

L'oralité seconde comme principe de didactique du français oral

Sébastien Ruffo

Number 9, 2016

Second Language Pedagogies: From Theory to Practice
La didactique des langues secondes : de la théorie à la pratique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1089143ar>

DOI: <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i9.3678>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

2292-2261 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ruffo, S. (2016). L'oralité seconde comme principe de didactique du français oral. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (9), 1–10.
<https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i9.3678>

Article abstract

Cet article décrit un nouveau cours universitaire de français oral L2 et tente d'en justifier la méthode et le corpus. Ayant relevé certains achoppements de l'enseignement de l'oral par les méthodes didactiques contemporaines, l'auteur propose de reconnaître la nature seconde (W. Ong) et performancielle (P. Zumthor) d'une oralité plus littéraire, cultivée par ce cours dont l'objectif est de travailler particulièrement l'accent et la phonostylistique. Différents types de performances à haute voix y mettent en valeur des textes tirés de romans, poésies, contes, discours, dialogues de films. En devoirs, les étudiants les partagent en ligne, puis leurs performances sont évaluées et commentées en mode asynchrone ; le temps de classe sert à des ateliers d'écoute, d'orthoépie et de phonostylistique. L'auteur fournit en exemple la consigne décrivant un devoir de « Commentaire en voix hors champ ».

© Sébastien Ruffo, 2016



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

L'oralité seconde comme principe de didactique du français oral

Sébastien Ruffo
Western University
Canada

« Speaking Texts » est le titre anglais d'un cours de français innovateur ayant été ajouté à l'automne 2014 au programme du département d'Études françaises de l'Université Western, en Ontario. Nous choisissons d'en parler ici à cause de l'accueil favorable qu'il a reçu à ses débuts : à l'hiver 2015, l'auteur de cet article et le professeur Mario Longtin, l'ayant enseigné en équipe, se sont vu remettre conjointement le prix *USC - Scotiabank Teaching Excellence Award*, pour leur travail dans ce cours ; en 2015 et 2016, c'est ce cours que leur département utilise pour promouvoir ses programmes lors d'une journée à portes ouvertes intitulée « Arts Day, » ce qui a donné lieu à la production d'une brève vidéo mise en ondes sur la Toile (Faculty of Arts and Humanities) ; finalement, les évaluations du cours par la première soixantaine d'étudiants se sont avérées fort encourageantes. Cet article se veut donc une réflexion sur une innovation pédagogique récente que l'on espère prometteuse.

Cette réflexion, et le cours en question, ne sont ni l'œuvre d'un didacticien, ni l'aboutissement de recherches s'inscrivant dans le paradigme scientifique de la didactique comme discipline, mais bien la réflexion d'un professeur, sur un cours développé dans le contexte des études françaises. Si l'auteur pratique à l'université depuis de longues années un « apprentissage actif dans les cours de langue/littérature/culture, »¹ c'est à l'intérieur et à partir d'un cadre disciplinaire dont la science didactique partage de moins en moins les références, voire les habitus de lecture (souvent orale en classe de littérature) et d'écriture. Rappelons que les études littéraires cherchent, enseignent ou questionnent dans un cadre épistémologique qui se distingue entre autres par sa posture critique fondamentale et par son rapport à l'Histoire longue. Ainsi, pour expliquer les prémisses de « Speaking Texts, » nous aurons recours à Lafontaine pour décrire la recherche récente en didactique de l'oral, mais aussi à la critique du phonocentrisme et du phallogocentrisme opérée par Derrida dans la *Grammatologie* à propos de Rousseau (Derrida) ; et à la réflexion sur l'oralité et la performance qu'ont menée, vers les mêmes années, les W. Ong, R. Schechner et P. Zumthor—ce dernier ayant surtout travaillé sur des textes du Moyen Âge (Ong; Schechner; Zumthor). Nous allons d'abord situer ici le cours « Speaking Texts » par rapport à l'offre des cours de français « langue/littérature/culture » dans les départements comparables au nôtre ; expliciter les prémisses théoriques, littéraires et critiques, liées au concept d'oralité seconde qui l'ont inspiré et qui le distinguent des obédiences plus strictement communicationnelles ; puis nous décrirons les devoirs oraux en ligne où ces prémisses trouvent leur aboutissement, et qui sont au cœur de ce cours pratique et partiellement en ligne.

« Speaking Texts » parmi les études françaises en Ontario

Le cours « Speaking Texts » est offert à des étudiants de troisième année dans un contexte universitaire ontarien. Il ne relève pas d'un programme de formation des maîtres mais bien des études françaises. Le corps professoral pouvant l'enseigner, dans son contexte d'origine, et à qui s'adresse sans doute cet article, est formé en littérature ou en linguistique, rarement en didactique.

Au Canada anglais, à ce niveau avancé, la démarcation entre langue seconde et maternelle s'estompe suffisamment pour que notre pratique se réclame à la fois des deux objets d'étude. D'ailleurs, en Amérique du Nord, dans les universités anglophones, les programmes d'études françaises agglomèrent souvent diverses spécialités liées à la langue seconde ou à la langue maternelle, et que l'on souhaite complémentaires : l'enseignement pratique de la langue, bien sûr, mais aussi les littératures françaises et francophones, la culture des différents lieux de la francophonie en incluant l'histoire, le cinéma etc., parfois aussi la linguistique, voire l'ancien français... Localisable entre les cours de langue seconde et les cours de contenus littéraires, il existe aussi, dans la tradition de ces programmes de français, une voie du milieu: les cours dits de « langue et littérature » ou, ce qui se rapporte plus précisément à notre propos, de « communication et culture. » Mi-figue, mi-raisin, ceux-ci offrent certains avantages pragmatiques : des professeurs diplômés en littérature trouvent à y appliquer, un peu, leur véritable formation universitaire, en avant-goût de cours plus avancés ; des étudiants parfois frileux y retrouvent une grammaire rassurante enseignée par des exercices prévisibles ; certains enseignants peuvent privilégier, qui la communication, qui la culture populaire, qui la littérature canonique, tout en partageant la même description de cours officielle. Les manuels commerciaux conçus pour ces cours abondent jusqu'à la pléthore, oscillant, pour leur contenu textuel et iconographique, du plus littéraire au plus anecdotique, touristique ou

journalistique.² Il faut dire que l'évolution de la doctrine en didactique des langues a favorisé ces cours de « communication et culture, » puisque les approches communicationnelles en vogue récupèrent aisément les topos culturels variés—venus des manuels, de YouTube, de la presse électronique—lorsqu'il s'agit de susciter en classe des « situations authentiques, » des « tâches actionnelles, » des « parcours inductifs. »

Pourquoi l'oral en classe de français ?

Sous ce tableau rapidement brossé, une certaine ambivalence quant aux motivations invoquées pour justifier l'enseignement de l'oral doit être problématisée. En effet, les approches contemporaines, telles qu'on peut les justifier, par exemple, en préface d'un manuel édité à l'intention d'enseignants de langue maternelle au secondaire,³ lient en faisceau au moins quatre vecteurs favorisant l'oral, mais dont nous pensons qu'ils le dénaturent en partie. D'abord, on trouve un préjugé, que l'on pourrait dire rousseauiste, qui incite à modeler la situation didactique sur une certaine idée de l'apprentissage naturel, vrai, complet, comme celui de la langue maternelle des enfants.⁴ « Il faut, disait Rousseau dans *l'Émile*, parler tant qu'on peut par les actions, et ne dire que ce qu'on ne saurait faire » (Rousseau, *Oeuvres II* 505). Cette phrase conclut le passage où le précepteur vient de donner, en forêt, une leçon de choses en situation authentique centrée sur la tâche actionnelle—anachronismes volontaires—qui consiste à s'orienter en observant l'ombre des arbres, le tout organisé selon un scénario maïeutique suivant un « parcours inductif » car il faut qu'Émile accouche lui-même du raisonnement et des mots-clés de la leçon.⁵ Pour une telle pédagogie des choses, de l'action et de la découverte, la langue orale vaut bien mieux que la langue écrite. On peut citer ici le *Discours sur l'origine des langues* : « Les langues sont faites pour être parlées, l'écriture ne sert que de supplément à la parole. [. . .] Ainsi l'art d'écrire n'est qu'une représentation médiante de la pensée » (Rousseau, *Œuvres et correspondance* 167).⁶ On aurait tort de croire, cependant, que ces idées phonocentristes nous ont été transmises, depuis Rousseau, sans solution de continuité. Déjà, à partir du milieu des années 1830, la vogue gaumiste avait réduit durablement la place de l'oral dans le cursus scolaire,⁷ en France et au Québec, quand une partie de l'Église et des institutions d'enseignement décrièrent, sur des bases théologiques, l'enseignement de la rhétorique classique tel que l'avaient formalisé les jésuites dans leur *Ratio Studiorum*.⁸ En France, avec les lois Ferry de 1881–1882, ce préjugé rousseauiste quant à l'oral fut contrasté par une éducation nationale laïque centrée sur des objectifs de lecture et d'écriture (excluant spécifiquement les langues orales régionales).⁹ Cependant, au Québec, les jésuites, de retour à partir de 1842 et dont le collège Sainte-Marie ouvrit à Montréal en 1848, ont toujours maintenu vivante la pratique du théâtre (Crampon),¹⁰ des scénettes et des joutes oratoires, dans un souci d'insérer l'apprentissage de la langue au sein d'un enseignement complet, fondé sur l'action, et où la langue orale occupe une place cardinale.¹¹ Sur l'arc de deux siècles et demi, il y a donc moins de neuf qu'on penserait, en fait, à imprimer au Québec, en 2007, que

Depuis la réforme de l'éducation des années 2000, on assiste à un changement de paradigme : on est passé du paradigme de l'enseignement, qui était axé sur l'enseignant transmetteur de connaissance et monopolisant la parole scolaire, au paradigme de l'apprentissage, qui se centre plutôt sur l'élève en tentant de le rendre actif dans ses apprentissages. [. . .] Maintenant, l'enseignant devient plutôt un guide, un médiateur. (Lafontaine, Fortier et Préfontaine 7)

Le deuxième vecteur d'oralité inhérent à la didactique des langues provient d'une conception axiologique étroitement utilitariste de la langue orale, vue naguère comme véhicule de transmission, plus récemment comme facteur de compétence dans une pragmatique des « fonctions. » L'efficacité de ce vecteur apparaît, dans les théories didactiques, sur la toile de fond d'un répertoire de scénarios dits authentiques tels que « commander au restaurant » ou « demander des informations routières » qui sont l'alpha et l'oméga d'une pédagogie par compétences appliquée à l'enseignement de la langue seconde. De plus rares exemples impliquent bien sûr la langue écrite (comme « rédiger une lettre personnelle »), mais la valeur d'utilité de la langue orale demeure incontestée et c'est à l'oral que l'on pense spontanément lorsque l'on évoque l'intérêt d'apprendre une langue seconde comme « outil de communication. » Une langue que l'on maîtrise, cela semble avant tout une langue que l'on parle, couramment, avec aisance—*fluently*. On pourrait noter aussi, au passage, que cette plus-value utilitaire de la langue orale n'est pas sans constituer un idéologème¹² spécialement compatible avec un anti-intellectualisme populiste maintes fois décrié.¹³ Qu'une langue soit avant tout « utile » peut ainsi aider à justifier, dans les milieux de l'enseignement, des postures idéologiques favorables par exemple au « français des affaires, » utile aux carrières ; ou d'autres, contrairement à celles-là aux contenus littéraires, jugés autotéliques, sophistiqués ou simplement « dépassés » par l'Histoire en marche.

Le troisième vecteur est celui de l'enseignabilité de la langue orale, quand cette prémisses de bon aloi entraîne, en corollaire, une théorie graphocentriste des compétences langagières. En effet, dans le contexte des cours

universitaires dont nous parlons ici, la compétence orale ultime—mais ce n'est qu'un horizon—serait souvent qu'un locuteur discoure couramment aussi bien qu'un livre, pour réussir haut la main des morceaux de bravoure tels que la soutenance de thèse, l'oral d'agrégation. Cette enseignabilité-là, généralement cautionnée par les programmes et manuels européens, dicte d'aligner les critères d'évaluation de l'oral avec des normes de correction totalement ou partiellement graphocentristes visant la syntaxe de la phrase, l'unité du paragraphe, le plan structuré (« Structure (introduction, développement, conclusion) » (Lafontaine, Fortier et Préfontaine 33). Même le critère des « niveaux de langue » couramment colportés sur les sites web à l'usage des enseignants, reproduit une norme écrite idéalisée : « Niveau soutenu : vocabulaire riche, recherché, voire rare. Le registre soutenu n'est pas spontané (modèle écrit). »¹⁴

Enfin, le quatrième vecteur que nous voyons pointer vers l'oral dans la didactique, et sous elle, c'est le plaisir, le désir, que partagent enseignants et étudiants, de converser, de vive voix, le plus tôt et le plus souvent possible. Tout pédagogue occupé de langue seconde a beau jeu d'encourager les prises de parole : cela est réputé bon en soi, indiscutablement.

Vraie et naturelle, utile, enseignable et agréable, la langue orale devrait-elle donc trôner au cœur de tout enseignement communicationnel, actionnel, par compétences... c'est-à-dire moderne, valide ? Oui, mais. Car dans la banalité quotidienne des salles de classe, cette façon commune de concevoir l'oral est source de difficultés pratiques bien connues, vaillamment combattues, mais assez problématiques. Vérité, utilité : on veut s'ancrer dans le vécu des gens, susciter une motivation authentique par des projets engageants, mais le temps manque pour gérer et faire agir chaque apprenant ; les contextes authentiques, on en parle donc, à partir de mille documents, mais ils ne seront guère « vécus » en classe, et l'approche actionnelle débouche rarement sur des projets qui n'engagent, au fond, qu'à des fictions de projets. Enseignabilité : on veut que les compétences développées restent congruentes avec l'évaluation sommative finale, mais la pratique de la langue orale en contextes authentiques se prête mal aux systématisations et aux évaluations objectives. Plaisir : on veut la stimulation des conversations libres, des discussions en classe, le défi des débats rangés mais, dans leurs évaluations du professeur, les apprenants universitaires insistent sur leur besoin d'explications claires, de plans suivis ponctuellement, d'évaluations justes et sans surprise. C'est ainsi que la « vérité » de l'oral, clef de voûte, pourtant, de la doxa pédagogique, cette vérité peut nous glisser entre les doigts, et c'est donc à regret, comme les Rousseau et Lévi-Strauss mis en scène par Derrida, que tant de professeurs retombent dans l'enseignement des règles de grammaire, de l'écriture en général, et se résolvent à n'évaluer que peu, ou que mal, les progrès de leurs étudiants en langue orale parlée. Pourquoi est-il si difficile d'articuler ces enseignements de l'oral et de l'écrit sans toujours favoriser, au fond le second ?¹⁵

Rousseau [écrit Derrida dans *De la grammatologie*] condamne l'écriture comme destruction de la présence et comme maladie de la parole. Il la réhabilite dans la mesure où elle promet la réappropriation de ce dont la parole s'était laissée déposséder. Mais par quoi, sinon déjà par une écriture plus vieille qu'elle et déjà installée dans la place ? (204)

De la langue orale à l'oralité en performance

Proposons d'arriver à l'oral par un autre chemin, et qui commencera, comme l'archi-écriture derridienne, par la mise à mal d'une (fausse) évidence : ce qui semble authentique, dans un contexte « authentique, » n'est jamais qu'une pause, une procrastination de l'analyse sur quoi des gens s'entendent, entre-temps, pour affirmer autre chose. Ainsi, qu'y aura-t-il d'authentique dans une étude de cas, dans un débat en classe, dans une sortie au musée, si cela s'organise à l'université, pour l'université, et en langue... seconde ? À bien y penser, l'étudiant peut toujours feindre son adhésion à de tels projets, hypocrite ou mécréant, ou désabusé, pour des points. Mais, à l'inverse, ne peut-on avancer que rien ne peut être faux si trente vraies personnes en chair et en os se réunissent régulièrement, des heures durant, des mois durant, dans une même salle ? La vie qui s'y vit n'a rien de virtuel, de superflu, ni même de parenthétique ; les mots qui s'y disent peuvent faire du vrai bien, du vrai mal, de vrais souvenirs, donc de l'Histoire en marche : du vécu nouveau. Entre ces deux positions, de l'école pour de faux, de l'école pour de vrai, le renversement, ce me semble, s'opère par un effet de cadrage, celui justement qu'un Schechner place au centre de son concept de performance (Schechner), et qu'un Zumthor utilise aussi, dans *Performance, Réception, Lecture*, lorsqu'il définit l'oralité dans une situation pragmatique englobant tout à la fois celui qui parle et ceux qui écoutent.¹⁶ Dans « Oralité, » Zumthor écrit :

Plusieurs ethnologues ont, dans cette perspective, distingué entre le parlé, communication vocale exprimant l'expérience ordinaire du locuteur et l'oral, communication formalisée de façon spécifique, et

transmettant, en même temps qu'une expérience, un type particulier de connaissance qui, pour l'auditeur, est re-connaissance, inscription du message dans un modèle familier. (169)

Lorsque le cadre opère, quand un seuil délimite l'espace, quand une ritualisation indique dans le temps le début et la fin, quand les mots dits et la façon de les dire obéissent à des schèmes reconnus par les participants, il y a performance, il y a oralité au sens d'une anthropologie des formes culturelles, et non simple parole. C'est une autre sorte de vérité. Les trois coups au théâtre, *l'il était une fois*... Or cette oralité n'est pas, à proprement parler, un « écrit oralisé, » si l'on entend par cette expression le pur véhiculage oral d'une source écrite première manifestant une intentionnalité auctoriale singulière. En production, l'oralité dont nous parlons est le lieu d'une activité interprétative qui suscite, en réception, une appréciation et une herméneutique.¹⁷ Mais cette oralité commence avant notre travail, car l'œuvre à présenter précède la performance, et cette oralité ne trouve pas non plus son terme dans la performance. Autrement dit, il y a une chaîne des performances dans l'Histoire, puisque le poème à déclamer a déjà été lu par d'autres, la pièce jouée, etc. Ce ne sera donc pas, loin s'en faut, l'authenticité à tout prix, le vécu, l'expression de soi—obsession rousseauiste—mais la conscience d'une dynamique, d'un flambeau qui se passe, continûment, différemment.

Genres performanciers oraux

Si cette oralité en performance, en salle de classe, peut ne pas tabler sur l'hypothétique vérité d'un vouloir-dire motivant/motivé appartenant d'abord à l'étudiant, ni sur aucun des trois autres vecteurs expliqués plus haut, c'est possiblement parce que les choses dites dans un contexte d'oralité anthropologique ne seront toujours que des interprétations transitoires. Et que seraient-elles donc, ces choses à dire et à interpréter ? Dans notre cours, ce sera :

- La lecture à haute voix, préparée, d'un passage de roman, de mille mots.
- L'interprétation d'un monologue tiré d'une pièce de théâtre en prose.
- La simulation, en solo, d'une entrevue de travail structurée.
- Le conte du soir, lu comme à un enfant.
- Le discours de circonstance : politique, éloge funèbre, mariage, fête officielle...
- L'entrevue radiophonique structurée, par équipes de deux.
- Le discours du guide touristique devant un monument, comme s'il était avec son groupe, filmé en vidéo.
- La voix hors champ d'une vidéo documentaire.
- Le monologue, style solo sur scène ou « youtubeur. »
- Le doublage d'une voix en dialogue, au cinéma.
- La déclamation des alexandrins au théâtre.
- La déclamation de la fable classique, en vers.

Huit devoirs choisis entre ces douze propositions doivent être exécutés par chaque étudiant du cours « Speaking Texts. » Lecture avec texte en main, script par mots-clés ou mémorisation intégrale, recours à la vidéo, prosodie classique, éthos de conteur... chacun exige un genre particulier de performance orale obéissant à des contraintes formelles et à des conditions d'exécution pragmatiques spécifiques. Sans prendre ici le temps d'en faire une analyse sémiotique détaillée, on peut quand même noter, de prime abord, que ces genres performanciers oraux ne sont pas de ceux qu'on associe avec une situation « authentique » comme le serait la forêt de l'*Émile* mentionnée plus tôt : l'alexandrin, par exemple, n'a rien de naturel. La langue orale requise par de tels genres n'est pas non plus, en elle-même, cette « commodité de la conversation » des théories utilitaristes évoquées. Troisièmement, l'enseignabilité de ces genres ne repose pas principalement sur la maîtrise d'une langue châtiée (mais bien sur la qualité d'interprétations dont les objets de départ, paroles artificielles, cautionnent souvent, entre guillemets, des parlers divers, même familiers, même pires). Enfin, le plaisir qu'on y prend n'est pas précisément celui de la conversation, quoique plaisir il y ait, indubitablement. En somme, l'un après l'autre, les quatre vecteurs favorisant l'oral en classe de français langue seconde sont ici bousculés, ce qui aura des conséquences sur la façon d'enseigner et d'évaluer ce cours.

Oralité littéraire

L'oralité qui se vit dans et par de tels exercices n'a guère les qualités archaïques qu'auraient pu manifester en régime d'oralité « primaire » les récitations d'aèdes ou de griots. Non, tout cela, ici, ne reflète plus ou moins que du texte réchauffé, selon des contrats génériques qui modulent très différemment, d'un genre à l'autre, la relation triadique entre figures actoriales, interprètes et publics. C'est pour cela que la notion d'oralité seconde, telle

que le jésuite Walter Ong l'a expliquée dans *Orality and Literacy*, explique en partie ce qui relie les devoirs proposés, et leur pertinence à l'université, aujourd'hui, là où des plate-forme d'enseignement à distance permettent aux étudiants d'enregistrer voix et vidéos, et d'en partager entre eux la fruition :

The electronic transformation of verbal expression has both deepened the commitment of the word to space initiated by writing and intensified by print and has brought consciousness to a new age of secondary orality. [. . .] At the same time, with telephone, radio, television and various kinds of sound tape, electronic technology has brought us into the age of secondary orality. This new orality has striking resemblances to the old in its participatory mystique, its fostering of a communal sense, its concentration on the present moment, and even its use of formulas. But it is essentially a more deliberate and self-conscious orality, based permanently on the use of writing and print. (Ong 133-134)

Le cours « Speaking Texts » situe son travail sur la langue et la culture exactement là où Ong a vu une oralité désormais plus consciente d'elle-même, qui renouvelle l'authenticité de ce travail. Il s'agit même, au risque de déranger un précepte admis en didactique de l'oral, d'encourager cette part écrite que notre oralité moderne recèle nécessairement et d'assumer les conséquences d'un mélange d'oralité secondaire et de littérarité, pour nous réclamer de ce que nous appellerions maintenant une oralité littéraire. Cette oralité littéraire, nous la voulons : native d'un monde où la voix se digitalise ; culturelle, herméneutique, comparatiste ; sociale ; enseignable.

Objectifs d'enseignement

Voici des objectifs d'enseignement que cette façon de voir permet de développer, au niveau de la troisième année du baccalauréat, en Ontario.

Production orale : interpréter oralement et comprendre après étude presque toute forme d'écrit, y compris des textes littéraires ou non, longs ou abstraits ou structurellement complexes ou de différents niveaux de langue ou chargés de sens implicite ; lire à vue ou après étude, à voix haute, de façon très compréhensible, une gamme étendue de textes écrits, en manifestant une bonne intelligence du propos et en conservant une bonne mémoire immédiate du propos ; varier l'intonation et placer l'accent de phrase correctement afin de manifester de fines nuances de sens et de style ; prononcer clairement et avec une intonation adéquate au contexte, même si un accent étranger est perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement ; préparer et présenter une variété de productions orales complexes en respectant leur forme et leur esprit, et en soulignant les points importants.

Compréhension de l'oral : suivre une présentation d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine ; reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre ; suivre une production orale d'une certaine longueur même si elle est artistique, ou d'un genre moins structuré, et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées ; comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle.

Devoirs oraux

Les libellés d'objectifs d'enseignement rapportés ici ressemblent volontairement à ceux que prône le Cadre européen commun de référence pour les langues—n'est-ce donc que banal ? La montagne accoucha-t-elle d'une souris ? Pour en décider, il faut se pencher sur les modalités d'évaluation adoptées ici (et mesurer ensuite, si l'on veut bien, combien leur mise en place doit, d'abord, à la décision d'accepter que les exercices oraux visent autre chose que des situations « authentiques, » des conversations « naturelles, » ou des exposés oraux évalués à l'aune de la dissertation écrite).

Le cours « Speaking Texts » demande aux étudiants d'enregistrer leurs devoirs oraux en ligne, sur la plate-forme d'enseignement à distance de notre université. Le plus souvent, ces devoirs sont téléchargés au sein d'une section qui structure les contributions de chacun sous une forme de forum. Cette forme de conversation asynchrone, ouverte à toute la communauté de la classe (mais à elle seulement, non à tout l'Internet) pourvoit chacun d'un public, sinon très attentif, du moins possiblement témoin et donc virtuellement omniprésent, comme les lecteurs modèles ou implicites des théories de la réception, en littérature. Cette présence favorise la

motivation, une certaine émulation et l'émergence d'une conscience de groupe, tous avantages que des forums écrits entraîneraient également, mais qui accompagnent ici un plus grand avantage dû au fait de la longue durée des devoirs oraux : en minutes d'écoute, cela dépasse rapidement les moyens d'un seul professeur, même avec des classes d'une petite trentaine d'étudiants. Il écoute des devoirs, il en annote plusieurs et il en évalue certains, selon des modalités clairement annoncées ; le forum compense en conférant aux devoirs un sens communautaire. Puis, tout n'est pas « en ligne » dans ce cours qu'on dit « blended » puisque, par exemple, chaque semaine, une heure durant, le temps de classe commun est consacré aux performances « de vive voix, » quand les étudiants viennent présenter un (seul) devoir de leur choix, en public, devant la classe. On tire aussi un autre profit de la structure par forum, puisqu'on demande encore un bref devoir hebdomadaire, de moindre importance pour la pondération, qui consiste à offrir une rétroaction orale sous la contribution d'un confrère ou d'une consœur, et ces réponses supplémentaires servent à l'établissement d'une note de participation.

À l'hiver 2015, nous avions 42 étudiants : huit devoirs chacun, de 12 minutes en moyenne, à quoi s'ajoute une présentation en classe devant public, plus une dizaine de courtes rétroactions offertes aux autres étudiants. Au total, cela a généré environ 87 heures de productions enregistrées sur notre plate-forme, soit plus de deux heures par personne, et il reste encore deux heures de cours par semaine à meubler autrement.

Consignes, évaluation

Le temps de classe sert entre autres à commenter quelques brefs extraits vidéo exemplifiant le genre performantiel au programme de la semaine. Ces extraits sont tirés de dossiers plus amples, étayés de lectures universitaires et de documents audio-visuels nombreux, où chaque genre est traité, en ligne, de façon à en donner une idée générale et à inspirer aux étudiants des devoirs qui puissent les intéresser. Ces dossiers sont consultés à la maison, en préparation aux devoirs, lesquels font bien sûr l'objet de consignes détaillées portant sur la marche à suivre et sur les critères d'évaluation du produit final (un exemple de consignes est fourni en annexe).

Comme le temps manque au professeur pour évaluer tous les devoirs, l'approche suivante a été adoptée : évaluer d'abord les trois premiers devoirs de façon formative ; puis, en fin de trimestre, compléter l'évaluation sommative détaillée d'un seul devoir, choisi par l'étudiant parmi les huit devoirs qu'il aura alors tous complétés.¹⁸ Dans les deux cas, l'objet à évaluer intègre une dimension comparatiste essentielle puisque l'étudiant fournit toujours, outre sa propre performance orale enregistrée, le texte ayant servi de point de départ à son exercice. On évalue donc la performance en elle-même, mais aussi par comparaison avec le texte original qu'il faut dire, lire, ou à partir duquel il faut élaborer. Les qualités compositionnelles (invention, structure) ont ici une importance relative moindre que dans les exercices oraux plus traditionnels, comme l'exposé.

La première évaluation, formative, prend la forme d'un commentaire oral enregistré par le professeur. Deux moyens permettent ici de référer au travail de l'étudiant de façon ciblée et détaillée : le professeur peut paraphraser ce que dit l'étudiant en utilisant sa propre voix comme crayon surligneur, ou bien il peut insérer ici et là, dans son commentaire oral, des extraits audio tirés du travail de l'étudiant (un phonème, un mot, une phrase, quelques phrases). Cette façon de travailler a pour effet de ralentir la dimension diachronique de cette oralité seconde qui venait de l'écrit—le texte source—et qui débouche maintenant, on le voit ici, sur un traitement de l'oral qui lui confère certaines qualités de l'écrit : stabilité dans le temps, portabilité, citabilité.

Conclusion

Ce cours n'en est qu'à ses premières cohortes, qui l'ont bien accueilli et même primé ; il n'a pas été l'objet d'études de didactique, mais il pourrait l'être et nous espérons qu'il le soit. Notre réflexion sur l'oralité littéraire proposée ici doit beaucoup à l'oralité seconde de Ong et à la conception de la performance des Schechner et Zumthor. Les exercices universitaires qu'elle aide à expliquer dépendent entièrement d'un état de la technologie permettant de gérer des performances enregistrées. Ces prouesses étaient possibles, *mutatis mutandis*, dans tous les laboratoires de langue, depuis les années soixante-dix. Outre la facilité d'usage, qui reste cruciale, ce que l'on gagne ici sur l'antique laboratoire, c'est l'appartenance de cette nouvelle pratique pédagogique à un environnement culturel dans lequel de nombreuses autres pratiques connexes et comparables ont déjà fondamentalement modifié notre rapport à l'oralité. Ce cours appartient à l'ère de Youtube, du podcast et de la tablette.

Avec ces moyens techniques et théoriques, le cours « Speaking Texts » peut contribuer à orienter la didactique de la langue seconde, le temps d'un trimestre, vers des niveaux de l'analyse comme l'orthoépique et la phonostylistique. Ce sont des objectifs souhaitables sans doute, et foncièrement oraux. Or ces objectifs sont peut-être difficilement atteignables avec d'autres méthodes qui seraient soit dépourvues de devoirs oraux enregistrés, soit gênées par une doxa bannissant le littéraire. En l'embrassant plutôt, « Speaking Texts » essaie de relayer, en travaillant la langue, une richesse culturelle orale nulle part plus vivante désormais que dans la performance collective de la poésie, du jeu d'acteur, du discours de circonstances, de l'audiolivres, etc. Langue et culture s'y retrouvent donc ensemble, comme dans la tradition des Études françaises qui a vu naître ce cours, là où les belles-lettres font encore bien parler.

Annexe

1) Consignes à l'étudiant pour le devoir « Commentaire en voix hors champ »

Explications

Concevoir et enregistrer une voix hors champ française pour remplacer la bande vidéo d'un documentaire anglais.

Utilisez un documentaire fourni (*ours_polaire*, *Aviateurs_du_Nord*), ou un autre documentaire de votre choix, si vous en supprimez l'audio.

Durée : au moins 3 minutes (de parole, en dehors des pauses).

Avec le logiciel *Screencast-O-Matic* (gratuit), enregistrez simultanément votre écran d'ordinateur et le son provenant de votre micro, en faisant jouer la bande vidéo sans son, puis vous téléchargez

Étapes

Choisissez le documentaire. Regardez-le au complet dans la version originale anglaise.

Choisissez le point à partir duquel vous voulez commencer votre devoir. Votre extrait vidéo doit contenir un commentaire verbal de trois minutes.

Dressez un plan des principales sections de votre extrait vidéo.

Rédigez votre commentaire par écrit. Ce commentaire peut coller fidèlement au commentaire original anglais, y compris les entrevues ; ou bien s'en éloigner, à votre guise.

Préparez un document de travail contenant le texte de votre commentaire. Imprimez votre document de travail pour pouvoir y écrire.

Enregistrez votre commentaire en voix hors champ avec *Screencast-O-Matic*.

2) Évaluation

Langue : compréhension générale ; orthoépique (prononciation française claire) ; fautes de traduction, anglicismes ; qualité, variété du vocabulaire ; maîtrise des temps verbaux.

Composition du commentaire : pertinence du lien avec l'image ; apport d'un supplément d'information (outre l'image) ; originalité, intelligence du commentaire ; capacité de gérer les différents plans-séquences, y compris les entrevues ; longueur adéquate, rythme adéquat ; présence d'une progression dans la narration.

Durant la performance : compréhension générale ; éthos : choix d'un ton utile, motivé ; dynamisme et expressivité de la voix.

Notes

¹ C'est là l'énoncé d'un des axes de ce colloque SLPC4.

² Voir par exemple (Avitzur et Michaël; Berthet, Hugot, et Kizirian; Capretz et al.; Favrod et Morrison; Parmentier et Potvin; Pimsleur et Pimsleur).

³ Voir par exemple *Enseigner l'oral au secondaire: séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, recueil de suggestions de leçons cosigné par Lizanne Lafontaine, didacticienne largement publiée et auteure du chapitre introductif intitulé « Quinze bonnes raisons d'enseigner l'oral », dont : 1. On parle plus qu'on écrit.[...] 3. La langue orale est un outil de communication. [...] 5. L'oral est un véhicule de la pensée. [...] 8. L'oral est un véhicule des apprentissages. [...] 12. L'oral exige l'emploi du mot juste. 13. La maîtrise de la langue orale est une exigence du marché du travail. [...] 15. L'oral représente un défi intéressant et stimulant pour l'enseignant et pour l'élève. (Lafontaine, Fortier, et Préfontaine 3-8).

⁴ « [U]n jeune écouterait bien plus en classe qu'il écrira. Il écouterait l'enseignant lui transmettre de la matière, ses pairs en travail d'équipe [...] son entraîneur sportif pendant la séance d'exercices, le surveillant, etc. » (Lafontaine, Fortier, et Préfontaine 3).

⁵ Sur les « leçons de choses, » voir l'article historique du dictionnaire de Buisson, de 1882 (Buisson).

⁶ Cité par Derrida (Derrida 207).

⁷ De Mgr Jean-Joseph Gaume, théologien et essayiste, 1802-1879.

⁸ « L'introduction, dans le cours de rhétorique, de disciplines comme la géométrie ou l'histoire naturelle s'inscrit dans un processus de réforme amorcé tant en France qu'au Bas-Canada. Longtemps considérée comme le moment privilégié où les élèves s'initiaient à l'exercice de la parole, la traditionnelle classe de rhétorique correspond désormais à une simple année scolaire. L'algèbre y côtoie l'étude du grec et de l'histoire littéraire alors que seuls les exercices d'amplification oratoire subsistent. Il importe donc d'étudier les causes liées à la transformation de l'enseignement oratoire dans les collèges québécois, à savoir la réforme du *Ratio Studiorum*, le rejet de l'idéal classique prôné par les romantiques et l'étude de la littérature patristique souhaitée par les gaumistes » (Drouin et Héroux).

⁹ « Historiquement, l'école de J. Ferry, centrée sur l'écrit, s'est construite contre l'oralité, marquée au double sceau négatif de la culture populaire (vs savante) et des rituels religieux. Il s'agissait de former des citoyens dotés des savoirs et des valeurs prônés par la République, sur la base d'un rapport à la littéracie, qui posait l'écrit comme vecteur de la Raison, et qui privilégiait la lecture et l'écriture au détriment de l'acte de parole » (Chanfrault-Duchet).

¹⁰ Voir par exemple (Crampon).

¹¹ « La tradition pédagogique jésuite [...] privilégie en effet largement l'initiative et l'aspect collectif du travail et de la réussite scolaires. Elle fait appel à l'engagement de l'élève dans l'acquisition des connaissances, en faisant appel à l'expérimentation, aux exercices, à la réflexion sur l'expérimentation—bref aux méthodes actives. Elle fait appel aussi à la communication : formation des élèves à l'expression orale et écrite, formation aux échanges, au débat, à la dimension collective, voire communautaire, de l'entreprise éducative, du travail et de l'activité humaine en général » (Salin).

¹² Au sens que donne Marc Angenot à ce mot (Angenot).

¹³ Pensons au dialogue philosophique entre « L'oral » et « L'écrit, » dans *L'Amour du pauvre* (Larose 95-117).

¹⁴ Voir par exemple les définitions des « niveaux » dans les populaires sites « Allô Prof » et « études.littéraires.com » : (« Les registres de langue, « Bibliothèque virtuelle Les registres et les niveaux de langue »).

¹⁵ Ainsi, dans *L'articulation oral-écrit en classe, une diversité de pratique*, Plessis-Bélaïr écrit : « [...] l'oral réflexif consiste [entre autres points] à : [...] s'assurer que ces échanges se réalisent dans un registre de langue standard,

c'est-à-dire propre non seulement à l'oral, mais également à la lecture et à l'écriture, et ce, en pratiquant un étayage conscient et systématique. » (Plessis-Bélair 177).

¹⁶ Voir le très beau passage, trop long pour qu'on le cite ici en entier, où Zumthor évoque la performance d'un chanteur de rue, à Paris, dans son enfance. « [. . .] Il y avait l'homme, le camelot, son bagoût, car il vendait ses chansons et faisait l'article ; sa casquette ; les feuilles volantes, en vrac dans, un parapluie renversé au bord du trottoir. Il y avait le groupe, les rires des filles, surtout à la fin de l'après-midi, à l'heure où les vendeuses sortaient de leurs magasins, la rue autour, les bruits du monde et, par-dessus, le ciel de Paris qui, au début de l'hiver, sous les nuages de neige, devenait violet. Plus ou moins, tout cela faisait partie de la chanson. C'était la chanson. [. . .] » (Zumthor 30-31).

¹⁷ Voir le concept de critique herméneutique de la prolation, dans mon chapitre intitulé « L'hypothèse phonostylistique » (Ruffo, *Jeux d'acteurs comparés*).

¹⁸ On trouvera des exemples de grilles d'évaluations dans la présentation audiovisuelle plus générale de ce cours. La voir en ligne : <https://westernu.academia.edu/SébastienRuffo> (Ruffo, « Le nouveau cours "Speaking text" »).

Bibliographie

Angenot, Marc. « Présupposé, topos, idéologème. » *Études françaises* 13.1-2 (1977) : 11. Web. s.d.

Avitzur, Anat, et Elsa Michaël. *Pause Cafe: Methode de Francais*. Montréal : Groupe Modulo, 2006. Imprimé.

Berthet, Annie, Catherine Hugot, et Veronique M. Kizirian. *Alter Ego 1: Methode de Francais*. Pap/Com Edition. Paris : Hachette, 2014. Imprimé.

Bibliothèque virtuelle. « Les registres et les niveaux de langue. » s.p. s.d. Web. 19 mars 2016.
<http://www.alloprof.qc.ca/BV/pages/f1002.aspx>.

Buisson, Ferdinand Édouard et al. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette, 1882. 1134-1141. Imprimé.

Capretz, Pierre J., Barry Lydgate, Béatrice Abetti, et Marie-Odile Germain. *French in Action: A Beginning Course in Language and Culture: The Capretz Method*. New Haven ; London: Yale University Press, 2012. Imprimé.

Chanfrault-Duchet, Marie-Françoise. « Restaurer l'oralité en classe de Français. » *Didactique de l'oral, Actes du colloque organisé par l'université de Montpellier III et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier à la Grande Motte*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Direction générale de l'enseignement scolaire (France) en collaboration avec le CRDP de Versailles, 2002. Web. 11 juillet 2015. Les Actes de la DESCO.

Crampon, Monique. « Le théâtre dans la pédagogie du collège jésuite, Suite à l'Exposition : Les Jésuites en Picardie à l'Université de Picardie Jules Verne UPJV. » *Jésuites de la Province de France*. s.p., s.d. Web. 11 juillet 2015.

Derrida, Jacques. *De la grammatologie*. Paris : Éditions de Minuit, 1967. Imprimé.

Drouin, Sébastien, et Jaëlle Héroux. « De l'ars dicendi à la classe de rhétorique : le destin de l'enseignement oratoire au Québec. » *Archive et fabrique du texte littéraire*. vol. 4. Montréal : Nancy Desjardins, Jacinthe Martel, 2001. 127–138. Web. 11 juillet 2015. Figura.

Faculty of Arts and Humanities, University of Western Ontario. « French Works K.Schwerdtner, S.Ruffo, & M.Longtin (French Studies, Western University) ». Vidéo en ligne. *Youtube*. London ; Ontario : 2015. Web. 1 février 2016.
<https://youtu.be/2xgRfcM3etg>

Favrod, Alain, et Louise Morrison. *Mise En Pratique : Manuel de Lecture, Vocabulaire, Grammaire et Expression Écrite*. 6^{ème} éd. Toronto : Pearson Canada, 2012. Imprimé.

Lafontaine, Lizanne, Gilles Fortier, et Clémence Préfontaine. *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal: Chenelière éducation, 2007. Imprimé.

« Les registres de langue. » *etudes-litteraires.com*. s.d. Web. 11 juillet 2015.

Ong, Walter J. *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London ; New York : Methuen, 1982. Imprimé.

Parmentier, Michel A. et Diane Potvin. *En Bons Termes*. Toronto ; Montréal : Pearson Canada, 2013. Imprimé.

Pimsleur, Paul, et Beverly Pimsleur. *C'est La Vie*. Fort Worth : Heinle & Heinle Pub, 1992. Imprimé.

Plessis-Bélaïr, Ginette. « Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. » *L'articulation oral-écrit en classe une diversité de pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2008. 167-180. Imprimé.

Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes de J.-J. Rousseau, tome II : La Nouvelle Héloïse. Émile. Lettre à M. de Beaumont*. II. Paris : A. Houssiaux, 1852. Web. 11 juillet 2015.

———. *Œuvres et correspondance inédites de J. J. Rousseau : Publiées par G. Streckeisen-Moultou*. M. Lévy frères, 1861. Imprimé.

Ruffo, Sébastien. *Jeux d'acteurs comparés: les voix de Belmondo, Depardieu, Lebeau et Nadon en Cyrano de Bergerac*. Bruxelles : PIE Peter Lang, 2011. Dramaturgies no 27. Imprimé.

———. « Le nouveau cours "Speaking text" de l'Université Western (Prezi, avec commentaire oral). » Université Wilfrid Laurier, Ontario : Auto-édité, 2015. Web. 11 juillet 2015.

Salin, Dominique. « La pédagogie jésuite, entre excellence et encouragement, Conférence du Père Dominique Salin sj (Centre Sèvres) à l'occasion des 100 ans de l'École Sainte-Geneviève à Versailles. » *Jésuites de la Province de France*. n.p. 13 octobre 2013. Web. 11 juillet 2015.

Schechner, Richard. *Essays on performance theory, 1970-1976*. 1^{er} éd. New York : Drama Book Specialists, 1977. Imprimé.

Zumthor, Paul. *Performance, réception, lecture*. Longueuil, Québec : Le Préambule, 1990. Imprimé.