La productivité de l'étonnement à l'enseignement de l'oral

Georges Kostakiotis
Inalco, Plidam

Résumé : Afin d'optimiser au maximum le travail de l'enseignant dans une classe de langue, nous allons commencer en précisant les principes de la mise en place d'un groupe de travail ; ensuite nous rappellerons ce que sont les principaux objectifs, les caractéristiques d'une pratique dans un cours de langue avant « d'entrer en classe », pour voir de plus près quelques mises en œuvre qui relèvent davantage d'attitudes et de comportements que de techniques pédagogiques ou didactiques. Enfin nous partagerons quelques réflexions sur les pratiques afin de « dédramatiser » le monde de la classe durant le cours de langue, dans le but de valoriser les efforts de l'apprenant tout en lui permettant de prendre conscience de ses besoins.

Mots-clés : langue vivante ; oral ; groupe ; dédramatiser ; productivité ; étonnement

> Le professeur : Je vais donc vous prier d'écouter avec la plus grande attention mon cours, tout préparé [...] grâce auquel, en quinze minutes, vous pouvez acquérir les principes fondamentaux de la philologie linguistique et comparée des langues néo-espagnoles.
>
> Eugène Ionesco, *La Leçon*.

1 Constituer le groupe

Est-il nécessaire de disposer d'outils pour connaître le groupe auquel on va enseigner oralement la langue ? Le bon sens du professeur ou parfois son expérience permettent-ils assez vite d'avoir une notion claire du groupe auquel il s'adresse ? Est-il possible d'obtenir assez rapidement une représentation des relations qui existent entre les membres d'un petit groupe ?

Nous allons nous intéresser – à travers le public concerné par l'apprentissage d'une langue – au groupe de travail lui-même et réfléchir à ces questions : comment ce groupe se constitue et une fois constitué comment est-ce qu'il fonctionne et se comporte face à la langue enseignée ?

1.1 Le groupe du cours d'expression orale

Avant de continuer, il faudrait préciser que lorsque nous parlons de groupe de travail, toutes les langues enseignées comme langues étrangères ou secondes ne se positionnent pas de la même façon face à l'idée d'un groupe de travail et ne le considèrent ou ne le définissent pas de la même façon. Un groupe pour une langue asiatique très demandée actuellement en Europe ou encore pour l'arabe en France et même l'hébreu et le russe ne peut pas être de la même taille ni issu de la même sélection que pour les langues dites périphériques comme les langues des Balkans. De même « l'utilité » et donc « l'importance » accordées à la langue détermine les motivations individuelles ou les motivations du public. Le japonais ou le chinois par exemple sont des langues associées au marché du travail, au commerce international, à la délocalisation, à l'expansion économique et à la géopolitique, ces deux langues attirent un public plus jeune que les petites langues de la vieille Europe. Nous pensons au roumain, au bulgare ou au serbe et même au polonais et au grec qui sont considérées comme les langues les plus « fréquentées » dans notre département. Leur public se réduit à des étudiants qui parlent déjà d'autres langues « importantes » et qui cherchent à valoriser leur CV avec des langues rares, où qui sont déjà en double cursus dans des écoles de commerce ou de droit ; plus rarement il y a des chercheurs qui complètent leurs études de troisième cycle.

A ceux-ci il faudrait ajouter les enfants (enfants ne doit pas signifier forcément « jeunes ») de la deuxième ou troisième génération qui sont demandeurs, mais pour des raisons encore très différentes et souvent opposées (raisons sentimentales, questions familiales et parfois psychologiques). Mais cela concerne également d'autres langues et en particulier celles qui sont associées à des communautés de la diaspora.

Quant au grec plus particulièrement, il y a encore deux paramètres qui déterminent le profil des apprenants : d'une part les vacances ou l'acquisition d'une résidence secondaire motivent certains touristes ou retraités, et d'autre part l'histoire antique et la langue grecque ancienne attirent ceux qui les ont enseignées ou pratiquées ; le plus souvent ces deux paramètres ne se croisent pas mais font monter automatiquement l'âge moyen de l'apprenant du grec mais aussi le niveau social et souvent intellectuel.

Tenant compte de ces paramètres nous allons réfléchir aux questions qui se posent face au public d'une « petite » langue en nous appuyant sur des exemples tirés de notre expérience de l'enseignement du grec.

Car il serait vain de concevoir l'organisation d'un groupe sans prendre en compte son caractère extrêmement hétéroclite ; ce serait comme si nous contraignions chaque individu à participer sans nous assurer que chacun dispose des moyens nécessaires à sa participation. Philippe Meirieu (1996, p. 22) note que l'analyse de la tâche en apports spécifiques qui bâtit le projet éducatif et permet les apprentissages, est une condition nécessaire mais non suffisante. Il faudrait ajouter la mise en place d'une étape de « formation » initiale, garantissant que chaque participant trouve sa place dans un ensemble *a priori* hétéroclite qui lui permettra par la suite d'exploiter ses capacités et ses compétences pré-requises pour le profit personnel mais aussi pour l'ensemble de la classe.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Pour les apprenants qui n'ont pas eu (ou qui n'ont eu que très rarement) l'occasion d'être en cours de langue en petit groupe de dix ou douze personnes et par conséquent n'ont pas pris l'habitude de s'exprimer en langue étrangère et donc de se faire écouter et comprendre, l'enseignant devra choisir de les solliciter individuellement afin d'accomplir des tâches d'actes de parole simples, faciles à effectuer. Au début, si les participants ne sont pas habitués à ce type de travail – qui appelle à une participation consciente et personnalisée – les apprenants ne peuvent s'exprimer que très peu ; c'est le problème de l'apprenant qui est habitué à se taire où à répondre uniquement par « oui » ou « non » en réduisant son rôle de participation à celui de l'auditeur.

A ce stade la tâche doit être définie de manière très précise pour mettre à l'aise et donc en sécurité l'apprenant. L'enseignant ne se préoccupe pas du contenu afin de donner la priorité à l'intégration de chaque apprenant dans l'ensemble du groupe. Roland Barthes (1978, p. 42-43) note à propos de l'enseignement que « la parole et l'écoute qui se tressent [dans une classe] doivent être semblables aux allées et venues d'un enfant autour de sa mère, qui s'en éloigne, puis retourne vers elle pour lui rapporter un caillou, un brin de laine, dessinant de la sorte autour d'un centre paisible toute une aire de jeu, à l'intérieur de laquelle le caillou, la laine importent finalement moins que le don plein de zèle qui en est fait ».

Ainsi les apprenants timides et plus réservés auront leur mot à dire et pourront s'exprimer sans être (trop) pris par l'angoisse ; la prise de parole par tout participant au sein du groupe permet à l'individu de se transformer en personne et de trouver sa place en tant que tel dans la classe d'une langue vivante. Gérard de Vecchi (2006, p. 31) note que dans « s'exprimer » il y a le « s » qui montre bien qu'il s'agit de l'implication de la personne dans un ensemble. Un petit groupe est une entité dans laquelle les relations et le fonctionnement de la personne jouent un rôle primordial et le travail que nous sommes invités à réaliser s'appuie uniquement sur des échanges interindividuels.

1.2 L'hétérogénéité du groupe

Pour cela il est important de distinguer clairement l'objectif assigné au groupe : non seulement du projet (mettre en pratique tel phénomène grammatical ou créer telle situation) mais aussi des apports de chaque participant en tant qu'individu, selon sa personnalité, son caractère et ensuite selon ses connaissances. Étant donné que dans un petit groupe de travail d'une « petite langue périphérique » nous pouvons difficilement parler d'homogénéité de participations, pour que le fonctionnement soit optimal, il faut déjà avoir une idée sur la manière d'être des apprenants, sur les éventuelles identités de capacités et différenciation des compétences. Ainsi nous pouvons utiliser à l'avantage du groupe son aspect « hétérogène », car c'est l'identité de capacités qui garantit l'implication de chaque personne à la tâche commune tout en mettant en avant l'originalité de son apport [1]. Nous n'avons pas d'autre solution que de construire les groupes sur la différence ; donner le temps et les activités nécessaires pour que les élèves puissent se présenter les uns aux autres, apprécier d'être ensemble. Pour réussir la mise en pratique de cette pédagogie d'échange, il est indispensable d'instaurer un

1. Nous avons renversé le propos de Philippe Meirieu (Meirieu, 1996, p. 22).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

climat de confiance, non seulement entre enseignant et apprenant mais aussi entre les participants eux-mêmes. Ceci nous permet de créer et ensuite de renforcer un climat coopératif. Être questionné, intéressé, amusé mais aussi touché, troublé ou ému par les partenaires crée les liens indispensables pour exister en tant que personne dans l'ensemble de la classe d'oral et prendre la parole librement (Staquet, 2007, p. 99-101). Les ressources psychologiques propres aux différentes composantes de l'agir humain ne peuvent pas être dissociées de la disposition de l'apprenant dans le petit groupe où on est obligé de s'exposer, se mettre en danger pour parler ; la capacité de l'ensemble de la classe à affecter des intentions et des motifs aux actions réalisées pour agir en langue étrangère dépend largement de la prise en compte de ces ressources (Fillietaz, 2005, p. 26-27).

Notons à ce propos que des pédagogies très répandues du type « magistro-centriste » ne peuvent et ne doivent pas être appliquées et trouver leur place dans le cours d'oral (Altet, 2013, p. 11) ; car, par son existence même, un cours d'oral ne peut pas être un cours magistral où l'enseignant tient volontairement la parole ou la monopolise inconsciemment, mais un cours de travail pratique où l'apprenant tient une place d'acteur. Ceci est d'ailleurs un problème qui pénalise souvent le cours de langue orale, qui est considéré comme une matière de deuxième catégorie, délaissé par certains professeurs pour être assuré uniquement par des remplaçants, vacataires, souvent sans expérience.

2 Gérer le groupe

2.1 L'apprenant face à la langue vivante

Concrètement – dans la pratique : A un premier stade la communication vient du professeur et elle est horizontale entre l'apprenant et l'enseignant. L'apprentissage est vécu comme un processus de construction personnelle et a pour finalité l'épanouissement de l'apprenant en tant que locuteur immédiat de la langue enseignée, en tant que personne dans le monde porté par la langue enseignée. L'enseignant doit susciter des situations d'apprentissage qui mettent l'apprenant en activité et l'accompagne dans sa recherche et sa construction du savoir ; d'un autre côté il est constamment en train de chercher à ajuster son action à chaque apprenant, à l'adapter à la personne de celui-ci (nous ne dirons pas à la personnalité) ; en d'autres termes l'enseignant doit systématiquement étudier sa capacité à pousser l'apprenant à agir (Altet, 2013, p. 12).

C'est ensuite que nous pourrons reprendre les éventuelles erreurs de prononciation, commenter les hésitations, revenir rapidement sur un phénomène syntaxique ou une règle grammaticale maladroitement utilisés. C'est dans cette deuxième étape que les étudiants prennent conscience petit à petit de la nécessité de la règle à respecter pour entrer dans ce nouveau monde qui existe à travers la langue et qui se réalise en classe à travers l'échange.

Enfin, dans un troisième temps et selon le niveau du groupe, nous pourrons envisager la tâche plus complexe du « savoir-faire argumentatif ». Si cet exercice paraît comme le moins motivant (Courtillon, 2002, p. 82), pour un groupe de travail sur l'expression

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

orale qui est habitué à exister à travers l'échange, cette étape devient la plus intéressante pour les participants et en même temps la plus efficace pour mobiliser et mettre en valeur l'ensemble des connaissances acquises.

Ainsi la satisfaction individuelle se détache de l'activité solitaire pour se fixer sur la réalité « sociale », puisque « parler » signifie « être en société » ; cette double réalité permet à chaque apprenant d'échapper à l'enfermement narcissique, d'enrichir ses connaissances et de trouver l'affection nécessaire dans l'ensemble du groupe. Philippe Meirieu parle d'une mobilisation qui place l'apprentissage entre le désir de reconnaissance sociale et sa réalisation (1996, p. 21).

Il est question de mettre en place les réseaux de communication pour tisser les liens dans la microsociété de la classe et permettre enfin à chaque apprenant d'exister de façon autonome selon ses propres capacités ; le canal enseignant-apprenant doit se transformer en canal apprenant-enseignant et ensuite en canal apprenant-apprenant. L'interaction doit y être régulée de telle sorte qu'elle garantisse par la suite l'existence de la confrontation (Meirieu, 1996, p. 18). De cette manière nous évacuons progressivement l'autorité de l'enseignant, sans nullement la supprimer, en mettant en place des relations plurielles d'échange entre les apprenants. Il s'agit « d'organiser » le cours selon un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune « respectant » l'objectif que l'on entend lui faire atteindre. Nous soulignons les mots « organiser » et « respecter » pour faire un clin d'œil à la présence de l'enseignant et à son rôle de veiller au respect de l'équilibre des réseaux installés.

Ainsi l'apprenant est poussé à occuper la scène de la classe. Le travail dans un cours d'oral qui, dans un premier temps, donne la parole à l'apprenant et qui par la suite lui permet de la prendre tout seul, rend la personne acteur de son apprentissage ; l'enseignant joue le rôle d'une personne ressource qui réagit aux réactions et s'adapte aux besoins. Il se transforme en animateur pour créer des contextes qui favorisent constamment la construction active et originale du savoir par chaque apprenant. Il crée une situation de communication qui s'appuie sur une sorte de médiation permanente grâce à un dialogue adapté chaque fois aux besoins de chaque nouveau cours, de chaque nouvelle classe – car la classe se forme chaque fois que le groupe se réunit pour travailler (Altet, 2013, p. 14).

La question qui se posera chaque fois, à chaque cours est « comment stimuler chez un élève d'abord le désir et ensuite le besoin de prendre la parole et agir à travers la nouvelle langue ? ». Car ce qui peut être oppressif dans un enseignement, ce n'est pas finalement le savoir ou la culture qu'il véhicule, ce sont les formes discursives à travers lesquelles on les propose (Barthes, 1978, p. 42). Il n'est pas question de considérer la langue comme une accumulation de connaissances mais comme un outil de communication à utiliser et à développer à chaque nouvelle utilisation ; c'est pourquoi l'apprenant doit être invité à agir dès son premier contact avec la langue.

Si l'acquisition de la langue est le fait de l'apprenant, le rôle de l'enseignant va consister à aménager des situations ouvertes, des situations-problèmes et des situations d'apprentissage différenciées voire individualisées à travers la constitution d'un « groupe d'apprentissage » ou « groupe de besoins » ciblés. Il s'agit de la mise en place d'un es-

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

pace par l'enseignant dans lequel il va pouvoir mener avec les apprenants le processus de l'appropriation de la parole (Altet, 2013, p. 16).

2.2 Désacralisation de la langue cible

Face à cette conception du groupe et à cette approche active du cours de langue orale qui transforme la classe en un véritable lieu de prise de parole, il faudrait noter que, concernant le grec moderne plus particulièrement, souvent les apprenants qui ont déjà eu une formation de lettres classiques et notamment les professeurs de grec ancien, qui constituent une partie non négligeable du public demandeur d'apprendre le grec moderne (au moins en France ou en Europe) ont du mal à concevoir le grec moderne comme une langue vivante. Sacralisant le grec ancien, ils n'osent pas prendre la parole pour ne pas « vandaliser » la langue avec des erreurs. Ils veulent maîtriser la grammaire et acquérir le vocabulaire avant de prendre la parole. Mais comme la grammaire et la syntaxe sont vues comme des systèmes de valeurs sacrées à ne pas transgresser que nous sommes loin de maîtriser parfaitement, l'utilisation de la langue tarde à venir ; de cette façon le grec moderne se transforme pour eux en une deuxième langue morte qu'on comprend parfaitement, qu'on lit sans problèmes mais qu'on n'arrive absolument pas à utiliser. Outre ce comportement il faudrait signaler également la question de la prononciation érasmienne qui est toujours enseignée en France pour le grec ancien et qui rend la tâche encore plus difficile pour certains élèves de ce même profil.

Pour reprendre les mots de Skinner (cité par Altet, 2013, p. 20), « nous n'apprenons que ce que nous faisons ; nous apprenons par l'expérience ; nous apprenons par essais et erreurs », c'est pourquoi nous insistons sur le rôle actif de l'apprenant au sein de son groupe. Le risque de ces pratiques est de transformer l'apprenant en un simple exécutant qui n'a pas conscience des buts visés et ne comprend pas la signification de ses actes (Altet, 2013, p. 20). C'est pourquoi il est nécessaire de placer le processus du cours dans une perspective de groupe à la fois socio-constructive et interactionniste qui refuse de considérer séparément enseignement et apprentissage (Altet, 2013, p. 34). Le groupe ne devient groupe d'apprentissage que si la communication s'y établit sur un projet commun, permettant à chacun des participants de n'y trouver de satisfaction qu'à la mesure de l'apprentissage qu'il y réalise (Meirieu, 1996, p. 21).

Autrement dit apprendre en groupe devient à la fois apprendre dans le groupe et apprendre grâce à lui ; l'implication de l'apprenant au cours d'oral représente sa façon de s'approprier la nouvelle langue enseignée et de s'intégrer dans le nouveau monde qu'elle représente.

2.3 Avant d'entrer en classe

Notre premier souci dans un cours de langue est de mettre l'apprenant en situation de production, de communiquer et de pouvoir utiliser la langue ainsi que les codes culturels du pays. Le rôle de l'enseignant consiste à insister pour que les participants se mettent très vite en scène, c'est-à-dire en action, tout d'abord en répétition et ensuite en situation, d'abord en recopiant et ensuite en produisant. Le moteur qui va entraîner la production d'un flux de langue n'est pas le savoir qui aura été formalisé.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

C'est l'appel à l'action qui installe l'apprenant dans une fiction et lui donne forme (Cordesse, 2009, p. 31).

C'est pourquoi très souvent le problème qui se pose à l'enseignement de la langue n'est pas de faire comprendre par l'apprenant une idée ou un propos mais de le faire réagir pour montrer qu'il a compris et qu'ensuite il puisse s'exprimer et se placer face à ce même propos en le partageant ou en le rejetant. Courtillon disait, il y a longtemps, que « la compréhension doit être interactive » (2002, p. 58) ; pour nourrir cette interactivité, surprendre l'étudiant dans le but de le pousser, de l'obliger même, à réagir, peut être un moyen qui facilite la production. Nous utiliserons consciemment le verbe « pousser », tout en l'opposant au verbe « forcer », pour parler « d'accouchement » et « de création » (et ensuite de ré-création/recréation).

Il serait utile de rappeler et de souligner la nuance entre la notion de la « surprise » et celle d'« étonnement ». La première porte surtout sur le comportement, la deuxième concerne surtout le contenu. Tandis que la « surprise » aide à faire comprendre ou à se faire comprendre, l'« étonnement » devient l'étape suivante, l'outil qui fait réagir. Mettre l'apprenant devant une situation « étonnante », le « pousse » à produire, le « pousse » à s'exprimer, à ouvrir sa bouche et dire sans avoir peur des fautes. L'« étonnement » attire l'attention de l'apprenant sur le contenu d'un texte ou d'un propos tenu oralement pour le faire réagir en fonction de ce contenu. Nous pouvons considérer qu'à ce niveau l'utilisation de la langue peut-être déconnectée de l'enseignement des structures et du vocabulaire et qu'on passe de l'utilisation d'outils didactiques ou méthodologiques à des analyses ou études de comportements et d'attitudes.

2.4 Construire et déconstruire

Il va sans dire que tout échange langagier s'effectue sur l'arrière-fond d'un intertexte déjà en place. Comprendre une phrase c'est saisir l'ensemble des connexions qui en unissent les différents mots et inversement, parler c'est construire une phrase, c'est-à-dire mettre la vie dans une masse amorphe de mots en établissant entre eux un ensemble des connexions. Autrement dit, comprendre une langue c'est (en) transformer l'ordre linéaire en ordre structural et ensuite, utiliser une langue c'est transformer l'ordre structural en ordre linéaire (Bajric, 2009, p. 245). Cette transformation fait ouvertement allusion à nos propriétés cognitives par l'évocation d'un domaine caché, de l'ensemble des opérations mentales effectuées par l'esprit du locuteur (Bajric, 2009, p. 246).

Pour comprendre ce qui est dit, l'apprenant doit intégrer à ces cadres discursifs les représentations collectives qui les organisent, en vue de l'échange. Tout processus d'apprentissage est toujours transformation d'un savoir existant, de conceptions existantes. Cette connaissance enfouie est vague, contradictoire, non assumée, et fonctionne à notre insu (Cordesse, 2009, p. 34). Est-ce que dans une classe de langue étrangère, c'est-à-dire dans un code de communication fermé, nous pouvons avoir de la spontanéité ? Nous parlons en général d'automatismes mais il est impossible d'avoir ces automatismes dans un système codé que nous ne maîtrisons pas. Quand un individu veut s'exprimer, d'une part il ne peut qu'exploiter les modèles des genres déjà

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

disponibles, pour autant qu'il les ait rencontrés, et d'autre part il ne peut produire un discours que dans une situation particulière, telle qu'il se la représente [2].

C'est pourquoi, en termes de compétence, la maîtrise des mécanismes connexionnels, ce que nous appelons aussi automatismes, devient supérieure à celle des mécanismes morphologiques, ces derniers incluant la connaissance du vocabulaire. Dans la classe, j'ai le choix entre deux options : je sollicite la spontanéité pour avoir une réponse artificielle ; ou je pousse la classe vers des questions artificielles même préfabriquées afin de construire des automatismes qui permettront ensuite de la spontanéité.

L'enseignant pousse l'apprenant à se lancer à corps perdu dans la quête d'une chose qui est déjà là : le monde qui est créé dans la salle. Aucun calcul rationnel, aucune discussion théorique ne produit cet effet. C'est pourquoi nous incitons les apprenants non pas à dire ce qu'ils veulent mais ce qu'ils peuvent.

Lorsqu'on demande à un apprenant d'induire du général à partir d'énoncés-types qui eux-mêmes représentent une loi générale, on l'enferme dans un univers factice sans lien avec ses propres habitudes de langage. Alors qu'en même temps l'induction et la déduction véritables, nécessaires dans une situation authentique, exigent la mobilisation de toutes nos capacités de langage (Cordesse, 2009, p. 72). Une transposition didactique s'impose, pour que l'apprenant puisse « fonctionner » explicitement dans les conditions d'un échange langagier de la vie réelle. Il lui faut se dire, non pas « qu'est-ce que je vais énoncer ? » mais « qu'est-ce que j'ai l'intention de faire dans cet échange, pour obtenir quoi ? », et cela devra « appeler » une forme adéquate, qu'il faudra ensuite adapter à la situation (Narcy-Combes, 2005, p. 158).

D'une part cela consiste à oser une forme singulière par imitation d'autres formes singulières, d'autre part à dégager un sens précis du général « réplicable ». L'apprenant est mené à partir du vague de ses propres perceptions, dans une situation singulière qui requiert une décision interprétante (Cordesse, 2009, p. 72). Ainsi nous essayons de mettre en place un mécanisme qui a à voir directement avec l'inconscient, avec ce qui est caché et qui surgit malgré les éléments perturbants qui se révèlent au passage [3] (perturbants parce que étonnants ou surprenants).

En langue étrangère c'est le type d'opération mentale qui se produit dans l'action-réaction et permet la prise immédiate de repères interprétatifs et, pour le long terme, la construction des repères énonciatifs nécessaires à l'organisation d'un énonciateur compétent. L'esprit est capable, par l'imagination, de dissocier du symbole vivant les systèmes formels qui le représentent (Cordesse, 2009, p. 71). On notera à ce propos que la recherche de ces repères interprétatifs est rendue possible par une situation ou une formulation qui surprend ou étonne.

2. Les propos de Narcy-Combes pour la production écrite, nous les appliquons aussi dans la classe de la production orale (Narcy-Combes, 2005, p. 30).

3. Nous appellerons éléments perturbants les fautes de grammaire, le manque de vocabulaire, une syntaxe parfois basée sur la langue maternelle ou sur la première langue étrangère souvent bien maîtrisée (Martinez, 1996).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

2.5 Équilibrer les forces opposées dans la classe

Nous constatons souvent que certains apprenants s'ennuient pendant que d'autres ont la parole ; ayant terminé avec un propos bref ou court, ils sont souvent déconnectés de la réalité de la classe en attendant à nouveau leur tour. En même temps il y a des apprenants qui ont tendance, par tempérament, à vouloir parler beaucoup, pausent souvent des questions, demandent des clarifications et occupent plus de temps ; en se mettant en avant ils écartent, voire excluent d'autres qui sont plus timides mais sont souvent tout aussi bons sinon meilleurs ou d'autres qui sont vraiment faibles et qui se complaisent parfois dans cette situation « d'oubli ». Ajoutons l'existence, souvent, d'importantes différences de niveaux dans la même classe, surtout pour les groupes plus avancés en deuxième ou troisième année de licence. Notons également les différences d'intérêts qui font que certains participants occupent plus ou moins de place s'ils sont plus ou moins intéressés par tel ou tel sujet. Dans de telles situations, très fréquentes, voire permanentes dans les groupes de travail, l'enseignant est invité à équilibrer les forces adverses et à donner la possibilité, c'est-à-dire le temps, à tous de s'exprimer en utilisant la langue, les nouveaux phénomènes étudiés en parlant sur un sujet précis.

Pour cela nous proposons un cours rapide où prise de parole, lecture, correction et mises au point se succèdent rapidement s'adressant à chaque personne nominativement de sorte que toute la classe soit impliquée de nombreuses fois même si les questions sont parfois trop répétitives, surtout pour les premières séances d'initiation à la L1 où les actes de parole proposés se limitent à quelques phrases qui peuvent être facilement modifiées et re-exploitées.

L'enseignant doit savoir qu'une langue est une œuvre collective en constante recréation, qu'elle est donc mouvante et vivante et qu'elle résiste. Aucun discours n'est clairement reçu dès la première fois par ses destinataires (Cordesse, 2009, p. 82). Il faut beaucoup de retours, de reprises, de rectifications pour qu'un vrai consensus se fasse autour d'une idée neuve.

Le rythme monte volontairement et les questions deviennent plus vives sollicitant des formes plus complexes, qui transforment petit à petit les mots en phrases et les phrases en paragraphes, jusqu'à ce que les apprenants se sentent à l'aise devant une nouvelle réalité qui sera leur propre production. Notons aussi que les exercices adressés peuvent être naturellement adaptés aux besoins et aux lacunes des apprenants, de sorte que tout apprenant ait sa part de participation et donc de réaction. On se rend compte petit à petit que les propos cueillis forment désormais un ensemble cohérent (qui reprend, par exemple, une mise en situation proposée par le manuel ou reproduit le quotidien d'un des apprenants) et que chacun peut le reconstituer seul.

Ce type d'exercice nous permet d'obtenir un travail personnalisé, tout en plaçant chaque individu au centre de la classe et en mettant l'accent sur la dynamique du groupe. Nous tentons de cette façon de garder l'attention de tous les apprenants vive et prête à réagir à tout moment, réduisant le plus possible les moments d'inattention et de distraction. De cette façon nous pouvons arriver non seulement à intéresser l'apprenant mais aussi à l'impliquer.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

3 Conclusions

Pour pouvoir tenir ce rythme intense avec l'implication active de tout apprenant il est nécessaire au préalable d'avoir gagné la confiance des participants ; il est question d'instaurer des codes de confiance qui permettent ensuite à l'étonnement de fonctionner sans mettre les apprenants dans l'embarras ou mal à l'aise face à l'enseignant ou à l'ensemble du groupe. Dans une salle vide, comme nos classes au sein de l'Inalco, les élèves sont les acteurs et les spectateurs, les metteurs en scène et les producteurs. Bien que la classe devienne une scène sur laquelle on se produit, il est nécessaire d'écarter toute possibilité de « dramatisation » du processus d'apprentissage et par conséquent veiller à ce que la « démystification » de la langue enseignée ait lieu.

La non prise en compte de ces paramètres alors que la langue est « réveillée » par la mise en situation, va susciter des sentiments, des amours, des rejets, des angoisses. En même temps les apports de l'enseignant, ses partis pris, les sous-entendus concernant les savoirs et les non-savoirs, ne peuvent que se heurter à cet ensemble qui forme l'identité personnelle de chaque apprenant (Cordesse, 2009, p. 34).

Au-delà de la quantité des méthodes proposées, où le savoir didactique de l'enseignant ainsi que de son expérience pédagogique modèlent sa capacité de médiation selon les besoin de la classe, nous voudrions témoigner de quelques pratiques que nous appliquons soit parce qu'elles nous conviennent par tempérament soit parce que les codes culturels de la langue enseignée le permettent.

Par exemple, instaurer le tutoiement dans la classe nous permet de mettre en place un code de communication qui fait sortir l'apprenant de son monde quotidien pour le faire entrer dans le monde de la classe, c'est-à-dire dans le monde de la langue enseignée. Il s'agit d'un jeu de confiance basé sur la familiarité et non pas une démarche pour arriver jusqu'à l'amitié. Il s'agit uniquement d'aller au-delà de certaines formalités qui peuvent être imposées comme barrières entre l'enseignant et l'apprenant. En même temps le tutoiement permet de représenter certains aspects de la société grecque et de les faire revivre/reproduire dans la classe.

Dans cette même optique, l'enseignant, avant d'inviter les apprenants à s'exposer, se mettra lui-même en scène et s'exposera (ou fera semblant de s'exposer) en premier. D'ailleurs on remarquera que « s'exposer » peut-être surprenant voire étonnant. Ainsi on peut livrer des informations dites « personnelles » qui permettront de se connaître et de construire le monde de la classe. L'apprenant sera ensuite invité à réagir en imitant l'enseignant. De cette façon les participants se sentent en confiance et tissent des liens entre eux et avec l'enseignant. Autrement dit la mise en abîme n'aura jamais lieu, le nouveau monde proposé et incarné par la nouvelle langue devient un monde proche, familier, de confiance. Il s'agit en fait de la constitution du groupe au terme d'une convention implicite entre chacun des participants. Cette dimension pédagogique relève moins de la psychologie de groupe que d'attitudes pédagogiques de bon sens prenant appui sur une observation et une analyse de sa pratique lucide et courageuse.

Bien évidemment, cette confiance se renouvelle, se construit et se constitue perpétuellement durant toute la période de l'apprentissage. C'est pour cette raison que

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

l'enseignant est invité à veiller et à négocier constamment l'équilibre. Des moments de détente avec de l'humour, l'autodérision ou même l'ironie deviennent des outils qui transforment les faiblesses en sources d'inspiration.

En allant au-delà de la formalité on instaure un monde « conventionnel » qui, basé sur la confiance, nous permet d'arriver à ce que nous appellerons une « fausse authenticité », une situation qui permet la production de l'oral sans toucher directement la réalité/vérité.

D'ailleurs une certaine vérité apparemment inconnaissable émerge de rencontres ponctuelles entre la logique interne de la classe et des logiques des différentes interprétations. Nous voulons dire que la complexité du vécu permet en permanence, par l'analyse réflexive, de saisir et de choisir des bouts de l'irréel / de la non authenticité produits dans la classe et de les adapter au réel de nature linguistique. C'est pourquoi il faut accepter un certain sentiment d'irréalité. Oser des interprétations douteuses, construire et argumenter des cohérences hasardeuses, donne un sentiment de « faire semblant », qu'il faut accréditer en sachant que c'est un « faire semblant pour de vrai » pour apprendre la vie (Cordesse, 2009, p. 82). La fiction est le meilleur moyen d'accéder à la vérité [4] et la provocation, en quelque sorte dans certains cas crée un espace de fiction. Un « mensonge authentique » fonctionne comme force motrice d'un groupe non pas d'enseignement de l'oral mais de production orale. Tel est, d'ailleurs, l'intitulé des cours de pratique orale de l'Inalco.

Des questions qui semblent personnelles, des remarques, même des grimaces et des gestes qui ont l'air provocateurs peuvent être des moyens qui attirent l'attention, interpellent l'élève et le mettent en position de réaction. Une personne qui réagit seule poussée par le besoin de répondre à la « provocation », à la surprise, devient autonome et un apprenant actif qui participe et a un certain degré d'initiative est un apprenant heureux [5]. Ainsi, au-delà des images, des textes, des vidéos, des scènes, des sketches, des jeux que l'enseignant peut utiliser, la surprise et l'étonnement peuvent être un plus pour emmener les apprenants à réagir, pour solliciter l'intérêt de la classe et pour garder son attention.

Au-delà de la maîtrise des méthodes qu'il emploie, des didactiques auxquelles il se réfère, l'enseignant peut, en abandonnant partiellement et provisoirement son rôle pour un rôle d'animateur utilisant la surprise, l'étonnement, voire avec prudence la provocation, provoquer une production orale authentique de ses élèves. L'élève sort de la classe non pas seulement en disant « j'ai parlé », « j'ai utilisé la langue » mais « nous avons parlé de tel sujet et je pense ceci ou cela, je suis d'accord ou pas ».

Bibliographie

Altet, Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage,* PUF, Coll. Quadrige Manuels, Paris, 2013.

Aragon, Louis, *Le mentir-vrai*, Gallimard, Paris, 1997.

Bajric, Samir, *Linguistique, cognition et didactique*, PUPS, Paris 2009.

Barthes, Roland, *Leçon*, Editions du Seuil, Coll. Points, Paris, 1978.

4. Louis Aragon, *Le mentir-vrai*, Gallimard, 1997.
5. Courtillon, p. 197, voir aussi p. 97-98.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Cordesse, Joëlle, *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues*, Chronique Sociale, Lyon 2009.

Courtillon, Janine, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Coll. F, Paris, 2002.

Fillietaz, Laurent (20005) « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants » *Le français dans le monde*, Numéro Spécial, Clé International, France, p. 20-31.

Ionesco, Eugène, *La Leçon,* Gallimard, Coll. « Folio Théâtre », Paris, 2011.

Martinez, Pierre, *La Didactiques des langues étrangères*, PUF, Coll. Que sais-je ?, Paris, 1996.

Meirieu, Philippe, *Outils pour apprendre en groupe, Apprendre en groupe – 2*, Chronique Sociale, Lyon, 1996.

Narcy-Combes, Jean-Paul, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, OPHRYS, Paris, 2005.

Staquet, Christian, *Une classe qui coopère : Pourquoi ? Comment ?*, Chronique Sociale, Lyon, 2007.

Vecchi, Gérard de, *Enseigner le travail de groupe*, Delagrave, Coll. Guides de Poche de l'Enseignant – Un projet pour, Paris, 2006.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669