

Québec français



Stratégies pour le français oral

Martine Delsemme

Number 155, Fall 2009

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1788ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Delsemme, M. (2009). Stratégies pour le français oral. *Québec français*, (155), 77-78.

Stratégies pour le français oral

PAR MARTINE DELSEMME*

Pour obtenir de la part de nos élèves une production orale qui reflète le plus possible leur souci de la qualité de la langue, il importe de les conscientiser à la formulation erronée et de les engager dans un processus d'autocorrection guidé par l'enseignant. Dans le présent article, je propose une approche de négociation de la forme, comme la préconise Roy Lyster de l'Université McGill. Selon certaines études, il existe des stratégies très efficaces d'enseignement visant à fournir de la rétroaction aux élèves lorsqu'ils commettent des erreurs de langue. Certains chercheurs¹ pensent qu'un moyen efficace de corriger les faiblesses grammaticales et sociolinguistiques des élèves serait d'inclure des pratiques pédagogiques analytiques dans l'enseignement immersif. Il faut comprendre par *enseignement immersif* un programme enrichi de français, langue seconde (FLS), destiné à des élèves anglophones ou allophones, dans lequel l'utilisation du français prédomine. Expérimentée en milieu scolaire immersif avec des groupes d'âge différents, la théorie de la négociation de la forme illustre bien l'intérêt grandissant pour cette approche pédagogique. D'entrée de jeu, je postule que ces stratégies sont transférables à l'enseignement du français, langue d'enseignement (FLE).

LA NÉGOCIATION DE LA FORME

H.H. Stern, figure de proue en didactique des langues, a établi une distinction entre l'enseignement *analytique*, qui implique l'étude et la pratique de la langue, et l'enseignement *expérientiel*, qui prône l'emploi de la langue dans des contextes « socio-linguistiquement authentiques ». L'enseignement analytique met l'accent entre autres sur les traits langagiers (incluant la phonologie, la grammaire, les fonctions, le discours, les registres de langue...) et une étude réfléchie de la langue qui permet un emploi correct de celle-ci. Par le biais de classes d'immersion, l'enseignement expérientiel se caractérise davantage par le choix de thèmes, de projets de recherche signifiants, et par un emploi authentique de la langue sous forme

de conversations et d'activités de communication signifiantes. Pour Stern, ces deux types de pratiques ne s'opposent nullement. Autrement dit, il est souhaitable que l'enseignement de type immersif, fondé sur l'apprentissage de la langue seconde par le truchement des matières scolaires, s'appuie davantage sur des pratiques analytiques, sans pour autant négliger des pratiques expérientielles privilégiant le contexte. Il résume ainsi sa pensée : « Si nous combinons les deux stratégies, nous pouvons envisager deux types de liens : 1) l'un qui donne à la stratégie analytique le rôle dominant et à la stratégie expérientielle le rôle de soutien ; 2) l'autre qui inverse ces rôles, la stratégie expérientielle étant seulement épaulée par l'analytique² ».

Bien que la négociation du sens soit très importante, il convient de ne pas se contenter d'interactions qui débouchent sur une compréhension mutuelle avalisant les productions fautives des élèves. La production langagière doit aller au-delà de l'analyse sémantique pour tendre vers l'analyse syntaxique la plus précise possible. Selon Swain³, la production langagière permet aux élèves de tester leurs hypothèses concernant la syntaxe, et c'est la rétroaction de l'enseignant et des pairs qui permet d'ajuster le tir pour une structure langagière la plus précise possible. Il faut donc que l'enseignant négocie non seulement le sens de la communication produite par ses élèves, mais également la forme.

À la lumière de nombreuses études qui ont porté sur l'enseignement focalisant sur la forme (traduction libre de *form-focused instruction - FFI*), il importe toutefois de souligner qu'un grand nombre de variables peuvent influencer l'efficacité de ce type d'enseignement, des variables telles que le niveau cognitif de l'apprenant, la structure enseignée, le texte choisi et le matériel utilisé.

Au cours de plusieurs projets de recherche à caractère descriptif entrepris dans des classes d'immersion au niveau primaire, Lyster a contribué à mieux caractériser la question de la négociation de la forme. Il relève six différents types de rétroaction

dans les interventions des enseignants qu'il a observées : la correction explicite, la reformulation, la demande de clarification, l'indice métalinguistique, l'incitation et la répétition (voir encadré à la page suivante).

À la suite d'un inventaire des interventions rétroactives, il est permis de conclure que le type de rétroaction que les enseignants utilisent le plus est, de loin, la reformulation. Or, il appert que la reformulation ne conduit pas l'élève à réfléchir sur son erreur, et que son comportement vis-à-vis de celle-ci serait plutôt passif. De même, un très grand nombre de corrections explicites ne donne pas lieu à une réaction de la part des élèves. Ceux-ci réagissent davantage à la rétroaction de l'enseignant quand il a recours à l'incitation, à la demande de clarification, à l'indice métalinguistique et à la répétition de l'erreur.

Lyster regroupe ces quatre types de rétroaction sous la rubrique de la négociation de la forme. Il subdivise également les erreurs en erreurs grammaticales, lexicales, phonologiques et en erreurs provenant de l'emploi de l'anglais. Il observe que, dans la majorité des cas, les interventions rétroactives des enseignants relèvent de la reformulation (60 %), de la négociation de la forme (34 %) et de la correction explicite (6 %). Il fait remarquer que, dans le cas des erreurs grammaticales, c'est la négociation de la forme qui a contribué à la majorité des réparations (61 %). Il souligne aussi que les trois quarts des reformulations servent surtout à attirer l'attention des élèves sur le contenu. Les reformulations permettent ainsi aux enseignants de souligner les constructions fautives tout en maintenant le rythme de la leçon. Selon ce chercheur, une situation de ce genre oblige l'élève à faire face à beaucoup d'ambiguïtés linguistiques, étant donné qu'il ne sait pas toujours reconnaître si l'intervention de l'enseignant concerne la forme ou le sens. Les signes d'approbation peuvent également constituer un autre signe d'ambiguïté, car ils peuvent autant s'enchaîner à des énoncés dont le sens et la forme sont corrects qu'à des énoncés dont le sens est correct mais dont la forme est fautive. Toutefois, comme

le souligne Chaudron⁴, la rétroaction à la fois positive (approbation du contenu) et négative (correction de la forme) risque d'être mal ou non perçue par les élèves. L'ambiguïté dans le traitement des erreurs constitue un problème de taille, mais pour Spada⁵, il vaut mieux un traitement explicite de la langue qu'un traitement implicite dans un contexte communicatif.

Lyster considère encore que la négociation de la forme se révèle, d'une part, moins ambiguë que la reformulation et, d'autre part, propice à l'autocorrection et à la correction par les pairs. Quant à l'incitation, à l'indice métalinguistique, à la demande de clarification et à la répétition de l'erreur, ces quatre types de rétroaction s'avèrent moins

ambigus que la reformulation parce qu'ils ne se confondent pas avec l'approbation. En outre, selon Swain, la négociation de la forme signale à l'élève de modifier son énoncé. Elle l'oblige aussi à analyser sa production fautive, et contribue ainsi à lui faire modifier ses hypothèses à propos de la langue.

Lyster conclut que la reformulation s'impose seulement auprès des élèves débutants. Par contre, au fur et à mesure qu'ils avancent, il faut davantage opter pour la négociation de la forme, qui est également bénéfique lors des erreurs phonologiques. À la lumière des résultats de son étude, il recommande un recours plus important à la négociation de la forme pour les erreurs lexicales et grammaticales.

- 1 *La correction explicite*, par laquelle l'enseignant fournit à l'élève la forme correcte tout en lui indiquant qu'il y a eu une erreur.
 - Élève : Quand qu'elle a tombé...
 - Enseignant : Pas « quand qu'elle a tombé... », mais bien « quand elle est tombée... ».
- 2 *La reformulation*, par laquelle l'enseignant reformule l'énoncé de l'élève en éliminant l'erreur de façon implicite.
 - Élève : Elle s'est faite mal
 - Enseignant : Oui, elle s'est fait mal...
- 3 *La demande de clarification*, par laquelle l'enseignant se sert de phrases telles que « Pardon ? » ou « Je ne comprends pas » pour indiquer à l'élève qu'il a mal formulé son énoncé.
 - Élève : Il a scrapé son char.
 - Enseignant : Pardon ? Je ne comprends pas...
- 4 *L'indice métalinguistique*, par lequel l'enseignant se sert de commentaires pour souligner un problème de langue, sans toutefois donner à l'élève la forme correcte. Par exemple : « Non, ça ne se dit pas en français... » ou « Est-ce que c'est féminin ? ».
 - Élève : Il a pris une autobus.
 - Enseignant : Est-ce que autobus est féminin ?
- 5 *L'incitation*, par laquelle l'enseignant incite l'élève à trouver la forme correcte. Trois façons sont proposées : (a) l'enseignant commence la phrase et demande à l'élève de la compléter : « C'est un... » ; (b) l'enseignant essaie d'obtenir la forme correcte en posant des questions comme : « Comment dit-on cela ?... » ou « Comment ça s'appelle ? » (c) l'enseignant demande à l'élève de reformuler son énoncé : « Reprends ta phrase ! ».

Exemple (a)

 - Élève : J'vas checker le numéro.
 - Enseignant : Je vais...

Exemple (b)

 - Élève : J'vas *canceler* mon *appointment*.
 - Enseignant : Comment dit-on cela ?

Exemple (c)

 - Élève : Elle ne pouvait plus bouger comme si elle aurait un bras cassé.
 - Enseignant : Reprends ta phrase s'il-te-plait !
- 6 *La répétition*, par laquelle l'enseignant répète la construction fautive de l'élève en changeant l'intonation :
 - Élève : La fille que je sors avec...
 - Enseignant : La fille que je sors avec ?

CONCLUSION

Compte tenu des savoirs d'action qui nous sont transmis par les chercheurs, nous savons maintenant qu'il existe des stratégies efficaces auxquelles peuvent recourir les enseignants soucieux d'amener leurs élèves à améliorer leur français oral, qu'il s'agisse d'apprenants francophones, anglophones ou allophones. Si ces enseignants veulent amener leurs élèves à communiquer de façon efficace et correcte, ils doivent les outiller en conséquence et les sensibiliser systématiquement à une langue de qualité. □

* *Conseillère pédagogique, commission scolaire Lester-B.-Pearson*

Notes

- 1 R. Lyster, « La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion », *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, n° 50 (1994).
- R. Lyster, « La négociation de la forme : la suite... mais pas la fin », *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, n° 55 (1999).
- R. Lyster et J. Rebuffot, « Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 17 (2002).
- R. Lyster, « Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice », *Journal of French Language Studies*, n° 14 (2004).
- B. Harley, P. Allen, J. Cummins, J. and M. Swain, *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- 2 H. H. Stern, « Analysis and experience as variables in second language pedagogy », dans B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain [dir.], *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- 3 C. Chaudron, *Second Language Classrooms : Research on Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- 4 N. Spada, « Form-focused instruction and second language acquisition : A review of classroom and laboratory research », *Language teaching*, n° 30 (1997).