

## Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe

Réal Bergeron

Numéro 118, été 2000

La communication orale

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56055ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, (118), 30–33.

# Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe

Le renouveau éducatif mis de l'avant par le ministère de l'Éducation du Québec au cours des dernières années réaffirme l'une des missions fondamentales confiées à l'école, à savoir la socialisation des enfants et des adolescents<sup>1</sup>. Cela signifie que l'école doit fournir aux élèves des outils leur permettant de produire des actes de communication orale et écrite, de manière à favoriser chez eux l'apprentissage du mieux « vivre ensemble » et le déploiement d'une pensée critique grâce à une « parole » qui argumente, qui explique.

## Deux langages, deux solitudes...

Ces actes, qui font l'objet d'un apprentissage systématique tout au long du cursus scolaire, s'actualisent à l'aide du langage écrit et du langage oral. Le premier a fait l'objet, notamment depuis les années quatre-vingt, de nombreuses recherches en sciences de l'éducation et du langage et en didactique du français, que ce soit sur le plan du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980, 1994 ; Fayol, 1997), de la grammaire du texte (Adam,

1992), du renouveau grammatical (Genevay, 1994 ; Chartrand [sous la direction de], 1995), ou de la compréhension en lecture (Giasson, 1990 ; 1995). La primauté accordée à la maîtrise de la langue écrite (lecture et écriture) dans les programmes d'études de français des dernières années traduit bien l'orientation du Ministère<sup>2</sup> et, du même coup, de l'école, par rapport aux apprentissages fondamentaux en français.

Le second langage, l'oral, fait figure, on l'aura deviné, de parent pauvre dans la formation des élèves, même si des efforts certains ont été faits dans les récents programmes d'études (1999, 1995, 1994) pour faciliter l'intégration des activités de communication orale aux activités d'apprentissage en lecture et en écriture par le biais, entre autres, des discussions. Mais il faut bien l'avouer, c'est encore trop peu et beaucoup trop axé, dans la pratique réelle, sur une pédagogie de l'activité<sup>3</sup> plutôt que sur une démarche systématique et réflexive (Mairal et

Bloch, 1998 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Tochon, 1997). La question qu'on est alors en droit de se poser est la suivante : l'oral peut-il faire l'objet d'un véritable enseignement à l'école et, si oui, à quelles conditions ? Dans cet article, nous tenterons de donner quelques pistes de réflexion qui, nous l'espérons, seront de nature à mieux circonscrire la pratique de l'oral en classe.

Le développement des récentes recherches citées plus haut dans le domaine de la didactique de l'oral nous porte à croire que l'enseignement de l'oral doit occuper une place de choix dans le curriculum scolaire puisqu'il repose sur un discours théorique et didactique de mieux en mieux éclairé. Si bien que certains didacticiens en sont même venus à se demander pourquoi on ne pourrait pas exiger des élèves à l'oral ce qu'on a su exiger d'eux à l'écrit depuis plusieurs années. La question est posée, même si elle est loin d'être résolue. Tout de même, l'essentiel pour le moment est de constater que linguistes, philosophes du langage, didacticiens et concepteurs des programmes au ministère semblent s'entendre pour dire que l'oral des élèves peut être structuré en classe de français et ailleurs à l'école, nonobstant certaines conditions sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir. Pour le moment, il importe d'identifier clairement quelques problèmes relatifs à l'enseignement de l'oral en classe avant d'en esquisser les conditions de réalisation.

## QUELQUES PROBLÈMES LIÉS À L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

### Un moyen ou un objet d'enseignement ?

Comme le soulignent Dolz et Schneuwly (1998), l'enseignement de l'oral est un produit tardif de la culture scolaire et, au regard des pratiques pédagogiques, les enseignants de français langue maternelle éprouvent — c'est le moins qu'on puisse dire — un grand inconfort par rapport à ce volet d'enseignement. Tous admettent d'emblée qu'il faut pratiquer beaucoup l'oral pour le maîtriser, mais ne savent pas véritablement comment procéder avec leurs élèves (De Pietro et Wirthner, 1996). S'il est vrai que la pratique régulière et fréquente constitue un facteur déterminant dans le développement des compétences langagières à l'oral, l'imprégnation et l'action (Mairal et Blochet, 1998) ne suffisent pas. Il faut planifier un enseignement qui fasse en sorte que les élèves construisent avec leurs pairs leurs connaissances en matière d'oral, tant sur le plan des habile-



**L'enseignement de l'oral est un produit tardif de la culture scolaire et, au regard des pratiques pédagogiques, les enseignants de français langue maternelle éprouvent un grand inconfort par rapport à ce volet d'enseignement.**



tés de communication que sur celui des habiletés langagières proprement dites, grâce à une réflexion guidée de leurs pratiques, dans une perspective d'intégration de la lecture et de l'écriture.

Dans une Lettre de la DFLM (Didactique du français langue maternelle, 1994, p. 11), Lazure souligne que les années quatre-vingt-dix ont vu s'ouvrir une avenue intéressante en enseignement de l'oral « en faisant valoir que les activités orales les plus authentiques et les plus variées ne se retrouvent pas dans les périodes consacrées à l'oral, mais bien à l'intérieur de situations d'interactions verbales au cœur desquelles se construisent les apprentissages scolaires. » Ce nouveau contexte de construction du savoir en oral revient donc à considérer comme indissociables l'apprentissage et les conditions de coopération et de médiation dans lesquelles se déroule cet apprentissage. Par ailleurs, une telle perspective interactive pose aussi le problème de l'oral comme simple *moyen d'apprentissage* pratiqué par le biais d'activités — la discussion, le débat en sont des exemples — mises au service d'autres apprentissages qui, aux yeux de certains, peuvent paraître plus fondamentaux.

### Un produit ou un processus de langage ?

Il va sans dire que l'école s'est davantage intéressée au produit de l'oral en tant qu'évaluation sommative qu'au processus lui-même, à savoir l'apprentissage des genres formels tels que la discussion, le débat, etc. et leurs conditions de réalisation en classe, l'apprentissage régulier des habiletés communicationnelles et langagières, etc. Du reste, comme l'apprentissage et l'évaluation de l'oral touchent à la dimension « affective » de la personne qui s'exprime de façon beaucoup plus manifeste qu'à l'écrit, les enseignants estiment qu'ils n'ont pas les outils pour procéder et s'en remettent souvent à des critères sommatifs figés dans une grille sans activités formatives préalables.

### Perdre du temps pour en gagner ?

Nous avons écrit plus haut que l'oral est le volet le moins considéré dans les programmes d'études de français, langue maternelle. Mais cela n'est pas seulement l'apanage du Québec ; nombre d'auteurs ont montré qu'il en était de même ailleurs dans l'enseignement du français (Mairal et Blochet, 1998 ; De Pietro et Wirthner, 1996). Il faut cependant accueillir positivement les efforts du MEQ dans la systématisation de la démarche d'enseignement des contenus à l'oral et d'intégration des pratiques langagières dans le programme de 1995. Mais la question qui se pose avec acuité est celle-ci : Comment arriver à développer des compétences intégrées à l'oral lorsque si peu de temps est alloué à ce volet dans le programme ? Il est clair qu'une approche réflexive sur la langue et les genres formels dans lesquels elle s'incarne demande du temps parce qu'elle nécessite une progression dans les situations d'apprentissage proposées aux élèves.

### Un passé qui s'accroche...

Un autre problème, et non le moindre, lié à l'enseignement de l'oral à l'école concerne le lourd passé des lieux

communs circulant à propos de ce mode de communication. Qu'il nous suffise de rappeler ces paroles entendues chez plusieurs enseignants : « L'oral est moins rigoureux que l'écrit, pourquoi s'y attarder ? » ; « Il n'est pas besoin de travailler l'oral, c'est naturel, ça sort tout seul ! » ; « L'oral est trop teinté d'émotivité, ça crée des problèmes de gestion dans ma classe ! » ; « J'ai pas de temps pour le bavardage dans ma classe. » ; (Un élève à son enseignant : ) « À quoi sert de faire de l'oral en classe, si c'est pour te faire reprendre tout le temps sur les mots que tu emploies ? » ; « L'oral, c'est de l'écrit bien parlé : si je leur enseigne à bien écrire, mes élèves parleront beaucoup mieux ensuite ! ». On pourrait multiplier les exemples de ce type. Bien sûr, ceux-ci traduisent, on en conviendra, une foncière méconnaissance ou bien de la spécificité de l'oral ou bien de ses conditions de réalisation en classe, et ne prédisposent pas les enseignants et les élèves logés à cette enseigne à le travailler de manière constructive.

C'est, sans nul doute, comme le soulignent Mairal et Blochet (1998, p. 27), « la preuve d'un enseignement en plein désarroi ». Pour désamorcer ce terrain explosif, il faut bien sûr remettre en question ces représentations afin de construire à partir d'elles un savoir à enseigner efficace qui trouve refuge dans l'action volontaire et consciente des enseignants. Car, à ne pas y croire, l'enseignement de l'oral n'aura pas lieu... et les acquis récents de la recherche en enseignement de l'oral resteront sans lendemain et en mal de parole !

Alors, comment faire réaliser des apprentissages signifiants aux élèves en matière d'oral, par le biais d'activités liées à la discussion, à l'exposé explicatif ou critique, ou au débat, par exemple, dans le contexte de la réforme des programmes qui s'enclenche actuellement ? La mise en place de certaines conditions d'exercice s'impose.

### LES CONDITIONS D'EXERCICE

Tout au long de leur cheminement scolaire, les élèves sont amenés à développer des compétences langagières qui leur seront utiles autant dans la vie personnelle que professionnelle. Au MEQ, on reconnaît que ces compétences font partie des compétences transversales, au sens où elles sont des manifestations de « la capacité de transposer dans différents domaines d'activités un savoir acquis dans un contexte particulier »<sup>4</sup>. Par rapport aux contextes caractérisant la communication quotidienne, l'école est un lieu où les élèves sont amenés à « expérimenter et observer les exigences et les contraintes de la communication dans un groupe » (Dulude, 1996, p. 41). À propos de la discussion, par

**Comment faire réaliser des apprentissages signifiants aux élèves en matière d'oral, par le biais d'activités liées à la discussion, à l'exposé explicatif ou critique, ou au débat, par exemple, dans le contexte de la réforme des programmes qui s'enclenche actuellement ?**





exemple, ce genre à l'oral est pour le moment l'apanage des enseignants de français, puisqu'il est inscrit dans les contenus d'apprentissage du programme d'études de première et de deuxième secondaire, pour ne parler que de ce programme. Mais comme ce genre a également ses résonances dans le champ des compétences communicationnelles ressortissant aux compétences transversales, il est à souhaiter qu'il fasse ultimement partie intégrante des autres matières scolaires.

- **L'apprentissage de l'oral demande du temps.** Développer des compétences de quelque ordre que ce soit demande qu'on leur accorde du temps dans la planification pédagogique, non pas seulement parce que l'oral, tout comme l'écrit, se développe par une pratique régulière et fréquente, mais aussi parce que l'objectivation des pratiques, dans une perspective de construction des apprentissages par les élèves, guidée par l'enseignant, s'effectue selon un processus continu.
- **L'apprentissage de l'oral nécessite l'apport d'un matériel technique minimal.** Construire des savoirs en oral suppose la présence d'un matériel technique d'enregistrement adéquat (audio et vidéo) pour accompagner les apprentissages. À l'écrit, il est possible de lire et de relire un texte selon diverses fins ; à l'oral, la trace ne peut être conservée que si elle est enregistrée de quelque façon. De plus, les productions orales des élèves ne peuvent être sérieusement analysées que dans la mesure où ces derniers les écoutent et les réécoutent. Encore une fois, ce travail d'écoute demande du temps, mais constitue un préalable à une planification régulée des apprentissages.

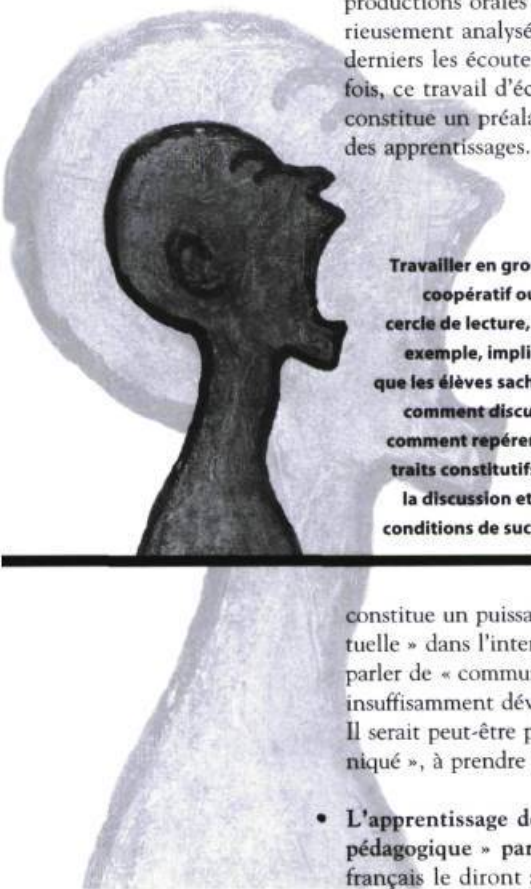
• **L'apprentissage de l'oral implique des situations de productions verbales mais aussi d'écoute.** À l'écrit, on enseigne aux élèves des stratégies de lecture et d'écriture. À l'oral, l'enseignement se limite souvent, malheureusement, à prendre en compte la parole des élèves sans égard à l'écoute et aux techniques s'y rattachant. Comme

cette habileté langagière constitue un puissant facteur de cohérence « textuelle » dans l'interaction verbale, peut-on encore parler de « communication » quand l'écoute est insuffisamment développée ou carrément négligée ? Il serait peut-être plus juste de parler d'un « communiqué », à prendre ou à laisser...

- **L'apprentissage de l'oral oblige à un « détournement pédagogique » par l'écrit.** Tous les didacticiens de français le diront : l'oral ne peut s'apprendre qu'au

contact de l'écrit. Une comparaison de ces deux modes de production langagière ne peut échapper à toute intervention didactique. En effet, Dolz et Schneuwly (1998, p. 18) précisent que « [le] seul oral qui s'enseigne est dès lors celui qui est nécessairement lié à l'écrit... » Et Garcia-Debanc (1999, p. 197) d'ajouter par rapport au code écrit lui-même : « L'analyse des dimensions syntaxique et sémantique de l'oral n'est possible qu'en recourant à des transcriptions écrites. »

- **L'apprentissage de l'oral suppose que ses indicateurs de maîtrise soient fixés d'un cycle à l'autre.** Les récentes recherches (Garcia-Debanc, 1998 ; Mairal et Blochet, 1998) montrent en effet que, contrairement à l'écrit, il n'existe pas dans les programmes d'études d'indicateurs précis sur la construction progressive des compétences à l'oral. Les élèves, cela va de soi, doivent savoir comment progresser dans différentes situations de production d'oral, à défaut de quoi la construction des apprentissages ne peut se réaliser pleinement. Il en va ainsi pour l'enseignant qui souhaite offrir aux élèves un programme efficace en enseignement de l'oral.
- **L'apprentissage de l'oral s'incarne dans des interactions qui suggèrent une progression dans l'argumentation : discussion, exposé explicatif et critique, débat.** Bien que certains enseignants désirent faire porter l'objet de leur enseignement sur les interactions ordinaires en classe, et ce, dans des situations de communication données, il nous apparaît important de travailler aussi avec les élèves sur les genres formels en classe tels que la discussion, l'exposé explicatif et critique et le débat. La raison en est bien simple : comme les élèves sont invités à construire leurs connaissances en interaction avec leurs pairs, la classe emprunte le chemin de la coopération comme mode d'organisation du travail. Travailler en groupe coopératif ou en cercle de lecture, par exemple, implique que les élèves sachent comment discuter, comment repérer les traits constitutifs de la discussion et ses conditions de succès. Non seulement la discussion doit-elle servir d'autres objectifs de formation, mais elle doit constituer avant tout un objet d'apprentissage destiné à structurer l'oral des élèves.
- **L'apprentissage de l'oral se réalise dans une perspective intégrée de la lecture et de l'écriture.** Faire l'apprentissage des règles de fonctionnement de la discussion en classe ne constitue évidemment pas une fin en soi. Comme nous l'avons dit, l'apprentissage des composantes de la discussion est utile et nécessaire pour permettre aux élèves de structurer leur oral. Toutefois, une discussion ne peut « tourner à vide » ; elle doit s'inscrire en classe dans une thématique de lecture ou d'écriture, si l'enseignant se situe, par exemple, dans un horizon disciplinaire, en l'occurrence, le français.



**Travailler en groupe coopératif ou en cercle de lecture, par exemple, implique que les élèves sachent comment discuter, comment repérer les traits constitutifs de la discussion et ses conditions de succès.**



Comme le souligne Tochon (1997, p. 10) dans un récent ouvrage : « Les travaux menés sur [les contenus spécifiques à l'oral et leur enseignement] depuis dix ans suggèrent que l'oral se développe mieux quand il s'imprègne aux autres matières ». Si bien que l'intégration de l'oral, de la lecture et de l'écriture tend à favoriser chez les élèves le développement de solides compétences.

\* Réal Bergeron est professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

#### RÉFÉRENCES UTILES

- DE PIETRO, Jean-François et Martine WIRTHNER. 1996. « L'oral, bon à tout faire ?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires », *Repères*, no 1.
- DULUDE, Françoise. 1996. « Arguments en faveur de l'enseignement de l'oral au secondaire », *Québec français*, no 102, p. 41-43.
- DOLZ, Joaquim et Bernard SCHNEUWLY. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 211 p. (coll. Didactique du français)
- GARCIA-DEBANC, Claudine. 1999. « Évaluer l'oral », *Pratiques. Interactions et apprentissage*, nos 103-104, novembre, p. 193-212. (Théorie / Pratiques / Pédagogie)
- LAZURE, Roger. 1994. « Planifier l'enseignement de l'oral : un dilemme perpétuel », *La Lettre de la DFLM*, no 12, p. 10-12.
- MAIRAL, Chantal et Patrick BLOCHET. 1998. *Maîtriser l'oral*, Paris, Magnard, 143 p. (coll. Les guides Magnard).

- PERRAUDEAU, Michel. 1998. *Échanger pour apprendre. L'entretien critique*, Paris, Armand Collin, 15 p. (coll. Formation des enseignants)
- TOCHON, François-Victor. 1997. *Organiser des activités de communication orale*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- WIRTHNER, Martine, Daniel Martin et Philippe Perrenoud. 1991. *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris, Delachaux et Niestlé, 239 p.

#### NOTES

1. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 9.
2. Au chapitre de l'importance des éléments de la langue écrite et de la langue orale, le programme de français au secondaire accorde la priorité à la lecture et à l'écriture. Au premier cycle, 20% du temps doit être consacré à la communication orale et 10% au deuxième cycle (1995, p. 8).
3. Il s'agit ici d'exercices techniques décontextualisés ou encore d'activités de communication orale non inscrites dans une démarche ou un projet visant à développer de véritables compétences communicationnelles chez les élèves.
4. L'oral traduit l'expression corporelle et la communication immédiate et implique ainsi l'ensemble de la personne.
5. Groupe de travail sur la réforme du curriculum, rapport Inschauspé, *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*, 1997, p. 64.
6. MEQ, 1995, p. 99.
7. MEQ, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, (version provisoire), 1999, p. 16.

## SALON ÉDUCATION FORMATION

### *Le réseau du savoir*

12-13-14-15 octobre 2000  
Place Bonaventure / Montréal

Le plus grand rassemblement en matière  
d'éducation et d'emploi au Canada

Plus de 450 exposants  
Entrée gratuite pour les étudiants  
du secondaire en visites de groupes.

**Branché sur votre @venir**

Inscrivez-vous sur notre site Internet  
**www.saloneducation.com**

Renseignements : (514) 272-8885 Fax : (514) 272-2259

