Document généré le 4 août 2025 16:09

Québec français

L'enseignement du français oral

Christophe Hopper

Numéro 25, mars 1977

La communication orale

URI : https://id.erudit.org/iderudit/56702ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Hopper, C. (1977). L'enseignement du français oral. *Québec français*, (25), 29–32.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1977

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

L'enseignement du français oral

1

La tradition scolaire reconnaît deux façons de parler: bien parler et mal parler. Or, la plupart des enfants, prétend-on, parleraient mal. La tâche de l'enseignant serait donc de *corriger* l'enfant, de faire en sorte qu'il parle bien. C'est là l'essentiel d'un enseignement dit correctif.

Dans le milieu scolaire comme dans la société en général, l'opposition entre « bien parler » et « mal parler » est généralement perçue d'une façon bien particulière: bien parler, c'est parler comme un livre ou encore comme les Français; mal parler, c'est parler *joual* ou *canayen*.

Les enfants parleraient mal à cause de leur « milieu ». En effet, exception faite d'une certaine élite, l'ensemble de la population parlerait plus ou moins mal.

2

De ce point de vue correctif, la tâche de l'enseignant devient extrêmement complexe. Il faut d'abord démontrer à l'enfant qu'il parle mal, ensuite lui faire désapprendre ses mauvaises habitudes et enfin lui apprendre le « bon » français. De plus, on n'arrive pas à définir avec précision le « bon » français qui devrait remplacer le « mauvais » français que parle l'enfant. On prendrait souvent pour modèle, et *à tort*, la langue écrite ou encore le français dit « de Paris ».

Sur le plan affectif, l'enfant se sent menacé. En condamnant sa façon de parler, on se trouve à le condamner lui. Si on réussit à le convaincre qu'il parle mal, on ne peut que brimer sa spontanéité et son désir de s'exprimer librement.

3

L'enseignement correctif fait peu de cas du fait que l'enfant sait déjà parler, qu'il comprend très bien le français parlé à la télévision, qu'il aura vu ou connu d'autres francophones qui parlent d'autres dialectes du français, qu'il connaît un peu la langue écrite. Partons plutôt de cette base. Au lieu de vouloir lui faire oublier son dialecte maternel au profit d'un dialecte standard mal défini, il faut le sensibiliser à l'existence *parallèle de plusieurs dialectes*.

Dans certains contextes sociaux, il devra s'accommoder au dialecte maternel: avec sa mère, dans la cour de l'école. Dans d'autres contextes on attend de lui qu'il s'accommode à d'autres dialectes: devant des étrangers, dans des situations inhabituelles... La faute n'est plus de parler son dialecte maternel mais plutôt de le parler quand le contexte social exigerait un autre dialecte. Ce que nous devons viser, C'EST UNE EXTENSION DU CHAMP DE PERFORMANCE DE L'ENFANT AUX DIFFÉRENTS DIALECTES DE SA LANGUE, ce qui n'empêche en rien le développement naturel et parallèle de son dialecte maternel.

L'analyse du langage

L'analyse du langage est un moyen, parmi d'autres, qui peut aider l'enfant à étendre le champ de sa performance à d'autres dialectes du français. Il ne prétend pas être une pédagogie globale du français, mais plutôt une pièce dans une pédagogie d'ensemble. Bien qu'il touche à certains apprentissages apparentés en langue écrite, il s'attache avant tout à un objet plus restreint: certains aspects de l'apprentissage de la langue orale.

Un exemple d'activité en analyse du langage

Sans plus théoriser, je voudrais vous suggérer un exemple d'activité en analyse du langage. Je reviendrai sur des aspects théoriques *après* l'exemple pratique. Je vous suggérerais en plus de mettre ces activités en application dans votre classe, — pourquoi pas demain matin? — et de *relire la partie théorique de cet article tout* de suite après. Si vous procédez de cette façon, je suis sûr que vous verrez beaucoup mieux les liens entre la théorie et la pratique et l'implication de l'analyse du langage dans votre pratique quotidienne de l'enseignement.

J'ai choisi une activité de « Synonymie », parce QU'IL N'EST PAS ABSOLUMENT NÉCESSAIRE DE RECOURIR À LA

TRANSCRIPTION PHONÉTIQUE pour la faire en classe. Il s'agit d'une activité *d'introduction* au métalangage, par rapport à d'autres activités d'exploitation libre. La présente version est tirée d'un manuscrit inédit. Cet extrait ne représente, évidemment, qu'un seul élément de l'analyse du langage.

objectifs: Rendre l'enfant capable de

1) associer des énoncés ayant le même sens ou à peu près le même sens (m). (ex: beau, joli)

2) juger dans quelle mesure un énoncé donné veut dire la même chose (m) qu'un autre énoncé (« exactement », « pas exactement »)

3) constater que le sens d'un énoncé dépend de son contexte de communication

4) expliquer le sens d'un énoncé en le resituant dans le contexte de communication où il a été effectivement dit ou bien où on aurait, hypothétiquement, pu le dire

transcription

— Large, en général
— Étroite, quand il s'agit des différentes prononciations du même mot.

règles du jeu

Au lieu de partir d'une bande sonore, les activités de cette partie tournent autour d'un jeu de « ni oui, ni non ». Voici les règles du jeu:

Participants: 1 chronométreur
3 ou 4 panélistes
1 concurrent

Le chronométreur mesure le temps de jeu de chaque ronde (2 minutes) et le temps de réponse du concurrent (5 secondes maximum). Il signale le début et la fin de la ronde et disqualifie des concurrents trop lents à répondre. Tour à tour, les panélistes posent des questions au concurrent, style interview télévisée. Si le concurrent prend plus de 5 secondes pour répondre, il est disqualifié. S'il répond par un « oui » ou un « non », il est éliminé. Le concurrent gagne quand il se rend jusqu'à la fin de la ronde sans se faire disqualifier ou éliminer.

ACTIVITÉ 1

Vous demandez aux enfants de bien écouter pour noter quels mots le concurrent emploie pour éviter de dire « oui » ou « non ».

Vous ferez remarquer aux enfants qu'ils ne pourront pas tout transcrire ce qu'ils entendent parce que ça va aller très vite. Qu'ils trouvent 2 ou 3 mots pendant chaque jeu, ça suffit. Pour cette fois, vous n'insisterez pas trop sur la qualité de la transcription. Le plus important est de trouver les mots ou les groupes de mots qui remplacent « oui » et « non ». Ex: [sɛrtɛnmɑ̃], [ʒamɛ], [pɑ̃tut], [defwa] etc. Pas besoin de transcrire toutes les grandes phrases qu'on entendra.

Après quelques rondes, dresser ou faire dresser au tableau une liste de tous les mots que les enfants auront notés.

Faire retranscrire la liste par les enfants sur une grande feuille, laissant une grande marge de chaque côté.

Lors de la discussion, présenter l'affiche murale 3, (m) mɛmʃoz , en revenant plusieurs fois sur le symbole et la consigne.

Voici quelques précisions pour vous aider à animer la discussion:

Mise en route — objectif 1
Est-ce qu'il y a des mots qui veulent dire la même chose ou à peu près la même chose? Quels mots veulent dire la même chose que « oui »? Quels mots veulent dire la même chose que « non »? On peut relier au moyen de flèches et du symbole (m) les mots qui s'associent.

(m)
ʒɛmpɔso
syrmɛ̃
ʒamɛ
omagazɛ̃
sesɔ
saspøpɔ
(m)

Dans cet exemple les mots du (m) de gauche veulent dire à peu près la même chose que « non » et ceux du (m) de droite la même chose que « oui ». [omagazɛ̃] ne se rattache à aucun autre mot de la liste.

Vous rencontrerez peut-être d'autres groupes de mots qui veulent dire à peu près la même chose. C'est le cas, par exemple, de

(m)
ʃepɔ
saspø
ptɛt

Objectifs 3 et 4
Les enfants comprendront peu à peu que le sens d'un mot dépend souvent des autres mots qui l'entourent.

Question: [tɛmsɔ twa]
Réponse: [boku]

Dans ce contexte, [boku] a à peu près le même sens que « oui ».

Amorce de la Partie 5, *Dialectes sociaux et régionaux*
La classe constatera peut-être qu'un mot est prononcé de plusieurs façons.

Ex: ʒamɛ syrmɛ̃ sesɔ
ʒama syrmɑ̃ sesɔ
sesa

Est-ce qu'une telle différence de prononciation entraîne nécessairement une différence de sens?

ACTIVITÉ 2

Toujours partant du jeu de « ni oui, ni non », vous précisez le sens de la discussion pour aborder l'objectif 15, degré de synonymie.

Demander aux enfants de diviser leur feuille en deux colonnes, marquant [wi] à la tête d'une colonne et [nɔ̃] à la tête de l'autre.

Expliquer aux enfants qu'ils doivent transcrire dans la colonne appropriée les mots que dira le concurrent.

Après quelques rondes, transcrire ou faire transcrire au tableau les deux listes de mots.

Si c'est utile, faire retranscrire aux enfants les deux listes sur une nouvelle feuille.

Discussion type d'après une liste type:

[wi]
1. sesyr
2. defwa
3. pavɛklui
4. apsɔlymɑ̃
5. trɛ
6. ptɛtbɛ̃
7. bɛ̃sɛrtɛ̃
8. defwe
9. ânavjɔ

[nɔ̃]
1. pasuvɑ̃
2. pɑ̃tut
3. stɛ̃pɔsib

etc.

Est-ce qu'il y a des mots dans la colonne [wi] qui ne veulent pas dire la même chose que « oui ». Faire expliquer et justifier les réponses en encourageant l'enfant à resituer le mot dans un contexte qui explicite son sens réel. (Objectif 17)

Les enfants trouvent que [pavɛklui] n'a pas le même sens que « oui ».

Les enfants trouvent aussi que les mots, 2, 5, 6 et 8 n'ont pas *exactement* le même sens que [wi]. Est-ce qu'ils ont le sens de « non »? On pense que non, pas vraiment. Pourquoi?

On découvre également que [ânavjɔ] n'a ni le sens de « oui » ni le sens de « non ». Il faut donc le mettre de côté.

Quels mots veulent dire *exactement* ou *presque exactement* la même chose que « oui »?... 1, 4, 7. Pourquoi?... justification et explication par retour au contexte.

Est-ce qu'il y a un mot qui se dit de deux façons? Oui... 2 et 8. Est-ce que ça veut dire la même chose quand même? Pourquoi?

Comment s'expliquer le sens de [trɛ]? Par un contexte.
Ex: Question: [askjɛbo tɔjjɛ̃]
Réponse: [trɛ]

Ici, [trɛ] aurait un sens de « oui ».

Comment s'expliquer le sens de [ptɛtbɛ̃]? Encore par le contexte. Est-ce que [ptɛtbɛ̃] est plus proche de « oui » ou de « non »? Ça dépend du contexte.

À la fin de la discussion, les enfants devront avoir

a) écarté tout mot qui n'a pas sa place dans la colonne (par exemple, 3 et 9, de la discussion type)

b) découvert quels mots s'approchaient le plus (1, 4 et 7) et s'éloignaient le plus (2, 5, 6 et 8) de l'idée centrale (dans ce cas, « oui »)

c) expliqué tout cas où un mot se prononcerait de façons différentes (2 et 8)

d) éclairci par la remise en contexte le sens de tout mot « douteux » (5 et 6).

L'APPRENTISSAGE

Toutes les théories d'apprentissage — pour une fois qu'elles tombent d'accord — insistent sur l'importance de la rétroaction (*feedback*). C'est par la qualité et la quantité de la rétroaction que le sujet apprend. Dire à un enfant que la phrase qu'il vient d'écrire n'a pas de verbe, c'est une forme de rétroaction. Que l'enfant remarque, avec ou sans votre aide, qu'il manque un verbe à sa phrase, c'est aussi une forme de rétroaction beaucoup plus significative d'ailleurs que la première. Comme enseignant, vous vous servez quotidiennement de la rétroaction, soit en signalant à l'enfant qu'il a bien compris, soit en mettant l'enfant dans des situations où il sera capable de découvrir lui-même qu'il a compris, qu'il n'a pas compris, qu'il n'est pas loin de comprendre, etc.

l'apprentissage de la langue à l'école

Savoir-écouter et savoir-parler, c'est pour bien des enseignants la bête noire de l'enseignement du français. En plus de la question de l'évaluation, c'est tout simplement le *quoi faire* qui les rend perplexes. À défaut d'indications précises et de matériel pédagogique adéquat, ils se rabattent souvent sur des techniques peu efficaces. En se disant que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron », ils se demandent si ce n'est pas en exerçant l'enfant à parler et à écouter qu'il en viendra à mieux parler et à mieux écouter. On demande à Ti-Pit, vous me pardonnerez de caricaturer ainsi la classe, de venir parler devant toute la classe de sa fin de semaine, de son passe-temps préféré, de ce qu'il a reçu comme cadeaux à Noël, etc. Mais Ti-Pit n'a peut-être pas envie de parler de ça ce matin-là et les autres n'ont peut-être pas envie de l'écouter non plus. Parler pour parler, écouter pour écouter, ça ne suffit manifestement pas pour apprendre à parler ni à écouter.

Ce n'est pas uniquement une question de pratique. Si c'était le cas, ceux qui parleraient le plus parleraient aussi le mieux. C'est manifestement faux et ceux qui ne cessent de pratiquer cette faculté finissent souvent par nous casser les oreilles.

De telles situations ne fournissent qu'une rétroaction fort limitée. Pour que la pratique soit pédagogiquement rentable — et dans le contexte de la langue orale pratiquer signifie participer à une situation de communication où on parle ET écoute en même temps — toute pratique doit s'accompagner d'une phase de rétroaction, de retour, de réflexion sur les composantes de la communication. L'analyse du langage facilite une telle réflexion et fournit à l'enfant une rétroaction plus complète sur certains aspects de la langue orale.

l'activité métalinguistique

On appelle *activité métalinguistique* ce genre de retour que l'on peut faire sur la langue. Le linguiste Jakobson, après avoir cité des exemples de tels retours, conclut:

Tout proces [sus] d'apprentissage du langage, en particulier l'acquisition par l'enfant de la langue maternelle, a abondamment recours à de semblables opérations métalinguistiques. (2)

Quelles sortes de réflexions métalinguistiques l'enfant de l'élémentaire est-il capable de faire? Il peut juger que tel ou tel énoncé:

— a ou n'a pas de sens,

— peut ou ne peut pas se dire de telle façon,

— est compréhensible tout en étant peu ou pas du tout conforme à sa connaissance de la langue (c'est-à-dire que l'énoncé est linguistiquement inacceptable),

— pourrait se dire d'une autre façon par lui ou par d'autres personnes dont c'est la langue maternelle,

— peut lui paraître compréhensible mais illogique,

— peut avoir d'autres sens que celui ou ceux qu'on lui attribue,

et ainsi de suite.

le métalangage de l'analyse du langage

La cheville ouvrière de l'analyse du langage est le métalangage. Le but du métalangage est de permettre aux enfants et à l'enseignant de canaliser leur réflexion métalinguistique, l'ensemble de leurs retours sur la langue. Il permet de discuter d'une façon suivie et systématique des productions verbales analysées et de caractériser au moyen de descriptions précises et objectives des phénomènes linguistiques qui sont souvent mal perçus ou soumis à une vague subjectivité (Ex: « faire une belle phrase », « trouver le mot juste »).

Il est impossible ici de définir avec précision les termes du métalangage et encore moins de décrire l'ensemble des activités qu'il peut susciter. Je dois me satisfaire d'une simple description de ses deux aspects: le métalangage des classements et le métalangage instrumental.

le métalangage des classements

Le tableau suivant présente le métalangage des classements:

Numéro de l'affiche murale	Symbole	Descripteur	Critère
1	(k)	saklɔʃ (ça cloche!)	Acceptabilité linguistique
2	(f)	sefu (c'est fou!)	Acceptabilité logique
3	(m)	memʃoz (même chose)	Synonymie
4	(p)	sasekɔmɔ̃parl (ça, c'est comme on parle)	Opposition oral-écrit
5	(l)	sosekɔmɔ̃li (ça, c'est comme on lit)	Opposition oral-écrit
6	(n)	nuzot ʒ disa (nous aut', on dit ça)	Dialectes sociaux et géographiques
7	(o)	ɸzot idizə (eux aut', y disent ça)	Dialectes sociaux et géographiques

métalangage instrumental

Les descripteurs de 8 à 11 donnent à l'enfant un outil conceptuel par lequel il peut manipuler et transformer des productions verbales par la soustraction (affiche 8), l'addition (affiche 9), le remplacement[3] (affiche 10) ou le changement de place[3] (affiche 11) de divers éléments de l'énoncé. Il s'ajoute à ces quatre opérations logiques le jeu de « la phrase à trou », qui n'est pas indiqué parmi les affiches. Les descripteurs de 1 à 7 permettent ensuite de classer le résultat de toute transformation.

deux objectifs fondamentaux

Au lieu de vous présenter une liste aride des 8 objectifs généraux et des 35 objectifs spécifiques — de toute façon je n'ai pas assez de place — j'ai pensé mentionner deux objectifs fondamentaux qui devraient faire partie, je crois, de toute pédagogie de l'oral. L'analyse du langage vise à sensibiliser les enfants (et l'enseignant) aux différences objectives qui existent entre le code oral (p) et le code écrit (l) et entre le franco-québécois (n) et d'autres dialectes (o).

Considérez les énoncés suivants:

1) ilnjɑ̃naply
2) jɑ̃napy
3) imuj
4) ifɔt

Êtes-vous capable d'établir entre deux énoncés de la paire appropriée une relation d'opposition écrit-parlé et une autre d'opposition dialectale? (Voir les descripteurs 4, 5, 6 et 7 et les réponses proposées à la note 4).

Pour leur part, les enfants n'ont pas de mal à débattre de telles questions et ils le font avec un degré de précision étonnant. L'enseignement habituel du français tend à masquer toute la richesse et la variété de la langue vivante. Sous la fiction d'une langue française unique, figée (presque morte) et monolithique, fiction apprise à l'école, grouille une multitude de parlers bariolés et transparents, criards et sentencieux, vulgaires et snob. Tous ont droit à leur place au soleil et à l'école. C'est un merveilleux univers linguistique à explorer.

Christophe HOPPER

Notes

1) Cette partie du texte résume l'option pédagogique du P.P.M.F. élémentaire de l'Université de Montréal en ce qui concerne l'enseignement du français oral. Il paraît dans le numéro de janvier de « Liaisons », journal du P.P.M.F.

2) R. Jakobson, *Essai de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1962, p. 218.

3) Le recours aux termes « remplacement » et « changement de place » résulte d'un choix conscient. Il est essentiel que les descripteurs du métalangage puissent être facilement compris par les enfants. Les termes savants, « substitution » et « permutation », nous semblaient loin du langage habituel de l'enfant. (Le langage des grammaires scolaires — verbe, genre, accord, participe passé, etc. — qui est une autre forme de métalangage, est également très loin des enfants, ce qui complique sérieusement et peut-être inutilement cet apprentissage).

4) L'énoncé 1 est d'un style écrit (l), c'est ce qu'on prononcerait si on lisait un texte écrit à haute voix; comme tel, il s'oppose à l'énoncé 2 qui représente la façon dont l'ensemble des francophones parlerait dans une situation familière (p). Le troisième énoncé est courant au Québec (n) (et en Normandie) et s'oppose de ce fait à l'énoncé 4 qui est courant dans la région parisienne. (o).