

# Magdalena Sowa

---

## Enseigner

---

Lublin Studies in Modern Languages and Literature 2930, 218-235

---

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Magdalena Sowa  
John Paul II Catholic University of Lublin,  
Poland

## **Enseigner/apprendre l'oral et l'écrit dans le contexte institutionnel**

Quand nous envisageons l'acquisition d'une langue étrangère dans un contexte non naturel, nous avons devant les yeux le contexte de la classe avec les apprenants et l'enseignant qui sont réunis dans cet espace pour un temps et un objectif déterminé. Les rôles respectifs de ces deux acteurs – apprenant et enseignant – ne seront pas identiques même si leurs objectifs d'enseignement/apprentissage peuvent se rejoindre.

On attend du « professeur » (...) qu'il *questionne*, qu'il *explique*, qu'il *donne des consignes* de travail, qu'il *anime* la classe, qu'il *évalue*, etc. ; de même que l'on attend de l'élève qu'il *réponde* aux questions, qu'il *exécute* un certain travail, etc. (...) Evidemment, il ne s'agit que des rôles *attendus*, qui dépendent strictement d'un type de situation considéré, et auxquels les partenaires peuvent ne pas se conformer. (Charaudeau 1992:638).

Cette situation d'appropriation d'une langue étrangère, éloignée du contexte naturel de la langue, engendra forcément un comportement spécifique chez l'apprenant. Quel sera ce comportement de l'apprenant et quelle influence sur l'utilisation de la langue étrangère par l'apprenant aura cette acquisition guidée, nous espérons le montrer

dans cette communication sur l'exemple d'un apprenant polonophone à un niveau avancé de sa connaissance de la langue étrangère.

Dans le contexte institutionnel, c'est l'enseignant qui organise le déroulement de la leçon d'une langue étrangère: il sélectionne et organise le contenu linguistique à transmettre à l'élève, il choisit les activités de classe à travers lesquelles l'apprenant aura l'occasion de progresser et tester sa compétence en langue étrangère, il crée en classe des situations de communication favorables à l'expression orale et écrite. Il y a donc toujours le problème du choix de données et de méthodes: quels éléments de la langue doivent être transmis aux élèves? De quelle façon seront-ils transmis? Quels seront les éléments prioritaires à enseigner? Quelle variété de la langue choisir – la langue parlée ou plutôt la langue écrite?

L'acquisition du français en Pologne a lieu dans un milieu monolingue, dominé par la langue polonaise et la classe de français reste souvent le seul lieu de contact avec la langue cible en acquisition. Les apprenants polonais commencent à acquérir le français, dans la plupart des cas, au collège ou même, le plus souvent, au lycée (à l'âge de 13 ans (collège) ou de 16 ans (lycée)<sup>1</sup>. Dans ce milieu guidé, les apprenants sont confrontés à l'acquisition de l'oral et de l'écrit en langue étrangère. Les deux n'ont pas pourtant le même statut en termes d'ordre d'acquisition. Dans les étapes initiales de l'apprentissage, les élèves ont plus de contact avec l'écrit. La matière écrite constitue un moyen de transmission du savoir et s'avère l'un des

---

<sup>1</sup> Il nous faut encore préciser que les apprenants (de 23-24 ans) que nous avons observés dans le cadre d'une enquête transversale suivaient le cursus scolaire avant la réforme du système de l'éducation (le passage au lycée après l'école primaire, la suppression des collèges) – ils ont commencé leur apprentissage du français à l'âge de 15-16 ans. Mais, à notre avis, ils peuvent être considérés comme des sujets représentatifs de la situation d'apprentissage en milieu institutionnel et ils portent les traits communs avec la grande majorité des élèves qui apprennent la langue étrangère à l'école. Malgré cette fameuse réforme du système éducatif polonais, il y a peu de collèges en Pologne où le français figure dans le programme d'enseignement/apprentissage. Dans la plupart des cas, l'apprentissage du français langue étrangère n'a lieu qu'à partir du lycée, donc à l'âge de 15-16 ans.

principaux piliers de l'enseignement à l'école. Les apprenants sont habitués à la lecture, à la mémorisation des textes écrits ainsi qu'à différents types d'exercices structuraux, qui permettent de mémoriser certaines structures grammaticales et qui prédominent dans presque tous les cours.

De plus, comme l'orthographe française diffère beaucoup de la prononciation, à l'écoute, les énoncés en français paraissent en quelque sorte flous et « vides » aux élèves. Ces derniers demandent donc le texte comme support « concret », clair et stable, qui facilite la compréhension du texte. A cet égard, l'écrit s'avère un outil indispensable.

Quant à l'acquisition de l'oral, pendant les premiers cours d'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant reste la seule source de contact avec la langue cible en acquisition. En général, le milieu scolaire secondaire est un milieu où les possibilités de parler français avec des francophones sont très limitées. Ainsi, l'exposition à la langue étrangère se fait presque exclusivement à travers le français parlé par des professeurs non-natifs. Il en résulte que les apprenants sont habitués à la façon de prononcer les mots étrangers par leur enseignant de langue ainsi qu'à son débit de parole. Et il est facile à remarquer que, le plus souvent, lorsque les élèves s'expriment en langue étrangère, ils imitent, plus ou moins consciemment, leur professeur de langue.

En outre, au début de l'acquisition de la langue étrangère par les apprenants, leur activité langagière à l'oral ne se manifeste, le plus souvent, que par la répétition des mots nouveaux présentés par l'enseignant, par la reformulation ou par le réemploi des structures grammaticales et par les réponses fournies aux questions posées par rapport aux textes travaillés en classe. Ce n'est qu'à des étapes ultérieures que les élèves sont invités à des productions libres à l'oral, basées sur des thèmes concrets et à implication affective, qui ne se limitent pas uniquement à résumer ou à rendre compte d'un texte écrit.

Les contacts avec la langue parlée par des natifs ne sont possibles que grâce à des séjours dans les pays de la langue en acquisition. C'est alors que les apprenants sont confrontés à différentes situations

linguistiques, surtout à l'oral, dans lesquelles ils doivent faire usage de leur capacité à s'exprimer en langue étrangère.

En ce qui concerne le milieu universitaire, le poids de l'écrit et de l'oral n'est pas plus équilibré. Bien que les étudiants aient les cours avec les francophones natifs et plus de possibilités de parler français (entre autres les cours de conversation en français, des examens oraux, des rencontres avec les étrangers-francophones, des stages dans des pays francophones), l'input écrit reste quand même très important. En ce qui concerne la langue parlée, les étudiants continuent aussi à partir en France et, d'après ce que nous avons pu observer à l'université, ils y séjournent presque chaque été (c'est d'ailleurs le cas des locuteurs observés). Il en découle que l'acquisition guidée est suivie et complétée, en quelque sorte, en milieu naturel où les apprenants peuvent évaluer les connaissances acquises à l'école et améliorer ce qui fait défaut dans leur compétence en langue étrangère. Les apprenants ont alors l'occasion de découvrir la langue parlée par les natifs et le fonctionnement du registre oral. Le contact direct avec le français parlé en France constitue un nouveau mode d'accès à la langue et change la façon de percevoir la langue par les apprenants. Pour l'apprenant de langue étrangère, les règles de la langue et son mode de fonctionnement n'ont d'autre réalité d'expérience que l'itinéraire de leur découverte (Porquier & Vivès 1993).

Nous en concluons que la diversité des contextes d'appropriation, qui passent par le milieu institutionnel, milieu naturel et travail individuel, autodidacte de l'apprenant, donnent aux élèves une image plus complexe de la langue étrangère, ce qui leur permet de confronter deux modes de fonctionnement: celui interne, qu'ils ont intériorisé et celui externe, de la langue cible.

Une remarque encore doit être formulée. Dans l'enseignement institutionnel, c'est l'enseignant qui sélectionne le matériel linguistique à transmettre aux élèves et c'est lui-même aussi qui choisit la variété de la langue à enseigner (la langue parlée ou la langue écrite). Si cette dernière observation est évidente pour l'enseignant, elle reste ignorée par l'apprenant, qui, dans la plupart des cas, ne se rend pas compte quelle variété de la langue il apprend. Il en

résulte que, selon la variété enseignée dans la classe de langue, l'apprenant sera sensibilisé et habitué à un type de structure, sans en être conscient et sans en connaître l'usage requis. Il est donc possible d'admettre qu'en fonction de l'enseignement suivi, il penchera plutôt pour l'oral ou plutôt pour l'écrit. De plus, il transposera les procédés caractéristiques pour l'oral dans l'écrit et inversement.

Ce problème ne pourrait être résolu, à notre avis, que par la conscience de l'apprenant quelle variété de la langue il apprend, mais aussi par la variété de ses expériences langagières dans lesquelles il aura la possibilité d'intégrer les caractéristiques spécifiques des registres oral et écrit.

1. Comment les locuteurs natifs de la langue française parlent-ils et écrivent-ils?

La nature spécifique de l'écrit et de l'oral découle en grande partie de la *situation interlocutive*, qui définit l'oral dans une dimension audio-temporelle et, par opposition, l'écrit dans une dimension visio-spatiale (Goody 1994).

La production orale se déroule en situation interactionnelle, même si parfois elle peut avoir un caractère monologique. L'interactivité de la production orale a aussi pour avantage ce que l'émetteur peut, en temps réel, réguler son message. Il dispose, au cours de l'interaction, d'informations provenant de différentes sources (gestes, mimiques, questions, intonations), qui lui indiquent dans quelle mesure ce qu'il dit est compréhensible pour son destinataire et l'intéresse. Il peut modifier la forme et le contenu de son message en fonction de celui qui l'écoute. On peut considérer que la production orale est une co-production où l'émetteur et le récepteur contribuent à l'élaboration des échanges.

À l'écrit, cette situation interlocutive reste presque toujours monologique, même si l'on cherche à introduire une certaine interactivité. On peut même dire qu'elle est en partie coupée du contexte que le face-à-face donne au discours. L'émetteur ne dispose immédiatement d'aucune information de retour de la part de son interlocuteur. L'absence de contact avec le destinataire en temps réel

fait qu'il se trouve devant les problèmes de planification et de contrôle: que doit-il dire en fonction du destinataire potentiel? A-t-il tout dit de manière pertinente?

Cependant, la production verbale écrite a aussi ses avantages. L'absence de la pression communicative facilite à l'émetteur l'évaluation et la correction de son texte. Par opposition à l'oral, il dispose de plus de temps et ne risque pas d'être interrompu. Il peut donc ralentir, effectuer des pauses, interrompre sa production pendant de longues périodes.

Autre différence avec l'oral renvoie au caractère visuel de la production: le texte écrit donne à l'auteur du message la disponibilité d'une trace. L'émetteur peut faire le retour sur le texte pour relire ce qu'il a produit et s'appuyer sur ces indices pour élaborer la suite, ce qui peut contribuer à un caractère plus fidèle des productions écrites dans la mesure où elles suivent l'ordre des événements et se caractérisent par une meilleure cohérence interne. Ceci peut être facilement perturbé à l'oral où le locuteur doit chercher à maintenir la continuité du tour de parole et à empêcher les interruptions (Fayol 1997).

À l'oral en revanche, l'apprenant, ne pouvant pas effacer ce qu'il vient de dire, s'interrompt, s'autocorrige, fait des faux départs, ajoute de nouveaux éléments, etc. susceptibles d'apporter les précisions nécessaires.

La réalisation graphique du message écrit établit l'opposition suivante entre les deux modalités de production. Les unités graphiques sont immédiatement perceptibles: elles s'isolent en creux à partir de leurs frontières. Les mots apparaissent entre deux blancs, la phrase est commencée par une majuscule et terminée par le point. Par contraste, la production orale se caractérise par les courbes mélodiques: la parole apparaît comme un flux dans lequel se repèrent des énoncés marqués par des pauses plus ou moins longues, par les accents d'intensité et/ou autres marques intonatives.

Cette dernière caractéristique pose souvent problème aux étapes initiales de l'acquisition où l'apprenant a du mal à distinguer les sons dans la chaîne parlée et de leur attribuer les mots correspondants

corrects. Il se sent plus à l'aise avec un support écrit où il perçoit tout de suite la signification d'un mot par le biais de la graphie. De plus, ayant déchiffré le son, il y a un autre problème qui se pose devant l'apprenant: celui de l'orthographe, car il est possible qu'il y ait plusieurs façons d'écrire, qui correspondent à un son.

En ce qui concerne la syntaxe, l'oral montre sa préférence pour les structures syntaxiques clivées et disloquées. A l'oral, la structure des énoncés se trouve dissimulée, car

la langue orale se caractérise par son axe temporel, sur lequel se succèdent les séquences prononcées. La linéarité parfaite qui est la condition absolue pour la réalisation de l'oral, ne se prête pas à une mise en évidence de la structure de la syntaxe, parce que le déroulement temporel de la parole attribuée à toutes les unités constituantes un instant équivalent (Chu Xiao-Quan 1993:60).

C'est pourquoi donc l'oral fait usage de nombreuses structures détachées et c'est l'intonation qui permet de rendre saillante l'organisation hiérarchique des constituants.

L'écrit ne joue en revanche que sur l'ordre des mots, ce qui permet une saisie directe de la hiérarchie des constituants. Les structures les plus fréquentes sont: S-V, S-V-COD, S-V-COI, S-V-A. La langue écrite met en œuvre une morphologie plus riche et redondante, ce qui fait penser que l'écrit subit plus facilement l'influence des prescriptions grammaticales (d'où son caractère plus soigné). En outre, l'écrit se caractérise par un nombre élevé de marques, qui se répartissent systématiquement sur des syntagmes nominaux et verbaux et qui, à l'oral, ne se laissent pas saisir.

Enfin, des différences liées au lexique sont manifestes dans les deux modalités de production (Goody 1994; Fayol 1997; Reichler-Béguelin 2000). La contrainte temporelle à l'oral amène le locuteur à récupérer plus facilement des termes souvent employés. La présence du destinataire détermine le choix lexical en introduisant le recours à un vocabulaire général et fréquent ou plus précis et rare.

A l'écrit, l'absence d'interlocuteur et de contrainte temporelle autorise une sélection plus lente et plus réfléchie des mots ainsi qu'une recherche de précision et d'explication. Ainsi, grâce au lexique



mis en oeuvre, les productions écrites montrent plus de diversité tandis que les productions orales plus de redondance (Goody 1994).

En outre, la pratique de la langue parlée permet plus que celle de l'écrit le recours aux expressions de la langue courante et familière. Le maniement de ce type d'expressions n'est pas exclu de la langue écrite, mais il y est plus délicat et implique, de la part du scripteur, une claire conscience des effets qu'il espère ainsi produire.

## 2. Comment les apprenants polonais de français parlent-ils et écrivent-ils en français?

Les caractéristiques esquissées ci-dessus d'une façon schématique sont-elles respectées dans les productions des apprenants? Nous avons analysé les récits oraux et écrits de 6 apprenants polonais (au niveau avancé) lors d'une enquête transversale en utilisant 3 supports didactiques: 2 histoires en images (*Histoire du chat*, *Histoire du cheval*, Hickmann 2003) et 1 film vidéo (*Les Temps modernes*, Perdue 1995). Les 36 productions analysées nous ont rapporté les résultats intéressants.

Dans les productions orales analysées, l'énergie des locuteurs est davantage mobilisée pour évoquer ce qui est perceptible sur le support et la priorité est donnée plutôt aux événements, qui assurent la progression de l'action. La formulation du récit s'organise et se structure au fur et à mesure de la perception et/ou de la réactivation des informations repérées dans le support. Nous pouvons en conclure que la transmission du message est soumise à la contrainte de la linéarité – raconter de façon chronologique ce que présentent les planches ou ce qu'on a « enregistré dans la tête », tout en assurant les enchaînements syntaxiques de base. On observe donc comme résultat la mise en texte basée sur la juxtaposition des propositions indépendantes avec préférence pour des phrases courtes et simples.

A l'écrit les apprenants bâtissent leurs récits sur un modèle complet (tel qu'il est défini par Labov, 1972), qui contient d'abord l'introduction présentant le cadre et les protagonistes, ensuite le corps du récit décrivant la complication et le développement de la situation et, enfin, la clôture du récit par une coda. Ils apportent davantage

d'informations supplémentaires, souvent absentes dans le support et produites par l'imagination des apprenants, qui encadrent les situations-clés du récit et les rendent plus riches. La macro-structure du récit est très complexe et se compose de grands épisodes thématiques plus riches et plus développés qu'à l'oral.

Les textes écrits sont plus longs, plus élaborés et ils contiennent davantage d'informations secondaires par rapport à la suite événementielle que les récits oraux. C'est donc l'arrière-plan qui est plus étoffé que la trame, tandis que dans les récits oraux, il se passe tout à fait le contraire: ce sont les propositions de la structure centrale qui prévalent dans le discours. Une précision pourtant doit être faite, les apprenants changent de stratégie de narration non seulement en fonction de la situation de production, mais aussi ils l'adaptent au type de support utilisé.

La gamme et le nombre de moyens directs mobilisés dans les récits, consistent à voir le rapport d'une part entre les items utilisés et la situation de production du récit et, de l'autre, entre les moyens et la longueur du récit.

Les récits écrits présentent un éventail plus riche de moyens mobilisés concernant le type de verbe ou de structures lexico-syntaxiques. La situation d'écriture, étalée dans le temps, favorise la réflexion plus approfondie sur les items sélectionnés à mettre en œuvre dans le récit. C'est pourquoi à l'écrit les apprenants varient le répertoire linguistique concernant les verbes et les constructions syntaxiques, ils utilisent des items plus recherchés et ne se limitent pas uniquement à un vocabulaire restreint et très courant, voire « fréquemment mobilisable », comme c'est le cas de l'oral.

Par ailleurs, la quantité des moyens mobilisés reste dépendante de la longueur des récits. Plus le récit est long, plus il contient de propositions et, pour cela, les locuteurs mobilisent davantage de subordonnants pour assurer les enchaînements nécessaires.

Les productions des apprenants sont plus orientées, à l'oral, sur l'axe de la parataxe: tendance à utiliser des propositions indépendantes ou coordonnées, alors que les productions écrites présentent plus de propositions subordonnées régies par l'hypotaxe. Il

en découle une hiérarchisation de l'information, qui donne aux récits écrits une structure plus complexe. Ceci est dû également à la structure discursive des récits et au poids relatif des informations situées dans la trame narrative par rapport aux informations en arrière-plan. Cette observation nous pousse à formuler une régularité: l'hypotaxe intervient dans les récits écrits ayant l'arrière-plan plus développé, d'où le besoin d'enchaîner les propositions de la structure secondaire avec celles de la trame.

De plus, les rédactions habituelles de l'écrit, telles que l'on enseigne dans une institution scolaire, exigent qu'on varie les formes et constructions syntaxiques de l'énoncé en évitant des répétitions ou des phrases bâties sur le même modèle. En revanche, à l'oral, la tendance générale, acquise en milieu naturel, est plutôt d'accumuler les constructions identiques et favoriser la juxtaposition linéaire des phrases simples et courtes.

L'écrit présente un réseau plus varié de temps verbaux, utilisés conformément à la langue cible, tandis que l'oral recourt davantage au *principe de l'ordre naturel* (PON; Klein 1989) pour marquer la chronologie événementielle. La structure linéaire du récit oral situe les procès les uns après les autres selon l'ordre chronologique, sans spécifier trop les déplacements sur l'axe de temps, qui sont d'ailleurs peu présents. Cette stratégie de placer les procès sur « la même ligne » a pour résultat la mobilisation fréquente du présent et une faible utilisation du passé composé, de l'imparfait, mais surtout du plus-que-parfait par rapport à l'écrit. De plus, les récits oraux sont en grande partie formulés au présent étant le temps de référence des histoires, qui leur donne un effet de spontanéité et d'expressivité.

À l'écrit en revanche, les apprenants préfèrent les énoncés hypotactiques, contenant une dose importante d'informations, ce qui favorise le recours aux temps grammaticaux variés afin de traduire tous les déplacements sur l'axe de temps et exprimer les oppositions aspectuelles véhiculées dans les propositions de ces énoncés. Les décalages que nous observons dans l'apparition de certaines flexions dans les deux situations de production résultent donc de la façon d'organiser l'information et de l'empaqueter dans les récits respectifs.

De plus, à l'écrit, nous notons la mobilisation plus réussie et plus conséquente des temps grammaticaux. Les apprenants restent fidèles à un temps de référence donné au récit (dans la plupart des cas, c'est le passé) et ils ne le changent pas au cours de la production. Ainsi, ils respectent la concordance des temps entre les procès racontés en jouant avec les temps grammaticaux, ce qui n'est pas le cas à l'oral où nous observons plus d'idiosyncrasies dans la mise en place de la morphologie flexionnelle. Ce qui frappe pourtant à l'écrit, c'est l'absence totale d'occurrences du passé simple, qui est un temps caractéristique pour l'expression écrite. Dans l'ensemble des récits, nous n'avons repéré aucune forme de ce temps grammatical.

Les récits oraux présentent une quantité importante d'autocorrections spontanées, qui visent à éliminer les erreurs, à modifier le lexique utilisé, à recommencer les énoncés, à reprendre ce dont il a été question avant ou à préciser certains éléments du récit. Ces opérations s'effectuent à travers les procédés suivants:

- le remplacement d'une forme verbale erronée par la forme correcte (par exemple *mais cette femme qui a volé/qui avait volé le pain*). Il faut souligner que la plupart des corrections concernent la morphologie verbale, et plus précisément le plus-que-parfait dans les subordinées au passé;
- la modification d'un item lexical plus approprié à la situation (par exemple *et parce qu'il a mangé au café/dans un petit restaurant*);
- les faux départs (par exemple *mais la fille/malheureusement la fille a été arrêtée*);
- l'ajout des synonymes, des items lexicaux ou des subordinées aptes à préciser ou spécifier les éléments dont il est question (par exemple *et ils vont dans une sorte de baraque une vieille chaumière; c'était une très pauvre maison très très détruite dévastée*).

À l'oral, nous saisissons également toutes les hésitations et tous les évitements opérés par les apprenants, qui interviennent au cours de la production. Ces observations repérées dans les récits analysés reflètent

bien le fait qu'il y a une forte interrelation entre la pensée et la langue dans la situation de production orale.

Le caractère spontané de la production orale reste visible également dans le lexique mobilisé. Il s'agit plus précisément des particules ou des mots bouche-trous dont le rôle consiste à combler une place vide dans le récit ou à amorcer le récit, comme par exemple: *ba, alors, donc*. De plus, la pratique du français oral permet plus que celle de l'écrit, dans l'usage courant, le recours aux expressions de la langue familière. Dans les récits analysés, les expressions connotées comme familières sont: *ça, quelque chose comme ça, c'était quoi, je ne sais quoi*. Dans les récits écrits, ces expressions sont éliminées, considérées comme celles qui risquent de passer aux yeux de l'interlocuteur pour un signe de « négligence » de style.

Un autre phénomène qui affecte les récits oraux analysés, mais qui en même temps n'épargne non plus les récits écrits, concerne l'emploi de la négation dont nous repérons deux variantes: *ne...pas* et *pas*. Nous avons donc affaire à la transmission d'un phénomène relevant de l'oral dans l'écrit. Si les deux formes sont utilisées à l'oral, seule la première serait de mise à l'écrit, et toute utilisation de la négation tronquée (*pas* pour *ne...pas*) peut être considérée comme une négligence par la norme de la langue écrite. Ainsi, les structures de ce type, très fréquentes et admises à l'oral, voire inaperçues dans la chaîne de paroles, sont en revanche réproouvées en langue écrite. De plus, au niveau avancé de compétence en langue étrangère de nos locuteurs, elles ne devraient pas se produire à l'écrit.

Les récits oraux présentent un nombre très restreint de phrases disloquées ou des structures détachées, qui sont normalement caractéristiques pour l'oral. Les énoncés oraux formulés dans les récits analysés reposent sur le schéma classique de la phrase française S-V-O et les constructions à constituant détaché sont quasi inexistantes. A titre d'exemple, nous en rapportons deux occurrences repérées dans notre corpus oral: *avec ce pain dans la rue elle est tombée (...) donc Charlie pour être avec elle; Charlie avec/avec/libéré par les policiers parce que ce n'était pas lui il est toujours décidé de rentrer en prison*. Les exemples cités traduisent la spontanéité du discours, car ils

présentent les constituants de l'énoncé en « désordre » violant le principe de la fixité de l'ordre des mots. Si pourtant ce type de structures est admis en français oral, il nous semble que, dans cet aspect, les apprenants restent soumis à des normes spécifiques de « bonne » formation et ils construisent les énoncés selon ledit schéma canonique S-V-O appris à l'école comme correct et conforme aux normes de la langue cible (et surtout à la norme écrite, qui en général refuse de tels exemples de dislocation de l'énoncé). A notre avis, l'analyse des phrases segmentées, prédominantes en français oral, est à peine abordée en milieu scolaire polonais et tout ce qui fait exception au schéma classique est considéré comme une anomalie (Gadet 1989). Ainsi, l'input scolaire influence les normes d'usage régissant la réapparition des structures en question dans les habitudes langagières des locuteurs polonophones, même d'un niveau avancé.

Les récits oraux manquent également d'exemples de paroles rapportés, « un procédé massivement utilisé dans les récits faits par oral » (Blanche-Benveniste 2000:107). Les verbes tels que *dire*, *demander*, *crier*, qui auraient pu déboucher sur les citations exactes, n'introduisent que des subordinées complétives. Pour citer donc les paroles, mais aussi les pensées ou les intentions des protagonistes, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, les apprenants recourent au discours indirect. Ainsi, en utilisant un procédé de la langue écrite, ils privent, en quelque sorte, le récit oral de vivacité et d'authenticité.

La remarque générale qui ressort de ces observations est que, malgré un enseignement institutionnel dominé par la forme écrite de la langue, les apprenants observés savent varier leurs productions selon la situation de communication orale ou écrite. Le niveau de compétence en langue étrangère des apprenants et leur expérience langagière ne sont pourtant pas là sans importance. Mais même au niveau avancé, nous observons des comportements langagiers étant l'effet des interférences mal contrôlées entre les deux codes en question.

3. Comment enseigner à parler et à écrire en langue étrangère dans une classe de langue?

Que faire donc dans le cadre de la classe de langue étrangère pour familiariser les élèves avec les deux situations de productions distinctes et induire chez eux un comportement langagier approprié à chaque code. Il faudrait, à notre avis, envisager et promouvoir de nouvelles pratiques d'écrire et de parler dans une classe de langue. Là pourtant, il n'est pas question de fournir aux apprenants un modèle idéal de la langue parlée ou écrite du point de vue du vocabulaire à utiliser, des stratégies de l'organisation de l'information, car chaque locuteur a sa façon individuelle, propre et caractéristique à lui-même, de s'exprimer. Il s'agirait plutôt de sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques principales des registres oral et écrit de la langue, et particulièrement de la langue étrangère. Il nous paraît incontestable que ce type d'apprentissage n'est effectif qu'à travers de nombreuses situations de communication courantes les plus complexes.

Ce qui découle de notre propos consiste à solliciter, dès le début de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'interaction entre plusieurs compétences chez un apprenant. Une telle démarche conduit à plonger ce dernier dans des situations proches de la vie courante et à gérer simultanément plusieurs opérations. Même s'il est vrai que la situation d'énonciation didactique, se caractérisant en fait par deux énonciations superposées, une double énonciation en l'occurrence (Trévisse 1979), diffère d'une énonciation en situation naturelle, il n'est pas impossible de créer dans une classe de langue étrangère des conditions favorables pour « simuler la réalité » dans un milieu institutionnel. La seule condition à respecter, à notre avis, consiste à réclamer la participation active de l'apprenant et à éveiller son désir d'écouter, de lire, de comprendre et son besoin de parler et d'écrire afin qu'il comprenne qu'on n'apprend pas pour apprendre, mais pour exprimer quelque chose. Les propositions méthodologiques visant à réaliser cet objectif doivent donc s'efforcer d'initier et de motiver une communication réelle et spontanée en langue étrangère dans des situations de communications variées.

Ainsi, les pistes à exploiter par la didactique devraient chercher le développement de l'expression orale en faisant communiquer les

apprenants de la manière la plus authentique et la plus naturelle possible: il faudrait multiplier les activités de communication orale à chaque niveau de l'enseignement/apprentissage (orientées par une consigne de départ dans les stades initiaux de l'apprentissage, et les activités de production libre dans les étapes avancées), qui solliciteraient les opinions de l'apprenant, son engagement personnel, sa créativité afin de développer de véritables conduites langagières couvrant une gamme étendue de situations discursives (décrire, raconter, argumenter, justifier, excuser, convaincre, etc.). Il s'agit par là d'un enseignement actif sur les situations de la vie de tous les jours et sur les genres de la vie sociale (entre autres débat, explication, négociation, etc.), qui peut s'effectuer par le recours aux supports authentiques variés tout en multipliant les situations de communication en langue étrangère.

L'enseignement/apprentissage de la langue parlée ne peut pas être pourtant limité à la maîtrise et à la reconstruction postérieure des schémas d'énonciation exemplaires, adaptés à un certain nombre de situations de la vie courante. Il est avant tout question d'exposer l'apprenant à des situations de communication orale complexes afin de l'imprégner des habitudes langagières, des pratiques sociales en langue étrangère, des procédés stylistiques propres à l'oral et afin de développer les stratégies communicatives assurant un comportement authentique et efficace en cette langue étrangère (Górecka et al. 2002). La maîtrise de l'oral n'est possible qu'à travers une pratique, qui se déroule dans un contexte social avec d'autres utilisateurs de la langue. Il y a donc une dimension sociale qui n'est pas à négliger dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et qui prescrit à la didactique des langues le recours aux activités pédagogiques favorisant l'intérêt et le désir de l'échange. Et pour que ces échanges puissent s'engager, les déclencheurs des productions langagières, même s'ils interviennent dans des conditions qualifiées comme artificielles d'une classe de langue, doivent motiver la parole et créer le besoin de parler et le vouloir dire (Cuq & Gruca 2003).

En ce qui concerne la compétence d'écrire, les propositions pédagogiques vont à peu près dans le même sens que pour



l'acquisition de l'oral: ne pas décontextualiser l'écrit et mettre l'apprenant en contact le plus large possible avec les écrits de la vie quotidienne. Ecrire un texte ne consiste pas à produire une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de résolutions de problèmes qu'il est parfois difficile de distinguer et de structurer. La démarche didactique devrait donc recourir à des récits fonctionnels, authentiques, et se référant à des aspects pratiques de la vie quotidienne. Ce type de documents permet d'ancrer l'écrit dans une situation de communication bien définie, souvent connue et familière à l'apprenant. Il est à envisager, dès les débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère, d'analyser et de rédiger, par la suite, des textes pour exprimer d'abord un seul acte de parole de la vie courante se réalisant au moyen de différents types de textes tels que répondre à une invitation, donner un conseil, remercier quelqu'un ou beaucoup d'autres. Au fur et à mesure de l'enseignement/apprentissage, on peut complexifier les consignes et introduire d'autres activités exigeant des compétences et des connaissances plus « poussées ». La complexification progressive du matériel pédagogique et le contact actif avec les textes écrits placera l'apprenant dans des situations de production authentiques et lui permettra de s'exercer à produire de écrits variés en fonction d'objectifs définis ou en polarisant son attention sur un problème précis de la mise en texte.

« Ecrire, c'est (...) produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite » (Cuq & Gruca 2003:182). Il en résulte qu'en écrivant, le locuteur réalise un objet conforme aux caractéristiques du code écrit propre à chaque langue. Sur le plan de l'apprentissage, il est donc impératif d'équiper l'apprenant des outils indispensables, des compétences scripturales afin de réaliser cet objectif. Les activités de compréhension (lecture) et de production (écriture) de différents types de textes pourraient vite sensibiliser l'apprenant à certaines caractéristiques de la situation de l'écriture et du texte écrit lui-même (Boyer, Butzbach, Pendanx 1990). Même si la compréhension pourrait être considérée comme une condition préalable à la production écrite, il est possible d'envisager une interrelation entre les deux: l'une peut servir de tremplin à l'autre,

c'est-à-dire constituer un point de départ des connaissances requises pour la production d'un discours écrit. La lecture, la réflexion approfondie sur le texte écrit induisent chez l'apprenant l'acquisition des régularités caractéristiques du code écrit. Ainsi, la méthodologie dans une classe de langue consisterait à proposer aux apprenants les activités d'écriture visant l'acquisition des traits pertinents d'un texte écrit concernant la mise en texte, les effets stylistiques ou autres normes spécifiques de la langue française écrite. A cette fin, l'enseignant peut choisir, d'un côté, parmi les exercices étant les matrices ou les canevas de différents types de textes précisant la situation de communication dans laquelle s'inscrit le texte pour que l'apprenant apprivoise les caractéristiques fondamentales d'un discours écrit particulier (argumentation, description, récit, etc.). De l'autre, il sélectionnera ceux qui visent à polariser l'effort de l'apprenant sur un problème précis de la mise en texte, qui contiennent des contraintes syntaxiques, sémantiques, indiquant le déroulement du texte à construire, etc.

Les réflexions sur la didactique de l'oral et de l'écrit que nous venons d'effectuer sont évidemment loin d'épuiser la problématique de l'enseignement/apprentissage des deux codes, mais elles ont en vue un objectif bien défini: favoriser en classe de langue la communication spontanée en langue étrangère aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans cette perspective, le but visé peut se réaliser par la panoplie de situations de communication réelles définies par le choix de supports et de thèmes étant les déclencheurs des productions orales ou écrites, privilégiant l'imitation gratuite, ludique, parodique au besoin, et permettant d'entraîner tous les types de discours.

#### Bibliographie

- Blanche-Benveniste C., (2000): *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys, coll. L'essentiel français.
- Boyer H., Butzebach M., Pendants M., (1990): *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé International, coll. Le français sans frontières outils pédagogiques.
- Charaudeau, P. (1992): *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette Education.

- Chu Xiao-Quan, (1993): Des apprenants de culture écrite: l'exemple chinois. *Le français dans le monde. Recherches et applications. Des pratiques de l'écrit*, février-mars, pp. 54-61.
- Cuq J.-P., Gruca I., (2003): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Collection FLE.
- Fayol M., (1997): *Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires Françaises, coll. le psychologue.
- Fayol M., (2000): Comprendre et produire des textes écrits: l'exemple du récit. In Kail M., Fayol M.: *L'acquisition du langage, Le langage en développement. Au-delà de 3 ans. vol. II*, Paris: Presses Universitaires Françaises, coll. Psychologie et sciences de la pensée, 183-213.
- Gadet F., (1989): *Le français ordinaire*. Paris: Armand Colin.
- Goody J., (1994): *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: Presses Universitaires Françaises, coll. Ethnologies.
- Górecka J., Nowicka A., Wilczyńska W., Wojciechowska B. (2002): Specyfika języka mówionego jako przedmiot doskonalenia na poziomie zaawansowanym: wymiar społeczny, komunikacyjny i indywidualny. In Wilczyńska, W. (ed.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 29-50.
- Hickmann M., (2003): *Children's discourse: person, time, and space across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein W., (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Labov W. (1972): *Language in the Inner City*. trad. fr. 1978, *Le parler ordinaire*. Paris: Editions de Minuit.
- Perdue C., (1995): *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Former des énoncés*. Paris: CNRS Editions.
- Porquier R., Vivès R., (1993): Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé. *Etudes de linguistique appliquée* n° 92, 65-77.
- Reichler-Béguelin M.-J., Denervaud M., Jespersen J. (2000): *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, coll. Techniques et méthodes pédagogiques.
- Sowa M., (2005): *Parler et écrire en français. Construction de la temporalité dans le discours narratif par des apprenants polonais avancés en français*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Trévis A., (1979): Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages*, numéro spécial, 44-52.