

sations, les apprenants de français comme des apprentis acteurs. Ma classe n'est pas une école de théâtre et je dois être attentif à cette dérive possible.

Ma principale difficulté est de gérer les apprentissages dans le temps. Mes objectifs sont sans doute trop ambitieux pour le temps dont je dispose (deux heures par semaine pendant un semestre). Il faudrait au moins deux fois une heure et demie ou deux fois deux heures. J'aurais aussi besoin de salles mieux adaptées à la pratique théâtrale. Enfin, le travail de la voix, pour porter ses fruits, demande un travail quotidien.

#### F. C. - Y a-t-il une piste que vous souhaitez creuser davantage ?

A. C. - Je me pose toujours la question de savoir ce qu'un apprenant aura retenu après son apprentissage en milieu institutionnel. Je me suis aperçu que la mise en place de situations d'apprentissage impliquant les dimensions kinésique, proxémique et affective enrichissaient considérablement les interactions entre apprenants, y compris sur le plan lexical et grammatical. L'énonciation opère selon une logique de l'espace dans lequel s'inscrit le corps et, du point de vue des apprentissages, j'ai constaté que cette globalité facilite la mémorisation. C'est cela que je souhaite explorer davantage. Ce qui est visé en fait dans ma pratique est l'activation du processus de mémorisation grâce à la mise en action du dire et du faire dans l'espace.

## Enseigner le français oral au Québec : vivre la variété des usages et des normes

LIZANNE LAFONTAINE  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

L'enseignement de l'oral en classe de français au Québec présente une problématique particulière en ce qui concerne les variétés du langage oral. En effet, le programme d'études du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1995), les manuels scolaires et les examens préparés par les instances pédagogiques québécoises demandent aux enseignants de promouvoir l'utilisation d'un registre de langue et d'un vocabulaire appropriés à la situation de communication. À la lumière de nos recherches, nous avons constaté que les maîtres québécois utilisent deux registres de langue avec leurs élèves et ce, dépendant du type de situation de communication. D'une part, lors des situations de communication menant à des évaluations sommatives, ils préfèrent mettre de l'avant des activités d'oral ainsi que des pratiques langagières formelles qui exigent l'utilisation d'un registre de langue standard<sup>1</sup> (Lafontaine, 1995 ; Lafontaine, recherche non terminée). D'autre part, en contexte d'activités formatives, lorsque par exemple se présente une situation de communication spontanée en classe, ils favorisent l'utilisation d'un registre de langue plus familier<sup>2</sup>. Ce paradoxe nous a grandement questionnée au sujet des stratégies à mettre en place afin de vivre la variété des usages et des normes en classe de français au Québec. Dans cet article, nous présenterons quelques constats tirés de deux recherches qualitatives que nous avons menées (1995 et recherche en cours)<sup>3</sup> auprès de quinze maîtres québécois de français au sujet de leurs pratiques et de leurs perceptions de l'oral. Nous étudierons tout au long de ce texte les « écarts de langage » vécus en classe de français québécoise au sujet des pratiques langagières des élèves.

1. Nous utilisons la terminologie des registres de langue suggérée par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1995) : populaire, familier, neutre (ou standard), soutenu (ou soigné), p. 127.

2. Ibid.

3. Lafontaine, L., 1995. *Pratiques et perceptions de la communication orale en classe de français langue première chez des enseignants de première, troisième et cinquième secondaires*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal. Lafontaine, L. *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, thèse de doctorat en cours, Montréal, Université du Québec à Montréal.

## **E** carts entre langage de l'école et pratiques langagières des élèves québécois

Les enseignants québécois de français sont tenus de respecter les exigences du programme du MEQ (1995), qui se présente ainsi en matière d'apprentissage de l'oral et du vocabulaire :

### 4.5 Explorer le vocabulaire approprié

- Chercher les termes qui expriment ses sentiments et ses opinions avec précision et nuance.
  - Chercher les termes précis et les termes spécialisés qui désignent les réalités traitées.
  - Vérifier le sens et l'emploi des termes dans un dictionnaire pour tenir compte du registre de langue approprié et choisir des procédés pour adapter le vocabulaire au destinataire : l'emploi des synonymes, d'exemples, d'explications, d'illustrations.
- ### 4. Les registres de langue
- Constater que le vocabulaire varie selon la situation de communication et distinguer les principaux registres sur le plan socioculturel : populaire, familial, neutre (ou standard), soutenu (ou soigné).
  - Adapter le registre de langue à la situation d'emploi des mots (dans un dialogue, utiliser un langage populaire ou familial pour caractériser certains personnages; dans un texte explicatif, privilégier un vocabulaire neutre, etc.)

### II CARACTÉRISTIQUES DES PROPOS DE NIVEAU EN CONTEXTE D'ÉVALUATION

[...] Les propos de l'élève sont cohérents si le destinataire peut suivre la progression de l'information de la discussion, de l'exposé, du débat :

le registre de langue est adapté aux exigences de la situation de communication.  
(Programme d'études du MEQ, 1995, pp. 109-110, 127-128, 116.)

Dans leur enseignement et dans leurs évaluations, les enseignants peuvent demander aux élèves d'adapter le registre de langue aux situations de communication rencontrées. En d'autres mots, un maître qui jugerait qu'un élève peut s'exprimer de façon populaire dans un exposé pourrait l'évaluer en ce sens, ce qui serait conforme aux instructions ministérielles. Cependant, les enseignants travaillent avec des manuels scolaires qui proposent plutôt le contraire, à savoir des activités favorisant un registre de langue standard (discussions-comptes-rendus de lectures, exposés explicatifs ou critiques, débats). Ces manuels produisent des grilles d'évaluation qui s'en tiennent au registre de langue standard. On n'y trouve pas, ou peu, d'activités mettant en jeu l'oral spontané et un registre plus familial.

## PRATIQUES LANGAGIÈRES FORMELLES ET PRATIQUES D'ORAL SPONTANÉ

Les classes de français que nous avons observées alternent des situations « formelles » faisant presque toujours appel au registre de langue standard, et des situations où l'oral spontané relève plutôt d'un registre de langue familial.

## 1. Pratiques formelles

Les quinze enseignants observés font pratiquer des activités d'oral formel. L'exposé est l'activité la plus pratiquée, dix enseignants faisant réaliser par les élèves des exposés oraux individuels suivant la structure classique introduction-développement-conclusion, et exigeant le registre de langue standard. Les objectifs du MEQ et des manuels scolaires sont ainsi respectés, mais, ce faisant, les maîtres demandent aux élèves d'utiliser une variété de langue, celle de l'école et de la société, qui n'est évidemment pas la leur. Cette exigence ne fait pas l'objet d'explication. Les élèves sont-ils censés tirer des conclusions positives de cette imposition implicite de la norme ?

Les enseignants quant à eux évaluent les productions en fonction de critères qu'ils jugent ceux de la langue standard. En réalité, nous avons constaté que la référence utilisée était une langue proche de la langue écrite (Fillol et Mouchon, 1977a ; Lahire, 1993 ; de Pietro et Wirthner, 1996). Nous avons également constaté que, très souvent, les enseignants exigeaient un travail écrit précédant ou accompagnant l'exposé oral. Ils s'attendent ainsi à ce que l'élève « s'exprime en texte écrit » à l'oral. Nous avons été témoin de certaines aberrations lors de l'évaluation des activités d'oral que nous avons observées : « l'élève n'utilise pas des marqueurs de relation à chaque nouvelle idée », « l'élève n'utilise pas le "ne" de négation », etc. Qui utilise un marqueur de relation à chaque fois qu'il émet une nouvelle idée ? Qui utilise à chaque fois le « ne » de négation lorsqu'il utilise un registre de langue standard ? Nous constatons là une confusion entre langage standard à l'oral et langue écrite.

Par ailleurs, sur le plan de l'interaction, nous avons noté qu'en première secondaire, les élèves ont tendance à être « encyclopédiques », ou à utiliser des mots compliqués. Leurs enseignants leur montrent alors comment s'adapter à leur auditoire et faciliter la compréhension de ce qu'ils disent à l'aide de définitions ou de comparaisons. Dans les autres niveaux d'enseignement, les élèves, plus âgés, plus expérimentés, procèdent d'eux-mêmes aux définitions nécessaires, ou n'utilisent pas de mots compliqués. On peut supposer qu'ils ont intégré l'exigence d'adapter leur discours à leur auditoire.

## 2. Pratiques spontanées

Nous avons constaté que sur les quinze enseignants que nous avons observés et interrogés, dix favorisent également des pratiques mettant en œuvre l'oral spontané : discussions informelles sur un événement ou sur un sujet donné, interactions entre maître et élèves, questions des élèves, débats non préparés, etc. Les enseignants sont en même temps d'accord pour dire que la langue à exiger en classe de français est un registre de langue standard, celui de l'école et de la société. Cette démarche nous a intéressée : d'après eux, afin d'apprendre aux élèves à

comprendre et à bien utiliser le registre de langue standard nécessaire pour fonctionner de manière adéquate en société, il faut partir de la façon dont ils s'expriment, c'est-à-dire de leur langage familier, voire populaire. Des chercheurs comme Rigault, 1971 ; Doutreloux, 1989 ; Gadet, 1989 ; Charaudeau, 1992 ; de Pietro et Wirthner, 1996, affirment eux aussi l'utilité d'exploiter pédagogiquement les situations d'oral spontané, où se révèle la véritable façon de parler des élèves.

Des différences apparaissent d'un degré d'enseignement à l'autre. En première secondaire, les maîtres attachent une grande importance à l'écoute dans la communication orale. Selon eux, en début d'année, les élèves de première secondaire n'ont absolument aucune conscience de la parole de l'autre. C'est par la pratique d'activités d'oral spontané comme des échanges en classe et des questions qu'ils apprennent à écouter autrui, ce qui rejoint les propos de Garcia (1985) qui rappelle que pratiquer l'oral veut dire participer à une situation de communication où l'on parle et où l'on écoute. Au cours des travaux oraux à partir de textes, les échanges deviennent spontanés : à travers des activités, tout en apprenant à écouter, les élèves sont susceptibles d'apprendre à s'exprimer plus justement, à interpréter le message de l'autre, à avoir des opinions personnelles, à discuter entre eux et ainsi à nuancer leurs opinions. Il nous semble que cette manière de procéder permet de travailler de façon efficace et positive la langue et la capacité à communiquer. Pour cela, les situations de communication présentées à la classe doivent être significatives et susciter le goût d'apprendre chez les élèves (Perrenoud, 1991, Charaudeau, 1992, de Pietro et Wirthner, 1996 et Simard, 1997). Le perfectionnement de l'oral suit ainsi une démarche réaliste, respectant les besoins de chacun (Doutreloux, 1985, Dolz et Schneuwly, 1998).

En troisième secondaire, les enseignants observés favorisent des échanges spontanés en classe à partir de sujets d'actualité, de la lecture de contes ou de romans et des opinions des élèves. Il est important que les situations de communication demeurent authentiques et formatrices (Doutreloux, 1985 et Perrenoud, 1991). Nous remarquons cependant que la plupart de ces échanges sont de courte durée afin d'éviter l'indiscipline et la perte de temps. Ici est privilégiée l'utilisation par les élèves du registre de langue standard. La démarche, conforme à celle qui est préconisée par les chercheurs précités, consiste à faire prendre conscience aux élèves des différents registres de langue, à enrichir leurs capacités d'expression à partir des compétences qu'ils possèdent déjà, et à apprendre à s'adapter à différentes situations de communication.

En quatrième et cinquième secondaires, les enseignants que nous avons rencontrés donnent une grande importance au langage. La pratique dominante est le débat, les élèves échantonnent régulièrement opinions et arguments. C'est le registre de langue standard qui est

demande, en vue des exigences du niveau d'études terminales. Pour y parvenir à partir de courts débats où domine l'oral spontané, une réflexion sur le langage est systématiquement suscitée

### PISTES DE TRAVAIL SUR L'ORAL

Nos observations nous ont permis d'examiner l'alternative face à laquelle se trouvent les enseignants québécois de français au sujet de la variété des usages et des normes du français oral : favoriser des pratiques d'oral formel exigeant l'utilisation d'un registre de langue standard, en respectant ainsi les objectifs du MEQ (1995) et des manuels scolaires, ou mettre de l'avant des activités d'oral spontané permettant aux élèves de travailler leur propre langage en vue de le perfectionner. À la suite des chercheurs que nous avons consultés, nous suggérons la mise en œuvre parallèle des deux démarches, suivant les pistes de travail proposées ci-dessous.

### 3. La métacommunication

Les enseignants de français devraient tirer parti de toutes les situations de communication qui ont lieu dans leurs classes en développant des pratiques métacommunicatives. Celles-ci consistent à faire de la relation entre les personnes un objet de communication (Garcia, 1985, Doutreloux, 1989). Des règles précises et explicites (écouter l'autre, utiliser un registre standard ou familier, suivant la nature de la situation) doivent être posées pour réguler les interactions entre maître et élèves ou entre élèves (corrections d'exercices, échanges de toutes natures), et faire l'objet de discussions destinées à analyser leurs effets sur la communication. En apprenant à analyser ainsi les échanges auxquels ils participent, les élèves peuvent progressivement mieux prendre en charge leur façon d'interagir avec autrui, et la nécessité d'adapter leur comportement langagier (Doutreloux, 1989; de Pietro et Wirthner, 1996 ; Simard, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 1998, Hopper, 1977, Garcia, 1985).

Certains enseignants que nous avons observés et interrogés pratiquent cette démarche, avec profit, selon eux. Nous avons observé des phases d'échanges métacommunicatifs à l'occasion d'événements comme des retours de congés, des retours de vacances, des drames qui se sont produits à l'école, ou de discussions sur des lectures. Elles ont lieu régulièrement, et souvent de manière spontanée, même si l'exigence d'utiliser un registre standard y est maintenue notamment par des remarques sur le lexique utilisé. Garcia (1985) et Doutreloux (1989) disent que la métacommunication permet à l'élève de faire des retours sur ce qu'il exprime quand il sent une incompréhension de la part de ses pairs, ce qui favorise les interactions. Les enseignants affirment qu'en effet l'habitude du commentaire métacommunicatif facilite le travail de l'oral en enlevant une partie de la gêne éprouvée lors des exercices. Ils disent que le climat est plus détendu, que la métacommunication favorise les rela-

tions et les échanges en classe et à l'extérieur de la classe, et que beaucoup d'élèves sont devenus plus sérieux et plus disciplinés, car ils parlent et sont écoutés, se découvrant en prenant la parole (notamment en première secondaire).

## 2. L'oral en tant qu'objet d'enseignement

Une seconde piste de travail à l'oral consiste à considérer celui-ci comme un objet d'enseignement/apprentissage à part entière. L'analyse du langage, ou en d'autres mots la réflexion des élèves sur leur propre langage, est une activité dans laquelle l'oral est considéré comme un objet d'enseignement, ainsi que cela est apparu plus haut. Perrenoud (1991) affirme que toute activité d'oral devrait être suivie d'une activité d'analyse du langage, et Milot (1977) suggère que les activités d'analyse du langage devraient consister à étudier le fonctionnement des énoncés produits par les élèves en termes de pertinence communicative. Ostiguy et Gagné (1992) quant à eux prônent la mise en place d'activités d'analyse du langage en classe de français destinées à sensibiliser les élèves à l'utilité de registres de langue de plus en plus soutenue.

Les pratiques pédagogiques d'analyse du langage peuvent être diverses. Nous avons pu observer des enseignants qui mettaient en pratique cette réflexion langagière à travers la correction d'exercices divers. Par exemple dans la correction d'une compréhension de texte les maîtres peuvent guider les élèves, les faire réfléchir sur leurs réponses en leur apprenant à nuancer leurs dires, à trouver des synonymes. Métacommunication et réflexion sur le langage sont liées (Doutreloux, 1989, Ostiguy et Gagné, 1992), et certains enseignants abordent cet aspect par des activités de réflexion sur des problèmes de communication et de langage.

D'autres font plutôt réfléchir les élèves sur les différences entre les registres de langue et entre les différences existant entre l'oral et l'écrit (phrases courtes à l'oral en opposition à des phrases complexes à l'écrit, omission de « ne » de négation à l'oral, etc.). Par des remarques spontanées sur l'emploi d'un anglicisme, ou l'emploi du conditionnel présent après « si », par exemple, ou par des corrections d'erreurs, ils visent à sensibiliser les élèves à l'utilisation d'un français plus soutenu en situation formelle de communication (Roulet, 1991; Ostiguy et Gagné, 1992).

En quatrième et en cinquième secondaires, l'analyse du langage est effectuée plus systématiquement par les élèves eux-mêmes. Les enseignants amènent les élèves à autoévaluer leur langage, ceux-ci apprenant à analyser leurs énoncés et les effets de leurs prises de parole. Des connaissances métalinguistiques se greffent ainsi naturellement à la pratique des savoir-faire (Doutreloux, 1989; Ostiguy et Gagné, 1992). Par exemple, des maîtres intègrent l'analyse du langage à des dictées en alternant avec les élèves de langage oral telles que « nous

voulions se lever ». Dans d'autres pratiques, les élèves évoluent entre eux, devenant ainsi petit à petit observateurs critiques des pratiques langagières de leur environnement.

\*\*\*

\*

Nous avons constaté que les enseignants québécois de français favorisent des activités d'oral formel relevant du registre de langue standard lorsque l'évaluation sommative est en jeu. Dans leurs activités formatives en revanche, les maîtres québécois mettent en œuvre des activités d'oral spontané afin de travailler le vrai langage de l'élève, qui relève plutôt des registres de langue populaire et familier. Ce faisant, ils utilisent alternativement les registres de langue standard et familier selon les situations de communication, et ils cherchent à amener les élèves à distinguer celles-ci. Selon eux en effet, pour apprendre aux élèves à adapter leurs façons de s'exprimer aux exigences sociales, et pour améliorer leurs capacités communicatives, il faut partir de leur propre langage et les amener à réfléchir sur celui-ci.

Nous nous sommes cependant aperçus que la variété des usages et des normes dans les classes québécoises reste soumise à des objectifs ministériels et à des manuels scolaires qui exercent des contraintes décourageantes pour beaucoup d'enseignants. Nous croyons que les pistes de travail que nous avons suggérées sont susceptibles d'aider ceux-ci à viser les objectifs imposés à partir des capacités langagières réelles de leurs élèves.

## Références bibliographiques

- BAIN, D. (1991), « Problèmes psychopédagogiques de l'oral : les leçons d'une expérience ». In *Parole étouffée, parole libérée*, sous la dir. de M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud, pp. 95-125. Paris, Éditions Delachaux et Niestlé.
- CHARAUDEAU, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette, 927 p.
- DE PIETRO, J.-F. et WIRTHNER, M. (1996), « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français ». *Tranel*, n° 25, pp. 29-49.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF éditeur, 211 p.
- DOU TRELOUX, J.-M. (1985), « Au programme : L'oral ». *Liaisons*, vol. 9, n° 3 (mars), pp. 29-37.
- DOU TRELOUX, J.-M. (1989), *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*. Sherbrooke, Éditions du CRP, 201 p.
- FILLOL, F. et MOUCHON, J. (1977a), « Avant-propos. Problématique et enjeu de l'enseignement de l'oral ». *Pratiques*, n° 17, pp. 3-8.
- GADET, F. (1989), *Le français ordinaire*. Paris, Armand Colin, 192 p.

## Références bibliographiques

- BERRENDONNER, A. (1991), « Pour une macro-syntaxe », in Willems, D. (éd.), *Données orales et théories linguistiques*, Louvain Duculot, pp.25-31, Paris.
- BERREDONER, A. (1993), « La phrase et les articulations du discours », in *Des pratiques de l'écrit. Le français dans le monde*, numéro spécial. Recherche et Applications, février/mars, Hachette, pp. 21-26. Paris.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & JEANJEAN, C. (1987), *Le français parlé. Transcription et édition*, Didier Érudition, Paris.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990), *Le français parlé, études grammaticales*, éd. du CNRS, coll. Sciences du langage, Paris.
- CARTON, F. (1985) « Discours oral interactif : repères pour des observations à fins didactiques », in *Langue Française*, 68, Larousse, pp.85-99, Paris.
- DEBAISIEUX, J.M. (1996), « Pour une approche micro et macro des représentations de l'oral, *Mélanges Pédagogiques*, n°23, Crapel, Université Nancy 2.
- KRAMSCH, C. (1991), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Crédit-Hatier, coll. L.A.L. Paris.
- MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, coll. F. F. Paris.
- RILEY, P. (2000), « Je vous ai compris », aspects ethnologiques de la compréhension, *Le français dans le monde*, numéro spécial Recherche et Applications, Hachette, Paris.
- ROULET, E. et al. (1995) *L'articulation du discours en français contemporain*, 2<sup>e</sup> éd. Peter Lang, Berne.
- SPERBER, D., & WILSON, D. (1989), *La pertinence. Communication et cognition*, éd. de Minuit, Paris.

## Enseigner le style

FRANÇOISE GADET  
UNIVERSITÉ DE PARIS X

Est-il possible d'enseigner le français sans informer les apprenants de perspectives sur sa variation ? Le français est certainement de ce point de vue comparable à toutes les autres langues, et il faut être conscient de ce que l'on fait si l'on accepte de le présenter comme une langue homogène. Cependant, une de ses particularités rend son enseignement en tant que langue homogène pratiquement impossible : c'est l'importance que revêt actuellement sa variation diaphasique.

Ce dont nous parlerons ici ne concernera pas la variation dans l'espace, dont l'intérêt, quoique indéniable pour une perspective générale sur la langue française prise en un sens large (et pour la question qui concerne avant tout les experts : qu'est-ce que la langue française, dans toute l'ampleur de ses potentialités réalisées à travers le monde ?), peut certainement être mis de côté quand il s'agit de transmettre ou d'améliorer la capacité de fonctionner dans cette langue.

Nous parlerons donc de ce que la tradition nord-américaine a appelé « variation sociale » et « variation stylistique », et ce que la tradition de romanistique européenne appelle les ordres du « diastatique » et du « diaphasique ». À supposer toutefois, ce qui est loin d'être certain, que la construction labovienne ait réussi à proposer une analyse satisfaisante du style.

## Un modèle désormais classique en sociolinguistique : la construction variationniste

Le sociolinguiste américain William Labov nous a habitués à distinguer entre le social et le stylistique. Relève de la « variation sociale » ce qui distingue linguistiquement entre des locuteurs différents, compte tenu de leur profession, leur niveau d'étude, leur habitude de la parole (le marché linguistique tel que le définit Bourdieu 1982), leur habitat (rural ou urbain), leur âge, parfois leur sexe, et éventuellement de leur degré d'intégration dans un réseau social, selon la façon dont Milroy