

## **DES CORPUS POUR TRAVAILLER L'ORAL EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE 1 ET 2 : QUESTION DE CHOIX, DE MODÈLES ET DE CONTEXTES**

Roxane Gagnon

Christian Rehm

Haute école pédagogique de Lausanne

Ce texte se propose de clarifier un aspect de la didactique de l'oral souvent peu thématiqué en français langue de scolarisation : l'enseignement de la compréhension de textes oraux de natures variées. Il apporte des réponses à propos du choix et du traitement des corpus dans la création d'activités pour enseigner la compréhension de textes oraux. Il s'attaque à un problème récurrent de l'enseignement de la communication orale : la délimitation d'unités de travail (Nonnon, 1999). Par corpus, nous entendons tout échantillonnage signifiant de pratiques langagières en vue de travailler la production, la compréhension de l'oral ou d'étudier la langue parlée. Notre réflexion sur l'établissement de corpus de textes sur lesquels fonder des activités d'oral intègre les dimensions suivantes : la source du corpus utilisé comme support et le contexte de réception de ce support par l'élève ; la situation de communication représentée dans le corpus (son empan, le traitement des caractéristiques du français parlé, des phénomènes d'oralité, des aspects mono ou polygérés du discours, son degré de formalisation, le rapport de l'oral à l'écrit qu'elle présuppose) ; l'adaptation du support aux

capacités langagières des élèves ; les tâches de production proposées. Nous prenons appui sur des travaux récents en didactique du français langue première ou du FLE et sur une analyse de moyens d'enseignement exemplaires destinés à des apprenants francophones ou allophones. L'établissement d'un dialogue entre la didactique du français langue de scolarisation et la didactique du français langue étrangère permet de contraster les préceptes, les pratiques mises en place relativement à la sélection, au traitement et à l'usage des corpus dans le travail de textes oraux. En conclusion, nous serons à même de formuler quelques principes guidant le choix et le traitement de corpus pour l'élaboration de séquences d'enseignement articulant réflexion métalinguistique, compréhension et production de l'oral en contexte de français langue première, seconde ou étrangère.

Notre argumentaire est organisé en trois parties. Nous montrons d'abord en quoi le problème de la délimitation, du choix et du traitement d'un corpus de textes est au cœur d'un ensemble d'enjeux traversant le champ de la didactique de l'oral. Par exemple, un regard historique sur les objets travaillés lors d'activités de compréhension de l'oral illustre les spécificités propres au champ disciplinaire sollicité et met en exergue des tensions persistantes à la didactisation de ce sous-domaine du français. La seconde partie du texte identifie quelques caractéristiques des corpus et des activités en vue de l'enseignement de la compréhension de l'oral. Une analyse de quelques moyens d'enseignement exemplaires nous permet d'identifier les caractéristiques des documents proposés et leurs usages. La troisième partie explicite des critères de sélection de documents en fonction d'usages didactiques. Nous contribuons ainsi à éclaircir un volet de l'enseignement du français langue première qui, bien que se rapportant à des capacités extrêmement sollicitées en contexte scolaire, est actuellement peu développé.

## **1. PROBLÉMATIQUE : QUELLE UNITÉ DE TRAVAIL POUR ENSEIGNER ET POUR APPRENDRE LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL ?**

En didactique du français langue première, pendant longtemps, la question de la compréhension de l'oral n'a bénéficié d'aucun traitement (Broi & Soussi, 1999 ; Laparra, 2008). Ce fait s'explique aisément, puisque l'école a été historiquement instituée comme lieu de l'apprentissage de l'écrit, sinon d'alphabétisation, l'acquisition des aptitudes orales relevant de la sphère familiale : à l'entrée en scolarité, un enfant est censé comprendre la langue de scolarisation. Et ce sont sans doute les élèves allophones primoarrivants qui ont joué un rôle de révélateurs en mettant en lumière la

part importante de la compréhension dans les discours scolaires. Aujourd'hui, alors que l'oral est reconnu au sein des objets de la didactique, il n'est pas certain que les aspects didactiques liés à la compréhension de cet oral soient clairement explicités.

Si l'on observe la situation actuelle en Suisse francophone, les récentes injonctions du *Plan d'études romand* (CIIP, 2010) imposent de consacrer une part importante de l'enseignement à la production et à la compréhension de l'oral. Si le premier volet a fait l'objet d'une didactisation soutenue, comme en fait état l'usage répandu de moyens locaux tels que *Le Corporal* (1999) ou les *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire, il n'existe pas, pour l'instant, de moyens officiels pour soutenir l'enseignement de la compréhension de l'oral<sup>1</sup>. Pour preuve, le titre révélateur du document de référence *Dire Écrire Lire* (Auvergne, Jacquier, Lathion, Richoz, Rouèche & Saada-Robert, 2011) qui omet curieusement la compréhension de la langue parlée alors qu'il est conçu pour des élèves en premier degré scolaire pour lesquels la compréhension est en construction. Autre exemple, une récente épreuve cantonale de référence demandait aux élèves au premier cycle du secondaire de travailler sur l'écoute d'une chanson en leur donnant la transcription des paroles. Cet exemple illustratif d'un cas de figure répandu montre le glissement qui s'opère de l'écoute vers la lecture, et, du même coup, de la compréhension de l'oral vers la compréhension de l'écrit. Or, pour clarifier les objets d'enseignement et d'apprentissage, il importe au préalable de dégager la compréhension de l'oral d'une série d'ambiguïtés, de clarifier les rapports entre, d'un côté, l'oral et l'écrit et, de l'autre, l'oral en compréhension et l'oral en production. Si l'on ne met pas en évidence de façon explicite ce qui constitue ses caractéristiques intrinsèques, le risque est grand de faire de la compréhension de l'oral un simple complément par translation de la didactique de la compréhension de l'écrit telle qu'elle a été modélisée par Giasson et d'autres.

Plus généralement, on peut relever au sein de la didactique du FL1 une dissymétrie considérable entre les publications sur la compréhension de l'écrit, très abondantes, et celles qui concernent la compréhension de la langue parlée, très limitées. Et dans le domaine de l'oral, on remarque que les apports didactiques concernent presque exclusivement la production.

---

1. Diverses initiatives de recherche sont en cours pour pallier ce manque, citons notamment le travail entrepris par le groupe d'Animation du français à la HEP Valais (Dolz & Mabillard, 2017) ou le travail de collègues vaudois autour de la plateforme *Apprentissage de l'oral* (Guillemin & Ticon, 2017).

Lorsqu'il est question de compréhension, c'est la compréhension de l'écrit qui est visée et lorsque l'oral est pris pour objet, c'est la production orale qui l'emporte.

### **1.1. Comprendre de l'oral : quelles implications didactiques ?**

Dès 1990, Gremmo et Holec identifient le problème de la compréhension de l'oral qu'ils appréhendent comme une « aptitude oubliée ». Ils la définissent comme une activité qui requiert de la part de l'apprenant auditeur des connaissances de différents ordres : sociolinguistiques (sur la situation de communication), sociopsychologiques (sur l'émetteur), discursives (sur le type de discours concerné), linguistiques (sur le code utilisé), référentielles (sur la thématique) et culturelles (la culture à laquelle appartient l'émetteur). La maîtrise de ces divers aspects permet à l'apprenant de « construire progressivement un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit ou relaté » (Fayol, 1992, p. 79). La modalité orale ou écrite apporte des différences sur le plan du support, de la contextualisation et de la planification du discours (Avanthey-Granges & Botteron, 2003). Comprendre l'oral requiert par exemple l'identification de la forme auditive d'un message et la perception de traits prosodiques de manière à segmenter et identifier les unités de sens (Cuq & Gruca, 2002/2005). L'activité de compréhension orale varie donc en fonction de qui écoute, de ce qu'il écoute, des conditions et des raisons de l'écoute. Plus l'élève progresse en compréhension, plus il sait utiliser ses connaissances dans des situations de compréhension de plus en plus variées. D'où l'importance d'appuyer l'activité de compréhension de l'oral sur la spécificité de la situation d'oral et non sur celle de l'écrit, et de proposer une situation de compréhension et non d'expression.

La prise en compte des spécificités de la situation d'oral demeure largement problématique, qu'il s'agisse des caractéristiques du français parlé ou des dimensions pluricodiques ou multimodales de la communication (Gagnon & Benzitoun, à paraître ; Gagnon & Dolz, 2016). Relativement à la prise en compte des caractéristiques linguistiques des situations d'oral, relevons la place accessoire qu'accordent les programmes scolaires au français parlé, une fois passés les premiers apprentissages<sup>2</sup>. Les prescriptions et les moyens d'enseignement n'explicitent pas la relation entre oral et écrit, les traits propres de chacune de ces modalités et font peu de place aux usages *ordinaires* de l'oral (Boulton & Tyne, 2014). La langue parlée y apparaît

---

2. C'est ce qui ressort de l'analyse des plus récents plans d'études français, québécois et suisse-romand (Gagnon & Benzitoun, à paraître).

comme un objet relativement uniforme ; l'existence d'usages normés du français parlé n'est pas prise en compte. De fait, ces écrits contribuent à entretenir les *mythes séparateurs* identifiés par Blanche-Benveniste (1988/2013 ; 2003/2010) : la langue parlée est explicitée à partir de critères et d'indicateurs propres à l'écrit qui la dévalorisent ; les confusions entre langue parlée et registre populaire ou entre langue parlée et langue fautive sont maintenues (Berrendonner, 2014). De cet état de fait résultent des imprécisions relatives aux caractéristiques d'un français parlé standard ou acceptable qui contribuent à la prédominance de l'écrit à l'école, quand bien même il s'agit de travailler l'oral. Il n'est pas rare de constater les effets collatéraux de ces imprécisions dans les pratiques d'évaluation, où il est attendu que les élèves *parlent comme des livres*...

La mise en place d'activités de compréhension requiert de distinguer la compréhension de la production ; c'est là une deuxième clarification qui s'impose. Il est évident que les deux aptitudes sont fortement liées, que ce soit lors de la situation de dialogue, lors de la situation d'apprentissage ou au moment même de penser une modélisation du genre de texte oral. Néanmoins, il importe d'isoler le moment de compréhension au cours de l'enseignement. De plus, dans les pratiques sociales, la compréhension existe en tant que telle, sans qu'un moment d'expression soit automatiquement associé ou contigu : au théâtre, la seule réponse du spectateur va être l'applaudissement ; devant le poste de radio ou de télévision, la capacité de compréhension va être mobilisée sans que l'auditeur puisse intervenir par une quelconque production, à l'issue d'une conférence, après avoir consciencieusement écouté l'intervenant, l'auditeur aura ou non l'envie de poser une question ou de chuchoter une critique dans l'oreille de son voisin. La proportion de l'écoute constituerait d'ailleurs 45 % de nos activités langagières contre 30 % pour la parole (Cornaire & Germain, 1998).

## **1.2. L'apport des méthodes du FLE-FLS au travail de la compréhension de l'oral**

Il revient sans doute aux méthodologies des langues étrangères et secondes d'avoir dû par la force des choses – la situation de l'apprenant allophone non-compreneur – faire de la compréhension de l'oral un objet d'enseignement explicite. En effet, dès les années 1970, la compréhension de l'oral a été dument répertoriée parmi les quatre capacités à maîtriser dans les travaux des didacticiens du FLE et les méthodologies des langues secondes (Cuq & Gruca, 2001/2005). La didactique du français langue seconde ou étrangère à partir des approches audioorales – et même de la méthode directe – fait de la tâche de compréhension d'un dialogue le point de départ des séquences d'apprentissage. Cette méthodologie de l'écoute est rendue possible grâce au développement technologique qui facilite la captation et la

diffusion de documents sonores. À partir d'un texte entendu, la procédure consiste à le rendre intelligible par un support iconique et à le faire mémoriser ensuite par les apprenants. Diverses variantes ont existé dans l'histoire des méthodologies qui procèdent peu ou prou selon le même schéma didactique. Cependant, dans tous les cas, le texte donné à entendre n'est en fait qu'un prétexte dans tous les sens du terme, puisqu'il n'a de valeur que pour modéliser une production orale. Le passage par l'écoute sert de première imprégnation, l'expression orale est censée reproduire ce qui a été introduit dans la mémoire de l'apprenant par la phase d'écoute. Les dialogues proposés sont généralement de qualité discutable si l'on juge de leur adéquation aux pratiques de communication réelles<sup>3</sup>. En effet, bien des méthodes ont composé artificiellement des échanges qui étaient censés illustrer des aspects lexicaux ou grammaticaux au mépris des procédés discursifs en œuvre dans la communication. Ajoutons à cela les capacités médiocres d'interprétation du texte par des locuteurs pas toujours professionnels d'art dramatique et l'on comprendra que la portée didactique et modélisante de tels documents reste très limitée.

Ces méthodologies un peu figées ont été progressivement délaissées. L'approche communicative va, dès les années 1980, renouveler l'usage du dialogue du quotidien, les dialogues *Archipel* (Courtyllon & Raillard, 1982), par exemple, lui redonneront un peu plus de naturel, d'authenticité. Se développe alors un véritable intérêt pour les échanges langagiers réels (Laurens, 2013) : on passe de l'énoncé à la situation de communication. C'est la totalité du champ socioculturel et sociolinguistique qui est couverte. Selon cette approche, le corpus est un objet qui témoigne d'une réalité socioculturelle située :

Le corpus n'est plus l'antichambre de l'enseignement, il en est le foyer principal et vivace [...] d'outil d'observation à des fins linguistiques, il est devenu objet d'enseignement (analyse et discours experts) et de formation (réflexion sur les pratiques), participant ainsi à la naissance du champ didactique (Rispaïl, 2008, p. 52).

L'approche communicative conduit à une extension de la problématique de l'authenticité. Pour l'enseignement de la compréhension de l'oral, elle conduit à un questionnement des pratiques réelles d'écoute. Une véritable réflexion sur ce que comprendre veut dire et sur les stratégies mobilisées

---

3. Même dans une étude sur des manuels récents, Giroud & Surcouf (2016) arrivent à la conclusion que « l'oral proposé aux apprenants s'avère peu représentatif du français parlé par les natifs ».

chez le bon *compreneur* et sur les stratégies enseignables en contexte scolaire peut alors se développer.

Il ressort de ces quelques remarques liminaires que la saisie du moment de travail de la compréhension de l'oral mérite quelques précisions pour éviter d'être confondue avec le travail de la langue écrite ou celui de la production orale. Une délimitation de l'objet « compréhension de l'oral » requiert l'établissement de situations d'écoute réelle. Ces situations reposent d'une part sur la mise au jour des caractéristiques des documents sonores ou visuels donnés comme supports et, d'autre part, sur l'explicitation des caractéristiques des situations de réception de ces documents.

## 2. DU CORPUS LINGUISTIQUE AU SUPPORT MATÉRIEL À USAGE DIDACTIQUE

Comment s'assurer d'une articulation cohérente entre activités scolaires, objectifs d'apprentissage et sélection et présentation du corpus : quelles données d'observation fournir ? Quelles activités d'écoute et de compréhension cibler ? Comment faire réfléchir l'élève sur le fonctionnement de la langue parlée et sur le texte à comprendre ?

Interrogeant les enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus, F. Rastier (2005) définit la notion en pointant ces deux principaux usages :

Un corpus est un regroupement structuré de textes intégraux, documentés, éventuellement enrichis par des étiquetages et rassemblés : (i) de manière théorique réflexive en tenant compte des discours et des genres, et (ii) de manière pratique en vue d'une gamme d'applications (p. 32-33).

Pour Rastier, c'est l'application, autrement dit l'activité scolaire à laquelle le corpus est associé, qui détermine le texte ou les textes qui le composeront, son apprêt, son codage, son étiquetage et sa structuration. Le texte, qu'il soit oral ou écrit, est l'unité minimale d'étude, car il permet de penser l'unité des contenus (le dit) et de l'expression (les manières de dire).

En vue de l'apprentissage du français, le corpus intègre un texte ou un ensemble de textes qui permet à la fois d'apprendre à communiquer et à réfléchir sur le fonctionnement de la langue (de Pietro, 1997). Aussi, quel que soit le degré d'authenticité du document audio ou vidéo – relativement à son usage initial et au contexte physique, culturel ou pragmatique dans lequel il a été produit et dont il témoigne –, il doit s'insérer dans un projet didactique qui justifie son utilisation (Dubois, Kamber & Skupien Dekens, 2010). D'ailleurs, pour Duda et Tyne (2009), ce n'est pas l'authenticité du contexte de production du document qui prime, mais bien l'authenticité de l'activité de l'apprenant. L'approche du *data-driven learning* –

l'apprentissage sur corpus – « dans laquelle l'apprenant est amené à mettre à profit ses différentes observations de la langue à partir de données qui se présentent sous forme de corpus » (Boulton & Tyne, 2014) s'impose d'ailleurs en didactique des langues : « Le corpus n'offre de réponses aux apprenants que si ceux-ci formulent les bonnes questions au départ (sauf en cas d'apprentissage fortuit résultant de la sérendipité » (Boulton & Tyne, 2014, p. 17).

## 2.1. Les caractéristiques du support oral à comprendre

Dans la sélection et la fabrication d'un support oral, la *matérialité du texte à comprendre* constitue l'un des premiers aspects à considérer. Comment donner à voir l'oral ? Si l'écrit appartient à une spatialité, celle de l'espace et celle du tracé, l'oral appartient à une temporalité, et se matérialise par le son. Historiquement, grâce à l'écrit,

le problème de la mémorisation cess[e] de dominer la vie intellectuelle ; l'esprit humain p[eut] s'appliquer à l'étude d'un « texte » statique, libéré des entraves propres aux conditions dynamiques de l'« énonciation », ce qui perm[et] à l'homme de prendre du recul par rapport à sa création et de l'examiner de manière plus abstraite, plus générale, plus « rationnelle ». (Goody, 1977/1979, p. 87.)

Ceci étant dit, quiconque essaie de tracer distinctement une frontière entre ce qui pourrait appartenir à la réalisation parlée ou écrite de la langue se heurte à une tâche impossible, car oral et écrit sont interdépendants : l'écrit ne peut fonctionner sans l'oral et *vice versa*, et ce d'autant plus en contexte d'enseignement. L'opposition langue parlée et langue écrite n'est pas stabilisable, notamment en raison des nombreuses intersections entre les deux modalités et des mutations sociales et technologiques qui entraînent la création de « genres » nouveaux dans les médias (SMS, booktube, podcast, etc.) (Béguelin, 1996). Dans la constitution de corpus oraux, les liens entre oral et écrit peuvent être pensés comme un continuum entre deux pôles : d'un côté, l'oral spontané, de l'autre, le texte écrit lu à haute voix. Entre ces pôles, se situent des matérialisations autres, telles que de l'écrit conçu pour être oralisé (le dialogue de théâtre, par exemple) ou de l'oral transcrit.

Généralement, on accède au texte oral par l'intermédiaire de l'enregistrement ou de la transcription. L'enregistrement se présente sous la forme d'un document audio ou vidéo, de plus en plus accessible grâce à la numérisation. Quant à la transcription, elle varie selon le degré que l'on veut donner à la représentation de la parole (bien qu'une transcription constitue toujours un appauvrissement des données premières du fait qu'il est impossible de rendre fidèlement par écrit un enregistrement sonore). En ce sens, la transcription représente un premier pas vers les analyses, car elle



implique des choix importants dans la représentation de la parole et des locuteurs en général (Boulton & Tyne, 2014). Quelle complexité de la langue offrir ? La réponse à cette question appartient ici aussi à l'usage que l'on veut faire des données orales : les besoins de l'apprenant ne sont pas ceux du linguiste...

La constitution d'un corpus en vue de travailler la compréhension de l'oral implique aussi de fournir des informations sur le *contexte de production du texte oral*. Comment se caractérise l'énonciateur ? S'agit-il d'un locuteur natif, d'un apprenant allophone, d'un jeune élève ? À qui l'énonciateur destine-t-il son message ? Y a-t-il un destinataire ? Le contexte de production du texte est-il réel ou fictif ?

Du point de vue de *l'unité de base du corpus*, l'on s'interrogera aussi sur la nature des faits langagiers collectés : s'agit-il de texte, d'actes de langage, d'extraits, d'une banque de mots ? Dans le cas de la mobilisation de textes oraux, il est nécessaire de penser leur insertion dans une intertextualité ou dans un genre ou de veiller à l'établissement de parentés avec des pratiques sociales de référence.

Le choix et l'apprêt du corpus oral donné comme support dépendent de *l'objectif de l'activité de compréhension*. Quel peut être le degré de compréhension sollicité ? Il peut s'agir d'une compréhension globale<sup>4</sup>, d'une compréhension sélective ciblant certains aspects précis, d'une compréhension détaillée demandant plusieurs écoutes successives du texte (Vigner, 2009/2015). L'écoute du document audio ou vidéo peut mener l'apprenant à la production d'un texte similaire, en situation d'interaction ou de monogestion ou lui servir à étudier, à réfléchir au fonctionnement de la langue. Le texte support peut avoir été collecté par l'apprenant lui-même en vue d'une analyse ou de la mise en évidence de phénomènes.

## 2.2. Quelques exemples illustratifs des corpus et de leur usage

Nous examinons le traitement de ces caractéristiques à l'intérieur d'activités proposées dans des moyens d'enseignement exemplaires. Nous employons le terme *exemplaire* pour signaler que ces activités attestent de pratiques répandues dans les moyens et sont représentatives des corpus utilisés pour travailler la compréhension orale. Par ailleurs, ces activités permettent d'établir des parallèles entre français langue première et français langue seconde ou étrangère.

---

4. Cette compréhension globale recouvre tant les activités d'écoute où le support d'écoute ne sert que de prétexte pour déclencher un échange que celles qui visent à donner un aperçu général du document.

Ces prélèvements dans les manuels ne sauraient constituer une synthèse de la méthode dont ils sont tirés, et encore moins de l'ensemble des méthodes disponibles depuis les années 1980<sup>5</sup>. En revanche, ils révèlent certains traits caractéristiques des supports pour travailler la compréhension orale.

### **2.2.1. Des corpus illustrant la variation langagière : dialogues Archipel et l'atelier formatif sur la diphtongaison**

Le premier contraste que nous mettons en évidence entre des corpus tirés de moyens pour l'enseignement du français langue seconde-étrangère ou pour l'enseignement du français langue de scolarisation concerne la variation extralinguistique. Dans les deux exemples choisis, le corpus est composé de plusieurs bouts de textes ou de plusieurs textes visant à montrer la variation sociale, dans le cas du moyen FLE *Archipel*, et la variation géographique dans le cas du moyen FL1 *Enseigner l'oral c'est possible !* (Lafontaine & Dumais, 2014).

Destiné à des adultes ou à des adolescents, le moyen *Archipel*, conçu en 1982, donne priorité à l'apprentissage de la parole orale en situation, prône le recours aux outils audiovisuels et vise à éduquer la perception auditive de l'élève étranger (Laurens, 2013). L'objectif est donc la compréhension détaillée et orientée sur l'expression à travers des actes de parole du document sonore. Le thème de la séquence de compréhension étudiée (l'unité 2) est *Que faites-vous ?* L'unité de base est l'entretien. Un journaliste interviewe divers personnages (un programmeur, une photographe, un grutier, un enfant, des « loubards » et un travailleur immigré). Le document audio se veut authentique : l'entretien se déroule dans une ambiance sonore représentative du lieu de travail du personnage interviewé. Le journaliste pose les questions suivantes : « vous travaillez où ? vous déjeunez où ? vous circulez comment ? qu'est-ce que vous faites le soir ? vous pratiquez un sport ? combien gagnez-vous ? ». La rencontre avec les personnages donne à voir diverses *situations* d'oral spontané. La provenance et l'origine socioéconomique sont montrées comme des facteurs de variation, ce qui peut laisser penser à l'apprenant que les formes linguistiques varient selon la personne interviewée et non selon le cadre d'énonciation (interlocuteurs, objectifs de l'échange, canal de diffusion). Le travailleur immigré a un accent maghrébin stéréotypé : « j'y suis OS chez Renault » « j'travaille à la cantine », « j'voyage avec le car de l'usine »,

---

5. Pour une vision plus systématique concernant les méthodes de FLE, le lecteur intéressé trouvera une analyse plus exhaustive dans Giroud et Surcouf (2016).

« j’regarde le foot à la télé » et « je suis payé au SMIC » ; la photographe de mode travaille chez un couturier, déjeune chez Lipp, se déplace en métro ou en taxi, fait de la danse, gagne entre 7 000 et 8 000 francs ; les loubards « bouffent, travaillent pas, font de la moto ».

L’atelier *Reconnaitre la diphtongaison* du moyen québécois *Enseigner l’oral, c’est possible !* vise à présenter à l’élève francophone un « phénomène linguistique québécois » « afin qu’il puisse le comprendre, le reconnaître et en prendre conscience pour éviter une diphtongaison excessive dans ses propres prises de parole, et ce, peu importe son milieu socioéconomique » (Lafontaine & Dumais, 2014, p. 31). Prise comme un objet d’enseignement, la diphtongaison est définie comme « un trait distinctif de la prononciation que l’on trouve au Québec ». Il s’agit de voyelles dont le timbre est modifié en cours d’émission, ce qui change le père en *paère*, le cœur en *caeur* et la pâte en *pâte* (Laforest, 2007). Pour étudier ce phénomène, trois extraits de ce qui s’apparente à des récits de vie et un extrait d’un conte de Fred Pellerin, *La tâche de naissance*, sont donnés sous la forme d’un support audio et d’une transcription écrite. Les récits de vie pourraient appartenir à des situations de communication formelles : une jeune femme parle de ses parents, de l’organisation d’une fête, de ses loisirs. Le contexte de production n’est pas précisé : qui parle, à qui, dans quel but ? Le support audio ne comporte que la voix du personnage interprété par la conceptrice du moyen d’enseignement. Du point de vue de l’élaboration linguistique, ce sont des textes écrits, comme en atteste la transcription du document sonore suivant tiré des fiches reproductibles du moyen :

J’organise une fête de Noël pour ma meilleure amie, car c’est en même temps son anniversaire. J’ai fabriqué des boîtes-cadeaux pour les invités avec de la fausse neige. J’ai écrit une phrase personnalisée que j’ai collée sur chaque boîte. J’ai aussi préparé un gouter et, comme mon amie ne boit pas d’alcool, j’ai acheté des boissons gazeuses et même des pintes de lait.

Le travail de réflexion mené autour de ces corpus vise à amener l’élève à identifier les diphtongaisons de manière à éviter la diphtongaison excessive. Les indications méthodologiques précisent que cette prononciation apparaît dans les contextes informels et est donc évaluée négativement. Nous trouvons donc étonnant, du point de vue de la didactisation de la variation, que la question du contexte ne puisse pas être posée à partir du corpus constitué : d’un côté des extraits fabriqués dénués de cadre énonciatif, de l’autre, un extrait d’un conte écrit et raconté par Fred Pellerin, connu pour ses univers singuliers, sa faconde imaginative, colorée et propre au personnage. On pourrait, à l’instar de Laforest, aborder cette prononciation de manière plus positive, en mentionnant que la diphtongaison ne se produit que lorsque la voyelle est longue et qu’elle constitue un

héritage français. En outre, elle n'est pas l'apanage des Québécois ni de la langue française d'ailleurs, car plusieurs langues ont des voyelles diphtonguées constitutives de leur système (le vietnamien, l'anglais et l'allemand, notamment) (Laforest, 2007).

Les deux unités données en exemple ont l'intérêt de proposer une réflexion sur la norme et de rendre l'apprenant allophone ou l'élève du secondaire conscient des usages et de leur hiérarchie. Cette sensibilisation à la variation langagière se verrait *positivée* – et éviterait de tomber dans le piège des stéréotypes – si le type de variation ne se voyait associé au groupe socioéconomique ou à la provenance géographique. Pour montrer que « la variation est une propriété fondamentale de l'exercice du langage » (Boutet & Gadet, 2003, p. 18), il aurait été intéressant de montrer l'usage de différentes formes possibles par un locuteur donné : « le découpage en types de variation laisserait attendre une discontinuité, alors que diatopique, diastratique et diaphasique interagissent en permanence<sup>6</sup> » (Gadet, 2003, citée dans Lédégen & Léglise, 2013, p. 15).

Il faudrait mentionner à ce propos un matériel original élaboré dans le cadre du BELC<sup>7</sup> par Jean-Louis Malandain (1988) qui propose un véritable corpus de documents oraux authentiques : il s'agit de *60 voix-60 exercices*, matériel novateur, aujourd'hui oublié et introuvable. Pourtant, la démarche proposée entre parfaitement dans les préoccupations qui sont les nôtres dans cette réflexion : sont collectés soixante courts enregistrements authentiques de locuteurs très variés, la compréhension de l'oral est ciblée en tant que telle et elle intègre la question de la variation à travers la variété des locuteurs, des situations et des thématiques. La didactisation des documents bruts procède par découpage et crée des effets de loupe révélant le fonctionnement de la langue parlée et facilitant son accès. La réflexion sur la norme et la construction du jugement linguistique par le locuteur est accompagnée, guidée et étayée. Pour l'auteur, il s'agit de « faire de l'étudiant un bon auditeur, un praticien de la langue parlée comme instrument extraordinairement riche et puissant de la communication et enfin, pourquoi pas, un “mélomane” de la parole » (p. 3).

---

6. Ce classement des variations, issu de Coseriu, sous-tend différentes dimensions : le temps (diachronique), l'espace (diatopique), les caractéristiques sociales des locuteurs (diastratique) et les activités qu'ils pratiquent (diaphasique).

7. Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger.

### 2.2.2. Des traitements du corpus pour guider la compréhension de l'oral

La Haute École Pédagogique du Valais (HEPVS) a édité des séquences didactiques qui mettent la compréhension du français parlé au centre (Anzevui, Dolz, Ducrey Évequoz, Lathion & Mabillard, 2018). Cette focalisation sur l'oral en réception est un choix didactique relativement peu courant en français langue de scolarisation et elle mérite donc qu'on s'y arrête. Dans la séquence que nous avons choisi d'analyser, la question de la compréhension est prise en charge de manière explicite dans la didactisation proposée d'un document vidéo brut : une émission de la télévision suisse romande sur les sacs plastiques.

Le public visé est l'élève francophone de classe standard, on ne se situe pas dans une didactique de type FLE. Le texte est plurimodal/pluricodique, puisque l'image y joue un rôle prépondérant. Il s'agit donc d'un genre de texte documentaire bien connu : le reportage informatif des médias. Il est authentique dans le sens où il a été produit pour les téléspectateurs et non pour les élèves.

Le projet d'écoute part de la situation de communication et mobilise chez l'auditeur la formulation d'hypothèses à vérifier. On retrouve là une démarche que l'approche communicative a mise en avant et qui consiste à commencer l'écoute par une interrogation sur la situation de communication, de façon à tirer le maximum d'informations de ces paramètres. Le questionnaire fait aussi appel aux connaissances des apprenants sur le thème, ce qui est primordial pour donner un cadre référentiel à la compréhension. À partir de ce premier repérage, « l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose » (Holec & Gremmo 1990), hypothèses qui vont être validées ou non par la poursuite de l'écoute. Cette démarche – qui est une stratégie – s'oppose à celle qui, inversement, part des sons de la chaîne phonique, puis par addition tente de construire la signification du message. Le contenu, mais aussi le discours, son organisation et surtout le moment de compréhension sont traités par les premières questions. Curieusement, les informations iconiques fort riches et transparentes ne sont pas sollicitées pour fabriquer du sens dans la première partie de la didactisation de ce document pluricodique.

Si l'on cherche un matériel équivalent pour un public FLE, on peut mentionner *Activités pour le CECR* chez CLE International qui propose à partir du niveau B1 et surtout B2 des documents authentiques oraux avec une didactisation portant sur la compréhension.

Dans les deux exemples considérés, on constate un passage assez rapide aux informations de détail (chiffres, mots à repérer, morphologie verbale) donc à des unités de bas niveau. On pourrait imaginer de renforcer la stratégie de base par un questionnement qui, avant de s'intéresser au détail des énoncés, tirerait le maximum d'informations fiables des constituants de

la composante textuelle et discursive. On pense ici à l'identification du genre textuel qui, jointe aux connaissances encyclopédiques, apporte un socle à la compréhension des informations originales contenues dans un document.

Dans le cadre d'une didactique générale de la compréhension de l'oral, on pourrait aussi imaginer une matrice de questions qui indiquerait clairement à l'apprenant quel cheminement il devrait suivre pour construire de manière efficace le sens du document, à savoir en partant de la périphérie du message vers son centre linguistique et non l'inverse. Ainsi les didactisations pour la compréhension rompraient clairement – et cette voie nous est indiquée par la séquence de la HEPVS – avec le questionnaire de vérification pour proposer des questionnements à valeur formative orientés vers les stratégies de compréhension. Nous y revenons en conclusion.

Ces deux moyens font de la compréhension des moments didactiques forts. Dans la séquence valaisanne, l'attention portée au moment d'avant-écoute permet à l'enseignant de vérifier si les élèves possèdent les connaissances syntaxiques, lexicales ou référentielles nécessaires à l'appropriation du texte étudié. La fixation d'une intention d'écoute confère du sens à l'activité. Le matériel valaisan recommande aussi de conduire des ateliers en fonction des limites, des capacités perçues chez les élèves et des diverses stratégies d'écoute à développer, dans la logique des séquences didactiques genevoises (Dolz, Noverraz & Schneuwly).

Dans le même ordre d'idées, pour les plus petits, un moyen tel que *Narramus* (Goigoux & Cèbe, 2015) propose un travail de la compréhension par la restitution de contes lus et racontés. L'enseignant lit le texte, le reformule dans une langue adaptée aux élèves, il montre les images de l'album sans le texte<sup>8</sup>, lit la suite du texte, le reformule, etc. Par ces activités répétées de rappel de récit, par des reformulations successives du texte qui font corpus, le fil de l'histoire est construit progressivement et collectivement. L'accent est mis sur l'acquisition de stratégies de compréhension : la recherche du lexique, la mémorisation de tournures, les jeux d'intonation et de débit au service du sens, la *désimplification* du texte.

---

8. Relevons à quel point la ressource iconique peut être importante dans ces démarches de compréhension. Il s'agit là encore de travailler avec tout ce qui permet de soutenir le sens des énoncés.

### **3. POUR CONCLURE : FAIRE DE LA COMPRÉHENSION DE LA LANGUE PARLÉE UN MOMENT FORT DE LA CLASSE DE LANGUE**

Que ce soit en français langue première ou en français langue seconde, notre trop rapide tour d'horizon de quelques corpus devrait montrer que les activités de compréhension de la langue parlée ne peuvent réduire le texte entendu à un prétexte déclencheur pour parler ni à un texte modélisant pour mieux s'exprimer. Ces activités, qui procèdent par exposition à la langue, constituent un magnifique chantier didactique pour aborder la variation à travers la variété des discours entendus, pour travailler le fonctionnement de la langue orale, notamment son lien complexe avec la langue écrite, et pour intégrer ces notions dans une approche des genres oraux. L'observation de diverses sortes d'oral, des intersections entre langue parlée et écrite, des diverses réalisations langagières d'un même genre, devrait favoriser la réflexivité de l'élève et l'amener à avoir un rapport plus conscient au langage. L'exploitation de corpus différenciés pour travailler la compréhension orale pourrait constituer une voie possible pour un tel travail en classe. Mentionnons ici des tâches d'écoute qui aident à mettre en place chez l'élève une conscience textuelle par des stratégies sélectives, ciblées sur un aspect du texte entendu : repérage des organisateurs temporels dans une narration orale, par exemple, ou des modalisations dans un texte argumentatif.

En refusant, ou en omettant de faire de la compréhension de la langue parlée un moment singulier, on se trouve dans l'impossibilité de faire apparaître la spécificité de cette communication par la voix, médium singulier avec ses caractéristiques propres. On est donc en tension entre deux saisies de l'objet langue : l'une qui valorise l'unité et la cohérence de la capacité langagière comme un tout – qui s'actualise de différentes manières, par différents médiums et canaux – et l'autre qui insiste sur des différences – en fragmentant l'objet et en pratiquant une forme d'élémentation (Astolfi, 2008). Le propre de la didactique des langues est de pratiquer une élémentation des composantes de la communication tout en maintenant la perspective holistique sur l'objet langue. La compréhension de la langue parlée est à traiter dans cette double perspective : isoler le moment de compréhension d'un texte oral pour développer une capacité spécifique d'une part et d'autre part montrer comment transversalement ce moment participe de l'acquisition de phénomènes et d'aptitudes langagières générales.

Nous aimons tous qu'on nous raconte des histoires et nous avons osé le dire avec Pennac : faire de nos élèves des auditeurs attentifs et ouverts, c'est aussi les conduire vers un accès à des capacités langagières ambitieuses, tant dans la diversité que dans l'ancrage à la société dont elles émergent. La voie

de l'écoute, autant que celle de la lecture, peut déclencher des mécanismes d'apprentissage solides.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Avanthey-Granges, N. & Botteron, S. (2003), « Évaluation de la compréhension orale et écrite auprès d'enfants avec et sans troubles de la lecture », *TRANEL* n° 38/39, p. 153-166.
- Anzevui, R., Dolz, J., Ducrey Èvequoz, C., Lathion, F. & Mabillard, J.-P. (2018), *Séquences pour enseigner l'oral*, Hep Valais, St-Maurice.
- Astolfi, J.-P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Auvergne, M., Jacquier, M.-C., Lathion, F., Richoz, C., Rouèche, A. & Saada-Robert, M. (2011), *Dire Écrire Lire, au cycle I*, Neuchâtel, CIIP.
- Béguelin, M.-J. (1996), « Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices », *Cahier de linguistique française* n° 20, p. 229-253.
- Berrendonner, A. (2014), « De la norme en classe », dans M. Avanzi, V. Conti, G. Corminboeuf, P. Montchaud, L. A. Johnsen & F. Gachet, (dir.), *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-José Béguelin* (p. 279-290), Berne, Peter Lang.
- Blanche-Benveniste, Cl. (1988/2013), « De quelques relations entre le lexique et la grammaire dans l'analyse du français parlé », *TRANEL* n° 58, p. 165-171.
- Blanche-Benveniste, Cl. (2003/2010), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- Boutet, J. & Gadet, F. (2003), « Pour une approche de la variation linguistique », *Le français aujourd'hui* n° 143, p. 17-24.
- Broi, A.-M. & Soussi, A. (1999), « Français : comprendre l'oral n'est pas si facile ! », *Le point sur la recherche*, Bulletin d'information, IRDP, octobre, p. 1-8.  
<https://www.irdp.ch/data/secure/787/document/francais-787.pdf>.
- Canut, E., Espinosa, N. & Vertalier, M. (2013), « Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle », *Linx* n° 68-69, p. 69-93. En ligne : <http://journals.openedition.org/linx/1489>.
- CIIP (2010), *Plan d'études romand*, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP.



- Cornaire, C. et Germain, C. (1998), *La compréhension orale*, Paris, CLE International.
- Courtyllon, J. & Raillard, S. (1982), *Archipel. Français langue étrangère*, Paris, Didier.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002/2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- De Pietro, J.-F. (1997), « Fabriquer des documents authentiques », *Babylonia* n° 1, p. 19-27.
- Diggelmann, G. (et M. Chevalier-Aubort, coll.) (1999), *Le Corporal*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP.
- Dolz, J. & Mabillard, J.-P. (2017), « Enseigner la compréhension orale : un projet d'ingénierie didactique », dans J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 109-130), Namur, Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J., Noverraz M. & Schneuwly, B. (2001), *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles, De Boeck.
- Dubois, M., Kamber, A. & Skupien Dekens, C. (2010), « L'exploitation didactique des documents audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères », *VALS-ASLA Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 92, p. 1-7.
- Duda, R. & Tyne, H. (2009), « Authenticity and Autonomy in Language Learning », *VALS-ASLA Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 92, p. 97-106.
- Fayol, M. (1992), « Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle », dans M. Fayol, J.-É. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p. 73-105), Paris, PUF.
- Gadet, F. (2003), *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.
- Gagnon, R. & Benzitoun, Ch. (à paraître), « Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste », *Revue des HEP*.
- Gagnon, R. & Dolz, J. (2016), « Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? », *Le français aujourd'hui* n° 195, p. 63-76.
- Giroud, A. & Surcouf, Ch. (2016). « De 'Pierre, combien de membres avez-vous ?' à 'Nous nous appelons Marc et Christian' : réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, p. 1-18.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2016), *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*, Paris, Retz.
- Goody, J. (1977/1979), *La raison graphique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

- Grandet, É., & Corsain, M. (2007), *Activités pour le cadre européen commun de référence-Niveau B2*, Paris, CLE International.
- Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990), « La compréhension orale, un processus et un comportement », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* n° spécial Fév/Mars, p. 30-40.
- Guillemin, S. et Ticon, J. (2017), « Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral dans le canton de Vaud ? », dans J.-F. De Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 89-108), Namur, Presses universitaires de Namur.
- Lafontaine, L. & Dumais, Ch. (2014), *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Laforest, M. (2007), *États d'âme, états de langue ; essai sur le français parlé au Québec*, Québec, Éditions Nota Bene.
- Laparra, M. (2008), L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*, 137/138, p. 117-134.
- Laurens, V. (2013), *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*, Thèse de doctorat en Didactique des langues et cultures, Université Paris III (non publiée).
- Ledegen, G. & Léglise, I. (2013), « Variations et changements linguistiques », Dans S. Wharton & J. Simonin (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact* (p. 315-329), Paris, ENS Éditions.
- Malandain, J.-L. (1988), *60 voix-60 exercices*, Paris, Hachette.
- Nonnon, É. (1999), « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie* n° 129, p. 87-131.
- Pennac, D. (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- Rastier, F. (2005), « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus », *La linguistique de corpus*, n° 31-45. En ligne : [http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Enjeux.html?iframe=true&width=100%&height=100%](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html?iframe=true&width=100%&height=100%). Page consultée le 2 janvier 2018.
- Rispail, M. (2008), « Évolution des conceptions de l'oral en FLS et FLE », *Le Français dans le monde* n° 43, p. 50-62.
- Vigner, G. (2009/2015), *Le français langue seconde*, Paris, Hachette Éducation.