

Chantal PARPETTE
Université Lyon 2, Icar

Quelle relation entre discours oral naturel et document oral authentique en FLE ?

Article reçu le 15.01.2018 / Modifié le 25.04.2018 / Accepté le 05.05.2018

Résumé

L'oral et les documents authentiques constituent depuis plusieurs décennies des piliers de l'enseignement du FLE. Mais ces deux éléments ne se combinent pas à tous les niveaux ni dans toutes les situations de communication préconisées par le CECRL. L'article analyse les raisons qui expliquent l'absence de documents authentiques oraux dans les premiers niveaux d'apprentissage, et qui tiennent à la nature même de ce qu'est l'oral dans la communication quotidienne, mode de communication fugace et immatériel. Il met l'accent également sur une distinction qui passe souvent inaperçue pour l'écrit mais s'avère essentielle pour l'oral entre « discours » et « document ».

Mots-clés : discours oral, document authentique oral, contexte.

Abstract

For several decades, speaking and authentic documents have been pillars of teaching French as a foreign language. Yet these two elements do not combine on all levels, or in all the communication situations recommended by the CEFRL. This article analyses the reasons behind the absence of authentic oral documents in the first learning levels, stemming from the very nature of what speaking is in everyday communication – a fleeting and immaterial means of communication. It also highlights a distinction between “discourse” and “document” which often goes unnoticed for writing but which is crucial for speaking.

Key words: oral discourse, authentic oral document, context.

Pour citer cet article :

Parpette, Ch. (2018). Quelle relation entre discours oral naturel et document oral authentique en FLE ? *Action Didactique*, 1, 18-30. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Parpette.pdf>

Pour citer le numéro :

Amokrane, S. et Cortier, C. (dir.). (2018). Oral et oralité: perspectives didactiques, anthropologiques ou littéraires [numéro thématique]. *Action Didactique*, 1. <http://univ-bejaia.dz/ad1>

Introduction

Dans le champ très vaste que recouvre la notion d'oral et que dessinait clairement l'appel au présent numéro, je m'intéresse ici aux discours oraux présents dans le matériel pédagogique édité en Français langue étrangère. Il semblerait en effet qu'il y ait un paradoxe : alors que depuis une quarantaine d'années, à travers l'approche communicative, la notion de document authentique s'est imposée comme un des éléments structurants de l'enseignement du FLE, l'oral échappe à cette intégration dans les outils pédagogiques jusqu'à un niveau avancé. Si les discours écrits et les données iconiques sont assez largement présents, les discours authentiques oraux sont en effet très rares dans les méthodes de FLE avant le niveau B2. Ce phénomène peut paraître d'autant plus paradoxal que l'approche communicative accorde, comme les méthodologies précédentes, une place importante à l'oral en début d'apprentissage. En fait, cette situation tient à la tension fondamentale qui existe entre le fonctionnement des discours oraux en situations naturelles et les spécificités de la classe. Ce sont les éléments constitutifs de cette tension que je propose d'examiner ici. L'analyse s'appuie sur la langue française mais elle concerne naturellement toutes les langues vivantes.

1. L'oralité dans les sociétés à écriture

Le point de départ de cette situation didactique est d'ordre anthropologique, en ce sens qu'il réside dans les places qu'occupent respectivement le langage oral et le langage écrit dans les sociétés scripturalisées. Je me référerai pour traiter ce point au texte de J. Goody : *La raison graphique* (1979) avec l'éclairant avant-propos signé de deux autres anthropologues J. Bazin et A. Bensa. J'évoquerai également l'article qu'Y. Reuter (2006) a consacré aux emprunts opérés par la didactique aux concepts de J. Goody.

Dans son ouvrage, Goody considère que l'introduction de l'écriture dans les sociétés, loin d'être seulement un phénomène technique de conservation de la parole, a profondément transformé le fonctionnement de la pensée. Il s'est intéressé à certains des plus anciens textes connus, ceux de la zone mésopotamienne, des *tableaux* et des *listes*, écrits relevant du domaine administratif. Ses analyses défendent l'hypothèse que ces formes sémiotiques sont à l'origine de formes de pensée spécifiques, ce que Bazin et Bensa formulent ainsi :

Dans le tableau, chaque élément se voit assigner une place et une seule, et il ne doit pas y avoir de case vide. La symétrie impose ses propres effets de pensée : entre les termes mis en colonne, la relation tend à n'être que de contradiction ou d'équivalence. Il y a une raison ou une logique (la Logique ?) graphiques. (1979, p. 11)

Pour prendre un exemple plus contemporain et plus familier à la communauté universitaire, on peut se référer à ce qui se passe lorsque nous passons de la communication orale dans un colloque à la rédaction de l'article correspondant pour la publication des « actes ». J'ai pour ma part souvent expérimenté ce fait que des données que j'ai produites dans un enchaînement pertinent à l'oral résistent à la rédaction parce qu'elles deviennent moins cohérentes dans leur succession. Elles demandent une remise en forme, une réorganisation, voire une nouvelle analyse. Et les différentes parties de l'article rédigé pour la publication ne s'alignent pas nécessairement sur celles de la communication orale. Le mode de communication, selon qu'il est oral ou écrit, crée des exigences différentes. L'oral, ce discours qui disparaît aussitôt que produit, accorde une place essentielle au caractère cumulatif des données, au passage de l'une à l'autre par juxtaposition. Poussé à l'extrême, et dans une vision négative, ce phénomène conduit à ces discours que l'on appelle « passer du coq à l'âne ». C'est bien parce que la juxtaposition est une des caractéristiques fortes de l'oral que ce type d'énoncés peut exister. Avant d'être un trait de caractère du locuteur, le « coq à l'âne » est une potentialité du discours oral. A l'écrit, le discours devient stable, permanent. Les données cohabitent. La dernière ne chasse pas la précédente, mais vient s'y agréger. Chaque donnée existe moins en elle-même et davantage dans sa relation aux autres. Cela augmente l'exigence de cohérence, la présence simultanée de toutes les données pouvant beaucoup plus facilement faire apparaître des changements de catégories ou d'orientation du discours. Ce type d'expérience permet d'appréhender concrètement ce que Goody (1979) décrit comme l'influence de l'écriture sur la pensée :

Selon moi, la représentation graphique de la parole (...) est un outil un « amplificateur », un auxiliaire d'une extrême importance. Ses fonctions mnémotechniques mises à part, elle facilite la réflexion sur l'information et son organisation. (p. 193-194)¹

2. Discours oral et contexte

L'émergence d'un nouvel élément dans un ensemble entraîne nécessairement des modifications sur les autres éléments. Ainsi en va-t-il de l'émergence de l'écriture dans une société. Elle crée de nouvelles manières de penser et déplace certaines fonctions de l'oral vers l'écrit. Ainsi, « on ne pense plus de la même manière dans une langue écrite », et « la naissance de l'écriture s'accompagne d'une transformation de la parole ». (op. cit., p. 12). On peut alors évoquer une sorte de répartition des tâches socio-communicatives entre le discours oral et le discours écrit, ce que R. Pividal (1976) formule ainsi :

¹ C'est moi qui souligne.

La naissance de l'écriture s'accompagne d'une transformation de la parole. La parole d'un peuple d'écriture n'est plus la même. C'est un langage annexe, subordonné à l'écrit. Un langage sans importance, sans pouvoir. Ainsi parle-t-on à tort et à travers, sans qu'à cet acte soit donné le moindre poids. Les gens parlent à table, au café, dans la rue. Ils se dédisent, mentent, ne se souviennent plus des mots. Et surtout, ils ne disent rien. Ce qui est jugé important ne passe plus par la parole. La parole n'est plus que conversation, échange anodin. Elle n'est, dans notre société, jamais en rapport avec la vérité, et la preuve : la science ne se sert que de l'écriture. (cité par Bazin et Bensa, op. cit., p. 12).

J'ai choisi dans cette première étape de citer, de manière un peu provocatrice, cette représentation très schématique du discours oral dans les sociétés à écriture afin de poser clairement cette différence de fonctionnement entre langage oral et langage écrit. La suite viendra largement étoffer et nuancer cette analyse, sans toutefois remettre en cause la distinction fondamentale entre oralité et écriture.

Les discours oraux et écrits sont étroitement structurés par leurs conditions de production et de circulation. L'oral est une communication qui suppose la coprésence des locuteurs. Qu'il s'agisse d'une conversation de table, d'une annonce dans un hall de gare, ou d'une transaction dans un magasin, les locuteurs sont présents au même moment dans un même lieu. Certes l'évolution des moyens techniques - très récente au regard de l'histoire du langage - a sophistiqué ce fonctionnement en rendant possible la communication orale sans coprésence des locuteurs. On peut se parler à des milliers de kilomètres, et regarder le journal télévisé en podcast, et donc écouter le discours du journaliste plusieurs heures après que celui-ci l'a produit. Mais cela ne change pas ce qui structure fondamentalement l'oral, à savoir la simultanéité, du côté de l'auditeur, entre émission et réception du discours, que celui-ci écoute en direct ou en différé.

Les échanges oraux s'inscrivent fortement dans leur contexte, compris ici comme environnement non verbal, à savoir dans un lieu et à un moment précis, entre des locuteurs identifiés et reliés par un vécu partagé (plus ou moins important selon les situations). Ce contexte participe à la communication en ce sens qu'il génère un certain nombre de données que le langage n'a ainsi pas besoin de prendre en charge. Un échange tel celui-ci, entre deux personnes en train de marcher dans la rue :

- Oh, c'est pas banal, ça !
- Oui, ça me fait penser à ce que tu disais hier.

est incompréhensible à partir de sa seule dimension verbale. Il prend son sens dans la combinaison de trois éléments : l'échange verbal entre les locuteurs, la scène qui se présente soudain devant eux, et leur vécu partagé,

en l'occurrence la conversation qu'ils ont eue la veille. C'est ce que traduit la formulation de Bazin et Bensa évoquant une énonciation orale « qui est toujours un acte circonstanciel, interpersonnel, et non strictement reproductible » (1979, p. 9).

A l'inverse, l'écrit est une mise à distance du contexte. Le temps et l'espace sont soit ignorés soit recréés par des mots. Ce que Reuter (2006), dans son analyse de Goody, traduit ainsi :

Écrire c'est tout à la fois *fixer / inscrire, abstraire et rendre visible*. L'abstraction est à comprendre comme *décontextualisation* des situations, des interactions et des relations qui leur sont liées, du monde, du flux langagier, de la personne et *séparation* des unités, des acteurs (ceux qui composent / ceux qui exécutent, les producteurs / les récepteurs des messages...). Le fait de rendre visible se comprend comme décrochage des contraintes temporelles liées à l'oralité et comme adjonction des dimensions spatiale et visuelle... A ce niveau, l'écriture génère un *objet* langagier et instaure une distance spécifique au regard des fonctionnements de l'oralité dans les cultures de l'oralité. (p. 140)

3. L'oral dans l'enseignement du FLE

L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes, et notamment du FLE, montre que, depuis le début du XXe siècle, et de manière continue depuis les années 60, la stratégie consiste à organiser l'apprentissage d'abord largement autour de la maîtrise de l'oral, et dans les situations de vie quotidienne. De la méthode audio-orale qui « proposait des dialogues de la langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient », à la méthode SGAV² qui conçoit la langue « avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales » et vise surtout « à enseigner la parole en situation » en y intégrant « les moyens non verbaux (...) tels que le rythme, l'intonation, la gestuelle, le cadre spatio-temporel (...) », l'enseignement du FLE réserve « une place de choix » à l'oral (Cuq et Gruca 2017, p. 268, 271, 276). L'approche communicative confirme cet ancrage, mais, fortement centrée sur la réalité des situations de communication et les besoins des locuteurs, elle y intègre *les documents authentiques*, qui vont à partir des années 80 constituer une composante significative du matériel pédagogique. Le CECRL³ est venu en 2001 se greffer sur les orientations essentielles de ces méthodologies en proposant notamment un référentiel des situations de communication à traiter par niveau. On y retrouve les situations et thématiques de la vie quotidienne au sens large : se présenter, se repérer, faire des achats, parler de son parcours scolaire ou professionnel,

² Structuro-globale audiovisuelle.

³ *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

de ses goûts, de ses expériences, participer à un projet, suivre l'actualité, etc. Ces sujets structurent quasiment toutes les méthodes de FLE jusqu'au niveau B1 inclus.

3.1. L'illusion du document authentique oral

Et c'est là que se croisent, ou plutôt se télescopent, la réalité du langage oral et la stratégie relative aux documents authentiques. En effet, les méthodes intègrent largement les documents authentiques photographiques à tous les niveaux, et notamment aux niveaux élémentaires compte tenu du rôle contextuel qu'ils peuvent jouer indépendamment de toute préoccupation linguistique. Elles intègrent également un certain nombre de documents authentiques écrits, formulaires, menus, recettes, panneaux, affiches de spectacles, annonces, et plus tard articles de presse, etc. Mais de documents authentiques oraux, point ! ... La raison est assez simple : *les documents authentiques oraux n'existent pas*. La formule, qui peut paraître à première vue surprenante, trouve son explication dans deux phénomènes : la différence de fonctionnement entre l'écrit et l'oral, d'une part, et la distinction entre « discours » et « document », de l'autre.

- *Stabilité de l'écrit contre fugacité de l'oral* : Le langage écrit se réalise en deux temps, proches ou éloignés, celui de la production-émission, et celui de la réception. Le scripteur et le lecteur agissent sur le texte dans des lieux et à des moments différents. Cette communication différée dans le temps et dans l'espace est la raison d'être du langage écrit, et sa forme fixe en fait au sens propre un *objet* langagier. A cette matérialité et stabilité de l'écrit s'opposent l'immatérialité et la fugacité de l'oral qui disparaît aussitôt qu'il est émis, et ne conserve d'existence que dans la mémoire des locuteurs en présence.
- *Tout discours n'est pas un document* : Le terme « document », depuis le XVII^e siècle réfère à des écrits ou des objets servant de preuve. (Larousse 1987 ; Rey, 1992). Il suppose donc une forme matérielle stable. Si tout *discours écrit*, par sa nature d'objet physique (fixé sur papier ou sur écran) est nécessairement dans le même temps un *document écrit*, il en va tout autrement de l'oral. Le discours oral, immatériel, fugace, ne peut pas constituer ce *document authentique* que les concepteurs de FLE iraient chercher dans les situations naturelles pour l'introduire dans la classe, comme ils le font pour l'écrit. Le discours oral quotidien en interaction ne laisse aucun trace matérielle. Il est donc impossible d'aller récupérer un échange oral dans un commerce, ou dans un bureau comme on va y chercher une affiche publicitaire ou un avis de réunion collé sur un panneau.

Si un discours écrit lu en classe de FLE peut être authentique parce que tiré directement de situations naturelles, les nombreux discours oraux

d'interactions quotidiennes proposés à l'écoute des apprenants sont, eux, par la force des choses, des discours *reconstitués* en studio. Je nuancerai cette affirmation un peu plus loin.

La symétrie de la terminologie utilisée en FLE masque cet écart essentiel entre oral et écrit. Les catégories « compréhension de l'oral » et « compréhension de l'écrit », tout comme « expression orale » et « expression écrite », peuvent en effet créer l'illusion d'un parallélisme, non seulement par rapport à la nature et au fonctionnement des discours, mais également par rapport au fonctionnement cognitif et communicatif qu'ils induisent chez les locuteurs. J'ai analysé il y a quelques années la différence considérable qu'entretient la compréhension orale en classe par rapport à la réception orale en situation naturelle par opposition au rapprochement très fort qui existe entre la compréhension écrite et la lecture en situation naturelle. (cf. Parpette, 2008).

3.2. Où sont les documents authentiques oraux ?

L'opposition volontairement schématique que j'ai opérée jusqu'ici entre discours oral et discours écrit avait pour but de clarifier une différence réelle de fonctionnement entre ces deux formes de communication, spécificité dont il est important de prendre conscience si l'on veut analyser les questions que pose l'intégration des documents oraux dans le matériel pédagogique à une époque où l'oral a pris la place que nous lui connaissons.

Ceci posé, il convient de sortir de cette vision catégorique du discours oral dédié à la communication en face-à-face, essentiellement compréhensible dans sa relation à l'ici et maintenant, de le « déglobaliser pour en explorer les diverses formes et fonctions » (Reuter, 2006, p. 143), donc de se pencher sur sa complexité.

Les discours oraux sont indiscutablement l'outil de communication du quotidien en face-à-face, dans les situations privées au sens strict (la famille, les amis) ou au sens large (les relations sociales dans les commerces, l'école, les administrations, etc.). Discours fugaces qui n'ont pas vocation à être conservés ailleurs que dans notre mémoire. A l'autre extrémité du continuum allant de la « communication privée » à la « communication publique », ils sont également cet art oratoire que constituent les conférences, les plaidoiries, les sermons, etc. Des discours donc très différents dans leurs fonctions mais tout aussi fugaces.⁴

⁴ Je souligne au passage mon étonnement devant l'habitude qu'ont les concepteurs et les éditeurs de parler dans les méthodes FLE de « compréhension de l'oral » et de « compréhension des écrits ». Étrange affectation du singulier et du pluriel, comme si les discours oraux n'étaient pas largement aussi diversifiés que les discours écrits !

L'évolution des moyens techniques, depuis Edison notamment, a permis grâce à l'enregistrement, de fixer et surtout de restituer le discours oral. Cela a élargi les potentialités de l'oral, en le faisant sortir de la seule communication ponctuelle au profit d'une communication plus large, plus éloignée, détachée du contexte immédiat. Cela a donné la radio puis la télévision. L'enregistrement *matérialise* la parole, et c'est ainsi que le *discours* oral peut devenir un *document* oral.

Cela conduit naturellement à nuancer le propos tenu plus haut sur l'inexistence des documents oraux authentiques. Ces documents existent bien, mais essentiellement circonscrits dans ces domaines de la communication humaine créés par la technique, la communication par les ondes impliquant généralement des interlocuteurs nombreux, éloignés, qui ne se connaissent pas, et qui constituent un public.

La communication quotidienne individuelle, en coprésence, elle, n'a pas vocation à être enregistrée. Or, les programmes de FLE sont quasi systématiquement organisés selon une progression qui traite d'abord, aux niveaux élémentaires, les situations quotidiennes – celles pour lesquelles les documents authentiques oraux n'existent pas – avant de proposer, plus tard, de travailler sur des émissions de radio ou télévision. Il y a donc une impossibilité de fait à mettre en œuvre la stratégie des documents authentiques, pour l'oral, au début de l'apprentissage. L'analyse des méthodes de FLE le montre très clairement. Les oraux authentiques apparaissent dans la plupart des cas au niveau B2. Seules quelques rares méthodes intègrent des documents de radio au niveau B1⁵. Les documents oraux des premiers niveaux sont donc, du fait des situations traitées, non pas des documents authentiques mais des discours fabriqués/reconstitués en studio.

Le voudrait-on, il n'est quasiment pas possible de matérialiser les échanges du quotidien pour en garder les traces. La technique en soi le permet, mais plusieurs phénomènes combinés rendent l'opération difficilement réalisable.

Le premier renvoie aux conditions de production et aux fonctions de ce type de discours liés au moment et à l'action en train de se dérouler. Quel est l'intérêt d'enregistrer l'échange chez le boulanger, la conversation avec un voisin dans l'ascenseur ou avec un ami dans le métro ? À quoi servirait l'objet langagier ainsi constitué une fois passée la situation qui l'a généré ? La durée de vie et la fonction de ces discours ne dépassent pas celle des circonstances qui les génèrent et qu'ils structurent. Le phénomène est

⁵ C'est le cas de *Nouvel Edito* B1 (Didier, 2012) qui comporte des documents radios authentiques, et fait figure d'exception.

renforcé par le fait que ces discours relèvent de préoccupations individuelles, voire de la vie privée, et que la captation suppose généralement une utilisation ultérieure hors de ce périmètre personnel. On sait les problèmes que pose ce type de déplacement de contexte. Un certain nombre de faits divers, impliquant des enregistrements sauvages de réunions plus ou moins privées entre personnalités politiques, ont en France défrayé la chronique ces dernières années.

Le problème déontologique est certes soluble, il suffit de s'entendre avec des interlocuteurs prêts à accepter l'enregistrement. Mais le problème existe ailleurs, sur le plan du fonctionnement même de ces discours oraux fortement impliqués dans leur contexte spatio-temporel. L'exemple de l'échange donné plus haut - « Oh, c'est pas banal, ça ! - Oui, ça me fait penser à ce que tu disais hier. » pose la question de la temporalité de l'échange oral : à quel moment commence un échange entre deux personnes qui se connaissent ? Au moment où elles se retrouvent à la table du petit déjeuner, ou dans le métro, ou encore à leur arrivée sur leur lieu de travail ? Rien n'est moins sûr dans la mesure où leur conversation comporte souvent des références plus ou moins implicites à un vécu partagé antérieur. Il suffit d'écouter les conversations dans un bus pour se rendre compte que tout n'est pas compréhensible pour un auditeur que la pragmatique du discours désigne sous le terme de « non ratifié », c'est-à-dire extérieur à l'échange, celui qui écoute par hasard. Or tout apprenant de langue dans une classe est toujours un auditeur extérieur. La classe n'est ni l'appartement où l'on déjeune en famille, ni le magasin où l'on fait ses courses, ni le parc où l'on commente l'actualité avec des amis. C'est un non-lieu, un lieu neutre, dans lequel les discours oraux arrivent toujours extraits de leur contexte d'origine. Plus le contexte d'origine est fort, plus la décontextualisation entre en contradiction avec le processus cognitif de compréhension. On comprend pourquoi il serait illusoire de vouloir enregistrer des échanges quotidiens pour créer des documents authentiques oraux à introduire dans la classe. On comprend également pourquoi les documents radio, télévisés ou cinématographiques sont privilégiés pour cela dans les cours de langue. Ils ont été conçus pour un public extérieur, détaché de tout cadre spatio-temporel contraignant. Et cela correspond exactement au profil de l'apprenant de langue, qu'il soit en classe ou en apprentissage autonome.

Un dernier élément vient s'ajouter à ces deux raisons, qui relève de la contrainte technique. Tout enregistrement *in situ* risque d'être de mauvaise qualité du fait du bruit ambiant, du vent et autres éléments de l'environnement sonore. Et ceci est contraire aux règles de conception du matériel pédagogique : on ne propose pas aux apprenants des documents de mauvaise qualité sonore ou visuelle. Seuls les chercheurs - en science du

langage notamment – acceptent de travailler sur des discours authentiques plus ou moins audibles⁶. En effet, outre le caractère désagréable qu'ils engendrent à l'écoute en classe, les bruits ambiants ne rapprochent pas vraiment les apprenants d'une réception orale authentique dans la mesure où les éléments situationnels (regards, gestes, position des locuteurs, etc.) susceptibles de compenser la difficulté d'écoute sont absents du document sonore, comme l'écrivent E. Ravazzolo *et al* dans leur ouvrage sur l'oral en FLE :

L'auditeur en situation authentique dispose certainement de plus d'indices réducteurs d'incertitude que l'apprenant en classe face à des supports d'apprentissage extraits de leur environnement d'origine et privés de leur accompagnement sémiotique ordinaire (2015, p. 198).

4. Impact sur le matériel pédagogique en FLE

L'analyse menée permet de comprendre pourquoi il *ne peut pas* y avoir de documents authentiques oraux dans les premiers niveaux des méthodes FLE alignées sur les situations de communication du CECR. Pour familiariser les apprenants avec les interactions orales quotidiennes réelles, on est amené à faire appel à d'autres stratégies. C'est ainsi que, faute de pouvoir amener les discours oraux du quotidien dans la classe, nous avons fait l'expérience, il y a une dizaine d'années, d'inverser le processus et de faire sortir les apprenants de la classe pour les amener à observer et pratiquer des interactions en situations réelles. C'était là le cœur de la méthode *Ici*⁷ (Abry, Fert, Parpette et Stauber, 2007) qui, à la fin de chacune des six unités qui la composaient, proposait aux apprenants des activités « découvertes » en lien avec les sujets traités dans l'unité. Il s'agissait pour eux, par exemple, de s'installer à la terrasse d'un café et de relever les différentes formulations utilisées par les clients et les serveurs, ou de demander des informations à un gardien de parc ou à l'accueil d'une salle de spectacle ; ou de rencontrer des étudiants ou des professionnels pour aborder tel ou tel sujet avec eux. Ce n'est alors plus le cours qui prend en charge le contact avec les discours authentiques mais un autre dispositif de formation combinant classe et hors-classe et permettant aux discours authentiques oraux du quotidien de retrouver leur place dans la formation.

Les travaux menés dans le champ du français sur objectif universitaire (FOU) offrent une autre illustration intéressante de la diversité de fonctionnement des discours oraux et de son effet sur l'élaboration du matériel pédagogique. Les ouvrages publiés dans la collection FOU des PUG⁸ (Parpette et Stauber,

⁶ Comme par exemple ceux qui analysent les interactions dans les commerces (laboratoire ICAR-UMR 5191).

⁷ Méthode destinée aux apprenants de FLE en milieu homoglotte.

⁸ Presses Universitaires de Grenoble

2014 ; Mangiante et Raviez 2015 ; Carras, Gewirtz et Tolas, 2014) ont naturellement accordé une large place à la compréhension des cours, travaillée à partir d'enregistrements *in situ*. La quasi-totalité de ces enregistrements a été réalisée lors de cours magistraux en amphithéâtre, et non en travaux dirigés. Ce n'est évidemment pas un hasard. Monologaux, et sans référence particulière au cadre spatio-temporel, les cours magistraux sont des discours oraux relativement décontextualisés, de ceux donc qui peuvent devenir assez aisément des documents authentiques. Les travaux dirigés sont en revanche des discours beaucoup plus contextualisés, avec des échanges multiples et croisés, des références à des vécus partagés entre étudiants, et des objets tels que des textes ou des figures sur lesquels se greffent les discours. Il est beaucoup plus difficile de transformer ce type de discours en document authentique oral. Nous avons montré, avec Sophie Dufour (2018) comment les discours oraux fortement contextualisés avaient besoin, pour retrouver leur signification une fois enregistrés et transformés en documents authentiques pour la classe, d'être explicités par des discours sollicités auprès des acteurs des situations concernées. Ainsi, il y a quelques années, nous avons enregistré en vidéo des classes de primaire dans le cadre d'un projet de formation FLE pour parents migrants soucieux de suivre la scolarité de leurs enfants. Nous avons alors observé à quel point le discours de l'enseignante était porteur de vécu partagé avec les élèves et ne pouvait être totalement compris à travers le seul enregistrement. L'enseignante prononçait des phrases telles que « vous pensez à la cantine », ou « vous avez rapporté les autorisations ? ». Il y était également question de cahiers à ramasser. Ce type de discours peut certes être utilisé en document destiné à montrer aux parents différents aspects du déroulement des cours suivis par leurs enfants. Mais utilisés seuls, ces *documents authentiques* posent plus de questions qu'ils n'en résolvent. La stratégie consiste donc à étayer ces discours captés *in situ*, par des interviews d'enseignants élucidant ces vécus partagés. Cette stratégie combinant discours de classe et entretiens sur l'environnement permet d'explicitier, en les verbalisant, les données contextuelles qui sous-tendent la compréhension de la situation. C'est la raison pour laquelle l'ouvrage FOU destiné aux étudiants allophones de sciences économiques (Parpette et Stauber, 2014) comporte presque autant d'interviews d'enseignants et étudiants que d'extraits de cours.

Conclusion

Le parallélisme des désignations didactiques – « document oral/document écrit » et leur corollaire « compréhension de l'oral/compréhension de l'écrit » – ne doivent pas faire oublier la diversité des fonctionnements de l'oral et de l'écrit. Si ceux-ci ne peuvent pas être considérés comme deux blocs opposés, il reste vrai que les discours oraux et écrits par leur nature

respective fondamentalement différente remplissent des fonctions socio-communicatives qui se répartissent plus ou moins fortement d'un côté ou de l'autre d'axes tels que concret-abstrait, contextualisé-décontextualisé et fugace-stable. La conscience de ces différences permet de comprendre la problématique des documents authentiques oraux dans le matériel FLE – pourquoi certains ne peuvent pas apparaître, pourquoi d'autres doivent être étayés – et ainsi de réfléchir de manière plus informée à la façon de les traiter dans les programmes de FLE.

Références bibliographiques

- Abry, D., Fert, C., Parpette, C. et Stauber, J. (2007). *Ici*. Paris : CLE International.
- Bazin, J. et Bensa, A. (1979), Avant-propos. Dans Goody, J., *La raison graphique* (p. 7-29). Paris : Les éditions de minuit.
- Carras C., Gewirtz O. et Tolas J. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français*. Grenoble : PUG.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dufour, S. et Parpette, C. (2018). Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée. ILCEA [En ligne], 32. Récupéré de <http://journals.openedition.org/ilcea/4814>.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Les éditions de minuit.
- Larousse (1988) *Grand Larousse en cinq volumes*. Paris : Larousse.
- Mangiante, J-M. et Raviez, F. (2015). *Réussir ses études littéraires en français*, Grenoble : PUG.
- Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Cahiers de l'ACEDLE*, [En ligne], 5-1, 219-232. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376542>
- Parpette, C. et Stauber, J. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. Grenoble : PUG.
- Pividal, R. (1976). *La maison de l'écriture*. Paris : Editions du Seuil.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, E., Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. *Eléments d'analyse et de discussion*. *Pratiques*, 131/32, 131-154.

Rey, A. (dir.), (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Larousse.

AUTEUR

Chantal PARPETTE est enseignante-chercheuse en didactique du Français langue étrangère à l'université Lumière-Lyon 2 et au laboratoire ICAR. Ses travaux de recherche portent sur le discours oral, l'enseignement en milieu homoglotte, et le Français sur objectif spécifique, notamment dans sa déclinaison de Français sur objectif universitaire. Ses ouvrages s'adressent aux enseignants de FLE (méthodologie du FOS et du FOU), et aux apprenants (méthode de français général et ouvrage de FOU pour les étudiants d'économie-gestion). Ses écrits les plus récents mettent l'accent sur le contexte et la dimension institutionnelle dans lesquels s'inscrit chaque programme de FOS-FOU.