

Québec français



L'enseignement de l'oral en classe de français **Une passion à vivre et à découvrir**

Lizanne Lafontaine

Number 118, Summer 2000

La communication orale

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56058ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir. *Québec français*, (118), 42-44.

L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir

L'enseignement de l'oral a toujours fait l'objet de préoccupations pédagogiques et linguistiques chez les enseignants de français langue maternelle au secondaire. En effet, ceux-ci éprouvent un grand inconfort devant l'oral et son enseignement. Plusieurs chercheurs à travers la francophonie ont d'ailleurs étudié ce phénomène¹. De nombreux collègues dans nos écoles expriment ouvertement ce malaise tandis que d'autres se confinent derrière des activités d'oral sécurisantes, rarement liées aux pratiques de lecture et d'écriture. C'est, par exemple, le cas de l'exposé oral informatif, expressif ou argumentatif, activité évaluée deux fois par année.

Puis un nouveau programme d'enseignement du français langue maternelle voit le jour en 1995 au ministère de l'Éducation du Québec. Ce programme préconise l'enseignement de nouvelles activités de communication orale — la discussion, l'exposé explicatif, l'exposé critique et le débat — dans des contextes référant à des pratiques de lecture et d'écriture. Cette nouvelle réalité de l'enseignement de l'oral soulève au moins deux grandes questions chez les enseignants. La première pourrait s'énoncer comme suit : L'oral peut-il s'enseigner au même titre que la grammaire, la lecture, l'écriture ? À cette question, je réponds par l'affirmative ; mes expériences d'enseignement de l'oral en classe prouvent hors de tout doute que l'oral peut devenir un véritable objet d'enseignement au lieu de simplement demeurer un moyen de transmission du savoir.

La seconde question qui se pose est en continuité avec la première, à savoir : est-il possible de vivre avec les élèves des activités de communication orale qui permettent le développement de compétences langagières spécifiques en matière d'oral ? Ma réponse est également positive, pour autant que l'enseignant inscrive son

plan de formation dans une approche progressive de construction des savoirs par les élèves menant au développement d'un certain nombre de compétences clairement identifiées au préalable. Mais ce n'est pas tout ! Un problème se pose avec acuité : celui de l'évaluation. J'ai laissé entendre plus haut que l'oral en classe était vécu, selon les dires de plusieurs enseignants, en contexte d'éva-

luation sommative seulement. Je crois que les activités de communication orale réalisées en classe doivent faire l'objet d'une « objectivation », pour reprendre un terme compris de tous, au même titre que les activités d'écriture, par exemple. Des moments d'évaluation formative me semblent fondamentaux pour rendre les élèves conscients de leurs forces, mais aussi de leurs nouveaux défis en apprentissage de l'oral.

Dans cet article, je formulerai en premier lieu quelques remarques générales sur l'enseignement de l'oral au secondaire. Je présenterai ensuite une démarche d'enseignement de l'oral, en l'occurrence, de la discussion, que j'appuierai sur les récents travaux de Dolz et Schneuwly (1998). En effet, ces auteurs ont développé une séquence didactique de l'oral que j'ai expérimenté avec succès auprès de mes élèves de deuxième secondaire. D'ailleurs, un cahier pratique faisant suite à mon exposé de la démarche est présenté dans ce même numéro.

L'enseignement de l'oral

Il est tout à fait justifié d'affirmer que l'oral est l'élément le moins considéré de l'enseignement du français. Les principaux facteurs responsables de cette situation problématique sont de divers ordres : difficulté des enseignants à objectiver et à évaluer les performances des élèves, inconfort manifeste devant l'enseignement et l'évaluation de l'oral, absence de matériel didactique adapté, utilisation de méthodes d'enseignement intuitives, manque de précision dans les objectifs généraux des programmes d'études (Wirthner, 1991; Tochon, 1997).

Parmi les différents problèmes rencontrés, l'un d'entre eux me semble aller particulièrement à l'encontre du processus d'apprentissage : l'absence d'activités d'objectivation (activités formatives préparant à l'examen sommatif), que j'appellerai des « ateliers d'apprentissage à caractère formatif », visant à consolider les acquis des élèves et aussi à les préparer adéquatement à affronter un examen sommatif de communication orale. Comment les enseignants peuvent-ils préparer leurs élèves tout au long de l'année aux épreuves sommatives en lecture et en écriture par des activités progressives et circonstanciées, sans compter les nombreuses épreuves de synthèse et de réinvestissement, puis, tout à coup, sans avertissement, mettre tout ce processus de côté, sous prétexte qu'il s'agit de l'oral, et précipiter les élèves dans la fosse aux lions que représente souvent pour eux l'épreuve sommative ? Pourquoi les élèves devraient-ils



Les activités de communication orale réalisées en classe doivent faire l'objet d'une « objectivation », pour reprendre un terme compris de tous, au même titre pour les activités d'écriture, par exemple.

faire face à un examen final de communication orale sans avoir eu à se préparer sur l'une ou l'autre des compétences discursives, communicationnelles ou linguistiques ? Pour enseigner l'oral en classe, d'une manière efficace, il importe de préparer des ateliers d'apprentissage à caractère formatif qui visent à développer chez les élèves des habiletés et des compétences durables et transférables.

L'oral comme objet d'enseignement

Il est possible de considérer l'oral comme un objet d'enseignement au même titre que la lecture, l'écriture et la grammaire. À cet effet, le programme d'études fournit aux enseignants des compétences, des contenus d'apprentissage selon les degrés d'enseignement, des activités-types à réaliser qui orientent la planification des apprentissages à l'oral. Un profil attendu du locuteur ainsi que des pistes conduisant à l'élaboration d'instruments d'évaluation servent également d'indicateurs pour les enseignants.

De plus, ce programme propose la mise en pratique, dans la classe, d'activités orales relatives à différents genres formels que sont la discussion, les exposés explicatif et critique et le débat. Ces genres imposent en quelque sorte une progression dans l'argumentation. Pour les élèves, les activités relatives à ces genres sont signifiantes, puisqu'elles sont directement liées à des domaines d'expérience de vie; ils argumentent quotidiennement dans leur vie familiale, personnelle et scolaire lorsque, par exemple, ils désirent emprunter la voiture de leurs parents un samedi soir, ou encore, obtenir deux points additionnels dans un examen, etc. Au surplus, la gradation des apprentissages à l'oral sur le plan de l'argumentation leur permet de faire des liens plus signifiants avec l'apprentissage de la compréhension et de la production des textes argumentatifs en lecture et en écriture. Tous les enseignants de français le diront : l'argumentation exigée à l'écrit chez nos élèves de cinquième secondaire prend sa source dans une solide argumentation orale.

Le modèle de séquence didactique selon Dolz et Schneuwly

Mentionnons d'abord que le modèle de séquence didactique élaboré par Dolz et Schneuwly poursuit la même idéologie que celle préconisée par le programme d'études. C'est Françoise Dulude (1996, p. 42) qui, dans un article déjà paru dans *Québec français*, affirmait justement que : « Si l'on accepte de donner aux élèves l'occasion d'apprendre avant d'évaluer leurs performances et si l'on accepte de perdre du temps pour en gagner, on peut créer un climat et organiser des situations de discussion qui favoriseront l'émergence d'une langue articulée et explicite. » C'est dans cet horizon que je me situe, et le modèle des chercheurs permet d'atteindre cette finalité. La séquence didactique vise à motiver les élèves à produire des discours oraux et ainsi éliminer progressivement une bonne partie de leur trac. J'ai choisi de travailler sur la discussion comme genre formel avec mes élèves et de construire des ateliers en vue

de leur faire réaliser avec succès, au terme de la séquence, une discussion à caractère sommatif.

Les chercheurs mentionnés plus haut (1998, p. 93) définissent la séquence didactique comme autant de « périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe. » Elle est composée de cinq principales étapes.

1. La production orale initiale.

Après avoir communiqué aux élèves le projet à réaliser avec eux et l'objectif qu'il entend poursuivre, l'enseignant prépare les élèves à réaliser une première production orale. C'est l'occasion pour eux de se faire une représentation du travail qu'ils auront à accomplir. La production de départ consiste en une première réalisation d'une activité langagière qui agira comme « révélateur » des acquis et des nouveaux apprentissages à réaliser. De façon concrète, la production orale initiale vise à faire réaliser aux élèves une activité de communication — j'ai choisi la discussion — à partir d'un texte lu la veille, par exemple, et sur la base de leurs propres connaissances antérieures du genre formel à l'étude. Cette pratique, qui fera l'objet d'une objectivation par la suite, leur permettra de dégager les principales forces et faiblesses des participants à la discussion.

Un point mérite d'être souligné ici : mettre de l'avant une telle production orale initiale risque peut-être de déséquilibrer l'enseignant en raison notamment d'un éventuel problème de gestion de classe. J'ai cependant noté au cours de mon enseignement que le fait de permettre aux élèves de s'exprimer sur un sujet qui les intéresse les convainc souvent de s'engager activement dans l'activité, et ce, de façon sérieuse.

2. État des connaissances des élèves et de leurs représentations.

La production orale initiale doit faire l'objet d'un enregistrement vidéo et sonore (cela est nettement souhaitable). La raison en est bien simple : la deuxième étape de la séquence consiste à visionner et à écouter les enregistrements dans le but d'objectiver l'activité de communication. Ce sera donc l'occasion, pour les élèves, de mettre à plat leurs connaissances et leurs représentations sur la discussion réalisée. Quelles sont leurs forces ? leurs faiblesses ? Ce moment privilégié détermine en partie la suite de la séquence didactique, en particulier le

Si l'on accepte de donner aux élèves l'occasion d'apprendre avant d'évaluer leurs performances et si l'on accepte de perdre du temps pour en gagner, on peut créer un climat et organiser des situations de discussion qui favoriseront l'émergence d'une langue articulée et explicite..



choix des ateliers de formation qui seront élaborés par l'enseignant à la lumière de l'analyse de la production initiale. Le but ultime visé par cette objectivation consiste à faire réaliser aux élèves, à la suite de l'identification de leurs forces et de leurs faiblesses, qu'ils doivent prendre en charge leur propre communication orale.

3. Réalisation d'un projet de communication orale pour « quelqu'un d'autre ».

On l'a souvent répété : une activité, quelle qu'elle soit, ne peut être détachée d'un contexte signifiant. En conséquence, le destinataire d'un projet de communication orale est très important pour donner du sens au projet avec tout ce que cela implique sur le plan de la motivation. Dolz et Schneuwly suggèrent fortement de donner un destinataire réel aux élèves. Il est certain qu'on ne pourrait inviter des gens en classe chaque fois que les élèves réalisent une production orale. Cependant, il est tout à fait possible de filmer l'activité, non seulement dans un but d'objectivation, mais aussi pour offrir la vidéocassette à une autre classe qui pourrait y trouver matière à réflexion pour préparer ou bien une lecture ou bien une production écrite. En fait, le destinataire qui s'introduit dans la classe pourrait être aussi bien réel que virtuel. Le fait que la production orale « sorte de la classe » s'apparente à une situation de communication orale publique qui intéresse grandement les élèves.

4. Réalisation d'ateliers d'apprentissage à caractère formatif.

Comme je l'ai déjà mentionné, l'évaluation sommative occupe une très grande place dans l'enseignement de l'oral. L'aspect le plus intéressant du modèle de Dolz et Schneuwly consiste en la mise en place d'ateliers d'apprentissage à caractère formatif (d'une durée relative) qui servent à travailler un certain nombre de points soulevés au moment de l'état des connaissances des élèves. Cette étape, qui s'échelonne sur quelques périodes de cours, est cruciale dans le processus : elle vise à développer chez les élèves des compétences de tous ordres en communication orale, qui feront en sorte que le projet identifié plus tôt se réalise avec succès. En ce sens, les ateliers d'apprentissage préparent les élèves à une discussion à caractère sommatif. Bien entendu, le choix des ateliers et des objectifs (en nombre restreint par atelier) s'y rattachant sera fonction aussi de leurs capacités langagières et de leur développement intellectuel (Dolz et Schneuwly, p. 101).

Cette étape, très formatrice pour l'enseignant, met en jeu ses ressources créatives, car il doit souvent créer le matériel didactique pour travailler les faiblesses des élèves tout en poursuivant le développement de leurs forces. Ce travail exige temps et énergie ; les auteurs de la séquence didactique donnent aux enseignants des pistes fort

intéressantes pour construire les ateliers. Le cahier pratique en donne un exemple.

5. La production finale : un lieu d'intégration et d'évaluation des savoirs.

C'est le moment tant attendu de réalisation du projet de communication orale. Les élèves sont préparés et ils le sentent. D'ailleurs, le trac a disparu pour presque tous les élèves. Ils travaillent en équipe et savent qu'ils peuvent compter sur leurs pairs. L'enseignant a travaillé régulièrement avec eux et ils ne le considèrent plus comme simple évaluateur. Au fil des ateliers d'apprentissage, un climat de confiance et de complicité s'est installé avec l'auditoire et l'enseignant. On note que les élèves faisant partie de l'auditoire posent des questions pertinentes aux participants de la discussion, et la discipline règne dans la classe. Les nouveaux acquis en communication orale sont privilégiés, puisque les élèves peuvent les réinvestir tout au long de leur formation académique, et cela, peu importe la matière enseignée.

En conclusion...

Je crois qu'il est tout à fait possible d'enseigner la communication orale en classe à raison de courtes activités régulières d'une quinzaine de minutes chacune. De cette façon, les élèves prennent en charge leurs propres apprentissages, et l'enseignement de l'oral ne s'avère plus un fardeau ni pour l'enseignant ni pour les élèves. L'oral, enseigné selon le modèle de séquence didactique de Dolz et Schneuwly, change toute la perspective de l'enseignement-apprentissage. Il devient un véritable objet d'enseignement et d'apprentissage qui se transforme rapidement en une passion à vivre et à découvrir.

* Lizanne Lafontaine enseigne à l'école Saint-Gabriel, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles.

BIBLIOGRAPHIE

- DE PIETRO, J.-F. et M. WIRTHNER (1996), « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français ». *Tranel*, no 25, p. 29-49.
- DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY (1998), *Pour un nouvel enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. Paris, ESF éditeur, 211 p.
- DULUDE, F. (1996), « Arguments en faveur de l'enseignement de l'oral au secondaire », *Québec français*, no 102, p. 41-43.
- LAFONTAINE, L. (1995), *Pratiques et perceptions de la communication orale en classe de français langue première chez les enseignants de première, troisième et cinquième secondaires*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- MEQ (1995), *Programmes d'études. Le français enseignement secondaire*. Québec.
- WIRTHNER, M., D. MARTIN et P. PERRENOUD (1991), *Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, 241 p.

NOTE

1. Bain, Mayor, Perrenoud et Steffen (1991), *In Parole étouffée, parole libérée* ; Lafontaine (1995) ; De Pietro et Wirthner (1996).