« Dites ce que je dis, ne dites pas ce que je vous dis de dire » ? Dilemmes et paradoxes de l'activité discursive et métadiscursive dans l'enseignement et l'apprentissage de l'oral en langues étrangères

« Say what I say, don't say what I tell you to say » Dilemmas and paradoxes of teacher discourse and metadiscourse in the teaching and learning of foreign language oral expression

Robert Bouchard

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8918>

DOI : 10.4000/ree.8918

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Robert Bouchard, « « Dites ce que je dis, ne dites pas ce que je vous dis de dire » ? Dilemmes et paradoxes de l'activité discursive et métadiscursive dans l'enseignement et l'apprentissage de l'oral en langues étrangères », *Recherches en éducation* [En ligne], HS3 | 2011, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8918> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8918>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

**« Dites ce que je dis, ne dites pas ce que je vous dis de dire » ?
Dilemmes et paradoxes de l'activité discursive et
métadiscursive dans l'enseignement et l'apprentissage
de l'oral en langues étrangères**

Robert Bouchard¹

Résumé

Cet article s'intéresse à l'enseignement de l'oral, cible privilégiée des classes de langue étrangère. Dans ces classes le dire est en même temps un outil d'enseignement et un but d'apprentissage. Or chez l'enseignant natif en particulier, l'oral, « incorporé », échappe pour une bonne part à un contrôle conscient. Il peut exister de fortes divergences entre ce qu'il veut enseigner, et ce qu'il « manifeste » naturellement dans sa propre pratique orale en classe. Ce sont ces manifestations discursives authentiques que nous voudrions observer ici en les confrontant aux discours oraux des apprenants mais aussi aux commentaires épi/métalinguistiques que l'enseignant tient par ailleurs. Pour ce faire, nous analyserons plus précisément divers moments d'une classe de FLE (Français Langue Etrangère), en France, destinée à des étudiants étrangers et animée par une enseignante native (Corpus LiYan 2007)².

En didactique des langues étrangères (ici du français comme langue étrangère) l'apprentissage d'une compétence orale est une cible de plus en plus visée. Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues et en particulier le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (cf. Bourguignon, 2010) mettent même en avant une compétence d'interaction. Dans le même temps, les travaux en sciences du langage sur l'analyse des interactions verbales permettent de mieux voir comment se déroulent effectivement ces échanges multimodaux entre interactants, en situation sociale, hors de la classe de langue, mais aussi au sein des classes de langue³. Se développent aussi des connaissances plus précises sur la grammaire de l'oral (Blanche-Benveniste, 1997 ; Morel & Danon-Boileau, 2001) voire sur la grammaire en interaction (Mondada, 2001) qui montrent en particulier l'importance de la variation entre usages oraux et usages écrits d'une langue. Enfin les nombreuses recherches sur l'acquisition sociale des langues, par les migrants immergés dans la langue de la société d'accueil, amènent aussi à s'interroger sur la diversité des modes d'accès à la pratique interactionnelle en langue étrangère (Véronique, 2005). L'enseignant de langues se trouve donc pris dans une évolution très rapide des finalités, des méthodes et des connaissances qui conditionnent son activité quotidienne en classe, dans le même temps où sa formation universitaire, voire son mode de recrutement par concours (cf. Capes, Agrégation en France) évolue beaucoup moins rapidement. On pourrait dire aussi que pour des raisons matérielles évidentes – temps d'enseignement, nombre d'élèves par classe – les possibilités d'évolution de la pratique didactique sont en net décalage avec la cible nouvelle qui est ainsi fixée à l'enseignant « nouveau ». En bref les discours prescriptifs sur le comment enseigner prolifèrent alors même que la pratique enseignante reste stable. C'est ce nœud de contradictions – preuve certes de la vitalité de notre discipline et de son importance sociétale – que nous voudrions dénouer dans cet article, en montrant comment fonctionne effectivement une classe au cours (de

¹ Professeur, Université Lumière-Lyon 2, Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR UMR 5191).

² Cours d'expression orale enregistré à Lyon en avril 2007 : séance de révision s'appuyant sur des exercices de la leçon 8 du manuel *Compétences Expression Orale 1* (les étudiants doivent décrire oralement le premier dessin).

³ Nous nous sommes nous-mêmes beaucoup investis dans cette étude de l'interaction didactique (pour une synthèse cf. Bouchard, 2009).

différents moments) d'une leçon de langue orale et le résultat discutable de cet enseignement au vu des connaissances actuelles sur l'oral « authentique ». Soulignons qu'il s'agit pourtant d'une classe privilégiée puisqu'elle se déroule dans le pays où on parle cette langue d'une part et bénéficie un enseignant natif d'autre part.

Après avoir passé rapidement en revue les principales orientations actuelles de l'enseignement de l'oral en didactique du français comme langue étrangère, nous nous interrogerons sur le rôle réciproque, que jouent, dans la classe de langue, d'une part les explications de type méta et d'autre part les « gestes langagiers » de l'enseignant natif. Nous nous intéresserons donc successivement à la parole enseignante (communicative et métalinguistique) puis à la parole étudiante apprise qui en résulte (jeu de rôle). Avant de conclure, nous nous arrêterons pour comparer cette parole « apprise » à la parole « acquise » – du fait d'une simple exposition sociale – par d'autres sujets étrangers, d'âge et de formation comparables, vivant en France depuis plus ou moins longtemps. La question de l'éventuelle dualité des modes d'appropriation d'une compétence en langue étrangère – orale en particulier – est en effet sous-jacente au questionnement didactique actuel. Après Granget (2004) par exemple, nous montrerons que l'acquisition sociale se différencie de l'apprentissage guidé, scolaire, en particulier quant à l'appropriation des phénomènes les plus spécifiques de l'oral.

Nous utiliserons pour cette étude deux corpus. Le premier, polylogal (Bouchard, 2009), mêle les voix d'un enseignant et de ses étudiants étrangers, chinois en l'occurrence. Il a été recueilli dans une classe de FLES (Français Langue Etrangère et Seconde) d'un établissement privé lyonnais (corpus Li Yang, 2007). Le second, monologal, a été obtenu en situation plus expérimentale : des étudiants étrangers, de différentes disciplines autres que le FLES, avec des séjours en France de durées différentes ont été engagés dans une tâche de description orale d'images ambiguës (Baptiste & Belisle, (1991). Dans les deux cas, les corpus réunis ont été recueillis et transcrits suivant la méthodologie du Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, UMR 5191). Leur analyse se fonde sur les hypothèses pragmatiques développées par Kerbrat-Orecchioni (2005) à propos du « discours en interaction » et sur les hypothèses linguistiques quant à l'organisation de l'énoncé oral de Morel et Danon-Boileau (2001) et de Blanche-Benveniste (1997).

1. Didactiques des langues : les langues comme outil et objet d'apprentissage

On ne peut enseigner une langue qu'avec une langue, la même ou une autre. Mais dès qu'il veut parler d'une langue c'est son image écrite qui s'impose à tout locuteur scolarisé et donc devenu lettré, au sens le plus simple du mot en tout cas.

Ces phénomènes épi- comme méta- linguistiques relèvent de la bifocalisation potentielle de la communication humaine. Elle a été particulièrement thématisée par P. Bange (1992) qui a montré que toute interaction verbale portant sur un référent quelconque peut toujours s'interrompre ponctuellement pour prendre pour cible la langue, dans le but généralement de résoudre un problème de communication localement ressenti par l'un ou l'autre des participants. C'est le passage par l'école qui nous a fait passer d'un commentaire spontané épilinguistique sur la communication et ses difficultés à un commentaire au moins partiellement métalinguistique, c'est-à-dire doté de la technicité, sinon de la qualité, que lui donne l'utilisation des catégories de description linguistique construites par les grammaires scolaires ou autres. Cette capacité naturelle, outillée ou en tout cas transformée par l'école, prend une nouvelle allure dans la classe de langue. Le rapport entre focalisation ponctuelle sur la langue et focalisation dominante sur le référent tend alors à s'inverser : le référent y devient un simple prétexte à une interaction portant massivement sur la langue cible et son (bon) usage.

Cette « fatalité métalinguistique » de la classe de langue n'est pas problématique tant que l'enseignement des langues a une simple finalité « culturelle », tant qu'on se donne pour but d'initier les élèves en classe de langue étrangère à des « humanités modernes » de la même

manière que les langues anciennes les initiaient (jadis ?) aux « humanités classiques ». Cet enseignement de langue étrangère est proposé classiquement après l'apprentissage, en langue maternelle, de l'écrit et de la grammaire, savoir-faire et savoir qui sont réinvestis logiquement dans le nouvel enseignement. La formation grammaticale en langue étrangère vient alors compléter celle reçue en langue maternelle afin de donner une représentation plus développée des langues et de leurs rapports de proximité et de différence.

La situation change avec la volonté contemporaine de plus en plus affirmée de viser en classe de langue des finalités pratiques, et plus précisément de développer une compétence communicative orale. Comme on l'a dit souvent, il ne s'agit plus de savoir parler « de » la langue mais de savoir réellement parler cette langue. Le contraste entre enseignement de la même langue comme langue maternelle et langue étrangère augmente donc de plus en plus. Autant en langue maternelle, les élèves arrivent à l'école avec une maîtrise « incorporée » de la langue et de l'interaction orales (correspondant à leur âge). Autant en langue étrangère, il s'agit précisément de procéder à cette difficile incorporation de la langue afin de parvenir à une compétence communicative, intégrant des maîtrises tant phonologique, que linguistique et interactionnelle. La didactique scolaire des langues vit un paradoxe : donner à apprendre dans le lieu de l'écrit et de la réflexivité (Lahire, 2009) un savoir-faire social en étroite relation avec une acquisition, elle-même sociale. Ainsi si la culture de l'écrit (littéracie) est donnée progressivement par l'école à travers la langue maternelle, c'est sur la base de cette culture de l'écrit (réflexivité) que va se construire paradoxalement l'initiation à la langue étrangère même focalisée vers une compétence orale (manuel, tableau noir, prises de notes...).

Le contrat didactique en langue étrangère apparaît aujourd'hui de plus en plus comme un contrat de communication : « Il faut communiquer pour apprendre à communiquer ! ». Il correspond à une injonction de parole paradoxale dans une institution scolaire où l'injonction générale faite aux élèves est plutôt de se taire et d'écouter (Bouchard, 2003). Cette injonction a d'autant plus de difficultés à se réaliser que la seule parole possible est une parole publique, une parole à risque, mettant en danger les faces positives des élèves. On ne dialogue pas, on se donne à voir en train de (faire semblant de) dialoguer (dans des « jeux de rôle » par exemple), alors que l'insécurité linguistique est un sentiment largement vécu, en L2 particulièrement, y compris d'ailleurs par les enseignants. Cette insécurité est due aussi à l'ambiguïté de la pratique didactique qui vise un bilinguisme pour ses meilleurs élèves, alors même qu'elle se méfie des répertoires bilingues et des mélanges de langue qui s'y manifestent de fait (Lüdi, 2005). Pour les enseignants non natifs, cette insécurité linguistique, due à une maîtrise forcément relative d'une langue qu'ils enseignent plus qu'ils ne la parlent, est d'ailleurs prise en compte institutionnellement, didactiquement. On supplée classiquement à leur « incompetence » en fournissant à leurs élèves des enregistrements de dialogues, mis en voix par des comédiens natifs ; ou encore, dans les systèmes scolaires les mieux dotés, en complétant leur intervention par celle d'« assistants de langue » natifs, manifestant une réelle incorporation de la langue comme de la culture cible. Dans le meilleur des cas, c'est donc un modèle diffracté de la compétence langagière que l'on donne à entendre aux élèves, un modèle éclaté entre ce qu'apportent, chacun de leur côté et de manière plus ou moins divergente, les maîtres non natifs en tant que professionnels de la transmission, les comédiens ayant réalisé les enregistrements de dialogue en tant que professionnels de la parole « fictionnelle », et les assistants en tant que... « ressources vives ». Seuls les enseignants natifs, qui rassemblent les qualités du professionnel et du natif semblent susceptibles d'éprouver une vraie sécurité linguistique. On va voir précisément que, pour l'oral, ce n'est pourtant pas toujours le cas.

2. L'enseignant et la langue parlée : paroles et « paroles sur paroles »⁴

Les diverses pratiques, évoquées ci-dessus, manifestent la difficulté ressentie à enseigner « l'oral en interaction », tel qu'il est pratiqué depuis... toujours par les natifs, mais étudié seulement depuis peu par les linguistes. Cet oral reflète en effet une norme « objective »

⁴ Titre bien sûr d'un célèbre ouvrage de F. Cicurel (1985) !

(effectivement reconnaissable dans les pratiques de la majorité des locuteurs) assez différente de celle de l'écrit, même ordinaire, qui reste dans les faits l'outil et la cible centraux de l'apprentissage des langues. Ces pratiques sont l'expression d'un doute dans la possibilité d'enseigner l'oral sur la seule base d'un manuel et de l'intervention d'un enseignant formé à travers la grammaire de l'écrit. En effet nos grammaires scolaires et universitaires dans leur immense majorité, sont des grammaires qui implicitement ou plus explicitement se fondent sur le bon usage écrit, voire le bon usage littéraire (voir Grevisse). L'enseignant non natif, ayant appris la L2 essentiellement à l'école et à l'université, quand il parle, oralise une langue apprise sous sa forme écrite, et auto-évalue sa prestation à travers cette grammaire intériorisée. Quant à l'enseignant natif, certes il parle sa langue maternelle, incorporée progressivement depuis sa naissance, mais quand il s'évalue, lui aussi, c'est encore à travers la grammaire de l'écrit qu'il le fait. D'où un sentiment d'insécurité linguistique, le sentiment de ne pas (toujours) parler « correctement » la langue qu'il enseigne, d'être pris dans un idiolecte critiquable, d'être individuellement condamnable...

Exemple 1 :

278	P	je crois que	l'on a tout 0 fait 00		
		ah oui 0 celui là 00			
			comment ça s'appelle	ça 0	
				ces	chaussures-là
279	EE	(...)			
280	P			les	bas-
281	EE				baskets
282	P			des	baskets 0
		alors 0 avec des baskets 0 on peut imaginer 0 elle aime faire quoi			

Ci-dessus, les tours de parole de P (le professeur) illustrent ce phénomène. Quand il parle, l'enseignant ne produit pas forcément des phrases, telles que les décrivent les grammaires. En 278P son premier énoncé « je crois que l'on a tout 0 fait 00 » s'en rapproche mais en y ajoutant une intonation, des pauses d'une part, comme, d'autre part, des gestes et des mimiques dont la transcription ne peut que difficilement rendre compte. Par contre, le second, « ah oui 0 celui là 00 », réduit pour l'essentiel à un déictique, est de taille inférieure à la phrase et ne peut être interprété qu'indexicalement, par rapport à sa situation d'énonciation. Il implique encore plus fortement une gestuelle, ici de monstration. La question qui suit est aussi atypique du point de vue de la norme ; elle comprend un redoublement « coupable » (?) du sujet avec deux « ça », l'un précédant le verbe et l'autre le suivant. On pourrait rajouter que le second est lui-même reformulé par un « ces chaussures-là ». Enfin, en 282P, on trouve un énoncé plus long que la phrase, avec en particulier, un énoncé enchâssé « on peut imaginer », un groupe circonstanciel antéposé « avec des baskets », le tout précédé d'un « alors » qui ne correspond pas non plus au rôle « logique » qu'on lui attribue à l'écrit.

En fait l'ensemble de ces phénomènes correspond à la norme « objective » de l'oral. Tous les natifs les emploient, mais souvent avec culpabilité, du moins quand... ils s'en rendent compte. Le travail d'écoute et de transcription de nos propres enregistrements est d'ailleurs toujours désagréable, pour chacun d'entre nous : on ne parle jamais comme on pense parler.

■ Oral, réflexivité et grammaire

L'attitude réflexive sur la langue orale a longtemps été retardée tant pour des raisons techniques que pour des raisons plus idéologiques. Relevons que c'est avec un objectif didactique qu'ont été entreprises les premières recherches descriptives d'étude du « Français fondamental » à la fin des années 1950. Il fallait connaître le français de base susceptible de permettre à des apprenants de communiquer dans la vie quotidienne. Malheureusement l'idéologie grammairienne de l'époque a fait qu'on s'est surtout intéressé au lexique, en établissant la liste par exemple des 1500 mots les plus fréquemment utilisés/ables à l'oral (le FF1). Ce n'est que dans les années 1970 autour de C. Blanche Benveniste en particulier que se sont développés des travaux proprement grammaticaux analysant l'oral. La question de l'intonation de Morel &

Danon-Boileau (2001) à Avanzi & Lacheret (2010) pose encore problème actuellement. Dans cet article, il ne s'agit pas pour nous de développer même à grands traits, les contours d'une grammaire de l'oral. Mais toujours est-il que l'on sait aujourd'hui qu'il n'y a pas de « phrase » à l'oral. L'énoncé s'y organise pour satisfaire aux contraintes spécifiques de ses conditions interactionnelles de production. Il apparaît ainsi que dans le dernier tour de parole ci-dessus, l'énoncé oral de l'enseignant natif manifeste un certain nombre de phénomènes oraux généraux. Il commence par une « particule énonciative » (alors, donc, bon, bon ben...). Il continue avec un complément circonstanciel antéposé qui « cadre » le propos à venir (elle aime faire quoi) en précisant ses conditions de vérité. Celui-ci est également précédé d'un élément de modalisation « on peut imaginer » équivalent à un adverbe comme « sans doute », « peut-être », qui atténue la question et la difficulté d'y répondre avec certitude. Tout ceci dessine les contours de ce que Morel et Danon-Boileau (2001) appellent le « préambule » de l'énoncé (cf. le « préfixe » chez Blanche-Benveniste (1997) ; préambule qui prépare l'interlocuteur à la réception du propos lui-même. De même dans le tour de parole précédent, le « ça » (typique de l'oral) qui précède et suit le propos, illustre les phénomènes de détachement à droite et à gauche (manifestation de la postface ou suffixe), qui rendent clairement perceptible, saillant intonativement, le thème, ce dont on parle.

Tableau 1 - Organisation de l'énoncé oral (d'après Morel & Danon-Boileau, 2001)

Préambule					NOYAU	Postface	
Ligateur	Point de vue	Modus externe	Cadre	Support lexical détaché (à gauche)		Support lexical détaché (à droite)	Marqueur de clôture

Il est bien certain que la régularité de ces phénomènes oraux, marginaux à l'écrit, voire proscrits par la norme, n'a pas encore été enseignée très largement aux futurs professeurs de langue. L'enseignant de langue d'ailleurs, peut-on affirmer, enseigne(ra) toujours « en méconnaissance de cause », une langue que les linguistes n'(aur)ont jamais fini de décrire !

3. L'enseignant : Oral pratiqué vs. oral enseigné

Dans l'enseignement des langues, les enseignants se différencient de manière originale en fonction du rapport qu'ils entretiennent avec leur « discipline ». On distingue ainsi les enseignants natifs des enseignants non natifs. Nous nous intéressons ici surtout aux premiers.

L'enseignant natif se particularise par le fait qu'il ne doit pas sa maîtrise linguistique à une exposition scolaire mais à un développement social. Celui-ci lui permet d'avoir des intuitions sur « ce qui se dit et ce qui ne se dit pas » et la possibilité de risquer « de plein droit » des consignes de correction (généralement sans explications) à propos des phénomènes concernés.

Exemple 2 : prononciation

- 186.P alors 00 attention regardez :: 00 s'il vous plaît (*frappe au tableau, attire l'attention des étudiants*) 00
parce QUE ON aime 00 **non** (*écrit au tableau : que on → qu'on*) **on dit pas** QUE ON aime 00 parce
que ::
187.EE parce qu'on
188.P oui d'accord 0 parce QU'ON aime 0 l'air 0 pur 0 parce QU'ON aime 0 respirer 0 l'air pur

Exemple 3 : lexique :

- 267 E elle aime des photographies
268 P des
269 E des photographies
270 P alors **0 soit on peut dire** 0 la photographie 00 **ou alors**, elle aime faire : des photographies 00
d'accord 0 elle aime LA photographie 0 ou alors elle aime faire 0 des 0 photographies 00

Par contre il sait aussi que « son » français est marqué par son histoire personnelle : en d'autres mots, son idiolecte provient du mixage des divers dialectes géographiques et sociaux qu'il a pu rencontrer successivement au cours de son histoire personnelle (accent, régionalisme...). Autant l'écrit est pour tous les locuteurs natifs un produit scolaire, normé, autant l'oral reste soumis à la variation et donc au doute comme aux aléas de la production en temps réel !

Exemple 4 :

458 P alors 000 pas d'école 0 euh pas d'é- alors (vers l'observatrice) est-ce que tu j'ai besoin de toi s'il te plaît j'ai encore besoin de toi pour expliquer 00 y a beaucoup de ponts 0 beaucoup de jours en mai- y a beaucoup de jours qu'on a pas d'école 0 d'accord

Dans l'exemple ci-dessus on constate un certain nombre de caractéristiques formelles de l'oral en interaction (Hall, 2004). Des phénomènes morphosyntaxiques comme l'utilisation du présentatif « ya » en lieu et place du « il y a » écrit ou plus encore celle du pronom relatif « générique » « que », à la place du « où ». Mais on y observe surtout un phénomène dynamique beaucoup plus constant que l'on peut mettre en lumière par une présentation *ad hoc* (cf. analyse en grille, Blanche-Benveniste, 1997), celui des reformulations. Ici on constate trois reformulations successives portant sur « école », « besoin » et « beaucoup de... » :

Exemple 4' :

458 P	alors 000	pas d'école 0 euh		
		pas d'é/		
	alors	est-ce que tu / (à l'observatrice)		
		j'ai	besoin de toi	s'il te plaît
		j'ai encore	besoin de toi pour expliquer 00	
		y a	beaucoup de ponts 0	
			beaucoup de jours	en mai
		y a	beaucoup de jours qu'on a pas d'école 0	d'accord

A l'oral, natifs comme non natifs, enseignants comme non enseignants, ne produisent pas l'énoncé d'un coup mais souvent par enchaînement de bribes successives, permettant en particulier d'adapter l'énoncé aux contraintes de l'interaction (cf. ci-dessus, l'ajout du « encore » ou la reformulation du mot métaphorique « pont »). Remarquons cependant que l'exemple ci-dessus illustre un cumul particulier de ces phénomènes non pas quand l'enseignant enseigne la langue mais quand il utilise celle-ci fonctionnellement pour expliquer une question non linguistique, ici, un problème de calendrier.

Par contre son enseignement de l'oral reste très classiquement scripto-centré. Le modèle scolaire de la réponse par une « belle phrase » depuis longtemps dénoncé même à l'école primaire reste vivant dans ce cours de FLE pour adultes « lettrés » :

Exemple 5 :

et 0 où est-ce qu'on fait de la randonnée 0 où
 087 E campagne
 088 P **campagne 0 ce n'est pas une phrase** 00 ON fait=
 089 E =on fait la randonnée=
 090 P =on fait DE LA randonnée
 091 E on fait de la randonnée en campagne=
 092 E =À LA
 093 P oui 0 à la campagne 0 à la campagne 00 alors on fait de la randonnée 0
 094 EE (silence)
 095 P (rsp) **je veux une phrase**
 096 EE (...)
 097 P d'accord 0 on fait de la randonnée à la campagne 00

Au tour de parole 94 EE, on peut interpréter d'ailleurs le silence des étudiants comme une incompréhension de la relance normative de l'enseignant : tout a été dit, tout a été corrigé, que nous demande-t-il de plus ?

L'enseignant illustre le célèbre adage « faites ce que je dis, ne faites pas ce que je fais ! » alors précisément que l'enseignement de l'oral authentique nécessiterait une inversion des termes :

« faites ce que je fais et non pas ce que je (vous) dis (de faire) ! », en d'autres termes « dites ce que je dis et non pas ce que je vous dis de dire ! ». L'enseignant natif doit accepter de se considérer comme un simple informateur autant que comme un formateur. Il doit savoir se dédoubler pour jouer dans sa classe, pour une part, le même rôle que joue l'assistant de langue dans celle d'un enseignant non natif.

Les méthodes de langue, même les plus récentes, persistent à fournir aux élèves, comme modèle de langue orale, des dialogues pédagogiques ambigus quant à leur degré d'oralité :

Exemple 6 :

Laure - Qu'est-ce que tu vas faire, alors ? Tu quittes ton entreprise pour reprendre tes études ?

Xavier - Je ne sais trop. Si je laisse tomber mon travail, je vais avoir des problèmes après. Ce n'est pas facile de décider.

Laure - Avec un diplôme comme le master, on a plus de chances de trouver un travail intéressant et puis, on peut être mieux payé, c'est certain...

Xavier - Mais je n'ai pas beaucoup d'économies. Je ne pourrais plus payer ma mutuelle, mon assurance auto. Et puis les vacances... Ah ! Ca me soûle ! Ca me soûle !

Laure - Tes parents peuvent t'aider ?

Xavier - Oui, mais j'hésite. Si je leur demande, ils vont dire oui, c'est sûr !

Laure - Je comprends.

Xavier - Voilà, pas facile tout ça.

(Beacco J.-C., Di Giura Beacco M., 2007)

Pour des raisons de lisibilité, la (fausse) transcription du dialogue (Celui-ci a été écrit avant d'être proposé à toute oralisation par des comédiens) se présente comme un livret de théâtre, avec en particulier l'utilisation d'une ponctuation normée qui corsète l'énoncé oral, tout en n'étant pas très sûre d'elle-même (les évaluations de fin de tour de parole, « c'est sûr », « c'est certain » sont précédés d'une simple virgule alors que le « ce n'est pas facile de décider » précédent nécessite un point). La phrase écrite (le cas échéant inachevée) reste le modèle là encore. Pas de trace de préambule ni de postface. On n'y trouve pas non plus de manifestation de la dynamique de l'oral sous la forme d'énoncés inachevés et de reformulations. Sans doute les auteurs considèrent-ils que ces « faux départs » risquent de nuire à la clarté du modèle syntaxique. On peut dire, et ce n'est pas forcément une critique, que ces auteurs, par ce dialogue pédagogique, s'attachent plus à montrer la langue (lexique, phraséologie...) dans le dialogue que le fonctionnement dialogal lui-même. En définitive, dans cette méthode qui se veut pourtant « actionnelle », la cible implicite reste plus une compétence linguistique qu'une compétence communicative.

Il nous faut maintenant observer les conséquences de ces leçons d'oral, ou plutôt d'écrit oralisé, sur l'apprentissage de l'oral par les étudiants étrangers qui y sont exposés (Hall, 2007). Dans un troisième temps, nous comparerons cet apprentissage à l'acquisition qui se produit naturellement chez des alloglottes coexistant avec des francophones, en milieu francophone (cf. Pacheco, 2010).

4. L'apprenant et l'« acquérant » : oral appris vs. oral pratiqué

Dans la classe de langue (pour adultes en tout cas), les conditions de travail permettent de répondre à la consigne implicite « Parle ! » que nous avons évoquée. Tout l'effort méthodologique des quarante dernières années va dans ce sens d'une pratique

effective de la parole en classe par les apprenants. On sait cependant que le cours dialogué ne laisse que peu de place à la « parole vive », effective de l'apprenant (nos extraits de corpus en sont une manifestation) : l'alternance de parole maître-élève y reste une réalité, l'absence d'autonomie illocutoire de l'élève (qui ne peut guère que répondre aux questions qu'on lui pose) en est une autre. L'effort s'est donc porté dans d'autres directions : l'utilisation de documents authentiques oraux pour la compréhension, la pratique des « jeux de rôle » ou des « simulations globales » pour la production, en sont les solutions les plus classiques. Au-delà j'ai mentionné dans la première partie de cet article d'autres dispositifs articulant la classe à son extérieur et visant des prises de parole plus effectives. Mais elles restent encore des pratiques minoritaires. Examinons donc la pratique orale « phare » des classes de langue modernes à travers un

exemple « réussi » de « jeu de rôle » enregistré toujours dans la même classe, dans la partie finale de la même séance d'expression orale.

- **Pratique orale en classe**

Example 7 :

398 E5 salut Yina
399 E6 salut Erika 0 comment ça va
400 E5 ça va très bien 0 tu fais quoi ce week-end
401 E6 je vais faire du cheval 00 tu veux faire du cheval 0 avec moi
402 E5 je n'aime pas faire du cheval parce que j'ai peur des animaux 0 des animaux 0 j'ai peur des animaux
(rises)
403 E6 oh 0 là là :
404 EE (rises)
405 P (rises) oui 0 très bien
406 E6 est-ce que tu veux 0 est-ce que tu veux aller faire de la randonnée
.....
412 E5 je n'aime pas faire de la randonnée 00 euh 0 j'aime : 0 j'aime rester à la maison
.....
415 E6 ah 0 qu'est-ce que tu fais à la maison
416 E5 j'aime lire les livres 0 j'aime faire la cuisine
417 E6 je n'aime PAS faire la cuisine 0 mais j'aime manger (rises)
418 EE (rises)
419 E5 d'accord 0 tu peux venir 0 et je vais faire la cui- cuisine pour toi
420 E6 merci 0 (regarde l'enseignante)
421 P bravo 0 vous avez bien fait là 0 très bien

On constate d'abord que les deux participantes réussissent en effet à créer une scénette de qualité, s'ouvrant sur des salutations et close par une pointe humoristique finale. Leur prestation déclenche d'ailleurs les rires de l'assistance comme les félicitations de l'enseignant. Là où le bât blesse par contre, c'est qu'on ne trouve dans leur prestation orale aucun des phénomènes caractéristiques de l'oralité que nous avons évoqués (tableau 1, exemple 4, cf. aussi exemple 8 et 8' ci-après). Il s'agit d'un pur réemploi du lexique et surtout des « bonnes phrases » que l'enseignant venait de leur faire réviser. Le jeu de rôle apparaît bien, surtout quand il est préparé à l'écrit préalablement, comme une (re)mise en œuvre d'outils lexicaux et grammaticaux et non pas comme un travail pragmatique et interactionnel. C'est ce qu'avaient d'ailleurs déjà montré Flament-Boistrancourt et Cornette dès 1999.

En d'autres mots, dans cette classe de FLE en France, l'apprentissage guidé, scriptocentré, parvient à faire écran à l'acquisition sociale de la langue orale en interaction pourtant pratiquée par l'enseignant natif au sein même de la classe, comme, à l'extérieur de celle-ci, par les natifs que sont amenés à rencontrer quotidiennement ces étudiants chinois dans leur vie de tous les jours à Lyon.

En disant ceci, nous n'entendons pas critiquer cette jeune enseignante particulière, qui fait d'ailleurs preuve au cours de cette séance d'un incontestable dynamisme pédagogique et entretient des rapports très positifs avec sa classe. Au-delà de cet exemple particulier, c'est sur la question de l'enseignement de l'oral en classe de langue étrangère en général que nous voudrions intervenir. Pour ce faire, jetons un dernier coup d'œil sur l'acquisition sociale correspondante, telle que va la pratiquer un résident étranger, immergé en milieu francophone.

- **Pratiques orales exolingues en dehors de la classe**

Dans une recherche en cours (Bouchard, à paraître), nous avons eu l'occasion d'observer le développement de l'oral chez des étudiants étrangers, résidant en France, pour y faire d'autres études que des études de FLE. Il s'agissait d'examiner comment des sujets de même origine linguistique, sélectionnés en fonction de la durée de leur séjour en France (six mois, un an, deux ans, trois ans), se comportaient linguistiquement et discursivement dans une même tâche orale. Il leur était proposé de décrire successivement cinq photos au contenu volontairement ambigu.

L'épreuve, un peu artificielle certes, permet de comparer leurs prestations. Voici à titre d'exemple une de ces images fournie par un participant arabophone séjournant depuis deux ans en France.

• *Monologue oral d'un « résident » étranger en France après deux ans de séjour »*

Exemple 8 :

alors ce que je vois dans cette photo: déjà y a un monsieur avec son chien (.) il est en train de s'amuser avec lui mais je sais pas c'est: ça doit être avec un jeu il essaie de le faire à manger: je sais pas le monsieur ça doit être dans la compagne (.) en pleine d'été (.) le monsieur il est un peu vieux mais: il a un beau chien parce que j'aime bien moi xx trop / et puis euh: / ça doit être dans la forêt ou bien dans son / comme je vous ai dit dans la compagne et puis le monsieur il est bien habillé en short avec un débardeur et: / et c'est tout ce que je peux dire sur cette photo

Si on met en valeur les moyens utilisés (cf. ci-dessus, Tableau 1, d'après Morel & Danon-Boileau, 2001) par une présentation « en grille » (Blanche-Benveniste, 1997) des énoncés, plusieurs procédés oraux, empilés, deviennent plus facilement perceptibles.

Exemple 8' :

Préambule			Noyau de l'énoncé	Suivi
Ligateur	Modalisation	Thème détaché		
alors		ce que je vois dans cette photo:		
déjà			y a un monsieur avec son chien	
			il est en train de s'amuser avec lui	
mais	je sais pas		c'est	
			ça doit être avec un jeu	
			il essaie de le faire à manger	
	je sais pas	le monsieur		
			ça doit être	
			dans la compagne	
			en pleine d'été	
		le monsieur	il est un peu vieux	
mais			il a un beau chien	
parce que			j'aime bien	Moi
			trop	
et puis euh: /			ça doit être dans la forêt	
			ou bien dans son / comme je vous ai dit	
			dans la compagne	
et puis		le monsieur	il est bien habillé en short	
			avec un débardeur	
et: /				
et			c'est tout ce que je peux dire sur cette photo	

On peut constater que cet « acquérant » de FLE (si on risque ce néologisme pour distinguer un sujet qui acquiert la langue en contexte social d'un « apprenant », un sujet qui apprend le FLE en suivant des cours de langue) utilise fonctionnellement un certain nombre des procédés oraux, usuels chez les natifs, que n'utilisent pas ses camarades « apprenants » au cours du jeu de rôle :

- une série de ligateurs⁵ : dont massivement le « et/et puis », le « mais », mais aussi un « alors » en tout début de prise de parole ;
- une expression modalisatrice, (« *je sais pas* » 2 fois) atténuant l'assertion, bienvenue dans cette situation d'interprétation d'image ambiguë, mais d'un usage très fréquent chez les natifs, qui l'utilisent dans l'interaction afin de « préserver les faces » des interlocuteurs ;
- des détachements thématiques (3 occurrences) avec deux détachements à gauche et un détachement à droite ;
- le « ça » spécifique de l'oral (3 exemples) et de nombreux présentatifs.

On voit donc, à l'issue de cette comparaison (trop rapide certes) entre les prises de parole d'« acquérant » et d'« apprenant » que l'acquisition sociale semble plus favorable à l'appropriation des procédés oraux que l'apprentissage guidé, tel qu'il se manifeste le plus fréquemment en tout cas. L'étranger, immergé socialement, pour satisfaire ses besoins communicatifs capte dans son environnement les procédés oraux qui peuvent lui être utiles, et

⁵ Chaque phénomène est signalé dans le corpus avec la même typographie que son étiquette métalinguistique.

en particulier ceux qui sont suffisamment fréquents et saillants auditivement pour qu'il puisse s'en saisir⁶. En classe par contre le modèle de l'écrit, explicite dans les descriptions grammaticales de l'enseignant, implicite dans ses corrections, reste le plus prégnant, y compris quand l'enseignant francophone utilise spontanément ces procédés communicatifs pour rendre efficace sa propre action verbale. L'écrit fait écran à l'oral, même lors des cours consacrés à ce savoir-faire particulier.

Conclusion

Si la demande sociale de compétence orale est de plus en plus forte (CECRL, Conseil de l'Europe par exemple) l'insatisfaction du « consommateur » adulte de cours de FLE reste constante : très généralement il ressent un manque de compétence orale lors de ses rencontres et de ses conversations avec des natifs, que celles-ci soient amicales ou professionnelles.

Même si cet article n'est qu'une étude de cas, nous avons tenté d'y pointer la source de cette difficulté de l'apprentissage de l'oral. Les observations ci-dessus sur son appropriation et sur les résultats différents obtenus par l'apprentissage guidé, en classe d'une part, et l'acquisition sociale en milieu homoglotte d'autre part, reposent la question psycholinguistique complexe de la dualité, pourtant souvent niée, de cette appropriation.

En méthodologie du FLES, le modèle de l'acquisition sociale est une source d'inspiration pour les didacticiens : on le constate dans les titres des méthodologies actuelles qui se veulent, et depuis longtemps, communicatives, voire plus récemment actionnelles... Mais on ne constate pas de progrès vraiment notables dans l'apprentissage dans les classes au guidage ainsi renouvelé.

Une question fondamentale se pose alors, celle de la possibilité même d'un enseignement académique de l'« oral en interaction ». Comme le relève B. Lahire (2008), l'école est essentiellement le lieu spécifique des savoirs réflexifs et des pratiques scripturales, un lieu volontairement coupé des préoccupations pratiques quotidiennes. Il est donc sans doute un peu vain, en tout cas insuffisant de rechercher uniquement des solutions didactiques, internes à la salle de classe à un apprentissage de l'oral qui est avant tout pratique et « incorporé ».

Les solutions actuelles qui nous semblent les plus prometteuses sont alors celles qui s'orientent vers la prise en compte de l'extérieur de la classe de langue par la création de dispositifs d'apprentissage qui articulent, travail didactique en classe et travail adidactique (Brousseau, 1988 ; Sensevy, 2001⁷) hors de la classe, c'est-à-dire enseignement guidé (fatalement) scripto-centré et pratiques exolingues « réelles » en milieu homoglotte. Mentionnons, à ce propos, les dispositifs scolaires d'immersion, où le dispositif articule deux enseignements suivis par le même groupe d'élèves : un enseignement de langue, et un autre enseignement donné dans la langue étrangère dont on veut ainsi dynamiser l'apprentissage. Mentionnons également les pratiques d'ouverture de la classe de FLE sur un milieu francophone plus ou moins proche. On peut penser à ce propos, à celles proposées par la méthode « Ici » (Clé International), destinée surtout à l'enseignement du FLE en France : cette méthode incite par exemple les étudiants à aller enquêter, interviewer des locuteurs natifs. Pensons aussi aux opérations comme « Le français en (première) ligne » (Develotte & al., 2007) qui utilise les TICE et en particulier le logiciel gratuit Skype pour mettre en contact, à (grande) distance, des étudiants étrangers avec des étudiants français qui leur servent de tuteur.

⁶ Remarquons cependant qu'il ne s'agit pas de doter l'acquisition sociale de toutes les vertus. L'évolution linguistique de l'« acquérant » court le risque par exemple d'une fossilisation, un ralentissement de l'acquisition due à la satisfaction de ses besoins communicatifs.

⁷ « dans les situations adidactiques, les interactions des élèves avec le milieu sont supposées suffisamment « prégnantes et adéquates » pour qu'ils puissent construire des connaissances, formuler des stratégies d'action, valider des savoirs en utilisant les rétroactions de ces milieux sans que leur activité ne soit orientée par la nécessité de satisfaire aux intentions supposées du professeur » (Sensevy, 2001).

Bibliographie

- ABRY D., BORG S., FERT C., PARPETTE C., SORIA M., STAUBER J. (2008), *Ici*, Paris, Clé International.
- AVANZI M. & LACHERET A. (2010), « Micro-syntaxe, macro-syntaxe : une prosodie toujours transparente ? L'exemple des périodes asyndétiques du français parlé », *La Parataxe*, M.J. Béguelin & al. (éd.), Berne, P. Lang, pp.339-366.
- BANGE P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier.
- BARTEFY M. & BEAUJOUIN P. (2004), *Compétences - Expression Orale 1*, Paris, Clé International.
- BAPTISTE A. & BELISLE C. (1991), *Photolangage : une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Paris, Editions d'organisation.
- BEACCO J.-C., DI GIURA BEACCO M. (2007) *Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétence*, Paris, Didier.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BOUCHARD R. (2003), « Didactiques de l'oral et éducation communicative implicite », *Les Actes de la DESCO « Didactiques de l'oral »*, B. Maurer (éd.), Caen, SCEREN-CRDP de Basse Normandie, pp.22-29
- BOUCHARD R. (2009), « Le cours (de langue) entre programmation et négociation », *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, S. Trevisi-Canellas (éd.), Grenoble, Ellug, pp.75-99.
- BOUCHARD R. (à paraître), « La (dés-)organisation de l'oral et son acquisition : étude du développement des énoncés oraux et de leurs préambules chez des sujets adultes non-natifs », *(Dès)organisation de l'oral ? De la segmentation à l'interprétation*, E. Richard & al. (eds.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BOURGUIGNON Cl. (2010), *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils*, Paris, Delagrave.
- BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des Situations*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CICUREL F. (1985), *Paroles sur paroles*, Paris, Clé International.
- DEVELOTTÉ C., GUICHON N., KERN R. (2007) « "Allo Berkeley? Ici Lyon. Vous nous voyez bien?" Etude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain », *Alsic*, vol.11/2, pp.129-156.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT D. & CORNETTE G. (1999), « Bon français ou vrai français ? Une étude de l'acte de question menée à partir d'un extrait du corpus Lancom : les scènes dites de baby-sitting », *Travaux de Linguistique*, n°38, Louvain la Neuve, pp.119-153.
- GOMBERT J.E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GRANGET C. (2004), *L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français : un cas d'école*, Thèse de doctorat, Université Paris 3.
- GREVISSE M. (1936), *Le Bon Usage*, Bruxelles, de Boeck-Duculot.
- HALL J.K. (2004), « Language and learning as an interactional achievement », *The Modern Language Journal*, n°88(4), pp.606-612.
- HALL J.K. (2007), « Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning », *The Modern Language Journal*, n°91(4), pp.510-525.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- LAHIRE B. (2008), *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

LÜDI G. (2005), « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? », *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, J. Feuillet (coord.), Nantes, CRINI, pp.11-32.

MONDADA L. (2001), « Pour une linguistique interactionnelle », *Faits de langue, faits de discours*, 2, M. Santacroce (éd.), Paris, L'Harmattan, pp.95-136.

MOREL M.-A. & DANON-BOILEAU L. (2001), *Grammaire de l'intonation, l'exemple du français*, Paris, Ophrys.

PACHECO S. (2010), *Interaction orale et déploiement linguistique chez les apprenants hispanophones en milieu homoglotte : le cas de la dislocation*, Thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon 2.

SENSEVY G. (2001), « Théories de l'action et action du professeur », *Théories de l'action et éducation*, J.-M. Beaudouin & J. Friedrich, Bruxelles, de Boeck, pp.202-224.

VERONIQUE G.-D. (2005), « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. Quelques pistes de travail », *Aile*, n°23, pp.9-41.