

L'enseignement de l'oral dans la tâche de l'enseignant de français québécois de l'ordre d'enseignement secondaire

*Lizanne Lafontaine
Université du Québec à Hull*

La tâche de l'enseignant de français québécois est d'abord centrée sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cependant, la tâche du maître ne s'arrête pas à ces deux sous-disciplines du français. À cette tâche au contenu ardu et complexe vient s'en greffer une autre, plus intuitive et beaucoup moins définie: celle de l'enseignement de l'oral. Ceci place l'enseignant devant un objet d'enseignement nouveau et souvent abstrait, qui soulève divers problèmes: insécurité face à cet enseignement, difficulté à cerner l'objet d'enseignement, objectifs flous et très généraux, matériel didactique incomplet, voire inexistant et amenant une surcharge de travail, difficulté à évaluer, etc. (Perrenoud 1991; Wirthner, 1991; Mayor, 1991; Lafontaine, 1995; de Pietro et Wirthner, 1996; Simard, 1997). Néanmoins, l'enseignant de français doit enseigner l'oral en classe. Il doit donc faire un choix: utiliser l'oral comme un médium d'enseignement ou utiliser l'oral comme un objet d'enseignement (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine 2001).

La tâche de l'enseignant de français québécois continue de se complexifier. En effet, le programme d'études du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1995) suggère une liste de compétences en oral ainsi qu'un profil du locuteur, que l'élève doit maîtriser à la fin de ses études secondaires. Ce programme met également de l'avant un enseignement favorisant l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral dans des projets signifiants. Et à l'aube de la réforme des programmes d'études du MEQ, qui entrera en vigueur en 2003-2004 dans les écoles secondaires du Québec, l'enseignant de français devra, en plus de sa tâche quotidienne, faire développer aux élèves des compétences transversales liées à des domaines généraux de formation. Comment arrivera-t-il à réaliser cette immense tâche? Comment pourra-t-il conjuguer l'enseignement de l'oral et les autres sous-disciplines du français? De quelles façons se pliera-t-il aux exigences de cette réforme des programmes? Quels outils didactiques pourra-t-il utiliser?

Il est possible de constater que la tâche de l'enseignant n'est pas du même type dans les diverses sous-disciplines du français et que l'objet a une influence directe sur la tâche. Afin de bien cerner la problématique, je présenterai d'abord l'évolution de l'enseignement de l'oral dans quelques programmes d'études. Par la suite, j'exposerai les résultats de ma recherche doctorale dans laquelle j'ai développé un modèle didactique de la production orale qui prend en considération les diverses tâches reliées à l'enseignement de l'oral en classe de français au Québec. Ce modèle fait également état des liens inévitables existant entre les sous-disciplines du français et les différents ordres d'enseignement secondaire. Les pistes d'intervention que je propose s'appuient sur des aspects théoriques et sur des tâches quotidiennes d'enseignants de français, dans le but de clarifier celles-ci et de mettre à profit une tâche bien définie au regard de l'enseignement de l'oral en classe de français.

1. Évolution de l'enseignement de l'oral dans quelques programmes d'études

L'enseignement de l'oral au secondaire a toujours suscité et suscite encore bien des malaises et des questions chez les enseignants de français langue maternelle. Au fil des ans, des programmes se sont succédé pour améliorer et pour perfectionner l'enseignement de la langue. Les programmes mis de l'avant au Québec ont connu et connaissent encore aujourd'hui une évolution dans l'enseignement de la langue puisqu'ils fixent constamment des objectifs et des contenus d'apprentissage en oral, objectifs et contenus ayant suivi et suivant les «modes» pédagogiques. Malgré la mise en place et l'application de tous ces programmes, un constat surgit: souvent, les enseignants ne savent pas comment enseigner l'oral. Lazure (1994) souligne le dilemme auquel les enseignants de français langue maternelle sont confrontés en précisant qu'il y a très peu d'indications sur les critères de progression des apprentissages oraux dans les programmes d'études. En effet, il n'est pas possible de trouver, dans le programme du MEQ (1995), de renseignements précis à cet égard, de stratégies ni de façons d'enseigner l'oral:

«Le programme d'études de français du secondaire est un programme d'apprentissage dans lequel ne sont prescrites ni méthodes ni stratégies d'enseignement. Il incombe à l'enseignant ou à l'enseignante de planifier et de donner l'enseignement en choisissant les méthodes et les stratégies d'enseignement qui conviennent le mieux à ses groupes d'élèves.» (MEQ, *Addenda au programme de français du secondaire*, 1997, p. 2).

Ce programme (1995) insiste également sur l'importance des pratiques nombreuses et variées ainsi que sur le regroupement et l'intégration des éléments d'apprentissage (MEQ, 1995). Ce constat du MEQ signifie que les pratiques de lecture, d'écriture et d'oral peuvent être reliées et peuvent partager les mêmes objectifs d'apprentissage:

«L'intégration de toutes les activités de compréhension écrite et orale aux activités de production orale fait en sorte que le travail de compréhension est préalable à la production. Au cours de pratiques de production telles que des discussions, des exposés, des débats, l'élève met à profit ses habiletés à comprendre et à s'exprimer. Ainsi, l'approfondissement des apprentissages s'en trouve assuré et l'observation de la compétence de l'élève à s'exprimer oralement prend toute son importance.» (MEQ, 1995, p. 93).

Nous pouvons aussi observer une évolution dans les objectifs généraux eux-mêmes. En effet, l'objectif général du programme-cadre du MEQ de 1969 était très flou, car il voulait faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée. Cet objectif ne guidait pas les enseignants vers des activités d'oral concrètes. De plus, dans ce même programme, on pouvait facilement constater que la maîtrise de la langue orale se limitait à posséder une bonne prononciation, une bonne intonation et à employer un débit approprié. En effet, le programme suggérait aux enseignants de former les élèves à avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, compte tenu du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication (MEQ, 1969). En fait, l'enseignement de l'oral était restreint aux éléments prosodiques : «On perfectionne son élocution par le souci constant de bien se faire comprendre» (MEQ, 1969, p. 14) où l'on suggérait de faire des exercices d'élocution. Il était également possible de faire ce constat à la lecture des objectifs terminaux du programme-cadre (MEQ, 1969) :

- habituer l'élève à prononcer clairement les voyelles et les consonnes;
- habituer l'élève à utiliser l'intonation à bon escient;
- habituer l'élève à tenir compte des phénomènes de liaison, d'élision et d'assimilation (MEQ, 1969, p. 14).

Le programme-cadre (MEQ, 1969) laissait les enseignants libres d'élaborer eux-mêmes leurs propres plans d'études selon les besoins de leurs élèves. Il n'imposait pas d'activité d'oral. En 1980, le MEQ proposait un autre programme d'études dans lequel il insistait sur les discours propres à répondre aux principaux besoins de communication des élèves. Ce programme imposait aux enseignants de réaliser des activités d'oral en classe de français. En fait, ces discours oraux se résumaient à l'activité suivante : l'exposé oral et ce, à tous les ordres d'enseignement secondaire. Encore une fois, l'objectif du programme du MEQ (1980) demeurait vague.

L'objectif général du programme du MEQ (1995) apporte certaines précisions quant aux genres à étudier. Ce programme propose trois différentes activités (discussion, exposé, débat) par lesquelles les élèves acquerront graduellement des habiletés quant aux nombreuses façons d'argumenter. De plus, les pratiques de lecture, d'écriture et d'oral sont intégrées les unes aux autres afin de former des projets d'apprentissage concrets aux yeux des élèves. Le programme du MEQ de 1995 revient à certains principes directeurs qui avaient déjà été mis de l'avant dans le programme-cadre de 1969 :

- L'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue (MEQ, 1969, p. 6).

L'enseignement de la langue tel que préconisé par les programmes du MEQ (1969; 1980; 1995) propose également l'enseignement de l'oral par types de discours oraux, les genres, tels que définis par Schneuwly, de Pietro, Dufour, Énard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd (1996-97).

1.1 Enseignement de l'oral par genres

Afin de pallier les problèmes précédemment évoqués et pour donner à l'oral sa place comme objet d'enseignement, la Suisse romande a engagé une rénovation de l'enseignement du français dans laquelle l'enseignement de l'oral fonctionne par genres. On entend ici par «genres» divers types de discours oraux qui relèvent tant des discours courants (tels que des articles d'encyclopédie, des articles de journaux, des textes de vulgarisation scientifique, etc.) que des discours littéraires (tels que des contes, nouvelles littéraires, récits, etc.). Ces genres rejoignent les types de discours oraux mis de l'avant dans les trois programmes du MEQ (1969, 1980, 1995) : discours courants et discours littéraires. Les genres sont également des pratiques orales socialisées, pratiques que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours, telles que des débats et des discussions. Lorsque ces genres sont déterminés, on peut alors élaborer des objectifs d'enseignement précis. Pour illustrer ces propos, Schneuwly et al. (1996-97) précisent que l'enseignement de l'oral doit porter d'abord et avant tout sur des formes d'oral bien définies et régulées de l'extérieur, telles que des situations de communication publique. Ces propos complètent ceux de Peytard (1977), qui précise qu'il faut faire entendre aux élèves l'oral public en classe de français et qu'il faut se pencher sur différentes variantes et contextes de diffusion des situations d'oral : discours de la radio, de la télévision, des cassettes, des disques et divers discours de la société.

Le programme-cadre (MEQ, 1969) proposait également l'étude de ces «moyens collectifs de diffusion» et affirmait : «Il est impossible de faire abstraction de ce fait : les moyens de diffusion existent, tout-puissants, et ils exercent de fortes pressions sur la langue et sur la pensée.» (MEQ, 1969, p. 6). En effet, les élèves sont souvent submergés par ce type d'oral médiatisé. De plus, ce type de situation de communication est privilégié, car il sert dans l'apprentissage scolaire en français ainsi que dans les autres disciplines et présente aussi les genres de situations d'oral rencontrées dans la vie sociale. Simard (1997) ajoute que des activités pédagogiques d'analyse et de communication doivent perfectionner la compétence et l'expression orales des élèves, en particulier la capacité d'argumentation nécessaire dans la vie en société. Le langage étant le principal moyen par lequel les êtres humains entrent en relation, il est toujours utilisé dans les négociations, les débats, etc. L'enseignement de l'oral implique la maîtrise de diverses situations de communication publique par l'appropriation des genres reliés à celles-ci.

En bref, l'enseignement des discours oraux ou écrits se réalise maintenant dans les programmes québécois à partir de genres qui sont de plus en plus intégrés à tous les degrés d'enseignement. Ces genres sont centrés sur des objectifs reliés au développement des compétences de communication. Il est également intéressant de remarquer que dans le programme du MEQ (1995), dont l'application graduelle a commencé en 1997 pour se terminer cette année, l'idée de l'enseignement des discours par genres est amenée, quoique de façon prudente :

[le programme] demande d'accroître les pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale et il élargit l'éventail des genres de textes à proposer (par exemple, le portrait, le mythe ou la chronique). (MEQ, 1995, p. 2).

Le programme du MEQ (1995) veut relier l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'oral par le biais de projets communs. Il privilégie l'intégration des connaissances et des compétences. Pour ce faire, il vise plutôt l'enseignement de plusieurs genres dans un même degré d'enseignement, mais surtout à l'écrit. Par exemple, en 1^{re} secondaire, les genres littéraires et courants se chevauchent dans l'enseignement. Les genres étudiés sont le récit d'aventures, le portrait, le texte poétique, le récit de voyage et le texte s'apparentant au texte documentaire. En ce qui concerne l'oral, le nouveau programme innove certes dans le type de discours suggéré, comme les discours courants et les discours littéraires nommés précédemment, mais privilégie seulement une intégration de l'oral aux activités de lecture et d'écriture. Il ne prône pas de réelle progression de cette intégration des genres au plan longitudinal d'un degré d'enseignement à l'autre ainsi qu'on le verra dans l'énumération des objectifs de chaque niveau, qui s'énonce comme suit :

- 1^{re} secondaire: participer à des discussions sur des œuvres lues, vues ou entendues;
- 2^e secondaire: participer à des discussions sur des œuvres lues, vues ou entendues (en ajoutant la comparaison des œuvres sous différents aspects);
- 3^e secondaire: présenter des exposés explicatifs portant sur des affirmations, des faits ou des phénomènes;
- 4^e secondaire: présenter des exposés critiques portant sur des récits, des films, des poèmes, des chansons, des documentaires, des pièces de théâtre;
- 5^e secondaire: participer à des débats sur des thèmes abordés dans des romans, des films, des poèmes, des chansons, des documentaires, des pièces de théâtre. (MEQ, 1995, p. 95).

Lazure (1994) met de l'avant une cause de l'ambiguïté de l'enseignement de l'oral au regard des contenus des programmes. Il stipule que dans les programmes européens, deux conceptions contradictoires coexistent: une conception centrée sur une comparaison systématique des différences entre l'oral et l'écrit et une autre centrée sur un inventaire descriptif des faits typiques de la langue orale. En juxtaposant ces conceptions, la planification des contenus ne peut être qu'ambiguë, puisqu'il ne s'en dégage aucun principe faisant consensus. Le Cunff, Jourdain, Rolland et Saraf (1992) ainsi que Nidegger (1994) ajoutent que le problème de la didactique de l'oral est qu'elle ne permet pas de fournir aux enseignants les moyens nécessaires à une pratique qui voudrait tenir compte des instructions officielles. Ce constat est le même au Québec par rapport aux objectifs des programmes du MEQ et par rapport aux lacunes touchant le matériel et les stratégies d'enseignement de l'oral.

Il est possible d'affirmer que l'oral demeure le parent pauvre de l'enseignement du français, comme l'ont expliqué Lafontaine (1995), Schneuwly et al. (1996-97) ainsi que de Pietro et Wirthner (1996). La place de l'oral en classe de français demeure toujours ambiguë, car l'oral est surtout considéré comme un médium d'enseignement plutôt qu'un objet d'enseignement (Nidegger, 1994; de Pietro et Wirthner, recherche non publiée). Effectivement, les enseignants passent souvent par l'oral pour faire réaliser des activités d'écriture à leurs élèves.

Au sujet des programmes d'études, nous pouvons dire qu'au Québec, le programme actuel (MEQ, 1995) préconise l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral, ce qui suit de près l'intégration des genres prônée en Suisse romande. Ce programme continue également à valoriser l'oral public, voire le type d'oral le plus entendu et le plus significatif pour les élèves. Rappelons que c'est par des situations de communication significatives que les élèves apprendront mieux à maîtriser leur langue orale (MEQ, 1969, 1980, 1995; Boisseau et Raffestin, 1986; Béland, 1992; Charaudeau, 1992).

2 Méthodologie de la recherche

La problématique étant cernée, je rappelle que les enseignants de français québécois enseignent souvent l'oral de façon intuitive. En effet, même si les programmes d'études proposent quantité de compétences et de contenus d'apprentissage, il reste que les élèves parlent déjà à leur entrée à l'école et que pour plusieurs enseignants, apprendre à communiquer oralement est un savoir non enseignable (Halté, 1992; Lafontaine, 2001). L'objectif général de la recherche était donc le suivant: développer un modèle didactique de la production orale adapté aux enseignants de français langue maternelle au secondaire du Québec. Afin d'atteindre cet objectif, la recherche qualitative était tout indiquée. J'ai donc observé les séquences d'enseignement complètes de sept enseignants de français québécois, de tout niveau d'enseignement. Les observations, enregistrées sur vidéocassettes, ont alors été codées et analysées. Par la suite, j'ai effectué des entrevues semi-dirigées auprès de ces mêmes enseignants afin de les questionner sur leurs modèles implicites et sur leurs façons intuitives d'enseigner l'oral. Finalement, j'ai relié les composantes tirées du cadre théorique et celles provenant de l'analyse des données afin de construire le présent modèle.

3 Modèle didactique de la production orale

À la lumière de ma recherche, j'ai pu constater qu'il y a deux statuts d'utilisation de l'oral dans les classes de français québécoise: médium d'enseignement et objet d'enseignement, tout comme l'ont indiqué Dolz et Schneuwly (1998). Cependant, l'analyse des données recueillies dans ma recherche

m'a permis d'approfondir ces deux statuts, qui présentent des composantes divergentes et un impact différent sur l'élève.

3.1 L'oral utilisé comme médium d'enseignement

D'entrée de jeu, je dirais que tous les enseignants consultés dans cette étude considèrent l'oral comme un médium d'enseignement, c'est-à-dire comme un élément au service des autres volets du français, mais à différents niveaux. Cette utilisation de l'oral se divise en trois composantes: l'oral utilisé comme principale stratégie au service de l'enseignement des autres volets du français, les activités d'oral planifié (prévues à l'horaire de l'enseignant) et les activités d'oral spontané (imprévues à l'horaire de l'enseignant).

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

Les enseignants observés dans cette recherche utilisent régulièrement l'oral pour enseigner les types de textes. Par exemple, lors de l'enseignement du type de texte argumentatif à l'écrit, un maître de cinquième secondaire a fait argumenter oralement ses élèves afin de leur faire prendre conscience de la nuance entre les arguments et l'opinion. De la même façon, plusieurs enseignants utilisent l'oral lors de lecture à voix haute, de correction d'exercices divers, d'examens, de compréhensions de lecture. Nous pouvons constater la relation étroite entre l'oral, la lecture et l'écriture en enseignement du français.

3.1.2 Les activités d'oral planifié

Tous les maîtres observés mettent en pratique des activités d'oral planifié, pratiques évaluées de façon sommative et inscrites au bulletin des élèves. J'ai rapidement constaté que sur les sept enseignants, trois ne faisaient faire que l'exposé oral à leurs élèves. Cette activité d'oral planifié qu'est l'exposé se présente essentiellement comme un médium d'enseignement, car celle-ci n'est pas enseignée. Les maîtres ont toutefois l'impression qu'ils enseignent à leurs élèves comment faire un exposé oral. En fait, ils ne font que donner des consignes, du genre: «Je veux une introduction, un développement et une conclusion», «Vous ferez un exposé sur les personnages célèbres du 20^e siècle. Demain, nous allons à la bibliothèque pour trouver de la documentation», «Vous devez parler fort, faire des gestes», etc. Même s'il arrive régulièrement aux enseignants de modéliser l'exposé devant leurs élèves, ils ne font qu'une modélisation partielle, en ce sens qu'ils effectuent une simple démonstration de ce qu'ils veulent ou de ce qu'ils ne veulent pas entendre. Ils donnent des consignes sur le contenu de l'activité et sur les faits de langue, mais sans les enseigner. Le registre de langue exigé par les enseignants est correct, voire soutenu, tel que le proposent les programmes d'études. De plus, l'exposé oral est toujours évalué sans préparation préalable. Je rappelle ici les objectifs des programmes d'études québécois. De 1969 à 1994, avec le programme-cadre et le programme de 1980, l'exposé oral était LA pratique proposée, sans souci de préparation formative.

En bref, les activités d'oral planifié, soit l'exposé oral sous toutes ses formes, ne sont pas enseignées, mais utilisées comme un médium d'enseignement qui, le plus souvent, permet aux enseignants d'évaluer à l'oral un texte écrit lu devant la classe ou appris par cœur.

3.1.3 Les activités d'oral spontané

L'oral est également utilisé en tant qu'activité d'oral spontané. À l'opposé des activités d'oral planifié, ces pratiques tolèrent le langage familier, car les types et le contexte sont différents. En effet, c'est lors d'interventions disciplinaires, de questions, de discussions inopinées se déroulant au début d'un cours que l'enseignant peut intervenir et enrichir la langue orale de ses élèves. Ces activités d'oral spontané ne sont pas évaluées. À ce titre, les enseignants observés ont l'impression de ne pas faire d'oral lorsqu'il n'y a pas d'évaluation. Ils sont cependant très conscients de la nécessité de considérer le langage de l'élève afin de l'enrichir et de l'amener à utiliser un langage plus soutenu.

3.1.4 L'impact sur l'élève

Il apparaît très clairement que l'oral considéré comme un médium d'enseignement tel que défini dans le modèle didactique n'a pas d'impact positif sur l'élève. En effet, lorsque l'oral n'est pas enseigné dans les activités d'oral planifié et que les activités d'oral spontané ne sont pas exploitées à leur juste valeur, l'élève ne peut arriver à une prise en charge de sa propre communication orale. Les activités d'oral demeurent donc un lieu d'anxiété et de sanction n'apportant pas d'apprentissage explicite à l'élève. Il est malheureux de constater que dans cette étude, plusieurs enseignants mettent en valeur ce statut d'utilisation de l'oral dans leur pratique.

3.2 L'oral utilisé comme un objet d'enseignement

J'ai mentionné précédemment que tous les enseignants considéraient l'oral comme un médium d'enseignement. Je précise maintenant que parmi ces maîtres, certains considèrent également l'oral comme un objet d'enseignement. Ces enseignants, au nombre quatre sur sept, ont développé toute une démarche d'enseignement de l'oral. Pour eux, l'oral est un médium lorsqu'il est au service des autres volets du français et lors d'interventions spontanées. Mais lorsqu'ils préparent des activités d'oral planifié, ils ont le souci d'enseigner à leurs élèves COMMENT communiquer oralement et ils situent l'oral dans un PROJET DE COMMUNICATION clairement explicite.

3.2.1 Intention et situation de communication

D'entrée de jeu, dès le début du projet, les enseignants situent l'intention de communication: informer, débattre, divertir, raconter, etc. Par la suite, ils exposent la situation de communication. Dans ma recherche, j'ai pu constater que la situation de communication s'avère beaucoup plus complexe et complète que les prescriptions des programmes d'étude. En effet, pour les enseignants, la situation de communication tient compte de quatre facteurs. D'abord, les maîtres situent leur projet de communication dans une démarche visant l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale. En ce sens, ils respectent tout à fait l'esprit du programme d'études du MEQ (1995). Ensuite, ils présentent deux types de sujets aux élèves: sujet signifiant, soit un thème répondant aux goûts, intérêts ou besoins des élèves, et sujet non signifiant, soit un thème lié à la culture ou à la vision du monde, thème que les enseignants s'appliquent à rendre intéressant. En troisième lieu, les maîtres considèrent les intérêts des élèves en leur présentant, par exemple, une situation d'oral public, en leur faisant jouer divers rôles, en laissant libre cours à leur créativité ou en présentant l'activité sous forme de jeu. Finalement, les enseignants prennent en compte l'auditoire en sensibilisant les élèves à l'écoute de l'autre et au destinataire. Les auditeurs sont également impliqués dans l'activité en devenant tantôt évaluateurs, tantôt interlocuteurs.

En somme, la situation de communication telle que décrite dans le modèle va beaucoup plus loin que les simples indications ministérielles demandant aux enseignants de proposer des sujets signifiants. En fait, la situation de communication telle que présentée ici fait intervenir toute la dimension de la construction dialogale et de la prise en charge de la communication orale par l'élève.

3.2.2 Les activités d'oral planifié et intégré

Lorsque les enseignants ont présenté l'intention et la situation de communication aux élèves, ils mettent de l'avant une démarche didactique bien précise, telle que le proposent Dolz et Schneuwly (1998). Les maîtres font d'abord une production initiale afin de confronter les élèves à leur manque de connaissances de l'activité choisie. Par la suite, ils font l'état des connaissances des élèves, ce qui permet à tous de fixer des objectifs d'apprentissage précis. Les enseignants font alors de l'évaluation formative: ils préparent des ateliers formatifs afin de permettre aux élèves de s'exercer et d'acquérir des compétences. J'ai distingué cinq types d'ateliers formatifs que les enseignants font vivre à leurs élèves:

- modélisation totale par l'enseignant et parfois par l'élève (présentation de l'enseignant ou de l'élève sur laquelle un retour en groupe est fait afin d'identifier les forces et les faiblesses);
- apprentissage des rôles à jouer (animateur, médiateur, critique, etc., selon l'activité d'oral choisie);

- apprentissage lié aux types de pratiques (apprentissage des manières de discuter, d'exposer, de critiquer, de débattre, etc.);
- apprentissage des faits de langue (ateliers sur les registres de langue, les éléments prosodiques, le vocabulaire, la connotation, etc.);
- apprentissage des techniques d'écoute.

En mettant en pratique ces ateliers formatifs, les enseignants considèrent l'oral comme un objet d'enseignement à part entière. En présentant aux élèves un projet intégrant toutes ces pratiques, ils leur indiquent un fil conducteur qui les motive et qui leur indique les apprentissages qu'ils doivent réaliser au cours de la séquence. Ils sont donc prêts à être évalués de façon sommative.

3.2.3 L'impact sur l'élève

Il est très facile de constater que lorsque l'oral est considéré comme un objet d'enseignement, l'élève prend en charge sa propre communication orale et ce, de façon consciente. La communication orale devient synonyme d'apprentissage explicite, d'acquisition de connaissances et de développement de compétences. L'impact sur l'élève est donc très positif.

4. Conclusion

Le présent modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle propose une démarche intéressante aux enseignants de français. En effet, celle-ci répond tout à fait aux exigences ministérielles et les amène à considérer l'oral comme un véritable objet d'enseignement. La compétence transversale «communication orale» prend alors tout son sens. En utilisant l'oral comme un objet d'enseignement, les enseignants parviennent à faire prendre en charge à leurs élèves leur propre communication orale. De plus, les maîtres présentant un projet de communication proposant l'intégration des pratiques de lecture et d'écriture arrivent à conjoindre l'enseignement de l'oral et les autres sous-disciplines du français. Ils dépassent les exigences du programme, ce qui est plus que souhaitable.

En somme, ce modèle permet de décrire de façon plus concrète l'enseignement de l'oral en classe de français langue maternelle au Québec. Il ne faut toutefois pas oublier que la didactique de l'oral est encore en pleine ébullition et que d'autres recherches sont nécessaires afin de préciser une démarche d'évaluation de l'oral pouvant guider les enseignants plus efficacement.

Bibliographie

- Beland, K. (1992). L'oral et son intégration dans les matières. Dans F. V. Tochon et I. Druc (Dir.) *Oral et intégration des discours* (p. 143-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Boisseau, P. et Raffestin, A. (1986). *L'évaluation de l'expression orale*. Rouen: Académie de Rouen.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Dotz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Halfré, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Coll. «Que sais-je?», Paris : Presses universitaires de France.
- 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). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Lazure, R. (1994). Planifier l'enseignement de l'oral : un dilemme perpétuel. *La Lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle (AIDFLM)*, 15, 10-12.

Le Cunff, C., Jourdain, P., Rolland, M. et Saraf, S. (1992). Compétence langagière orale. *Repères*, 5, 27-41

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1969). *Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littératures. Programme-cadre de français*. Québec : Service de l'Information du ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1980). *Programme d'études, français langue maternelle. 1^e, 3^e et 5^e secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

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.

Nidegger, C. (1994). L'enseignement de l'oral en 6^e : quelles représentations, quels enseignements?. *La Lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle (AIDFLM)*, 15, 22-24

Peytard, J. (1977). Entretien avec Jean Peytard. *Pratiques*, 17, 14-22.

Pietro, J.-F. de, Erard, S. et Kaneman-Pougatch, M. (1996-97). Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39-40, 100-129.

Pietro, J.-F. de et Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Tranel*, 25, 29-49.

Pietro, J.-F. de et Wirthner, M. *L'enseignement de l'expression orale en 6e*. Recherche non publiée.

Schneuwly, B., de Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, C. et Zahnd, G. (1996-97). -L'oral- s'enseigne!. *Enjeux*, 39-40, 80-99.

Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Coll. «École en mouvement». Québec :Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Wirthner, M., Martin, D. et P. Perrenoud (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Paris: Éditions Delachaux et Niestlé.