

La compétence orale en français langue seconde

Simon Collin

Numéro 165, printemps 2012

Les productions orales et écrites

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/66462ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Collin, S. (2012). La compétence orale en français langue seconde. *Québec français*, (165), 57–58.

LA COMPÉTENCE ORALE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

PAR SIMON COLLIN*

Cet article rappelle d'abord le rôle et les limites de la compétence orale en classe de français langue seconde (FLS). S'ensuivent des pistes didactiques visant à soutenir le développement de cette compétence de premier plan en classe de langue.

La compétence orale en classe de langue

Sous-exploitée dans la méthodologie « grammaire-traduction », la compétence orale a depuis lors pris une place prépondérante dans l'enseignement-apprentissage du FLS, le but étant de rendre les apprenants capables de communiquer oralement en langue seconde dans des contextes et avec des interlocuteurs variés. Ce faisant, les enseignants de L2 se doivent de préparer leurs apprenants à comprendre, produire, et interagir dans de multiples situations de communication orale, telles que l'épicerie, la visite médicale, le bureau de poste. De l'avis de certains chercheurs¹, ce mandat semble ambitieux, mais peu réalisable dans la mesure où la classe de langue forme un contexte interactionnel spécifique. Ce dernier est régi par des locuteurs (l'enseignant ; les élèves) et un environnement (la salle de classe) restreints et peu variables d'un cours de langue au suivant, ce qui rendrait les interactions orales routinières et prévisibles, donc peu représentatives de celles de la vie courante. Par conséquent, la classe de langue ne pourrait aborder que partiellement les interactions qui se produisent en dehors de la classe. Plusieurs études² ont d'ailleurs pointé les limites de la communication en classe de langue par rapport aux interactions orales de la vie quotidienne.

À titre d'exemples :

→ l'interaction typique de la classe de langue est généralement celle-ci : « question de l'enseignant – réponse d'un apprenant –

évaluation par l'enseignant », ce qui est peu commun en dehors de la classe ;

→ la réponse des apprenants est souvent étayée par l'intervention de l'enseignant (notamment pour les apprenants débutants), contrairement aux interactions quotidiennes où les interlocuteurs sont moins « intrusifs » dans la construction des énoncés de chacun ;

→ par ailleurs, l'enseignant connaît très souvent la réponse à la question qu'il pose, contrairement aux situations de communication en dehors de la classe, où une question correspond habituellement à l'expression d'un besoin d'information ;

→ de plus, l'enseignant contrôle le sujet et les interventions orales au sein de la classe, alors que l'interaction est davantage coconstruite par les interlocuteurs dans la vie quotidienne ;

→ enfin, l'interaction en classe de langue porte sur un nombre limité d'objets, d'actions et d'interlocuteurs, contrairement aux interactions de la vie quotidienne, dont la diversité fait intervenir des objets, des actions et des interlocuteurs variés.

Au vu des limites interactionnelles de la classe de langue, il est possible de penser que ce contexte serait insuffisant pour garantir le développement de la compétence orale en L2, parce que le type de besoins langagiers auquel les apprenants sont confrontés ne correspond que partiellement à ceux des situations de la vie quotidienne. La communication en classe de L2 ne couvrirait donc qu'une portion réduite de la compétence orale attendue en dehors de la classe.

Quelques pistes pour développer la compétence orale en FLS

Les limites de l'interaction en classe de langue pourraient laisser penser que cette dernière est vouée à l'échec en matière de compétence orale en L2. Loin de disposer d'un remède miracle, il existe cependant

plusieurs options didactiques pertinentes à cet égard, telles que les documents « authentiques » et la valorisation du processus de compréhension et de production orales.

Les documents « authentiques » et leur adaptation

Les documents « authentiques », parce qu'ils ont initialement été élaborés pour des usages autres que didactiques, sont de bons moyens de dépasser les limites de l'interaction en classe de langue³. Ainsi, les émissions de tout type, les chansons, les films, les publicités ou encore les bulletins de nouvelles sont autant de supports oraux intéressants à exploiter en classe. Ils peuvent être audio (ex. : radio) ou audiovisuels (ex. : télévision). Les documents « authentiques » permettent d'exposer les apprenants à une variété de contextes et d'interlocuteurs autres que l'enseignant. Ils véhiculent également une langue plus « naturelle » que celle des documents didactiques, aussi appelés documents « fabriqués ». Par conséquent, ils sont davantage porteurs d'éléments culturels et constituent généralement une source de motivation parce qu'ils apparaissent plus signifiants. En revanche, ils sont souvent difficiles à adapter pour les apprenants, notamment chez les débutants, contrairement aux documents didactiques qui sont élaborés en correspondance à des niveaux de compétence. Trois paramètres peuvent toutefois faciliter l'inclusion des documents « authentiques » dans la classe de langue :

→ la durée : selon le niveau des apprenants, il est possible de choisir des extraits courts, mais riches en information (ex. : début d'une émission ; moment clef d'un film ; refrain d'une chanson) ;

→ le contexte : dans le cas d'un document « authentique » audiovisuel, la présence d'images ou d'une vidéo

représente une aide précieuse pour la compréhension orale des apprenants ;
→ le type d'écoute : puisque les documents « authentiques » sont jugés difficiles, une compréhension globale peut être suffisante pour certains d'entre eux.

Soulignons que les technologies de l'information et de la communication (baladodiffusions pour les émissions de radio ; *YouTube* pour les vidéos ; *Zamzar.com* pour télécharger les documents audio et vidéo en ligne, etc.) facilitent grandement l'accès aux documents « authentiques » et leur utilisation en classe.

Développer le processus et non le produit

L'oral est fugace : il disparaît aussitôt qu'il est produit, ce qui rend difficile tout travail sur la manière dont il s'élabore. Aussi, pour approfondir les processus de compréhension et de production orales chez les apprenants, il s'avère nécessaire de leur permettre de répéter leur pratique et d'y revenir de façon critique, car c'est précisément en ce faisant qu'ils développeront leur compréhension ou leur production orale davantage. Or, trop souvent, nous sanctionnons le produit auquel ont abouti les apprenants plus que nous n'en développons le processus. Voici deux pistes didactiques qui mettent davantage l'accent sur le processus plutôt que sur le produit de la compétence orale.

Processus de compréhension orale

Pour illustrer la valorisation didactique du processus de compréhension orale, nous empruntons l'approche de l'écoute interactive proposée par Field⁴, qui va comme suit :

- préécoute courte, qui consiste uniquement à outiller les apprenants avec le vocabulaire essentiel en vue de l'écoute ;
- 1^{re} écoute, accompagnée d'une prise de notes de la part des apprenants ;
- 2^e écoute, accompagnée d'une bonification de la prise de notes et suivie d'une discussion en dyade afin d'établir les convergences et les divergences de compréhension ;
- 3^e écoute, suivie d'une nouvelle discussion en dyade pour confirmer ou résoudre les convergences et les diver-

gences relevées précédemment, puis partage avec le reste de la classe ;

→ 4^e écoute, suivie des commentaires de l'enseignant visant à identifier les points de compréhension et d'incompréhension et à expliciter ces derniers ;

→ 5^e écoute, accompagnée de la transcription.

Cette approche de l'écoute en L2 diffère sensiblement des pratiques habituelles en classe de langue pour plusieurs raisons :

→ la phase de préécoute est réduite au strict minimum, ce qui se justifie par le fait qu'elle est généralement absente des interactions de la vie quotidienne ;

→ la phase d'écoute est allongée pour permettre aux apprenants de revenir plusieurs fois sur leur processus de compréhension orale ;

→ les discussions en dyade incitent les apprenants à justifier leur compréhension en s'appuyant sur des éléments précis du document sonore (prise de notes) et à faire évoluer leur construction de sens ;

→ l'enseignant intervient vers la fin de l'activité, retardant ainsi la sanction de la compréhension des apprenants ;

→ la transcription donne la possibilité aux apprenants de conclure l'activité par une compréhension enrichie du document sonore.

Cette approche mise sur la phase d'écoute et, donc, sur le processus de compréhension orale qu'elle implique. Ce faisant, elle est susceptible d'approfondir significativement ce dernier.

Processus de production orale

À l'instar de la compréhension orale, c'est bien par la répétition que les apprenants seront le plus à même de développer leur processus de production orale. Pour ce faire, l'enregistrement audio semble tout indiqué. Qu'il s'agisse d'une enregistreuse numérique ou à cassette ou d'un logiciel⁵ installé sur un ordinateur muni d'un casque et d'un micro, l'enregistrement audio permet à l'élève de produire, de s'écouter et de bonifier sa production à plusieurs reprises. Équipé d'une grille d'auto-évaluation de sa production orale, il peut ainsi orienter ses enregistrements successifs en fonction des aspects qu'il souhaite améliorer à la suite

de chaque écoute. Il est alors en mesure de faire évaluer sa production orale par l'enseignant lorsqu'il la juge de qualité au regard de la grille d'auto-évaluation, ce qui permet à l'enseignant, en retour, de hausser ses exigences. Sans la possibilité de s'enregistrer et de s'écouter, les apprenants n'ont pas l'occasion de poser un regard distancié et critique sur leur production orale, ce qui rend difficile le développement de cette dernière.

Conclusion

La classe de langue, dans sa forme actuelle, ne peut prétendre couvrir la diversité des interactions quotidiennes dans la mesure où elle offre un contexte communicatif restreint. Pour autant, l'exploitation de documents « authentiques » et la valorisation du processus plutôt que du produit, tant en compréhension qu'en production orales, constituent des entrées prometteuses pour contribuer au développement de la compétence orale entre les murs de la classe de langue seconde. ♦

* Professeur au Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal

Notes et références

- 1 Voir notamment les travaux de Krashen.
- 2 Voir, par exemple, Jonna White, and Pasty Lightbrown, « Asking and answering in ESL classes », dans G.H. Irons [ed.], « Second Language Acquisition : Selected Readings in Theory and Practice », *The Canadian Modern Language Review* (Welland, On.), 1988.
- 3 Voir, par exemple, Hervé Adami, « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles », dans *Mélanges CRAPEL*, 2009, et Alex, Boulton, « Documents authentiques, oral, corpus », *Mélanges CRAPEL*, 2009.
- 4 John Field, *Listening in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008.
- 5 Voir l'article de Christian Dumais et Raymond Nolin dans le présent numéro.