Document generated on 04/16/2024 4:03 p.m.

Québec français

L'oral… à bout de souffle?

Roger Lazure

Number 94, Summer 1994

La communication orale

URI: https://id.erudit.org/iderudit/44423ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Lazure, R. (1994). L'oral… à bout de souffle? *Québec français*, (94), 22–24.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1994

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

L'oral... à bout de souffle ?

Roger Lazure *

Depuis environ une dizaine d'années, il faut reconnaître que le domaine de l'oral manifeste des signes d'essoufflement certains, tant sur le plan de la recherche universitaire[1] qu'au niveau des pratiques pédagogiques. En effet, il se publie de moins en moins d'ouvrages ou d'articles sur la question, à tel point que les chercheurs s'y intéressant encore sont en droit de se demander s'ils naviguent à contre-courant. Par ailleurs, les pratiques orales scolaires, de nouvelles qu'elles étaient il y a vingt ans, n'ont pas vraiment évolué et sont même devenues relativement sclérosées.

Dans un contexte où l'oral se situe dans une position de relative faiblesse, un certain discours officiel, largement renforcé par les médias, le dénonce comme étant l'un des responsables de l'échec en français écrit des élèves qui ont subi la réforme pédagogique. On tient enfin un bouc émissaire qu'on peut lyncher sans remords beaucoup plus facilement qu'un syndicat de professeurs. Il faut convenir que, pour la plupart des gens, la communication orale, ce n'est que pur bavardage! Toutefois, ce qui paraît plus gênant, c'est le silence des spécialistes et des universitaires.

Ce silence plutôt éloquent peut s'interpréter de différentes façons, selon ceux qui l'entretiennent. Il y a d'abord tous ceux qui trouvent avantage à se taire puisqu'ils n'ont jamais cru à la nécessité et à l'importance de l'oral, l'école devant avant tout répondre aux besoins en écrit. Ensuite, il y a ceux qui ont été intéressés par l'oral quand c'était à la mode et qui se penchent maintenant sur d'autres thématiques à la mode : inutile d'escompter qu'ils se portent à la défense de l'oral. Il y a ceux, beaucoup moins nombreux, qui reconnaissent encore le bien-fondé d'un enseignement de l'oral mais qui craindraient d'être étiquetés d'arrière-garde ou de réformistes déphasés. Enfin, il y a ceux qui préconisent une approche interdisciplinaire et qui attendaient le temps opportun pour récupérer l'oral comme simple outil d'apprentissage.

Pourtant, quelle que soit leur position, la plupart des chercheurs s'accordent sur le fait que l'enseignement du français oral a probablement très peu à voir avec les performances « catastrophiques » (toujours selon les médias) des élèves du secondaire en production écrite. Jusqu'à preuve du contraire, il ne peut s'agir que de jugements sans fondement puisqu'aucune recherche quelque peu sérieuse n'a évalué l'impact de cet enseignement sur l'ensemble des autres volets de la didactique du français.

Selon nous, rendre l'oral responsable de divers problèmes en français fait preuve de la plus totale incompréhension des prétentions plutôt modestes de l'enseignement de l'oral en salle de classe. Un rappel historique sommaire permettra d'en caractériser les pratiques au cours des années et d'en mesurer l'importance réelle. Ensuite, en rendant compte des principaux développements de la recherche dans le domaine, il sera alors possible de dégager les grandes problématiques abordées par la didactique de l'oral dans le but de se délimiter un espace en tant que « matière », au même titre que la lecture ou la production écrite. Enfin, seront présentées quelques propositions dans le cadre d'un enseignement de l'oral qui se voudrait respectueux des objectifs légitimes reliés à l'apprentissage de la langue écrite.

Les « traditions » orales

Avant l'ère du renouveau pédagogique des années soixante, les activités qui supposaient une implication orale de la part des élèves étaient essentiellement de quatre types : des activités de récitation de textes littéraires mémorisés, des activités d'explication de texte, des activités de lecture orale et des exercices d'élocution. L'ensemble de ces pratiques devaient amener les élèves à respecter des normes empruntées à la culture de l'écrit dont les exigences non dissimulées visaient à les faire « parler comme des livres ».

En s'opposant radicalement à cette vieille conception, la réforme du programme-cadre, dans la foulée de la rénovation pédagogique européenne, a concentré ses énergies à reconnaître un statut spécifique à l'oral en considérant l'écoute et la production orale comme des composantes à part entière du programme de français. Au cours des années qui ont suivi, les pratiques se sont cristallisées autour d'un modèle d'activité de type exposé à caractère plus ou moins formel. Dans la plupart des cas, cet exposé représentait le produit de l'oralisation d'un texte écrit par l'élève. Ainsi, le principal changement de cette réforme paraît avoir été le remplacement du texte d'auteur par le texte d'élève. Dans cette perspective, l'écrit demeure encore le support de la planification et de la mise en texte de la production orale.

L'implantation du programme de français de 1979 a renforcé cette nouvelle conception de l'oral en insistant davantage sur l'objectivation des contenus (suffisance et pertinence de l'information, organisation des idées, etc.) que sur celle de la forme à proprement parler (caractéristiques spécifiques du genre discursif, éléments linguistiques comme la syntaxe, la phonologie, etc.). Pour assurer un certain contrôle de l'application de ce programme dans toutes les classes, il s'est développé une tradition d'évaluation de toutes les composantes du français à chaque étape de l'année scolaire. Cette exigence est en grande partie responsable encore aujourd'hui de la périodicité des activités orales proposées aux élèves. En effet, sauf dans des contextes exceptionnels, il se fait rarement plus de quatre productions orales dans une année et elles sont presque toujours réalisées en contexte d'examen sommatif.

Parallèlement à ces pratiques normalisées par le système d'éducation, on assiste actuellement à un véritable « remous » pédagogique qui risque d'exercer un effet non négligeable sur la pratique de l'oral en classe. De plus en plus de matériels pédagogiques de base de type interdisciplinaire sont approuvés par le ministère et sont utilisés par différentes commissions scolaires. L'approche généralement retenue dans ce genre de matériel privilégie la discussion en grand groupe, le travail coopératif, le questionnement réciproque, etc. En proposant une intégration des matières fondée sur diverses formes d'enseignement, cette approche mobilise, en contexte d'apprentissage, les habiletés orales des élèves, que ce soit pour accroître leurs capacités d'analyse ou de synthèse des connaissances en sciences humaines ou en sciences de la nature, pour améliorer leurs habiletés en lecture ou en écriture, pour réfléchir sur leurs façons d'apprendre, etc.

■ L'état de la recherche :... inspiré... expiré...

Quand elle se situe dans la perspective d'une matière scolaire à apprendre en soi – ce qui a été l'optique retenue pour l'état de question [2] que j'ai effectué sur la production scientifique francophone de 1970 à 1990 – la recherche en didactique du français oral a défini principalement cinq approches pédagogiques visant à développer les capacités verbales des élèves. Ces approches diffèrent selon les moyens qu'elles se donnent pour atteindre l'un ou l'autre des grands objectifs d'enseignement de l'oral, à savoir développer la compétence linguistique et développer la compétence de communication.

••• *Les approches linguistiques*

Au cours des années soixante-dix, la plupart des propositions envisagées se sont centrées sur la question de la maîtrise de la langue. Parmi celles-ci, deux types d'approche reposaient exclusivement sur l'objectif relié à la compétence linguistique en imposant des contenus formels spécifiques.

Dans un cas, il s'agissait d'exercer un certain « contrôle » sur la pratique verbale des élèves par le biais de diverses méthodes d'imprégnation, que ce soit à l'aide de l'exercice structural, d'un programme compensatoire ou d'une technique d'imprégnation orientée par l'enseignant en tant que modèle linguistique. À cause des résultats de recherches souvent négatifs à la suite de l'évaluation de ces méthodes et surtout à cause des contraintes normatives, assez proches du code écrit, auxquelles elles soumettaient les élèves, ce premier type d'approche paraît aujourd'hui relativement désuet.

Quant à la seconde approche, elle s'appuyait sur une prise de conscience par les élèves des propriétés formelles du code oral. L'explicitation de ces caractéristiques orales se faisait généralement à l'aide d'un métalangage spécifique. Même si les effets escomptés par cette approche d'analyse ne sont pas aussi bénéfiques sur la production orale que certains chercheurs le souhaiteraient, les fondements de ce type d'approche sont encore très vivaces de nos jours.

••• *L'approche de libération-structuration*

En Europe, l'approche de libération-structuration, préconisée pour tous les volets du français, s'impose en maître absolu depuis les tout débuts de la rénovation pédagogique. En ce qui a trait à l'oral, elle implique une démarche en trois temps :

1. un temps de libération de la parole où les élèves s'entraînent à la communication dans diverses activités fonctionnelles ;

2. un temps de structuration fondé sur un apprentissage systématique à l'aide d'activités de manipulation, d'observation et d'analyse de phénomènes langagiers ;

3. un temps de réinvestissement qui tend vers un exercice conscient et maîtrisé du code linguistique en situations de communication.

Pour le moment, cette approche présente des limites importantes, compte tenu qu'elle propose en des temps séparés des activités d'apprentissage qui se veulent complémentaires. Ainsi, les acquis des uns ou des autres ont peu de probabilité de transfert réciproque sur le développement des compétences.

••• *L'approche d'objectivation*

Dans le but avoué de provoquer ce transfert de connaissances, l'approche d'objectivation visait à assurer une certaine progression des habiletés de communication grâce au processus d'objectivation. Ce dernier permettait théoriquement d'intervenir à différents moments de la situation d'énonciation, par le biais d'une interaction formative axée sur une prise de conscience des nombreux paramètres de la communication.

Toutefois, telle que définie par les instances ministérielles, l'objectivation ne reposait sur aucun métalangage explicite susceptible de sensibiliser les élèves à leurs difficultés réelles. En demeurant flou quant aux moyens à mettre en oeuvre pour la pratiquer efficacement, la technique pédagogique de l'objectivation s'est souvent transformée en salle de classe en une « subjectivation » des exposés des élèves. En ce qui concerne plus spécifique-

ment l'oral, cette approche représente une véritable vue de l'esprit, considérant le cadre sommatif dans lequel elle est généralement confinée.

••• *L'approche d'appropriation*

Depuis quelques années, la recherche s'est appliquée à définir et à expérimenter une approche dite « d'appropriation » celle-ci consiste en la conjonction d'une approche de type communication-objectivation et d'une approche de structuration axée sur le développement linguistique et sur l'analyse de faits langagiers.

Si ce type d'approche mixte semble assez prometteur au niveau théorique, puisqu'il augmente les chances de transfert, il faut toutefois reconnaître que les résultats de certaines recherches expérimentales laissent encore songeurs. Des différences significatives sont constatées au niveau des habiletés d'analyse de phénomènes oraux particuliers, mais ils s'accompagnent rarement de progrès réels sur le plan des performances orales.

■ En guise de conclusion

Comme on peut le constater, ce bilan sommaire de la recherche brosse un tableau plutôt sombre de la didactique du français oral. Cependant, il convient de remarquer que l'ensemble de la recherche francophone menée depuis une vingtaine d'années a privilégié une conception plutôt réductionniste de l'enseignement de l'oral. Elle se base en effet sur le postulat qu'il devait être abordé comme une matière « autonome » planifiée en vase clos en fonction de contenus qui lui seraient spécifiques. Si l'on tient à la survie de l'oral, savoir parler et écouter étant des atouts indispensables en société et en milieu de travail, il importerait de redéfinir sa place par rapport aux autres volets du français et d'envisager comment il pourrait contribuer à l'atteinte des divers objectifs reliés à leur apprentissage.

■ Un second souffle

Étant donné que l'oral sert de véhicule privilégié, particulièrement au début mais également tout au long de la scolarité, dans le processus d'éveil et d'apprentissage à la recherche et à l'écriture, il paraît fondamental de s'appuyer sur les habiletés d'écoute des élèves pour les rendre perméables à la culture de l'écrit. Non seulement est-il nécessaire de les sensibiliser de façon « épidermique » à différents genres pour les préparer aux arts et aux sciences, mais encore faut-il sonder en profondeur leurs capacités de compréhension et de traitement de l'information lorsqu'ils écoutent un texte lu, un film ou un documentaire. Par des interventions plus systématiques, un meilleur contrôle de la compréhension de différents types de matériau sonore contribuerait à consolider les dispositions cognitives que suppose l'apprentissage de la lecture.

Pour l'enseignement de la lecture, les développements récents de la recherche prônent l'approche stratégique, l'enseignement réciproque, l'apprentissage coopératif ou encore le questionnement métacognitif. Toutes ces propositions pédagogiques partagent un point en commun : développer la compréhension en lecture par le biais des interactions verbales. L'oral occupe donc une place relativement importante dans ces types d'approche puisqu'il représente le moteur des changements au niveau de la mise en oeuvre des stratégies de lecture. Si diverses recherches en ont démontré l'efficacité, il paraîtrait utile de comprendre de quelle façon les pratiques orales, utilisées pour renforcer et rendre plus transparents les schèmes de compréhension, exercent un effet bénéfique sur les habiletés de lecture.

Comme pour la lecture, l'enseignement de l'écriture privilégie certaines approches impliquant les interactions entre élèves, telles l'écriture collective, la planification de texte en équipes, l'objectivation des productions, etc. Toutes ces alternatives à l'approche conventionnelle individuelle ont pour objectif de faire partager socialement des pratiques difficiles à intérioriser. Elles visent également à susciter une prise de conscience des processus impliqués et des problèmes auxquels se confrontent la plupart des jeunes scripteurs. Encore une fois, il serait opportun d'étudier le rôle que peut jouer l'oral dans le cadre de ces activités au niveau de l'organisation des idées, de l'adaptation au lecteur ou de la révision du texte. De plus, il faudrait évaluer la portée de ces pratiques sur le développement de l'autocontrôle (monitoring) en cours de production écrite, ce qui peut être à l'origine des demandes d'aide plus spécifiques lorsque le problème est suffisamment identifié.

Enfin, l'oral réfère au vaste domaine des interactions verbales en salle de classe. Dans une conception plus ouverte, c'est davantage par le biais des différentes matières du curriculum que se définissent les thèmes de discussion, les sujets d'exposés, les enjeux à débattre, etc. De manière générale, les activités orales pratiquées dans un tel cadre seraient au service d'objectifs d'apprentissage fondamentaux, comme le développement de la pensée critique, de l'esprit d'analyse et de synthèse ou comme la sensibilisation aux facteurs susceptibles d'entraver la communication et l'apprentissage. Si la recherche voulait explorer cette voie, il semblerait pertinent d'examiner les différents contextes où se pratiquent naturellement des interactions pour évaluer s'ils suffisent à l'atteinte des objectifs du programme en oral. Si ce n'était pas le cas, il serait alors utile d'étudier les modalités pédagogiques qui permettraient d'ancrer certains objectifs spécifiques aux grands objectifs généraux poursuivis en contextes d'interactions verbales.

** Agent de recherche,*
Université de Montréal.

NOTES

1. Par souci d'économie d'espace et pour ménager la susceptibilité des chercheurs dans le domaine, j'ai pris le parti de ne citer personne. Les curieux n'auront qu'à consulter ma thèse qui doit être quelque part sur une tablette à la bibliothèque de l'Université de Montréal.
2. Lazure, Roger (1992). *Vers une didactique du français oral.* État de question des recherches menées entre 1970 et 1990. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique, thèse de doctorat inédite, 500 p.