

L'enseignement/apprentissage de l'oral au secondaire : état des lieux et perspectives

التدريس / التعلم الشفهي في المدرسة الثانوية: لمحة عامة وآفاق جديدة

Oral teaching / learning in secondary school: inventory and perspectives

Redjdal Nadia*

nadiaredjidal06@gmail.com

Laboratoire LAILEMM,
Université de Béjaia (Algérie)

Ammouden Amar

aammouden@yahoo.fr

Laboratoire LAILEMM,
Université de Bejaia (Algérie)

Date de réception 2020-11-28 Date d'acceptation 2021-04-20 Date de publication 2021-05-26

Résumé:

Dans cette contribution, nous abordons un volet essentiel de l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire : l'oral. A travers l'analyse des documents officiels émanant des instances du Ministère de l'Education Nationale et de questionnaires distribués à une cinquantaine d'enseignants exerçant dans le secondaire, nous abordons minutieusement la place accordée à l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de langue. Par la suite, nous proposons deux perspectives didactiques qui peuvent pallier les différents problèmes méthodologiques liés à l'enseignement/apprentissage de l'oral.

Mots-clés: L'oral, genre textuel, approche intégrée, L'écrit, lycée.

Abstract:

In this contribution, we address an essential aspect of the teaching / learning French as a foreign language in the secondary level: oral. Through the analysis of official documents issued from the authorities of the Ministry of National Education and questionnaires distributed to about fifty secondary school teachers, we carefully address the place given to the teaching / learning of oral in language class. Subsequently, we propose two didactic perspectives which can counter the different methodological problems related to the teaching / learning of oral.

Keywords: oral, textual genre, integrated approach, written, high school.

ملخص:

في هذه المساهمة ، نتناول جانباً أساسياً من جوانب التدريس / التعلم اللغة الفرنسية في المستوى الثانوي و هو الشفوي. من خلال تحليل الوثائق الرسمية المقدمة من سلطات وزارة التربية الوطنية والاستبيانات الموزعة على حوالي خمسين معلماً يعملون في التعليم الثانوي ، نتناول بعناية المكان المخصص للتدريس / التعلم الشفهي في درس لغة الفرنسية. بعد ذلك ، نقترح منظورين تربويين يمكنهما مواجهة المشاكل المنهجية المختلفة المتعلقة بتعليم / تعلم الشفهي.

الكلمات المفتاحية: شفهي ، أنواع الخطاب ، المقاربة الموحدة ، مكتوب ، مدرسة ثانوية.

* l'auteur expéditeur

Introduction

L'oral est considéré depuis plusieurs années comme étant le parent pauvre de l'enseignement/apprentissage du FLE, du FLS et du FLM dans une moindre mesure. En effet, on a souvent pensé que cet aspect de la langue pouvait s'apprendre seul, spontanément, ou avec la simple exposition des apprenants à la langue parlée. Or, il a été constaté que les apprenants éprouvent des difficultés réelles à communiquer oralement, notamment en FLE. D'où la nécessité de procéder à l'élaboration d'outils et de moyens didactiques pour l'enseignement/apprentissage de l'oral et son évaluation en classe de langue. Dans cette contribution, nous allons d'abord examiner la place accordée à l'enseignement/apprentissage de l'oral dans les documents officiels et les manuels scolaires pour ensuite interroger la pratique enseignante. Enfin, nous proposerons quelques pistes didactiques qui peuvent contribuer à dépasser les obstacles méthodologiques constatés.

1. L'oral dans les documents institutionnels et les manuels scolaires

Notre corpus réunit tous les documents officiels et les manuels scolaires des trois cycles du secondaire. Nous citerons uniquement les documents utilisés dans le cadre de cette contribution. Il s'agit notamment des documents suivants : le programme de 1^{ère} AS (MEN, 2005a) ; le document d'accompagnement de la 1^{ère} AS (MEN, 2005b) ; le guide du professeur de la 1^{ère} AS (GP, 1^{ère} AS) ; le manuel de la 1^{ère} As (Djilali et al, 2019) ; le curriculum de 2^{ème} AS (MEN, 2006a) ; le document d'accompagnement de la 2^{ème} AS (MEN, 2006b) ; le programme de la 3^{ème} AS (MEN, 2006d).

Bien que l'enseignement/apprentissage de l'oral soit fortement préconisé dans les documents officiels, nous observons une absence d'orientations théoriques, de progressions, de supports pédagogiques et d'instructions pour aider les enseignants à mettre en pratique un tel enseignement/apprentissage. L'oral envisagé dans les documents officiels est considéré soit comme un objet de communication, soit comme un médium de savoir, mais non comme un objet d'enseignement/apprentissage. Ce constat est clairement mis en exergue dans l'extrait suivant :

En dehors de l'interaction orale constante inhérente à la relation pédagogique dans laquelle l'apprenant est amené à produire des messages, les occasions de production se présentent quand l'élève réagit oralement face à un texte (écrit ou oral). Ainsi, sur environ quinze minutes, l'apprenant peut, à titre d'exemple, présenter oralement des informations, prendre part à des dialogues, contribuer à des jeux de rôle, restituer un poème ou une chanson, faire des lectures oralisées, pour marquer rythme et sens. »
(MEN, 2005b : 23)

Ainsi, le statut de l'oral pose problème et peut mettre les enseignants dans une situation d'inconfort. Quel oral enseigner ? Quand ? Comment ? Dans quels buts ? Telles sont les questions qui attendent des réponses aujourd'hui.

Les documents d'accompagnement, bien loin d'y répondre, affirment que « l'enseignant doit savoir régulièrement prévoir, au début ou en fin de séance, un moment où il fera de l'oral un objet de formation » (MEN, 2006b : 21). Cependant, faire de l'oral un objet de formation nécessite l'élaboration d'objectifs à concrétiser en termes de compétences ainsi que des progressions réfléchies selon les niveaux et les besoins des apprenants, sans oublier de mettre, à la disposition des enseignants, le matériel didactique et pédagogique adéquats.

Par ailleurs, l'évaluation de l'oral fera systématiquement face à des difficultés qui découleront d'une conception hasardeuse de cet objet d'enseignement. En effet, pour pouvoir évaluer les compétences orales des apprenants, il est nécessaire de dispenser un enseignement explicite de l'oral et d'en définir les objectifs et les compétences visées.

L'absence, dans les manuels, de supports didactiques oraux (le manuel n'est pas doté de supports multimédias) représente un obstacle majeur pour l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe. L'enseignement de l'oral, tel qu'il est abordé dans les manuels, se fait notamment par le recours aux documents iconiques. Le guide pédagogique de la 1^{ère} AS explique que « ne pouvant disposer de matériel pour réaliser des cassettes audio, nous avons pris souvent comme supports des documents iconiques. » (GP, 1^{ère} AS : 5). Or, l'écoute représente une étape très importante et nécessaire pour la compréhension et la production orale des apprenants.

Par ailleurs, le manuel de la 1^{ère} AS ne contient aucune rubrique dédiée à la compréhension orale : cette compétence n'apparaît nulle part. En outre, le manuel propose quatorze activités intitulées « expression orale ». Les supports utilisés sont : la bande dessinée (pages 52,78 et 181) ; la caricature et les dessins (pages 108,174 et 162) ; le schéma (page 36) ; les tableaux ou les grilles (pages 21 et 130) ; l'image (102), le texte de la compréhension écrite (pages 44,74, 103), imaginer la suite d'un conte (page 166). Quant au manuel de 2^{ème} A.S, il n'aborde pas la compréhension orale mais contient 9 récurrences renvoyant à l'expression orale. Il s'agit d'oraliser un contenu écrit (p. 19), de produire un exposé oral (p. 25), d'organiser un débat (pages 28, 52, 68), présenter à l'oral ce qui a été retenu de la lecture d'un texte (p.35), raconter son lever (p.132), jouer une scène de théâtre (p.160).

Enfin, le manuel de 3^{ème} AS également ne comporte aucune référence à la compréhension orale. Quant à l'expression orale, elle est récurrente dans toutes les séances de compréhension de l'écrit qui suivent un plan canonique pour la majorité : *observation, lecture analytique, faire le point, expression écrite, expression orale*. L'expression orale se présente, dans la majorité des cas, sous forme d'un exposé oral à présenter après avoir effectué une recherche documentaire.

Pour conclure, nous pouvons dire que, même si les programmes et les documents d'accompagnement accordent une place privilégiée à l'enseignement/apprentissage de l'oral, force est de constater que les manuels scolaires sont bien loin de mettre en pratique les recommandations théoriques des programmes et accordent une moindre importance à l'oral au profit de l'écrit, qui, jouit d'une place largement dominante.

Qu'en est-il de la pratique des enseignants ? Enseignent-ils la compréhension et la production orale ou bien se contentent-ils, comme les manuels, d'aborder l'expression orale à partir de supports écrits ? Quelles difficultés rencontrent les enseignants ? Comment évaluent-ils les compétences orales des apprenants ?

2. L'oral dans les situations d'enseignement/apprentissage

Nous nous appuyons sur les résultats d'un questionnaire distribué au cours de l'année scolaire 2019/2020. Il a été rempli par 50 enseignants de français de la wilaya de Bejaia exerçant dans le palier secondaire.

Le dépouillement des questionnaires nous a permis de constater que 49 enseignants sur 50, soit 98%, déclarent enseigner l'oral en classe. La majorité des enseignants affirme consacrer 1

à 2 heures par séquence à l'enseignement de l'oral (1 heure pour la compréhension de l'oral et 1 heure pour la production de l'oral). Notons que 6 enseignants déclarent consacrer à l'enseignement de l'oral jusqu'à 3 heures de temps et 4 sur 50 enseignants lui accordent plus de 3 heures, sans pour autant dépasser 6 heures par séquence didactique. Nous remarquons que le temps consacré à l'enseignement de l'oral est largement inférieur au temps consacré à l'enseignement de l'écrit. En effet, si l'on considère que la séquence didactique se réalise en moyenne en 18h, le temps imparti à l'oral est moindre par rapport à l'écrit.

Bien que les enseignants interrogés affirment, presque à l'unanimité, enseigner l'oral en classe de FLE, l'écrasante majorité d'entre eux (76%), estime qu'on ne peut pas consacrer une séquence entière uniquement à l'oral. Selon eux, la séquence didactique doit cibler les deux compétences. En effet, la plupart des enseignants préfère aborder, dans une séquence didactique, l'oral et l'écrit ensemble plutôt que de consacrer une séquence entière à l'oral. Ils justifient comme suit :

- E.2. On ne peut consacrer plus de 10 ou 15 h pour l'oral (temps de réaliser une séquence). On doit toucher à tous les points.
- E.7. Il vaut mieux qu'il y ait une combinaison entre les deux compétences.
- E.8. L'oral et l'écrit vont ensemble : il doit être intégré dans la séquence.
- E.24. Nos programmes préconisent d'aborder, à l'intérieur de chaque séquence, la CO/PO/CE/PE.
- E.25. Dans la séquence, on doit toucher les quatre compétences (CO/PO/CE/PE).
- E.26. L'oral et l'écrit sont une partie intégrante de la séquence, on ne peut pas les écarter.
- E.32. Il ne faut pas lui consacrer toute une séquence mais alterner l'oral et l'écrit.
- E.39. Il faut donner de l'importance à l'oral autant qu'à l'écrit.
- E.40. L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se faire uniquement à l'oral ; l'écrit peut faciliter la compréhension d'un discours oral.
- E.44. L'oral est à enseigner au même degré que l'écrit, il ne faut pas donner plus d'importance à l'un par rapport à l'autre.
- E.46. L'oral est au service de l'écrit, on ne peut pas faire une séquence entière sur l'oral.
- E.49. L'oral se travaille en relation avec l'écrit. À chaque fois qu'ils apprennent une notion, ils l'utilisent oralement pour connaître les contextes et savoir plus tard utiliser leurs savoirs.
- E.50. On ne peut pas faire une séquence didactique sans travailler l'écrit.

Par ailleurs, certains refusent de consacrer une séquence entière à l'oral car celui-ci ne fait pas l'objet d'un examen et n'est donc pas évalué. Ils expliquent que :

- E.20. on ne peut pas faire un devoir ou une composition sur l'oral.
- E.23. L'oral n'est pas un sujet d'examen.
- E.43. L'oral n'est pas évalué au bac, c'est une perte de temps de consacrer une séquence entière à l'oral.

D'autres estiment que l'écrit est plus important que l'oral : Ils expliquent que :

- E.36. L'écrit est plus important que l'oral.
- E.47. L'élève a besoin de maîtriser l'écrit plus que l'oral.

Par ailleurs, 22% des enseignants sont d'accord pour consacrer une séquence à part à l'oral. Ils visent principalement à améliorer le niveau des apprenants à l'expression orale. Ils justifient cela ainsi :

E.5. Afin d'évaluer objectivement et correctement la compréhension et la production orales et d'améliorer la pratique de l'oral dans les pratiques pédagogiques.

E.17. Parce que l'apprenant trouve des difficultés à s'exprimer oralement. La séquence didactique actuelle ne favorise pas l'enseignement de l'oral, elle met l'accent plutôt sur l'écrit. Comme l'oral est marginalisé, l'élève s'exprime difficilement.

E.13. Si je prends l'interview, je préfère la travailler oralement plutôt qu'à l'écrit.

E.14. Parce que nos apprenants ont beaucoup de difficultés quant à l'expression orale ainsi ils pourront remédier à ces obstacles.

E.30. Pour obliger les élèves à s'exprimer.

E.34. Parce que la langue est avant tout parlée avant d'être écrite.

E.35. Afin de connaître mieux les capacités, les compétences et les limites des apprenants, mais aussi d'identifier leurs besoins, lacunes et insuffisances pour mettre en place des savoirs ultérieurs dans les séances de remédiation.

Par ailleurs, si dans les manuels scolaires, la compréhension orale est inexistante et l'expression orale jouit d'un meilleur sort dans les situations d'apprentissage, les données recueillies par les questionnaires nous révèlent que la pratique enseignante aborde l'oral en compréhension et en production. En effet, à la question « comment enseignez-vous l'oral ? », la majorité des enseignants (23) affirment travailler l'oral en compréhension et en production. Certains enseignants abordent la production orale en la mettant en relation avec la compréhension orale comme le montrent les réponses suivantes :

E.9. Prévoir un document audiovisuel. Laisser les apprenants interagir. Guider, orienter et corriger. L'apprenant devra à la fin de la séance résumer à l'oral le contenu du document.

E.10. Lors de la CO, à travers des supports sonores/audiovisuels ; lors de la production orale : faire des comptes rendus (restituer les informations essentielles sous forme de résumé ou bien de compte rendu).

E.37. En commençant toujours par la visualisation et l'analyse d'un support audiovisuel ou audio. Et, en amenant l'élève à produire des messages oraux à partir de différentes situations.

E.40. En proposant aux apprenants des documents audiovisuels authentiques. L'écoute est accompagnée d'un ensemble de tâches à effectuer. Le verbal et le non verbal sont pris en compte. La séance de compréhension est suivie l'expression orale.

La majorité des enseignants abordent la compréhension et la production orales de manière différenciée et séparée comme l'illustrent les réponses suivantes :

E.1. A l'aide de supports audio-visuels pour la compréhension de l'oral. Pour la production orale, on laisse les élèves s'exprimer librement sur un sujet.

E.2. A l'aide de supports audio-visuels (compréhension). Pour la production orale, on propose des sujets aux élèves pour qu'ils puissent prendre la parole.

E.7. Compréhension orale avec un document sonore ou audiovisuel accompagné d'activités de compréhension. Production orale où l'apprenant est amené à produire un discours sur un thème en relation avec l'objet d'étude.

E.13. Sous forme de support audio/ audiovisuel en compréhension orale, et avec des supports iconiques pour la production orale.

E.15. L'oral se concrétise dans deux compétences complémentaires à savoir la PO et la CO. Lors de la première je propose un sujet et je donne la parole à tout le monde et lors de la CO, je propose une vidéo et des questions.

E.20. Avec des supports audiovisuels pour la compréhension orale, et des supports iconiques ou sujet de discussion libre pour la production orale

E.27. Une séance de compréhension avec un support audio ou audiovisuel accompagné d'un questionnaire ; une séance de production orale : donner l'occasion à l'apprenant de s'exprimer oralement et librement sur un sujet ou en prenant position

E.29. S'il s'agit d'une compréhension de l'oral, on utilise un support audiovisuel ; après le visionnage, on leur propose des activités de compréhension. Pour l'expression orale, on leur propose un thème à débattre en relation avec le projet en question.

E.31. Compréhension orale : support audiovisuel en 3 écoutes et réflexion sur l'image. Production orale : commenter oralement un fait, proposer un sujet d'actualité.

E.36. Pour la compréhension de l'oral, un support audio ou audiovisuel à faire écouter trois fois pour répondre, dans chaque écoute, à des questions précises. Pour la production, on choisit un thème et on discute sur ça.

E.48. La CO je travaille avec des vidéos dont le thème est motivant pour les élèves, je pose des questions après. Pour la PO, les élèves choisissent un thème au hasard, ils forment des groupes et discutent sur le thème pioché.

Nous remarquons dans les réponses données ci-dessus que les séances de compréhension et de production orale n'entretiennent pas de relations et sont abordées de manière différenciée. Ainsi, pour la production orale, les enseignants proposent un thème (un sujet de discussion) aux apprenants ou bien ces derniers choisissent eux-mêmes un sujet de discussion et « s'expriment librement ».

Or, cette façon de procéder rend compte de l'absence de méthode bien définie pour enseigner la production orale. Les enseignants ne savent pas comment procéder pour travailler cette séance. L'absence de repères méthodologiques fait qu'ils se sentent inconfortables dans la séance de production orale. Raison pour laquelle, un bon nombre d'enseignants ne travaille que la compréhension de l'oral. En effet, 20 sur 50 enseignants n'évoquent que la compréhension de l'oral qui est suivie d'un questionnaire visant à vérifier la compréhension des apprenants comme l'illustrent les propos suivants :

E.5. En faisant écouter aux apprenants des extraits audio et en les interrogeant sur ce qui est dit, comment il est dit et pourquoi il est dit.

E.8. En proposant une vidéo (support audio-visuel ou support audio) tout en distribuant un questionnaire. Proposer des écoutes (3écoutes) pour compléter les questions.

E.16. Je travaille la compréhension de l'oral avec un support que je lis moi-même.

E.22. En utilisant un support audio-visuel : des écoutes en fonction du nombre d'activités.

E.28. Avec des documents audio-visuels notamment.

- E.30. Support audiovisuel de préférence d'actualité, étudier la situation de communication, travailler les différentes activités pour répondre aux objectifs.
- E.39. pour la compétence de compréhension, je propose aux apprenants un support audio ou audiovisuel.
- E.43. Je ne travaille que la compréhension orale : support audiovisuel à visualiser trois fois, accompagné d'un questionnaire de compréhension.
- E.44. Pour la CO, support audio ou audiovisuel avec un questionnaire.
- E.45. je lis un texte oralement et les apprenants répondent aux questions.
- E.46. support audio-visuel : écoute, analyse, synthèse de l'information
- E.47. avec des documents audio visuels récents pour motiver les élèves, ils répondent ensuite à des questions de compréhension.
- E.50. Je travaille la compréhension orale uniquement avec des supports audiovisuels.

Nous remarquons dans les réponses ci-dessus qu'une bonne partie des enseignants optent pour un support audio/audiovisuel. Seuls deux enseignants (E.16 et E.45) procèdent par l'oralisation d'un texte pour ensuite poser des questions de compréhension. Cela peut être justifié par le manque d'outils informatiques. En effet, à la question portant sur les difficultés rencontrées lors de l'enseignement de l'oral, une bonne partie d'enseignants (E.2, E.7, E.8, E.20, E.26, E.32, E.33, E.34, E.36, E.38, E.40, E.44, E.48, E.50) relève, comme principal obstacle à l'enseignement de l'oral, l'absence et/ou le manque de moyens informatiques comme le montrent les propos suivants :

- E.2. Manque de moyens : tirage, pc, data show.
- E.26. L'oral nécessite un équipement spécial (enregistrements), une salle de cours adaptée.
- E.33. La difficulté majeur est le manque de moyen.
- E.44. Manque de moyens (ordinateur, data show, enregistrement), classes surchargées.

D'autres difficultés ont été relevées, notamment la surcharge des classes comme l'illustrent les propos suivants :

- E.20. L'effectif (classes surchargées) ; manque de matériel audio-visuel.
- E.22. Le bavardage et le bruit parce que les classes sont surchargées.
- E.34. Le manque d'outils pédagogiques, le nombre élevé des élèves.

Outre ces difficultés d'ordre technique, les enseignants estiment que la difficulté majeure est liée aux apprenants. Ils estiment que ces derniers présentent des difficultés à s'exprimer en FLE par timidité, manque de vocabulaire, désintérêt, etc. comme l'illustrent les propos suivants :

- E.1. Les élèves n'ont pas une bonne intonation et n'ont pas un vocabulaire riche.
- E.4. Le complexe des élèves ; les élèves refusent de s'exprimer oralement.
- E.5. Il n'est pas aisé d'écouter, de comprendre et d'interpréter à la fin. Le support oral est évanescent.
- E.9 Absence de concentration, difficulté liée à la prise de notes, la prise de parole, à l'assimilation.
- E.10. La plupart des apprenants n'arrivent pas à prendre la parole en français.

- E.12. Timidité et complexe des apprenants, difficulté d'enchaîner des phrases. l'apprenant a des difficultés d'expression et de prononciation, il n'exploite pas son langage corporel lors de la présentation.
- E.13. Difficultés liées à la compréhension ; les apprenants ont du mal à assimiler. Difficultés en production ; les élèves rencontrent des difficultés dans l'expression.
- E.14. Les apprenants ont des difficultés quant à la prise de parole. Ils ne s'expriment pas bien.
- E.22. Le bavardage et le bruit parce que les classes sont surchargées.
- E.23. Baisse du niveau de compréhension chez les apprenants et la capacité de production.
- E.27. Le désintérêt de l'apprenant car il n'est pas évalué à l'oral.
- E.28. La mauvaise prononciation des élèves.
- E.29. On a affaire à des apprenants qui ont du mal à s'exprimer, des apprenants timides.
- E.30. Difficulté des élèves à prendre la parole en production.
- E.31. Timidité des élèves, difficulté à attirer leur attention, ils ne s'écoutent pas entre eux.
- E.35. La plus grande difficulté est la maîtrise de la langue, chaque apprenant a sa propre idée sur le sujet mais n'arrive pas à mettre les mots sur sa vision des choses, donc il va recourir à la traduction littérale qui n'est vraiment pas correcte la majeure partie du temps.
- E.39. Les élèves ont l'habitude de travailler les compétences de la compréhension et de la production écrites seulement, donc ils ont des difficultés à comprendre un natif dans les supports.
- E.41. L'apprentissage de l'oral se passe à long terme. La majorité des élèves recourent à la langue maternelle pour traduire leurs idées ce qui cause généralement un blocage au moment de la production. Chose qui est tout à fait normale lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.
- E.42. la prononciation, la peur d'être critiqué, manque de confiance en soi.
- E.43. Trop de bruit, la discussion part dans tous les sens, les apprenants rient de leurs camarades, etc.
- E.45. Les élèves ont des difficultés de compréhension et de production orale, ils s'amusent pendant la séance de l'oral : ils ne prennent pas au sérieux la séance de l'oral car celui-ci n'est pas noté.
- E.46. Les élèves font trop de bruit, ne respectent pas le tour de parole, sortent du sujet, n'ont pas le vocabulaire qu'il faut,
- E.47. Les élèves s'expriment plus en langue maternelle qu'en français, ils ne sont pas sérieux.
- E.49. Certains élèves refusent de prendre la parole. Ils sont timides et n'ont aucune confiance en eux. Ils ont un vocabulaire pauvre, donc ils utilisent beaucoup d'arabe au lieu du français et ça devient une production en arabe pendant le cours de français.

Nous remarquons, dans les réponses données ci-dessus que, selon les enseignants, les apprenants présentent des difficultés à s'exprimer en français et cela pour plusieurs facteurs liés notamment à leurs personnalités. Nous remarquons également d'autres difficultés liées à la nature de l'objet « oral » comme « support évanescent » (E5) ; recours à la langue maternelle (E.35, E.41, E.47, E.49.) ; à une mauvaise gestion de classe qui conduit au bavardage et au désintérêt (E.22, E.31, E.43, E.45, E.46) ; et des difficultés liées à l'évaluation. En effet, selon les enseignants (E.27, E.45), l'oral n'est pas évalué d'où sa non

prise au sérieux par les apprenants. Ainsi l'enseignant (E.37) estime que la difficulté dans l'enseignement de l'oral réside « dans l'évaluation et la remédiation. Il est difficile d'évaluer la production orale des apprenants en une heure, et il est encore plus difficile de pouvoir remédier aux lacunes observées puisqu'elles sont diverses. »

Cette affirmation est à vérifier dans les réponses données par les enseignants à la question 26 « comment doit-on évaluer la production orale ? ». Si 12 sur 50 enseignants ont préféré ne pas répondre à la question, 7 enseignants ont relevé la difficulté liée à l'évaluation de la production orale et certains estiment que cette évaluation est impossible à réaliser comme l'illustrent les propos suivants :

- E.16. C'est impossible.
- E.36. Très difficile d'évaluer la production orale.
- E.44. C'est difficile d'évaluer l'oral. Pour la compréhension de l'oral, on peut utiliser le questionnaire, mais pour la production orale, il y a beaucoup de paramètres qui entrent en jeu en plus de la langue.
- E.46. Je n'évalue pas la production orale car c'est très subjectif.
- E.48. Presque impossible d'évaluer correctement la production, on évalue de manière approximative.
- E.49. Très difficile de le faire ! Faut d'abord connaître le profil du départ de l'apprenant, évaluer son évolution, le respect des consignes, l'effort qu'il fournit.
- E.50. Je n'évalue pas la production orale.

Par ailleurs, 13 sur 50 enseignants estiment que l'évaluation de la production orale doit se faire selon une grille de critères préétablies sans pour autant préciser les critères, nous citons quelques réponses pour illustrer :

- E.3. Selon une grille d'évaluation établie pour chaque classe.
- E.23. Avec des grilles d'évaluation comportant des critères qui ciblent les points abordés dans la séquence.
- E.25. En établissant une grille d'évaluation avec des critères bien choisis.
- E.37. En suivant une grille d'évaluation détaillée et l'évaluation de l'oral doit se faire durant toute la séquence.
- E.41. Il s'agit d'une évaluation à long terme en adoptant une grille d'évaluation.

Nous remarquons que l'enseignant 23 estime que l'évaluation doit cibler les points ayant été abordés au cours de la séquence, tandis que les enseignants (E.37, E.41) pensent que l'évaluation de l'oral est à mener sur une longue période. En outre, le reste des enseignants interrogés, pour évaluer l'oral, énumèrent une liste de critères ayant trait notamment à la correction de la langue, à la richesse du vocabulaire, à la prononciation comme l'illustrent les réponses suivantes :

- E.2. Nombre d'informations données par l'élève, structure et enchaînement des phrases, la prononciation et le ton de l'élève.
- E.8. A travers des critères : le ton, l'originalité, l'articulation, la richesse du contenu, le vocabulaire, la cohérence entre les idées.
- E.9. Evaluer les acquisitions des apprenants selon la grille d'évaluation (structure de phrases, prononciation, nombre d'information).
- E.12. Grille critériée où on évalue le gestuel du présentateur, le lexique choisi pour son discours, etc.

- E.13. Les critères : la forme : respect des règles ; réinvestissement des acquis. Le contenu : le sens, les informations données.
- E.14. Le respect de la consigne ou du sujet, la fluidité verbale, le respect du genre de discours à produire, la richesse de la production.
- E.30. La prononciation, l'articulation, le temps, le gestuel.
- E.31. On commence par amener les élèves à produire spontanément puis corriger la prononciation ainsi que le ton ou reformuler leurs phrases.
- E.34. Le thème choisi ; Pertinence des idées ; Enchaînement des idées ; Correction de la langue ; Effet sur le locuteur.
- E.38. Les particularités du discours (caractéristiques) et la langue.
- E.39. On doit évaluer selon le genre de discours à enseigner selon le respect des caractéristiques mais aussi on doit évaluer la prononciation et la gestuelle.
- E.40. On peut évaluer à la fois le fond et la forme, les idées, l'attitude, les gestes, la structuration, la voix, le langage, les silences.

Nous remarquons que les critères d'évaluation émis par les enseignants concernent la correction de la langue (structure et enchaînement des phrases, respect des règles, cohérence des idées) ; la richesse sémantique (nombre d'informations, l'originalité, la richesse du contenu, le vocabulaire, pertinence des idées et leur enchaînement) ; la prosodie (la prononciation, le ton, articulation, fluidité verbale, la voix) ; le comportement (gestuel du présentateur, l'attitude, les silences). Certains enseignants (E.14 et E.39) mettent l'accent sur l'évaluation des caractéristiques du genre abordé lors de la séquence.

Nous retenons donc que l'enseignement/apprentissage de l'oral suscite beaucoup d'interrogations qui attendent une réponse. En effet, à travers l'analyse des questionnaires, nous ressentons le malaise des enseignants face à l'enseignement/apprentissage de l'oral. Compte tenu des orientations imprécises des programmes, le manque de matériel didactique ainsi que l'absence d'objectifs clairs et de moyens d'évaluation concrets, les enseignants se retrouvent confus et désorientés. Il est donc nécessaire de mettre à leur disposition, d'abord les moyens techniques dont ils ont besoin, puis, des outils pour élaborer des progressions cohérentes en termes de compétences et d'objectifs à atteindre et par voie de conséquence, instaurer un système d'évaluation de l'oral. Ainsi, on évalue les élèves uniquement sur ce qu'ils ont étudié.

3. L'enseignement/apprentissage de l'oral : quelques pistes didactiques

La didactique de l'oral, comparé à l'écrit, essuie un retard considérable tant dans la recherche scientifique que dans les pratiques enseignantes. En effet, on ne s'est intéressé que très récemment à la dimension orale de la langue. Si nous considérons que l'oral et l'écrit sont les deux volets essentiels et nécessaires pour la maîtrise d'une langue, nous devons alors élaborer un programme où ils sont objets d'apprentissage. Ainsi, il est de première importance de délimiter les objectifs d'apprentissage relatifs à l'oral et les expliciter en termes de compétences à atteindre pour chaque cycle d'apprentissage. Nous estimons d'une part, que l'oral doit être abordé en interaction avec l'écrit en classe de langue et d'autre part, que les genres textuels représentent des outils d'apprentissage efficaces pour développer les compétences orales et –écrites – des apprenants.

3.1. Décloisonner l'oral et l'écrit

En dépit des oppositions souvent établies entre l'oral et l'écrit, les enseignants se retrouvent parfois confus. Ils estiment faire de l'oral alors qu'ils font de l'écrit et vis versa. En effet, Marcelline Laparra estime que « la plus grande difficulté que l'on rencontre quand on veut définir ce qui relève de la didactique de l'oral est dans l'articulation de l'oral et de l'écrit. » (2008 : 121). L'enseignement de l'oral est souvent, pour ne pas dire toujours, lié à l'enseignement de l'écrit. Les apprenants ont toujours appris à s'exprimer à partir de supports écrits : différents textes, images, dessins, etc. Elle ajoute que l'oral ne peut se passer de l'écrit en classe : « une des raisons qui explique que le travail sur l'oral n'arrive pas à se passer de l'écrit tient à son caractère même : l'impossibilité de fixer l'oral au moment de sa production et d'en suspendre le flux semble interdire toute réflexion sur lui » (ibid. : 123)

D'après cette auteure, l'enseignant se retrouve toujours obligé de recourir à l'écrit (au tableau) pour que les élèves puissent mieux saisir le message oral et « développer une attitude métalinguistique sur l'oral ». Elle pense néanmoins que les apprenants, ainsi que l'enseignant, peuvent dépasser cette étape en développant une « mémoire verbale » de ce qui a été dit.

Notons qu'en didactique des langues, il ne s'agit pas de séparer l'oral de l'écrit ou de « préconiser l'étanchéité entre l'oral et l'écrit » (ibid. : 130) car ajoute-t-elle « Cela serait parfaitement illusoire. » (ibid.). Néanmoins, le passage de l'oral à l'écrit ou de l'écrit à l'oral ne doit pas se résumer à des activités dont l'objectif n'est pas la production personnelle comme c'est le cas de l'oralisation d'un écrit ou la transcription d'un discours oral. Il s'agit plutôt de produire un discours oral personnel à partir des différents écrits ou produire un discours écrit à partir d'un échange oral. Effectivement,

L'élève ne doit donc pas être habitué à passer ainsi qu'on le dit souvent « de l'oral à l'écrit », mais être habitué à produire des oraux et des écrits différents selon les exigences de la situation dans laquelle ces oraux et ces écrits sont engendrés. (ibid. 131)

Cette position rejoint celle développée par De Pietro et Wirthner qui proposait de considérer l'oral et l'écrit « comme deux facettes de savoir-faire plus globaux en expression, chacune de ces facettes gardant pourtant ses caractéristiques » (1996 : 29). En effet, l'oral et l'écrit sont tous deux des pratiques liées à une seule langue : « La confusion à dissiper naît surtout de ce que très souvent on pose langue parlée/langue écrite comme deux "niveaux de langue", alors que ce sont deux réalisations, dans deux systèmes différents, de la langue." (Peytard, 1970 ; cité par De Pietro, 1996 : 32). Ces auteurs amorçaient déjà le chemin « vers une intégration de l'oral et de l'écrit au service de l'expression » (ibid. : 48).

3.2. L'enseignement/apprentissage de l'oral à travers les genres de discours¹

Aborder l'enseignement/apprentissage de l'oral dans un cadrage générique offre d'un côté, la possibilité de contrer à l'une des difficultés que rencontrent les enseignants concernant l'élaboration d'objectifs répartis en termes de compétences à atteindre, d'un autre côté, le dispositif mis en place pour enseigner la compréhension/production orale offre des pistes concrètes pour une évaluation qui se veut plus objective.

¹ Dans notre projet de recherche, nous nous intéressons particulièrement aux genres médiatiques notamment l'interview et le reportage. Néanmoins, tous les genres textuels oraux (le débat d'idée, le théâtre, la chanson, etc.) peuvent contribuer à développer les compétences orales des apprenants.

Ainsi l'une des difficultés de l'enseignement de l'oral a trait au caractère pluriel de l'expression orale qui n'implique pas que la dimension langagière : la communication orale est « pluricodique » et « multimodale » (Gagnon, Dolz, 2016 : 65). Selon ces deux auteurs, elle s'appuie sur des systèmes non langagiers qu'ils désignent par la « voix » et le « corps ». La voix « support acoustique de la parole » (ibidem) se compose de la diction (prononciation, articulation) et de la prosodie (ton, rythme, volume). Le corps désigne une « expression non verbale » (ibid. : 67) et regroupe « les expressions faciales, les regards, les conduites proxémiques (les conduites de toucher, la gestion de la distance), la posture, la gestualité et l'apparence physique et vestimentaire. » (ibid.) qui changent selon les composantes de la situation de communication. Pour les deux auteurs, ces dimensions non langagières sont nécessaires pour l'enseignement de l'oral en classe

Le traitement du corps constitue l'un des principaux défis de l'enseignement de l'expression orale : l'implication de l'ensemble de la personne et la difficile délimitation de ce qui appartient à la sphère publique (dans notre cas, scolaire) et ce qui relève de la sphère privée. (ibid. : 67)

Ils ajoutent que l'enseignement/apprentissage de ces systèmes sémiotiques, nécessaires à l'enseignement de l'expression orale, gagnent à être abordés en classe dans un cadrage générique car

Le cadre de référence du genre facilite les orientations relatives à la maîtrise des composantes vocales et gestuelles : il permet de contourner le problème de l'intrusion dans la sphère privée, intime de l'apprenant, et évite au maître de faire des commentaires subjectifs qui risquent d'étouffer la parole de l'élève. (ibid. : 68)

Effectivement, le cadrage générique d'une expression orale amène l'apprenant à respecter les paramètres de la situation de communication notamment les gestes et les mouvements corporels qu'il convient de faire ou de ne pas faire :

Certains gestes ont une valeur spécifiquement argumentative (Colletta 2004) : le haussement des sourcils ou certaines mimiques réfuteront, voire discréditeront les propos de l'allocutaire du débat. Dans un entretien d'embauche, on évitera de se tenir les bras croisés, car cela peut dégager une attitude de défi ou de fermeture ; de même, un débit trop rapide ou un ton arrogant discréditeront le candidat. (ibid.)

Ainsi, l'oral comme objet d'enseignement/apprentissage gagnerait à être abordé dans un cadrage générique lequel permettrait la mise en place d'activités dans le cadre de la séquence didactique telle que définie par Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001). En effet, enseigner l'oral à travers les genres de discours oraux offrirait l'avantage de travailler, dans les différentes étapes de la séquence didactique, les spécificités génériques des discours et par ricochet parvenir à développer les compétences langagières des apprenants.

Conclusion

En somme, nous pouvons dire que les résultats de notre recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'oral, tel qu'il est abordé dans les documents institutionnels, et par ricochet dans la pratique enseignante, démontrent un déficit considérable notamment en

ce qui concerne le manque ou l'absence de matériel didactique, l'imprécision des objectifs d'enseignement/apprentissage, l'absence de progression pour l'oral, etc.

Ainsi, nous pouvons conclure qu'au vu des obstacles rencontrés par les enseignants dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe – absence de méthodologie concrète et d'objectifs d'apprentissage ainsi que des outils didactiques nécessaires – et de l'absence d'orientations méthodologiques dans les documents institutionnels, l'approche générique intégrée de l'oral et de l'écrit offre des pistes didactiques sérieuses qui peuvent contribuer au développement de la compétence à communiquer langagièrement des apprenants du cycle secondaire. En effet, cette approche née du croisement d'un enseignement/apprentissage qui définit les contenus langagiers en termes de genres textuels, et d'une approche décroisée des compétences de l'oral et de l'écrit permet aux enseignants d'une part, de relier l'apprentissage scolaire et l'apprentissage social ; et d'autre part de concevoir une progression cohérente des apprentissages à travers les modules qui composent la séquence didactique.

Bibliographie

Cappeau, P., La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe, In. *Presses universitaires de Namur*, 2016, p. 199-219 <https://books.openedition.org/pun/6652> (consulté le 10 septembre 2020)

Delcambre, I., Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ?, In. *Recherches* 54, 2011, p. 7-15.

Dolz, J., Gagnon, R., Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. In. *Pratiques*, 137-138, 2008 p. 179-198.

Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B., *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.2001.

Dolz, J., Schneuwly B., *Pour un enseignement de l'oral :Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : esf éditeur, 2009, 4^e éd.

DE PIETRO, J.-F., WIRTHNER, M., Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. In. *Tranel*, 25, 1996, p. 29-49.

Gagnon, R. & Dolz, J., Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ?, In. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 2016, p. 63-76.

Garcia-Debanc, C. Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ?. In. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 2016,p. 107-118.

Laparra, M., L'oral, un enseignement impossible ?, In. *Pratiques* 137-138, 2008, p. 117-134.

Redjidal, N., Ammouden, A. (sous presse). L'approche par les genres de discours en classe française langue étrangère : Pourquoi ? Comment ?, In. *Synergie Chine*.