnue comme un objectif essentiel au même titre que lire et écrire, depuis les programmes de 2004, confirmé par ceux de 2008. L'objectif est de faire de cet apprenant qui se spécialise en langue, un bon orateur, parce qu'il peut être un futur enseignant et que ceux qui savent s'exprimer et communiquer aisément en français, possèdent un avantage certain dans leur vie quotidienne et professionnelle. Ces programmes, qui font de l'oral un objet d'enseignement au même titre que tout autre objet d'enseignement, s'inscrivent dans le champ de la didactique contemporaine, qui opte pour l'enseignement dans le cadre d'une séquence didactique qui s'articule autour d'un genre (Schneuwly et Dolz, 1997).

Distingué de l'écrit, tout le programme de ce module de 3 heures hebdomadaires est centré sur des activités orales. Il vise le développement de deux compétences chez l'étudiant : expression et compréhension. La première concerne l'expression générale, il s'agit de savoir parler,

⁴⁰ En Kabylie, région réputée particulièrement francophone et francophile, dans deux universités où l'accès à cette formation est pourtant particulièrement réservé à ceux qui obtiennent de très bonnes notes en français au Bac.

⁴¹ On estime qu'un niveau B1 voire B2 est nécessaire pour suivre un cursus universitaire.

de s'exprimer et de s'affirmer. L'étudiant est amené à parler de tous les sujets ; scientifiques, littéraires et ceux de la vie quotidienne en général, tout en introduisant la phonétique dans des exercices de prononciation. Cette prise de parole est organisée suivant une démarche selon la nature de l'activité (conversations, débats ou exposés). La deuxième concerne la compréhension : savoir écouter, maîtriser les mécanismes de la compréhension orale et être attentif aux autres. L'étudiant est amené à écouter des enregistrements diversifiés : entretiens, discussions, dialogues, en relation avec le genre étudié et ses caractéristiques. On doit travailler la compréhension par un questionnaire détaillé, on fait des entretiens simulés, mettant l'étudiant dans diverses situations de communication. Cependant, comme cela semble être également le cas en France, cette compétence fait l'objet de peu d'activités :

« Si cette compétence de compréhension est mise en œuvre dans de nombreux manuels et approches, elle n'est pas enseignée. Il n'y a pas de réelle progression autour d'une compétence qui reste en conclusion le parent pauvre de notre enseignement » (Petitgirard, 1999 : 36)

Pour l'évaluation, deux épreuves sont prévues : la première concerne la compréhension de l'oral et consiste à répondre à un questionnaire après une écoute répétée de séquences audio et/ou audio- visuelles pendant quelques minutes. La deuxième épreuve concerne l'expression sous forme d'un entretien ou d'une conversation simulée, le temps qui lui est consacré est de cinq à dix minutes.

À partir de 2012, une entrée par les genres a été adoptée. De ce fait, l'enseignement de l'oral reposera désormais sur la réalisation de deux genres à chaque niveau du cursus de la licence de français, accompagnés de la lecture oralisée qui permettra à l'enseignant de se focaliser sur la phonétique et les traits de l'oralité (voix, rythme et intonation). La répartition est la suivante :

1^{ère} année : conversation et exposé oral

2^e année : reportage et débat

3^e année : interview et entretien d'embauche

Au sein du module de l'oral, l'exposé occupe donc le deuxième semestre de la première année de la licence LMD de français. Pour une majorité d'étudiants qui ont le français comme langue d'enseignement, il est indispensable de se perfectionner à l'oral long et continu et de s'exercer aux techniques de l'exposé.

L'exposé oral : représentations et enseignement

L'exposé oral apparaît comme l'un des genres fortement présents dans les pratiques universitaires algériennes et cela dans toutes les disciplines. Si les enseignants y recourent le plus souvent c'est parce que, selon eux, il contribue favorablement à la bonne transmission des savoirs enseignés, à leur enrichissement et à leur évaluation ; il offre à l'étudiant des occasions de faire des recherches individuelles ou collaboratives et surtout il favorise le développement de la compétence orale. Max Butlen (2000) affirme à ce propos que :

« L'exposé s'inscrit dans une longue tradition scolaire et rhétorique. C'est une production linguistique qui conduit un énonciateur à communiquer oralement et synthétiquement les informations et connaissances qu'il a

rassemblé sur un sujet donné, à l'attention d'un public qui a été expressément réuni pour entendre l'exposant, pour s'informer, pour apprécier une performance. »

L'exposé est couramment utilisé par tous les enseignants de licence comme activité participative ou comme contrôle des connaissances acquises, mais sans que l'étudiant soit aidé à s'y préparer. C'est une activité qui est souvent abordée dans les cours de méthodologie universitaire mais pas nécessairement du point de vue interactif, gestuel ou prosodique. Pourtant ces paramètres sont d'une grande importance dans la transmission du message de l'exposant comme le soulignent Isabelle Guaitella et al, (1998, p : 14) dans cette citation :

« Nous avons souligné le fait que le gestuel était coordonné à la production vocale du locuteur. Nous avons ainsi pu, en accord avec d'autres auteurs, observer que l'activité gestuelle du locuteur n'était pas une sorte d'activité secondaire et « décorative » par rapport à la parole, mais plutôt une activité structurante, facilitant, à la fois, du point de vue cognitif, la planification discursive, et, du point de vue interactif, le déroulement de l'échange. »

Or, travailler sur ces dimensions apparaît motivant pour les étudiants mais aussi stimulant voire efficace pour améliorer leurs prestations orales, comme le souligne Chanfrault-Duchet (2005) : « ...l'exposé constitue l'exercice emblématique de l'apprentissage de l'oral en milieu scolaire ». De même, Lorenza Mondada et al (2009) dans la citation suivante attirent notre attention sur la complexité de cette activité exigeant beaucoup d'efforts de la part de l'apprenant pour parvenir à une bonne maîtrise :

« L'exposé n'est pas la simple oralisation de quelque chose qui aurait été prévu avant lui, [...] Il est, au contraire, un accomplissement situé par lequel de nouvelles pertinences, des évidences, des liens, des hiérarchies, des structures argumentatives imprévues et contingentes façonnent de nouveaux objets de discours et de savoir en les rapportant à une interaction spécifique avec le public. »

Corpus d'étude

Nous avons mené deux enquêtes par questionnaire sur le thème de l'exposé, considérant que le questionnaire représente un outil particulièrement utile qui permet d'obtenir des informations précises et simples, souvent non observables, pour un grand nombre d'individus en peu de temps. Il permet de déterminer le profil du public visé.

Nous avons distribué et collecté les questionnaires au département de français de l'université de Bejaia :

- aux étudiants des trois niveaux de licence de français de l'année 2008/2011 (au moment où l'exposé oral ne s'enseignait pas et ne figurait pas dans le programme de l'oral des trois niveaux)
- aux étudiants de l'année 2012/2013 (l'année de l'intégration de l'exposé dans le programme de l'oral comme un genre à enseigner dans ce même cadre) pour mettre à jour notre questionnaire et compléter certains points d'enquête.

Sur six cents exemplaires du questionnaire distribués en égale quantité aux étudiants des trois niveaux de licence de français, nous n'en avons récupéré

que 291, dont 138 étudiants de première année, 72 de deuxième année et 81 de troisième année. La collecte fut assez difficile car la majorité des étudiants questionnés ne souhaitait pas répondre à notre sollicitation, par peur de dire des bêtises. Il a fallu les rassurer à maintes reprises pour dissiper leurs craintes. Nous avons adressé un deuxième questionnaire aux enseignants du département de français de la même université, soit à 69 enseignants des trois spécialités (linguistique, littéraire et didactique). Enseignants permanents, associés et enseignants vacataires ont été sollicités à répondre à nos questions traitant des représentations du genre exposé oral. Nous avons rangé les questions en plusieurs axes selon les thématiques abordées. En réponse, nous n'avons reçu que 27 questionnaires remplis.

Nos questionnaires portaient sur deux axes principaux comportant différentes thématiques évoquées dans des questionnements secondaires. Dans le premier axe, nous nous sommes intéressées à l'exposé comme moyen d'enseignement et son rôle dans la transmission des savoirs. Dans le deuxième, nous avons interrogé les enseignants et les étudiants sur l'exposé comme objet d'enseignement, sur sa didactisation et les techniques enseignées avant le passage à la pratique, ainsi que sur les difficultés rencontrées, selon qu'elles relèvent de la préparation ou de la présentation.

L'exposé oral : Représentations des enseignants

Les résultats de l'enquête convergent sur le manque de prise en charge de l'exposé oral en classe. Même si cette pratique langagière est considérée comme un moyen d'enseignement efficace pour certains enseignants, comme une activité motivante et interactive qui favorise le travail individuel ou collaboratif, elle n'est pas objet d'enseignement.

L'exposé oral comme moyen d'enseignement

Dans le cadre de l'exposé utilisé comme moyen d'enseignement dans les différentes matières des différentes spécialités de la licence de français, les enseignants approuvent majoritairement son efficacité, car il constitue une activité d'enrichissement des contenus, en permettant aux étudiants de reprendre les notions théoriques vues en cours, de faire des recherches individuelles qui faciliteront la compréhension et la mémorisation.

A la question portant sur le rôle de l'exposé dans la transmission des savoirs, les avis des enseignants se répartissent entre ceux qui approuvent son efficacité, ceux qui ne l'approuvent pas et ceux qui ont un avis partagé.

Enseignants qui approuvent l'efficacité de l'exposé

L'exposé peut être un bon moyen de transmission pour plusieurs raisons. Premièrement, il permet à l'enseignant, d'une part, d'enrichir les contenus abordés par les étudiants dans des exposés, d'autre part, il offre l'occasion aux étudiants de s'entraîner à la recherche et à la prise de parole. Nous avons sélectionné pour illustration, quelques déclarations des enseignants à ce sujet : « L'exposé oral nécessite de la recherche, donc l'étudiant prépare son travail soigneusement en récoltant un maximum d'informations, et c'est le débat entre l'étudiant exposant et ses camarades, guidé par l'enseignant qui favorise l'enrichissement du message et éventuellement sa compréhension. » (Q.

Ens⁴² n°15). L'exposé permet « d'amener l'étudiant au plus près de la chose, de le familiariser avec la discipline enseignée. » (Q. Ens n° 23)

« L'exposé donne l'occasion à l'étudiant d'exprimer davantage sa compréhension, ce qui permet à l'enseignant de répondre à ses besoins, à ses difficultés. » (Q.Ens n° 9). « Il lui permet de découvrir les éléments qui posent plus de difficultés chez les étudiants et les étudiants peuvent aborder d'autres éléments qui pourraient être objet de discussion ou de développement. » (Q.Ens n° 27)

Enseignants qui contestent l'utilité ou l'efficacité de l'exposé

Certains enseignants pensent que l'exposé oral est le fruit d'un bricolage des étudiants qui n'a rien d'un vrai travail de recherche. L'étudiant recourt aux plagiats sur des sites internet lors de sa préparation et consacre sa présentation à la lecture de ces mêmes documents, en l'absence totale d'apport personnel. Ceci pousse les enseignants à ne pas compter sur ces productions pour concevoir les contenus des cours : « *Les exposés sont des plagiats et présentés en lisant le document, aucun effort fourni par les étudiants.* » (Q.Ens n° 21) ; « *la plupart du temps, les étudiants ne font pas vraiment un effort de la recherche, ils ne font que rapporter des informations sur le net sans aucune explicitation* » (Q.Ens n° 4).

Certains enseignants, nous expliquent que le problème est relatif au désintérêt des étudiants auditeurs : « Oui le message passe en effet, mais il passe uniquement chez l'étudiant ayant fait l'objet de l'exposé et le reste (les autres étudiants) peut vite se lasser et donc ne rien retenir » (Q.Ens n° 12)

Enseignants dont l'avis est partagé

Pour ceux-là, l'exposé est à la fois un moyen efficace et non efficace d'enseignement, pour des raisons diverses. D'une part, la qualité des exposés n'est garantie que pour les bons éléments du groupe classe, comme l'affirme l'enseignant (Q.Ens n° 1): « *Oui dans la mesure où l'étudiant aura l'occasion de creuser dans le sujet des informations qui seront complétées par l'enseignant, mais non dans la mesure où les étudiants s'y prennent de façon maladroite, sauf les meilleurs éléments qui pourront faire de bon exposés à leurs camarades et garantir la bonne transmission du cours, pour les autres ce sera une perte de temps pour leurs camarades et pour l'enseignant.* ». De plus « *Il y a nécessité de faire participer l'étudiant, mais l'exposé, à lui seul, ne peut pas répondre à tous les objectifs pédagogiques.* » (Q.Ens n° 20).

D'autre part, l'exposé offre aux étudiants l'occasion, irremplaçable, d'interagir en classe, par le biais des questions/réponses entre eux et l'exposant, si un débat est déclenché. Cette interaction leur permet de s'entraîner à la prise de parole autonome et spontanée.

On voit dans ces résultats que l'exposé oral n'est pas exploité par tous les enseignants. D'après les réponses obtenues, certains fuient cette activité faute de motivation des étudiants, quand il est question de faire un exposé et surtout de le présenter oralement en classe. C'est une tâche difficile et longue, qui s'étale sur plusieurs étapes et périodes, dans l'espace et dans le temps.

⁴² (QEtud ...) renvoie au questionnaire des étudiants et (Q Ens ...) renvoie au questionnaire des enseignants

Cette dernière exige de l'étudiant beaucoup d'efforts, partant du choix du sujet, à la recherche documentaire, à la rédaction du texte pour finir avec sa présentation, comme l'explique Max Butlen (2000):

« Les tâches à gérer sont innombrables et peuvent décourager. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que la pratique de l'exposé engendre de nombreux problèmes. Elle est réputée relever de l'oral, mais elle appelle de nombreux travaux de lecture et une production écrite qui doit être un support à l'expression et non un carcan. Elle incite l'élève à restituer un savoir nouveau ; mais aux difficultés liées au contenu s'ajoute celle de sa retransmission, alors que la méthodologie de l'exposé est rarement explicitée, critériée, objet d'apprentissages ».

Si les étudiants ne sont pas motivés par méconnaissance des techniques et stratégies d'exposé oral, il serait alors judicieux de les leur enseigner et faire pratiquer. C'est ce que nous avons développé dans la suite de de notre enquête. Les enseignants s'accordent tous sur la nécessité de faire de ce genre une dimension enseignable et non seulement praticable à des fins évaluatives, pour assurer la performance des étudiants dans ce genre oral.

L'exposé oral comme objet d'enseignement

Dans le cadre de l'exposé oral comme objet d'enseignement/apprentissage, les enseignants s'accordent tous sur le fait que les étudiants ne sont aucunement initiés à la technique de l'exposé oral avant de le pratiquer ; dans quelques cas une simple énumération de ses différentes étapes semble suffisante.

Ils justifient cela par le manque de sérieux des étudiants. Les enseignants pensent que l'une des raisons qui conduisent à l'échec de l'exposé oral, réside dans sa présentation. Si l'étudiant, c'est le cas de beaucoup d'entre eux, a réalisé avec succès l'étape préparatoire, relative au choix du sujet, de la documentation et de la recherche des contenus informationnels, l'oralisation de l'exposé s'avère la plus difficile à réussir. L'orateur, au lieu d'improviser son discours avec l'aide d'un plan et de notes, tombe dans la « récitation verbeuse » ou dans une lecture oralisée s'isolant de l'auditoire, auquel il ne prête aucune attention, laissant son regard figé sur le texte écrit.

Cependant, les enseignants approuvent tous la nécessité d'enseigner les techniques de l'exposé, à la fois « en théorie et en pratique » pour permettre aux étudiants d'une part, de connaître ses caractéristiques et d'autre part, de leur offrir des occasions de communication dans diverses et réelles situations. Il s'agit d'abord de combler les lacunes de l'enseignement secondaire : « ils viennent souvent avec des manques qui les rendent incapables de réussir leurs exposés. Manque d'initiatives qui leur permettraient de prendre en charge les insuffisances » (Q Ens 20).

Pour certains, l'objectif primordial est d'ordre motivationnel : « pour garantir un rendement efficace de l'activité en question, parce que l'étudiant est plus productif quand il est bien préparé » (Q, Ens 27).

Pour d'autres il est surtout méthodologique :

« Bien sûr ! Et c'est parce qu'ils en ont besoin ! Ils ne maîtrisent pas l'art de la transmission orale, il faut bien qu'ils en reçoivent d'abord les méthodes » (Q,Ens 1)

« On ne peut produire que ce que l'on a compris. Toutefois, il convient de commencer par la production et à partir de ses insuffisances pour construire une compréhension qui, à son tour, servira à la production réussie »(Q, Ens 9).

Pour d'autres encore, c'est un objectif d'apprentissage qui s'inscrit dans le cadre du programme et dont l'activité de l'exposé fait partie. Dans ce cas-là l'enseignant est appelé à donner aux étudiants les outils nécessaires pour la maîtrise de chaque genre abordé en classe, comme l'expliquent respectivement les enseignants (Q Ens 16 et 22 : « il faut que l'étudiant sache que pour exposer un travail scientifique, il y a une méthodologie à respecter », « on doit leur donner les outils méthodologiques qui leur permettront de bien faire leurs exposés »).

Un seul enseignant a répondu par « non » à la nécessité d'enseigner l'exposé oral, il justifie son point de vue en disant « *cela ne sert à rien car l'exposé est un art et il ne peut être maîtrisé que par la pratique* » (Q Ens 21).

On peut considérer que la position des enseignants sur l'importance de la connaissance des caractéristiques de l'exposé oral et de son fonctionnement, permettant aux étudiants de se représenter les objectifs à atteindre, rejoint celle de Velkova(2011, p 387-396) dans cette citation :

« Pour arriver à élaborer une communication, il est important, avant tout, d'avoir un aperçu global, intuitif et visuel de ce qu'est une communication achevée et réussie. Il serait par ailleurs, important de connaître le fonctionnement général d'une communication : fonctionnement de l'introduction, du développement et de la conclusion. L'image globale d'une communication, de même que la connaissance de son fonctionnement général, représentent la base du travail de son élaboration ».

A la connaissance des objectifs, on doit ajouter l'importance de la motivation pour inciter les étudiants à participer activement à leur propre apprentissage.

Les représentations des étudiants et leurs difficultés

Nous allons aborder dans cette partie l'exposé oral du point de vue de son enseignement et dans un deuxième temps, l'exposé oral en pratique.

L'exposé oral du point de vue de son enseignement

Au début du questionnaire, les réponses des étudiants montrent leur satisfaction pour la formation en langue française : ils sont motivés pour cette formation ce qui devrait faciliter leur réussite universitaire. En plus de cette motivation active, ils ne cessent de montrer leur besoin d'apprendre à communiquer dans cette langue : (QEtud 1) : « *J'aime bien la langue française et je veux la maîtriser et la parler couramment.* », (QEtud 2) : « *J'ai choisi de faire cette formation par amour à cette langue, pour approfondir mes connaissances et parler couramment la langue française.* »

Souvent, c'est le choix de devenir enseignant qui les motive : « *J'ai choisi de faire la langue française pour améliorer mon niveau en cette langue et pour la maîtriser pour pouvoir l'enseigner* » (Q. Etud,135) ; « *J'ai choisi de faire français pour l'enseigner* » (Q. Etud 24).

Interrogés sur la compétence à développer en priorité par le biais de l'exposé oral, les étudiants ont majoritairement manifesté la volonté de travailler plus la compétence orale dans le but de vaincre leur timidité. Ces étudiants-là souffrent à l'oral, ils ont des difficultés pour la prise de parole en classe et l'exposé oral leur offre cette opportunité : « *je veux développer la compétence orale pour pouvoir communiquer avec les autres sans difficultés* » (Q.Etud,13), « *Je voudrais surtout développer la compétence orale car j'ai toujours eu du mal à m'exprimer correctement sans honte* » (Q. Etud,202), « *la compétence orale parce que j'ai un complexe, ce n'est pas la question que je ne sais pas parler mais je suis un peu timide quand je parle en français* » (Q. Etud,12).

D'autres jugent qu'ils ont des difficultés à l'oral et l'exposé oral représente un moyen pour y remédier : « *Compétence orale parce que c'est à l'oral que j'ai des problèmes* » (Q. Etud,36) ; « *J'ai peur de dire des bêtises* » (Q. Etud,11), « *Je n'ai pas l'habitude de parler en classe* » (Q. Etud,17), « *Je ne prononce pas bien en français* » (Q. Etud,41).

Au-delà de la manifestation de difficultés, certains reconnaissant l'utilité future : « *Compétence orale bien sûr parce qu'elle m'aide dans ma vie quotidienne et ma vie professionnelle* » (Q. Etud,200).

Pour la majorité des étudiants, l'exposé oral représente un bon moyen pour développer la compétence orale, une occasion irremplaçable pour affronter un auditoire et un moyen d'initiation à la recherche et à l'enseignement mais l'exposé demeure une activité difficile et stressante. Lorsqu'on leur demande de classer les activités orales selon leur degré d'intérêt, de motivation et de difficulté, ils s'accordent majoritairement sur l'intérêt et la motivation que revêt l'activité du débat, mais l'exposé est classé en premier lieu comme l'activité la plus difficile, comme le montre le tableau n° 1 (cf. tableau n°1).

À travers les réponses recueillies, il est clair que l'exposé oral est un genre qu'il faut travailler davantage en classe de langue : les licenciés en langue française n'ont qu'une vague définition de l'activité en question, bien que l'exposé serve d'outil d'évaluation dans les différentes matières du cursus universitaire, mais plus de la moitié pensent que l'exposé oral est un exercice qui contribue efficacement à l'apprentissage des compétences langagières, un moyen d'initiation à la recherche et à l'enseignement, qui permet à l'étudiant de s'exercer au métier de l'enseignement.

Dans le cadre de son enseignement, ils n'ont qu'une vague connaissance de ses caractéristiques linguistiques techniques et pragmatiques. L'exposé oral avec tous les avantages qu'il apporte à l'étudiant reste une activité difficile à accomplir, parce qu'elle n'est pas bien prise en charge dans l'enseignement d'où la nécessité de la travailler davantage en classe pour leur permettre sa maîtrise.

L'exposé oral du point de vue de sa pratique

Dans ce deuxième axe du questionnaire, nous avons interrogé les étudiants, dans un premier temps, sur la préparation et la présentation de l'exposé oral en cours de français ou dans d'autres disciplines de leur formation, et, dans un deuxième temps, sur ce qui leur pose le plus de difficultés.

Sur la préparation de l'exposé oral, les étudiants s'accordent en majorité sur le fait qu'ils ont tous eu l'occasion de préparer au moins un exposé. En revanche, c'est seulement au sein du module « oral » qu'ils ont eu l'occasion

de présenter un exposé, dans le cadre de l'enseignement de la compétence orale.

Préparer et présenter un exposé sont deux tâches différentes en temps et en difficulté. Préparer un exposé et remettre un écrit à l'enseignant de la matière concernée, à des fins évaluatives s'avère une tâche moins difficile que celle de présenter un exposé. Même si le travail le plus long réside dans la préparation, la présentation s'avère l'étape la plus difficile à affronter et la plus stressante (87% des étudiants questionnés le pensent vraiment). C'est lors de cette dernière étape que l'exposant affronte son public avec le résultat de sa recherche et doit présenter, en un discours oral organisé et structuré en trois parties (l'introduction, le développement et la conclusion), l'essentiel sur le sujet traité.

S'ils sont capables d'utiliser Internet pour rassembler les informations, ils réussissent rarement sans préparation spécifique à accomplir la transmission orale. Car le public attend non seulement un contenu mais aussi un exposé vivant, la présentation de l'exposé lui-même est tout aussi importante que son contenu. La maîtrise de l'oral consiste à savoir s'exprimer clairement, à adapter sa voix et sa gestuelle à sa parole pour pouvoir faire passer le message et réussir à attirer l'attention de son public.

Plusieurs facteurs déterminent l'échec ou la réussite de la présentation orale de l'exposé. Si l'étudiant a des difficultés à s'exprimer, il ne sera pas compris par le public qui l'écoute. La timidité et le stress menacent le bon déroulement de l'oralisation de l'exposé.

En conclusion, l'exposé oral s'avère un genre fortement présent dans les pratiques universitaires de la licence de français en Algérie. Les enseignants y recourent fréquemment parce qu'il contribue à la transmission des savoirs enseignés, il offre à l'étudiant des occasions de faire des recherches individuelles ou collaboratives et surtout il représente un moyen commode d'évaluation pendant les cours. Toutefois, cet enseignement/apprentissage ne semble pas être réellement pris en charge par les enseignants, qui invoquent le manque de motivation et de sérieux des étudiants dans cette activité.

Les réponses aux questionnaires montrent que ce n'est guère la préparation de l'exposé qui pose problème aux étudiants de français mais surtout sa présentation. Cette dernière étape fait de l'activité en question une tâche pesante, difficile et pour certains impossibles à assumer. Les étudiants ne sont pas motivés par cette activité stressante. La raison principale réside dans le fait qu'il n'est pas enseigné et pratiqué suffisamment souvent pour permettre aux étudiants de dédramatiser cette présentation orale, d'acquérir une connaissance de ses caractéristiques, une maîtrise de sa technique et des stratégies de sa présentation.

Les caractéristiques du genre exposé et les supports exploitables en classe représentent les difficultés majeures dont souffrent les enseignants assurant le module de l'oral. S'il est important d'initier tout apprenant de langue étrangère à la recherche documentaire pour s'exercer à lire, à se documenter et à rédiger en cette langue, il est encore plus important de l'initier à la prise de parole en public pour acquérir un parler spontané et fluide, compte tenu de son avenir professionnel qui exige avant tout du diplômé en langue de savoir communiquer. C'est pourquoi la thèse en cours de N. Ould Benali

consacre un chapitre à la didactisation de l'exposé et à la présentation des d'une séquence didactique où sont développées les différentes étapes de la préparation : savoir problématiser un sujet d'exposé, sélectionner les informations, savoir planifier son exposé. Les deux tiers des séances sont réservées aux compétences orales : savoir gérer sa voix et son rythme de diction, savoir gérer ses comportements non verbaux et accompagner ses propos de gestes adéquats qui mettent en valeur le discours oral, savoir reformuler, exemplifier et gérer son public pour assurer sa bonne compréhension.

Références bibliographiques

- Ammouden, M. 2012. *L'apprentissage actif de l'écrit et / ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée*. Thèse de doctorat de l'université de Bejaia.
- Ammouden A., Ammouden M. 2010. « Le français à l'université et l'échelle de compétence du CECR Pour les langues ». *Synergies Algerie*, n°9, p.37-44
- Beacco, J.-C. 2013. « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation ». *Pratiques*, n°157-158, p.189-200.
- Butlen M. 2000. Dossier « L'oral », BLE 91, n°28, Inspection académique de l'Essonne
https://lyonelkaufmann.ch/histoire/m159_manuel_histoire/page5/page29/files/page29_1.pdf [consulté le 12 janvier 2017]
- Chanfrault-Duchet M.-F. 2005. Pour une didactique globale de l'oral : l'apprentissage de l'*elocutio* dans l'exposé scolaire. In Halte. J-F, Rispaill. M : *L'oral dans la classe, compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, p.36-45
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. avec la coll. de K. Sénéchal et P. Riverin. 2013. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica. en ligne : www.enseignementdufrancais.ulaval.ca [consulté le 10 janvier 2017]/
- Cortier, C., Kahboub, A., Kherra, N., Benaoum ; M. 2013. « Français langue d'enseignement en Algérie et prise en compte du bi/plurilinguisme : quelles comptabilités avec la didactique du FOS ? ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, volume 10, numéro 3, 2013 – Enseignements universitaires francophones en milieux bi / plurilingues*.
- Dolz J., Hanselmann S. et Ley V.2006. La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public », in Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz-Christen, *Analyses des objets enseignés*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », p. 143-157.
DOI : 10.3917/dbu.schne.2006.01.0143.
- En ligne :<http://www.cairn.info/analyses-des-objets-enseignes--9782804152437.htm> [consulté le 5 janvier 2017]
- Santi, S., Guaitella I., Cavé C., Konopczynski G. 1998. Les relations voco-gestuelles dans la communication interpersonnelle : Emergence d'une problématique et carrefour interdisciplinaire. In *Oralité et Gestualité Communication Multimodale, Interaction*, Actes du colloque ORAGE' 98. Paris : L'Harmattan, p.13-24.

- Petitgirard J.Y. 1999. « Analyse de la compréhension de l'oral ». *Les langues modernes*, n°2, p. 36.
- Rahal S. 2001. La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ?. In *Initiatives 2001 du Refer. Ethique et nouvelles technologies*. Colloque du REFER, Beyrouth, 25-26 septembre 2001.
http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm [consulté le 13 janvier 2017]
- Schneuwly, B., Dolz, J. 1997. Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, INRP, p.27-40.
- Velkova A. 2011 : « L'exposé oral dans la classe de techniques de communication, expression écrite et orale ». *Synergies monde*, n°8, p. 387-396.
<https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/velkova.pdf> [Consulté le 10 janvier 2017]
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, NRF.
- Weber C. 2008. La modélisation de l'oral, une démarche timide... Effets de quelques représentations de l'oral. In *L'oral en représentation(s), décrire, enseigner, évaluer*. Edition EME.

L'enseignement de la prononciation dans les manuels scolaires italiens de FLE

Adriana Orlandi

Università di Modena e Reggio Emilia

Introduction

Le but de cet article est d'étudier le traitement de la phonétique dans des manuels scolaires de FLE qui s'inspirent de l'approche communicative-actionnelle afin d'évaluer l'impact que cette dernière a eu sur la didactique de la prononciation. Le contexte sélectionné pour cette recherche est celui des manuels scolaires italiens. Ce contexte est particulièrement intéressant car l'étude de la phonétique en tant que branche de la linguistique, ainsi que la didactique de la prononciation, n'ont pas une tradition consolidée dans ce pays.

Notre point de départ est l'observation selon laquelle l'approche communicative-actionnelle considère la composante segmentale et suprasegmentale de la prononciation comme une dimension essentielle pour l'apprentissage d'une langue étrangère. S'il est vrai, comme l'observe Hirakawa (2011 : 6) que

« dans les débuts de l'approche communicative l'enseignement de la phonétique a presque disparu des manuels de français langue étrangère [...], la préoccupation pour une prononciation intelligible s'est vite imposée à la didactique des langues ».

En ce qui concerne l'approche actionnelle, Moraz & Prikhodkine (2011 : 105) soulignent que :

« une intégration phonétique va bien au-delà de la maîtrise à proprement parler du système phonologique du français. Elle vise en effet un savoir-faire qui "consiste à traiter la matière phonique en situation d'expression orale d'une manière similaire à celle qui caractérise les natifs" (Harmegnies et al. 2005 : 285) ».

Aussi la capacité à bien prononcer une langue étrangère est-elle plusieurs fois mentionnée par le CECR, qui insiste sur le fait que la prononciation est une compétence linguistique à part entière permettant à l'acteur de communiquer langagièrement (CECR : 17-18).

D'après ces prémisses, l'on s'attendrait à ce que les manuels scolaires intègrent les observations du CECR et soient élaborés de manière à valoriser la compétence phonétique en tant que compétence communicative et actionnelle.

L'objectif de cet article est donc de tester cette hypothèse à travers l'analyse d'un corpus de six manuels scolaires de FLE distribués en Italie.

Le corpus

Les manuels choisis pour le présent travail sont les suivants :

Manuels pour le collège :

- *Quelle chance !* Lang Edizioni, 2009
- *Des paroles et des mots*, Loescher-Clé International, 2011
- *Entre amis*, Loescher-Clé International, 2012

Manuels pour le lycée (*biennio*) :

- *Scénario*, Hachette, 2008
- *Métro Saint-Michel*, Loescher-Clé International, 2008
- *Quartier libre*, Garzanti Scuola, 2009

Les textes examinés constituent une sélection de manuels adoptés par les collèges et lycées italiens jusqu'à l'année scolaire 2015-16, même si la plupart de ces textes sont désormais considérés par les enseignants eux-mêmes comme désuets. Ils constituent néanmoins un ensemble représentatif de manuels qui ont contribué à la formation de la toute dernière génération d'adolescents italiens.

Les six manuels du corpus ont tous été publiés entre 2008 et 2012. Nous avons choisi de prendre en examen trois méthodes de la même maison d'édition (*Des paroles et des mots*, *Entre amis* et *Métro Saint-Michel*, publiés chez Loescher-Clé International), et trois méthodes françaises adaptées pour le public italoophone, *Métro Saint-Michel* (adaptation réalisée par Domitille Hatuel), *Scénario* (adaptation réalisée par Caterina Davico et Marion Mistichelli), et *Quartier libre* (adaptation de la méthode *Pourquoi pas !*).

Avant de commencer, nous tenons à évoquer brièvement la différence entre les systèmes scolaires français et italiens. Le système scolaire italien prévoit, par rapport au français, une durée plus limitée pour le collège (3 ans contre 4), alors que le lycée dure 5 ans, contre 3 ans en France, ce qui permet aux étudiants français d'obtenir le Bac un an plus tôt, à 18 ans. Le lycée italien se compose d'un *biennio* (correspondant aux deux premières années) et d'un *triennio*, les méthodes FLE étant conçues pour le *biennio*. Une méthode FLE pour le collège se compose donc de trois volumes, tandis qu'une méthode pour le lycée se compose de deux volumes. Pour notre étude, nous avons examiné tous les volumes, y compris les Guides pédagogiques.

En ce qui concerne les approches suivies par les concepteurs des manuels, nous avons d'abord vérifié si l'approche était énoncée à l'intérieur du volume. Tous les manuels rendent en effet explicite l'approche dont ils s'inspirent, mais parfois un décalage se produit entre les déclarations établies par les auteurs et les contenus du manuel. Par exemple, les auteurs de la méthode *Quelle chance !* déclarent avoir adopté « l'approccio comunicativo e la progressione dell'apprendimento per tâches » (*Livre du professeur et tests*, p. 6). Néanmoins, si le texte prévoit des « exercices de communication », la notion de tâche ne se concrétise pas dans une série d'*actions* à accomplir, ce qui nous laisse penser que le manuel suit davantage une approche communicative.

Les approches déclarées par les manuels sont résumées dans le tableau qui suit :

| Méthode | Approche déclarée |
|---|---|
| <i>Quelle chance !</i> , Lang Edizioni, 2009 | communicative-actionnelle (davantage communicative) |
| <i>Des paroles et des mots</i> , Loescher-Clé International, 2011 | communicative, structurale et fonctionnelle |
| <i>Entre amis</i> , Loescher-Clé International, 2012 | actionnelle |
| <i>Scénario</i> , Hachette, 2008 | actionnelle |
| <i>Métro Saint-Michel</i> , Loescher-Clé International, 2008 | communicative-actionnelle |
| <i>Quartier libre</i> , Garzanti Scuola, 2009 | actionnelle |

Méthodologie

Les points sur lesquels nous avons porté notre attention sont :

- place de la phonétique à l'intérieur du manuel
- points phonétiques traités et rôle de la prosodie
- cohérence
- pertinence
- progression

Pour des raisons d'économie, nous ne pourrions pas prendre en examen d'autres éléments, pourtant très importants, tels que l'exhaustivité du guide pédagogique, l'utilisation de l'API et de la terminologie, la gestuelle, l'exploitation de chansons, virelangues, dictées.

La place de la phonétique à l'intérieur du manuel scolaire est évaluée à partir tout d'abord de la présence ou absence d'une rubrique consacrée à la phonétique. Ensuite, elle est déterminée par le lien que la phonétique entretient avec les autres rubriques, à savoir si la phonétique occupe une place indépendante ou si elle est considérée comme un sous-domaine d'une autre rubrique. Enfin, le nom de la rubrique consacrée à la phonétique a été lui aussi examiné.

Les points phonétiques traités représentent l'ensemble des points phonétiques faisant l'objet d'activités au sein du manuel et dont la liste est contenue dans la table des matières au début de chaque volume. Cette liste offre une vue d'ensemble sur les points considérés comme prioritaires par les auteurs du volume, et sur la manière dont ceux-ci envisagent l'enseignement de la prononciation. Vu l'importance que la prosodie a dans la didactique de la prononciation, nous avons voulu nous concentrer en particulier sur le rôle de la prosodie, car « une bonne compétence de communication ne peut [...] être acquise sans que la prosodie soit prise en compte » (Parizet, 2008 : 115). Aussi, « l'essentiel du sens d'un message oral tient dans l'accentuation et le rythme de la phrase, dans son intonation plus que dans les mots employés. Il est plus difficile de comprendre une phrase mal accentuée qu'une phrase prononcée de façon approximative » (Parizet, 2008 : 115-6)

Le rôle de la prosodie à l'intérieur du manuel a été examiné en vérifiant tout d'abord la présence d'exercices et/ou activités concernant les traits suprasegmentaux, à savoir rythme, accentuation et intonation, ainsi que le

poids que ces traits ont par rapport aux traits segmentaux. En deuxième lieu, nous nous sommes intéressée au moment où les faits prosodiques sont introduits. En effet, à l'opposé des consignes du CECR qui envisagent un apprentissage de la prosodie par degrés (on va de la présence d'un accent étranger à la capacité à faire varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement), de nombreuses études ont désormais souligné l'importance de la maîtrise de la prosodie dès les premières phases de l'apprentissage, au point que « il paraît possible et il serait même souhaitable que la variation de l'intonation et le placement de l'accent phrastique soient réalisés déjà dans les niveaux inférieurs » (Moraz & Prikhodkine, 2011 : 103).

En ce qui concerne la cohérence du manuel, nous avons considéré trois aspects : le premier est celui du rapport entre le tableau des contenus et les sujets effectivement traités. Le manuel est cohérent si les activités proposées correspondent à ce qui a été annoncé dans le tableau des contenus. Le deuxième aspect concerne le rapport entre les points phonétiques traités et les autres activités de l'unité. L'activité phonétique proposée sera davantage efficace si elle est « préparée » en quelque sorte par les activités qui l'ont précédée, et si elle fait l'objet de reprises constantes dans les activités successives. Une troisième forme de cohérence est le rapport entre l'objectif que l'exercice se propose d'atteindre et le contenu de l'exercice lui-même. Il s'agit donc de prêter attention aux titres des exercices, à la clarté des consignes, et à la manière dont les activités proposées permettent d'atteindre les objectifs déclarés.

À côté de la cohérence, il faut aussi prendre en compte la pertinence des activités proposées. En effet, la manière dont les points phonétiques sont traités ne doit ou ne devrait pas être en contradiction avec les principes fondamentaux de la didactique de la prononciation (cf. Abry & Veldeman-Abry, 2007 ; Lauret, 2007 ; Briet, Collige & Rassart, 2014), et devrait être adaptée au public cible, car les difficultés varient en fonction de la provenance des apprenants.

Le respect du critère de la progression est un autre indice clé du traitement de la phonétique. Parmi les principes mentionnés par Lauret (2007 : 139), nous nous sommes concentrée sur les principes suivants : progression de la perception vers la production, de l'oral vers l'écrit (cf. aussi Spalacci, 2012), des oppositions phonologiques aux oppositions de timbre (/E/-/œ/-/O/ avant [e]-[ɛ], [o]-[ɔ], [ø]-[œ]). Nous avons aussi considéré le respect de l'échelle de complexité dans la succession des sujets (par exemple, les semi-voyelles après les voyelles, la liaison facultative après la liaison obligatoire, etc.).

Les tendances

L'analyse des six manuels a fait émerger une certaine hétérogénéité des approches au traitement de la phonétique. Trois tendances ont pu être mises en évidence. La première tendance met la phonétique au service de la parole écrite, voire de la grammaire de l'écrit. L'enseignement de la phonétique n'est qu'un prétexte pour travailler davantage à des oppositions grammaticales, à des particularités de l'écrit, aux formes verbales, etc. Le travail sur la prononciation n'est pas un objectif en soi, mais un moyen, un instrument

pour atteindre les objectifs du perfectionnement grammatical, de la maîtrise de l'orthographe, etc. Cette tendance caractérise les trois manuels scolaires pour le collège, à savoir *Quelle chance !*, *Des paroles et des mots*, et *Entre amis*.

La deuxième tendance consiste à viser la primauté de l'oral. Ici, la bonne prononciation est un but à part entière. Elle est une compétence communicative à proprement parler, et elle participe à la réalisation des tâches, comme le voudrait l'approche communicative-actionnelle. La maîtrise de la prononciation améliore la communication tant au niveau des compétences passives (compréhension) qu'au niveau de la production de textes oraux. L'objectif n'est pas simplement de permettre à l'apprenant d'agir langagièrement, mais d'agir de manière efficace. Se réfèrent à cette deuxième tendance deux méthodes : *Scénario*, *Métro Saint-Michel*. Ici le rapport avec la parole écrite n'est pas délaissé, mais constitue une étape successive.

La troisième approche à la didactique de la prononciation vise à souligner la relation oral-écrit. La phonétique occupe une place de relief dans la méthode, mais le but principal n'est ni principalement l'écrit ni principalement l'oral, mais précisément l'association entre oral et écrit. Comme dans les manuels qui s'inspirent de l'approche actionnelle, la méthode est inductive, en ce sens que l'objectif est d'aider les apprenants à repérer les régularités de la relation oral-écrit. La bonne prononciation n'est donc pas un objectif en soi, elle sert à mieux prendre conscience du rapport entre l'oral et l'écrit. Le manuel qui adopte cette approche est un texte pour le lycée, *Quartier libre*.

La primauté de l'écrit (*Quelle chance !*, *Des paroles et des mots*, *Entre amis*)

La tendance à considérer la phonétique comme un instrument au service de l'écrit caractérise les trois méthodes pour le collège.

Place de la phonétique

Une rubrique consacrée à la phonétique est présente dans tous les manuels. Dans *Quelle chance !*, la phonétique apparaît sous le nom de « Coin phonétique et orthographe ». Elle disparaît néanmoins à partir de la *terza media* (la dernière année de collège), où elle est remplacée par une rubrique consacrée à la littérature (« Coin littérature »).

Dans *Des paroles et des mots* la rubrique s'appelle « La phonétique », et elle figure dans la table des matières entre le lexique et la grammaire. Le lexique, la phonétique et la grammaire représentent des « outils » qui facilitent des « [il] bisogno immediato di interazione, e quindi [la] comunicazione » (*Livre du professeur*, p. 18). Cependant, on verra dans la suite qu'à ces bonnes intentions ne correspondent pas des pratiques conséquentes, du moins en ce qui concerne la phonétique.

Enfin, dans *Entre amis*, la phonétique apparaît dans la table des matières sous le nom de « Phonétique ». Néanmoins, à l'intérieur des trois volumes qui composent le manuel, les activités consacrées à la phonétique figurent dans une section qui s'appelle « Verbes et phonétique » où les exercices phonétiques fixent la prononciation d'une particularité de la conjugaison verbale.

Points phonétiques traités et rôle de la prosodie

Dans la méthode *Quelle chance !*, où la phonétique n'est présente que dans deux volumes sur trois, les contenus développés dans la rubrique « Coin phonétique et orthographe » révèlent une attention toute particulière pour la forme écrite. La prononciation est tout d'abord la prononciation d'un graphème. Voici quelques-uns des sujets : « prononcer "u"⁴³ et "ou" »; « prononcer "au" et "eau" »; « prononcer "eu" et "œu" »; « le diphtongue⁴⁴ "oi" »; « les diphtongues "ai" et "ei" ».

Les phénomènes suprasegmentaux sont tout à fait marginaux dans cette méthode qui s'inspire pourtant de l'approche communicative-actionnelle. Ici, la prosodie est complètement absente. Quand on parle d'« accents », il s'agit d'accents graphiques. L'accent tonique n'est mentionné qu'à la page 136 du premier volume.

Dans *Des paroles et des mots*, certains sujets phonétiques sont des sujets grammaticaux où la phonétique ne sert que de prétexte pour réviser, par exemple, le singulier et le pluriel de l'impératif, la forme négative, les verbes pronominaux, etc. La place de la prosodie est très réduite. La seule référence aux traits suprasegmentaux est contenue dans le premier volume : « l'accent tonique » (unité 1). L'intonation n'est pas prise en compte. Néanmoins, parmi les résultats attendus, il y a la capacité à « riconoscere / riprodurre gli schemi intonativi di semplici enunciati » (première année), « riconoscere / riprodurre gli schemi intonativi di enunciati abbastanza articolati » (deuxième année) (*Libre du professeur*, p. 18).

Dans *Entre amis* (approche actionnelle), une large place est consacrée aux traits segmentaux. Quant à la prosodie, on trouve des références à l'intonation (de la phrase interrogative et affirmative) dans le volume 2. Dans le volume 3, on parle d'enchaînement. Néanmoins, la notion d'enchaînement n'est pas une notion phonétique. On parle d'« enchaînement des groupes compléments de nom », d'« enchaînement dans la conjugaison pronominale », d'« enchaînement verbe + verbe », d'« enchaînement de l'interrogation », autant de dénominations qui ont en commun la surcharge terminologique et l'absence d'un rapport direct avec la prononciation. Il ne s'agit pas en effet de travailler à la notion de groupe rythmique, mais de mettre en évidence certaines oppositions grammaticales telles que, par exemple, l'opposition entre formes verbales avec COD et formes verbales pronominales (*Pierre lave sa voiture* vs *Pierre se lave*). L'intérêt n'est pas porté à la prononciation mais à la mémorisation d'une structure, ou d'un schéma d'arguments.

Cohérence

En ce qui concerne la cohérence, les trois méthodes observées ici présentent un certain nombre d'incohérences. Dans *Quelle chance !*, par exemple, seulement deux voyelles nasales font l'objet d'un travail avec l'enseignant, à savoir [ɔ̃] et [ɑ̃] (on signale à ce propos que la page 90, qui devrait être entièrement consacrée à la voyelle [ɔ̃], contient un exercice sur la voyelle [ɑ̃]). La liste des symboles phonétiques contenue dans le manuel présente

⁴³ Guillemets présents dans le volume.

⁴⁴ Le déterminant qui accompagne le mot *diphtongue* est toujours erroné.

néanmoins quatre voyelles nasales. L'étudiant pourrait donc se demander ce qu'il en est des autres. Le choix des voyelles [ɔ̃] et [ɑ̃] n'est pas justifié dans le *Livre du professeur*, où on dit simplement « Si tratta di esercitare un suono nasale ».

Quant au lien avec les autres activités de l'unité, les points phonétiques sont illustrés sans qu'il y ait de rapport véritable avec les autres contenus.

En ce qui concerne *Des paroles et des mots*, les contenus phonétiques annoncés dans la table des matières ne correspondent pas toujours à de vrais sujets phonétiques mais à des points de grammaire (repérables également dans la rubrique « Grammaire »). Les sons sont tirés de dialogues conçus pour illustrer des oppositions grammaticales. Par exemple, le choix (peu justifiable sur le plan théorique) de travailler aux voyelles [y] et [ø] est lié à l'introduction du partitif, et plus particulièrement à l'alternance *du/de* (*Tu veux du fromage ? – Non, pas de fromage aujourd'hui*)⁴⁵.

La méthode *Entre amis* contient de nombreuses incohérences. Par exemple, un exercice contenu dans le *Livre de l'élève 3* (p. 34) porte sur les sons [ʏi] et [ui]. Le mot choisi pour représenter [ui] est *Louis*, dont la prononciation standard est cependant [lwi]. La notion d'enchaînement n'est pas très claire non plus (cf. *supra*). On peut également remarquer un excès de terminologie qui peut rendre complètement inintelligible la signification d'expressions comme « enchaînement des groupes compléments de nom » à un apprenant de collège. Pour finir, c'est au niveau de la conception des exercices que l'on remarque le plus grand nombre d'incohérences. La méthode propose des exercices qui ne sont pas clairs dans leurs objectifs, et qui présentent parfois des erreurs conceptuelles. Par exemple, dans le *Livre de l'élève 3*, un exercice (p. 20) demande à l'apprenant d'écouter, d'écrire dans son cahier ce qu'il entend, et de répéter. L'exercice porte sur l'« enchaînement des groupes compléments de nom ». Les suites fournies en guise d'exemple sont :

Rue de Lille
Rue de Barcelone
Rue d'Avignon...

La consigne demande :

Dans quelles phrases tu entends :
le son [de] ?
le son [d] ?
le son d' ?
le son d (enchaîné avec une consonne) ?

Or, « le son [de] » n'est pas présent dans les exemples fournis (ou alors il s'agit d'une erreur : [də] au lieu de [de]), « le son d' » n'est pas un son à proprement parler mais un graphème, et « le son d (enchaîné avec une consonne) » est une formule incompréhensible. Nous croyons qu'elle se réfère à *Rue de Barcelone*, où la chute du « e » dans la préposition « de » donne lieu à la naissance d'un

⁴⁵ Rappelons que la prononciation du « e » muet peut aussi être transcrite en utilisant le symbole [ø], au lieu de [ə].

groupe consonantique. Mais cela n'a rien à voir avec l'enchaînement. Cet exercice est donc présenté comme un exercice sur l'enchaînement, alors qu'il s'agit d'un exercice sur la chute du « e » muet.

Pertinence

Le critère de la pertinence tel que nous l'avons défini s'applique mal à ces méthodes qui ne travaillent que partiellement aux sons et à la prosodie. Dans *Quelle chance !* la perspective est renversée : on part du graphème (« au », « eau », « eu », etc.) et on se pose l'objectif de le prononcer.

Dans *Des paroles et des mots*, lorsque les contenus sont de vrais sujets de phonétique (et pas des sujets grammaticaux), la pertinence n'est pas toujours respectée : par exemple, s'il est pertinent de travailler à l'opposition [u]-[y], on ne comprend pas l'intérêt de travailler à l'opposition [wa]-[y], ou [y]-[ø].

Dans *Entre amis* le manque de cohérence s'accompagne souvent à un manque de pertinence. Pour ne faire qu'un exemple, sont abordés ensemble « les sons [r], [y], [u] et [wa] ». Encore une fois, la présence de la diphtongue [wa] à côté de [y] et [u] n'est pas justifiable d'un point de vue didactique. De même pour [r] ([R]), qui représente à lui seul une difficulté majeure chez certains apprenants, et demande un travail spécifique basé sur le positionnement de cette consonne à l'intérieur d'un mot (de la position finale, plus relâchée, à la position initiale). Travailler sur plusieurs traits segmentaux à la fois risque de s'avérer inefficace et d'empêcher à l'apprenant de comprendre quels sont les vrais objectifs à atteindre.

Progression

Dans *Quelle chance !* il n'y a pas de progression à proprement parler, alors que pour la grammaire le *Livre du professeur* déclare : « La grammatica è presentata progressivamente, dalle forme più semplici [...] a quelle più complesse » (p. 22).

Dans *Des paroles et des mots* la progression est presque absente dans le choix des sujets (à l'exception des voyelles nasales, présentées d'abord en opposition avec la voyelle orale correspondante, et ensuite entre elles). La progression est également absente dans l'enchaînement des exercices, car souvent il n'y a qu'un seul exercice.

Dans *Entre amis* la progression n'est souvent pas respectée. Le nombre d'exercices étant réduit, l'apprenant passe directement de la sensibilisation à la production sans passer par la discrimination et l'identification du son. Parfois la progression est inversée : d'abord les exercices de production, ensuite les exercices de discrimination.

La primauté de l'oral (*Scénario, Métro Saint-Michel*)

Scénario et *Métro Saint-Michel* sont les méthodes où prime la dimension orale, et où la prononciation est considérée comme un outil indispensable à la réalisation de la tâche. Ce sont aussi les méthodes faisant constamment référence aux principes fondateurs de la didactique de la phonétique.

Place de la phonétique

L'adaptation italienne de la méthode *Scénario* s'appuie sur la compétence de professionnels pour la rédaction de certaines rubriques. C'est le cas pour la rubrique de phonétique, élaborée par Françoise Kite, ainsi que pour d'autres rubriques comme les pages *Culture* et *Lecture*. La phonétique trouve sa place dans une double page qui s'appelle « Point lexique–Phonétique », présente toutes les deux leçons. Dans le tableau des contenus, elle fait toujours partie des contenus linguistiques avec la grammaire et le lexique, mais sa place est désormais à côté du lexique.

Dans *Métro Saint-Michel* la phonétique est présente dans la rubrique « Phonétique et graphie ». Elle est insérée parmi les « outils », à l'instar du lexique et de la grammaire. Cependant, contrairement aux méthodes pour le collège, la phonétique n'est pas ici au service de l'écrit, elle « [rend] possible la réalisation de tâches qui s'inscrivent dans une perspective actionnelle et situationnelle, concrétisant les actes de parole traditionnels » (*Introduction*, p. 2). Ainsi, « ce sont les outils qui vont permettre à l'apprenant d'acquérir une autonomie » (*Livre du professeur 1*, p. 6).

Points phonétiques traités et rôle de la prosodie

Scénario prévoit pour chaque paire de leçons des activités portant à la fois sur les traits segmentaux et sur la prosodie. Par exemple, les sons [i] et [j] sont couplés avec l'intonation dans l'interrogation ; les consonnes fricatives [ʃ] et [ʒ] sont couplées avec l'intonation dans l'affirmation, et ainsi de suite. Les traits prosodiques occupent une place centrale à l'intérieur de la méthode, et ce dès les premières leçons et jusqu'à la fin du manuel.

Dans *Métro Saint-Michel* aussi les phénomènes segmentaux et suprasegmentaux s'alternent. Le premier volume commence avec l'intonation (questions-réponses), puis le « e » muet, l'enchaînement (vocalique et consonantique) et la liaison (obligatoire et interdite). Suit l'étude des voyelles et des consonnes, qui s'accompagne à chaque fois d'une réflexion sur la graphie. Le deuxième volume est en bonne partie consacré à la prosodie : d'abord l'intonation, puis l'accentuation, la liaison (facultative), l'enchaînement, le rythme et la respiration. À la prosodie sont consacrées les premières unités de chaque volume, et dans le deuxième volume elle est présente dans 6 unités sur 12.

Cohérence

Scénario est une méthode cohérente. Les points phonétiques sont toujours en rapport avec les autres activités de l'unité. Par exemple, la sensibilisation à la différence entre [i] et [j] (voyelle et semi-voyelle) est insérée dans une leçon où les deux sons sont présents à plusieurs niveaux : les temps verbaux (imparfait), les noms des personnages (*Marine, Olivier*), les textes d'accompagnement.

Dans *Métro Saint-Michel*, les différentes compétences forment un tout, un système. Par exemple, l'intonation de la phrase interrogative et déclarative (unité 1) est illustrée à partir d'une série de mini-dialogues présentés sous la forme question-réponse, dont les objectifs communicatifs sont : savoir poser

des questions ; savoir se présenter ; savoir présenter quelqu'un. L'interrogation est ensuite reprise dans le coin grammairal de la même unité.

Pertinence

Le choix des points phonétiques dans *Scénario* et *Métro Saint-Michel* est globalement pertinent. La présence des traits prosodiques à côté des traits segmentaux témoigne de l'importance que la dimension suprasegmentale recouvre en matière de prononciation. Les contenus sont choisis en tenant compte des difficultés majeures des apprenants. On remarque néanmoins une certaine insistance sur l'opposition voyelles intermédiaires fermées vs ouvertes ([e]-[ɛ] ; [o]-[ɔ] ; [ø]-[œ]), alors que les spécialistes suggèrent de privilégier les oppositions phonologiques (/E/-/O/-/E/) aux oppositions de timbre (fermé vs ouvert).

Progression

Aussi bien dans *Scénario* que dans *Métro Saint-Michel* on suit toujours la progression du plus simple au plus complexe. Par exemple, dans *Scénario*, les semi-voyelles sont introduites dans le deuxième volume, une fois le travail sur les voyelles terminé ; les voyelles nasales sont d'abord présentées en opposition avec la voyelle orale correspondante, et ensuite en opposition entre elles ; l'intonation expressive est présentée après l'intonation linguistique, etc. Les deux méthodes suivent également la progression de l'oral vers l'écrit, de la perception vers la production (les exercices de discrimination/identification précédant toujours les exercices de production).

La primauté de la relation oral-écrit (Quartier libre)

Quartier libre se distingue des autres manuels en ce qu'il consacre l'essentiel du travail sur la phonétique au rapport entre la prononciation et la graphie.

Place de la phonétique

La rubrique consacrée à la phonétique porte le titre très parlant de « Des sons et des lettres » qui met en évidence l'existence d'un lien entre suite sonore (ou son individuel) et graphie. Les apprenants sont amenés à observer l'écrit et à écouter la prononciation pour être en mesure de tirer la règle orthophonique suivant une méthode inductive. Les images utilisées ont la fonction de déclencher le parcours interprétatif de l'apprenant à travers la description de ce qu'il voit (mise en route).

Points phonétiques traités et rôle de la prosodie

En ce qui concerne les traits segmentaux, les auteurs font le choix de ne considérer que les sons qui posent des difficultés réelles aux apprenants italo-phones : ex. [i]-[y]-[u], [e]-[ɛ]-[ə].

L'étude de la prosodie est prévue mais en deuxième année, et elle se limite à l'intonation : intonation linguistique, d'abord, et intonation expressive ensuite. L'accent tonique n'est présent que dans le *Précis grammatical* (p. 114) qui résume et explique les principaux sujets de phonétique traités. Des

suggestions sont également proposées aux apprenants sur la manière de bien prononcer les voyelles du français.

Cohérence

La méthode est cohérente. Les exercices de phonétique ne sont pas nombreux mais, comme le dit le *Guide pédagogique* (p. 6), « aucun élément n'a été placé au hasard, [...] il s'agit d'un tout pour atteindre les objectifs partiels liés à chaque activité et pour fixer les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche finale ». Par exemple, l'opposition [u]-[y] est présentée dans l'unité consacrée à la description de son propre physique, de sa personnalité et de ses activités. Le lexique de l'exercice de phonétique contient en bonne partie le vocabulaire de la description (*pull, lunettes, souvent, chaussures*, etc.). Les sujets phonétiques sont aussi repris dans la tâche finale.

Pertinence

Le choix des sujets phonétiques est assez restreint, mais il tient compte des difficultés majeures des apprenants italophones. La prosodie n'apparaît que dans le volume 2, mais cela reflète l'orientation du volume, portant davantage sur la relation oral-écrit.

Progression

La méthode applique le critère de la progression. Le volume 2 reprend des sujets du volume 1, augmentant le degré de difficulté. Par exemple, si dans le volume 1 on se concentre sur l'opposition [y]-[u], dans le volume 2 on travaille sur l'ensemble des voyelles fermées, [i]-[y]-[u]. Les « infractions » au critère de la progression sont volontaires, et elles sont dues à la volonté de se concentrer sur la relation oral-écrit. C'est pourquoi la progression de l'oral à l'écrit n'est pas respectée, comme par exemple dans l'exercice sur l'opposition [y]-[u], où on demande à l'apprenant d'observer la manière dont les mots sont écrits et, ensuite, d'écouter la prononciation. Le but est d'amener l'apprenant à déduire la relation graphie-phonie.

Conclusions

Cette analyse d'un corpus de manuels de FLE publiés en Italie nous a permis d'observer que l'adoption de l'approche communicative-actionnelle, ou actionnelle tout court, n'implique pas forcément des démarches didactiques homogènes concernant le traitement de la phonétique. Les trois méthodes pour le collège mettent la phonétique au service de la parole écrite, voire de la grammaire. Si cela peut se comprendre dans les méthodes davantage « communicatives » (*Quelle chance !, Des paroles et des mots*), cette démarche surprend dans la méthode qui suit l'approche actionnelle (*Entre amis*). Les méthodes pour le lycée, quant à elles, suivent deux directions différentes : *Scénario* et *Métro Saint-Michel* font de la prononciation une compétence à part entière, et tiennent compte des résultats de la recherche scientifique dans le domaine de la didactique de la prononciation. *Quartier libre*, en revanche, se concentre sur la relation oral-écrit, gardant de l'approche actionnelle la

méthode inductive qui met l'apprenant en mesure de tirer la règle de correspondance entre la suite sonore et la parole écrite.

Un deuxième constat est que les méthodes ayant les bases théoriques les plus solides (*Scénario* et *Métro Saint-Michel*) sont des adaptations de méthodes conçues en France, ce qui sans doute décèle une réflexion peu approfondie sur la conception des manuels scolaires en Italie. Toutefois, la présence d'une base théorique solide n'est pas une garantie de succès, comme le confirment les auteurs des manuels et les maisons d'édition. *Métro Saint-Michel*, par exemple, n'a pas été un succès éditorial.

Il faudrait aussi se questionner davantage sur les politiques éditoriales des maisons d'édition. En effet, si on considère les trois méthodes publiées par la même maison d'édition (*Des paroles et des mots*, *Entre amis* et *Métro Saint-Michel*, publiées chez Lœscher-Clé International), on constate que les approches au traitement de la phonétique varient sensiblement : la didactique de la phonétique qui s'adresse aux collégiens semble ne s'intéresser à la prononciation qu'en tant que moyen pour acquérir les compétences écrites, alors que l'enseignement s'adressant aux lycéens paraît être plus conscient de la valeur qu'une bonne prononciation peut avoir dans le parcours de formation linguistique et culturelle de l'apprenant.

Bibliographie

- Abry, D., & Veldeman-Abry, J. (2007), *La phonétique : audition, prononciation, correction*, Paris : Clé International.
- Briet, G., Collige, V., & Rassart, E. (2014), *La prononciation en classe*, Grenoble : PUG.
- Conseil de l'Europe 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Hirakawa, D.A. (2011), "L'enseignement de la phonétique : vers la pratique de la prononciation dans une approche actionnelle", dans *Actes du XII^e colloque pédagogique de l'Alliance française de São Paulo* (en ligne).
- Lauret, B. (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette.
- Moraz, M., & Prikhodkine A. (2011), "Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique", *a contrario*, 15, 99-116.
- Parizet, M.-L. (2008), "Phonétique et Cadre Commun : propositions pour un cours de FLE", *Synergies Espagne*, 1, 113-122.
- Spalacci, M. (2012), "Exploiter le son numérique pour enseigner la prononciation autrement", dans *Actes du colloque Cyber-Langues 2012* (Lycée Émile Zola, Aix-en-Provence). Document électronique.

Méthodes FLE :

- Bosquet, M., Martinez Sallès, M., & Rennes, Y. (2009), *Quartier libre*, Garzanti Scuola.
- Bruneri, R., Durbano, B., & Vico, M. (2009), *Quelle chance !* Lang Edizioni.
- Dubois, A., & Lerolle, M. (2008), *Scénario*, Hachette.
- Giovannini, M. et al. (2012), *Entre amis*, Loescher-Clé International.
- Léonard, M. (2011), *Des paroles et des mots*, Loescher-Clé International.
- Monnerie-Goarin, A. (2008), *Métro Saint-Michel*, Loescher-Clé International.

Evaluer l'oral dans un enseignement de français sur objectif universitaire

Anne Prunet

Université de Caen-Normandie

Les manuels de FLE se réclamant de l'approche actionnelle, sur la base du CECRL, et des travaux des didacticiens prônent une séparation des compétences (oral *vs* écrit, production *vs* interaction). A fortiori les certifications (DELFDALF) proposent quatre épreuves distinctes pour évaluer ces compétences. Le contexte de nos centres de langues universitaires invite toutefois à infléchir nos enseignements vers l'apprentissage d'un français sur objectif universitaire. En quelle mesure un tel enjeu est-il compatible avec une approche qui fait primer la distinction oral/écrit sur celle d'un domaine spécifique : la poursuite d'étude en langue française, dans un système institutionnel francophone ? Ne devrait-on pas prendre en compte la spécificité de l'acteur social qu'est l'étudiant pour proposer des modalités d'apprentissage qui tiennent compte de sa formation, de sa culture universitaire, et de ses besoins pour définir des critères plus spécifiques à l'enseignement de l'oral que l'approche « tout public » ? Afin de considérer cette question, nous exposerons d'abord les présupposés sur lesquels reposent l'approche des manuels de FLE « tout public » proposant une séparation des compétences, puis nous étudierons l'approche sous-jacente à l'examen de production orale du DELF B2. En guise d'alternative, nous soumettrons l'analyse des principes d'une certification universitaire et une grille d'évaluation proposée dans le cadre d'un cours dispensé dans notre DUEF⁴⁶ B2. Nous tâcherons de montrer comment la prise en compte de connaissances spécifiques, la mise en perspective de points de vues construits par les étapes du cours, la construction d'un discours universitaire, sont des éléments qui nous semblent *de facto* évacués de l'épreuve de DELF, que nous avons essayé de mettre en valeur et d'évaluer pour le DUEF. Notre réflexion croisera les travaux sur les genres et les littéracies et privilégiera une approche constructiviste, interculturelle, et énonciativiste dans l'appréhension de l'approche actionnelle.

Approche actionnelle et séparation des compétences : quelle cohérence ?

Les 23 manuels de FLE se réclamant de la perspective actionnelle parus jusqu'en 2015 ont fait l'objet d'une étude de notre part nous permettant de

⁴⁶Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises

révéler trois tendances distinctes. Séparation des compétences sur le modèle d'*Alors ?* (2007), apprentissage progressif en vue de l'accomplissement de la tâche sur le modèle de *Version originale* (2009) et enfin apprentissage progressif autour de micro-tâches additionnées *Alter Ego +* (2012). La première approche, relevant de la séparation des compétences a influencé les certifications les plus représentées qui, elles aussi, procèdent à une séparation des 4 voire 5 compétences.

L'approche par compétence : impact sur la compétence orale

Ces trois tendances se fondent toutes sur le CECRL, mais n'en retiennent pas les mêmes éléments : la première désigne par compétence la distinction entre les canaux écrits et oraux et les spécifie selon les critères de réception ou de production auxquels il faut ajouter l'interaction. La seconde et la troisième approche s'attachent plus spécifiquement à considérer l'apprenant dans la dimension actionnelle de ses échanges et proposent une progression par tâche pour la réalisation de laquelle chaque compétence est convoquée.

La première tendance privilégie une approche par compétence, mettant en avant l'importance de travailler ces compétences de manière distincte : la langue ne serait pas « un tout indissociable », mais « un ensemble d'éléments distincts dont chacun relève de ce fait d' (au moins) une méthodologie différente. » (Beacco, 2010 : 99). Ce postulat donne lieu à une typologie qui distingue différents cas selon la ou les compétences mises en évidence, le facteur temporel : simultané ou différé et la possibilité de trouver une aide, humaine selon le contexte : face à face ou communication médiée, ou encyclopédique auquel le recours est possible dans le cadre d'une communication préparée et planifiée. Le tableau ci-dessus est extrait des travaux de Beacco et complété par nos soins :

| COMPETENCE | FACTEUR TEMPOREL | AUXILIARISATION |
|---------------------------------------|--|--|
| RO | | |
| Réception orale | En temps réel sans possibilité de répétition | - exclusivement oral, non face-à-face - oral, en face-à-face - oral et écrit |
| | En temps réel avec répétition possible | - exclusivement oral, non face-à-face - oral, en face-à-face - oral et écrit |
| IO | | |
| Interaction orale | | exclusivement oral, non face-à-face - oral, en face-à-face |
| PO | | |
| Production orale | | Improvisée |
| Production orale | | Préparée |
| IE | | |
| Interaction écrite effective | En temps réel | |
| | En différé | |
| PE | | |
| Production écrite (comme interaction) | | |

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| écrite sans échange verbal effectif) | | |
| RE | | |
| Réception écrite | Avec contraintes de temps par ex. : texte sur support non fixe | |
| Réception écrite | Sans contraintes de temps | |

Nous constatons que ce tableau a donné lieu à la séparation des compétences orales et écrites, de productions et de réception dans les manuels appartenant à ce modèle⁴⁷. L'interaction n'a donné lieu qu'à un travail systématique à l'oral. Les manuels de la 1^{ère} approche simplifient donc la typologie de Beacco au point de ne retenir que certaines compétences, et font disparaître les critères de temporalité et d'auxiliarisation. Ceci nous semble problématique dans le sens où les pré-requis et les compétences mobilisées ne sont pas les mêmes selon les critères d'auxiliarisation et de temporalité. Pour exemplifier cette distinction, prenons le cas de situations de communications inhérentes au cadre de l'enseignement universitaire : interagir avec l'enseignant dans le cadre d'un TD (poser des questions, répondre à ses questions, discuter le propos, demander des précisions...), mobilise des compétences en interaction orale spontanée, alors que présenter un exposé mobilise des compétences en production orale planifiée et préparée. Un étudiant peut donc être bien plus avancé dans la réalisation de l'une des deux tâches et il convient bien de les distinguer l'une de l'autre.

La certification du DELF : une approche de la compétence orale adéquate avec l'objectif de formation universitaire ?

Bien que les prérequis de langue française soient différents selon les cas⁴⁸, on peut néanmoins identifier le niveau B2 comme celui le plus communément requis pour intégrer une formation universitaire dans le cursus français. À ce titre, la certification du DELF est très souvent celle présentée par les étudiants. En effet, elle a l'avantage de pouvoir être présentée à plusieurs moments de l'année, ne demande ni préparation obligatoire, ni prérequis, ni connaissances spécifiques. C'est précisément à ce titre qu'elle est, de notre point de vue, problématique dans le cadre de l'admission à une formation universitaire.

Nous reproduisons ici la nature des épreuves telles qu'elles sont présentées sur le site du CIEP :

| Nature des épreuves : B2 | Durée | Note sur |
|--------------------------|----------------|----------|
| Compréhension de l'oral | 0 h 30 environ | /25 |

⁴⁷ *A propos*, 2011 *Alors ?*, 2007, *Interactions*, 2014, et dans une moindre mesure *Tout va bien*, 2005, qui s'inspire également du second modèle.

⁴⁸ Selon l'université, la discipline, l'année du cursus visée : L1, L2, L3, M1, M2, les exigences sont différentes et il est également possible d'attester du niveau acquis au moyen du DUEF ou du DELF/DALF ou du TCF selon les cas.

| | | |
|---|------------------------------------|-----|
| Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents enregistrés : interview, bulletin d'information (une seule écoute) exposé, conférence, discours, documentaire, émission de radio ou télévisée (deux écoutes) <i>Durée maximale des documents : 8 mn</i> | | |
| Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents écrits (...) | 1h | /25 |
| Production écrite Prise de position personnelle argumentée (contribution à un débat, lettre formelle, article critique) | 1h | /25 |
| Production orale Présentation et défense d'un point de vue à partir d'un court document déclencheur. | 0h20 environ ; préparation 0h30 | /25 |

On peut constater que certaines compétences ne figurent pas : l'interaction est exclusivement réservée à la production orale et ne fait pas l'objet de l'intitulé d'aucune des quatre épreuves, l'interface interactionnel écrit / oral n'est pas évalué du tout, ce qui correspond bien à sa disparition des méthodes, ce qui nous semble tout à fait dommageable, dans la mesure où c'est une compétence qui, précisément est mise en œuvre dans nombre de tâches inhérentes à la vie l'acteur social qu'est l'apprenant, comme dans beaucoup de tâches plus spécifiquement universitaires. Ceci rend les manuels de FLE de cette approche et l'évaluation du DELF B2 peu actionnels. Enfin, les modalités de la compréhension orale proposant de faire écouter deux fois des documents de type conférence ou émission de TV ou radio contribuent à rendre l'épreuve peu actionnelle : ce qui vaut dans le cadre d'un apprentissage formatif (réécouter des discours complexes et les analyser) nous semble peu opérant dans le cadre d'une évaluation se réclamant pourtant d'une méthodologie actionnelle, puisque fondée sur le CECRL. En outre, les épreuves du DELF/DALF « tout public », au motif de n'avantager aucun candidat, reposent sur l'absence de connaissances spécifiques. Or, un étudiant qui présente un dossier pour intégrer une formation universitaire, possède

précisément des connaissances spécifiques, celles de sa discipline, ou pour le cas de l'étudiant qui demande une licence 1, celles qui lui ont été dispensées dans le cadre de sa formation de fin d'études secondaire. Evacuer les connaissances spécifiques, c'est une nouvelle fois rendre l'épreuve de certification peu actionnelle, mais également peu adaptée à l'évaluation de compétences en langue requises pour une poursuite d'étude. En effet, les études de Tricot et de Sweller (*à paraître*) en psychologie cognitive ont démontré que les connaissances spécifiques, qui ont longtemps été considérées comme des biais à l'évaluation des capacités cognitives, alors qu'il faut les considérer au contraire comme des plus-values cognitives. De même, les manuels également tout public, sont-ils peu conçus pour former des étudiants à la poursuite d'études supérieures.

Propositions d'évaluations de l'oral dans le contexte universitaire

Au vu des problèmes révélés dans les manuels et les certifications « tout public », nous souhaitons analyser deux propositions d'évaluation de l'oral : la première concerne une évaluation diagnostique pour l'intégration de formations universitaires en français, et la seconde une évaluation sommative de l'exercice de l'exposé que nous proposons dans le cadre de notre cours de DUEF B2 « itinéraire interculturel ».

Le TEF académique pour les étudiants allophones et l'épreuve orale des DUEF B2

Dans le cadre d'un article exposant une expérimentation d'une nouvelle épreuve de TEF académique pour les étudiants allophones » conçue par le CCIP et les universités de Liège et de Mons (Beillet : 2014), nous trouvons une alternative à l'épreuve du DELF B2. Ce dispositif présente l'avantage de prendre en compte les connaissances spécifiques en proposant une écoute de quarante minutes d'un cours magistral du domaine de spécialité de l'étudiant. Après une seule écoute, mettant l'étudiant dans une situation qu'il est conduit à vivre effectivement, ce dernier doit faire le résumé de l'extrait entendu. Ainsi, l'évaluation porte-t-elle sur des faits de langue et des connaissances spécifiques, sans clivage entre compétences orales, écrites et d'interaction. Le seul point problématique de cette épreuve qui, à notre connaissance n'a pas encore été mise en pratique, réside en la difficulté de proposer autant de support que de disciplines choisies par les étudiants postulant à des formations universitaires. Toutefois, l'association des centres universitaires de français langue étrangère, l'ADCUEFE-Campus FLE dans le « Vademecum DUEF »⁴⁹ proposant une harmonisation des objectifs de chaque DUEF des universités adhérentes, propose également comme épreuve une écoute d'un document audio ou vidéo donnant lieu à la restitution de l'essentiel d'un document.

C'est, nous semble-t-il une meilleure manière d'évaluer des compétences de langues nécessaires à l'entrée en formation universitaire en français.

⁴⁹ http://www.campus-fle.fr/wp-content/uploads/2013/07/Brochure_du_adcuefe.pdf

Evaluer un exposé oral : l'exemple d'un cours de DUEF B2

Toujours dans le cadre du DUEF B2, dans la déclinaison que nous proposons à l'université de Caen, nous avons mis en place un dispositif d'évaluation d'un exposé demandé dans le cadre d'un cours intitulé « itinéraire interculturel ». Cette évaluation est composée de trois parties : une partie évaluant la prestation de l'étudiant en production orale : il s'agit ici d'un oral préparé sur un sujet relatif à l'un des objets au programme du cours. Suite à cet exposé de 15 à 20 minutes, il est demandé à l'étudiant de proposer une discussion avec l'ensemble de la classe : cette discussion invitant les étudiants à donner leur point de vue sur le sujet traité et à le considérer du point de vue de leur langue / culture d'origine. Nous évaluons ici la capacité de l'étudiant qui présente son exposé à interagir dans une discussion semi-préparée comme celle de tous les étudiants du groupe, au fil des différents exposés, d'interagir dans un domaine relatif à un objet du cours, mais de manière spontanée, puisque la discussion a lieu immédiatement après l'exposé. Enfin, la dernière partie est consacrée à l'évaluation des notes prises sur les exposés des autres, et porte sur l'interface compréhension orale / production écrite. Voici - en guise d'illustration – la grille d'évaluation de cet exposé, donnée en début de semestre à chacun⁵⁰

| |
|-----------------------|
| Nom, prénom : |
| Titre de l'exposé : |
| Note /20 |
| Commentaire général : |

| EXPOSE | |
|--|--|
| - Temps : 15-20 min -Forme orale : <ul style="list-style-type: none">° intensité du volume° prononciation / prosodie° ne pas écrire ni lire tout son exposé.° penser à son public : expliquer des mots, expressions, concepts compliqués. Laisser aux autres le temps de noter. Contenu <ul style="list-style-type: none">° répondre au sujet Analyser les mots du sujet ; les relations entre ces mots, définir ce que vous allez traiter. <ul style="list-style-type: none">° fiabilité des informations : | |

⁵⁰ Cette grille est exposée, commentée et accompagnée d'un travail sur la formulation d'une problématique, d'un plan et de son annonce, travail effectué sur la base des premiers exposés, en reprise avec la classe, mais également sur des sujets de dissertation proposés en classe sur des thématiques relatives au cours. Nous considérons en effet que la capacité à proposer un plan et une problématique pour un sujet donné est une compétence transversale aux exercices de l'exposé et de la dissertation, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -expérience personnelle - sources documentaires : lesquelles ? - témoignage : de qui ? ◦ organisation du propos Plan : introduction / développement / conclusion Pertinence du plan ◦ illustration / précision de votre propos. | |
| DISCUSSION | |
| <ul style="list-style-type: none"> ◦ capacité à interagir à l'oral : ◦ faculté d'écoute : ◦ capacité à réexpliquer, reformuler. ◦ capacité à maintenir ou nuancer notre propos. | |
| PARTICIPATION | |
| <ul style="list-style-type: none"> ◦ capacité à demander des précisions ◦ capacité à apporter un élément nouveau ◦ capacité à discuter le propos. | |
| PRISE DE NOTES SUR LES EXPOSES | |
| <ul style="list-style-type: none"> ◦ contenu ◦ organisation ◦ formulation | |

Cette évaluation a pour caractéristiques de prendre explicitement en compte les connaissances spécifiques de l'étudiant qui a pour tâche de proposer un exposé qui soit le fruit d'une réflexion fondée sur des connaissances spécifiques, sélectionnées de manière à répondre de manière pertinente au sujet posé, problématisées et explicitées à l'adresse d'un public de pairs, mais composé d'étudiants de différentes langues / cultures, ce qui implique un décentrement et un recul critique sur les prérequis et les connaissances partagées au sein du groupe-classe.

L'examen des outils issus de l'approche actionnelle pour la compétence orale nous permettent de faire les constats suivants : la simplification de la typologie proposée par Jean-Claude Beacco a conduit à la disparition de l'interaction écrit/oral, des critères temporels, et des critères d'auxiliarisation. Or, selon l'acteur social que nous sommes, nous sommes fondés à nous trouver à co-construire des situations d'une grande variabilité générique à l'intérieur du canal oral. Cette variabilité est liée aux sujets abordés, mais aussi aux sources sur lesquelles nous nous fondons pour interagir, les sources-supports d'une interaction orale, pouvant être de nature écrite éventuellement. Considérer ces opérations qui ont abouti à la production de l'énoncé, c'est, d'un point de vue didactique, la possibilité de travailler les points qui posent problème ou d'amender le répertoire verbal de l'étudiant, et ses connaissances du domaine, mais ceci n'est valable que si les

compétences ne sont pas cloisonnées. A la séparation des quatre compétences, nous préférons une approche interlangue, interuniversitaire par les littéracies qui nous semble davantage être propice à la formation en langue pour la poursuite d'études universitaires.

- Beacco J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Beillet M., (2013) « Expérimentation d'une nouvelle épreuve du test d'évaluation de français académique pour les étudiants allophones », *Le langage et l'homme*, vol. XXXXVIII-2, 19-29
- Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Document consultable en ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Pollet, M.-C. (dir.) (2012), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- Prunet, A. (2016), « Les genres en classe de français dans l'enseignement secondaire : enjeux et perspectives ». *Genres*, vol.7, Recherches en didactique du français, AIRDF, Presses Universitaires de Namur, 133-155.
- Tricot A., Sweller J., « La cécité aux connaissances spécifiques », in *Education et didactique*, 10-1, 9-26.
