

Claude Germain

Montréal, Québec

Joan Netten

St. John's, Terre-Neuve-et-Labrador

## Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2

*Jede pädagogische Entscheidung oder Unterrichtsstrategie beruht auf einer zweifachen, oft impliziten Konzeption von Sprache und von Spracherwerb. In diesem Beitrag wird die Wichtigkeit der mündlichen Dimension nicht nur beim Erwerb von mündlichen Kompetenzen, sondern auch beim Erlernen von Lese- und Schreibfertigkeiten in einer neuen Sprache hervorgehoben. Der Spracherwerbsprozess wird als Automatisierung von impliziten Kompetenzen dargestellt, die sich von deklarativem Wissen grundlegend unterscheiden. Die Lehrperson verhilft dem Lernenden durch Modellierung der Formen in authentischer Kommunikation und durch konsequentes Korrigieren von falschen Formen zur Fortentwicklung seiner Interimsprache. Auch während der Interaktion im Klassenzimmer soll die Lehrperson laufend das Sprechen der Lernenden überwachen und korrigierend eingreifen, bis diese sich gegenseitig verbessern können. Demnach liegt die Priorität beim Sprachenlernen eindeutig auf dem Mündlichen. (Red.)*

Toute démarche pédagogique ou stratégie d'enseignement utilisée en salle de classe repose sur une double conception, le plus souvent implicite, de la langue et de son acquisition. Pour notre part, nous nous proposons d'explicitement notre conception de la langue et de son acquisition, et de montrer l'importance de l'oral dans l'apprentissage non seulement de l'oral (cela va de soi), mais également dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous expliquerons ensuite les fondements théoriques sous-jacents à l'enseignement/apprentissage de la communication orale. Puis, nous présenterons trois stratégies d'enseignement – la modélisation, la correction et l'interaction (avec correction) – qui découlent de notre conception de la langue et de son acquisition. Enfin, nous terminerons par une remarque concernant particulièrement la place de la modélisation non seulement dans l'enseignement de l'oral, mais aussi de la lecture et de l'écriture.

### Importance de l'oral

Suivant notre conception, une langue est d'abord et avant tout une habileté servant à communiquer des messages authentiques, tant à l'oral qu'à l'écrit (lecture et écriture). Or, s'il va de soi que l'on conçoit aisément qu'apprendre à communiquer oralement dans une langue seconde ou étrangère (désormais: L2) permet à l'apprenant d'interagir ou d'entretenir des conversations avec des locuteurs natifs et, ainsi, d'accéder à une autre culture, on ne semble pas se rendre compte, parfois, de toute la place

qu'occupe l'oral dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En effet, dans une perspective de développement de la littératie, l'apprentissage de la lecture est étroitement dépendant, en quelque sorte, des compétences acquises tout d'abord à l'oral. Certes, la lecture est d'abord et avant tout une activité de récréation du sens d'un texte; mais, pour l'apprenant d'une L2, s'ajoute la nécessité de pouvoir comprendre un nouveau type de rapports entre son et graphie. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un apprenant peut comprendre et même utiliser dans des énoncés oraux des mots comme *oiseau* (comme dans: *J'ai un oiseau à la maison*) qu'il sera automatiquement en mesure de les reconnaître dans un texte qu'il est en train de lire (par exemple: *Un petit oiseau bleu est perché sur le bord de la fenêtre*): il ne va pas de soi qu'il pourra reconnaître dans un texte qu'il lit, sans préparation appropriée, l'agencement des lettres *o-i-s-e-a-u* comme représentant l'agencement des sons /wazo/.

Il importe également de rappeler qu'en début d'apprentissage de l'écriture en L2, les productions écrites d'un apprenant ne sont que le reflet de ses productions orales. Par exemple, quand il écrit, l'apprenant anglophone qui apprend le français aura tendance à transposer, sur le calque de sa langue première, *Je suis fini* (au lieu de *J'ai fini*) et ne pourra faire autrement que d'utiliser: *Je suis fini*. Compte tenu de ce processus normal de transposition, il importe qu'avant d'écrire, l'apprenant ait eu l'occasion d'être corrigé par l'enseignant de ses formes erronées produites à l'oral, de manière à ce qu'il puisse transposer à

l'écrit des formes correctes (*J'ai fini*, par exemple, au lieu de *Je suis fini*). De fait, tant que la forme correcte n'aura pas été fréquemment utilisée spontanément à l'oral, tout d'abord, il y a peu de chances pour que l'apprenant puisse l'utiliser correctement à l'écrit. À ce niveau, l'écrit n'est qu'une transposition de l'oral. Ce n'est que par la suite, à mesure que la L2 de l'apprenant se développe, qu'il pourra apprendre à recourir à des tournures propres à l'écrit, distinctes de l'oral. Ainsi, de prime abord, l'oral occupe une place primordiale non seulement pour faire apprendre à communiquer oralement mais, également, pour faire apprendre à lire (les rapports son – graphie) et pour faire apprendre à écrire (les structures écrites n'étant qu'une transposition, en début d'apprentissage d'une L2, des structures acquises tout d'abord à l'oral). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont deux types de compétences linguistiques qui sont étroitement dépendantes de l'état de développement antérieur des compétences de l'apprenant à l'oral.

### Fondements théoriques sous-jacents à l'enseignement/ apprentissage de la communication orale

Si l'on accepte qu'une langue est d'abord et avant tout une habileté servant à communiquer, se pose alors la question du mode d'acquisition de l'habileté à communiquer oralement dans une L2. Une habileté ne peut s'acquérir que par son utilisation. Autrement dit, même si cela pourrait avoir l'air d'un truisme, on apprend à parler en... parlant. Pour développer une habileté, il faut développer une "compétence implicite". Pourquoi? Parce qu'une habileté, qui est un "automatisme", requiert le recours à des processus non conscients, implicites, plutôt que le recours à un savoir explicite, conscient, de la langue. C'est

d'ailleurs ce qui distingue un savoir d'une habileté. Un savoir (comme la connaissance d'une règle de grammaire) relève du conscient et réfère à la mémoire déclarative; une habileté (comme la capacité d'utiliser spontanément des énoncés) relève du non conscient et réfère à la mémoire procédurale. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, un savoir (qui réfère à la mémoire déclarative) ne saurait se transformer en habileté, c'est-à-dire en compétence implicite, non consciente. Le savoir explicite ne peut devenir une compétence implicite: le conscient ne peut se transformer en non conscient. Savoir et habileté sont deux entités distinctes, situées à deux endroits différents dans le cerveau (Paradis 2004). C'est ce qui fait que seule une compétence implicite (et non un savoir explicite) acquise à partir des modèles entendus peut être procéduralisée, devenir "automatique" c'est-à-dire être utilisée de façon non consciente et spontanée, comme c'est le cas pour toute habileté. En début d'apprentissage d'une L2, à partir des modèles linguistiques en-

tendus (fournis par l'enseignant), l'apprenant peut certes imiter ou reproduire relativement correctement les formes langagières entendues. Toutefois, c'est au moment où l'apprenant tente de créer ses propres messages dans la langue qu'il est en train d'apprendre que peuvent se produire des erreurs. L'apprenant peut alors faire référence aux hypothèses implicites qu'il se fait sur le fonctionnement de la langue, c'est-à-dire supposer, a priori, que la L2 fonctionne à peu près comme sa L1 – d'où les erreurs dues à l'interférence de la L1 et de la L2 – ou bien faire des surgénéralisations des structures déjà apprises. C'est pourquoi la correction de la part de l'enseignant est cruciale, pour que l'apprenant ne continue pas à développer une compétence implicite reposant sur des hypothèses implicites erronées.

Par exemple, à partir d'un modèle linguistique (fourni par l'enseignant), il se peut qu'un élève puisse produire correctement, par imitation ou reproduction, la structure langagière *J'ai 11 ans*, en réponse à la question *Quel âge as-tu?* Toutefois, il n'est pas éton-



Griot in Mali.

nant que, quelques jours plus tard, lorsqu'on lui pose la même question, l'élève répond spontanément *Je suis 11 ans*, sur le calque de sa compétence implicite en L1 ou par surgénéralisation de structures déjà apprises (comme *Je suis content*), alors qu'il se concentre sur le sens en oubliant la forme langagière propre à la L2. Autrement dit, contrairement à ce que l'on croit habituellement, un apprenant de L2 "n'applique" pas consciemment des règles apprises antérieurement, mais utilise, de façon automatique ou non consciente, des énoncés dans lesquels il y a des règles sous-jacentes. Dans la pratique, au moment où il tente de communiquer oralement, l'apprenant de L2 se concentre sur le sens du message qu'il veut transmettre en tentant de le formuler de manière à ce que son interlocuteur puisse effectivement bien le comprendre. C'est pourquoi, au moment où il apprend la langue en salle de classe, l'apprenant doit utiliser, dans des énoncés complets, les formes langagières corrigées par l'enseignant, de manière à ce qu'il arrive, de manière non consciente, à développer une compétence implicite fondées sur des hypothèses correctes concernant le fonctionnement de la L2. C'est alors ce qui constitue son 'interlangue', c'est-à-dire le système linguistique approximatif et provisoire qu'il se fabrique dans sa tête, consistant en un réseau de relations linguistiques, qui se situe quelque part entre la grammaire interne de sa L1 et celle de la L2 à acquérir (Ellis 2002; Selinker 1972).

### Trois stratégies d'enseignement de l'oral

Les applications pédagogiques de cette double conception, de la langue et de son acquisition, sont cruciales. En effet, de cette conception découlent trois stratégies d'enseignement de l'oral: la modélisation, la correction et l'interaction (avec correction).

### 1. La modélisation

Par modélisation, nous entendons un modèle linguistique fourni par l'enseignant des principaux énoncés *authentiques* (vocabulaire et structures langagières) à faire acquérir par l'apprenant tout d'abord oralement. En faisant commencer toute unité, leçon ou thème pédagogique par la modélisation, nous désirons mettre l'accent, dès le départ, sur le principe d'authenticité de la communication. Par là, nous entendons renforcer cette idée qu'une langue sert avant tout à communiquer des messages personnels et authentiques. Or, le principe d'authenticité signifie qu'une langue que l'on apprend, même en milieu scolaire, est bien plus qu'une longue liste de mots de vocabulaires décontextualisés et de règles de grammaire abstraites à faire apprendre par coeur. Par langue authentique, nous entendons l'utilisation d'*énoncés*, c'est-à-dire de structures langagières significatives, en contexte réel. Qu'est-ce à dire?

Dans le cadre d'une approche thématique, supposons qu'il s'agisse de parler des animaux domestiques. Pour que l'apprenant soit exposé dès le départ à une langue authentique de communication, nous recommandons que l'enseignant fasse référence à sa propre situation. Ainsi, à l'aide de gestes ou même d'une illustration, l'enseignant pourra dire, dans la mesure où cela est vrai: *J'ai un chien. Il s'appelle...* (l'enseignant donne le vrai nom de son chien). Advenant le cas où il n'aurait pas de chien, il parlera alors du chien de son ami ou d'un parent, ou d'un chat, le cas échéant. L'enseignant poursuit en posant la question: *Et toi, est-ce que tu as un chien?* (le cas échéant: *un chat? un oiseau?*) *Comment s'appelle-t-il?*, etc. On notera que le fait d'intégrer tout vocabulaire nouveau dans un énoncé réel (*J'ai un chien. Il s'appelle...*) empêche de faire croire qu'une langue sert avant tout à décrire (*Qu'est-ce que c'est? – C'est...*) plutôt qu'à commu-

niquer. Les mots de vocabulaire dont l'élève a besoin pour communiquer ses messages lui sont alors fournis sur demande par l'enseignant. Ainsi, un élève qui veut dire qu'il a un lapin à la maison pourra dire: *Moi, j'ai... comment dit-on 'rabbit'?* et l'enseignant dira: *Un lapin*, à la suite de quoi l'élève sera incité à produire l'énoncé complet: *Moi, j'ai un lapin*. Bien entendu, toujours en vertu du principe de l'authenticité, l'enseignant veillera à présenter également et à faire utiliser certaines formes négatives utiles: *Je n'ai pas de chien*.

### 2. La correction

On ne saurait trop insister sur l'importance de la correction des erreurs de l'apprenant, à l'oral. Il n'est pas suffisant de faire acquérir des formes langagières nouvelles; encore faut-il que ces formes soient le plus conforme possible aux énoncés de la langue cible. Toutefois, deux remarques s'imposent: d'une part, toute correction doit être suivie d'une reproduction ou utilisation par l'apprenant, dans une phrase complète, de la forme correcte (il ne serait pas suffisant d'indiquer qu'il y a une erreur, car il ne s'agirait alors que d'un savoir déclaratif) et, d'autre part, on ne saurait tout corriger: une sélection s'impose, en fonction du degré de difficulté de la forme langagière erronée et des effets négatifs possibles d'un excès de correction chez certains apprenants plus timides. Quoi qu'il en soit, la correction est cruciale, si l'on veut que l'apprenant utilise une langue qui soit la plus correcte possible, et qu'il formule, implicitement ou de manière non consciente, des hypothèses appropriées sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre.

Dans cette perspective, à l'oral, la correction des erreurs paraît devoir être préférée à l'enseignement de la grammaire, dans la mesure où cette dernière ne pourrait que contribuer à l'acquisition d'un savoir déclaratif

alors que la correction se situe sur le plan des énoncés et, partant, du développement d'une compétence implicite en L2. En faisant commencer par la grammaire (plutôt que par des énoncés modélisés, puis corrigés), c'est comme s'il fallait s'assurer tout d'abord que l'apprenant ne produira pas d'énoncés erronés de manière à éviter l'erreur à tout prix – ce qui est contraire à cette idée que l'erreur, dans l'apprentissage d'une L2, est inévitable.

### 3. L'interaction (avec correction)

L'interaction entre enseignant et apprenant ou entre apprenants dans le cadre d'activités de groupes permet de fournir de nombreuses occasions d'utiliser la langue apprise en contexte authentique. Lors d'une activité d'interaction, l'apprenant aura alors tendance à se concentrer sur le message qu'il veut transmettre, ce qui contribuera à rendre de plus en plus "automatiques" (procéduralisés) les structures langagières et les mots de vocabulaire utilisés, c'est-à-dire à développer sa compétence implicite en L2.

En surveillant les productions de l'apprenant lors d'activités interactives, l'enseignant pourra ainsi s'assurer, en proposant les corrections appropriées, que l'apprenant fait, implicitement, des hypothèses appropriées sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre. De plus, peu à peu, les apprenants arriveront à se corriger eux-mêmes mutuellement (Germain et Netten 2004).

### Remarque sur la modélisation

Enfin, comme l'apprentissage de la lecture et de l'écriture repose sur l'apprentissage préalable de l'oral, il importe de faire remarquer que la stratégie d'enseignement de la modélisation dont il a été question ci-dessus à propos de l'oral vaut également pour la

lecture et pour l'écriture. En effet, en lecture, une certaine modélisation de la part de l'enseignant s'impose pour que l'apprenant saisisse non seulement le sens d'un texte lu mais également la nature des rapports entre son et graphie. Comment l'apprenant pourrait-il savoir, pour reprendre l'exemple donné ci-dessus, que la succession des graphies *o – i – s – e – a – u* se prononce /wazo/ en français, si l'enseignant ne fournit pas tout d'abord un modèle de prononciation de ce mot en contexte?

Il en va de même de l'écriture: pour que l'apprenant sache non seulement quoi écrire mais aussi comment écrire correctement les messages qu'il veut communiquer à un éventuel lecteur, c'est à l'enseignant que revient la tâche importante d'en donner tout d'abord le modèle. Toutefois, il faut savoir que même si l'enseignant donne le modèle des formes écrites, l'apprenant pourra malgré tout produire des énoncés erronés, l'erreur étant un processus inévitable d'acquisition d'une L2. Mais, dans la mesure où les formes erronées ne sont encore que la transposition de formes erronées à l'oral, on peut considérer les erreurs des apprenants, à l'écrit, comme un indice de leurs difficultés à l'oral. Ainsi, l'enseignant pourra certes signaler à l'apprenant ses erreurs à l'écrit mais, même si ces erreurs sont corrigées (à l'écrit), cela ne signifie pas pour autant que la forme correcte aura été véritablement acquise si elle n'a pas d'abord été utilisée correctement à l'oral.

### Conclusion

Même s'il paraît aller de soi que la priorité doit être accordée à l'oral pour faire apprendre à communiquer oralement, les rapports étroits entre l'oral, d'une part, et la lecture et l'écriture, d'autre part, ne sont pas toujours pris en compte dans la réalité de la classe de L2. Pourtant, comme nous

avons tenté de le montrer, qu'il s'agisse d'apprentissage de la lecture ou de l'écriture, priorité doit également être accordée à l'oral, notamment par le biais de la modélisation.

### Références

- ELLIS, R. (2002): *Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge – A review of the research*, *Studies in Second Language Acquisition*, no 24, pp. 223-236.
- GERMAIN, C. / NETTEN, J. (2004): *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS*, *ALSIC*, vol. 7, pp. 55-69. [revue en ligne] <http://alsic.org/>
- PARADIS, M. (2004): *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 293 p.
- SELINKER, L. (1972): *Interlanguage*, *IRAL*, no 10, pp. 209-231.

### Claude Germain

professeur titulaire au Département de linguistique et de didactique des langues, à l'UQAM (Université du Québec à Montréal), jouit d'une réputation internationale pour ses recherches et ses nombreuses publications en didactique des langues. Il agit en tant que co-chercheur dans le projet de recherche sur le français intensif au Canada.

### Joan Netten

professeure honoraire à la Memorial University of Newfoundland, est la directrice du projet de recherche sur le français intensif au Canada. Elle est vice-présidente du Bureau de direction de la *Revue canadienne des langues vivantes* et membre du Comité exécutif de l'Association canadienne *Le français pour l'avenir*. Elle a été nommée membre à vie de l'Ordre du Canada pour sa contribution à l'éducation en français au Canada.