

Est-il possible d'enseigner l'oral ?**Is it possible to teach oral?****Kassoul Abdelkader ***

Université Hassiba Benbouali Chlef, Algérie, ab.kassoul@univ-chlef.dz

Date de réception 12/02/2022 Date d'acceptation 24/02/2022 Date de publication 31/03/2022**Résumé:**

En Algérie, les choix stratégiques en matière d'enseignement du FLE ne se préoccupent guère de l'impact positif que peut avoir la pratique de l'oral sur l'apprenant.

D'ailleurs, les travaux scientifiques attestent que les apprenants, en situation d'apprentissage de la communication orale, acquièrent de nouvelles habitudes conformes à leurs besoins. Cette nouvelle orientation didactique impose à l'enseignant à s'impliquer fortement dans un processus de formation de proximité qui s'articule autour de ses préoccupations majeures ayant trait aux nouvelles pratiques de classe. Cette nouvelle approche ouvre des perspectives prometteuses quant à la possibilité pour l'apprenant de s'approprier des capacités langagières en rapport avec les différentes situations de communication. Faut-il rappeler que l'enseignement de l'oral en contexte propose des activités dédiées à l'oral et intègre des contenus appropriés soumis à l'évaluation.

Mots clés : évaluation, critère, oral, processus, formation.

Abstract:

The strategic choices for teaching French as a foreign language in Algeria pay no attention to the positive impact the oral practice may have on the learner .

In fact, scientific research has demonstrated that, through the situation of learning oral communication, learners acquire new habits that match their needs. This new didactic orientation also requires the teacher to be deeply engaged in a close-up process based on his major concerns regarding new classroom practices. This new approach opens up promising prospects for the learner's possibility to appropriate language abilities relevant to different communication situations. It should be noted that the oral teaching in this context suggests activities dedicated to the oral and includes the appropriate content submitted for evaluation.

Keywords: Assessment, criteria, oral, process, training.

1. Introduction:

L'enseignement du français langue étrangère, en Algérie, se soucie peu des possibilités de structuration et de construction d'un apprentissage efficace de la pratique de l'oral. Pourtant, de récentes études et de nombreux ouvrages (L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques, Roxane Gagnon, Jean-François De Pietro et Carole Fisher, presses universitaires de Namur, 2017 ; le 9^o numéro de la collection Recherches en didactique du français) soutiennent fortement l'idée selon laquelle l'apprentissage de la communication orale contribue à asseoir, en

* Auteur correspondant

classe, des habitudes novatrices pour peu que l'enseignant adopte les approches requises qui se focalisent sur les besoins réels de l'apprenant. Une telle démarche s'associe, assurément, à des modalités d'évaluation appropriées où l'élève s'implique de manière accrue pour mieux cerner les enjeux de l'apprentissage. Bien entendu, moult questions s'invitent dans pareil processus évaluatif : que recommandent les travaux dédiés à la pratique de l'oral ? Les enseignants sont-ils formés à la didactique de l'oral ? Comment envisage-t-on l'oral ? Quel oral apprendre ?

Evaluer est une opération qui requiert des instruments de mesure adéquats dont le choix dépend de beaucoup de facteurs (la situation, l'objet à évaluer, l'attente de l'apprenant) et du bon vouloir de l'enseignant. Comment noter " juste " ? Telle est, donc, la question récurrente qui préoccupe le pédagogue et à laquelle il s'efforce de répondre, bon gré, mal gré. D'ailleurs, son action prêche, souvent, par un manque d'exactitude empreint de subjectivisme : elle se rapporte, à la fois, à une appréciation approximative de l'évaluateur et à une mesure critériée répondant aux normes requises.

Cet écrit s'astreint à proposer des actions concrètes et des instruments pour évaluer l'expression orale en suscitant l'adhésion pleine et entière de l'apprenant.

Ces dernières années, l'oral reprend sa place qui est la sienne dans la sphère scolaire. En effet, les orientations didactiques confortent l'idée selon laquelle la communication orale intègre les activités d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à travers des activités spécifiques dédiées à la prise de parole, aux activités langagières, voir aussi, des moments où l'oral suscite la curiosité des apprenants dans sa construction et ses fonctions que lui confèrent les différentes situations de communication.

Cette avancée requiert l'attention des spécialistes et des chercheurs en raison de la distribution équitable de la parole et des rôles à travers les différents intervenants, l'enseignant n'en étant plus le détenteur exclusif, ni l'acteur sur lequel sont braqués les feux de la rampe.

Aujourd'hui, les travaux sur l'enseignement/apprentissage du FLE légitiment l'oral comme objet de recherche.

2. Les orientations des chercheurs

2.1 Comment former les enseignants ?

Un regard attentionné sur l'état de l'enseignement/apprentissage de la communication orale en Algérie induit l'idée qui consiste à promouvoir, en particulier, la formation des enseignants, en sus des préoccupations en la matière que retient la didactique de l'oral. A cet effet, quelques questions font l'objet d'un intérêt particulier des spécialistes :

- Comment former les enseignants à l'enseignement de l'oral ?
- Dans quel(s) dispositif(s) et dans quel(s) type(s) d'activité(s) s'organise cet enseignement ?
- Quel oral enseigner ?
- Comment prendre en charge les besoins réels des apprenants, en matière de communication orale ?

Une idée s'impose : associer les enseignants, de manière significative, dans les opérations de formation de proximité pour mieux cerner les enjeux et les besoins que requiert la pratique enseignante. La concertation se veut un moyen efficace qui cible les actions à entreprendre en matière de mise en œuvre des activités de classe. Cette stratégie se veut payante dans la mesure où elle provoque des changements dans le processus de réalisation des unités didactiques dans l'espoir que ce modèle de formation ouvre les perspectives sur la manière d'envisager l'enseignement/apprentissage de l'oral .

Il est nécessaire, par ailleurs, de mettre l'accent sur les dimensions linguistiques et les particularités de la communication orale en relevant les traits qui les distinguent de la langue écrite. Cette approche vise, à l'évidence, à rendre enseignable les modalités (phonétique, discrimination, articulation) et les usages de la langue orale (conduites ou habiletés langagières).

A la problématique du choix des objets à enseigner, s'ajoutent les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés pédagogues et didacticiens : les capacités à développer chez les apprenants, les objets langagiers, les situations de communication. Il s'agit, en fait, de mettre à nu toutes les entraves que rencontre l'enseignant du FLE dans sa quête à vouloir améliorer, dans sa classe et à bon escient, une pratique correcte de la communication orale.

Le recours à la didactique de l'oral est, à ce titre, très prometteur en rapport avec les informations que révèle la méthodologie dédiée à l'enseignement de l'oral. En situation de formation, l'enseignant du FLE prend, alors, conscience de l'aspect structural (phonétique, morphologie, syntaxe et sémantique) du code oral, et de la nécessité de programmer des activités dédiées à la maîtrise des genres discursifs en rapport avec les actes de parole. Cette réalité contribue, inéluctablement, au développement de comportements communicatifs chez les élèves.

2.2 Organisation des enseignements

Il importe de souligner que l'enseignement de l'oral en contexte semble constituer un atout fondamental dans la manière d'envisager une séquence d'enseignement/apprentissage. A ce propos, la démarche didactique, utilisée par les enseignants du FLE en Algérie, envisage trois moments, prescrits dans les documents officiels (progressions annuelles juin 2021) :

-la phase pré pédagogique : elle consiste à préparer l'activité en négociation avec les apprenants et sur la base de leurs besoins en rapport avec les exigences du projet didactique.

-la mise en œuvre : il s'agit, ici, de proposer des activités qui favorisent l'appropriation des connaissances en faisant appel aux modalités d'évaluation au fur et à mesure et à la fin de la séquence d'apprentissage.

-la phase d'intégration : est un moment dédié à la consolidation des acquis et projette l'apprenant vers d'autres situations problème pour assurer le transfert des connaissances.

Cette structuration des enseignements prend appui sur les théories cognitivistes et socioconstructivistes.

2.3 Quel oral enseigner?

Il est utile de noter que l'oral est appréhendé dans une perspective disciplinaire, tel qu'il est stipulé dans les documents officiels émis par l'institution scolaire. Par conséquent, des contenus appropriés sont inventoriés et soumis à l'évaluation.

Cependant, les pratiques enseignantes révèlent une relative pauvreté des pratiques de l'oral, en classe. Cette situation met en évidence la nécessité de reconsidérer l'oral dans son statut, clairement défini comme étant objet à enseigner. Il faut aussi s'intéresser aux dimensions verbales de l'oralité et prendre conscience des aspects vocaux et para verbaux. Il est permis, dès lors, d'envisager des pistes concrètes et fiables qui donnent toute l'importance requise à l'enseignement des conduites verbales et des genres oraux .

Réhabilité, l'enseignement/apprentissage de l'oral contribue, à coup sûr, au développement de la compétence de communication orale et enclenche une réflexion solide à propos des objectifs pédagogiques assignés à l'enseignement du code oral en fonction des besoins réels des apprenants. Ce n'est qu'à ce prix que nous pourrions identifier les contenus appropriés correspondant au profil et au souhait des apprenants.

2.4 Satisfaire aux besoins des apprenants

Notre expérience nous indique qu'il est important de faire appel à des situations de communication aussi authentiques que possible, proches de la réalité socioculturelle de l'élève auxquelles on intègre des actes langagiers correspondant aux besoins immédiats des apprenants. De la sorte, les pratiques de classe prennent du sens et favorisent l'émergence d'une «grammaire de l'oral ». C'est là une piste potentielle à exploiter pour mieux cerner le fonctionnement du code linguistique de la langue parlée, prendre conscience des actes de parole, s'impliquer dans des conduites langagières (se présenter, expliquer, décrire, justifier, etc.) et découvrir, enfin, les effets instructifs des genres oraux, en classe de français langue étrangère.

Le vécu quotidien de l'élève requiert de l'attention de la part des pédagogues. Il s'agit, ici, de réfléchir à l'idée selon laquelle les objectifs éducatifs sont-elles en adéquation avec la réalité socioculturelle des apprenants ? Peut-on parler de télescopage ou superposition des référents culturels ? Autrement dit, comment harmoniser les visées éducatives de l'enseignement de la communication orale avec la prise en compte des ressources du milieu environnant ? Cette problématique nous impose de nous imprégner des facteurs qui prédisposent à l'action. A défaut, il y a de fortes chances que les activités pédagogiques proposées, en classe de FLE, soient inappropriées pour développer le comportement attendu.

3. Les outils dont dispose l'enseignant du FLE

L'approche « disciplinaire » de l'enseignement de l'oral, fondée sur le choix des genres textuels et le recours à la pédagogie du projet avec une focalisation sur les conduites langagières adaptées au contexte immédiat de l'apprenant, imposent à l'enseignant un regain d'intérêt dans son effort de mise en accord de

tous ces facteurs pour être en mesure d'initier une pratique de classe qui vise à développer les capacités des apprenants en termes de savoir-faire langagiers . Dans le même ordre d'idées, nous nous interrogeons sur les modalités de l'intervention didactique et la nature des activités de classe (choix des supports, types de tâches, exercices à privilégier : écoute, sélection des informations, traitement de l'information...). Quel est l'intérêt pédagogique du multimédia ? Peut-on parler d'approche innovante à propos de la compréhension d'un document sonore ? Quels sont les outils dont dispose l'enseignant (matériel didactique, documents multimédia, grilles d'observation, grilles d'évaluation...)?

La conception d'une unité didactique dédiée à l'oral impose, aujourd'hui, à l'enseignant de s'investir pleinement dans les travaux (Lafontaine, 2010) et les recherches expérimentales. C'est à la lumière de ces études empiriques que les craintes peuvent être dissipées. D'ailleurs, ces descriptions fournissent des éléments non négligeables sur certains aspects de l'oral. Elles nous renseignent sur les contenus d'enseignement et d'apprentissage, leur transposition didactique, les modes d'intervention de l'enseignant. Elles offrent l'opportunité de recadrer les actions à entreprendre à travers des tâches ciblées, des exercices en adéquation avec les profils attendus... En somme, nous sommes en présence d'un certain nombre d'outils et d'instruments d'analyse sur les pratiques innovantes en rapport avec l'enseignement de la parole, sur les effets d'un accès plus répandu aux documents multimédia. D'autres avantages et non des moindres parmi lesquels on y trouve des indications sur la possibilité de didactiser (Halté et Rispaïl, 2005) les documents qui relèvent des genres oraux, des éclairages assez fournis sur les spécificités de la parole, les difficultés auxquelles font face les didacticiens et les pédagogues dans le processus d'enseignement/apprentissage de la communication orale.

Dans le même sillage, la didactique de l'oral s'intéresse, en permanence, sur la manière d'enseigner et apprendre l'oral. Faut-il admettre, en guise d'illustration, que la pratique de la parole est une activité qui requiert de la part de l'enseignant une extrême rigueur dans l'usage des « ... verbes de parole de la classe en les distinguant les uns des autres avec le plus grand soin : raconter, redire, répéter, reformuler, réciter, lire à haute voix, relire, etc. »¹ (Laparra, 2008).

Par ailleurs, la pratique de classe nous rappelle la nécessité de s'appuyer sur les acquis linguistiques et langagiers des apprenants pour les aider à construire une progression d'apprentissage qui intègre les déficits accumulés et qui renforce les habiletés verbales chez les élèves.

Ces pistes ne nous laissent pas indifférents et nous invitent à repenser l'enseignement de l'oral en articulant les apports de la recherche scientifique avec une (re)définition des objectifs institutionnels en rapport avec les besoins et les capacités des apprenants.

C'est à ce prix que l'oral reprend la place qui est la sienne dans la sphère scolaire et conforte l'élève dans la plénitude de ses moyens linguistiques et langagiers pour être en mesure de les mobiliser en vue de faire face aux différentes situations de communication.

4. Comment conduire les échanges ?

Face aux différentes situations scolaires ou sociales, l'apprenant éprouve, souvent, des difficultés à interagir avec l'autre. D'abord, en classe, il peine à trouver les gestes et la posture appropriée pour communiquer. Les échanges avec l'enseignant demeurent pour lui une épreuve difficile à surmonter. La pauvreté de son lexique et son déficit en matière d'habileté langagière le confinent dans un rôle passif. Extra muros, sa parole se libère parce que sécurisée par le recours à la langue maternelle.

Il faut ajouter que le locuteur se trouve confronté, d'abord, à différentes situations au sein de l'espace scolaire. IL est appelé à dialoguer, donc à interagir avec l'autre. Il doit développer les gestes palliatifs pour préciser sa pensée. Cette activité requiert de la spontanéité qui fait souvent défaut au sujet parlant, en langue étrangère. Nous évoquons, ici, la maîtrise du système phonétique et phonologique qui contribue fortement au développement de la compétence langagière. D'ailleurs, de nombreuses formules ou expressions font référence aux signes comme l'atteste le dictionnaire Larousse qui définit le langage comme étant « la faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques »². Donc, le langage est un « système de signes apte à servir de moyen de communication et propre à favoriser cette communication entre les individus. »³ (Marouzeau J., 1933).

En somme, la communication se construit sur la base de ce système de signes sans lesquels le contact entre les individus est vain. Autrement, les apprenants s'attellent à développer des aptitudes dont ils disposent pour réagir ou interagir dans une situation de communication. Donc, de s'en servir à bon escient, c'est-à-dire, « ... d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées au moyen de signes. »⁴ (Rondal, J-A, 1998).

C'est ainsi que se développent chez les élèves des automatismes et des réflexes susceptibles d'améliorer leurs capacités à s'ouvrir aux échanges verbales et para verbales et à susciter chez eux, la nécessité d'élargir le cercle des interlocuteurs. Progressivement, l'apprenant s'habitue à mobiliser ses capacités pour s'impliquer dans des débats qui polarisent les centres d'intérêt et qui nourrissent les conversations en dehors du contexte scolaire.

Par ailleurs, un accompagnement assez fourni de la part des enseignants et des parents donnerait la possibilité aux apprenants de s'habituer au maniement de la parole et de s'approprier des outils indispensables à l'acte de communiquer.

5. Evaluer l'apprentissage de l'oral

Apprendre à parler est une opportunité à saisir du fait qu'elle contribue à élargir le registre langagier de l'élève et à le contraindre à adapter ses propos aux différentes situations de communication : « le but principal de l'enseignement du français est de préparer les élèves à maîtriser leur langue dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne. »⁵ (Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979 :39).

Cependant, évaluer, « c'est recueillir des données sur les compétences et les potentiels des individus dans le double objectif de leur en faire retour utilement

et de procurer des informations indispensables à la communauté environnante »⁶. (Gardner, 1986 :114).

Ainsi, se précise la mission de la pratique évaluative. Elle s'astreint, alors, à fournir des informations utiles à l'apprenant et à son environnement immédiat (l'enseignant, les camarades, les parents). L'implication de toute la communauté est, à ce titre, prépondérante : les apprenants s'engagent, de manière consciente, dans le processus d'enseignement/apprentissage et s'imprègnent, chemin faisant, de leurs potentialités. Ils disposent, le cas échéant, de grille d'autoévaluation qui pourrait se décliner en deux volets : les progrès de l'un, les avancées du partenaire. Ces instruments serviraient, éventuellement, à mesurer les acquis et ce qui leur reste à apprendre.

Dans le cadre de la pédagogie du projet, l'évaluation consolide les interactions sociales et fortifie les performances des élèves à travers un apprentissage coopératif où les usagers retrouvent le plaisir de confronter mutuellement leurs prouesses verbales et para verbales.

On comprend, dès lors, que l'évaluation de la communication orale ne se limite pas à l'acte de parole. On peut s'approprier des connaissances multiples mais aussi des compétences qui relèvent du domaine professionnel, culturel et relationnel (la relation avec l'autre, l'empathie). Ce type d'apprentissage entre pairs repositionne la pratique évaluative dans sa dimension transversale car elle couvre tous les aspects de l'apprentissage : le savoir, le savoir-faire, le savoir être, le savoir agir et le savoir apprendre.

Dans ces conditions, plusieurs initiatives peuvent prendre forme. Tout d'abord, la concertation entre enseignants pour harmoniser les pratiques évaluatives va profiter aux usagers qui demeurent attentifs aux processus de formation. Ils se sentent, ainsi, impliqués directement dans le choix des instruments et des outils mobilisés pour mesurer leurs performances. D'autre part, la réalisation des projets constitue, aussi, un moyen où les apprenants se distinguent par leur abnégation et leur engouement pour ce genre d'activité. Ce mode d'évaluation nous renseigne sur la qualité des rapports que développent les élèves lorsqu'ils évoluent en groupes.

De la sorte, les apprenants prennent goût à développer leurs capacités mobilisatrices en termes de connaissances et de compétences langagières, sans distinction aucune, pour mieux faire face aux défis majeurs, comme le souligne, si bien Perrenoud (1998 : 12) « Pour comprendre le monde et agir sur lui, ne faut-il pas, à la fois, s'approprier des connaissances étendues et construire des compétences susceptibles de les mobiliser à bon escient ? »⁷.

6. Conclusion:

A la lumière de ce qui précède, l'évaluation de la communication orale doit s'avérer utile et porteuse d'informations sur le parcours de l'apprenant. Elle fournit des indices à explorer sur son potentiel. Il suffit de l'impliquer fortement dans le choix des outils et dans l'identification des modalités d'évaluation. On peut envisager, alors, l'opération de manière précise pour éviter l'approximation et les errements.

En définitive, il s'agit de valoriser les performances des apprenants et d'apprécier, à sa juste valeur, leur rendement. A ce prix, l'apprenant en FLE s'imprègne de nouvelles activités qui laissent augurer d'un enrichissement au niveau des pratiques de classe.

-
- 1 LAPARRA, M. L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*, 137/138, 2008, 117-134.
 - 2 Dictionnaire Larousse, librairie Larousse, Paris, 1986, p. 523.
 - 3 Marouzeau, J. *Lexique de la terminologie linguistique*, Librairie orientaliste Paul Geuthner, Université du Michigan, 1933, p. 155.
 - 4 Rondal, J-A., *L'évaluation du langage*, Mardaga, Bruxelles, 1998, p.15.
 - 5 BESSON, M-J., GENOUD, M-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R., *Maitrise du français*. Lausanne : Office romand des éditions et du matériel scolaires. 1979, p. 140.
 - 6 GARDNER, *Les intelligences multiples*, Paris : Retz, 1996, p.114.
 - 7 PERRENOUD, P., *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur, 1998, p. 12.

8 Liste de références:

- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. *Maitrise du français*. Lausanne : Office romand des éditions et du matériel scolaires. 1979.
Dictionnaire Larousse.
- De Pietro, J.-F. & Gagnon, R. (2013). *Pratiques du débat : la constitution d'un espace public par le discours*. Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée), 94, 155-179, 2013.
- Fisher, C., *Regards sur le traitement de l'oral dans le matériel didactique de français au secondaire*. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Ed.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 51-66). Côte Saint-Luc : Peisaj. 2012.
- Gagnon, Roxane., *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse.
Consulté le 31 Janvier 2022 dans : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>
- Gardner, H., *Les intelligences multiples*. Paris : Retz. 1996.
- Halté, J.-F., & Rispail, M., (Ed.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan. 2005.
- Lapparra, M., « L'oral, un enseignement impossible ? », *Pratiques*, 137-138, 2008, 117-134.
- Marouzeau, J., *Lexique de la terminologie linguistique*, Librairie orientaliste Paul Geuthner, Université du Michigan, 1933, 205p.
- Perrenoud, P. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur. 1998.
- Progressions annuelles, Langue Français, 3ème année secondaire, M.E.N., Juin 2021.*
- Rondal, Jean-Adolphe., *L'évaluation du langage*, Mardaga, Bruxelles, 1998, 222p.