

B Le développement des compétences d'oralité en classe de français langue maternelle au Québec

LIZANNE LAFONTAINE
Université du Québec à Montréal

Depuis quelques décennies, au Québec et dans la francophonie, la communication orale occupe une place importante dans l'enseignement du français langue maternelle au secondaire. En effet, l'enseignement de la communication orale sous différents aspects a toujours suscité des préoccupations pédagogiques et linguistiques chez les chercheurs et chez les enseignants de français langue maternelle au secondaire. Les enseignants pratiquent plusieurs activités de communication orale en classe, notamment l'exposé oral formel. Certains manuels didactiques proposent aussi différentes activités de communication orale. Également, plusieurs chercheurs tels que Doutreloux (1989), Mayor (1991), Steffen (1991) ainsi que Doiz et Schneuwly (1998) suggèrent des activités de communication orale : le jeu de rôles, le débat, l'exposé oral formel et la prise en charge de la communication orale en classe. Le nouveau programme d'enseignement du français langue maternelle au secondaire du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ 1995) présente aussi des activités de communication orale : discussion, exposé oral et débat, activités permettant aux élèves de réfléchir sur la langue, de développer de façon graduelle leur habileté à argumenter et de former leur pensée critique.

La problématique entourant l'enseignement de la communication orale et le développement des compétences langagières au Québec n'est pas simple, car elle touche à des aspects sociaux, pédagogiques, personnels et scolaires. Dans ce texte, je décrirai en partie la recherche que je mène présentement dans mes études doctorales. Je présenterai d'abord quelques composantes de l'enseignement de l'oral, composantes qui m'ont motivée à travailler sur l'élaboration d'un modèle didactique de la communication orale en classe de français au secondaire au Québec. Ensuite, je me pencherai sur mes objectifs de recherche et sur la méthodologie utilisée dans cette expérimentation. Finalement, je proposerai des pistes d'élaboration du modèle didactique en constitution.

1. Enseignement de la communication orale

Malgré le matériel et les ressources pédagogiques qui sont mis à leur disposition, les enseignants de français langue maternelle ressentent un inconfort devant l'enseignement de la communication orale (Bain 1991, Perrenoud 1991, Lafontaine 1995). L'école enseigne la communication orale de façon ambiguë, ce qui explique le malaise ressenti par les enseignants (Perrenoud 1991). De plus, l'école et les programmes définissent les termes « expression orale » de manière floue. Ces définitions demeurent obscures pour les enseignants. Faut-il s'exprimer à l'oral en général ou à un moment déterminé ? Faut-il laisser parler librement l'élève ou bien le laisser parler à un moment déterminé ou bien faut-il laisser s'exprimer l'élève, mais en exerçant un contrôle et en dirigeant la discussion (Lahire 1993) ? Quelles doivent être les qualités de la langue orale utilisée par l'élève ?

C'est à l'enseignant que revient la tâche d'organiser les échanges entre élèves, par exemple lors de débats, et de s'assurer de la qualité des situations fonctionnelles de la communication telles que les exposés oraux formels, les jeux de rôles et l'oral spontané. Les élèves s'expriment fréquemment dans un langage trop souvent pauvre et confus ; il devient alors

plus difficile pour l'enseignant de savoir comment structurer et améliorer cet enseignement (Doutreloux 1989). En France, dans certains cours de français où on accorde une attention très importante à l'oral, les échanges sont nombreux, mais ne laissent pas de temps pour la réflexion. En bref, ce n'est pas le nombre d'échanges qui rend l'enseignement de la communication orale plus efficace puisqu'il n'y a pas plus d'apprentissage dans ces classes où le type d'oral mis de l'avant est un échange de questions-réponses (Manesco et Grellet 1991). Ce n'est donc pas dans la parole continue ni dans son abondance que réside la solution au problème de cet enseignement. Dans le même ordre d'idées, Wirthner (1991) affirme que l'enseignement de l'oral est encore lacunaire, car il manque d'indications et d'objectifs méthodologiques précis. Selon Lahire (1993), l'indice le plus flagrant du « flou » de l'enseignement de la communication orale, selon les perceptions des enseignants, est le fait que les maîtres travaillent fréquemment la question de l'expression orale avant même que l'intention de communication ne soit abordée, en ce qui concerne la lecture, le lexique ou l'écriture. Il est ainsi possible de constater de quelle façon la logique discursive est révélatrice des pratiques de ces enseignants. Doutreloux (1989) nous dit que :

«... 80 % des difficultés qu'on attribue à l'oral viennent du fait que nous voulons aborder cette matière avec le même souci d'analyse, de progression méthodique et de contrôle que s'il s'agissait d'un champ sémantique d'apprentissage tel l'écrit ou les mathématiques (Doutreloux 1989).»

Ce constat rejoint les propos de Schneuwly, De Pietro, Dolz, Dufour, Értard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd (1996-97) ainsi que ceux de De Pietro et Wirthner (1996) qui affirment que, dans presque tous les pays, la communication orale demeure l'élément le moins considéré dans l'enseignement du français. Si tel est le constat fait en Europe, il est possible d'affirmer qu'il en est de même au Québec (Doutreloux 1989; Latouane 1995). Les facteurs responsables de cette situation sont divers : difficultés à objectiver et à évaluer les performances des élèves, inconfort des enseignants devant l'enseignement et devant l'évaluation de la communication orale, absence de matériel didactique clair, utilisation de méthodes d'enseignement intuitives, manque de précision des objectifs généraux.

Il devient facile de constater que les maîtres ont un modèle très flou de ce qu'est la communication orale, modèle qui n'est pas explicite. Selon les recherches que j'ai consultées, il ne m'a pas été possible de trouver un modèle didactique explicite de la communication orale en classe de français langue maternelle au secondaire au Québec. Cela est d'autant plus dommage qu'il existe des modèles didactiques de la lecture et de l'écriture, qui rendent explicites ces composantes de l'enseignement de la langue. Je crois que l'élaboration d'un modèle didactique de la communication orale pourrait confirmer des pratiques, orienter les concepteurs de matériel didactique et fournir des stratégies d'enseignement concrètes aux enseignants de français.

2. Objectifs de la recherche

Comme je l'ai expliqué au début du texte, mon expérimentation n'est pas encore terminée. Je me trouve au cœur de l'analyse des données que j'ai recueillies. C'est pourquoi mes objectifs de recherche ne sont pas tous atteints. L'objectif de recherche de ma thèse de doctorat est donc d'élaborer un modèle didactique de la communication orale adapté aux enseignants de français langue maternelle au secondaire au Québec. Mes objectifs spécifiques sont les suivants. En premier lieu, j'ai défini les composantes de différents modèles théoriques traitant de l'enseignement des langues dans mon chapitre de thèse portant sur le cadre théorique. Ensuite, j'ai tenté de définir les composantes d'un modèle didactique de la communication orale chez les enseignants de français langue maternelle, c'est-à-dire que j'ai essayé de dégager les modèles implicites qu'ils se font de l'enseignement de la communication orale. Mon objectif spécifique final, sur lequel je travaille à l'heure actuelle, est de mettre en relation les composantes dégagées chez les enseignants interrogés et les composantes tirées des modèles théoriques consultés dans les écrits afin d'arriver à un modèle éolictique de l'enseignement de la communication orale au Québec.

3. Méthodologie de la recherche

Ma recherche doctorale s'inscrit dans le paradigme de la recherche qualitative. Dans cette étude, je vise la compréhension fine d'un point de vue, tel qu'explicité précédemment dans mes objectifs de recherche. De plus, l'énorme quantité de données recueillies (60 heures d'enregistrement de cours sur cassettes vidéo et 10 heures d'enregistrement d'entrevues sur cassettes audio) m'a incité à réduire mon échantillonnage. Voilà pourquoi j'ai recueilli mes données de recherche dans les classes de six enseignants de français langue maternelle au secondaire au Québec, tous degrés d'enseignement confondus. J'ai fait, dans un premier temps, de l'observation directe de séquences complètes d'enseignement de la communication orale (des parties théorique et pratique dispensées par les enseignants aux productions orales réalisées par les élèves). Dans un deuxième temps, j'ai réalisé des entrevues semi-dirigées avec ces enseignants afin de connaître leurs modèles implicites de l'enseignement de la communication orale. J'ai également débuté l'analyse de mes données en utilisant l'analyse de contenu. Cependant, je ne les ai pas encore toutes mises en relation avec les composantes tirées des modèles théoriques consultés dans les écrits, mais je peux d'ores et déjà proposer des compétences langagières qui devraient figurer dans le modèle didactique de la communication orale en classe de français langue maternelle.

4. Pistes d'élaboration du modèle didactique en classe de français langue maternelle au secondaire au Québec

Je crois tout à fait justifié de préciser ici quelques constats sur l'enseignement de la communication orale en classe de français langue maternelle au Québec ainsi que quelques modèles qui sont (et seront) à la base du modèle didactique en constitution. Le nouveau programme d'études secondaires du MÉQ (1995), en vigueur depuis septembre 1997 dans les classes de français langue maternelle, impose aux enseignants des nouvelles activités de communication orale : discussion (1^{re} et 2^e secondaires), exposés explicatif et critique (3^e et 4^e secondaires), débat (5^e secondaire). Fait intéressant et nouveau, ces pratiques guident l'élève dans l'argumentation ; elles lui permettent d'acquérir des habiletés à argumenter en vue de l'examen final d'études secondaires du MÉQ : la production écrite d'un texte argumentatif. Ces activités s'inscrivent également dans un projet d'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale, tout comme le préconise le courant suisse visant l'intégration des genres (De Pietro et al., 1996-97 ; Dolz et Schneuwly, 1998). Cette nouvelle façon de faire proposée par le programme du MÉQ (1995) m'a amenée à considérer avec grand intérêt les modèles didactiques de certains genres de Dolz et Schneuwly (1998) et particulièrement leur démarche dans les séquences didactiques des genres oraux (production initiale, état des connaissances des élèves, réalisation du projet pour lequel un, ateliers formatifs sur les éléments à améliorer, production finale).

4.1. Contenus à préciser dans le modèle didactique en constitution

Selon les données analysées jusqu'à maintenant, des contenus s'imposent au regard de l'enseignement de la communication orale. D'abord, l'intention de communication lors d'un projet de communication orale doit être spécifiée aux élèves et faire partie du modèle. En effet, les chercheurs et les enseignants interrogés démontrent l'importance de préciser aux élèves le contexte dans lequel se déroulera le projet de communication orale. L'intention de communication exige d'elle-même de présenter une situation de communication, mais qui soit significative pour les élèves : situation de communication d'oral public telle que débat, discussion et sujet près des intérêts des élèves, tout comme le préconisent Dolz et Schneuwly (1998) dans leurs propres modèles didactiques ainsi que d'autres chercheurs consultés dans le cadre théorique de cette recherche (Charaudeau 1992 ; De Pietro et Wirthner 1996 ; Simard 1997).

Les maîtres interrogés dans cette recherche affirment tous que la communication orale est la base de l'argumentation et que c'est à partir de l'argumentation orale qu'ils greffent des contenus et des compétences langagières à enseigner à leurs élèves. Ce constat évoque toute la pertinence des caractéristiques linguistiques des fonctions de langage de Jakobson (1969), en l'occurrence la fonction persuasive. Ce constat rejoint également les propos de Vanoye (1983), qui affirme que les fonctions du langage peuvent définir des objectifs d'apprentissage. Pour toutes ces raisons, les caractéristiques linguistiques des fonctions du langage figureront dans le modèle didactique en constitution.

Selon plusieurs chercheurs, l'écoute fait partie intégrante de la communication orale. Les maîtres interrogés ont également souligné l'importance de l'auditoire dans l'écoute et la communication orale. Pour arriver à faire participer et à faire écouter l'auditoire, les enseignants donnent des rôles au public : poser des questions pertinentes, évaluer les performances orales des locuteurs, prendre des notes sur les points forts et les points faibles. Voilà donc plusieurs éléments à considérer dans le modèle didactique à construire.

Les enseignants interrogés enseignent tous la structure de l'activité de communication orale qu'ils proposent aux élèves. Par exemple, ils leur expliquent comment faire une introduction orale, dans un débat oratoire, en faisant la différence avec l'introduction écrite dans un texte argumentatif. En somme, les maîtres savent quoi enseigner pour que le contenu de l'activité soit livré ; ils se fixent des objectifs. Ce constat rejoint les propos de Dolz et Schneuwly (1998) au sujet des spécificités des activités de communication orale. Ici, il y a matière à approfondir les caractéristiques spécifiques à chaque activité de communication orale pratiquée dans les classes des enseignants concernés pour voir si des regroupements sont possibles.

4.2. Compétences langagières à préciser dans le modèle didactique en constitution

Plusieurs compétences langagières sont fondamentales en didactique de la communication orale. J'ai retenu la définition de Legendre (1993 : 225) au sujet de la compétence langagière : « Connaissance qu'a l'individu de sa langue maternelle et habileté à l'utiliser. » Une compétence langagière à considérer est la prise en charge de la communication orale par l'enseignant, certes, mais surtout par l'élève. Selon Doutreloux (1989) et les enseignants interrogés, il faut, en tant que pédagogue, faire réaliser à l'élève que dès qu'il parle devant la classe, que ce soit dans des activités formatives ou sommatives, il prend en charge sa communication orale, il développe des habiletés utiles à son développement scolaire et social, il communique avec les autres par ses gestes, sa posture, sa voix.

Tous les enseignants affirment aussi que la maîtrise des éléments prosodiques se trouve à la base d'une activité de communication orale intéressante et réussie. Les manuels didactiques que les enseignants utilisent et le programme du MEQ (1995) insistent sur cette compétence langagière dans leurs objectifs. Les maîtres qui enseignent le débat ont insisté sur le ton, l'intonation et le volume de la voix dans les stratégies argumentatives utilisées en vue de démolir l'adversaire. Il est possible de constater toute l'importance des éléments prosodiques dans l'enseignement de la communication orale en classe de français au secondaire au Québec.

L'utilisation du non-verbal en communication orale s'avère une autre compétence langagière à considérer dans le modèle en constitution, car elle est mise en avant par les enseignants. Ceux-ci sensibilisent énormément leurs élèves à maintenir le contact avec l'auditoire, à utiliser les gestes et le regard, à développer une complicité avec le public. Le non-verbal est un aspect important sur lequel insiste le MEQ (1995) dans ses objectifs et critères d'évaluation. De plus, l'utilisation du non-verbal fait encore une fois ressortir l'importance des caractéristiques des fonctions du langage, en l'occurrence les spécificités de la fonction phatique.

Les enseignants exigent également que les élèves emploient une langue scolaire en classe, à savoir un registre de langue correct. Ils affirment que l'emploi d'un langage scolaire autre

que celui que les élèves utilisent entre eux leur permet de structurer leurs idées, d'organiser leur pensée argumentative et de faire d'eux de meilleurs locuteurs. Les propos des enseignants rejoignent tout à fait la position du MEQ (1995) et celle que préconisent plusieurs chercheurs (Tannen, 1982 ; Snow, 1983 ; Simard, 1997). En bref, l'utilisation d'un registre de langue correct dans les activités de communication orale dans les classes de français langue maternelle au Québec sera un des éléments du modèle didactique à construire.

4.3. Autres éléments à considérer dans le modèle didactique en constitution

Plusieurs didacticiens de la communication orale cités dans ce texte ont travaillé sur celle-ci en tant qu'objet d'enseignement. Cependant, à la lumière de mes données de recherche, il s'est avéré que la plupart des enseignants considèrent la communication orale comme moyen d'enseignement. Ils vont utiliser l'oral au service de l'écrit, comme dans la lecture à voix haute, la correction d'exercices de grammaire ou de compréhension écrite et vont privilégier de ces occasions pour corriger ou encourager les compétences langagières des élèves. Ce même constat a déjà été fait en Suisse romande par De Pleuro et Wirfther (1996). C'est donc dire qu'il est nécessaire d'intégrer l'oral comme objet d'enseignement dans le modèle didactique en constitution.

Le dernier élément que je considère jusqu'à maintenant dans mon analyse de données est la démarche des séquences didactiques des genres oraux proposée par Dolz et Schneuwly (1998). Cette démarche, à mon avis extrêmement pertinente et efficace dans l'enseignement de contenus et de compétences langagières, est utilisée en partie par les enseignants que j'ai observés et interrogés. En effet, plusieurs d'entre eux font faire aux élèves une production initiale afin de vérifier leurs connaissances antérieures de l'activité pratiquée en classe, ce qui est, d'après ces maîtres, une excellente stratégie pour intéresser les élèves et leur faire réaliser leurs forces et faiblesses. Mais c'est dans l'absence presque totale de mise en place d'ateliers formatifs afin de travailler les faiblesses des élèves que le bât blesse au Québec actuellement. Le tout se fait plutôt de façon implicite, les maîtres pensant que les élèves corrigeront d'eux-mêmes leurs faiblesses parce qu'ils les connaissent depuis la production initiale faite en classe. L'idée de l'oral uniquement sommatif, non préparé en classe et fait deux fois par année (à la fin de chaque semestre) est encore trop ancrée dans les mœurs académiques québécoises et démontre à nouveau tout le malaise et le manque d'objectifs méthodologiques précis entourant l'enseignement de la communication orale au Québec.

5. Conclusion

La situation de l'enseignement de la communication orale dans les classes de français langue maternelle au Québec est encore lacunaire. Comme expliqué au début du texte, je suis encore au cœur de l'analyse des données recueillies. Les relations entre les composantes des modèles théoriques de l'enseignement des langues et les composantes des modèles implicites des enseignants interrogés ne sont pas encore toutes faites. Mais déjà, des contenus et des compétences langagières se dégagent des analyses et seront mis en place, dans le but ultime et idéalisé par tout doctorant d'aider les enseignants de français québécois à enseigner la communication orale de façon organisée, intelligente et agréable.

Pour en savoir plus...

- BAIN, D. (1991). *Problèmes psychopédagogiques de l'oral : les leçons d'une expérience*, in : WIRTHNER, M., MARTIN, D. et PERRENOUD, P. (éds), *Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé pp. 95-125.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

- DE PIETRO, J.-F., ÉRARD, S. et KANEMANI-POUGATCH, M. (1996-97). « Un motièle didactique du « débat », de l'objet social à la pratique scolaire », *Enjeux*, 39-40, pp. 100-129.
- DE PIETRO, J.-F. et WIRTHNER, M. (1996). « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français », *Travail*, 25, pp. 29-49.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres (orals) à l'école*, Paris, ESF.
- DOUTRELOUX, J.-M. (1989). *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- JAKOBSON, R. (1969). *Langage enfantin et aphasie*, Paris, Éditions de Minuit.
- 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, Montréal, 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.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation. 2^e édition*, Montréal, Guérin.
- MANESSE, D. et GRELLET, I. (1991). « L'oral contre l'écrit », *Repères*, 3, pp. 17-24.
- MAYOR, C. (1991). *L'expression orale dans des situations simulées: Les règles du jeu*, in: WIRTHNER, M., MARTIN, D. et PERRENOUD, P. (éds), *Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, pp. 149-157.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995). *Programmes d'études. Le français enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PERRENOUD, P. (1991). *Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral*, in: WIRTHNER, M., MARTIN, D. et PERRENOUD, P. (éds), *Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, pp. 15-40.
- RADER, M. (1982). *Context in Written Language: The case of Imaginative Fiction*, in: TANNEN, D. (éd.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Norwood, Ablex, pp. 185-198.
- SCHNEUWLY, B., DE PIETRO, J.-F., DOLZ, J., DUFOUR, J., ÉRARD, S., HALLER, S., KANEMANI, M., MORO, C. et ZAHND, G. (1996-97). « L'oral - s'enseigne! », *Enjeux*, 39-40, pp. 80-99.
- SIMARD, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*, Québec, Éditions du Nouveau Pédagogique (École en mouvement).
- SNOW, C. E. (1983). « Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years », *Harvard Educational Review*, 53, 2, pp. 165-189.
- STEFFEN, N. (1991). *La communication orale à l'école: Quelques pratiques, quelques enseignants*, in: WIRTHNER, M., MARTIN, D. et PERRENOUD, P. (éds), *Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, pp. 95-123.
- TANNEN, D. (1982). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Norwood, Ablex.
- VANOYE, F. (1983). « Fonctions du langage et pédagogie de la communication », *Pratiques*, 40, pp. 37-50.
- WIRTHNER, M. (1991). *L'oral comme expérience de soi et rapport à l'autre*, in: WIRTHNER, M., MARTIN, D. et PERRENOUD, P. (éds), *Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, pp. 195-203.