



Résumé : *La pratique de l'oral en langue française (LF) se caractérise par une pesanteur qui prend appui sur des contraintes d'ordres scolaire et social. Elles sont vécues au quotidien des cours / TD par des étudiants en licence de français. Ce constat diagnostique est fait auprès de ces derniers dont le niveau est considéré comme « avancé », notamment en tant que locuteurs accomplis.*

Mots-clés : *interactions - dérive méthodologique - mutisme - oral - représentations.*

Abstract: *The oral practice of French a foreign language turns around social and scholar constraints. They are in everyday courses by the degree students. This diagnostic statement is done around these students whose level is considered as "advanced", particularly as accomplished locators.*

Keywords : *interactions - methodological derivatives - autism - oral - representations.*

المخلص: يبدو أن ممارسة و تطبيق ألفاهي بالغة الفرنسية يتميز بصعوبة العمل في هذا السياق و تعود أسباب هذه الصعوبات إلى متميزات إجتماعية و مدرسية هذه يوميات الطلبة في إطار تحضر شهادة الليسانس رغم أنهم يعتبرون في المستوى المطلوب أي المتقدم خاصة بصفقتهم كمتعلمين ناطقين متكونين تماما.

الكلمات المفتاحية : الشفهي - التصورات - الانحراف المنهجي - التبادلات - الصمت.

Introduction

Nous commencerons tout d'abord par établir un repérage socio-culturel relatif aux pratiques de l'oral telles qu'elles ont cours dans les échanges sociaux ordinaires. Ensuite, pour prendre du recul, nous ébaucherons un état des lieux qui nous permettra de résumer l'essentiel des procédures d'enseignement-apprentissage (E/A) de l'oral. Le problème des *dérives* méthodologiques qui ont contribué au développement de représentations mentales négatives sera soulevé dans un autre point. Celles-ci, d'une part, effacent - ou occultent -

toute procédure d'aide à la co-construction des savoirs déclaratifs-procéduraux-stratégiques dans le code oral de la LF et, d'autre part par effet réactif, contribuent à cultiver le mutisme d'étudiants faiblement investis dans la prise de parole, dans l'activité discursive, communicative-pragmatique. Enfin, en guise de remédiations, de propositions et de pistes plausiblement exploitables, des perspectives d'approches interactives à mettre en place dans le cours / TD de LF en licence seront ici exposées et commentées.

1. Culture de l'oral : l'emprise des représentations

On commencera par un récit anecdotique, d'apparence anodine, mais qui témoigne assez fidèlement du quotidien de la classe de langue/littérature françaises. Un enseignant, sans doute pour se refuser aux abus de la directivité et jugeant la procédure trop magistrale, demande à chaque séance à ses étudiants s'ils ont des commentaires à faire, des questions à poser, des points à revoir, mieux expliciter, voire à débattre ou discuter. L'enseignant voulant bien en finir avec ses interminables *monologues*, n'obtient pour toute réponse que du silence. Ce passage pourrait relativement donner une idée ou une image de l'ampleur du mutisme en classe de langue.

Or nous savons tous qu'une langue est tout d'abord *parlée*. Mieux, ajouterons-nous, échangée, transmise et retournée. Dans cet exemple, on voit que les représentations, même difficiles à observer, décident de la conduite et de l'attitude collective à adopter lors des pratiques orales chez les étudiants. Certainement, il pourrait s'agir de cas d'inhibition ancrée par des facteurs anxigènes et conflictuels à la fois. Naturellement, on s'interroge sur les causes et les origines de ce mutisme tendant à se généraliser, à s'installer dans la durée pour compliquer les tâches au point de pousser les acteurs de la classe à la lassitude et la démobilisation. On n'écarte pas toutefois l'hypothèse selon laquelle nous nous confrontons ici à la manifestation d'une *surinsécurité linguistique* amplifiée, du fait de représentations linguistiques et socioculturelles assez tenaces. Le mutisme des étudiants est interprétable d'un point de vue sociocognitif. Autre hypothèse : il pourrait constituer la manifestation d'un repli stratégique.

1.1 Sujets-taciturnes plutôt que sujets-parlants

Pour tenter de déterminer les causes (voir ci-dessus) du mutisme, une observation minutieuse des pratiques verbales des sujets peut nous situer. De prime abord, l'oral en question est pratiqué dans un contexte dynamique sociocognitif sous-tendu par les phénomènes de mélange et d'alternance des codes. Ceci n'est pas un fait linguistique nouveau. Lacheraf faisait déjà dans le passé le constat suivant : « Les Algériens n'ont jamais cessé de parler leurs langues populaires » (Lacheraf, 1965 : 325).

La surinsécurité linguistique provient de l'exposition d'une LF surnormée, et traitée en tant que telle dans les procédures et les activités de classe. La représentation d'une langue monolithique, invariable et immuable est envahissante. Si nous en croyons Paveau, qui reprend une notion de Rispaïl, (Paveau-Rispaïl, 1998 : 58) le processus qui débouche sur la *langue-silence* on le schématise ainsi : langue - norme > langue invariable = langue-silence.

Nos étudiants-locuteurs ont alors la tâche qui se complexifie dans la mesure où il leur est suggéré de *taire* des habitudes discursives systématisées et mises en place par les mécanismes d'un oral social qui a structuré les acquisitions linguistiques des plus variées. Le passage de ces protocoles discursifs et oraux à ceux de la LF ne s'effectuera pas, ou très peu. Par ailleurs, les langues d'enseignement (arabe scolaire normé ASN / langue française normée LFN) supposent l'opérabilité d'une alternance codique de code ASN à code LFN, ce qui équivaut à la simple activité de traduction lexicale. Les étudiants en licence LF font un usage abusif du dictionnaire *arabe-français / français-arabe*. On remarque dans ce contexte particulier la représentation dominante de la langue *écrite* ?

1.2. La communication : une compétence à valoriser

Communiquer en langue étrangère, autant qu'êtrer le Graal. Pourquoi cette assertion à connotation utopique ? On s'appuie, pour tenter de répondre, sur les recherches de Py afin de mieux nous situer : « la didactique des langues s'est donné la maxime suivante : "apprendre pour communiquer"... » (Py, 1990 : 81). C'est ce qui se passe dans les classes de LF en milieu scolaire et universitaire avec les apprenants/enseignants algériens. Mais, pour poursuivre la citation ci-dessus, « apprendre en communiquant [(compétence communicative) suppose] que le travail "communicatif" est inséparable du travail "cognitif". On peut même se demander si les lieux de leur convergence ne sont pas justement ceux où se développe le mieux l'acquisition de la langue seconde » (Py, 1990 : 81). Dans la première configuration, la langue parlée est assimilée à la surnorme (métalangue, discours grammaticalisé), la primauté est cédée à la métalangue. Dans le second cas, la langue parlée est plus incluse dans une configuration de stratégies d'apprentissage cognitives. En d'autres termes, dans le premier cas, on apprend d'*attendre à communiquer* ; tandis que dans le second cas, on apprend à *ne pas attendre pour communiquer*, pragmatiquement, on le fait déjà.

La culture socio-scolaire des apprentis-locuteurs (surtout lycéens et universitaires) a forgé des habitudes de communication unilatérale avec pour représentation la légitimation- institutionnalisation du pôle enseignant dans le statut du *détenteur du savoir - prise de parole et maintien de la parole inscrits dans la permanence*. Le sempiternel « silence ! » de plusieurs générations d'enseignants n'a pas mis fin au « chahut » énergique des élèves, mais plutôt mis un terme à cette volition de prise de parole interactive, conversationnelle et monogale.

La réalité de l'oral tel qu'il est pratiqué et vécu dans les classes de LF montre une homogénéité et une standardisation bien renforcées par les dispositifs programmés et régulés par les IO et les Directives pédagogiques. Un exemple : l'oral en 9^{ème} AF « Expression orale (EO) - Objectifs : Recherche d'informations dans un texte documentaire - Connaissance de l'histoire de notre pays [...] Lecture du texte et observation de la carte... » (*Livre du Maître : Français 9^{ème} AF : 1999-2000*)¹. Ce qui est désigné par EO est en fait de la lecture. Les procédures envisagées pour l'E/A de l'oral en LF obéissent toutes à cette logique. La lecture et l'EO sont assimilées, voire amalgamées.

2. Dérives méthodologiques et neutralisation infondée de l'oral

Co-construire, apprendre selon les modalités collaboratives et coopératives n'ont pas été prises en compte et développées en vue de pratiquer des aides utiles aux acquisitions audio-orales (Cf. point précédent). Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette occultation et/ou abstention. D'un côté, les approches socioculturelles inexistantes dans les axes méthodologiques définis pour l'E/A de la LF et, de l'autre, les caractéristiques complexes qui sous-tendent toute problématique de l'E/A d'une langue étrangère. A ce deuxième niveau, le vide méthodologique qui consiste en la non-utilisation des approches communicatives contribue constamment à reconduire les échecs communicatifs pour le bénéfice d'une langue schématiquement fonctionnelle sur objectif(s) spécifique(s) (Lecture et compréhension / accès à la documentation scientifique et technique : paradigme des objectifs visés dans l'E/A de la LF au fondamental). Ce que nous appelons *dérive méthodologique* désigne aussi pour notre part la *dérive des codes*. La dichotomisation surannée et abusive des codes écrit / oral dans les options directrices des méthodologies en application, ainsi que le faux débat de primauté oral ou écrit ont servi à paramétrer une dérivation inattendue : silence et mutisme des apprentis-(a)locuteurs. Alors que « le couple oral / écrit [est] plus l'axe structurant des approches de l'oral en didactique du FLE » (Cuq et al., 2003 : 182).

2.1. Des oraux pour des profils variés

Dès lors la question centrale que nous formulons est la suivante : quel oral pour quel apprenti-locuteur ? Evidemment, il est aussi question de paramétrer en termes d'analyses des besoins, de tests évaluatifs et d'études conclusives. Pourvu que les moyens humains et matériels se prêtent à la restructuration de l'espace classes et les conditions en faveur de l'exposition de la LF dans les contextes discursifs et de locution adéquats pour les attentes et les aspirations des acteurs socio-scolaires. La langue, ce sont tout d'abord des textes (au sens de discours) oraux qu'on peut sectionner en registres (soutenu, standard, familier). Les modalités des activités orales, ainsi subdivisées en termes de mises en situation renforcent les procédures d'aides à l'apprentissage-acquisition et, par la suite, à une appropriation des discours en LF interpersonnalisés au sein de processus dynamiques de co-construction et de stratégies métalinguistiques et métacognitives.

2.2. Briser le silence, faire éclater l'inhibition par l'interaction didactique

Pour concorder (voir ici 1.2.) avec nos hypothèses méthodologiques, en l'occurrence celle de l' « apprendre pour communiquer », basée sur la compréhension (Krashen) et celle de l' « apprendre en communiquant », basée sur l'interaction didactique (milieu scolaire) (Germain) et l'interaction sociale (milieu naturel), nous faisons le postulat qu'on détient les moyens de résorber et diluer les représentations de la langue-silence. Exposer la LF sectionnée en registres de langue rend possible le détournement de la représentation de la surnormativité, source principale des sentiments anxigènes inhibitoires. D. de Robillard, cité par Ledegen (1998 : 83), oppose *insécurité linguistique* « saine » (ILs) et *insécurité linguistique* « pathologique » (Ilp). Cette dernière est une forme d'IL qui se manifeste chez le locuteur en situation d' « insécurité

linguistique ». Cette manifestation est probante et fréquente chez les francisants issus de l'école française du système colonial. Souvent *plus royalistes que le roi*, les formateurs transmettent un héritage représentationnel hyper-normé de la LF aux générations d'enseignants post-indépendance.

3. Que faire pour réhabiliter l'oral ?

Pour toute réponse, et nous le faisons de façon schématique, nous ajouterons qu'il est nécessaire de lancer la langue (activités, pratiques, usages et images) dans une logique de conceptualisation de dispositifs à mettre en place, avec force moyens et cadrages méthodologiques, posés et réfléchis sur l'axe interactif. Il est sans doute utile aussi de rappeler avec Vygotski que

« les fondements, qui caractérisent qualitativement le passage de la psychologie animale à la psychologie humaine, reposent sur l'internalisation de systèmes de signes socialement enracinés et historiquement développés, qui opèrent comme moyens auxiliaires de résolution de problèmes » (Nunès, 2004 : 121).

Le blocage qui empêche le déclenchement d'un passage réel à la pratique active de l'oral en LF devrait être brisé, comme le serait un tabou. Briser la représentation-hantise de la surnormativité par les voies inattendues de la transgression comme mode d'application et d'utilisation de la langue est parmi les solutions qu'on propose ci-dessous.

3.1. Un répertoire verbal à dominante métissée

Schiffler, qui souligne l'importance des interactions sociales dans l'E/A des LE, écrit : « Un acte de communication spontané, déterminé par l'apprenant est empêché lorsque l'enseignant occupe une position centrale dans le réseau de communication » (Schiffler, 1984 : 55).

Cette réalité est tellement ancrée dans nos classes de langue que le remettre en cause équivaldrait à un cataclysme cosmique. D'ailleurs, s'il arrive quelquefois à un enseignant de proposer des « jeux de rôle », les étudiants, sceptiques et déstabilisés, considèrent que quelque part la situation tourne à la dérision. Quoique assez datée, la typologie des messages oraux proposée par Peytard peut servir la classe de LF ; il suffit seulement d'y effectuer des aménagements-ajustements afin d'actualiser cette typologie selon les besoins et les buts à atteindre. Substantiellement, cette typologie comprend :

« 1- La conversation [...] : le contact est de caractère immédiat, par la contemporanéité des deux pôles du message ; la stimulation est directe et le message émis présuppose un échange. [...] ; 2- La télécommunication [...] : le message passe d'un émetteur à un récepteur actuel, mais éloigné et non vu, le contact est immédiat ; l'on parle au téléphone [situation d'échange] ; 3- Le récit radiophonique [...] ; 4- L'interview radiophonique [...] ; 5- Le message théâtral[...] ; 6- Le message télé-théâtral [...] ; 7 - Le message enregistré [...] » (Peytard, 1971 : 162-176).

Outre cette typologie, il faudra donner aux activités d'apprentissage de l'oral des cadres d'étude et d'observation soutenus. Dans la conversation, les enregistrements destinés aux analyses des productions orales permettront, avec un certain recul, une conscientisation des modes de construction du code oral

versus code écrit. Ces interventions, reposant sur des modalités de révision de sa propre production langagière, contribuent à la réduction des représentations et exposent les

« décalages entre pratiques de la langue (ce que les locuteurs disent réellement) et représentations de la langue (ce que les gens croient dire quand ils parlent). Ce décalage s'explique en partie du fait que la réflexion métalinguistique, dans la tradition [occidentale], s'est élaborée autour de l'écrit, notamment dans ses manifestations jugées les plus prestigieuses » (Béguelin - Matthey - Bronckart, 2000 : 221).

La prise en compte du champ disciplinaire des interactions s'avère donc nécessaire aux processus sociocognitifs pour les acquisitions et les apprentissages de la langue.

3.2. Du cadrage théorique aux interventions de co-construction communicationnelle

Le dispositif théorique sur lequel on peut s'appuyer pour la conceptualisation méthodologique d'intervention dans le cadre spécifique de l'E/A en LE est connu. Nous le rappelons succinctement. L'ethnographie, issue de la sociologie de Garfinkel, est concentrée sur les actions sociales avec tout ce que cela suppose comme implicites sociaux qui structurent la quotidienneté. La sociolinguistique interactionniste et l'ethnographie de la communication de Hymes, d'orientation anthropologique, se concentrent plus sur les comportements communicatifs et l'étude du fonctionnement du langage en situation. Quant à l'ethnographie de la communication de Gumperz, elle renvoie à l'approche interactionnelle et interprétative des phénomènes d'alternance et de contact de langues. Plus pragmatique, l'approche ethnographique de Goffman s'intéresse à la dimension faciale en ce qu'elle se présente sous forme de rituels langagiers se déroulant sur la scène sociale avec le concours de participants partageant en réciprocité interactive le ménagement perpétuel de la face.

En conclusion

En termes d'application, il s'agit de s'interroger sur le comment de l'organisation interactionnelle dans la classe de licence de LF. Nous renvoyons pour cela à l'étude des propositions faites par Traverso dans son « Analyse des conversations ». L'interaction est susceptible d'installation selon diverses approches. La gestion de l'interaction sociale, verbale ou symbolique et proxémique peut par la suite être conduite selon les profils et les besoins des différents acteurs du cours / TD. A titre d'illustration, un cours de littérature française peut être négocié par la formalisation de variables interactionnelles modulées à partir de différentes approches. Les tours de parole donnent forme à un début de constructif sur les éléments du cours (notions, concepts, éléments d'informations socioculturelles et historiques à expliciter, éclairer, etc.). Une approche thématique de l'interaction prend appui sur un motif de fiction thématisé-enrichi, ce qui permet d'inclure les étudiants-locuteurs dans la pratique de la conversation, développer l'esprit de travail collaboratif, de coordination et d'organisation vis-à-vis d'un thème, d'un motif.

Notes

¹ Nous précisons que 9^{ème} AF, niveau de l'école fondamentale réformée, est le profil de formation des étudiants actuels.

Bibliographie

Béguelin, M., Matthey, M., Bronckart, J.-P. 2000. *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot

Cuq, J.P, et al. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle-Clé international.

Lacheraf, M. 1965. *Algérie : nation et société*. Paris : François Maspéro.

Ledegen, G. 1998. « Maîtrise de la norme de sécurité/insécurité linguistique chez les étudiants francophones ». In : *Le Français Aujourd'hui*, n° 124, pp. 43.

Nunès, T. 2004. « Systèmes alternatifs de connaissances selon différents environnements ». In : Catherine Garnier, Nadine Bernarz, Irina Ulanovskaya. *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociale et constructiviste. Ecoles russe et occidentale*, Paris/Bruxelles, De Boeck Université, pp.121.

Paveau, M.-A. 1999. « Images de la langue dans les discours scolaires ». In : La langue et ses représentations. *Le Français Aujourd'hui*, n° 124, pp. 52-60.

Py, B. 1990. « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction ». In : D. Goanac'h, dir. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Une approche cognitive. Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, Paris : Hachette.

Schiffler, L. 1984. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Crédif-Hatier.