

L'enseignement de l'oral en classe de français langue maternelle/première/ seconde/étrangère... une association prometteuse !

Lizanne LAFONTAINE
Université du Québec à Hull

La communication orale a toujours été - et est encore - partie prenante de l'enseignement du français, même si son enseignement semble encore lacunaire, intuitif et peu documenté (PERRENOUD, 1991 ; WIRTHNER, 1991 ; Lafontaine, 1995, 2001 ; DE PIETRO et WIRTHNER, 1996). La situation semble être semblable au Québec ou en Europe, que ce soit en français langue première (FL1), maternelle (FLM), seconde (FL2) ou étrangère (FLE). Malgré les programmes d'études proposant des objectifs d'apprentissage ainsi que des compétences langagières, les manuels didactiques suggérant certains projets de communication, les enseignants disposent de peu de pistes didactiques et d'outils pédagogiques pour enseigner l'oral. De plus, le concept élargi de littératie, s'étendant aux façons de parler, décrire, de comprendre et d'agir, est également actualisé en classe de français par l'enseignement des spécificités de la langue orale, autant en production qu'en compréhension. Cela dit, une question se pose : est-il possible de répondre aux besoins de tous les types de locuteurs en enseignant aux élèves des éléments spécifiques à l'oral, autant en FL1, FLM, FL2 et FLE ?

Dans cet article, nous nous pencherons sur le concept de littérature tel que défini plus haut, en observant les spécificités de l'oral ainsi que ses relations « littéraires » avec l'écrit. Je proposerai ensuite un modèle didactique de la production orale en classe de français au Québec tenant compte de plusieurs aspects communs entre les « différents français ». Je tenterai de répondre à la question de recherche posée ci-dessus. Ce modèle pourra également fournir des pistes didactiques intéressantes aux chercheurs et aux enseignants.

Littérature : relations et différences entre l'oral et l'écrit

D'entrée de jeu, il me faut clarifier quelques éléments au sujet des « différents français ». Au Québec, unique enseignement en français qui était appelé FLM ou FL1 jusqu'en 1994. Depuis les programmes d'études de 1994 à l'éducation du Québec (MEQ) a changé l'appellation pour « français langue d'enseignement ». Afin d'éviter les confusions sémantiques dans ce texte, j'emploierai dorénavant le sigle FL1/FLM.

Cela dit, les relations « littéraires » et les différences entre l'oral et l'écrit sont au centre des préoccupations des enseignants de français et des chercheurs. Doit-on privilégier un rapprochement entre l'oral et l'écrit ou considérer leurs propres spécificités en enseignement du français ? Comment résoudre ce dilemme ? Tentons d'y voir plus clair. DE PIETRO et WIRTHNER, en 1996 et dans une recherche non publiée, ont relevé un problème intéressant en enseignement de l'oral. Ils ont remarqué que les enseignants suisses romands demeuraient très près de l'écrit quand il s'agissait d'évaluer l'oral. En effet, ils ont observé que les maîtres évaluaient l'oral de la même façon et avec les mêmes exigences que lors de l'évaluation d'un texte écrit. De plus, les spécificités de l'oral ne semblent pas toujours être prises en considération par les enseignants dans leur enseigne-

ment. Quelle est la bonne façon d'évaluer la langue orale ? Quel oral doit-on enseigner ? Répondre à ces questions n'est pas une mince affaire.

Le savoir de l'élève est souvent vérifié par des activités d'oral, soit par un oral considéré comme un médium d'enseignement (DE PIETRO et WIRTHNER, 1996 ; DOLZ et SCHNEUWLY, 1998 ; LARONTAINE, 2001). De cette façon, ce n'est pas l'oral qui est évalué, ou comment les idées sont exprimées, mais plutôt les idées que l'élève a exprimées dans l'activité d'écriture ou de lecture, comme par exemple dans une improvisation effectuée dans le cadre d'une activité sur le résumé incitant. LAHIRE (1993) souligne également que l'expression orale est quelquefois évaluée lors de leçons d'exercices structuraux, tels que former, transformer et modifier de façon partielle des structures de phrases, ce qui s'avère révélateur de ce que les enseignants considèrent comme une « bonne expression orale ». DELCAMPRE (1999) ajoute que dans les Instructions officielles françaises de 1995, il est précisé que les questions et les réponses orales des élèves doivent être formulées en phrases complètes, ce qui relève plutôt de l'écrit. Nous pouvons facilement constater que la confusion des enseignants par rapport à cette distance entre l'oral et l'écrit réside dans le fait de poser langue parlée et langue écrite comme deux registres de langue bien différents alors que ce sont deux réalisations à l'intérieur de deux systèmes différents de la langue (DE PIETRO et WIRTHNER, 1996). De plus, FILLOL et MOUCHON (1977) ajoutent que les enseignants de français langue maternelle ont tendance à faire de l'hypercorsion et que leur compréhension des pauses orales recoupe fidèlement la ponctuation écrite, ce qui rejoint les propos de DE PIETRO et WIRTHNER (1995). Nous pouvons alors observer l'influence de l'écrit sur l'oral. Dans le même ordre d'idées, LAHIRE (1993) constate qu'une des règles de base des enseignants lors de la production orale consiste à exiger des élèves des réponses ou des interventions verbales se présentant sous la forme d'énoncés grammaticalement complets, explicites et ne comportant

aucune erreur. En fait, la norme agit sur l'enseignement de la langue à l'insu de ceux qui s'en défendent.

La notion de variation des pratiques langagières dans la communication sociale semble constituer l'une des notions de base de l'enseignement du français d'aujourd'hui, français ouvert aux évolutions sociales présentes, prévisibles ou pas. Dans cette perspective, le rôle de l'école est d'amener les élèves à observer et à connaître l'enseignement des pratiques de la communication dans l'ensemble de leurs dimensions pour en comprendre le fonctionnement et la signification (BIBEAU et PAGE, 1976 ; ROMTAN, 1989 ; DELCAMBRE, 1999 ; LAFONTAINE, 2001).

Spécificités de l'oral

Il faut reconnaître les spécificités de l'oral, bien que le concept ne fasse pas encore consensus au sein de la communauté scientifique, ainsi que le disent FILIOL et MOUCHON (1977), NIDEGGER (1994), DELCAMBRE (1999) ainsi que DE PIETRO et WIRTHNER (recherche non publiée), qui affirment que l'oral fonctionne de manière spécifique. En effet, certaines connaissances ne peuvent être acquises qu'en traitant de l'oral de façon précise : repérage et adaptation du niveau de langue selon le destinataire, prononciation et formation des énoncés à l'oral, etc. Certains contenus, tels que les éléments prosodiques, l'écoute, la pertinence des questions posées, pour n'en nommer que quelques-uns, légitiment l'existence d'une didactique de l'oral (TOCHON, 1997). Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs chercheurs soutiennent que l'oral possède ses propres règles, que l'oral n'est pas l'écrit. GADDET (1989) abonde dans le même sens en affirmant que la langue est un système unique à deux manifestations : l'oral et l'écrit, ce qui rejoint les propos de DE PIETRO et WIRTHNER (1996) énoncés plus haut. Il est très difficile de passer de l'un à l'autre. GADDET (1989) ajoute que la seule vraie différence entre l'oral et l'écrit, c'est que ces deux manifestations de la langue ne mettent pas en œuvre les mêmes paramètres lors de leur

énonciation. Par exemple, on rencontre des scories à l'oral, c'est-à-dire des éléments parasites, des caractéristiques communes à toutes les productions orales : hésitations, remplissage, répétitions, etc. On ne retrouve pas autant de scories à l'écrit, l'élève pouvant effacer, faire deux ou trois brouillons si ça lui plaît. CORNAIRE et GERMAIN (1998) observent que les pauses demeurent également un élément spécifique de l'oral. Les pauses facilitent la compréhension en prodiguant du temps pour le traitement de l'information ainsi qu'en permettant de regrouper les unités en constituants, ce qui rejoint l'évaluation des éléments prosodiques mise de l'avant dans le programme d'études du MEQ (1995). Dans un exposé oral, par exemple, l'élève fait des pauses aux moments qu'il juge opportuns afin de faciliter la compréhension des auditeurs, ce qu'il ne peut pas faire dans un texte écrit, même s'il utilise une ponctuation dans son texte. En effet, la ponctuation utilisée à l'écrit peut être placée au mauvais endroit dans la phrase, brouillant ainsi la compréhension du lecteur, qui doit relire l'énoncé plusieurs fois pour en saisir le sens. Selon SIMARD (1997), il faut explorer les rapports complexes existant entre l'oral et l'écrit afin de mieux cerner leurs ressemblances et leurs différences sur le plan de l'apprentissage de la langue. Toutefois, il est malheureux de constater que la plupart des théories grammaticales, malgré l'idée d'un égal statut entre l'oral et l'écrit, travaillent sur une langue neutre au profit de l'écrit standard et avec des outils adaptés à cet objectif (GADDET, 1989).

La construction dialogique est un autre élément spécifique à l'oral et est fondamentale en FL1/FLM, FL2 et FLÉ. En effet, la communication orale se réalise dans des circonstances où le locuteur et l'interlocuteur vivent de nombreuses interactions et construisent ensemble le discours et sa cohérence (DISPAUX, 1984 ; PLESSIS-BÉLAIR, 1994). La réaction est alors directe et immédiate et les réajustements discursifs se font lors de ces échanges oraux. Cependant, ce ne sont pas toutes les activités d'oral qui favorisent les interactions. Les activités plutôt

individuelles, comme l'exposé et les pratiques dans lesquelles les échanges oraux ne sont pas authentiques, ainsi que les pièces de théâtre, promeuvent plutôt une interaction implicite entre le locuteur et « l'écouteur », alors que des activités d'équipes, comme le débat et la discussion, favorisent davantage une réelle construction dialogique.

Dans le même ordre d'idées, ces activités rendent compte d'une autre spécificité de l'oral : l'engagement. Dans les échanges conversationnels, l'accent serait mis sur l'engagement des participants les uns par rapport aux autres plutôt qu'essentiellement sur le contenu (PLESSIS-BÉLAIR, 1994, p. 26). Selon CHAFE (1985), trois types d'engagement seraient présents dans les échanges oraux, à savoir l'engagement du locuteur avec lui-même, l'engagement du locuteur et de l'interlocuteur et l'engagement du locuteur avec le thème. Nous pouvons comprendre que selon l'activité réalisée par l'élève, son engagement diffère. Par exemple, lorsque l'élève produit un exposé oral individuel, il est engagé envers lui-même, car il fait référence à ses propres processus mentaux et à ses propres connaissances pour réaliser son discours. Cependant, lorsqu'il participe à une discussion ou à un débat, en plus d'être engagé envers lui-même, il se trouve engagé envers l'interlocuteur, puisqu'il y a interaction avec les membres de son équipe, et même avec l'auditoire, tout comme le propose le concept *construction dialogique*. L'interaction directe ou indirecte avec l'auditeur et/ou l'auditoire entraîne donc l'engagement, ce que nous ne retrouvons pas à l'écrit.

En fait, il est difficile de répondre de façon claire et précise aux questions posées précédemment. Les relations « littératées » entre l'enseignement de l'oral et l'enseignement de l'écriture demeurent très ambiguës, entre autres parce qu'il existe un caractère indissociable entre ces composantes de la langue au sein d'activités pédagogiques plus englobantes (BÉDARD et TARDIF, 1990). Selon HERRON, MORRIS, SECURS et CURTIS (1995), il y a un lien très fort entre une meilleure compréhension orale et une plus grande maîtrise de l'écriture, donc il

n'apparaît pas certain qu'il faille séparer de façon systématique ces deux aspects de la langue. Ces relations sont complexes, mais importantes, selon le but poursuivi par l'enseignant. Dans cette perspective, il est nécessaire, d'une part, de définir clairement ce qui peut et ce qui doit faire partie d'un apprentissage organisé (PÉRENOD, 1991 ; SCHNEUWLY *et al.*, 1996) et d'autre part, de constituer une didactique de l'oral, ce que font présentement plusieurs chercheurs et didacticiens du français. Selon FILLOL et MOUCHON (1977), la pédagogie de l'oral doit mettre de l'avant des conditions de la communication en instituant une pragmatique qui place l'élève dans l'obligation d'affronter les variables qu'engendre tout acte de parole et de lui faire comprendre les obstacles qu'il peut rencontrer à chaque prise de parole. PÉYARD (1977) rappelle que toute analyse de la syntaxe de l'oral passe par l'écoute ainsi que par l'analyse du prosodique et que l'oral doit être très précisément situé pour arriver à cette analyse. C'est donc dire que pour établir la didactique de l'oral, il faut rendre compte avec exactitude des spécificités de l'oral, comme le démontre le modèle didactique de la production orale en classe de français au Québec que j'ai élaboré, présenté à la suite et schématisé à la fin du texte (LAFONTAINE, 2001).

Modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire au Québec (LAFONTAINE, 2001)

Ce modèle didactique a été élaboré à la suite d'une recherche qualitative portant sur des activités d'oral concrètes filmées dans les classes de sept enseignants de français langue maternelle au secondaire au Québec et sur l'analyse de modèles implicites de ces mêmes enseignants. Il dresse le portrait de l'enseignement de l'oral chez ces enseignants de français langue maternelle au secondaire. Tout au long des explications, je ferai les liens entre le FL1/FLM, le FL2 et le FLE. Je démontrerai également que l'application de ce modèle en classe peut répondre à la question posée en introduction : est-il

possible de répondre aux besoins de tous les types de locuteurs en enseignant aux élèves des éléments spécifiques à l'oral, autant en FL1, FLM, FL2 et FLE ?

Le modèle présente donc les statuts d'utilisation de l'oral en classe de français. J'ai observé que l'enseignement de l'oral se recoupe en deux finalités, soit l'oral considéré comme un médium d'enseignement et l'oral perçu comme un objet d'enseignement.

L'oral utilisé comme médium d'enseignement

J'ai constaté que lorsque les enseignants utilisaient l'oral comme un médium d'enseignement, ils le considéraient de trois façons : l'oral utilisé comme principale stratégie au service de l'enseignement des différents volets du français, les activités d'oral planifié et les activités d'oral spontané. Les trois statuts ont un certain impact sur l'élève, que j'explique dans le modèle didactique.

L'oral utilisé comme principale stratégie au service de l'enseignement des différents volets du français

Comme nous l'avons vu précédemment, l'oral est utilisé régulièrement au service de la lecture et de l'écriture, surtout en FL1/FLM. En effet, l'oral est beaucoup mieux « vécu » en classe de FL2 et de FLE puisque l'interaction est à la base de l'apprentissage d'une langue. Cela dit, les enseignants interrogés dans cette étude disent « faire de l'oral » lorsqu'ils font faire de la lecture à voix haute aux élèves, de la correction d'exercices divers en grammaire, en compréhension de textes et lorsqu'ils demandent aux élèves de s'exprimer en grand groupe sur un sujet. Pour ces enseignants, il est plus facile d'utiliser l'oral pour aller vers la lecture et l'écriture. L'oral peut alors être utilisé au service de l'enseignement des types de textes. Dans cet ordre d'idées, l'oral s'avère une stratégie intéressante pour faire découvrir aux élèves ce qu'est le texte argumentatif, par exemple. L'oral est également utilisé au service de la lecture en tant que stratégie pour vérifier la compréhension d'un roman, pour donner des

explications, pour exercer un questionnement et pour arriver à structurer la pensée des élèves, ce qui rejoint les propos de plusieurs chercheurs cités dans ce texte.

Il m'est apparu primordial de considérer l'oral utilisé comme médium d'enseignement dans le modèle didactique. L'oral est avant tout un moyen d'enseignement, car tous les enseignants de français parlent en classe et font parler leurs élèves, sans leur enseigner comment faire. L'oral sert bien la lecture, l'écriture et la grammaire. C'est une économie de temps, un moteur d'intérêt, un moyen facile de vérifier la compréhension des élèves.

Les activités d'oral planifié

J'ai aussi constaté que lorsque les enseignants utilisent l'oral comme médium d'enseignement, ils mettent en pratique des activités d'oral planifié, c'est-à-dire des activités prévues d'avance dans leur planification, tout comme le suggère le programme d'études du MEO (1995). Ces activités d'oral planifié sont surtout l'exposé oral sous toutes ses formes. Et je rappelle que celles-ci ne sont pas enseignées malgré qu'elles soient régulièrement pratiquées en classe. À la lumière des analyses, j'ai observé que ces activités sont souvent modélisées de façon partielle par les enseignants. En effet, ils réalisent un exposé oral devant les élèves, mais seulement pour illustrer ce qu'ils veulent ou qu'ils ne désirent pas voir dans la production finale. De plus, les enseignants ne font que donner des explications et des consignes sur le contenu de l'activité (par exemple : « vous devez faire une introduction, un développement et une conclusion ») et sur les faits de langue exigés (par exemple : « vous devez utiliser un registre de langue correct et une intonation variée »). Ces activités d'oral planifié ne sont pas précédées d'une évaluation sommative. Celle-ci se fait sans qu'il y ait eu ni enseignement ni mise en pratique.

Les activités d'oral spontané

J'ai également observé que les enseignants favorisent certaines activités d'oral spontané lorsqu'ils considèrent l'oral comme un médium d'enseignement. Mais tout comme les pratiques d'oral planifié, les activités d'oral spontané ne sont pas enseignées. Tous les enseignants mettent en pratique ce genre d'activités, qui est très informel : discussion à brûle-pourpoint en grand groupe sur un événement s'étant produit à l'école, questions des élèves, etc. De même, le contexte des pratiques est différent : il y a régulièrement interactions spontanées lors d'interventions disciplinaires, vérifications de la compréhension des élèves au cours d'une activité, etc. Et le registre de langue utilisé dans ces pratiques d'oral spontané est surtout familial. Ce registre de langue est toléré au Québec, car les enseignants en profitent pour enrichir le langage de l'élève. Il y a ici une nuance intéressante. En FL2 et FLE, les enseignants valorisent plutôt le registre de langue standard (DELCAMBRE, 1999). Selon MAURY (1992), la majorité des manuels ne se réfèrent qu'au français standard de France. Cela peut donc causer des préjugés face à l'oral. C'est pourquoi il faut faire prendre conscience aux élèves des différents registres de langue, que ce soit en FL1/FLM, FL2 ou FLE afin qu'ils maîtrisent la langue et qu'ils soient en mesure d'apprécier sa richesse et sa diversité (MALANDAIN, 1991 ; LAFONTAINE, 2001). Le modèle didactique tient compte de ces réalités en présentant les différents registres de langue travaillés en classe de français langue maternelle au Québec, à savoir un langage standard et un langage plus familier, soit celui de l'élève, qu'on amène à réfléchir au sujet de la qualité de sa langue orale.

L'impact sur l'élève

Il va sans dire que l'oral considéré comme un médium d'enseignement a un impact sur l'élève. En effet, comme l'oral est principalement utilisé comme stratégie d'enseignement au service des autres volets de l'enseignement du français et que les activités d'oral planifié et

spontané s'y rattachant ne sont pas enseignées, il n'y a pas de prise en charge par l'élève de sa propre communication orale. Dans ce contexte d'utilisation, soit en FL1/FLM, l'élève considère l'oral comme une simple note et comme une situation angoissante. Il ne fait pas d'apprentissages oraux, l'oral étant confiné à une situation d'évaluation.

L'oral utilisé comme objet d'enseignement

De façon simultanée, les enseignants interrogés mettent aussi en pratique toute une démarche d'enseignement de l'oral. Ils considèrent l'oral comme un objet d'enseignement, au même titre que la lecture et l'écriture. Ces enseignants se fixent des objectifs d'apprentissage à atteindre et des compétences à faire développer aux élèves par la mise en place de cette démarche. J'ai constaté lors de mes analyses que ces enseignants mettent en pratique la structure proposée par DOLZ et SCHNEUWLY (1998) de façon implicite. De plus, ils présentent l'oral dans un projet de communication, que ce soit en production ou en compréhension orales.

L'intention de communication

Les enseignants concernés présentent toujours aux élèves l'intention de communication en premier lieu. Que ce soit en FL1/FLM, FL2 ou FLE, le but du projet est explicité aux élèves afin que ceux-ci voient l'intérêt et les apprentissages à faire au sein de celui-ci. Toutefois, la compréhension orale est beaucoup plus travaillée en FL2 et en FLE et les élèves doivent avoir un ou des objectifs d'écoute précis (BÉDARD et TARDIF, 1990 ; MALANDAIN, 1991 ; PALUCCI, 1994). Le fait de connaître l'intention de communication amène les élèves à activer leurs connaissances antérieures, que ce soit en FL1/FLM, FL2 ou FLE. Cette intention peut également s'avérer un point de départ pour des discussions et ainsi amener les enseignants à considérer l'oral comme un objet d'enseignement.

La situation de communication

J'ai observé que l'intention et la situation de communication sont intimement liées dans une démarche d'enseignement de l'oral. Il m'est également apparu de façon très claire que la situation de communication allait au-delà des sujets présentés aux élèves. Tout d'abord, la situation de communication tient compte de l'intégration des pratiques de lecture et/ou d'écriture à l'activité d'oral, particulièrement en FL1/FLM. Par exemple, des textes seront lus afin d'alimenter un débat et un texte argumentatif sera rédigé à partir de ce même débat. De plus, les enseignants proposent divers types de sujets aux élèves. Il est certain qu'ils tentent le plus souvent de présenter un thème signifiant aux élèves, c'est-à-dire qui est près de leur vécu. Cependant, les enseignants veulent aussi les faire travailler sur des sujets plus culturels (thèmes touchant la culture, la littérature, les arts, etc.) et ce, afin de les ouvrir au monde dans lequel nous vivons. Ces thèmes seront « non signifiants » dans la mesure où ils paraîtront peut-être ennuyants de prime abord. Dans ce cas, les enseignants s'organisent pour les rendre signifiants, par exemple en effectuant une mise en situation ou en faisant choisir aux élèves un sujet précis dans la catégorie visée. Toujours pour susciter la motivation des élèves, les enseignants prennent en compte leurs intérêts. Plusieurs feront intervenir la notion de jeu dans l'activité : incarner un personnage, réaliser une émission de télévision, jouer le rôle d'animateur, faire un jeu de rôles, etc. et ce, autant en FL1/FLM qu'en FL2 et FLE. Ils favorisent également des activités d'équipe relevant de l'oral public, c'est-à-dire des situations d'oral que l'élève peut rencontrer dans sa vie quotidienne.

L'élément le plus important dans la situation de communication est son authenticité. Il semble que le souci de présenter des situations de communication authentiques soit plus présent en FL2 et en FLE (ECKLUND, 1981 ; MOTHE, 1981 ; BERRIER, 1991 ; MALANDAIN, 1991 ; MAURY, 1992 ; HERRON *et al.*, 1995).

Selon ces chercheurs, les enseignants de FL2 et de FLE utilisent des documents audiovisuels et des projets concrets réels ou fictifs, comme l'organisation d'un voyage. Les enseignants de FL1/FLM, quant à eux, utilisent moins de documents authentiques, ayant plutôt en tête que l'élève qui entre à l'école secondaire maîtrise déjà sa langue orale. Cela ne devrait cependant pas empêcher que l'oral puisse être un objet didactique et devenir un contenu d'enseignement (DELCAMBRE, 1999). Il s'avère donc primordial que les enseignants de français proposent des situations de communication authentiques présentant un réel destinataire, qu'il soit vrai ou fictif, comme dans l'organisation d'un voyage, afin que les élèves fassent preuve d'un engagement qui les amènera à développer leur construction dialogique et leurs compétences langagières.

En outre, les enseignants interrogés dans cette étude font souvent intervenir un destinataire autre dans la classe afin d'augmenter l'intérêt des élèves à réaliser la tâche, ce qui rejoint les propos de DOLZ et SCHNEUWLY (1998) et ceux des chercheurs cités plus haut. La prise en compte des intérêts des élèves crée une complicité ainsi qu'un climat d'appartenance entre les participants, ce qui contribue à diminuer le stress des élèves. Finalement, les enseignants prennent en compte l'auditoire dans l'activité d'oral en le faisant participer de façon active aux productions des élèves. Ils font jouer des rôles aux auditeurs tels ceux d'évaluateurs, d'observateurs, et leur demandent de poser des questions pertinentes aux locuteurs.

Les activités d'oral planifiées et intégrées

L'intention et la situation de communication amènent les enseignants à présenter aux élèves des activités d'oral planifiées et incorporées à des pratiques de lecture et/ou d'écriture en FL1/FLM. La démarche retenue est celle prônée par DOLZ et SCHNEUWLY (1998) et s'applique aussi en FL2 et en FLE.

A- Production initiale

Les enseignants interrogés dans la recherche choisissent donc une activité d'oral planifié et intégré, comme une discussion ou un débat. Afin d'enseigner leur activité, j'ai constaté que ces enseignants font d'abord réaliser aux élèves une production initiale, soit une première production à partir de leurs connaissances antérieures, ce qui rejoint les propos d'ECKLUND (1981) et de TREIGNIER et PAUCHEP (1988), qui traitent de l'apprentissage par imitation et par observation.

B- État des connaissances des élèves

Cela fait, les élèves sont prêts à faire l'état de leurs connaissances afin de dégager les forces et les faiblesses de leur production initiale. Rappelons que c'est lors de cette étape que les élèves découvrent et identifient, avec aussi qu'ils ont droit à l'erreur, ce qui est essentiel dans une démarche formative d'enseignement de l'oral. Dans cette méthode, l'enseignant devient un guide qui accompagne les élèves dans leur processus d'apprentissage, ce qui est très différent de l'image de l'enseignant-évaluateur, notamment prônée dans l'activité de l'exposé oral. Lorsque l'état des connaissances des élèves est fait, les enseignants peuvent choisir les objectifs d'apprentissage à atteindre ainsi que les compétences à développer en préparant des ateliers formatifs en oral, que ce soit en FL1/FLM, FL2 ou FLE, comme le propose aussi BERRIER (1991).

C- Ateliers formatifs en communication orale

Suite à mes analyses, j'ai observé que les ateliers formatifs en oral se divisent en cinq thèmes, pas nécessairement reliés les uns aux autres, mais qui peuvent se réaliser en FL1/FLM, FL2 et FLE : modélisation totale par l'enseignant et parfois par l'élève, apprentissage des rôles à jouer, apprentissages liés aux types de pratiques, apprentissage des faits de langue et apprentissage des techniques d'écoute.

Modélisation totale par l'enseignant et parfois par l'élève

D'abord, les enseignants peuvent choisir de faire une modélisation totale, réalisée par eux-mêmes ou par l'élève (ou le groupe d'élèves). La modélisation totale (présentation modèle effectuée par l'enseignant ou par l'élève et sur laquelle l'enseignant revient afin d'en identifier les forces et les faiblesses) fait intervenir beaucoup plus que l'exemple démontré devant la classe. Elle amène une réflexion sur la pratique, la capacité d'identifier les forces et les faiblesses afin d'améliorer les performances, de consolider les apprentissages et surtout, une interaction nécessaire entre l'enseignant et ses élèves.

Apprentissage des rôles à jouer

Ensuite, les enseignants peuvent préparer un ou des ateliers formatifs sur l'apprentissage des rôles à jouer. Comme la plupart des activités faisant objet d'enseignement sont des activités d'équipe et d'oral public, les élèves doivent apprendre à jouer des rôles comme animateur, médiateur, évaluateur, meneur de jeu, etc.

Apprentissages liés aux types de pratiques

Des apprentissages liés aux types de pratiques sont également mis de l'avant dans ces ateliers formatifs. Par exemple, dans un débat, l'élève doit apprendre à convaincre en présentant ses arguments de façon appropriée, celui qui fait une dramatisation de la nouvelle littéraire doit comprendre et mettre en pratique la narration du texte, tout comme le suggère PALUCCI (1994).

Apprentissages des faits de langues

Les apprentissages liés aux types de pratique sont étroitement unis aux apprentissages des faits de langue. Lors d'un débat, un élève doit pouvoir utiliser une intonation appropriée ainsi que le non-verbal pour arriver à convaincre l'auditoire. La maîtrise des éléments prosodiques ainsi que l'utilisation d'un registre de langue correct sont d'autres faits de langue que l'élève peut

mettre en pratique dans ces ateliers formatifs. Dans le même ordre d'idées, les éléments prosodiques semblent surtout enseignés et travaillés en FL1/FLM, du fait que les locuteurs natifs, maîtrisant la base de leur langage, prennent conscience plus facilement de leur importance et de leur influence sur la communication orale. Cependant, MALANDAIN (1991) dit que les documents sonores en classe de FL2 et de FLE peuvent être exploités afin de sensibiliser les élèves à l'influence du rythme et de l'intonation sur le message.

Le non-verbal est également fondamental en enseignement de l'oral. En FL1/FLM, les enseignants s'attardent aux gestes, au langage du corps et au regard. En FL2 et en FLE, les enseignants accordent plus d'importance aux éléments phatiques assurant le contact entre les locuteurs et avec l'auditoire (TREIGNIER et PAUCHET, 1988).

Apprentissage des techniques d'écoute

Finalement, les enseignants accordent une importance capitale à l'apprentissage des techniques d'écoute. Par exemple, la reformulation de l'argument de l'adversaire dans le débat exige une écoute attentive et peut être apprise dans un atelier spécifique, tel qu'expliqué par TOCHON (1997).

Il y a ici un paradoxe intéressant. Les enseignants de FL1/FLM disent accorder de l'importance à l'écoute, mais dans les programmes d'études québécois et français, peu de place est accordée à la compréhension orale (MEQ, 1995 ; DELCAMBRE, 1999 ; LAFONTAINE, 2001). En fait, les enseignants de FL1/FLM interrogés dans cette étude travaillent l'écoute soit à l'intérieur d'une activité précise, par exemple la reformulation dans le débat en cinquième secondaire, ou soit lors des productions orales sommatives quand l'auditoire doit écouter le ou les locuteurs. Cette deuxième forme de compréhension de l'oral est somme toute assez passive. Cependant, la compréhension orale est au cœur de l'enseignement de l'oral en classe de FL2 et FLE. Voilà pourquoi cette dimension est incluse dans ce modèle didactique.

Selon plusieurs chercheurs en FL2 et en FLE, les stratégies d'écoute sont à la base de la compréhension orale (O'MALLEY, CHAMOT, STEWER-MANZARANES, KÜPPER et RUSSO, 1985 ; MURPHY, 1987 ; ROST, 1990 ; BÉDARD et TARDIF, 1990 ; PALUCCI, 1994 ; LHOTE, 1995 ; MENDELSOHN, 1994 ; VANDERGRIFT, 1998 ; CORNAIRE et GERMAIN, 1998). Elles doivent donc être travaillées et enseignées dans toutes les classes de français.

Je rappelle qu'il est très important de fixer un ou des objectifs d'écoute dès la présentation du projet et de l'intention de communication. Les chercheurs mentionnés ci-dessus proposent de faire faire plusieurs écoutes aux élèves (au moins deux) et de fixer des objectifs d'écoute différents afin de maximiser la compréhension orale. Le projet d'écoute compte trois étapes : la préécoute, l'écoute et après l'écoute. Pour les besoins didactiques et synthétiques du modèle, j'ai regroupé, sous forme de tableau, les stratégies d'apprentissage et d'écoute proposées par les chercheurs et susceptibles de fournir des pistes d'utilisation concrètes aux enseignants, que ce soit en FL1/FLM, FL2 ou FLE.

Tableau 1 : Projet d'écoute

Etapes du projet d'écoute	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'écoute pouvant être utilisées pour préparer des ateliers formatifs en communication orale
1- Pré-écoute : préparation à l'écoute	Stratégies métacognitives : faire le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre	Anticipation Reformulation Auto-évaluation Activation des connaissances antérieures Formulation d'hypothèses
2- Écoute	Stratégies cognitives : favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage	Traitement de l'information : entendre, sélectionner, identifier, reconnaître, clarifier, synthétiser, agir, juger, etc. Reformulation Inférences Vérification d'hypothèses Narration Interprétation de schèmes : haut vers le bas (général au particulier), bas vers le haut Analyse d'éléments linguistiques et individuels) S'exercer
3- Après l'écoute : réalisation d'un projet connu, réel (fictif ou non) et authentique	Stratégies socio-affectives : favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage	Interaction Questionnement Réaction Encouragement
	Autres stratégies (Oxford et Crookall, 1989) : Stratégies mnémotechniques : activer la mémoire Stratégies compensatoires : pallier le manque de connaissances Stratégies affectives : vaincre l'inquiétude et le manque de confiance en soi, surtout en FLE	Identification des mots clés et des idées principales Regroupement des informations sous forme de tableau, etc. Utilisation de synonymes, de paraphrases, etc. Encouragement Renforcement positif, etc.

D- Évaluation formative

Le souci des enseignants interrogés dans cette recherche de considérer l'oral comme un objet d'enseignement met en œuvre la compétence « s'exercer », qui est mise de l'avant dans le programme du MEQ (1995). De plus, cette démarche qu'est le projet de communication, en production ou en compréhension orales, permet aux élèves de vivre plusieurs évaluations formatives avant de réaliser leur production sommative. Ils sont donc prêts à être évalués, savent qu'ils ont fait des apprentissages oraux importants et que leur activité s'inscrit dans un projet de communication concret.

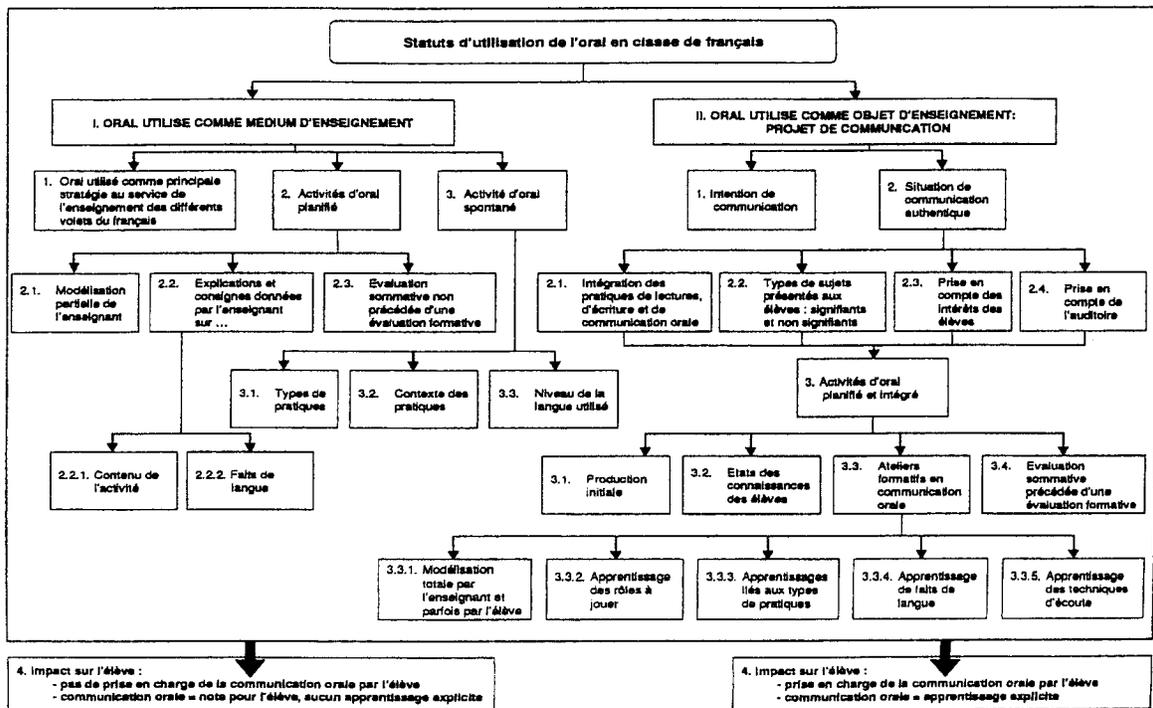
L'impact sur l'élève

Suite à ces explications au sujet de l'oral perçu comme objet d'enseignement, nous pouvons comprendre que l'impact sur l'élève s'avère beaucoup plus constructif que lorsque l'oral est restreint à jouer le rôle de médium d'enseignement. En effet, cette démarche didactique mise de l'avant par les enseignants concernés nous démontre qu'au terme du projet de communication, l'élève arrive à prendre en charge sa propre communication orale. Il sait discerner les prises de parole, le registre de langue à employer selon les situations, il sait discuter, débattre, et est capable de réfléchir sur son langage en vue de l'enrichir. Pour lui, l'oral devient un apprentissage explicite qu'il peut mettre à profit dans les autres matières scolaires et dans sa propre vie afin de devenir un meilleur locuteur, que ce soit en FL1/FLM, FL2 ou FLE.

Une association prometteuse...

Je crois que le modèle didactique présenté dans cet article a su fournir une réponse à la question de recherche énoncée en début de texte, à savoir s'il était possible de répondre aux besoins de tous les types de locuteurs en enseignant aux élèves des éléments spécifiques à l'oral,

autant en FL1/FLM, FL2 et FLE. Nous avons vu que la plupart des concepts présentés, autant lorsque l'oral est considéré comme un médium que comme un objet d'enseignement, peuvent être transférés et appliqués à tous les types de français, dépendant bien sûr du niveau de compétences des élèves. Nous avons également observé que les relations littéraires entre l'oral et l'écrit ainsi que les spécificités propres à ces deux réalisations de la langue peuvent aider les enseignants à faire des choix éclairés quant aux éléments à enseigner. Même s'il n'est pas encore possible de trancher distinctement ces relations littéraires, l'enseignement de l'oral est bel et bien une réalité en classe de français. Le modèle didactique que j'ai élaboré et présenté ici répondra, j'espère, à un besoin des formateurs d'enseignants, des didacticiens et des enseignants eux-mêmes en proposant des pistes didactiques et d'outils pédagogiques concrets. Gilles Vigneault, célèbre poète et chansonnier québécois, a résumé en une jolie phrase ce que répètent inlassablement tous les enseignants de français à leurs élèves : « Il me reste une langue à te dire. »¹ Il faut continuer à valoriser la langue française dans nos écoles et surtout, assurer un enseignement de l'oral afin de former des locuteurs habiles et prêts à affronter le monde en français, en associant les pratiques efficaces en FL1/FLM, FL2 et FLE.



Note

- ¹ VICINEAULT, G., 2001, « Il me reste une langue à te dire », *Nouvelles CEQ*, janvier-février 2001, p. 13.

Bibliographie

- BÉDARD D. et TARDIF J., 1990, « Processus de compréhension de discours informatifs à l'oral et à l'écrit », dans *Revue des sciences de l'éducation*, n° 1, p. 223-237.
- BERRIER A., 1991, « L'évaluation de l'oral : quelles questions ? » *The French Review*, n° 3 (64), p. 476-486.
- BIBEAU G. et PACÉ M., 1976, « Fonctions langagières et enseignement de la langue maternelle », dans *Perspectives*, n° 12 (3), p. 143-152.
- CHAFE W.L., 1985, « Linguistic differences produced by differences between speaking and writing », dans D.R. OLSON, N. TORRANCE et A. HILDYARD (Dir.), *Literacy, Language and Learning* (p. 105-123), London, Cambridge University Press.
- CORNAIRE C. et GERMAIN C., 1998, *La compréhension orale*, Baumeles-Dames, CLÉ International, coll. « Didactiques des langues étrangères ».
- DELCAMBRE I., 1999, « L'oral au collège, émergence d'une spécificité ? », dans *Pratiques*, n° 101, p. 59-75.
- DISPAUX G., 1984, *La logique et le quotidien*, Paris, Les éditions de Minuit.
- DOUZ J. et SCHNEUBLY B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- ECKLUND C. L., 1981, « Le Voyage : an "objective" approach to French Travel », *The French Review*, n° 4, p. 573-579.
- FILLOL F. et MOUCHON J., 1977, « Avant-propos. Problématique et enjeu de l'enseignement de l'oral », dans *Pratiques*, n° 17, p. 3-8.
- GADET F., 1989, *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.
- HERRON C., MORRIS M., SECULES T. et CURTIS L., 1995, « A comparison study of the effects of video-based versus text-based instruction in the foreign language classroom », dans *The French Review*, n° 5(68), p. 775-795.
- LAFONTAINE L., 1995, *Pratiques et perceptions de la communication orale en classe de français langue première chez des enseignants de première, troisième et cinquième secondaires*, Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- LAFONTAINE L., 2001, *Elaboration d'un modèle didactique en classe de français langue maternelle au secondaire*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- LAHIRE B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires*. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LHOTE E., 1995, *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette.
- LORTIE R. et MAINVILLE M., 1992, « Francisation ou re francisation : Le cas de l'école Saint-Joseph d'Esplanola, Ontario », dans *Éducation et francophonie*, n° 2, p. 67-69.
- MALANDAIN J.-L., 1991, « A l'écoute d'une minute de vérité. » *Le français dans le monde*, n° 238, p. 59-69.
- MAURY N., 1992, « La norme dans l'exploitation de documents sonores en langue seconde : conséquences de sa nécessité », dans *Revue de l'ACLA*, n° 2, p. 120-131.
- MENDELSOHN D., 1994, *Learning to Listen : A Strategy Based Approach for the Second Language Learner*, San Diego, Dominic Press Inc.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1995, *Programmes d'études. Le français enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1997, *Addenda au programme de français du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MOTHE J.-C., 1981, « Évaluer les compétences de communication en milieu scolaire », dans *Le français dans le monde*, n° 165, p. 63-72.