



**HAL**  
open science

## Quelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE/FLS ?

Laura Abou Haidar

► **To cite this version:**

Laura Abou Haidar. Quelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE/FLS?. Laisons, revue pédagogique et culturelle, 2017, 64, pp.2-5. hal-01986554

**HAL Id: hal-01986554**

**<https://hal.science/hal-01986554>**

Submitted on 8 Dec 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Quelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE/FLS ?

**S**ous le haut patronage de M. Fadi Yarak, Directeur général de l'Éducation, et en partenariat avec la faculté de pédagogie de l'Université libanaise, le Centre de recherche et de développement pédagogiques (CRDP), l'Institut français du Liban, l'Association libanaise des enseignants de français (ALEF), s'est tenu, en décembre 2016, le «Séminaire national de réflexion sur l'enseignement/apprentissage de l'oral: état des lieux et perspectives de l'oral dans l'éducation de base au Liban» à la faculté de pédagogie-UL.

Ont participé à ce séminaire des représentants de l'AUF, du CRDP et de l'Institut français, ainsi que des professeurs d'université, des conseillers pédagogiques de la direction de l'Orientation pédagogique et scolaire (DOPS), des enseignants de français, et Mme Maha Hussein Mazraani de la revue *Liaisons*.

Le présent article reprend l'essentiel de la conférence inaugurale prononcée lors du séminaire par Mme Laura Abou Haidar, Directrice du CUEF de Grenoble, Maître de conférences à l'Université Grenoble Alpes. Il est spécialement rédigé pour *Liaisons* qui la remercie vivement de sa précieuse collaboration.

## 1. Introduction

La prise en compte de l'oral dans toutes ses dimensions est essentielle dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage du français au Liban si l'on veut que les apprenants (élèves et étudiants) s'approprient cette langue dans la multiplicité de ses usages quotidiens en dehors de la salle de classe, dans une visée communicative et actionnelle. Mais cela nécessite une réflexion aussi bien autour des enjeux liés à l'utilisation de l'oral par les apprenants-usagers, que sur l'oral dans une perspective didactique:

- Quels sont les objets d'enseignement? Quels genres de l'oral, quels types d'interaction, registres de langue enseigner, à l'aide de quels corpus pédagogiques et authentiques, autant de questions auxquelles enseignants, concepteurs de manuels, responsables d'institutions éducatives, éditeurs, etc., sont confrontés lorsqu'il s'agit d'apporter des éléments de réponse à la question: «Quel oral enseigner?».
- Quelles démarches adopter, avec quel cadre méthodologique de référence, et quels types d'activités, pour intégrer l'oral dans les programmes d'enseignement à tous les niveaux? Cela implique d'identifier les besoins des apprenants, et de les articuler avec les objectifs d'enseignement: l'oral, pour quoi faire? Selon que l'on soit apprenant, enseignant, responsable d'institution, décideur

politique, auteur de manuel, les réponses à cette question, si elles ne sont pas forcément identiques, doivent néanmoins converger si l'on ne veut pas aboutir à une impasse et si l'on veut que le système éducatif intègre cette dimension de la manière la plus cohérente possible pour optimiser les dispositifs d'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture françaises.

## 2. Les enjeux identitaires et culturels

On sait que la question des représentations et des attitudes liées aux langues et aux cultures d'apprentissage conditionne très fortement la réussite du processus d'apprentissage: «*Les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser*» (Dabène, 1997). L'identification et la prise en compte, par les acteurs éducatifs libanais, des représentations des élèves et des étudiants sur la langue française au Liban est déterminante si l'on veut viser un enseignement qui permette au français de retrouver une vitalité qui a pu s'atténuer au fil du temps. Les facteurs qui entraînent des représentations positives ou négatives doivent être identifiés: des activités telles que les associations ou les cartographies mentales sont

d'usage relativement courant dans les cours de langue et permettent aux apprenants d'avoir un positionnement distancié par rapport à leurs propres représentations. Identifier une source de blocage, c'est déjà faire un pas vers la résolution de l'obstacle en vue d'un apprentissage réussi.

Parallèlement à la question des représentations, une des spécificités de l'oral, c'est qu'il engage la *face* (Goffman 1967) au sens propre et figuré. L'écrit permet de se sécuriser devant un support papier ou numérique. À l'oral l'apprenant est « à nu », à découvert, le visage et la *face* se présentent avec un risque maximal. L'apprenant se donne à voir et à entendre dans une langue étrangère avec des pairs alors que rien n'est moins naturel que de s'exprimer dans une langue inconnue en milieu hétéroglotte. Par ailleurs, le poids des traditions et des cultures d'enseignement fait que tout écart par rapport à la norme peut être très mal vécu et constituer un obstacle à l'expression orale en langue étrangère. L'erreur peut entraîner un jugement, ressenti comme un verdict, un couperet, et tout écart à la norme peut être considéré comme dévalorisant par rapport au groupe. Il est donc indispensable que l'enseignant, conscient de ces éléments, prenne en compte la nécessité de sécuriser, de donner confiance, de détourner la focalisation qui peut être effectuée par l'apprenant sur la stricte performance, de manière à libérer peu à peu la parole, et protéger la *face* et l'individu. D'autant que la raison pour laquelle on doit passer par l'oral lors de l'apprentissage du français peut demeurer floue pour tous : que font les apprenants avec la langue orale ? Quel intérêt ont-ils à l'apprendre ? Quelle est leur motivation et quel est le plaisir qu'ils y éprouvent ? Quel en sera l'usage dans la vie quotidienne, personnelle ou professionnelle ? La question du prestige social et culturel est un facteur de motivation important, mais il n'est pas évident que le français soit encore une langue à fort prestige social et culturel dans toutes les couches de la société libanaise. Et si aucun de ces facteurs (contextes d'usage, prestige...) ne peut à lui seul aider à renforcer la motivation des apprenants, reste l'évaluation... pratique éminemment scolaire mais néanmoins pouvant justifier à elle seule la motivation à apprendre. Encore faut-il que l'oral soit intégré dans les procédures d'évaluation formative et/ou sommative dans le cadre de l'enseignement du français au Liban.

### 3. Peut-on parler de la «grammaire de l'oral» ?

Articuler, tout en les distinguant, le code oral et le code écrit dans une démarche d'enseignement,

n'est pas aisé. On a affaire à une langue unique régie par une grammaire unique, mais avec des règles spécifiques pour le code oral et le code écrit. Une des particularités des systèmes éducatifs est que l'écrit peut vite devenir la norme de référence au détriment de l'oral alors que l'actualisation de la langue à travers le code oral est première chez les humains, l'écrit vient se greffer dessus dans un cadre scolaire, jusqu'à le phagocyter. On sait que les objets écrits sont bien plus confortables comme objets d'enseignement, alors que l'oral, par son immédiateté, son caractère fugace, la difficulté que l'on a à le fixer, est bien plus complexe et bien plus lourd à appréhender d'un point de vue didactique. Mais une articulation éclairée des deux codes est nécessaire, avec un temps spécifique pour chaque dimension dans la classe : on sait par exemple que l'écrit rend visibles certaines structures de la langue, qui peuvent être inutiles voire totalement absentes du code oral, ce qui est le cas des particules de négation « ne...pas » :

❖ Je **ne** veux pas => [ʒənvəpa] [ʒvəpa]  
[ʒənvəpa] mais rarement [ʒəŋvəpa]

Les règles spécifiques à l'oral sont importantes à prendre en compte en tant que telles, et doivent faire l'objet d'un enseignement ciblé, si l'on veut éviter que les apprenants ne parlent « comme dans les livres » (voir le titre de la communication de C. Weber (2006) « Pourquoi les français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris »). L'oral se différencie de l'écrit sur tous les plans : pragmatique, syntaxique, sémantique, phonologique. Comme l'écrit Weber (2013 : 97), « La mise en discours est investie d'une constellation de micros significations qui s'opèrent par emboîtements ou juxtaposition, et qui, additionnées, confèrent le sens à l'énoncé. La grammaire de l'oral se caractérise donc par l'ensemble des signaux, investis par un sujet dans la mise en discours ».

Dans le domaine pragmatique, Koch et Osterreicher (2001), parmi d'autres, ont mis en lumière la « multi-canalité, (...), la contextualisation multiple », le fait que « l'auditoire contribue à la performance ». Les travaux de Kerbrat-Orecchini (1990-1998) font référence aux interactions verbales en français et ont permis de décrire les rituels d'ouverture et de clôture des interactions, les tours de parole et leurs caractéristiques (chevauchements, gaps, passation, etc...). Les multiples marqueurs phatiques qui renseignent sur les traces de l'énonciation ont été l'objet d'innombrables études depuis les écrits d'Émile Benveniste au milieu du XX<sup>e</sup> siècle.

Sur le plan syntaxique, l'oral possède ses caractéristiques. La transcription complète écrite d'une production orale, quelle que soit la forme qu'elle



prend (monologue, interaction...) peut donner à croire que le processus de structuration se différencie de l'écrit. Les répétitions, hésitations, interruptions, peuvent donner à croire que les phrases sont incomplètes, anarchiques, désorganisées. Or même si on retrouve les structures profondes de la langue, **c'est le fait que le processus d'élaboration soit visible** qui peut dérouter dès lors qu'on cherche à transcrire et à analyser les énoncés oraux, alors même que dans le fil de l'interaction, les interlocuteurs ne sont pas forcément (voire pas du tout) déroutés par cette construction en action, qui fait partie intégrante de l'interaction orale. Certaines formes sont néanmoins spécifiques à l'oral: la dislocation syntaxique en est la plus importante, en voici quelques exemples extraits des travaux de Claire Blanche-Benveniste (2000):

- L'Amazonie, si **elle** était dévastée, le climat du monde entier serait dévasté.
- Les livres, quand on ne **les** aime pas, on peut aussi bien regarder la télé.
- Les femmes je leur fais pas confiance.
- Le cheval d'Aurélié, **sa selle** elle est vraiment pas bien.
- Le PEP comme je t'ai dit il faut attendre huit ans pour avoir **l'intérêt**.

Dans les domaines morphologique et lexical, certains procédés de création de mots spécifiques au français peuvent dérouter: la troncation lexicale qui consiste à raccourcir les mots (cinéma=>ciné, adolescent=>ado, BMW=>BM), la suffixation populaire (cinéma=>cinoche), le verlan, l'argot, mais aussi des variations phonétiques spécifiques à l'oral (ouais...), autant de phénomènes qui doivent être abordés en salle de classe, aussi bien à travers des corpus authentiques que des activités spécifiques.

Sur le plan sémantique, on peut noter *«la fréquence de mots passe-partout (truc, machin) (...), l'omniprésence des déictiques, une production lexicale spontanée surtout dans les domaines impliquant une participation émotionnelle des locuteurs (métaphores, hyperboles)»* (Koch et Osterreicher, 2001).

Enfin, c'est bien évidemment sur les plans phonique et kinésique, véhicules de l'enveloppe sonore et du flux de parole, que l'oral va pouvoir se singulariser: le rythme, l'accent, l'intonation, la voix, la gestualité, les mimiques, la dynamique articulatoire-kinésique dans son ensemble, autant de paramètres qui sont à appréhender en tant que tels dans tout dispositif d'enseignement de la langue.

## 4. Quelle langue enseigner ?

Question éminemment complexe, que se pose tout enseignant de langue qui a un regard critique sur sa pratique. Dans la classe, l'enseignant et les apprenants sont confrontés à des genres spécifiques:

- Le discours pédagogique de l'enseignant, qui est différent des usages extrascolaires ; il est caractérisé par des rituels (répétitions par exemple), des aspects prosodiques spécifiques (début plus lent, pauses silencieuses...), des fonctions (explicatif, argumentatif, interrogatif...), un contexte pragmatique (un individu - l'E - qui s'adresse dans la majorité du temps à un groupe-classe), qui ne sont pas ceux d'un usage «ordinaire» de la langue;
- L'oral pédagogique des manuels de FLE/FLS fabriqué pour la classe;
- L'écrit oralisé (lecture de textes...);
- L'oral calqué sur les règles du code écrit dans certains exercices ou activités (préparer un jeu de rôle puis lire à tour de rôle l'intervention préparée à l'écrit).

Les apprenants ont besoin d'être confrontés à des corpus très variés, authentiques, dans lesquels ils écoutent des échantillons sonores de locuteurs représentatifs de tranches d'âges différentes, de plusieurs milieux socio-culturels, de registres de langues variées. Un apprenant qui se retrouve face à un énoncé tel que *«ouais ouais chui là j'touv la port'»* n'a aucune raison de reconnaître *«oui oui je suis là je t'ouvre la porte»* s'il n'a pas déjà été confronté à ce type de productions dans son vécu d'apprenant. Généralement la langue enseignée se fait par référence au code écrit, or il faut que le code oral soit enseigné parallèlement et en tant que tel. La question de la norme est bien entendu au centre des questionnements: en milieu hétéroglotte, la norme de référence n'est pas la même qu'en milieu homoglotte, c'est un fait. Mais la variation doit être prise en compte: aussi bien les variétés de français tel qu'il est parlé au Liban, que les variétés plus «standards» telles que les variétés culturelles, géographiques, contextuelles, etc.

## 5. Quelles activités pour la classe ?

Un certain nombre de contraintes sont à respecter. Mais que l'on soit en contexte de FLE (la langue à apprendre) qu'en contexte de FLS (la langue pour apprendre), il est nécessaire de prévoir des activités ciblant l'oral ou utilisant l'oral comme vecteur d'enseignement, d'une manière explicite.

Dans un contexte de FLE, les compétences de production, compréhension, interaction, doivent être clairement visées et identifiées, dans une démarche distincte de celle se rapportant au code écrit. Ces compétences peuvent être articulées soit avec des objectifs strictement linguistiques (syntaxiques, lexicaux, morphologiques) et/ou avec des objectifs communicatifs.

Dans un contexte de FLS et/ou d'enseignement des DNL (disciplines non linguistiques), l'oral aide à construire les apprentissages, il est clairement considéré comme un vecteur de co-construction des savoirs, les compétences doivent être articulées avec les objectifs disciplinaires. Les dialogues didactiques enseignants/apprenants ou entre apprenants sont identifiés en tant que tels et ont plusieurs fonctions: s'assurer de la compréhension, expliquer la consigne, résoudre une situation problème, présenter un résultat, expliquer une démarche, etc. Les moments d'introduction de l'oral dans la séquence sont très critiques: il est important que les apprenants soient linguistiquement outillés pour que les objectifs soient atteints et pour qu'ils ne soient pas d'emblée en situation d'échec.

Certains dispositifs pédagogiques sont particulièrement appropriés pour exploiter l'oral dans un contexte de FLS ou de DNL: la pédagogie de projets ou la classe inversée. La pédagogie de projets permet la mise en place de projets de grande ampleur, transversaux, impliquant les enseignants de plusieurs disciplines (par exemple, un festival du jardin, permettant d'impliquer les enseignants de langue, de géographie, de dessin, etc.), et aboutissant à une production à valoriser au sein de l'établissement scolaire. Les actions de coopération linguistique, éducative et culturelle menées par l'Institut français ou d'autres partenaires de la coopération peuvent être un excellent moyen pour impliquer un groupe-classe dans un projet pédagogique transversal de grande ampleur. Quant à la classe inversée, il s'agit d'une pédagogie innovante de plus en plus fréquemment utilisée dans les dispositifs de DNL. Elle est tout à fait adaptée dans le cadre d'une pédagogie différenciée, chacun va à son rythme, les apprenants les plus fragiles ne sont pas laissés de côté. Elle permet de laisser la place à l'oral et à des activités spécifiques en classe. Cependant elle peut être lourde à mettre en place (les dispositifs numériques doivent avoir été conçus au préalable, les ressources doivent être disponibles, la formation des enseignants doit être anticipée), mais les bénéfices semblent compenser la lourdeur de sa mise en place.

Dans tous les cas et dans l'idéal, les programmes doivent intégrer cet objectif d'enseignement/ap-

prentissage des compétences orales en FLE et en FLS, et dans tous les cas, un processus d'évaluation spécifique de l'oral doit être mis en place.

## 6. Pour conclure

Le succès des dispositifs pédagogiques mis en place pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral en classe de français reste conditionné par la valorisation et la reconnaissance institutionnelles à travers les programmes officiels. Les directives générales devraient se traduire sur le plan opérationnel en termes d'objectifs et de compétences. Les manuels et supports d'enseignement doivent rendre compte de cet impératif, les contenus doivent être appropriés, avec des objectifs, des activités, une progression, qui doivent permettre à tous les apprenants de français au Liban de devenir des locuteurs et interlocuteurs autonomes, et non plus seulement des lecteurs et scripteurs. Des procédures d'évaluation formative et sommative devraient dans l'idéal être intégrées dans les programmes car elles constituent la garantie de la reconnaissance institutionnelle et de la valorisation des apprentissages.

Laura ABOU HAIDAR

Directrice du CUEF de Grenoble  
Maître de conférences, Université Grenoble Alpes  
Laboratoire LIDILEM

## Bibliographie

- ABOU HAIDAR L., LLORCA R. (2016) *L'oral par tous les sens. De la phonétique corrective à la didactique de l'oral*. Le Français dans le monde - Recherches & Applications, numéro 60, Paris: CLE International.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2000) *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys, Collection L'essentiel.
- DABENE L. (1997) L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (ed.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Editeurs, pp. 19-23.
- GARCIA-DEBANC C. & DELCAMBRE I. (2001) *Enseigner l'oral*. Revue REPERES - Recherches en didactique du français langue maternelle, 2001/2002, INRP, n°24/25.
- GOFFMAN E. (1967) *Les rites d'interaction*. Trad. Anglais 1974, Paris: Editions de Minuit.
- KERBRAT-ORCCHIONI C. (1990) *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- KOCH P. & CESTERREICHER W. (2001) «Langage parlé et langage écrit», in *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, tome 1, 584-627, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- LHOTE E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction*. Percevoir, écouter, comprendre. Paris: Hachette.
- WEBER C. (2006) Pourquoi les français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris? *Le français dans le monde* 345, CLE International, pp.31-33.
- WEBER C. (2013) *Pour une didactique de l'oralité*. Enseigner le français tel qu'il est parlé. Paris: Didier - Collection Langues et didactique.
- <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/svt/langues-etran-geres-et-svt/>