

جامعة البليدة 2
كلية الآداب واللغات
القسم اللغة الفرنسية

دروس/محاضرات

اسم المقياس: Didactique de l'oral

السنة: الأولى

المستوى: ماستر – تخصص: تعليمية اللغات الأجنبية

تذكية رئيس القسم

بتاريخ.....

اعداد الأستاذة: آسي وردية

SOMMAIRE

SOMMAIRE	2
AVANT-PROPOS	4
Descriptif du semestres 1 et de la matière	5
Cours N°1	8
Introduction : L'avènement de la parole	8
Cours N° 2	11
De la communication à la compétence de communication	11
Cours N°3	16
L'oral, tentative(s) de définition	16
Cours N°4	20
L'oral : un Objet Verbal Mal Identifié (OVMI)	20
Cours N°5	23
La complexité de l'oral Vs la norme écrite	23
Cours N°6	26
Les composantes de la compétence orale : La compréhension orale	26
Cours N°7	30
La compréhension orale : l'écoute et les stratégies	30
Cours N°8	35
Les composantes de la compétence orale : L'expression orale et ses composantes	35
Cours N°9	40
L'oral, dans la classe de FLE	40
Cours N°10	45
L'oral dans la classe : pas « un » oral, mais « des » oraux !	45
Réflexion autour des genres oraux	45
Cours N°11	50
Les interactions en classe de FLE	50
Cours N°12	54
L'évaluation de l'oral en classe de langue	54
Cours n° 13	58

<i>L'oral dans les programmes algérien de français (L2) : Modèle d'analyse d'un programme de 5^e année primaire.....</i>	<i>58</i>
<i>Cours n° 14.....</i>	<i>74</i>
<i>L'oral dans tous ses états ! Analyse de textes mis en annexe (activités).....</i>	<i>74</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>76</i>
<i>ANNEXE.....</i>	<i>81</i>
<i>TEXTES A LIRE ET A ANALYSER.....</i>	<i>81</i>

AVANT-PROPOS

Le polycopié de cours que nous avons choisi de présenter s'intitule « **Didactique de l'oral** », en référence à la matière programmée dans la formation académique en master 1 (1^{er} semestre) option didactique des langues dispensée au département de français de l'université Blida 2- Lounici Ali. Cette matière, précisons-le, est annuelle. Cependant, nous avons choisi de focaliser notre attention sur le premier semestre car il son contenu se fonde sur les bases en matière d'oral et d'enseignement de l'oral.

Comme nous le savons tous, la langue se compose, de manière générale, de deux grandes compétences : l'écrit et l'oral. il serait plus juste d'inverser l'ordre de présentation des deux compétences. En effet, très tôt dans la vie de tous et chacun, nous apprenons et comprenons l'importance de savoir lire et écrire ; nous comprenons la norme écrite et le poids social sur la compétence écrite. Or, nous n'accordons que très peu d'importance à la compétence orale (peut-être du fait qu'elle semble maîtrisée et acquise). Donc, cette maîtrise placerait la compétence orale en première place. En effet, savoir parler peut-être aussi synonyme de « savoir réfléchir » et, par conséquent, savoir écrire (en prenant en considération l'apprentissage de cette compétence qui n'est pas naturel). L'oral est donc une compétence naturellement apprise/acquise contrairement à l'écrit qui nécessite un effort intellectuel.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne déroge pas à la règle. Plus vite on apprend à parler une langue (étrangère) meilleurs pourrait être le résultat à l'écrit. Pourtant, malgré l'importance de l'oral, son enseignement lors de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère reste insuffisant (voir absent). Ce cours, se propose ainsi d'éclairer les étudiants de master 1 didactique des langues (destinés pour la plupart à l'enseignement) sur les questions suivantes :

- qu'est-ce que l'oral ?
- qu'elles sont les composantes de la compétence orale ?
- quels sont les enjeux de l'oral en classe de langues étrangères ?
- comment et pourquoi enseigner l'oral ?
- comment et pourquoi évaluer l'oral ?

Ce polycopié se structure en onze cours théoriques et trois autres dédiés à l'études de textes sur l'oral en didactique des langues étrangères. Une bibliographie indicative est bien évidemment jointe en fin de ce document.

Descriptif du semestres 1 et de la matière

(Offre de formation répondant à l'arrêté n° 835 du 27 juillet 2017)

Semestre 1

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire			Mode d'évaluation				
	15 sem	C	TD	TP	Autres	Coeff	Crédits	Continu	Examen
UE fondamentales									
Didactique de l'oral 1	45h00	01.30	01.30			02	04		X
Didactique de l'écrit 1	45h00	01.30	01.30			02	04		X
Théories d'acquisition	45h00	01.30	01.30			02	04		X
Histoire des méthodologies des langues	45h00	01.30	01.30			02	04	X	X
Evaluation en DDL	22h30		01.30			01	02	X	
UE méthodologie									
Objets et méthodes de la recherche en DDL	45h00	01h30	01h30			02	04		X
Techniques du travail universitaire	45h00	01h30	01h30			02	04	X	
Pratiques de classe 1	15h00	-	01h00			01	01	X	
UE découverte									
Éthique et déontologie 1	22h30		01h30			01	01	X	
UE transversales									
Analyse du discours et pragmatique	22h30		01.30			01	01	X	
Anglais 1	22h30		01.30			01	01	X	X
Total Semestre 1	375	08.30	16h30			17	30		

Intitulé du Master :
Semestre : S1
Intitulé de l'UEF :
Intitulé de la matière : Didactique de l'oral 1
Crédits : 02
Coefficients : 04

Objectifs de l'enseignement : *A l'issue de cet enseignement, l'étudiant sera initié au développement de la compétence de l'oral. Ce qui le ramènera à acquérir :*

- *Un ensemble de savoir-faire nécessaires à l'enseignement de l'oral et à l'animation de la classe.*
- *Une réflexion méthodologique sur l'expression et la compréhension de l'oral*
- *Une initiation à la pédagogie de l'oral*

Connaissances préalables recommandées

- *Développer l'efficacité de la communication*
- *Utiliser adéquatement la langue orale dans les divers contextes de communication.*

Contenu de la matière

- *Les caractéristiques de l'oral par rapport à l'écrit*
- *Spécificités lexicales et syntaxiques de l'oral*
- *L'oral médium / l'oral objet*
- *Les traits de l'oralité*
- *Les objectifs de l'enseignement de l'expression et de la compréhension de l'oral*
- *La place de l'oral dans les programmes scolaires (primaire, collège, secondaire)*
- *Présentation des genres oraux et exploitation des documents authentiques*

Mode d'évaluation : *Examen*

Références

Blanche-Benveniste C., Approches de la langue parlée en français, Paris, Ophrys, 1997.

Daoudi, Z. Modalités d'assistance à l'apprenant dans une situation de compréhension orale d'une langue étrangère. Rapport de DEA. Sciences cognitives. INPG, 2002.

Francois F., Pratiques de l'oral, Paris, Nathan, 1993.

Kerbrat-Orecchioni C., Les interactions verbales, Paris, A. Colin, 1990

Kerbrat-Orecchioni C., La conversation, Paris, Seuil, 1996

Lebre-Peytard M., Situations d'oral, Paris, Clé International, 1991.

Maurer B., Une didactique de l'oral du primaire au lycée, Paris, Bertrand-Lacoste, 2001.

Cours N°1

Introduction : L'avènement de la parole

Objectif(s)

- **Comprendre l'avènement de la parole.**
- **Amener les étudiants à lier leurs connaissances en linguistique générale et en didactique.**

1- La parole

Qui parle d'oral parle (et pense) aussi de parole. Nous nous attarderons présentement sur la définition de la parole et de l'acte de « parler ».

1.1- L'avènement de la parole

Pour analyser la parole sociale, un des apports les plus importants est le modèle speaking (D. HYMES). Ce modèle permet d'analyser les différentes composantes de ce qu'on nomme un événement de communication (speech event) et qui comporte certaines composantes :

- *Setting* : cadre physique et psychologique de l'échange.
- *Participants* : tous les participants, qu'ils prennent ou non, une part active à l'échange. Caractéristique du point de vue socioculturel et psychologique.
- *Ends* : c'est-à-dire les buts ou les intentions et résultats de l'activité de communication.
- *Acts* : c'est le contenu et la forme du message.
- *Key* : la tonalité qui caractérise le déroulement de l'activité de langage.
- *Instrumentalities* : instruments, moyens de communication...etc.
- *Norme* : norme d'interaction et d'interprétation
- *Genre* : ce sont les types d'activités du langage¹

Ce modèle peut être en partie appliqué au domaine didactique et permet de mettre en évidence certaines relations entre les réalisations linguistiques avec les éléments qui constituent l'avènement de la parole.

Rien ne me paraît plus opératoire pour décrire et analyser une situation de communication en didactique des langues, que de se poser, à chaque fois, les éternelles questions des praticiens

1 Hymes D. cité par GHRISSE Z., 2001, *L'aisance en expression orale*, p.32.

de la communication : qui parle ? À qui ? Pourquoi ? Et où ? Etc. (Hymes D. in Ghriss Z., 2001 : 120)

Il semble que ce modèle soit présent dans les grilles que les méthodologues construisent pour analyser des documents utilisables dans la classe avec certaines adaptations.

Ce modèle nous amène à nous demander quelle définition pouvons-nous donner au verbe « parler ».

1.2- L'acte de parler

Parler à quelqu'un, c'est, en général, réaliser une certaine symbiose entre sa propre pensée, son état affectif à l'égard de l'interlocuteur, et les actes et gestes que l'on doit mettre en œuvre dans le processus de parole : les facteurs psychologiques interviennent dans le comportement langagier.

Savoir parler dans sa langue (maternelle) résulte d'une longue pratique qui permet d'ajuster le temps d'écoute à celui de l'énonciation. Dans ce cas, ajuster signifie être capable, dans une durée très réduite :

- d'anticiper sur ce qui est en train d'être dit et va être dit ;
- de revenir sur ce qui a été dit ;
- et d'exprimer sous forme discursive, c'est-à-dire, de structurer verbalement, ce que l'on veut dire à l'autre.

Cette opération d'ajustement requiert à tout moment d'agir. Ce comportement très intégré doit être modifié quand on change de langue, c'est-à-dire qu'on passe de la langue première à la langue étrangère.

On considère aujourd'hui comme un fait établi que la production en langue étrangère est « marquée » par certaines habitudes acquises en langue première.

Alors comment intégrer dans l'enseignement la langue première des élèves ? Quel est l'apport de la langue première en classe de langue étrangère ?

1.3- Parole et langue de référence : quel rapport ?

Nous avons, souvent, entendu parler du « rejet institutionnel » de la langue de référence (ou langue première) dans l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère. Ce rejet, n'est pourtant plus d'actualité – didactiquement et pédagogiquement parlant. En effet, aujourd'hui l'apprenant en langue étrangère tout comme l'enseignant, sait que la langue de référence reste présente dans les classes de langues étrangères et sert de support à l'apprentissage de la langue étrangère.

Pour Jorge Giacobbe (1990 : 19), par exemple, le recours de l'apprenant à sa langue première est nécessaire dans l'apprentissage des langues « *ce n'est pas l'apprentissage qui guérit l'apprenant de l'influence de sa langue première, c'est plutôt le recours à la langue première qui constitue une des conditions de l'apprentissage.* ». Autrement dit Giacobbe assigne une fonction vitale à la langue première dans l'apprentissage, et il faut lui redonner place dans la classe.

Cependant, pour appréhender une langue étrangère, en phase d'apprentissage, l'apprenant devrait à la longue pouvoir s'en détacher. Pour cela, il doit enrichir ses connaissances culturelles et socioculturelles, et modifier ses pratiques communicatives. « *Prendre une distance par rapport à sa langue première.* » (Pendanx M., 1998 : 20) en passant par des états successifs d'interlangue.

Les apprenants ont très souvent recours à leur langue (s) maternelle (s) en classe. Ils parlent une langue « métissée » résultat d'un mélange d'arabe, de tamazight et de français quelques fois même d'anglais. Ainsi, lors d'entretiens ou de discussions en contextes scolaires très sérieux, nos élèves font automatiquement appel à la traduction littérale (ils traduisent mot à mot).

Cette dernière est une stratégie de compensation, souvent tolérée dans l'apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs, il est évident que cette activité (la traduction) est très spontanée dans la mesure où l'apprenant a peu de possibilités de planification intentionnelle.

Cours N° 2

De la communication à la compétence de communication

Objectif(s)

- Expliquer le lien entre la capacité à communiquer et la communication elle-même.
- Amener les étudiants à tisser des liens entre la compétence de communication et la communication (orale).

1- La communication

La communication est un acte naturel qui permet à un locuteur d'entrer en contact ou de transmettre des messages à un interlocuteur. Ce mode de transmission, est le mécanisme d'échange favori des êtres humains (qu'il soit oral ou écrit). Pour assurer la communication, les interlocuteurs useront de divers types de communication : communication linguistique ou verbale (en utilisant le langage naturel) et communication non linguistique ou non verbale (gestes, mimiques, regards etc.). L'être humain, en tant qu'acteur social ne peut, en aucun cas, ne pas communiquer. Ainsi, nous recevons et émettons des messages.

1.1. Tentatives de définition de la communication

D'après le *Dictionnaire d'Analyse du Discours (2002)*, la communication qui : « [...] permettrait aux hommes d'établir entre eux des relations qui leur font prendre la mesure de ce qui les différencie et les rassemble créant ainsi des liens psychologiques et sociaux. » (Charaudeau & Maingueneau 2002 : 109).

La communication donc un phénomène social qui permet aux différents '*acteurs sociaux*' de créer des liens, de maintenir les relations et de reconnaître '*l'autre*' dans sa diversité afin de renforcer les relations établies.

Néanmoins, la dimension sociale de la communication est également développée par le linguiste Suisse Ferdinand De Saussure quand il affirme que *les rites et les coutumes* sont une sorte de *signes* d'où le besoin de classer

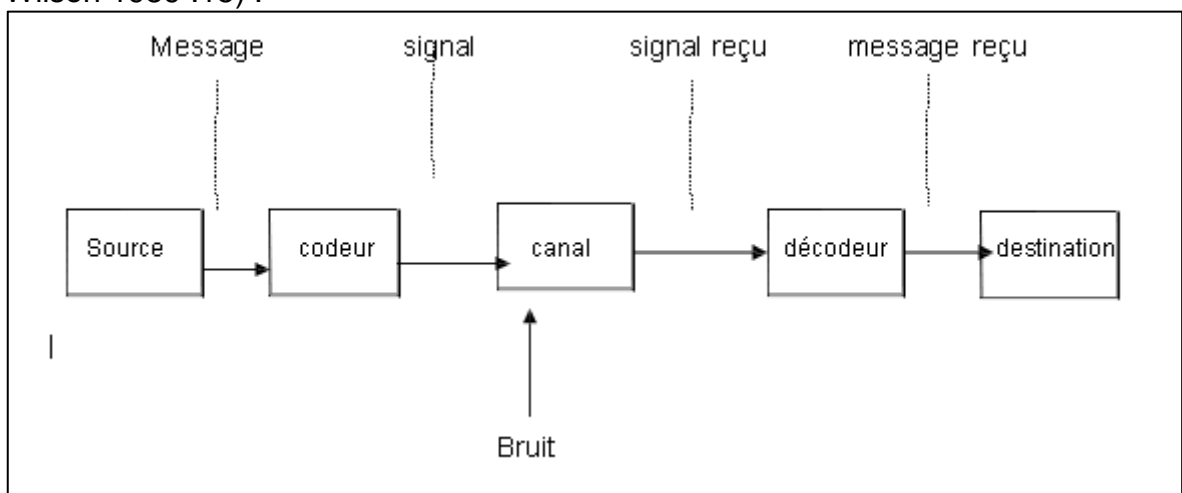
ces pratiques dans *la sémiologie* : « Nous pensons qu'en considérant les rites, les coutumes, etc., comme des signes, ces faits apparaîtront sous un autre jour, et on sentira le besoin de les grouper dans la sémiologie et de les expliquer par les lois de cette science. » (de Saussure 1979 :35). Rappelons que la sémiologie, définie par Saussure, est : « une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale. » (De Saussure 1979 :33). La conception saussurienne de la communication suppose l'existence d'un système de signes susceptible de représenter le monde et de décrire la vie sociale.

Nous pouvons donc dire que l'Homme communique par besoin d'extérioriser ses pensées et de partager ses idées avec les membres de sa communauté (essentiellement linguistique).

1.2. Les schémas de la communication

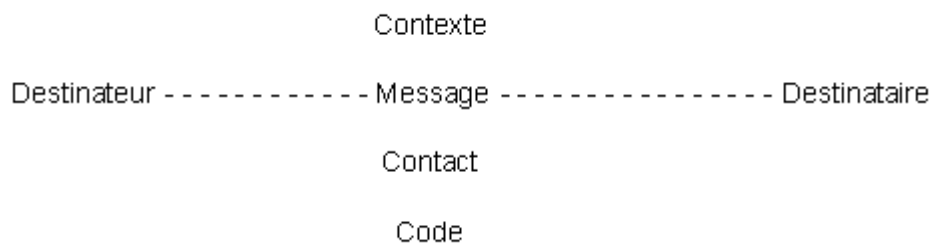
Les premières conceptions de la communication élaborées par les linguistes ont développé l'idée selon laquelle la communication linguistique et verbale est un processus d'encodage et de décodage de signes. Les chercheurs se sont inspirés des travaux des ingénieurs américains de télécommunication. Ces derniers cherchaient des solutions aux problèmes techniques liés à la perte d'informations lors de la transmission télégraphique.

Ainsi, le premier schéma proposé est celui de Shannon et Weaver (Sperber & Wilson 1989 :15) :



Ce schéma illustre la façon selon laquelle fonctionnerait la communication. En effet, l'émetteur qui possède le même code que le récepteur émet un message (signes tapés sur un clavier). Le message transformé en une suite d'impulsions électriques passe *via* un câble (le canal). Il revient au récepteur de décoder le message une fois le signal reçu.

Ce modèle, aussi simpliste et général soit-il, constitue le point de départ de plusieurs études et, a inspiré plusieurs linguistiques dont Roman Jakobson qui a proposé le schéma enrichi de la communication verbale que nous connaissons aujourd'hui. Ce schéma (Jakobson 1963 :214) s'articule autour de six *facteurs*. Chaque facteur donne naissance à une *fonction linguistique* :



Il est évident que Jakobson, avec sa contribution, ajoute un point crucial à la théorie de la communication en insérant le concept *contexte* (référent) dans le processus de la communication. Cependant, ce modèle est aussi connu pour être unidirectionnel, il sert à transmettre des informations : selon le modèle de Jakobson, tout sujet parlant encode son message au moyen de signaux (la langue) que l'interlocuteur décode. Or, beaucoup d'énoncés ne doivent pas être compris littéralement. En effet, un seul énoncé peut véhiculer un nombre indéfini de messages différents qui ne peuvent être reconstitués par simple décodage. Il faut disposer d'informations contextuelles pour interpréter un énoncé.

2- La compétence de communication

La mission principale que s'attribue tout enseignement / apprentissage d'une langue est relative à l'apprentissage de la communication : apprendre à communiquer dans une langue dans différentes situations de la vie quotidienne. Wolfson atteste que « *la compétence de communication est maintenant largement reconnue comme une partie importante de l'enseignement* » (Hymes D. 1984 : 181-183).

La notion de compétence de communication est historiquement issue de la sociolinguistique américaine. D. Hymes la définit comme étant « *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* » (*Idem*).

Il poursuit son discours en distinguant les notions de compétence et de communication :

Le mot « compétence » a été utilisé très tôt pour désigner un large éventail de capacités langagières [...] Dans la 'compétence de communication', 'communication' devrait être entendu comme s'appliquant à la compétence dans et pour la communication. En tout état de cause, la 'communication' n'est pas un but mais un attribut du langage. Toute utilisation du langage met en jeu l'attribut de la communication. (*Idem*).

Un bon nombre de chercheurs se sont penché sur la question et la définition de la compétence de communication, cependant, nous n'en retenons que quatre. Pour S. Moirand (1982 : 17), la compétence de communication recouvre quatre composantes :

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre objets sociaux.

J. Bergeron, L. Desmarais et L. Duquette (2006) distinguent quant à eux cinq composantes constitutives de la compétence de communication :

- la compétence linguistique ou habileté à interpréter et à appliquer les règles du code (phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques) ;
- la compétence sociolinguistique ou habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication et des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communication) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours ;
- la compétence socioculturelle ou connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ;
- la compétence référentielle ou connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations. Cette compétence relève de l'expérience et des capacités d'inférence et de présupposition ;
- la compétence stratégique ou habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de

communication, le tout en accord avec l'intention du locuteur.²

En résumé, la compétence de communication est composée d'une pluralité de sous-compétences. L'enseignement/apprentissage des langues doit, de ce fait, dépasser la maîtrise de la langue et prendre en charge les différents éléments qui constituent l'acte de communication.

L'oral en classe de langue (s) revêt plusieurs fonctions et se voit attribuer divers statuts que nous nous proposons d'explicitier dans le point suivant.

² http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLLI_FLE/Cours_de_Méthodologie_T.Bouguerra-la_compétence_de_communication.pdf consulté le 03 janvier 2013.

Cours N°3

L'oral, tentative(s) de définition

Objectif (s) :

- Arriver à définir l'oral malgré le flou notionnel
- Amener les étudiants à constater que l'oral n'est pas facile à définir (une notion « floue »)

La langue n'est pas uniquement un objet d'études et de recherches mais c'est aussi un outil de communication qui permet aux individus d'interagir en utilisant la faculté de langage.

A. Martinet définit ce *langage* comme étant :

Le langage est un instrument, un outil : c'est un outil magnifique, mais difficile à manier. Son premier but est de servir, d'être utile. Sans le langage, *il n'y a pas de véritable communication entre les êtres : c'est lui qui constitue le code de nos relations [...]. C'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être* »³

Cette communication – étroitement liée à la socialisation – dont parle Martinet, passe, essentiellement, par l'oral.

L'oral a son propre code, doté de marques linguistiques et communicationnelles distinctes. Comme le stipulent H. Boyer, M. Butzbach et M. Pendants (1990 : 12) « [...] *on distingue actuellement le système oral de la langue comme un système autonome régi par ses propres lois, distinctes de celles de la langue écrite.* ».

Nous parlons de tentatives de définition de l'oral car la tâche de définition que nous nous incombons est mal aisée. En effet, définir l'oral semble, dans un premier temps, chose facile et surtout évidente, mais l'oral apparaît, dans un second temps, comme un objet polymorphe et insaisissable ; nous passons donc d'une notion évidente et facile à définir à une notion *floue*⁴. Le terme « oral » peut être perçu comme synonymes de « *parole, langue, discours, communication, ...etc.*) Or, ces « *synonyme* » ne sont, en réalité que des éléments englobés – caractérisés – par l'oral.

3 Moirand, S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

4 Terme emprunté à Dolz J. dans Dolz J. et Scchneuwly B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.

D'un point de vue étymologique, « oral » vient du latin « os », « oris » qui signifie « la bouche ». J-P. Robert (2002 : 76-78), dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, définit l'oral ainsi :

Du latin os, oris (bouche), le terme d'oral désigne ce qui est exprimé de vive voix, ce qui est transmis par la voix (par opposition à l'écrit). [...] En didactique des langues, l'oral désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de productions conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques.

L'oral est donc ce qui sort de la bouche d'un être humain (c'est là, la dimension « mécanique ») ; mais l'oral, c'est aussi ce qui se réalise cognitivement avant d'être prononcé ou *extériorisé* mécaniquement : il s'agit donc de la dimension « intellectuelle ». Donc, une première définition, générale certes, s'impose à nous à savoir que : « *l'oral renvoie ainsi à une production spécifiquement humaine qui met en jeu des qualités à la fois intellectuelles et mécaniques et qui agit plus ou moins fortement sur le monde et les autres* » (Perrot V., 2003 : 7)

Aussi large et vague soit-elle, cette définition semble pourtant la plus correcte. Elle englobe les éléments moteurs, essentiels, de l'oral.

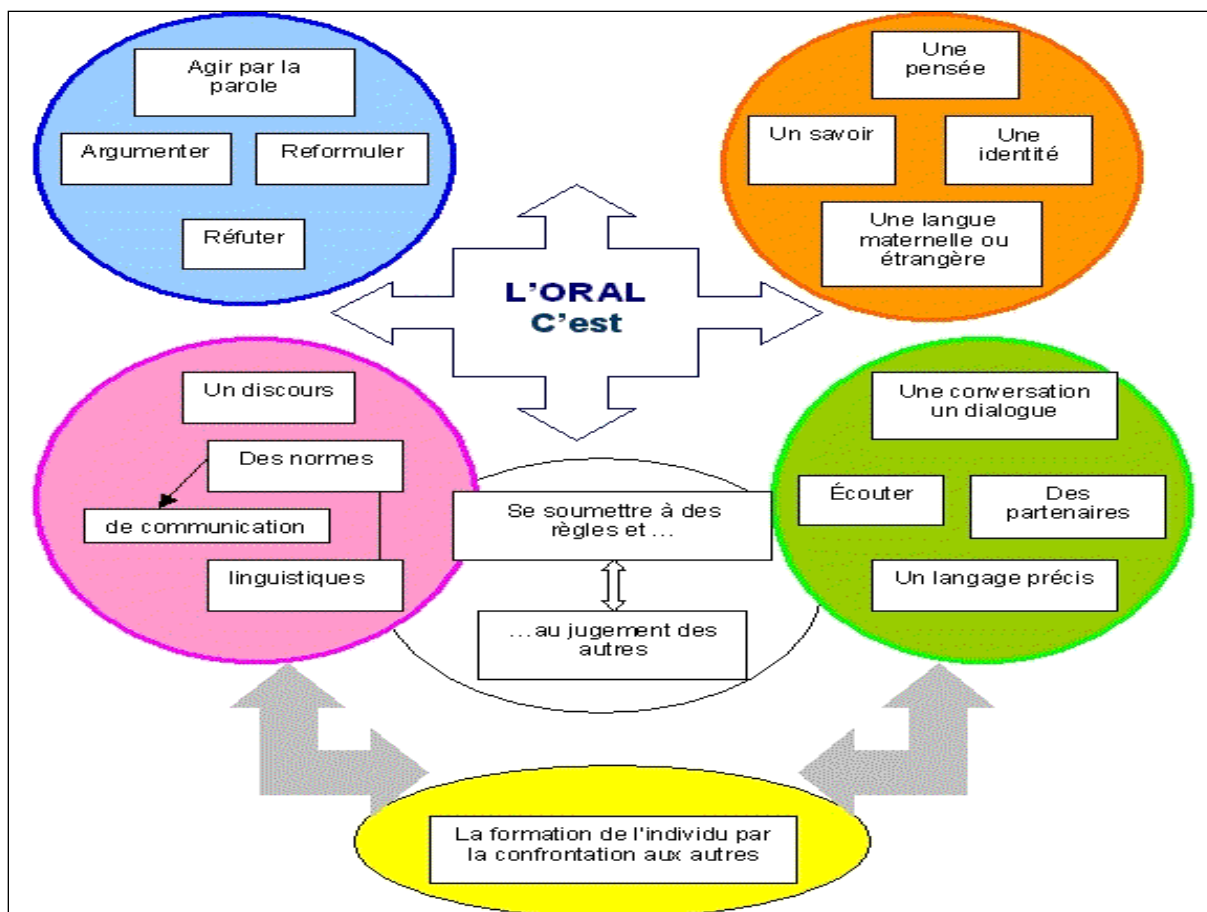
F. Vanoye (1989 : 09) définit l'oral comme compétence à part entière – par rapport à l'écrit. Écrit qui est très (trop) souvent opposé (privilegié) à l'oral :

L'oral n'est pas le brouillon de l'écrit [...] (il) est quelque chose qui se pratique, et implique des relations, des interactions entre des personnes qui (se) parlent [...] quelque chose se joue, dans l'oralité, qui relève de l'échange, du partage, de la relation où interviennent le désir, l'angoisse et le besoin de situer sa propre expérience par rapport à celle des autres et par rapport au monde.

Toujours dans une perspective de définition, dans une étude publiée en 2002⁵, J-M Coletta schématise la définition de l'oral (voir figure 11) à travers trois grands pôles :

- Le langage : capacité à réaliser et à comprendre des énoncés émis dans une langue ;
- La parole : qui met en jeu les systèmes : cérébral, auditif et articulatoire ;
- Le discours : c'est agir par la parole et produire des actes de discours.

5 J-M. Coletta, 2002, « *L'oral, c'est quoi ?* » dossier « *Oser l'oral* » in cahiers pédagogiques, Janvier 2002.



Définition de l'oral selon Coletta, 2002

Ces trois pôles orientent notre réflexion vers un oral défini comme « *le fait de parler* ». Cela nous semble à la fois incomplet mais correct. En effet, dans les premières années de la vie de l'individu, il apprend à parler avec ses parents, cependant cet apprentissage ne se fait pas seulement via la parole mais aussi via « *l'écoute* ». Ainsi, l'oral est principalement *dialogique*, il suppose l'interlocution et l'interaction. Un dialogisme où l'écoute, les silences et la gestuelle sont aussi importants que la parole. Partant de la figure ci-dessus, nous pouvons définir l'oral comme compétence ayant : une composante discursive, individuelle, dialogique et linguistique.

Aussi, L'oral, selon M. Rispaïl (1998), « *semble être un concept quasi vide de sens* » un terme très ambigu que l'on ramène presque toujours à des notions telles que « parler », « communiquer » et « s'exprimer » qui « lui (l'oral) dénie sa place comme pratique d'apprentissage ». Donc, réfléchir à une définition de l'oral oblige à prendre en compte tous les mécanismes, toutes les stratégies qui entrent en jeu dans l'échange oral. À ce sujet, le Rapport Boissinot donne quelques indications : « *l'oral, ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les*

attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles. »⁶

Le code oral est un système conventionnel de symboles et de règles grâce auxquelles le message peut être produit et correctement interprété : « *la langue se définit comme un code écrit de la mise en correspondance entre les images auditives et les concepts, la parole « le code oral » c'est l'utilisation, la mise en œuvre de ce code par les sujets parlants. »* (Ducrot O. & Tzvetan T., 1972 : 55).

⁶ Boissinot, http://www.ac.CRETeil.fr/mission_college/apprentissage-oral : definitions.htm. Consulté en 02/2011.

Cours N°4

L'oral : un Objet Verbal Mal Identifié (OVMI)

Objectif (s) :

- arriver à définir l'oral
- amener les étudiants à constater la difficulté de – la définition – de l'oral

Le terme d'*OVMI* est emprunté à J-F. HALTÉ (2005 : 12) qui désigne l'oral comme étant un *Objet Verbal Mal Identifié* :

Longtemps non objet, ni didactique ni pédagogique, l'oral est aujourd'hui une espèce d'Objet Verbal Mal Identifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on emmène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique, usé avant même d'avoir réellement servi. (*Idem*)

Effectivement, l'oral est bel et bien un objet *indéfiniment syncrétique*, il est à la fois objet et moyen d'enseignement, objet et moyen d'apprentissage d'une langue ou d'une discipline. Cette notion (l'oral) est une compétence, dans le cadre d'une langue première, qui s'acquière dans le contexte socio-familiale donc de manière « *naturelle* ». Cependant, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère⁷, la donne *devrait* être changée. En effet, si dans l'enseignement de la LM l'oral est classé comme compétence acquise, dans la LE, cela reste une compétence à acquérir. Or, cela n'est pas vraiment le cas à l'école primaire en Algérie⁸.

L'oral un mauvais objet : représentations et idées reçues

Depuis fort longtemps, les institutions scolaires mondiales prônent trois grands objectifs : *lire, écrire et parler*. Néanmoins, lire et écrire sont toujours restés présents à des places privilégiées voir très importantes dans la société et l'institution scolaire, parler, quant à lui, était tantôt présent, tantôt absent du tableau scolaire et des priorités à atteindre. De ce fait, l'oral apparaît bien comme un « *mauvais objet institutionnel* » (Rispaïl M. & Halté J-F, 2005 : 12) vu et vécu, d'une part, comme le moyen d'accéder aux apprentissages et aux savoirs, et, d'autre part, considéré comme un obstacle à

⁷ Voir : 2.2- *L'oral dans la classe*, p. 219.

⁸ Nous reviendront sur cette affirmation en temps voulu.

l'avancée et à la réussite. Cet oral est donc, à la fois, positif et négatif dans ce qu'il véhicule, il est l'espace ou le socioculturel qui entre en contact et en conflit et il constitue, à l'école, un enjeu de contrôle social : « ... l'oral, en même temps, est senti comme un perpétuel champ d'affrontement de valeurs sociales et culturelles ...L'oral est une matière dangereuse, instable, voire explosive, que l'on ne sait pas très bien contrôler. » (Idem).

L'oral est perçu sous trois obstacles : le premier obstacle relatif à la conception normative de la langue ; le second obstacle relatif à la société et la sociologie ; le troisième obstacle est sociolinguistique.

Abstraitement, le premier obstacle (*relatif à la conception normative de la langue*) renvoie au fait que « parler une langue » est, dans les textes officiels, « manifester sa maîtrise de la langue » (Ibid.). Il s'agit donc, en d'autres termes, de respecter la norme, la correction et la netteté de la langue. Ainsi, il est plus question de *réciter* des fragments appris par cœur (récitations, comptines ...etc.) que de parler.

Le second obstacle, dit « *social et sociologique* », met en lumière des représentations et des attitudes adoptées à l'oral en fonction de la classe sociale de l'individu parlant : « ... lorsque l'élève appartient à un milieu cultivé, qui surveille son langage, il parle un français correct et pur ; dans le cas contraire, il parle une langue entachée, comme celle des siens, de termes impropres et de construction vicieuses ». (Ibid.). Ainsi, la langue orale, spontanée, est socialement perçue comme étant « *impropre et vicieuse* » et doit être bannie de l'école et de la société.

Par conséquent, la tare de l'oral est cette spontanéité acquise en société, en famille. Nous voyons bien là une forme de représentations sociales, qui même de nos jours, perdure encore.

Le troisième et dernier obstacle (*sociolinguistique*) est présent dans toutes les sociétés où plusieurs langues coexistent. C'est le cas aussi d'une variété d'arabe en Algérie. L'arabe algérien qui, fait l'objet de plusieurs rejets socio-scolaires, est langue première de près de 80% d'Algériens et est constituée d'emprunts à différentes langues en présences, s'est vue qualifiée de « *langue de la rue, langue impropre, vicieuse, aux formulations vulgaires, à l'écrit inexistant, de non-langue ...Etc.* » un tas de représentations socialement partagées et « *scolairement* » transmises aux jeunes élèves pour permettre à la langue arabe littéraire de préserver ce prestige et cette norme.

Comme nous l'avons précédemment dit, le problème que soulève l'oral réside,

principalement, dans son caractère « *spontané* ». Car, nous demandons, en tant qu'enseignants, aux élèves de parler alors que nous les contraignons à respecter la norme et la correction de la langue dans laquelle ils doivent parler. Comme le stipule J-F Halté (2005, *Op. Cit.* : 14) « *Dans l'école de l'époque, en somme, il est bon de parler... à condition de ne rien dire, bref il faut se contenter de mentionner de la « belle langue* ».

Ainsi, l'oral n'est pas seulement une compétence ou un objet à enseigner ou à apprendre mais vraiment un enjeu qui se lie à la vie sociale, scolaire, sociolinguistique et même individuelle d'une personne.

Cours N°5

La complexité de l'oral Vs la norme écrite

Objectif (s) :

- arriver à définir l'oral par rapport à l'écrit
- amener les étudiants à établir une réflexion sur les enjeux de l'oral.
- amener les étudiants à distinguer la norme (écrite) et l'oral.

1- L'oral, un objet complexe ?

L'oral ne se limite pas à une transmission sonore, la compétence langagière orale est double :

- linguistique : connaissances phonologiques, morphologiques et syntaxiques ;
- communicationnelle : règles discursives, psychologiques, culturelles et sociales qui régissent l'utilisation de la parole en fonction des contextes.

Se juxtaposent à cette compétence langagière d'autres éléments nécessaires dans une interaction verbale : des éléments corporels, des gestes, des mimiques, des éléments voco – acoustiques avec les intonations, la vitesse d'élocution....

L'oral est donc « *multicanal* » : il combine des moyens linguistiques, communicationnels, kinésiques et paralinguistiques.

La prise de parole revêt donc un caractère⁹ :

- *pragmatique* : comprendre l'enjeu de la situation, la tâche langagière requise par la situation, donner du sens à sa prise de parole, choisir la (ou les) conduite(s) discursive(s) adaptée(s).
- *Discursif* : maîtriser la (ou les) conduite(s) discursive(s) requise(s) par la situation : narrative, explicative ou argumentative...
- *Linguistique* : maîtriser les formes linguistiques adaptées à la situation et requises par la conduite discursive choisie : syntaxe, lexique, intonation.
- *Métalinguistique* : contrôler son discours et agir sur sa production pour s'adapter à l'interlocuteur ou mieux exprimer sa pensée.

⁹ Groupe oral-Créteil, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, p.21.

Par ailleurs, J. Dolz et B. Schneuwly (1998 : 57) ajoutent d'autres moyens non linguistiques agissant dans la communication orale : « *la position des locuteurs, leur aspect extérieur (vêtements, coiffure...) et l'aménagement des lieux.* »

Si, de façon progressive, le verbal et le linguistique deviennent dominants, les autres moyens (kinésiques) ne disparaissent pas pour autant. Nous savons que la compétence de communication¹⁰ est, dans l'ordre chronologique, la première dans le développement de l'individu et précède la compétence linguistique, l'enfant communique d'abord avec sa mère à travers des interactions non verbales et apprend à parler par la suite. L'on se retrouve donc face à une tâche bien complexe lorsque le locuteur doit prendre la parole en public (en classe ou ailleurs).

2- La norme Vs l'oral : complexité ou conflit ?

Avant de nous attarder à parler de la « *norme* » et de son rapport à l'oral, définir cette notion nous semble élémentaire pour la suite de notre discours.

E. Coseriu¹¹ définit la norme comme ayant deux acceptions : le normal et le normatif

- « *Normal* » : il s'agit de se référer au respect des règles générales de la langue avec le but d'assurer la compréhension d'un code linguistique donné. Il est donc question, dans ce cas, de norme *objective*. Cette norme est à l'origine de la grammaire descriptive et assure le bon fonctionnement du langage et cherche à censurer différents emplois dits « agrammaticaux ».
- « *Normatif* » : il s'agit de se référer au « Bon usage » et de chercher à valoriser une forme linguistique au détriment d'une autre. Nous parlons, dans ce cas, de norme *subjective*. Cette norme est à l'origine de la grammaire prescriptive et est liée au système des valeurs.

Ainsi, la norme linguistique, comme le distingue P. Guiraud (1969) « ... *comprend tout ce qui, dans la technique du discours, n'est pas nécessairement fonctionnel (distinctif), mais ce qui est tout de même traditionnellement (socialement) fixé, qui est d'usage commun et courant de la communauté linguistique* »

En fait, et selon G. Canguilhem (1966 : 177),

Normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence, à un donné, dont la variété, le disparate s'offrent, au regard de l'exigence, comme un indéterminé hostile plus encore

10 Nous reviendrons sur cette notion plus loin dans notre discours.

11 E. Coseriu, 1976, *El concepto de norma en linguística*, Éd. El Colegio de Mexico.

qu'étranger. Concept polémique en effet, que celui qui qualifie négativement le secteur du donné qui ne rentre pas dans son extension, alors qu'il relève de sa compréhension.

Nous comprenons, de ce fait, que la norme institue dans tous les champs de la vie quotidienne une polarité du positif et du négatif qui tendent à construire une valeur strictement conventionnelle. Cette valeur peut aller du style vestimentaire, de coiffure à la langue parlée. Soulignons, néanmoins, que la langue occupe une place originale dans le quotidien de l'individu, et ce dans la mesure où, d'une part, elle permet à l'individu de se définir comme « *être social* » et, d'autre part, elle demeure le support d'une culture et la source d'une forme de pouvoir.

En effet, quand nous parlons de « *Belle langue* », de « *Bon usage* », de « *langue pure, châtiée* » ... etc. les concepts moraux et esthétiques se rejoignent. Effectivement, C-F De Vaugelas¹² stipule que « *la qualité de la langue révèle l'homme de qualité, chez qui le gout et la morale se rejoignent dans un système de valeurs harmonieux et qu'il s'agit de perpétuer* » ce système de valeurs dit harmonieux n'est autre que la langue. Aussi, l'attitude normative apparaît, dans la majorité des cas, comme défensive, cela renvoie au désir de conservation de l'héritage transmis (héritage culturel et linguistique), de le protéger des altérations du temps (de la modernisation, des influences étrangères – emprunts ; assimilations ...etc.) Comme le soulignent A. Mirambel (1968 : 273-308) et A. Martinet (1969 : 299) : « *la norme a pour but de rétablir une situation linguistiquement menacée. Elle s'appuie sur un passé de la langue plus que sur le présent, puisqu'elle invoque les « tendances fondamentales » de la langue en question : le présent est à corriger, le passé est le modèle [...] le but est de ramener la langue à la loi.* »

Comme toute autre compétence, l'oral se distingue aussi par ses composantes

12 C-F De Vaugelas, 1934, *Remarques sur la langue française*, fac-similé de l'édition originale, éd. J. Streicher, Société des textes français modernes, Paris, Préface.

Cours N°6

Les composantes de la compétence orale : La compréhension orale

Objectif (s) :

- **Réfléchir sur ce qu'est la compréhension orale**
- **Détacher les étudiants des représentations véhiculées jusqu'alors autour de la compréhension orale.**

L'oral – tout comme l'écrit – dans compétence à deux composantes complémentaires mais toutes deux très différentes : la compréhension et l'expression orales. La capacité d'écoute et de compréhension et la capacité de production de discours oraux. Nous commencerons par définir la compréhension orale puis l'expression orale.

1- La compréhension orale

La compréhension, qu'elle soit orale ou écrite, est un processus interne à l'individu. Un processus cognitif qui se manifeste à travers un acte externe qui est celui de l'expression (orale ou écrite).

Il faut pour parler et, surtout, communiquer dans une langue que les deux pôles dans la situation de communication s'échangent les rôles. Ainsi, le locuteur deviendrait interlocuteur et inversement jusqu'à la fin de la communication ou de la séquence.

Pour que le locuteur parle, il fait appel à sa capacité d'expression orale, l'interlocuteur, lui, reçoit cette production/expression verbale et fait appel à sa capacité de compréhension et d'écoute pour pouvoir, à son (l'interlocuteur) tour produire un autre énoncé qui serait la réponse ...etc. W.F. Mackey (*Op. Cit.* : 316) va plus loin en disant que : « *pour être en mesure de parler ou d'écrire une langue, nous devons d'abord arriver à la comprendre ... pour être en mesure de comprendre une langue, nous n'avons pas besoin d'arriver à la parler ou à l'écrire* ». Donc, la compréhension est une phase qui présuppose l'expression.

Ainsi, la compréhension est l'aptitude qui permet l'accès au sens écrit ou oral d'un discours. Il s'agit de donner un sens à un message et/ou de l'interpréter en se

focalisant sur les connaissances antérieures de l'individu, sur la langue ou le code utilisé par l'énonciateur du message et sur le contexte et la situation de communication. Comprendre c'est donc arriver à décoder le sens et/ou construire du sens. La compréhension du message va au-delà de la compréhension des mots (premier niveau de sens (le signification). La compréhension orale met à l'épreuve la capacité des auditeurs à comprendre, à reformuler, à percevoir le sens implicite (second et troisième niveau de sens), à dégager le non-dit et aller au-delà des évidences et à reconstituer, sur cette base, l'ensemble de la chaîne verbale énoncée.

La compréhension orale peut donc être définie comme un processus psycholinguistique, un effort conscient, volontaire ou involontaire, fourni par l'auditeur pour percevoir le sens des énoncés entendus/écoutés.

1.1. Les processus de compréhension

Il existe trois modèles de compréhension :

1.1.1- Le modèle sémasiologique :

La compréhension dans ce modèle est **automatique et linéaire**. Chaque mot non discriminé et non segmenté, ne peut être compris. Ce modèle a atteint ses limites car il n'accorde pas d'importance à la créativité et à l'anticipation par la mobilisation des connaissances antérieures. Dans ce cas, l'auditeur est passif, étant donné que son travail ne consiste qu'à recevoir des informations. En d'autres termes :

- L'auditeur part du texte/de l'énoncé pour aboutir au sens ;
- Ce modèle est aussi appelé ascendant (*bottom-up*) du bas vers le haut ;

Ce modèle se déroule en quatre grandes étapes :

- Ce modèle fait appel à l'identification et à la **discrimination** des mots, des sons et du non-verbal ;
- Ce modèle se base essentiellement sur la **segmentation** des mots et des groupes de mots ;
- Ce modèle associe les mots et les groupes de mots à du sens (**l'interprétation**) ;
- En dernier lieu, l'individu arrive à la construction de la signification globale (**Synthèse**).

1.1.2- Le modèle onomasiologique

On appelle ce modèle descendant (*top down*) car on fait appel à des opérations de haut niveau, du haut vers le bas : du sens vers les mots ou les énoncés.

L'auditeur doit faire appel à ses connaissances antérieures pour aboutir au sens. Ce modèle décrit le processus de la compréhension de la manière suivante :

- **Émission d'hypothèses** basées sur les connaissances antérieures (connaissances linguistiques, culturelles, sociolinguistiques, discursives, référentielles et psychologiques) concernant le message ou l'énoncé à partir d'une série d'indices (Phase d'anticipation)
- **Vérification des hypothèses** (soit confirmées, soit infirmées)
 - *Les hypothèses confirmées s'intègrent dans la construction du sens.*
 - *Les hypothèses n'étant ni confirmées, ni infirmées, l'auditeur essaye de retrouver d'autres indices, dans le message, qui lui permettront de confirmer ou d'infirmar ses hypothèses.*
 - Les hypothèses étant infirmées, l'auditeur peut soit reprendre la procédure de nouveau, soit abandonner l'écoute.

1.1.3. Le modèle interactif

Ce modèle est le croisement des deux précédents. Autrement dit, en cas de blocage dans une démarche de construction du sens, l'individu peut passer d'un modèle à l'autre.

Dans ce cas, la compréhension orale n'est ni un traitement descendant, ni un traitement ascendant mais plutôt un **processus interactif** durant lequel les auditeurs entrent en interaction avec le discours oral ou l'énoncé. Ils effectuent des allers-retours entre les informations provenant du discours/énoncé et celles stockées dans leurs mémoires (connaissances antérieures).

1.2- Les étapes/phases de la compréhension :

Pour permettre aux auditeurs d'améliorer leur compréhension des discours oraux, des didacticiens comme Rost (1990) et Mendelsohn (1994) cités par Cornaire et Germain (1998 : 159) ont proposé une démarche en trois étapes : *la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute.*

1.2.1- La pré-écoute :

Il s'agit ici de la première phase d'écoute. On l'apparente à une phase de préparation et de familiarisation à la compréhension du message et au support utilisé.

Cette phase sert essentiellement à motiver l'auditeur, tout en lui facilitant l'accès au sens, en faisant appel à ses connaissances antérieures. Selon Gruca : « *pour faciliter la construction du sens, il est nécessaire de mettre l'apprenant en situation d'écoute*

active, en lui donnant une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document ; il est possible également de le préparer à l'écoute par des activités de remue-méninges (discussion sur le thème ou les aspects culturels abordés, activités ludiques centrées sur le vocabulaire, etc.) : cette stratégie permet d'établir une connivence propice à une situation active d'écoute et se présente comme une aide à la compréhension »

1.2.2- L'écoute :

Elle constitue la seconde phase qui servira à vérifier les hypothèses émises dans la phase de pré-écoute. Lors de cette phase, et en fonction du type d'écoute et d'activité mis en place, l'auditeur tentera d'accéder au sens de l'énoncé afin de vérifier ses hypothèses et répondre à l'activité.

1.2.3- La post-écoute :

Lors de cette dernière phase, l'auditeur va :

- Vérifier la compréhension et amorcer d'autres activités.
- Réinvestir tout ce qu'il a acquis dans une tâche réelle.
- Verbaliser, dans une optique réflexive, ce qu'il a compris ainsi que les stratégies qu'il a utilisées.

Cours N°7

La compréhension orale : l'écoute et les stratégies

Objectif (s) :

- **Découvrir les types d'écoute**
- **découvrir les stratégies d'écoute afin d'en être conscients et pouvoir les activer/les reconnaître quand le besoin s'en fait sentir.**

1.3- Les types et stratégies d'écoute :

1.3.1- Les types :

Dans le cadre d'une didactique des langues étrangères (le FLE en l'occurrence), la compétence de compréhension orale est tributaire d'une technique d'écoute et d'un objectif d'écoute : il s'agit, selon Ferroukhi K. (2009), « *d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite. Cette compétence se caractérise aussi et surtout par l'adaptation à des différentes situations d'écoute.* ». Pour E. Carette (2001) « *l'écoute orientée est constitutive de la compréhension orale* » c'est-à-dire que pour meilleure écoute, il faut apprendre à diversifier nos façons d'écouter en fonction d'objectif(s) de compréhension. Ainsi, différents types d'écoute peuvent être mis en œuvre :

- **Ecoute sélective** : apprendre à n'écouter que le(s) passage(s) qui est (sont) nécessaire à la réalisation d'une tâche / activité.
- **Ecoute détaillée** : Il s'agit de mettre « l'accent » sur une partie du discours qu'on écoutera de façon exhaustive et dans une durée variable.
- **Ecoute globale** : Il s'agit d'écouter l'ensemble du discours oral pour en comprendre la signification générale (le sens global).
- **Ecoute (ré)active** : Il s'agit d'écouter le message/le document sonore et / ou visuel tout en réalisant une tâche (prendre des notes, réaliser un gâteau, faire fonctionner un appareil, etc.). Ce type d'écoute nécessite de savoir mener deux opérations en même temps.
- **Ecoute de veille** : écoute automatique, involontaire presque, mais qui fait place à une autre écoute dès qu'un mot ou groupe de mots déclenche un intérêt pour l'auditeur.

- **L'écoute extensive** : L'auditeur s'adapte à un genre de discours long mais facile à comprendre, abordable et accessible, il ne consacre pas beaucoup d'effort pour comprendre l'énoncé.
- **L'écoute intensive** : Le message est court, émaillé de mots savants et techniques, donc sollicitant beaucoup d'efforts de la part de l'auditeur.

L'entraînement à ces différents types d'écoute doit correspondre à des objectifs d'écoute, que Carette (citée par Ferroukhi (2009)) regroupe en quatre grands types :

- « *Ecouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte, etc.)*.
- *Ecouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc.)*.
- *Ecouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.)*.
- *Ecouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner utiliser un appareil, etc.)*. »

1.3.2- Les stratégies

Pour comprendre, plusieurs stratégies doivent être mobilisées. O'Malley et Chamot (1990) les divisent en 3 catégories : **les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives**.

- **Les stratégies métacognitives ou d'autorégulation :**

Elles correspondent à une réflexion sur le processus d'apprentissage. L'auditeur prend conscience du processus d'apprentissage mis en œuvre et qui englobe la préparation, le contrôle des activités ainsi que l'autoévaluation.

Ces stratégies sont nécessaires à l'agencement des connaissances et des procédures nouvelles. Elles se caractérisent par les éléments suivants :

- *L'anticipation ou la planification.*
- *L'attention générale.*
- *L'attention sélective.*
- *L'autogestion.*
- *L'autorégulation.*
- *L'identification d'un problème.*
- *L'auto-évaluation.*

Ces compétences permettent de réguler et de diriger le processus cognitif.

- **Les stratégies cognitives**

Ces stratégies engagent une interaction entre l'apprenant-auditeur et la matière à étudier, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques dans l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage. Elles supposent les éléments suivants :

- *La répétition.*
- *L'utilisation de ressources.*
- *Le classement ou le regroupement.*
- *La prise de notes.*
- *La déduction ou l'induction.*
- *La substitution.*
- *L'élaboration.*
- *Le résumé.*
- *La traduction.*
- *Le transfert des connaissances.*
- *L'inférence.*

Ces stratégies sont directement liées à la tâche et impliquent une manipulation directe ou une transformation du support d'apprentissage selon Springer (1996). *Ces stratégies sont les démarches qui permettent de traiter et de transformer les données en connaissances.*

- ***Les stratégies socio affectives***

Elles sont mises en œuvre durant les interactions avec un tiers en tant qu'aide à l'apprentissage. Elles se définissent par les éléments suivants :

- *La clarification*
- *La coopération*
- *Le contrôle des émotions*
- *L'auto- renforcement.*

1.3.3- L'importance de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute :

Dumais (2012 : 58) affirme que :

« L'enseignement des stratégies d'écoute est indispensable afin de permette aux élèves de développer leurs compétences en compréhension orale. L'enseignement explicite des stratégies d'écoute [...] permet aux élèves de découvrir des stratégies d'écoute (le quoi) et de comprendre pourquoi, comment et quand les utiliser. [...] Les

stratégies d'écoute sont un outil pour la réussite en compréhension orale et elles doivent être mises en pratique régulièrement dans diverses activités d'écoute pour être efficaces ».

En diversifiant les documents sonores (ou audio-visuel) à écouter, développera des capacités à repérer, à sélectionner, à organiser et à prendre des notes... Par conséquent, plusieurs stratégies d'écoute se développeraient chez l'apprenant, à savoir : *l'écoute analytique, l'écoute synthétique et l'écoute critique.*

1.3.3.1- Stratégies et phases d'écoute lors d'une activité de CO

- Dans la phase de pré-écoute, l'apprenant mobilise les stratégies métacognitives pour préparer son écoute.
- Durant la phase d'écoute, l'apprenant met en œuvre des stratégies cognitives et socio-affectives pour régir sa compréhension.
- Pour la post-écoute, l'apprenant engagera des stratégies cognitives pour traiter les informations et les stratégies métacognitives afin de s'autoévaluer.

Phases d'écoute	Stratégies d'apprentissage engagées	Stratégies d'écoute pouvant être utilisées pour préparer des ateliers formatifs en communication orale
1. Pré-écoute Préparation à l'écoute	Stratégie métacognitive : Faire le point sur ce que l'auditeur veut apprendre ou vient d'apprendre.	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipation • Reformulation • Autoévaluation • Activation des connaissances antérieures • Formulation des hypothèses
2. Écoute	Stratégies cognitives : Favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Traitement de l'information : entendre, sélectionner, identifier, reconnaître, clarifier, synthétiser, agir, juger, etc. • Reformulation • Inférence • Vérification d'hypothèses • Narration • Interprétation des schèmes : du haut vers le bas (du général au particulier), du bas vers le haut (analyse d'éléments linguistiques et individuels) • Exercices
3. Post-écoute Réalisation d'un projet Réel, fictif ou authentique	Stratégie socio-affective : Favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage. Stratégie mnémonique : Activer la mémoire Stratégies compensatoires : Pallier le manque de connaissances Stratégies affectives : Vaincre l'inquiétude et le manque de confiance en soi	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction • Questionnement • Réaction • Encouragement • Reconnaissance des mots clés et des idées principales • Regroupement des éléments d'information sous forme de tableau • Utilisation de synonymes, de paraphrases, etc. • Renforcement positif • Encouragement

Cours N°8

Les composantes de la compétence orale : L'expression orale et ses composantes

Objectif(s) :

- Permettre à l'étudiant de définir la seconde composante de la compétence orale ;
- Permettre à l'étudiant de distinguer entre la production orale et l'expression orale ;

Avant de définir cette composante, nous devons faire la **distinction** entre la **production et l'expression orales**. En effet, nous avons tendance à employer l'une pour l'autre.

Dans ce sens, P-Y Roux (2003 : 36-38) soutient que : « *en didactique des langues, l'acceptation du terme **production** doit être restrictive et comprise comme une simple émission de sons, de mots, de phrases ... alors qu'**expression** sous-tend des énoncés qui impliquent leur émetteur* »

Il établit ensuite une différence détaillée entre les deux termes en présentant dans le tableau ci-dessous les caractéristiques de chacun de ces deux termes :

Traits caractéristiques de la production et de l'expression orale selon P-Y Roux (2003)

N°	LA PRODUCTION ORALE	L'EXPRESSION ORALE
01	Énoncé mémorisé	Énoncé spontané et improvisé
02	Énoncé stéréotypé	Énoncé « libre »
03	Énoncé collectif	Énoncé individuel et personnel
04	Courbe intonative forcée et artificielle	Courbe intonative naturelle et expressive
05	Écrit oralisé	Oral véritable
06	Métalangage	Langue outil de communication
07	Priorité à la forme et à la norme	Priorité au sens transmis
08	Réponses à des questions fermées	Réponses à des questions ouvertes
09	Réponses à des questions portant sur du lexique	Réponses à des questions portant sur des énoncés
10	Priorité au descriptif (« il »)	Priorité au discours impliquant (« je »)
11	Échange restreint au niveau linguistique	Échange faisant appel aux outils de la

		communication
12	Réseau de communication privilégiant le rôle et le statut de l'enseignant.	Réseau de communication privilégiant le rôle et le statut de l'apprenant.

L'expression orale est donc une sorte de **processus communicatif** qui permet le contact entre les membres d'une même communauté (linguistique en l'occurrence). À l'école, c'est une composante essentielle car elle permet aux apprenants d'interagir entre eux et en toute circonstance. Pour B. Py, « *La didactique des langues s'est donné la maxime suivante : 'apprendre pour communiquer'* ». ¹³ Il s'en suit, logiquement, que l'apprentissage d'une langue vise, non seulement le développement de la communication, mais précisément l'acquisition des outils indispensables pour la pratique du langage en situation d'interaction. La communication est, à ce moment précis, évocatrice d'oral et de prise de parole.

Dans le *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*, (2002) l'expression orale est définie comme suit :

parler, c'est prendre la parole pour exprimer une intention énonciative : telle est peut-être la définition la plus simple de cette habileté qui est l'une des quatre habiletés langagière à développer et à maîtriser (avec la production écrite, la compréhension orale et la lecture) quand on veut pratiquer une langue [...] Pour Courtillon (2003), qui s'appuie notamment sur les travaux du psychologue américain Lambert, l'apprentissage de la langue par un étranger, en immersion dans un pays dont il ne parle pas la langue, comprendrait quatre étapes principales. Ces étapes seraient, par ordre chronologique, les suivantes : acquisition :

- a) du lexique et de la phonétique ('étroitement associées puisqu'on ne peut se faire comprendre sans une prononciation plus ou moins correcte') ;
- b) de la syntaxe (acquisition qui s'acquiert graduellement) ;
- c) de la morphologie (qui 'occupe un rang accessoire dans la transmission du message') ;
- d) des registres de langue (en fonction des différents paramètres de la situation de communication). ¹⁴

D'autres chercheurs comme Z. Kadi, R. Chamie et J-M Ducrot mettent l'accent sur

13 Kherbache A., *Pistes pour réhabiliter les activités orales et discursives en classe de français*, consulté en ligne en avril 2012 : <http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algérie5/kherbache.pdf> .

14 Robert J-P., *Op. cit.* : 92.

cette prise de parole en affirmant que :

L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes de cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toutes situations communicatives. ¹⁵

Malgré le malaise qu'occasionne cette tâche, certains auteurs se sont quand même attelés à définir et distinguer les différentes composantes de l'expression orale. Ainsi :

- D. Harris (1999 : 66-67) parle de « production orale » pour « expression orale » et distingue cinq (05) composantes :
La production (éléments segmentaux, accent et intonation) ; la grammaire ; le vocabulaire ; la facilité de parole (fluency) ; sans doute la compréhension, dans la mesure où l'expression orale en est difficilement isolable.
- De son côté, S. Bolton (2004 : 101), quant à elle, la distingue comme étant la capacité d'« expression orale » et, selon elle, cette capacité se compose de quatre (04) composantes :
... on considèrerait en général, jusqu'à ces dernières années, la capacité d'expression orale comme compétence constituée des composantes suivantes : prononciation, vocabulaire, structures (morphosyntaxe) et aisance d'expression.
- W.F. Mackey (*Op. Cit.* : 358), rassemble toutes ses composantes en deux grandes composantes : l'expression et la prononciation. La compétence orale, selon lui, se compose de « ... *la prononciation, où le système phonétique est mobilisé, et de l'expression, où les systèmes grammatical, lexical et sémantique sont utilisés simultanément en parfaite harmonie et selon un rythme régulier* ».

En observant ses différents axes de distinctions des composantes de l'expression orale, nous arrivons à la conclusion que quatre (04) composantes sont récurrentes :

- 1- La prononciation
- 2- La grammaire
- 3- Le vocabulaire

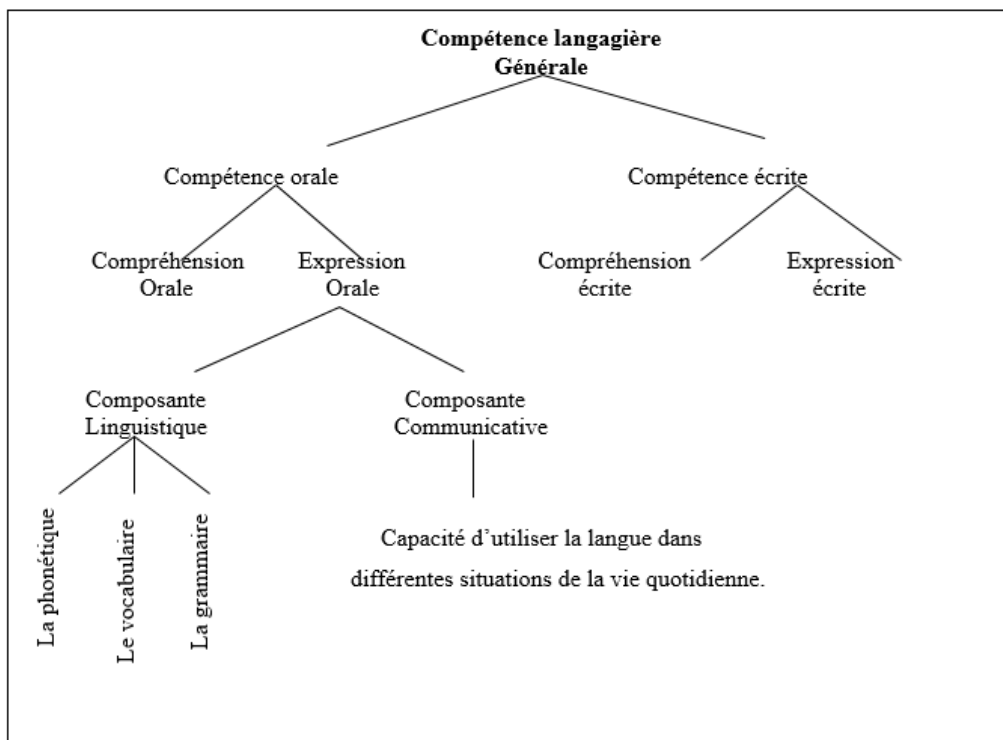
15 http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo02.htm consulté le 24 février 2013.

4- L'aisance ou la facilité de parole.

Nous constatons donc que les quatre (4) composantes relèvent de l'aspect linguistique et de la manière de parler du locuteur. Cependant, l'aspect communicatif est complètement négligé.

Selon nous (voir la figure 12), la compétence d'expression orale se constitue de deux grandes composantes : la composante linguistique, qui selon R. Lazure (1991 : 23) « ... réfère aux habilités sous-jacentes mises en œuvre au cours de la performance et aux connaissances proprement dites sur la langue ».

Et la composante communicative qui permet le bon fonctionnement des connaissances linguistiques pour atteindre des objectifs de communication. R. Lazure, précise qu'il « ... est pratiquement impossible d'enseigner sans se situer par rapport au langage. Tout acte d'enseignement renvoie à une certaine conception de la langue et à une certaine représentation de ses usages » (Idem).



Composantes de l'expression orale¹⁶

Pouvoir s'exprimer oralement assure une certaine intégration sociale et professionnelle. G. Beaulieu le confirme en avançant que « l'aisance orale, la faculté de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle, alors qu'à

16 Schématisé par nous-même.

l'inverse, l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien des échecs. »¹⁷

¹⁷ http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/ORAL/Pourquoioral.htm consulté le 03 mars 2013.

Cours N°9

L'oral, dans la classe de FLE

Objectif(s) :

- **Faire découvrir à l'étudiant la complexité de l'oral et son enseignement en classe de langue étrangère.**

Malgré son caractère « *complexe* », l'oral s'enseigne et s'apprend à tous les niveaux d'instruction, c'est justement ce qu'affirme F. Vanoye en avançant que « *l'oral s'enseigne désormais de l'école élémentaire à l'Université, et, au-delà, en maints stages de formation continue. L'aptitude à communiquer oralement est un objectif d'enseignement revendiqué par la plupart des programmes officiels.* » (Vanoye F., *Op. Cit.* : 09)

Aussi, N. Belloubert-Frier (2000 : 05), rectrice de l'académie de Limoges, précise-t-elle dans son discours d'ouverture du colloque sur l'enseignement de l'oral, que l'enseignement de l'oral

constitue une question déjà ancienne, mais de plus en plus présente dans les préoccupations de notre institution [...] notamment la présence d'une rubrique 'oral' pour toutes les disciplines dans les nouveaux bulletins trimestriels, ou bien encore le récent rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale [...] sur l'oral de la Maternelle à la Terminale et pour toutes les disciplines.

J. Dolz (1998 : 13), quant à lui, explique que dans les textes officiels « *apparaissent des propositions d'enseignement qui mettent en avant la diversité des situations dans lesquelles l'expression orale peut être apprise : entretien, correspondance scolaire, compte-rendu, exposé d'élèves, créations imaginaires, jeu dramatique ...* ».

Nous avons précédemment vu que l'oral est bien plus qu'un simple objet à convoiter, qu'il est bel et bien un enjeu. Cependant, dans les classes de français langue étrangère (tous niveaux confondus) nous pouvons le (l'oral) voir selon deux voire trois acceptions : *l'oral, moyen d'enseignement ; l'oral, objet d'enseignement ; et l'oral, objet d'apprentissage*

Difficultés d'enseignement de l'oral

Tous les chercheurs qui se sont penchés sur la question de l'oral en classe de langues s'accordent à reconnaître qu'il s'agit d'une notion difficile à définir et à enseigner. En effet, J. Dolz (*Op. Cit.* : 11) et d'autres chercheurs parlent de l'oral comme étant une « *notion floue [...], un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser. L'enseignement de l'oral peine à s'imposer comme véritable discipline du français* ». En outre, J-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 264-271) reconnaissent volontiers que l'enseignement de l'oral pose de nombreux problèmes aux acteurs de la classe (enseignants et apprenants). Ils affirment que :

L'appropriation des conduites langagières orales est effectivement un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et des principaux actes de langage. L'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être source de blocage pour un étudiant étranger. ».

D'autres chercheurs tels qu'A. Boissinot (2003 : 21) soulignent que son objectif « *est de montrer que l'oral est éminemment un objet complexe, mais que l'enseignement de l'oral est, lui aussi, un objet complexe qui joue sur toutes sortes de niveaux.* ».

N. Belloubert-Frier (2005 : 05) développe, quant à elle, une pensée selon laquelle « *l'oral à l'école apparaît comme un problème toujours ouvert : les réticences, les perplexités de nombreux enseignants en sont un signe évident.* ».

D'ailleurs, et pour parler des difficultés inhérentes à cette discipline (l'oral) J. Dolz fait remarquer que l'oral « *n'est (pas) un exercice de tout repos ni sur le plan technique, ni sur le plan humain.* » (1998 : 106).

Ce qui explique en partie cette complexité et cette difficulté est le fait que plusieurs éléments sont nécessaires pour travailler l'oral. En effet, M. Rispaill, J. Dolz, et d'autres chercheurs nous confortent dans cette dernière affirmation en avançant que « *l'oral n'est pas un objet homogène mais un complexe d'objet mettant en jeu des capacités multiples.* »¹⁸

De ce fait, l'oral implique la mise en œuvre d'une série d'opérations complexes. Pour communiquer, de multiples éléments doivent être combinés : un savoir sur l'oral (moyen verbaux), un savoir-faire oral (être capable d'assurer différents rôles dans

18 Plessis-Belair, G., Lafontaine, L et Bergeron, R., 2007, *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.

différentes situations de communication) une compétence langagière qui englobe une compétence communicationnelle (règles discursives, codes culturels et sociaux) et une compétence linguistique (connaissances phonologique, morphologiques ...etc.) L'oral implique donc l'individu entier. La production verbale n'est pas dissociée des attitudes corporelles ; c'est son apparence que le locuteur met en scène. La kinésie (geste, mimiques, grimaces, sourires...etc.) les pauses, les silences, les regards complètent et précisent l'énoncé sonore. B. Schneuwly explique que :

La communication orale ne s'épuise donc pas dans la seule utilisation des moyens linguistiques ou prosodiques ; elle va utiliser également des signes de systèmes sémiotiques non-langagiers, pour autant qu'ils soient codés, c'est-à-dire conventionnellement reconnus en tant que signifiants ou signaux d'une attitude. C'est ainsi que les mimiques faciales, des postures, des regards, la gestuelle du corps au cours de l'interaction communicative vont venir confirmer ou infirmer le codage linguistique et/ou prosodique, parfois même s'y substituer.¹⁹

Se juxtaposent à cette compétence langagière d'autres éléments – pas moins importants – dans l'interaction verbale. C. Kerbrat-Orecchioni (1998) les énumère :

- *le cadre spatio-temporel ;*
- *le nombre et la nature des participants ;*
- *le but de l'interaction ;*
- *le degré de formalité ;*
- *l'axe consensuel / conflictuel ;*
- *la durée et le contenu.*

En résumé, l'oral n'est pas qu'une simple pratique propre à la classe. S'il est ignoré et jugé par l'institution comme étant difficile c'est en partie à cause de son évaluation. Aussi, C. Garcia-Debanc et I. Delcambre (2002 : 04-11) affirment que cette difficulté renvoie à d'autres éléments ci-dessous répertoriés :

- ***L'oral, objet interdisciplinaire et transversal***

D'une part, l'oral n'est simplement une pratique scolaire, elle est présente à l'école et à l'extérieur de l'école. L'oral est présent dans toutes les situations intra et extra scolaires. Par ailleurs, cette compétence apparaît comme spontanée. Aussi, l'oral, de manière générale, se développe très tôt chez l'individu (l'enfant) de façon empirique voire inconsciente. Donc il est assez difficile de classer quelque chose qui s'acquière

19 <http://eduscol.education.fr/cid46398/ensegnier-la-parole-publique%A0-une-approche-socio-historique.html> consulté le 22 mai 2011.

naturellement au rang des savoirs à acquérir.

D'autre part, cette pratique est interdisciplinaire et transversale à toutes les matières, à tous les cours. Ainsi, isoler l'oral des autres objets d'enseignement / apprentissage nécessite de la part des enseignants et des apprenants des connaissances qu'ils n'ont peut-être pas.

- ***L'intégration « Intégrale » de l'oral en classe***

Réellement, l'oral, en Algérie, n'a pas fait d'«*apparition*» mais bien une «*réapparition*» dans les programmes de l'enseignement primaire algérien. Il n'en résulte pas moins que la *culture d'enseignement* (Nonnon E., 1999 : 87-131) de cette discipline ou compétence n'a en rien changé. Effectivement, les enseignants n'ont toujours pas cette culture de l'oral en classe ; ils ne détiennent pas vraiment le pourquoi et l'importance de cet enseignement.

- ***L'implication totale et personnelle du locuteur***

Parler c'est communiquer, c'est créer des relations constitutives entre les différents locuteurs. C'est aussi un rapport au domaine de la sociolinguistique qui désigne notamment la compétence de communication et qui décide de l'adéquation d'un message (verbal ou non) échangé entre deux (ou plus) interlocuteurs dans un contexte donné²⁰ et au domaine de la pragmatique du langage ordinaire²¹. Ces deux domaines s'associent dans le courant interactionniste²².

Communiquer, c'est interagir. Des co-actants, au cours de leurs interactions, construisent leurs relations, leurs définitions sociales et le cadre de la situation de communication²³.

- ***L'oral, discipline marquée par les pratiques sociales de références***

L'influence des contextes sociolinguistiques sur l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE est très importante. Certains enseignants négligent ou n'accordent aucune importance à cela. Or, l'enfant, en entrant à l'école, arrive avec sa langue

20 H. Dell Hymes, 1991, *Vers la compétence de communication*, trad. de France Mugler, Paris, Dider, coll. Langues et apprentissage des langues

21 J-L. Austin, 1970, *Quand dire, c'est faire : How to do things with words*, Introduction, traduction et commentaires par G. Lane, Paris, eds du Seuil.

22 C. Kerbrat-Orecchioni, 1998, *Les interactions verbales*, Tome 1, *Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, A. Colin, Collection U. Linguistique

23 M. Watin, 2001, *Communication et espace public*, Paris, coll. Exploration interculturelle et science sociale.

première (qui peut être différente de la langue parlée ou conventionnée à l'école), sa culture, son origine ...Etc. des éléments très importants qui peuvent faciliter ou bloquer l'avancement des enseignements en classe et surtout en matière d'oral. Donc, si l'enseignant prend connaissance et conscience de ces distinctions, il se rendra compte qu'il a face à lui, en class, un public hétérogène qui n'a pas forcément les mêmes besoins langagiers, et donc ses pratiques de classe seront meilleures et mieux orientées. (Bautier E., 2001 :117-161).

- ***L'oral, objet difficile à observer et complexe à analyser***

L'oral, dans sa complexité et ses implications affectives, est très difficile à évaluer. D'une part, l'oral ne laisse aucune trace sauf lorsque nous effectuons des enregistrements (audio ou vidéo). D'autre part, celui-ci nécessite une évaluation continue à la fois dans le temps de la classe et dans le travail personnel de l'enseignant. La surcharge (nombre important d'élèves) dans les classes rend cette opération difficilement réalisable et ne permet qu'une évaluation occasionnelle des performances de chaque élève.

De plus, les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés (Betrix-Kohler & Piguet, 1991 : 171-182), donc il est très difficile d'évaluer et d'enseigner l'oral en classe de langue.

Nous consolidons donc l'idée selon laquelle l'oral est « *multicanal* ». Cette compétence exige, naturellement, la mise en œuvre des moyens linguistiques, extralinguistiques et communicationnels. Pour surmonter les difficultés que cela implique, il est important d'enseigner et d'apprendre aux apprenants à en user. Il nous semble essentiel aussi de les inciter à se détacher de leur statut d'apprenants pour s'identifier au rôle qu'ils seraient invités à jouer. Par conséquent, la classe devrait être conçue comme une sorte de *communauté ou société discursive* qui favorise l'acquisition de la compétence de communication.

Nous parlons de compétence de communication, mais nous nous devons, avant de continuer notre réflexion, définir ce que nous entendons par *compétence de communication*.

Cours N°10

L'oral dans la classe : pas « un » oral, mais « des » oraux !

Réflexion autour des genres oraux

Objectif(s) :

- L'étudiant découvrira que l'oral est pluriel ;
- L'étudiant découvrira l'utilité d'enseigner l'oral à travers les genres oraux.

De par son caractère complexe, plusieurs chercheurs ont tenté de clarifier les différents statuts et fonctions de l'oral en classe de langue. En fait, il n'existe pas « un » oral mais bien « des » oraux. Ainsi, dans une optique didactique, on peut distinguer trois perspectives de l'oral : l'oral moyen d'expression ; l'oral vecteur d'apprentissage (s) et l'oral objet d'apprentissage.

1- L'oral : moyen d'expression

Il s'agit de l'oral distingué via des échanges verbaux quotidiens dans la classe. L'oral va permettre à l'apprenant de construire son identité en tant que sujet, en tant que membre d'une société, d'une communauté. En effet, ce qui permet l'habilitation sociale de l'individu est justement la langue parlée.

Dans cette perspective, G. Plessis-Belair, L. Lafontaine et R. Bergeron (2007 : 12) parlent de « *pédagogie de la communication scolaire* ». Une approche qui répond au besoin de contrôler et valoriser la communication scolaire à des fins d'apprentissage. Cet aspect socialisateur du langage permet à l'apprenant de construire ses compétences en situation d'interaction en favorisant la participation, le dialogue, le travail en groupe ...etc. nous parlerons donc, à ce niveau, d'une *pédagogie active et interactive de l'oral*.

Cette pédagogie est renforcée par des activités telles que les jeux de rôles où l'apprenant ose parler aux / devant les autres et (se) révèle un caractère tout en jouant un rôle. Il a néanmoins, été reproché à cette pédagogie de manquer de « *réalisme* » du fait qu'elle réclame une grande capacité d'observation de la classe au quotidien.

2- L'oral : vecteur d'apprentissage

Nous parlons de « *vecteur d'apprentissage* » dans la mesure où il s'agit d'un oral « *pour apprendre* ». Il s'intéresse à la verbalisation et aux échanges langagiers quotidiens par le biais de la négociation et de la coopération dans une dynamique de l'apprentissage privilégiant la construction de savoirs et l'acquisition de contenus scolaires. L'oral est donc perçu comme un outil d'apprentissage de l'ensemble des matières scolaires²⁴. La verbalisation n'est donc qu'un moyen pour construire des connaissances.

Cet oral, d'une part, est aussi un *oral intégré*. C'est-à-dire un oral qui se travaille dans le cadre d'activités disciplinaires. Et, d'autre part, joue un rôle primordial dans l'acquisition des savoirs et outils intellectuels à travers des échanges oraux qui ont lieu dans la classe.

Cette perspective de l'oral interdisciplinaire ne tient pas compte de l'oral comme fin en soi. Autrement dit, l'oral n'est pas considéré comme un objet d'enseignement en tant que tel. L'oral étant source de diversité, il ne peut être question de déterminer à l'avance les événements langagiers ; cela empêche le développement de nouvelles capacités / compétences langagières chez les élèves.

3- L'oral : objet d'apprentissage

Cette troisième et dernière perspective fait référence à un oral plus « *autonome* ». Cet « *oral autonome* » et / ou « *oral pour apprendre* » a pour objectif le développement des compétences et capacités langagières des apprenants en consacrant, par exemple, toute une séance à une compétence discursive donnée. Les objectifs d'une telle séance visent l'oral en général et sont d'ordres communicationnel, langagier et oral. Cela exige, néanmoins, une caractérisation des capacités « *réelles* » de l'apprenant, l'évaluation des compétences et des activités axées sur cette composante.

Les activités en question, s'inscrivent dans la perspective d'un enseignement / apprentissage de l'oral à travers les « *genres formels et sociaux* » (le débat, l'exposé, la lecture expressive ...etc.). Dans cette optique, plusieurs travaux ont été menés par l'équipe de didactique de l'université de Genève dirigée par J. Dolz et B. Schneuwly

24 Ce qui en est le cas en Algérie. L'arabe 1^e langue d'enseignement (el fos'ha) est utilisée (à l'oral et à l'écrit) dans toutes les autres matières hormis les langues étrangères.

(1998) qui préconise un enseignement de l'oral par les genres formels et sociaux. G. Plessis-Belair et al (2007 : 123) expliquent cette démarche didactique :

Ces chercheurs suisses romands font des genres de textes oraux des objets autonomes à l'enseignement de l'oral. Pour eux, l'établissement de séquences didactiques permet que s'esquisse une progression des apprentissages de la langue orale. Chaque genre permet de travailler sur des objectifs variables liés aux quatre niveaux fondamentaux d'opérations du fonctionnement langagier : les représentations du contexte social, la structuration discursive du texte, la représentation des contenus thématiques à développer et le choix des unités linguistiques. Le travail sur les genres procure des instruments heuristiques permettant de dégager systématiquement de document authentiques des régularités de structures d'emplois ainsi que les stratégies sous-jacentes, en prenant appui particulièrement sur la présence de certaines marques linguistiques.

L'oral est donc à la fois objet d'enseignement, moyen de communication et outil d'apprentissage. Ces trois perspectives sont, en fait, indissociables : elles peuvent s'articuler, s'imbriquer dans une même séance et dans une même activité. Ainsi l'élaboration de la tâche langagière s'entrecroise avec la construction des savoirs et des discours.

Malgré nos tentatives de définitions, une question reste posée :

4- Quel oral enseigner ?

Pour des raisons diverses – et représentations –, l'enseignement de l'oral se fait assez timide et manque d'orientations, d'objectifs et de modèles didactiques par rapport à celui de l'écrit ou à celui de la lecture. À ce propos, nous constatons que les diverses conceptions de l'oral « *flottent* », comme le souligne C. Brissaud, (2003 : 36) entre des pôles antinomiques :

- sur le plan du contenu : est-ce un enseignement centré sur *la structure linguistique* OU sur *les habiletés conversationnelles* ?
- sur le plan de l'objectif : est-ce que cet enseignement vise *un usage standard* OU *l'adaptation du langage à la situation* ?
- sur le plan des moyens mis en œuvre : faut-il privilégier *la pratique de la langue et de la communication* OU *la réflexion sur la langue et la communication* ?
- sur le plan pédagogique : faut-il appliquer une *pédagogie de la correction* OU *une pédagogie de l'expression* ?

Néanmoins, au lieu de s'attacher à répondre à ces questionnements, et comme il faut faire de l'oral en classe, les enseignants s'efforcent de mettre en place des activités pas toujours en relation avec des objectifs clairs, des activités qui mettent en œuvre un oral à la fois « *mono* » et « *polygéré* » (Garcia-Debanc & Delcambre, 2002 : 12-13).

Ces « nouvelles » notions pourraient renvoyer à celles de production et d'expression orales. En effet, l'oral *polygéré* se dit d'un travail de groupe effectué à l'oral. Qui dit « groupe » dit, par conséquent, « interactions » et donc, peut aboutir à l'expression orale ; par contre un oral dit *monogéré* renverra à des activités individuelles, préparées et soutenues par l'écrit : par exemple l'exposé.

Nous soulignons et défendons, par ailleurs, l'enseignement d'un oral *polygéré* en classe. Sa caractéristique à favoriser l'interaction peut aboutir à la *spontanéité*. L'oral *monogéré*, quant à lui, peut être utilisé en classe comme « *tremplin* » vers cette expression libre et autonome.

5- L'oral : un enseignement/apprentissage important ?

Un grand nombre de recherches portant sur l'enseignement / apprentissage de l'oral ont abouti à la conclusion que si un réel enseignement de l'oral est adopté en classe de langue, les élèves – comme l'enseignant – pourraient bénéficier de certains avantages qu'offre cet enseignement. Nous citons, ci-dessous, à titre d'exemple quelques avantages :

5.1- L'oral : aide à la levée des barrières psychologiques

Ce premier « avantage » peut être un élément de réponse à l'interrogation de beaucoup d'enseignants quant à la fuite des apprenants face à la prise de parole. A. Burney et al. (1975 : 53), affirment à ce sujet qu'il ne faut pas omettre le fait que « *les barrières linguistiques nous nous heurtons encore (nous les enseignants) sont presque toujours doublées de 'barrières affectives' : timidité, sentiment d'infériorité, peur du ridicule.* ». Plus loin dans leur discours, ces chercheurs – auteurs – la plupart des obstacles justifiant le refus de s'exprimer en classe en parlant « *du côté du 'senti' ou du 'perçu', c'est-à-dire qu'il s'agit de blocage psychologique.* » (Burney, *Op. Cit.* : 148). Ils perçoivent, par ailleurs, ce blocage « *comme l'obstacle matériel majeur, l'élève veut parler mais il ne peut pas le dire car les moyens linguistiques lui manquent, il faut aider les locuteurs en difficulté.* » (*Idem*).

Puisque, obstacle il y a, comment peut-on procéder pour redonner confiance à ces apprenants et réussir délier leurs langues nouées ? La réponse à cette question est pédagogique : par la pratique et beaucoup d'activités. En effet, l'enseignant doit dans certains cas – pour ne pas dire tous – *obliger* les élèves en difficulté à parler en classe de langue. Néanmoins, cet enseignant doit se munir de patience et d'ingéniosité pour arriver à créer des situations de communications et langagières ou il placera ses

apprenants. Chaque situation étant différente, l'élève se sentira – « à force » - obligé de prendre la parole en faisant appel à des stratégies personnelles. M.W. Rivers (1999 : 125) nous conforte dans cette approche en disant que « *de toute façon, les élèves apprendront en fonction de leurs stratégie personnelle dans le profond secret de leur personnalité individuelle, même lorsqu'ils sembleront faire comme nous (enseignants) le prescrivons.* ».

Rivers illustre ses propos en comparant l'apprenant à un enfant qui apprend à nager en imitant les gestes et les mouvements dictés par son père. De manière affectueuse, ce dernier le guide dans son apprentissage, le soutient, le lâche quelque peu, le monte à la surface de l'eau : il reste donc près de lui pour lui venir en aide s'il venait à perdre confiance (*Idem*). L'auteure ajoute que « *les mouvements sont les même [...] la différence est d'ordre psychologique* ». Que celui qui ne savait pas du tout nager devienne, à force d'entraînement, celui qui sait nager, qui est devenu « *autonome dans ses mouvements et ses directions : il fait appel à ses propres ressources, il cesse de compter sur le soutien de quelqu'un d'autre, il s'élanche et il nage.* » (Rivers, *Op. Cit.* : 124) C'est donc là le rôle de l'enseignant : il doit mener son apprenant vers l'« *autonomie* » à condition d'être astucieux, indulgent et d'augmenter la pratique et les dialogues oraux.

5.2 – L'oral : vecteur de réussite scolaire, sociale et professionnelle

La capacité à communiquer et d'argumenter à l'oral est l'une des conditions primordiales qui favorise la réussite sur les plans scolaire, sociale et professionnel. V. Houdart-Merot (1992 : 98) affirme que « *l'aisance à l'oral, la faculté de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle et qu'à l'inverse l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien des échecs.* ».

Par ailleurs, c'est souvent le niveau et la facilité à converser, la capacité à argumenter et à convaincre et la fluidité de la parole des apprenants qui décideront de l'attribution de bourses d'études ou d'un éventuel poste (professionnel). C'est en tout cas ce que soulignent Dolz et Schneuwly (1998) en faisant remarquer que « *dans les écoles supérieures, le recours aux différentes ressources impliquées dans la prise de parole en public est indispensable pour garantir l'efficacité de professions telles que celle de journaliste, d'avocats, d'homme d'affaire, d'enseignant.* » (*Op. Cit.* : 57).

En résumé, c'est la maîtrise de l'oral qui conditionne le destin scolaire, social et professionnel de l'individu.

Cours N°11

Les interactions en classe de FLE

Objectif(s) :

- Découvrir le lien entre interaction et oral en classe de langue étrangère
- Apprendre à observer/analyser une interaction pédagogique en classe d'oral.

L'interaction, l'un des six rangs²⁵ de l'interaction verbale, est appelée aussi *la rencontre* ; cette perspective a été développée par Goffman. Il considère l'interaction verbale comme étant une « *rencontre* », puisque les participants de cette interaction se trouvent en présence permanente les uns avec les autres, c'est pourquoi il a utilisé le terme « *rencontre* », au lieu de dire interaction. Dans cette perspective, il affirme que « *par interaction ; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres de l'ensemble donnée se trouve en présence continue les uns des autres ; le terme "rencontre" pouvant aussi convenir.* » (Vion R., 1992 : 145).

En revanche, pour C. Kerbrat-Orecchioni, l'interaction verbale ne signifie pas « *rencontre* ». Elle justifie sa pensée par le fait que toute rencontre contient plusieurs interactions verbales, aussi, le terme *interaction* est plus vague que rencontre. Il conviendra donc selon elle de définir l'interaction verbale *in situ* sans établir de lien direct avec le terme « *rencontre* ». Dans cette optique, elle affirme que « *pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture.* » (Vion R., *Op. Cit.* : 146).

Les participants de l'interaction verbale s'engagent dans une activité quelconque, l'objet et le cadre spatiotemporel peuvent être modifiés à condition que les participants soient les mêmes.

Dans un cadre scolaire, R. Galisson déclare que « *la classe est un système complexe d'actants qui interagissent les uns sur les autres et fonctionnent en étroite*

25 L'interaction verbale est constituée de six rangs ou six unités : *l'interaction, le module, la séquence, l'échange, l'intervention et l'acte de langage.*

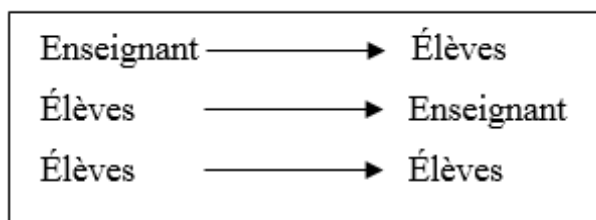
complémentarité. Que l'un d'eux vienne à ne plus jouer son rôle, et c'est la totalité du système qui s'en trouve affecté. » -(Galisson R., 1982 : 40).

La classe est donc un espace d'interaction privilégié.

Dans ce sens, W.M. Rivers précise qu'il est important de faire prendre conscience à l'enfant « dès ses premiers pas dans l'apprentissage de la langue, que c'est seulement par l'interaction avec les autres qu'il pourra acquérir cette maîtrise et cette aptitude à la fluidité de son expression. » (Rivers, Op. Cit. : 136).

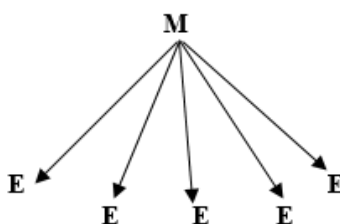
Par conséquent, interagir dans une langue étrangère pour s'appropriier les aspects de son système – de sa grammaire – et pour dépasser les obstacles liés à la compréhension de l'oral est la première condition de réussite d'un apprenant.

R. Galisson parle de trois formes d'interactions en classe de langue :



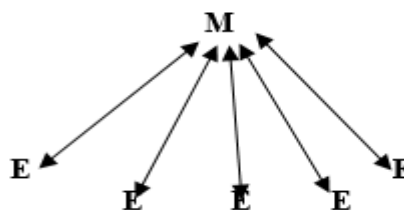
Les formes d'interaction en classe de langue selon R. Galisson, Op. cit. p.23

Ces formes d'interaction s'organisent, néanmoins, de diverses manières en classe. Certains, mettent en œuvre une conception verticale de la classe et s'organisent donc de manière « traditionnelle » ; tandis que d'autres adoptent une conception horizontale de la classe de manière à favoriser l'interaction.



Maître (M) : position d'émetteur (en continu)
Élèves (E) : position de récepteur (s) (en continu)

Conception verticale de la relation pédagogique (R. Galisson, Op.cit, p.20)



Maître (M) : position d'émetteur et de récepteur
Élèves (E) : position de récepteurs et d'émetteurs

Conception horizontale de la relation pédagogique (R. Galisson, *Op. cit.* p.20)

La classe se transforme donc, en fonction des deux conceptions pédagogiques, d'un lieu « *strict* » en une sorte de « *microsociété* » dans laquelle chaque membre (enseignant et élèves) doit accomplir un rôle bien précis pour la faire fonctionner et évoluer.

Dans cette « *microsociété* », tous les membres entretiennent des relations d'interdépendance et sont donc en interaction ; « *dans cette perspective, le maître est un élément du groupe, au même titre que les élèves* » (Galisson R., *Op. Cit.* : 22) et les situations de dialogue et d'inter-échange continues entre les membres de la classe consolident et solidifient les relations entre eux.

En conclusion, nous pouvons donc affirmer que malgré son caractère *éphémère, instable, complexe, fluide*, l'oral permet, comme l'affirme J. Howden, « *la réussite scolaire, l'ouverture d'esprit, la tolérance, l'estime de soi et la motivation [...] et donne à tous les élèves l'occasion de réussir, d'apprendre et de progresser tant sur le plan scolaire que sur le plan affectif.* » (Howden J, 1996 : 192).

- **Organisation de l'enseignement de l'oral**

Selon C. Garcia-Debanc et I. Delcambre (2001/2002), deux notions entrent en jeu pour une éventuelle organisation de l'enseignement de l'oral : *les conduites discursives* et *les tâches discursives*.

- **Les conduites discursives** peuvent être synonymes de « *genre discursif* » et de « *genre interactionnel* ». Elles permettent de rendre compte des *constructions et des transformations des objets de discours tout au long de l'interaction* » (Nonnon I. 2001 : 69-72). Elles sont l'interface entre le cognitif et le langagier. En classe, cette notion est

importante dans la mesure où elle nous permet de constater la construction de l'objet du discours ;

- **La tâche discursive** nous permet de « *comprendre où se situe l'élève dans la situation conçue par l'enseignant* ». Cette notion est importante pour l'identification, l'organisation et la programmation des variations de difficultés dans les conduites discursives. Ainsi, la tâche discursive permet la prise en compte du travail énonciatif dans la construction de la référence.

Cours N°12

L'évaluation de l'oral en classe de langue

Objectif(s) :

- **Comprendre ce qu'est l'évaluation de l'oral ainsi que sa complexité.**

Ce n'est que depuis quelques années que « oral » et « évaluation » ont été reliés. En effet, l'évaluation était considérée comme un moyen de mesure (on confondait évaluation et notation), un corollaire obligé et donc négligeable de l'enseignement. L'oral, quant à lui, était et restait subordonné à l'écrit jugé prestigieux et plus important. Aujourd'hui les auteurs parlent d'évaluation de l'oral. Quelle évaluation est adéquate à cette activité ? Ainsi, la majorité des chercheurs et pédagogues parlent d'une évaluation formative de l'oral. Dans ce cas qu'est-ce que l'évaluation formative ? Pourquoi est-elle particulièrement importante pour l'enseignement / apprentissage de l'oral ?

1- Qu'est-ce qu'évaluer l'oral en général ?

Avant de définir l'évaluation formative, nous nous arrêtons d'abord sur les quatre points relatifs à l'évaluation en classe.

La psychologie cognitive, qui est de plus en plus utilisée en didactique des langues étrangères, envisage l'évaluation comme un « *processus de régulation et d'autorégulation créé et encouragé par la situation didactique.* » (Lomas C. 1999 : 341). De ce fait, l'évaluation est reconnue non plus comme corollaire de l'enseignement / apprentissage mais comme une partie essentielle du processus d'enseignement / apprentissage.

Le second élément est celui de l'acquisition de la compétence. En effet, on met de plus en plus l'accent sur l'acquisition de compétences en langue. C'est d'ailleurs le seul aspect considéré dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans son chapitre 9 consacré à l'évaluation. Évidemment, il va falloir définir avec précision ces compétences.

Le rôle de l'enseignant est le troisième élément : un rôle qui dépasse celui du simple évaluateur. En effet il exige de participer aux autres étapes de l'évaluation, c'est-à-dire, comme le stipule J. Courtillon (2003 : 43-145) :

- *la définition des compétences et des aspects à évaluer*

- *le choix des critères à appliquer*
- *la systématisation des procédés*
- *la définition précise de l'objet à évaluer*
- *l'émission d'un jugement*
- *et la prise de décisions.*

Le dernier élément concerne la prise en compte des représentations, attitudes et pratique de l'enseignant et de l'apprenant (*Idem*). Ce travail sur les représentations est d'autant plus important qu'il existe souvent un fossé entre les perceptions de l'évaluation chez les enseignants et chez les apprenants. Évaluer devient, donc, une vraie compétence qu'il va falloir leur enseigner en formation.

2- Vers une évaluation formative de l'oral ?

Nous nous focaliserons sur l'évaluation formative, dans la mesure où les travaux accomplis par différents auteurs tels que Christine Tagliante, Claudine Garcia-Debanco ou Haydée Silva, nous paraissent aller dans ce sens.

Ainsi, l'évaluation intervient en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage. Elle a pour objet « *d'informer élèves et enseignants du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage* » (Tagliante C., 1991 : 123). Autrement dit, l'évaluation formative permet de « *mieux déterminer si un élève possède des prérequis nécessaires pour aborder la tâche suivante dans un ensemble séquentiel* » (*Idem*).

C'est en 1967 qu'un auteur américain Michael Scriven cité par Tagliante 1991, introduit l'expression « évaluation formative », celle-ci a été reprise par de nombreux systèmes scolaires. L'évaluation formative a pour objet « *d'informer enseignant et élève de manière continue du degré de maîtrise. Elle a un caractère diagnostique et met en évidence où et en quoi un élève rencontre des difficultés en vue de lui proposer des stratégies pour qu'il puisse avancer* ». (*Idem*)

L'évaluation formative se communique par des remarques, des conseils, des interdictions, des applications à même la copie ou confiée oralement par l'enseignant de manière discrète. Elle n'a qu'une cible à atteindre « *travailler le mieux possible* ». Le propre de l'évaluation formative est d'interdire toute sommation des appréciations. Elle n'a pas de signification sociale. Elle peut être adaptée à chaque élève. C'est dans ce sens que Cuq et Gruca (2002 : 204-205) disent :

Centrée sur le présent, [l'évaluation formative] constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points

faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score. C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant.

Jusqu'à présent, il a été question d'évaluation formative d'un point de vue très général. Or, il ne faut pas négliger que l'évaluation en classe de langue pose des problèmes spécifiques, déjà recensés par Antoine Beck (1984 : 259-268). Pour mémoire, l'évaluation en classe de langue se caractérise par le fait d'être : « *cumulative* » étant donné l'aspect globalisant du discours, nous ne pouvons étudier et évaluer séparément un point du programme, (par exemple introduire les adjectifs sans utiliser de substantifs) « *limitative* » (on ne peut évaluer la totalité de la compétence ; l'estimation de la compétence est toujours une extrapolation faite à partir d'un certain nombre de performances) « *distributive* » (tout élément relève à la fois du lexique, de la grammaire et de l'acte de parole, et peut être mis en place dans le cadre des différentes compétences) « *synchrone* » (l'évaluation intervient le plus souvent « en temps réel ») « *subjective* » (le critère de la norme cherche à être objectif mais l'adéquation de la performance à la norme reste subjective ; on ne peut que limiter la place de la subjectivité, pas l'éliminer). (*Idem*).

La prise de conscience des spécificités de l'évaluation linguistique et langagière est apparue relativement tard. En fait, des experts, tels que Louis Porcher (2004 : 77-82), n'ont pas manqué de pointer qu'il existe un lien historique entre l'intérêt enfin porté envers l'évaluation en didactique des langues, survenu dans les années 1960, et l'intérêt enfin porté envers l'oral. L'oral, qui peut être considéré en langue première comme « *un produit tardif de la culture scolaire* » (Dolz & Schneuwly, *Op. Cit.* : 11), reste « une notion floue, fortement dépendante des traditions scripturales de l'école », et cet état de fait a fortement influencé la perception de l'oral en classe de langue et son évaluation. L'évaluation de l'écrit reste par ailleurs généralement perçue comme « *plus facile en raison d'une apparente stabilité et des productions palpables, non éphémères* » (Porcher L. *Op. Cit.* : 78). Ce n'est que depuis le tournant communicatif, selon lequel ce que l'on apprend en cours de langue « *est [ou devrait être] rigoureusement identique à ce qui se passe dans la société réelle* » (*Idem*), qu'évaluation et oral sont passés du statut de simples problèmes à celui de véritables problématiques et d'objets didactiques à part entière.

3- Quelles conditions pour une évaluation formative de l'oral ?

Dans le cadre d'une évaluation formative de l'oral, l'enseignant doit porter son attention sur la création d'un cadre propice à l'activité orale, sans pour autant « amputer » les dimensions réellement expressives de la parole. De ce fait, selon Haydée Silva (2005)²⁶, pour créer ce cadre, il faudrait réunir six (06) conditions particulières :

- 1- encourager une ambiance de véritable échange, où les apprenants savent que leur parole sera toujours sollicitée et entendue,
- 2- promouvoir un contexte matériel favorable,
- 3- favoriser le travail en groupes et sous-groupes pour promouvoir les tâches collectives,
- 4- maîtriser les différents genres oraux (entretiens, débats, conférence...etc.),
- 5- en tant qu'enseignant, il nous faut travailler sur nos propres comportements et nos propres représentations face à l'oral,
- 6- maîtriser et diversifier les outils d'évaluation de l'oral.

Donc, comme nous venons de le voir, l'évaluation formative de l'oral n'est pas une tâche aisée. Elle exige une formation autant pour les enseignants que pour les apprenants. Et il est essentiel que ces deux acteurs soient convaincus de son importance et de son utilité.

En conclusion, les enseignants n'ont plus pour mission de « mieux enseigner » mais de « mieux favoriser l'apprentissage », c'est-à-dire, mieux gérer l'acte pédagogique. Ainsi, « *évaluer ne doit pas être une fin, mais un moyen* »²⁷. C'est pourquoi, aujourd'hui, on parle d'une évaluation « *écologique* » (Dolz & Schneuwly, *Op. Cit.* : 11) caractérisée par la prise en compte des dimensions communicative, interactionnelle et sociale qui interviennent dans tout apprentissage. Cette dimension écologique est clairement liée, lors de l'apprentissage des langues étrangères et vivantes, à l'authenticité des échanges, ainsi qu'au caractère dynamique et interactif de l'évaluation.

26 Haydée S., 2005, *Évaluation formative de l'oral*, article paru en ligne sur : www.évaloral/formativ/89f.org consulté le 11 mars 2008.

27 Pfeuti, S., 1996, *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*, in « *vous avez dit... pédagogie* » N°42, Université de NEUCHÂTEL.

Cours n° 13

L'oral dans les programmes algérien de français (L2) : Modèle d'analyse d'un programme de 5^e année primaire

Objectif (s) :

- **Amener l'étudiants à critiquer un document officiel (programme et/ou document d'accompagnement)**
- **Arriver à comprendre la place réservée à l'oral et aller vers l'analyse de documents plus récents (activité)**

L'oral dans le programme scolaire de français (version 2011)

Le programme de français est proposé dans sa version de juin 2011²⁸ par la Commission Nationale des Programmes en sept (07) points²⁹ essentiels :

1- Rappel des buts et des objectifs de l'enseignement du français au primaire

Les premières lignes du programme de français de 5^{ème} année primaire renvoient aux principes et finalités de l'éducation nationale algérienne. En effet, la Loi d'orientation sur l'éducation nationale³⁰ (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation :

L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.³¹

À ce titre, l'école, qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification »³² doit notamment « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères. »³³

²⁸ En annexe – Annexe 2.

²⁹ Ministère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission national des programmes, juin 2011, *Programme de français, 5ème année primaire*, O.N.P.S, Alger.

³⁰ Voir Annexe 2.

³¹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, *Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23/01/2008*, Numéro spécial, février 2008. Chapitre 1, art. 2 p. 36.

³² Bulletin officiel de l'éducation nationale, *Op.Cit.*, chapitre 2, art. 3 p. 37.

³³ Bulletin officiel de l'éducation nationale, *Op.Cit.*, chapitre 2, art. 4 p. 37.

La formulation des finalités et buts de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes : « *Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.* »³⁴

Au même titre que les autres disciplines (comme l'arabe, par exemple), l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles³⁵.

Le but de l'enseignement du français à l'école primaire algérienne est l'acquisition et le développement de compétences de communication :

L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer, essentiellement, chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.³⁶

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde. Les programmes du primaire s'organisent autour de compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

2- Rappel des choix méthodologiques pour le cycle primaire

Sous cet intitulé, nous allons aborder les choix méthodologiques relatifs à l'approche par les compétences ; à la démarche pédagogique adoptée et aux principes théoriques essentiels à connaître pour optimiser l'enseignement / apprentissage en 5^{ème} année primaire.

2.1- L'approche par les compétences

J-C Beacco (2007 : 54), l'un des pionniers de cette approche, perçoit la langue comme « *un ensemble différencié de compétences solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier.* ».

³⁴ Programme de français de 5^{ème} A.P. (année primaire), 2011, ONPS, p.3.

³⁵ Bulletin officiel de l'éducation nationale, *Op.Cit.*, pp. 36-37.

³⁶ Programme de français de 5^{ème} A.P. (année primaire), *Op. Cit.*

L'*approche par les compétences* se caractérise essentiellement par le fait que les objectifs d'enseignement ne sont plus de l'ordre des contenus à transmettre, mais des capacités d'actions à atteindre par l'apprenant. Une *compétence* ne se réduit ni à des savoirs ni à des comportements /savoir-faire. Pour mieux comprendre cette approche, nous devons définir ce qu'est « *une compétence* » :

P. Gillet (1991 : 69) affirme, de son côté, qu'une compétence « *se définit comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche – problème et sa résolution par une action (performance).* ». Pour X. Roegiers (2001 : 20-65) :

La compétence se mesure en termes de potentiel à accomplir des tâches données que ce soit des tâches de nature scolaires ou professionnelles. Elle complète d'autres compétences que possède la même personne naturellement par l'expérience acquise ou à travers un apprentissage systématique.

Dans le programme de 5^{ème} A.P., cette approche est définie comme suit : « *l'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir.* »³⁷

Parler de « *compétences* » dans le milieu scolaire, revient à mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc dans la perspective d'une éventuelle appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.

Les compétences sont définies dans le programme comme étant « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations- problèmes qui composent des situations d'apprentissage* »³⁸. Ainsi, l'élève est guidé dans la construction de ses savoirs et dans l'organisation efficace de ses acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches.

Par ailleurs, chaque compétence se divise en composantes qui se traduisent, Enfin, en objectifs d'apprentissage. Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. « *C'est à partir des objectifs*

³⁷ Programme de français de 5^{ème} AP, *Op. Cit.* pp.3-4.

³⁸ *Idem.*

sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : activités, contenus, évaluation. »³⁹

Évaluer des compétences se définit, durant la tâche d'apprentissage, comme « *vérifier régulièrement le niveau de développement des compétences pour réguler la progression des apprentissages (évaluation formative) et certifier et reconnaître les acquis (évaluation certificative).* »⁴⁰

3- Démarche pédagogique

La démarche pédagogique recommandée dans le programme de 5^e AP est une démarche par la découverte qui a permis dès le départ d'enclencher le processus d'apprentissage. Cette démarche est, par ailleurs, fondée sur différents principes théoriques :

3.1- Principes théoriques

L'approche pédagogique adoptée en 5^e AP est fondée sur le (socio) cognitivisme. Pour faciliter la lecture, nous nous devons de définir ce principe théorique.

- Le cognitivisme

Le programme de 5AP est essentiellement fondé sur les théories cognitivistes qui « *considèrent la langue non comme un savoir 'inerte' mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources* »⁴¹

J. Tardif, théoricien cognitiviste, perçoit « *l'apprentissage comme une activité permettant à l'élève de traiter des informations pour les transposer en connaissances : l'élève reçoit ces informations par ses sens, il les interprète à la lumière de ce qu'il connaît déjà, il les classe en permanence dans sa mémoire ou les oublie selon qu'il les juge pertinentes ou non et enfin, lorsque la situation l'exige, il réutilise celles qu'il a retenue.* »(Tardif J., 1992 : 474).

L'enseignant doit, par conséquent, être conscient de ces différents phénomènes et doit, en permanence, les prendre en considération dans ses enseignements et dans ces tentatives de construction du savoir chez son apprenant avant de transmettre de nouvelles connaissances.

³⁹ *Ibidem.*

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ Programme de français 1AS (1^e année secondaire), 2005, ONPS, p.29.

De ce fait, cette démarche pédagogique s'axe sur un certain nombre de principes théoriques :

- mettre l'élève au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages ;
- proposer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit ;
- tenir compte de l'erreur et l'exploiter comme un moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées ;
- organiser des temps d'interaction (élèves/élèves, élèves/enseignant) qui permettent de confronter les productions et d'explicitier les façons de faire. La verbalisation est un procédé qui permet de progresser dans les apprentissages.⁴²

Donc, l'enseignant doit, avant toute autre action pédagogique, s'assurer que son apprenant détient les prérequis indispensables à sa formation via une *évaluation diagnostique*. Si cette évaluation s'avère positive, l'enseignant doit faire un rappel de connaissances et transmettre de nouvelles connaissances. Par contre, si l'évaluation est négative, il revient à l'enseignant d'aborder et de transmettre ces prérequis via des *activités décrochées*.

3.2- Principes méthodologiques

L'apprenant participe au processus d'acquisition des connaissances. En d'autres termes, il est entièrement responsabilisé et impliqué de/dans son apprentissage :

- dans la mise en situation d'écoute et d'observation, « *l'apprenant développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit. Il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner, inviter ...* »⁴³ ;
- en compréhension de l'écrit (en lecture), *l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes d'appréhension simultanée du code et du sens* »⁴⁴ ;
- les apprentissages linguistiques (la grammaire) font l'objet d'un apprentissage « *explicite* ». « *C'est aussi par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement.* »⁴⁵

⁴² Programme de français de 5ème AP, *Op. Cit.* p.4.

⁴³ Programme de français de 5e AP, *Op. Cit.*, p.5.

⁴⁴ *Idem.*

⁴⁵ *Idem.*

- l'évaluation *formative*, intégrée au processus d'apprentissage, permet de vérifier les progrès réalisés ou les régressions observées et d'apporter les remédiations nécessaires au fur et à mesure en vue d'assurer leur consolidation.
- l'évaluation *certificative*, fera le bilan des acquis dans le cadre de l'épreuve de français de l'examen de fin de cycle primaire.

Les apprentissages sont donc conçus et réfléchis dans le cadre d'une progression « *spiralair*e »⁴⁶.

L'appropriation graduelle de la langue, à travers des activités diverses, se fera par le biais des procédés suivants :

- à l'oral, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation ;
- à l'écrit, par reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés.⁴⁷

Dans la mise en œuvre de cette démarche, le *projet* est le cadre intégrateur favorisé dans lequel « *les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens* »⁴⁸. Le projet est donc « *une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des ressources diverses* »⁴⁹. Ce cadre de travail permet, selon les concepteurs du programme, de donner du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

3.3- Implications didactiques pour la 5^e AP

Le programme de 5^e AP, année terminale du cycle primaire, vise un public d'apprenants dont l'âge varie entre 10 et 11 ans. Dans la continuité des programmes de 3^e et 4^e AP, ce programme vise à « *la consolidation des apprentissages qui se feront de manière plus explicite. Il permet la prise de conscience du mode de fonctionnement de la langue à des fins de communication* »⁵⁰. Les choix didactiques retenus par les concepteurs du programme sont les suivants :

- les actes de parole, principe organisateur des apprentissages, sont employés à l'oral et à l'écrit ;
- les apprentissages linguistiques sont mis en place de manière explicite ;

⁴⁶ *Ibidem.*

⁴⁷ *Ibidem.*

⁴⁸ Programme de français de 5^e AP, *Op. Cit.*, p.5.

⁴⁹ *Idem.*

⁵⁰ Programme de français de 5^e AP, *Op. Cit.*, p.6.

- les compétences de lecteur et de scripteur sont développées dans le cadre du projet ;
- l'expression écrite trouve une place importante notamment au vu de l'évaluation finale ;
- l'évaluation de fin de cycle se réalise à travers une épreuve composée de deux parties : une partie compréhension et une partie expression écrite présentée sous forme de situation-problème.⁵¹

Dans une démarche d'*intégration*, les compétences sélectionnées permettraient d'atteindre l'*objectif terminal d'intégration* (OTI) pour le cycle primaire : « OTI : Au terme de la 5^e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. »

L'atteinte de cet OTI assure la passerelle et le passage de l'apprenant vers le cycle moyen et lui permet d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes.

4- Compétences disciplinaires de fin de 5e Année Primaire

D'un point de vue théorique, une compétence *disciplinaire* est différente d'une compétence *transversale* en ce sens qu'une compétence transversale s'acquiert à travers une large variété de savoirs et de matières. Par exemple, *participer à un échange*⁵² est une compétence utilisée dans toutes les matières, toutes les langues et à tous les paliers de l'éducation nationale et de l'université. Concernant ce point, nous nous intéressons, dans le cadre de ce modèle, aux compétences disciplinaires liées à l'oral.

4.1- À l'oral / compréhension (écouter)

Tableau récapitulatif des compétences de fin d'année en compréhension orale (selon le programme de français de 5^e AP)

Compétence de fin d'année	Composante de la compétence
CONSTRUIRE LE SENS D'UN MESSAGE ORAL EN RÉCEPTION	Mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique
	Identifier la situation de communication.
	Saisir la portée du message oral.

4.2- À l'oral / expression (parler)

Tableau récapitulatif des compétences de fin d'année en expression orale (selon le programme de français de 5e AP)

Compétence de fin d'année	Composante de la compétence
---------------------------	-----------------------------

⁵¹ *Idem.*

⁵² L'une des compétences transversales à caractère communicatif.

RÉALISER DES ACTES DE PAROLE PERTINENTS DANS UNE SITUATION D'ÉCHANGE.	Prendre la parole pour raconter, donner un avis ...
	Produire un énoncé intelligible pour communiquer en réponse à une consigne, à une question.
	Savoir prendre sa place dans un jeu de rôle, dans une situation conversationnelle.

Chaque composante est dotée d'objectifs d'apprentissage à atteindre par le biais d'activités :

5- Objectifs d'apprentissage/Activités /Situations d'intégration

Sous cet intitulé, nous allons présenter (décortiquer) les objectifs d'apprentissage à atteindre ainsi que les activités à mettre en place en classe. Afin de permettre cette analyse, nous procéderons par ordre d'apparition des composantes des compétences de fin d'année (ci-dessus citées, Cf. 1.2.5). Nous commencerons donc par les composantes de l'oral-réception ; puis de l'oral-expression.

5.1- À l'oral / compréhension (réception)

Objectifs d'apprentissage et activités en compréhension orale (Cf. programme de 5^e AP, Op. cit.)

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage	Activités
MOBILISER SES CONNAISSANCES DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE ET PROSODIQUE	Discriminer différents énoncés oraux (poésie, exposés, spots publicitaires, etc.) à l'aide de leurs traits prosodiques.	Écoute de textes différents pour les trier et les classer.
		Écoute de texte pour relever une caractéristique (la rime, le jeu de mots, le fond musical, etc.)
IDENTIFIER LA SITUATION DE COMMUNICATION.	Repérer le thème général	Écoute d'un texte oral pour retrouver l'essentiel du message (<i>quoi ?</i>)
	Retrouver le cadre spatio-temporel	Écoute d'un dialogue pour retrouver les interlocuteurs (<i>qui parle ? À qui ?</i>)
		Écoute d'un conte pour retrouver les actions des personnages (<i>pourquoi ? comment ?</i>)

	Repérer les interlocuteurs.	Écoute d'un support oral pour relever un nom, un lieu, une date (<i>qui ? où ? quand ?</i>).
SAISIR LA PORTÉE DU MESSAGE ORAL.	Extraire d'un message oral des informations explicites.	Repérage de mots, de phrases, d'interjections dans un texte oral pour retrouver des informations.
	Déduire d'un message oral des informations implicites.	Écoute d'un dialogue pour identifier les sentiments des interlocuteurs (joie, peine, surprise, etc.)
	Dégager l'essentiel d'un message oral pour réagir.	Identification de l'action en fonction de l'intonation (un ordre, une question, une affirmation, etc.) pour réagir.
	Repérer l'objet du message.	
<p>Exemple de situation d'intégration : <i>Ton enseignant(e) vous a lu un conte mais il/elle n'en a pas donné le titre. Après avoir bien écouté tu dois :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - donner le nom du héros et les noms des autres personnages, - retrouver les actions et choisir un titre au conte parmi une liste de trois titres proposés. 		

Notons qu'à travers le tableau ci-dessus, nous percevons une sorte de confusion entre « discours *oral* » et « discours *oralisé* ». En effet, parler de « *textes oraux* » peut induire cette confusion que nous retrouverons peut-être dans le manuel scolaire. Voyons qu'en est-t-il des objectifs et activités relatifs à l'expression orale.

5.2- À l'oral / expression (parler)

Objectifs d'apprentissage et activités en expression orale (Cf. programme de 5e AP, *Op. cit.*)

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage	Activités
PRENDRE LA PAROLE POUR RACONTER, DONNER UN AVIS ...	Choisir des variantes d'actes de parole pour s'inscrire dans une situation de communication.	Production de phrases personnelles pour répondre, pour informer, pour raconter...
		Reformulation des énoncés d'un texte (répliques, questions, réponses) à l'aide de variantes linguistiques.
	Participer à une discussion sur un sujet donné.	Reformulation de phrases personnelles ou celles d'un camarade en employant des

		variantes d'actes de parole.
		Présentation à la classe d'un texte individuel ou collectif.
PRODUIRE UN ÉNONCÉ INTELLIGIBLE POUR COMMUNIQUER EN RÉPONSE À UNE CONSIGNE, À UNE QUESTION.	Restituer un texte mémorisé en respectant le schéma intonatif.	Résumé oral d'un texte lu ou entendu.
		Lecture d'un poème pour le mémoriser.
		Jeux de rôle à partir d'un thème donné
	Reformuler des propos entendus.	Récitation à plusieurs voix d'un texte appris.
	Restituer des faits en respectant la logique et/ou l'enchaînement chronologique.	Expression à partir d'un support auditif ou visuel.
	Produire un énoncé dont l'intonation traduit l'intention de communication.	Choix d'une comptine à réciter en fonction d'un thème donné
SAVOIR PRENDRE SA PLACE DANS UN JEU DE RÔLE, DANS UNE SITUATION CONVERSATIONNELLE	Prendre la parole en respectant les paramètres de la situation de communication : statut des interlocuteurs, référent...	Participation à un dialogue.
		Formulation de questions pour obtenir des informations
	Intervenir dans une discussion en respectant les règles de prise de parole.	Formulation de questions pour obtenir plus d'informations sur le sujet de l'échange.
Dramatisation d'un texte dialogué (mimique, intonation, ...).		
<p>Exemple de situation d'intégration : <i>Le conte lu par l'enseignant(e) a plu à tes camarades mais le titre choisi par la classe ne te plaît pas. Tu dois :</i> - proposer un titre, - expliquer ton choix en donnant deux raisons.</p>		

Les objectifs d'apprentissage en termes d'expression orale, ainsi que les activités à mettre en place en classe sont attrayants et favorisent (théoriquement) l'acquisition d'une compétence orale d'ordre communicationnel, discursif, intellectuel, etc. reste à savoir si le manuel scolaire ainsi que l'enseignant dans ses pratiques suivent les instructions du programme.

6- Contenus

Les apprentissages langagiers à l'oral (comme à l'écrit) sont développés et mis au service de la réalisation du projet⁵³. Selon les concepteurs du programme étudié « *le projet est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des connaissances diverses* ». Ce cadre de travail permettrait d'installer et de maîtriser une ou deux compétences tout en donnant du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.⁵⁴

Les contenus s'organisent autour de compétences *discursives*. Celles-ci se définissent comme étant un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être à développer chez l'apprenant. J-C. Beacco situe la *compétence discursive* « *à la charnière de la linguistique (comme connaissance du code/système de la langue) et du cognitif (comme maîtrise d'actions appliquées au langage : planification, anticipation, inférence) est à spécifier en compétence relative aux genres de discours.* » (Beacco, J-C, 2007 : 87) Les contenus du programme de 5^e AP s'organisent en deux aspects :

- actes de parole et conduites langagières ;
- Apprentissages linguistiques.

6.1- Actes de parole et conduites langagières

En 5^e AP, selon le programme, l'élève doit être apte à identifier la situation de communication, « *d'arrimer son propos au thème développé et de produire un énoncé intelligible pour communiquer avec autrui* ». Les actes de parole déjà étudiés en 3^e et 4^e AP⁵⁵ seront combinés pour se rapprocher le plus possible de situations authentiques. Ainsi, il est fréquent de « *saluer* » et « *demander quelque chose* », de « *refuser* » et d'« *expliquer* », de « *remercier* » et de « *souhaiter* ».

À l'oral, dans une situation de communication, l'élève est à la fois – tour à tour – émetteur ou récepteur. Il participe à / construit l'échange en vue d'adopter ou de faire adopter un comportement donné à son interlocuteur. L'élève devra utiliser le code/le système linguistique (moyens lexicaux, syntaxiques et morphosyntaxiques) avec la superposition d'éléments prosodiques (intonation, rythme, volume de la voix ...) dans

⁵³ Voir *définition* de la pédagogie de projet (p. 276).

⁵⁴ Programme de français de 5^e AP, *Op. Cit.*, p.17.

⁵⁵ En 3^e AP et en 4^e AP, une gamme d'actes de parole ou actes de langage a été retenue pour permettre à l'élève, en début d'apprentissage, une acquisition et une utilisation progressive d'énoncés standardisés, avec des variantes lexicales et syntaxiques pour établir une situation de communication *minimale*.

une situation de communication pour dialoguer, pour raconter, pour décrire ou pour informer.

La liste des réalisations linguistiques (actes de parole) est classée et organisée dans un tableau :

Actes de parole et réalisations linguistiques (Cf. Programme de français de 5e AP.)

Actes de parole	Réalisations linguistiques possibles
Saluer	<i>Salut ! / Bonjour ! / Bonsoir !</i>
Prendre congé	<i>Salut ! À bientôt ! / à tout à l'heure ! / au revoir !</i>
Se présenter	<i>Salut, je m'appelle... / Bonjour, je suis X... / Bonjour, je me nomme X. / Je suis le chef de classe, mon nom est X.</i>
Présenter une personne	<i>Voici la maîtresse. / C'est ma sœur... / Voilà mon camarade... / Il/elle s'appelle... / Je vous présente mon père.</i>
Exprimer : ses goûts, ses sensations, ses sentiments, ses émotions et ses préférences	<i>Chouette ! j'ai une bonne note. / Je suis très fâché ! Je suis content ! / j'aime le foot. Je n'aime pas le chocolat, je préfère les dattes. / C'est super !</i>
Souhaiter quelque chose à quelqu'un	<i>Bonne année ! / Je vous présente mes vœux pour la nouvelle année. / Recevez mes meilleurs vœux ! / Je te souhaite un bon anniversaire.</i>
Remercier (le tutoiement ou le vouvoiement)	<i>Merci. / Je te/vous remercie. / Merci bien.</i>
Répondre à des remerciements	<i>Je t'/vous en prie. / De rien.</i>
Demander : <ul style="list-style-type: none"> - Quelque chose + formule de politesse - Quelque chose (demande directe) - Des renseignements sur un fait - Le temps qu'il fait, qu'il fera - Son chemin - Un avis, une opinion 	<i>Peux-tu me prêter ton livre s'il te plaît ? Relis le texte. Ferme bien la porte. Est-ce que je peux dessiner ? / Est-ce que je peux manger ce gâteau ? Que se passe-t-il ? / C'est arrivé quand/où ? C'est quoi ça ? / Il pleut encore ? Il neige ? Est-ce qu'il va faire beau ? Où se trouve la poste ? à droite ou à gauche ? Que penses-tu de cet évènement ? tu es d'accord ?</i>
Proposer / accepter – refuser/ se justifier	<i>Veux-tu venir au stade ? : Oui, je veux bien / Non, je ne peux pas, j'ai des devoirs. / Je suis désolé !</i>
Donner une information sur un objet, une personne, un animal ou un évènement	<i>Le vent souffle très fort à l'Est du pays. / ya trop de vent ! / Ce chien est méchant. / Il y avait beaucoup de voitures sur la route. / Il porte une écharpe verte.</i>

Donner un avis, un ordre. Conseiller.

*Je pense que l'équipe est bien préparée.
/ Il faut partir plus tôt. Pour moi, c'est très
bien ! Mets ta veste tout de suite ! Mets
ta veste, il fait froid ! N'oublie pas
d'éteindre la lumière.*

L'objectif, selon le programme, est de créer et de développer des conduites langagières pour installer une compétence de communication chez l'apprenant. « *L'intégration des différents actes de parole lui permet de construire le sens d'un message qu'il entend, qu'il dit, qu'il lit ou écrit* »⁵⁶. Cette intégration permettra d'aborder les macro-actes de parole (raconter, décrire, expliquer et argumenter) éléments contribuant à la structuration des programmes de français dans le cycle moyen.

6.2- Apprentissages linguistiques

En 3^e AP, il est préconisé de réaliser les apprentissages linguistiques de manière implicite sous forme d'exercices de manipulations linguistiques.

En 4^e AP, l'apprenant est capable de reconnaître les unités constitutives de la chaîne parlée ou écrite. De même, qu'il doit être capable de retrouver la cohérence d'un texte.

En 5^e AP, par contre, l'étude de la langue sera abordée de manière explicite et directe. Des activités d'ordre linguistique doteront les apprenants de ressources linguistiques qu'ils pourront mobiliser et utiliser dans des situations de communication. Ces activités ont pour but de permettre une utilisation correcte des outils linguistiques qui assurent la cohérence et la cohésion au texte et à la phrase.

Cette étude systématique, fondée sur la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe, permet à l'élève d'organiser et d'enchaîner chronologiquement et logiquement des unités linguistiques et extralinguistiques (gestes, ton ...) pour comprendre, dire, lire ou écrire à son tour des énoncés.

6.3- Volume horaire et proposition de répartition horaire : cas de l'oral

Le volume horaire global et annuel est réparti comme suit :

⁵⁶ Programme de français de 5^e AP, *Op. Cit.*, p.20.

Volume horaire globale du cours de français en 5e AP (Cf. programme de français de 5e Ap. Op. cit)

Niveau	Nbr de semaines par année scolaire	Nbr de semaines / application du programme	Nbr de semaines / évaluation	Nbr de projets par an	Volume horaire hebdomadaire	Durée d'une séance	Séance de remédiation
5e AP	32	28	04	04	05h15 min.	45 min.	01

D'après le tableau ci-dessus et quelques calculs, nous arrivons à ces conclusions :

- **Volume hebdomadaire** : 05 heures 15 mn par semaine = 147 heures/an ;
- **Nombre de projets** : 04 projets par an ;
- **Durée d'un projet** : 6 à 7 semaines ;
- **Durée d'une séquence** : une séquence se déroule en huit heures environ ;
- **Types d'activités** : plusieurs activités sont alternées
(compréhension/expression orale, lecture/écriture et production écrite dans le cadre du projet).
- *Proposition de répartition horaire*

Compte tenu des impératifs **pédagogiques**, des impératifs **de contenus de programme** et des impératifs **d'ordre psychopédagogique**, la répartition horaire obéira, selon les instructions du programme, à des principes de « *souplesse et de rationalité.* »⁵⁷

Les activités, à l'intérieur de la séance, seront alternées et réparties dans le respect des impératifs cités plus haut tout en prenant en considération les besoins et les rythmes des élèves.

La séquence, quant à elle, peut se dérouler et s'étendre sur deux semaines.

	1e semaine	2e semaine
01h30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Oral : compréhension/production - Lecture : Compréhension du texte 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugaison - Orthographe - Lecture suivie et dirigée
01h30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Texte : activités de lecture 	<ul style="list-style-type: none"> - Production écrite

⁵⁷ Programme de français de 5e AP, *Op. Cit.*, p.28.

	- Vocabulaire : exercices écrits	- Évaluation
01h30 min.	- Grammaire : exercices écrits - Préparation à la production écrite	- Début de la séquence suivante.
45 min.	- Remédiation	- Remédiation

Notons qu'il est laissé au soin de l'équipe pédagogique de faire des ajustements, si nécessaires, pour ménager des moments de concertation avec les élèves, prévoir des moments d'intégration et des moments d'évaluation.

Par ailleurs, le fait d'alterner les activités dans les séances laisse penser que le temps accordé pour les unes et les autres pourrait être égale. Néanmoins, nous remarquons que dans la première séance de la première semaine, trois activités (certes intégrées les unes aux autres) sont prévues : compréhension orale, expression orale et lecture.

6.4- Supports et thèmes

- Les supports proposés

Selon les concepteurs du programme, les supports proposés doivent être variés pour « *pouvoir mener à bien les activités et favoriser les apprentissages* ». Aussi la sélection pourra-t-elle s'organiser autour de la fonction des documents et des thèmes : textes qui racontent, qui décrivent, qui expliquent ... Ils peuvent être accompagnés d'illustrations pour faciliter l'accès au sens à l'élève.

Ce sont essentiellement des textes et des supports :

- à *dominante poétique* : chansons, comptines, charades, devinettes, poèmes, ...
- qui *présentent un échange verbal* : dialogues, saynètes, questionnaires, interviews ...
- qui *racontent* : contes merveilleux, récits d'aventures, bandes dessinées, lettres, récits de vie...
- qui *décrivent* : fiches techniques (animaux, plantes, métiers,), fiches de lecture, listes, portraits...
- qui *expliquent* : textes documentaires, processus de fabrication...
- qui *disent comment faire* : recettes de cuisine, notices de fabrication, notices de montage, modes d'emploi, listes de conseils, listes d'instructions et de consignes, règlements, règles de jeux...

- qui *visent à convaincre* : affiches publicitaires et affiches d'information (santé, hygiène, code de la route ...), textos, slogans ...

Activité :

Objectif : Appliquer la méthode (le modèle d'analyse d'un programme)

Type de travail : collaboratif (en binôme)

Durée totale du travail : 15 jours

Présentation du travail (forme) : écrite + présentation orale)

Consigne :

En binôme, vous respecterez les consignes suivantes :

1- choisissez un niveau parmi les 3 paliers de l'éducation nationale algérienne

2- Analyser le programme de français (ou d'une autre langue) en axant votre analyse sur l'oral et en appliquant le modèle étudié en classe.

Cours n° 14

L'oral dans tous ses états ! Analyse de textes mis en annexe (activités)

Objectif(s) :

- Amener l'étudiants à synthétiser l'ensemble des informations reçues durant le semestre et les réinvestir dans une phase d'activité en lien avec les textes choisis et mis en annexe.

Activité 1 :

Lisez le texte n°2, extrait du Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de J-P. CUQ (2003), et tentez de déterminer en quoi l'enseignement de l'oral serait-il complexe en contexte algérien.

Activité 2 :

En vous appuyant sur vos cours et vos lectures personnelles, vous développerez une réflexion autour du texte n°1 intitulé « *Interrogations autour de l'oral* ». Chapitre extrait de l'ouvrage de C. WEBER ? (2013) « Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé ». ? pp 11-18.

Activité 3 :

Lisez attentivement les articles (textes n°3 & 4) de Roxane GAGNON & Joaquim DOLZ (2016) et Christian DUMALS (2016) et :

- faites-en une synthèse
- dites dans quelles mesure l'adoption d'une didactique de l'oral axée sur les genres oraux pourrait servir l'enseignement de l'oral en Algérie.
- Que pensez-vous de la typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral dont par DUMALS.

Activité 4 :

Proposez des activités de compréhension de l'oral et d'expression orale en établissant des fiches détaillées pour chaque activité comprenant :

- l'objectif de l'activité
- la durée de l'activité
- le public visé
- les compétences mises en œuvre
- les supports didactiques utilisés (et leurs justifications)
- la consigne

Bibliographie

I- Ouvrages

1. AUSTIN J-L., (1970), *Quand dire, c'est faire : How to do things with words*, Introduction, traduction et commentaires par G. LANE, Paris, Éd. du Seuil.
2. BEACCO, J-C., (2007), *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, p.54.
3. BENVENISTE, E. (1996), *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1, paris, Gallimard.
4. BENVENISTE, E. (1996), *Problèmes de linguistique générale*, Tome 2, paris, Gallimard.
5. BETRIX-KOHLER & PIGUET A-M., (1991), Ils parlent, que peut-on évaluer ?, in *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp.171-182.
6. BIGOT V. et CADET L., (2011), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Rive-neuve éditions.
7. BOGAARDS P., (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, collection LAL, Paris, Didier, pp. 48 – 52.
8. BOISSINOT A., (2003), *Vers une didactique de l'oral, la place de l'oral dans nos enseignements*, Actes de colloque, Limoge, p.21.
9. BOURDIEU, P. (1990), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard. (Édition originale 1982).
10. BOYER H., BUTZBACH, M. et PENDANX, M., (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.
11. BOYER, H., (1991), *Éléments de sociologie, langue, communication, société*, Paris, Dunod.
12. BRUNER J., (2002), *Comment les enfants apprennent à parler ?*, Paris : Retz.
13. Bulletin officiel de l'éducation nationale, Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23/01/2008.
14. BURNEYA., et Damoiseau, R, (1975), *La classe de conversation*, coll. FDM, Hachette et Larousse, p. 53.

15. COURTILLON J., (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette FLE, pp. 43-145.
16. CUQ, J-P. (éd.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Jean Pencreac'h, CLE International, S.E.J.E.R.
17. CUQ, J-P., et Gruca I., (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
18. DOLZ, J., SCHNEUWLY B., (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
19. Données statistiques 1995/1996, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la Planification, Sous-Direction des Statistiques, n° 34, ONPS. Données statistiques 1997/1998, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la Planification, Sous-Direction des Statistiques, n° 36, ONPS.
20. GALISSON R. & COSTE D., (1976), *Le dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.
21. GALISSON R., (1982), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, LAL, CREDIF, Paris, p.40.
22. GARCIA-DEBANC C. et PLANE S., (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Hatier Éditions.
23. Groupe Oral-Créteil, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, p.21.
24. HALTÉ J-F, (2005), Pour une didactique de l'activité langagière, in M. RISPAIL & J-F. HALTÉ, 2005, *L'oral dans la classe*, p.12, l'Harmattan.
25. HYMES D. in GHRISS Z., (2001), *L'aisance en expression orale*, p.32.
26. HYMES D., (1991), *Vers la compétence de communication*, trad. de France Mugler, Paris, Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.
27. KERBRAT-ORECCHIONI, (1998), *Les interactions verbales, Approche interactionnelle et structure des conversations*, Tome 1, Paris, A. Colin, Collection U. Linguistique
28. La loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 Janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, passage I, Chapitre 2, article 4, p.8, in: Journal officiel de la république algérienne (JORADP).
29. MARTINET, A. (1991), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 4^e édition, 2^{ème} tirage.

30. MATTHEY, M. (2008), Comment communiquer sans parler la langue de l'autre, in, Conti V. et Grin F, (2008), *S'entendre entre langues voisines : Vers l'intercompréhension*, Chêne- Bourg, Georg éditeur.
31. MAURER B., (2001), *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Bertrand-Lacoste éditions.
32. Ministère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission national des programmes, (2011), Programme de français, 5^{ème} année primaire, O.N.P.S, Alger.
33. Ministère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission national des programmes, (2011), Programmes scolaires de 5^e AP, programme d'arabe de 5^{ème} année primaire, O.N.P.S, Alger.
34. MOIRAND S., (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
35. PERROT V., (2003), *L'oral, cet obscure objet de désir ou comment faire de l'oral un objet didactique à part entière*, Académie de Caen, IUFM de Saint-lô.
36. PIETRO (de) J-F., GOLETTA L., KERVRAN M. et TRONCY C. (Dir.), (2014), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel CANDELIER*, P.U.R. éditions.
37. PIETRO (de) J-F., RISPAIL M., (2014), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*, Presse Universitaire de Namur (PUN).
38. PLESSIS-BELAIR, G., LAFONTAINE, L et BERGERON, R., (2007), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
39. PORCHER, L., (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation, pp. 77-78-82.
40. PUREN Ch., (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes essai sur l'éclectisme Édition originale*, Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », pp.126-127.
41. RISPAIL M. et RONVEAUX Ch. (éd.), (2010), *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations*, Peter Lang éditions, Suisse.
42. RIVERS, M.W., (1999), Nos étudiants veulent la parole, in *La pédagogie du français langue étrangère, orientations théoriques, pratiques dans la classe*, Hachette, p.125.

43. ROBERT, J-P., (2002), *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*, Coll. L'essentiel, Ed. Ophrys.
44. ROEGIERS, X, & KETELE (de), J-M., (2001), *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2^{ème} édition, de Boeck, Bruxelles, pp.20-65.
45. TAGLIANTE C., (1991), *L'évaluation*, Clé international, Paris, p.123.
46. VANOYE F. et al, (1981), *Pratiques de l'oral*, A. Colin, Coll. U, Paris p.09
47. VION, R., (1992), *La communication verbale*, Ed. Hachette, Paris, p.145.

II- Revues et périodiques

1. BAUTIER E., (2001), Pratiques langagières et scolarisation, in *Revue Française de Pédagogie*, n°137, pp.117-161.
2. BECK A., 1984, *Programme et évaluation : Les Langues modernes*, n° 4, pp. 259-268.
3. BELLOUBERT-FRIER N., (2000), *La place de l'oral dans nos enseignements*, Actes de colloque, Limoges, p.5.
4. Cahiers Pédagogiques, (2014), *Observer la classe*, dossier in les Cahiers Pédagogiques N° 511, Février 2014, pp. 10-57.
5. COLETTA J-M., (2002), *L'oral, c'est quoi ? dossier « Oser l'oral »* in cahiers pédagogiques, Janvier 2002.
6. GARCIA-DEBANC & I. DELCAMBRE, (2001-2002), *Enseigner l'oral*, in Repères N°24/25, Nouvelle Série, pp.12-13.
7. LAZURE R., (1991), *Sur les traces de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche*, in Études de linguistique appliquées, N° 84, p.23.
8. NONNON E., (1999), *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Aperçu des ressources en langue française*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 129, pp.87-131.
9. P-Y Roux, (2003), *L'oral en classe : de la production à l'expression*, in *Le Français Dans Le Monde* N° 327 pp. 36-38.
10. RISPAIL M. et PLANE S., (2006), *L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques*, in AIRDF, *La Lettre de l'association*, N°38/2006-1, pp. 04-36.

11. RISPAIL Marielle, (1998), L'oral dans la classe : comment en parler ?, in lettres ouvertes, n°11, chapitre 5, dossier « *La didactique de l'oral* », CRDP de Rennes.

III- Thèses et mémoires

1. ACI O., (2005), *L'échec dans l'enseignement/apprentissage du/en français à l'université de Blida : cas des filières scientifiques*, Mémoire de Licence – Option didactique, Université de Blida.
2. ACI O., RISPAIL M. (Dir.), (2007), *Le français oral en Algérie : représentations et enseignement*, Mémoire de magister, Université de Blida.
3. ACI O., RISPAIL M. (Dir.), AIT DAHMANE K. (Dir), (2016), *Représentations autour de l'oral en contexte scolaire plurilingue : le cas de l'arabe et du français au primaire à Blida (Algérie).* », Thèse de doctorat, Université Blida 2.
4. , Mémoire de magister, Université de Blida.

IV- Sitographie

1. BOISSINOT, http://www.ac.CRETeil.fr/mission_college/apprentissage-oral : definitions.htm. (Consulté en 02/2011).
2. KHERBACHE A., *Pistes pour réhabiliter les activités orales et discursives en classe de français*, <http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algérie5/kherbache.pdf> (consulté en ligne en avril 2012).
3. SILVA OCHOA H., (2005), *Évaluation formative de l'oral*, article paru en ligne sur : www.évaloral/formativ/89f.org (Consulté le 11 mars 2008).
4. http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/ORAL/Pourquoioral.htm consulté le 03 Jan. 2014.
http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo02.htm consulté le 12 juin 2012.

ANNEXE
TEXTES A LIRE ET A ANALYSER

Interrogations autour de l'oral

Cette réflexion autour de la didactique de l'oral s'inscrit dans le cadre des études portant sur le français comme langue non maternelle ou L2³, plus particulièrement à l'intersection entre les recherches sur son usage réel, son apprentissage et selon l'évolution des préoccupations contemporaines (contacts des langues, mutation des modes de communication, variations dans les pratiques, évolution du rapport au langage dans les milieux institutionnels et dans les espaces privés, nouveaux supports, etc.). À l'évidence, le champ de l'oral a subi d'importants changements : méthodes actives, authenticité, fonctionnalité, approches globaliste et communicative, descripteurs de compétences, autant de termes clés issus des cadres théoriques à l'origine des innovations. Ce terme polysémique « d'oral » englobe des réalités diverses, allant de l'acquisition des processus au traitement et aux modalités pédagogiques.

Le point de vue adopté ici est donc celui de la parole comme pratique langagière dans son usage le plus réel possible, c'est-à-dire en interaction entre locuteurs ou devant un auditoire. Dans cette action se joue aussi l'intercompréhension, avec l'interprétation qui est essentielle pour que la construction de nouveaux savoirs et savoir-faire puisse se faire.

³ L2, français langue étrangère acquise, au sens où l'entend Martinet (2001 : 52) à savoir que le langage structure la manière dont notre pensée s'organise, déterminée par le besoin de communiquer.

Ce travail n'est pas destiné à renforcer la légitimité scientifique des notions abordées, mais à offrir une topographie de l'ensemble du territoire complexe des éléments en jeu à l'oral.

1.1. Domaine et objet d'étude

Le questionnement auquel renvoie « l'oral » définit un objet à spectre large et affiche une conception pluridisciplinaire du langage. On parle tantôt de *communicatif*, de *cognitif*, de *oralité*, de *écrits oralisés*, de *oral scolaire* ou encore de *d'usage*, l'objet oral recouvre des réalités variables selon les contextes et les cultures éducatives, mais aussi selon la manière dont on caractérise les objets oraux produits (monologue, dialogue, en référence à des genres et reposant sur les présupposés linguistiques de l'écrit). Ils supposent un rapport à l'autre (formes de respect, conduites et conventions) impliquant la référence aux signaux qui orientent les choix sociodiscursifs et donnent sens aux microsystemes d'échange. Certains traits sont implicites, irréguliers, subjectifs ou invisibles (cognitif, imaginaire, affectif). Les schèmes et les représentations en place dans la langue première du sujet apprenant sont parfois en conflit avec ce qu'il est supposé apprendre et contrôler en langue étrangère (désormais LE). Chacun a sa manière personnelle et ses préférences pour traiter les données à partir de sa propre expérience. Bref, loin d'être neutre, l'objet oral est fondé sur l'implication sociale, vecteur de motivation.

Que dit-on en théorie ?

Nous avons à faire à une activité mentale à laquelle nous n'avons pas directement accès, sauf par des *marqueurs*. Elle est d'une part une « activité qui permet de construire des représentations », d'autre part une activité de « référenciation », c'est-à-dire qu'on renvoie toujours à des choses dont on parle (Culioli, 2002 : 75). La perspective socioconstructiviste vygotskienne fondée sur le principe que le développement du langage prend racine dans

les activités sociales. C'est là une base théorique forte de Vygotski (1934/1985) pour conceptualiser le lien entre l'interaction et l'appropriation de l'activité de langage : sous la direction d'adultes, dans un milieu collectif, le sujet réussit à mieux développer le langage qu'en apprenant seul. Nous verrons dans le chapitre 3 que le discours parlé est à voir comme un *processus* en mouvement qui se déploie séquentiellement dans l'activité sociale.

Ces préoccupations supposent alors que soit questionné au fil des chapitres le cadre épistémologique d'orientation des recherches en didactique de la réception/production langagière, avec un regard rétrospectif et actuel, justement sur le rapport à la langue et au(x) langage(s). Dans l'activité parlée, des mécanismes opèrent, à partir desquels nous construisons des catégories grammaticales, des mises en relations, de telle sorte que nous puissions référer : pour Culioli (2002 : 174), « le *marqueur* est la trace de ces opérations », elles sont évidemment complexes, puisqu'interagissent des facteurs locaux (le contexte étroit) et globaux (la situation) sur lesquels devra porter le travail de mise en discours. Des ajustements de formes reliées au sens (les potentialités sémantiques) interviennent dans le jeu de la double intention entre émetteur et récepteur.

Quels outils d'observation proposer ?

Ils vont de la connaissance « savante » par les apports linguistique et phonétique, à celle plus ciblée de la didactique et de sa transposition. Ils forment un continuum et favorisent la prise de recul par rapport aux barrages normatifs et idéologiques. Ils doivent permettre à l'enseignant de problématiser des situations, malgré leur caractère intersubjectif.

Un certain nombre de déterminations sociales mises à jour par les travaux de sociolinguistique ont levé des barrières entre syntaxe, sémantique, pragmatique et prosodie (Labov, 1976 ; Levinson, 1983 ; Bakhtine, 1984). Mais la description linguis-

tique savante explique les phénomènes langagiers, elle ne livre pas pour autant les clés pour produire les énoncés « corrects » ou pertinents, ni pour gérer la variabilité. Il n'y a pas lieu ici de tomber dans le réformisme didactique ou dans la systématisation inspirée des courants structuralistes, ni d'appliquer des pratiques nouvelles à des objets anciens.

L'action de l'enseignant a besoin de moyens ; des connaissances, des dispositifs et des outils objectivés doivent l'aider à gérer les tensions que provoquent la pluralité des discours et les modalités de coproduction de sens en présence dans l'échange oral. L'ethnographie, par exemple, est utile pour comprendre les pratiques langagières inhérentes à la culture communicationnelle scolaire, dans ses dimensions interactionnelle et rituelle. Les travaux en sociolinguistique permettent une meilleure connaissance du langage et des interactions. La phonétique permet de comprendre la prononciation, elle-même facilitant le développement des capacités interprétatives et de production, etc. C'est pourquoi notre cheminement tend vers un rapport équilibré entre la connaissance conceptuelle et une conception des comportements langagiers.

Au cours de notre réflexion, et dans un souci de présentation et de rigueur, il a fallu opérer des choix et ne pas énumérer les orientations théoriques ; des raccourcis et des omissions sont inévitables, l'appartenance claire à telle ou telle école à proscrire. Mais qu'entend-on exactement par oral ?

1.2. L'oral, une définition sémantique large

Nous avons dit plus haut que la désignation générique « d'oral » recouvre des réalités floues et variables ; il faut donc s'entendre sur la polysémie des notions couramment employées à des fins pédagogiques, éclairées par des concepts rencontrés sur les différents plans en jeu dans la parole.

La définition sémantique large de l'oral vient essentiellement de ce qu'elle concerne des secteurs décomposables (discours, prosodie, prononciation, etc.) et des fonctions spécifiques, communes et complexes dans les champs d'intervention théoriques concernés. On parle de « pratiques linguistiques » ou « langagières », mais aussi « d'interactions verbales » ou « de prise de parole » pour désigner *l'activité langagière*, pratique sociale à part entière. Autrement dit, il faut tenir compte des transformations qui sont supposées se produire dans les formes, les genres, les interprétations et les rapports que ces discours entretiennent entre les sujets. Pour dépasser ce cloisonnement, privilégions la perspective de dynamique langagière de l'objet qui nous oblige à inclure les hybridations de style par les locuteurs, ou *registres de langue*. Ce terme pédagogique n'aborde pas toutes les configurations de la variation (voir chapitre 4), car en sus de la *variabilité individuelle* qui caractérise les discours, une langue progresse et surtout : « les pratiques discursives changent et fragilisent les représentations, des plus prégnantes aux plus volatiles » (Chiss, 2010 : 12).

Et pourtant, il est intéressant de rappeler le présupposé selon lequel la différenciation des discours structure l'espace social et définit des normes. Le point de vue variationniste va sans doute apporter un éclairage complémentaire par l'étude des pratiques langagières authentiques en contexte social. Gadet (1989, 2003, 2007) envisage en effet la langue comme une rencontre de variabilités sociales et langagières en mouvance : « Il n'est de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées [...], les façons de parler attestent de différences, d'inégalités et de discrimination » (Gadet, 2003 : 7).

Ainsi, tous ces facteurs diversifiants – qui occasionnent les différences de parlars – méritent une entrée plus objectivée en didactique, sans pour autant enfermer les données dans un cadre hiérarchique, qui fige une nouvelle fois les discours parlés.

Le terme « discours » subit lui aussi des démarcations contrastées selon les prises de position théoriques : les *discours* concer-

nent toute production langagière (à la fois processus et produit) dans le cadre des pratiques et des mises en discours, « pratique envisagée comme acte langagier effectif » (Achard, 1995 : 84). Dans ce sens, l'éclairage des travaux de sociolinguistique, interactionnelle, de phonétique, de linguistique discursive et d'ethnométhodologie constitue un apport précieux. (Culioli, 1983 ; Gadet, 2003 ; Blanche-Benveniste, 1997 ; Laks, 2005 ; Goffman, 1987 ; Vaissière, 1997). Par ailleurs, le développement de nouveaux langages s'accélère et tend à modifier le statut des langages : le nombre de SMS progresse de 10 milliards en un an (45,7 milliards de messages, + 28,8 %⁴). Des formes et des transformations s'opèrent, dans lesquelles chacun se reconnaît aujourd'hui : l'effacement grandissant des frontières non seulement géographiques, mais entre oral et écrit a des effets sur la communication par les nouveaux supports médiés par ordinateur. Il suffit d'observer les traces du parler dans l'écrit, relevées dans les réseaux sociaux Twitter et Facebook : « *je suis un boulet, une gamine, une meuf trop gâtée... pi quoi encore ???/voilàààà/chte paarle !* » Aujourd'hui, il est difficile d'esquiver ces problématiques dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, sachant combien sont encouragés et multipliés les échanges et la mobilité des jeunes.

Un objet didactique éclaté

L'objet oral dans son positionnement didactique semble aujourd'hui être éclaté. Encore en question il y a peu de temps, la définition de ses contours et de son positionnement cherchait sa légitimité au sein de la communauté scientifique (voir Chiss & Puech, 1999 ; Marquilló Larruy, 2001)⁵.

⁴ Chiffres donnés par l'Autorité de régulation des communications électroniques et des postes (ARCEP) consultés le 4 octobre 2012, <http://www.arcep.fr>.

⁵ Voir colloque (Poitiers, janvier 2000) : *Questions d'épistémologie en didactique du français*, La didactique est-elle un champ, un sous-champ ou une science ? Est-elle une discipline autonome ou dépendante ? Ces mêmes questionnements ont ouvert la voie à la métaphore de *carrefour*, plus pertinente pour caractériser la discipline face aux disciplines connexes.

Il est toujours délicat d'aborder la didactique de l'oral (des langues) sans considérer sa solidarité avec les conceptions que l'on ait du langage, à travers l'histoire ou les traditions éducatives. Les débats sur le statut de la langue, ses limites ou ses frontières sont assez récents : Chiss (2010 : 38) dresse un panorama sur la manière dont les identités disciplinaires se sont cherchées affirmant « une revendication d'autonomie et de scientificité⁶ ». L'incontournable « contextualisation de la didactique des langues est confrontée à une pluralité de variables tout en cherchant les voies d'une théorie d'ensemble » (2010 : 44). Faut-il rappeler que les parlars ont longtemps échappé à la légitimité du « français des milieux cultivés » du début du siècle.

Pour affermir aujourd'hui cet incontournable lien, soulignons après Narcy-Combes (2010) que la réalité dépend aussi de nos interprétations et de nos connaissances : d'ailleurs, en interrogeant des personnes d'âges et de milieux variés sur la notion générique de « langage parlé », on voit émerger des propos comme : « les jeunes parlent mal » (Robert, 60 ans), « je fais des fautes quand je parle » (professeur de français aux États-Unis), « bien parler c'est s'exprimer dans une grammaire correcte » (Isabelle, 49 ans⁷).

L'oral est un construit social, déclarait déjà Bachelard (1938) : on est alors en droit de se demander si la notion de *langue légitime* ou *officielle* est une entité réelle ? Les construits représentent des comportements non observables, inférés par une *mesure* de comportements « logiques, appropriés ou corrélés » (Narcy-Combes, 2010 : 117) : les construits, explique l'auteur, se fondent sur des régularités apparentes, personnelles ou collectives. Nos interprétations deviennent ensuite des réalités objectivées voire

⁶ Dans cet article « Une didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables », l'auteur aborde une réflexion épistémologique transversale aux didactiques qui situent la spécificité des débats internes à la didactique des langues et donc du FLE. Ils sont d'ordre philosophique, politique, culturel et, s'agissant du FLE, concernent la France, mais aussi le reste du monde où le français est enseigné.

⁷ Étude menée par des étudiants de master 1 (2009) en didactique du français et des langues, université Paris 3-Sorbonne nouvelle.

des certitudes constitutives des « illusions ontologiques » (Narcy-Combes, 2010 : 120). Il serait intéressant dès lors de comprendre comment une société transforme la langue et les usages et comment l'histoire a contribué à caractériser le langage.

1.3. L'objet « langue française »

Si une langue est vecteur d'enrichissement linguistique, rappelons que la « langue française » n'a pas toujours été appréhendée comme un fait social et qu'en France, elle a une longue histoire. La langue et l'Institution ont aussi un rapport singulier. Le français que nous utilisons aujourd'hui est la résultante d'une histoire de plus d'un millénaire ; la langue française est devenue un objet institué et de référence au fil des siècles. Le français actuel est le résultat d'une histoire de plus d'un millénaire, il suffit de lire un texte du Moyen Âge ou du XVII^e siècle pour le constater (Marchello-Nizia, 2003 : 15). Par exemple, le gaulois, parlé, mais peu écrit, entre le V^e av. J.-C. et le IV^e apr. J.-C., puis le germanique, langue des nouveaux conquérants qui se sont installés cinq siècles après les Romains, ont contribué à façonner le latin parlé, explique l'auteur. Ces changements de forme s'opèrent lentement, ils entraînent, selon Marchello-Nizia (2003 : 11), « des compensations permettant de sauvegarder la fonctionnalité de la langue ». Dans un ouvrage consacré à l'histoire de la langue française, Yaguello (2003) a

ou telle manière, qu'il s'agisse de l'oral ou de l'écrit. Font aussi partie de ces contraintes les jugements de valeur : « *c'est incorrect* », « *on le dit, mais on ne l'écrit pas* », etc.

Or, qui dit balises, dit *norme*, car les contraintes sont représentatives de la réalité normative prescrite par l'enseignant. Les échanges tournent autour de ces lois et, en cas d'infraction, elles sont perçues comme des dérives à la bonne conduite langagière ou à la qualité de la communication. Nous rencontrons des règles et des normes, des régularités qui sont l'expression des interactions, mais ces mots désignent-ils la même chose ? Quel rapport normes et règles entretiennent-elles avec telle ou telle condition sociale²⁰ ? À l'évidence, les limites sont avant tout idéologiques ou encore tracées pour l'étude des normes : comment la réalité normative s'est-elle mise en place ?

2.3.3. Du modèle de l'oral fondé sur l'écrit à la censure des langages

On rappelle qu'à l'époque du XIX^e siècle, les dialectes étaient majoritaires dans les usages des petits Français. Les lois de Jules Ferry sur l'enseignement obligatoire (1882) et le français comme ferment de l'unité nationale donnent à l'État des obligations considérables, celle d'enseigner/apprendre à lire et à écrire le français à l'ensemble de la population ; car tout citoyen a besoin de *bien maîtriser la langue* pour exercer ses droits dans la vie publique et privée.

Pour stabiliser et instituer le « français national » aujourd'hui appelé « français standard », la norme de l'écrit est la prescription imposée²¹. C'est la raison pour laquelle les principes de la langue (au sens large) reposaient essentiellement sur le système de

²⁰ Nous reviendrons sur ces termes plus loin. Les philosophes tels que Kelsen (1996) dans la *Théorie générale des normes* (chapitre 1) désignent sous ce terme un commandement, un ordre ou une prescription même si ce n'est pas l'unique fonction de la norme.

²¹ La constitution du français langue nationale débute en 1539 (Édit de Villers-Cotterêts imposant la langue du roi) pour éradiquer les patois. Pour la majeure partie de la population, le français était une langue étrangère (ou seconde).

l'écrit : le français devient alors une « discipline », d'abord d'orthographe et de grammaire (modèle ancien) qui laisse place ensuite au « modèle rénové » (plan Rouchette). Celui-ci consiste à libérer la parole de l'apprenant dans le travail de structuration de la langue, de favoriser la créativité et la motivation (voir Chiss & Bronckart, 2002).

En France comme dans les pays francophones, on se maintient en rapport direct avec le texte, mais la coprésence de l'oral avec l'écrit est irréductible : l'enseignant est formé pour parler un *français scolaire* – qui a un rapport au texte entrecoupé par un langage ordinaire, même si une variété de langages caractérisent son répertoire. Pour l'enseignement des autres disciplines, l'usage de l'oral se réduit à un outil de médiation et de transversalité. « Faire produire, faire comprendre et arbitrer » (Cicurel, 1990 : 23).

Le cadre légitime de la classe est un espace institutionnel où s'échange « le langage d'importance » (Bourdieu, 1984), c'est-à-dire une langue qui répond aux critères de grammaticalité et aux critères syntaxiques, un langage qui dit « bien » ce qui se dit. Selon l'auteur, plus un discours est ritualisé, plus il trouve l'adhésion des sujets et plus il est efficace, dit vrai et sera socialement « autorisé ». Il s'inscrit dans un consensus mutuel et légitime pour l'apprentissage que les parents accèdent en toute confiance, avec ses connotations sociales, politiques et culturelles.

Au début du siècle, en France plus que dans les autres pays francophones, les communautés d'élèves étaient linguistiquement homogènes, ce qui n'est plus le cas avec la vague d'immigration des années 1970. L'image circulante attachée à une langue de prestige s'effondre. Le français oral doit soudain devenir objet d'apprentissage et le caractère fonctionnel de la langue va timidement apparaître dans les projets éducatifs, la didactique du FLE étant d'ailleurs en tête de cette vision nouvelle. Les présupposés à la *crise du français* dénoncés quelques années plus tard permettront de comprendre que l'essentiel de la

communication ne se situe pas dans cette langue telle qu'elle a été enseignée jusqu'ici. Reste que pour bien parler, on « surveille son langage », mais cette réalité sera de moins en moins à l'épreuve. La langue parlée est toujours un système balisé, statique, sans réelle prise avec le sujet parlant.

Le paradigme dans le champ des usages tend tout de même vers le changement, quand dans les années 1970, de plus en plus d'enfants et de jeunes migrants peuplent les classes dans l'hexagone. La censure des parlers en émergence est omniprésente et explique les tensions qui émergent dans le *champ du français langue seconde* (FLS) : des groupes entiers d'élèves (immigrés surtout) sont hermétiques au langage scolaire. Et toujours à cette époque, le français « hors de France » prend peu en considération les contacts de langues (comme la ou les langues premières, en Afrique par exemple). La variabilité du français, voire l'élaboration d'une norme endogène n'était pas envisageable avant les années 1980. C'est Manessy (1995) qui fait entrer les notions de pidginisation et de créolisation dans les pays d'Afrique (Dreyfus, 2008), faisant ainsi évoluer les représentations dans les milieux universitaires puis dans les classes de langue : on y prend lentement conscience de la variété et de la variabilité langagière, mais timidement. Toutefois, ce qui est dit *consigné et incorrect* a eu pour conséquence plus tard l'insécurité linguistique. À cet égard, Canut (2003 : 114) explique comment l'insécurité linguistique augmente « avec le renforcement de la légitimation d'une variante de prestige et se traduit par la peur et la non-maîtrise effective de la norme prescriptive ». De façon générale, peut-on interdire le parler ordinaire ou spontané ? Si oui, celui-ci répond-il aux exigences du « parler correct » ou va-t-on dans le sens d'une contre-norme ? Nonnon (1990) explique que la conscience de la variété des usages et des situations, de la variabilité inhérente aux cadres éducatifs reste un territoire mal balisé ; les praticiens ne savent pas trop quoi en faire en tant qu'objet d'enseignement/

apprentissage. La même année, L. Dabène (1990²²) signalait la variabilité, comme un ensemble de propriétés qui fonctionne en réseau, à l'interface entre le social, la parole et la classe. Sans nous étendre sur ce point qui touchait d'abord les publics natifs et concerne ensuite autant les classes d'accueil (CLIN) et d'adaptation (CLA) que celles de FLE, cette période est phare en didactique de l'oral, quels que soient les publics et les objectifs d'apprentissage.

2.4. Les représentations en français langue étrangère

En français langue étrangère, la finalité principale de l'apprentissage est la communication, ce qui confère aux représentations une tonalité plus positive qu'en langue maternelle. Le poids idéologique précédemment décrit apparaît moins lourd, même si l'image du locuteur natif idéal est encore prégnante dans les esprits, comme le déclare ce praticien rencontré dans une université d'Amérique latine : « *mon souci est d'enseigner LE BON français* ».

D'un pays à l'autre, le statut du français est variable ce qui influe sur les fonctions et le rapport à la langue. Langue première (Belgique, Québec) ou langue véhiculaire en co-présence d'une autre langue maternelle (Maghreb, Vietnam, certains pays d'Afrique), cette large diversification confère au français des usages, des représentations et des pratiques différentes, et ce, sur tous les plans (syntaxiques, lexicaux, phonétiques et discursifs). Plus encore que dans l'hexagone, dans beaucoup de pays, la langue française écrite – surveillée – reste de fait le modèle unique de l'enseignement/apprentissage.

²² Voir Dabène L., Cicurel F., Lauga-Hamid M. C. & Forester C. (1990) : *Variation et rituels en classe de langue*, dans cet ouvrage sont présentés différents éclairages, de la variabilité propre à l'espace communicatif (variation des situations, rituel communicatif, expression de la subjectivité, rôle des postures verbales et paraverbales de l'enseignant) en classe de langue, tout en précisant ses traits d'unicité. Les auteurs soulignent la nécessité d'ériger en objet d'étude la notion de *contextualisation* des situations, notion reprise et élargie par Blanchet, Moore & Asselah Rahal (2008).

Mais dans une société à tradition monolingue comme la France, marquée par le prestige du structuralisme linguistique, le fonctionnement *des* langages a longtemps été écarté. En 1981, J.-C. Chevalier souligne l'écart qui s'est creusé entre la tradition idéologique française et les recherches anglo-saxonnes ancrées dans le *langage et la communication sociale*. Faisant l'objet du titre d'un ouvrage, les principaux éléments de cette problématique ont dès les années 1980 été réunis : anthropologie, modèles de communication, travaux sur l'énonciation et l'interaction²³, etc. Le tour d'horizon du paysage sociolinguistique effectué dans les années suivantes a ensuite permis de renforcer la « reconnaissance de la variation » (Gadet, 2003 : 13). On a pris conscience que cette reconnaissance est indispensable dans les représentations des locuteurs et des acteurs impliqués dans la formation en langue²⁴.

2.4.1. Représentations et fantasmes de la « bonne prononciation »

« *Je viendrai en France pour apprendre à prononcer comme un Français* », déclare André, étudiant brésilien, venu dans une université française (novembre 1994). La représentation de la *bonne prononciation* qui se rapproche de celle du locuteur natif *near native* domine les esprits tel un fantasme idéologique, dans les milieux éducatifs et dans l'environnement social. Après vingt années de pratique du FLE au contact des apprenants et des enseignants d'horizons linguistiques variés, on admet aujourd'hui plusieurs points :

²³ Voir Bachmann C., Lindelfeld J. & Simonin J. (1981) : *Langage et communication sociale*, Paris, Éditions Hatier, coll. LAL.

²⁴ Dans une recherche sur les échanges entre pairs, d'apprenants bi-plurilingues, Billiez (1985) a mis en évidence les paradoxes entre les discours et les représentations sur ces discours. Pour les apprenants pour lesquels le français n'est pas la langue première, la problématique de la variation des usages est un autre problème, dès lors qu'elle franchit l'espace de la classe de migrants (particulièrement, mais pas seulement) : « *parle correctement* », « *c'est mal dit* » autant de répliques qui font obstacle et sont source de *mise à mort de la langue de l'école*, vue comme modèle idéaliste de la compétence et qui, par là même, participe de la construction des inégalités (voir Bautier, 2008 : 133-150).

- on reconnaît souvent le français parlé d'un non-natif quel que soit son degré de maîtrise ; le premier sera perçu comme non authentique par rapport au second. Les enseignants non francophones ne savent pas très bien où placer le seuil d'acceptabilité de la « bonne prononciation » ;

- les praticiens ne disposent pas d'outils toujours adaptés pour transmettre un français parlé qui permette à l'apprenant de s'adapter au langage tel qu'il l'entend dans les échanges réels.

« *J'écris mieux que je ne parle* » est un lieu commun, car tout praticien de LE a croisé, spécialiste ou non, des personnes s'exprimant à l'écrit dans une excellente syntaxe, un lexique varié et une stylistique maîtrisée : dès que cette langue fait intervenir la voix, on en repère son origine langagière en moins de quelques minutes en raison de son « accent ». L'acquisition d'une prononciation proche de celle du locuteur natif reste un phénomène rare qu'il convient de clarifier ici.

Les étudiants étrangers qui viennent en France pour parfaire leurs compétences en français déclarent également vouloir « *bien communiquer* », déclaration immédiatement suivie par : « ... *et prononcer comme les Français* ». Mais cette prononciation authentique (tant désirable) doit-elle absolument être atteinte ? Souvent, ne pas être considéré comme étranger lorsqu'on parle une LE est important aux yeux des apprenants ; pourtant, l'attention du locuteur porte davantage, et naturellement, sur le sens du discours que sur sa prononciation.

L'aspect physiologique de la prononciation est assez facile à comprendre²⁵, le facteur de l'âge entrant en ligne de compte dans l'acquisition de celle-ci. On sait par exemple que la bande passante qui indique la fréquence des sons perçus est déterminée par la fréquence des sons entendus dès le plus jeune âge. Les sons s'interprètent en fonction de leur crible phonologique (Troubetzkoy, 1964), la plasticité dépend de la biographie langagière, de la souplesse perceptive, toute hypothèse de perception

²⁵ Voir les travaux de Léon (1966) et ceux de Tomatis (1963).

auditive déficiente ou pathologique étant à éviter dans les écarts de prononciation (voir travaux sur l'amnésie ou l'aphasie pointés par la médecine²⁶).

En réalité, l'environnement langagier est prépondérant dans le développement des langues, comme le montrent les récents travaux dans le champ de la neurophysiologie et de la neuropsychologie qui rendent compte de l'importance de la *fonction désirante* dans les apprentissages (voir chapitre suivant). C'est le vecteur force de création et de volonté de découverte du monde, comme chez cet étudiant brésilien motivé par une bonne prononciation de la langue étrangère²⁷. Fortement désireux de s'identifier à la communauté linguistique française, cette forme de motivation que Gardner & Lambert (1972) appellent « intégrative » est celle du sujet qui imite les habitudes et tend à se rapprocher du mode de vie de la culture cible. Mais l'environnement langagier immédiat peut lui aussi influencer les représentations, comme c'est le cas en France.

2.4.2. Un modèle de la prononciation historiquement valorisé

S'agissant de la prononciation, le modèle valorisé dépend toujours de la classe sociale dominante et d'une époque. Nous avons vu plus haut qu'en France, des représentations idéologiques lointaines sont véhiculées jusqu'au début du XIX^e siècle et alimentées par les communautés intellectuelles du fait du poids de l'écrit.

Cette classe sociale va de celle de la Cour à celle de la bourgeoisie parisienne, de la « conversation soignée » à celle des lieux de l'aristocratie. D'ailleurs, c'est sur le parler de la Cour de

²⁶ Tomatis A. (1995) : *Écouter l'Univers*, Paris, Éditions Laffont.

²⁷ Pour l'avoir rencontré dans le cadre d'une mission de formation, cet apprenant prononçait très bien le français par rapport au groupe classe au niveau d'apprentissage homogène en contexte homoglotte (niveau B2). Cet étudiant est plus tard venu en France dans le cadre d'un parcours de 3^e cycle : pendant son temps libre, il se rendait au laboratoire de prononciation de l'université plusieurs soirs par semaine, écoutait la radio tous les jours...

2.4.5. Écrire et parler, des mécanismes différents

Dans le contexte parlé, le récepteur valide ce qu'il entend au moyen d'indices visuels, il vérifie la compréhension de l'échange par les gestes et les postures, la synchronicité des tours de parole, l'attention portée au contenu du discours, etc. (Kerbrat-Orecchioni, 1998). L'intonation qui remplit une fonction syntaxico-sémantique oblige le sujet à interpréter les contours intonatifs des voix et une partie du sens peut rapidement lui échapper.

Que faire d'une interprétation erronée d'intonation ou de ton employé ? Les marques de ponctuation sont là pour attester ce qui a réellement été. Peut-on tout représenter, le rire, le cynisme, la colère, la gravité d'un regard ? Encore une fois, l'écrivain essaie de représenter ces effets de l'oral par sa propre subjectivité et la littérature contemporaine essaie de les traduire, comme Djian, ou Galvada. Il y a nécessairement une « variation *ponctuationnelle* qui se situe entre le pas tout à fait le même, pas tout à fait différent » (Dahlet, 2003 : 123). Se représenter par de l'écrit le *sens visé*, renvoie à l'intention de communication, aux modalités d'interprétation tel que le co-locuteur en présence veut les préfigurer. L'oral analysé sous l'angle de l'écrit dialogal est un système parallèle qui n'offre pas la représentation combinatoire propre au système de l'interaction orale. On pense que ce modèle facilite certaines opérations de repérages ; c'est là, un autre élément de la problématique de cet ouvrage. L'enseignant le sait, son rôle y est complexe ; il ne se limite pas à l'apport de la langue cible. Il doit réfléchir aux modes d'apprentissage, à la méthodologie, aux savoirs et savoir-faire à mobiliser, avec en sous-main une formation solide sur le langage. En tant que médiateur, son guidage est amené à rendre le savoir transmissible, il doit préparer le territoire réflexif, en accompagner le cheminement dans un processus actif et dynamique. Il doit ensuite planifier sa démarche, choisir un support, identifier les combinaisons, analyser et évaluer sa pertinence, déterminer le type de tâche qui va favoriser la mise en

œuvre des processus cognitifs qui l'aident à s'approprier la langue. En ouvrant l'apprenant à une perception conceptuelle structurée du système, il le guide doucement vers l'autonomie.

Aujourd'hui, les orientations communes des décideurs gouvernementaux et éducatifs valorisent les langues et les langages, à l'heure où les contacts de langues traversent facilement les frontières et où il est à présupposer que la communication scolaire ou simplement guidée ne sera plus forcément la langue dominante. À cet égard, les descripteurs du *CECR* jouent actuellement un rôle central dans ce domaine : ils affinent et orientent les cadres didactiques dans ce sens³⁴, proposent une orientation souple et ouverte. La notion de *compétence* (Hymes, 1991) évoquée plus haut, après avoir été remaniée (Castellotti & Py, 2002), est à nouveau sujette à tensions, notamment entre les quatre compétences (qui désignent la compréhension et la production orales et écrites des approches communicatives (1980)) avec les orientations du *Cadre*. On ne parle plus d'erreurs, mais de compétences (positivement) atteintes ou non. Le *CECR* a pour but d'ajuster les orientations, d'écarter l'improvisation tant du côté de l'enseignant que de celle de l'apprenant, même si cette exploitation n'est pas évidente dans tous les contextes. On privilégie résolument la « compétence plurilingue et pluriculturelle » aujourd'hui, au sens où l'entendent Coste, Moore et Zarate (1998). Celle-ci se définit comme l'ensemble des capacités et des connaissances mobilisées grâce aux ressources de son répertoire, comme ensemble varié d'éléments linguistiques à des degrés divers. Ce répertoire est « pluriel et dynamique » selon Lüdi (2000), il peut comprendre « des variétés plus ou moins élaborées de plusieurs systèmes linguistiques » précise Coste (2002 : 117).

Les savoirs antérieurs conditionnent les nouvelles compétences à acquérir pour développer celles qui consistent à lire, écrire, écouter, parler. Le savoir-apprendre est mis en avant par le *Cadre* : la capacité à observer de nouvelles expériences et de savoir les

³⁴ *CECR*, pp. 53-86.

Pour une didactique de l'oralité

Enseigner le français
tel qu'il est parlé



Corinne Weber

didactes

Mes remerciements vont à mes collègues pour leurs conseils et leurs commentaires. Cet ouvrage a bénéficié de relectures à différentes périodes de son écriture : je remercie infiniment Jean-Claude Beacco et Jean-Louis Chiss pour leur inspiration et leur patience, mais aussi Francine Cicurel, Sandrine Wachs et Véronique Castellotti sans oublier les membres de l'équipe éditoriale qui assurent la qualité de cette collection.

Graphisme intérieur et couverture : A.-M. Roederer
Mise en pages : Text'oh! (Dole)

“Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération. En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite.”

“La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, au terme des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective” et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, “toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite.” (alinéa 1^{er} de l'article 40) - “Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.”

© Les Éditions Didier, Paris 2013

ISBN : 978-2-278-06087-1

Dépôt légal : janvier 2013 – 6087/01

*Achevé d'imprimer par Dupli-Print
à Domont (95) en janvier 2013*

Imprimé en France

N° d'impression : 221113

Dictionnaire de didactique du français

LANGUE ÉTRANGÈRE
ET SECONDE

SOUS LA DIRECTION DE
JEAN-PIERRE CUQ

asdifle

CLE

ser un échange de services, de biens ou de capitaux.

- *L'offre* désigne la quantité de biens et services que les vendeurs sont prêts à vendre pour un prix donné. Ainsi l'ensemble de la production des fraises n'est pas l'offre réelle des producteurs, car ils peuvent très bien décider de détruire une partie de leur récolte s'ils n'estiment pas les cours rémunérateurs. L'offre n'existe donc dans une économie de marché que par rapport à une demande solvable prête à payer un prix donné.

- *La demande* désigne la quantité de biens et services ou capitaux que les acheteurs sont prêts à acquérir à un prix donné, étant donné leurs revenus et leurs préférences. Les besoins les plus élémentaires des individus les plus pauvres ne constituent pas une demande pour les entreprises capitalistes, car ils ne détiennent pas les moyens financiers leur permettant de se porter demandeurs sur le marché (demande solvable). En économie, la demande désigne l'intention d'achat, tandis que la consommation correspond à l'acte de satisfaction des besoins.

Demande et offre agissent l'une sur l'autre, dans les deux sens. Dans l'enseignement « progressiste » on a longtemps privilégié l'idée qu'il fallait s'efforcer de répondre à la demande des usagers (enfants et parents). C'est en partie juste ; il faut bien voir cependant que la demande dépend de l'offre : une offre riche fait naître des demandes. Quand les filières universitaires officielles (licence, maîtrise, DEA, DESS, doctorat) de français langue étrangère ont été créées en 1983-84, c'est, certes, qu'elles correspondaient à une demande, mais, en retour, cette offre nouvelle a augmenté les demandes et les a diversifiées. L'enseignement, pour avancer, doit impérativement enrichir ses offres.

➤ COUT, PRODUIT.

ORAL ■ La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. De fait, l'enseignement-traduction, fondé sur des modèles

182

écrits, se prêtait mal à l'exercice de compétences orales et ce n'est qu'à partir du moment où les fondements de cette approche ont été critiqués, dans les méthodes directes puis audio-orales et audiovisuelles, que la place de l'oral a réellement été problématisée, au point de passer parfois au premier plan. D'autre part, la façon la plus répandue de penser l'oral, y compris pour des cadres méthodologiques qui en reconnaissaient la légitimité, a été et continue souvent à être contrastive : l'oral est référé à l'écrit. Ainsi voit-on les manuels mettre l'accent sur les différences en termes de contraintes de communication : aux caractères communicativement économiques d'immédiateté, à l'irréversibilité du processus, à la possibilité de réglages et d'ajustements, à la présence de référents situationnels communs et à la possibilité de recours à des procédés non verbaux qui caractérisent la communication orale, on oppose souvent les caractéristiques de l'écrit que sont la communication différée, la possibilité de reprise de lecture, la nécessité d'anticiper les comportements du lecteur et de lui fournir des explications suffisantes, et le transcodage linguistique. Ce sont ces caractéristiques de l'oral, dont la linguistique du xx^e siècle a su montrer les avantages, qui ont légitimé la communication orale dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes.

Ces réflexions, croisées avec les critiques du concept de norme, ont mis fin à quelques assimilations simplistes : à l'écrit, les registres standard et soutenu, à l'oral la familiarité. Or l'examen des productions a tôt fait de révéler tout un continuum de productions orales (des oraux plutôt qu'un oral), allant de formes familières à des discours très élaborés (l'oral de la conférence, par exemple), et a montré que cette diversité existe aussi à l'écrit. On comprend mieux dès lors que le couple oral/écrit ne soit plus l'axe structurant des approches de l'oral en didactique du FLE. L'accent se déplace vers une autre distinction : le fait que l'oral est tantôt un moyen

d'enseignement et d'apprentissage, tantôt un objectif à part entière. Cette distinction peut se révéler utile pour apprécier l'évolution de la composante orale dans l'histoire de la didactique du FLE.

Les méthodes audio-orales, inspirées du distributionnalisme, accordaient à l'oral une place prédominante, visible par le recours au magnétophone et au laboratoire de langue : les débuts des apprentissages étaient uniquement oraux. Les exercices fondés sur la répétition et l'imitation de modèles structuraux visaient la mémorisation des structures syntaxiques. Les méthodes audiovisuelles ont privilégié le même canal : *De vive voix*, par exemple, ne présentait à l'élève que des images et aucune représentation écrite du dialogue. Mais toutes ces approches faisaient de l'oral un moyen d'enseignement plus qu'un objectif : les structures de la langue étaient visées plus que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques. L'oralité elle-même était prise en compte par le biais d'exercices dits de correction phonétique, inspirés le plus souvent des principes de la méthode verbotonale qui continuent à rendre de grands services pour des apprenants débutants. La situation commença à changer quand une méthode comme *C'est le printemps* manifesta le souci de présenter une langue contextualisée, avec des traits d'oralité et des variations régionales.

Les approches communicatives, visant le développement des compétences de communication, ont achevé le processus en faisant de l'oral un objectif à part entière : de nouvelles techniques, jeux de rôles et cadres de simulations globales, en sont l'expression la plus évidente. Dans le même temps, la conception de l'oralité s'enrichit : l'approche morphosyntaxique est intégrée à une vision plus large faisant appel à tous les aspects non verbaux, à l'ethnographie de la communication et à la pragmatique.

À côté des travaux développant la maîtrise de l'écrit, les manuels ont fait une place à des

activités centrées sur la production orale, dans deux directions principales :

- l'apprentissage de la réalisation d'actes de parole (saluer, se présenter, parler de son état de santé, etc.);
- la maîtrise de genres oraux (explicatifs, narratifs, argumentatifs, etc.).

Mais il faut se garder de réduire le travail de production orale en FLE à ces activités communicatives, car une part importante de la production orale est engendrée par les situations d'enseignement elles-mêmes : par exemple, le moment de préparation d'un jeu de rôle entraîne des échanges entre apprenants qui, menés en français, permettent un apprentissage en situation d'argumentation.

Cependant, plus rares sont les travaux spécifiques sur la compréhension orale, compétence très importante en langue étrangère. Il y a pourtant place pour une réflexion sur ce qui la facilite ou la gêne, et plusieurs modèles de compréhension orale ont été élaborés dans le champ de la didactique. Il peut être utile aussi, dans certaines situations, de développer prioritairement des compétences de compréhension et d'intercompréhension, permettant à chacun de continuer à s'exprimer dans sa langue maternelle. Cet axe prend une importance croissante, notamment grâce aux recherches menées autour de l'intercompréhension, comme c'est le cas pour les langues romanes : l'oral est concerné au premier chef par ces recherches.

➤ COMPRÉHENSION, EXPRESSION, PHONÉTIQUE, PROSODIE.

ORTHOÉPIE ■ L'orthoépie ou *phonétique normative* définit la norme de la prononciation des sons d'une langue et de leur enchaînement dans la parole. Elle se pratique essentiellement en laboratoire de langue et suppose une connaissance du système graphophonétique de la langue. Elle suppose également une définition de la norme de prononciation dans la langue : l'orthoépie recherche la mise en œuvre des formes phoniques à l'intérieur de certaines marges d'ac-

Ouvrage coordonné par

Jean-Pierre Cuq

Conseil scientifique

Marie-José Barbot, Maître de Conférences à l'Université du Littoral Côte d'Opale
Robert Bouchard, Professeur à l'Université Lumière-Lyon 2
Francis Carton, Maître de Conférences à l'Université Nancy 2
Jean-Pierre Cuq, Professeur à l'Université de Provence, Aix-Marseille 1
Pierre Dumont, Professeur à l'Université Paul Valéry-Montpellier 3
Elisabeth Guimbretière, Professeur à l'Université Paris 7
Henry Holec, Professeur émérite à l'Université Nancy 2
Louis Porcher, Professeur à l'Université Paris 3

Glossaires des équivalences

allemand

Dagmar Abendroth-Timmer, Maître de Conférences à l'Université de Brême
Michaël Wendt, Professeur à l'Université de Brême

anglais

Richard Duda, Professeur à l'Université Nancy 2
Philip Riley, Professeur à l'Université Nancy 2

espagnol

Marina López Martinez, Enseignante-chercheur à l'Université de Castellón
Mercedes Sanz Gil, Enseignante-chercheur à l'Université de Castellón
Rosaura Serra Escorihuela, Enseignante-chercheur à l'Université de Castellón
Maria Luisa Villanueva Alfonso, Professeur à l'Université de Castellón

italien

Enrica Galazzi, Professeur à l'Université Catholique de Milan
Chiara Molinari, Université Catholique de Milan
Christina Bosisio, Université Catholique de Milan
Raffaele Spiezia, chargé de cours à l'Université de Matera e Basilicata

portugais

Maria Helena Ançã, Universidade de Aveiro
Clara Ferrão Tavares, Instituto Politécnico de Santarém

Ce dictionnaire suit les règles de l'orthographe nouvelle, publiées dans le *Journal Officiel* du 5 décembre 1990.

Direction éditoriale : Michèle Grandmangin
Édition : Jean Pencreac'h
Compogravure et mise en pages : JPM SA
Maquette : Martine Knebel
© CLE International, S.E.J.E.R. Paris 2003
ISBN : 209-033972-1

Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ?

Roxane Gagnon et Joaquim Dolz

Université de Genève et Haute École Pédagogique du Canton de Vaud

À l'heure actuelle, les enjeux d'une école inclusive amènent les professionnels de l'éducation à interroger les aménagements à mettre en place dans l'enseignement ordinaire pour que tous les élèves continuent d'apprendre en classe, en dépit de leurs difficultés. L'école inclusive suppose que tous les apprenants ont leur place de plein droit, ce qui implique un changement majeur de perspective ; on a longtemps cru que les interventions orthopédagogiques (avec un logopédiste, par exemple) en dehors de la classe étaient la seule solution aux problèmes des élèves en difficultés. On sait maintenant que l'enseignement en classe ordinaire a un rôle indispensable à jouer pour lutter contre l'échec scolaire. La politique d'inclusion des élèves dans le système scolaire comporte une réorientation des objectifs ainsi qu'une actualisation des programmes d'études et des méthodes d'enseignement. Plusieurs dimensions sont touchées : les contenus, les dispositifs d'enseignement (l'environnement matériel, les tâches proposées, le soutien à l'élève, les supports), les modalités d'évaluation. Ces nouveaux enjeux engendrent de nouveaux besoins de recherche et de formation. Pour le didacticien, c'est l'occasion de repenser les contenus et démarches d'enseignement et d'apprentissage ; se posent entre autres les questions de l'équilibre entre traitement collectif et individuel, de l'évaluation et de la gestion des rythmes d'apprentissage.

Dans cette contribution, nous nous centrons sur la conception et la mise en place de dispositifs pour enseigner la production et la compréhension orales, dans l'idée de jeter les bases d'une didactique de l'oral à visée inclusive. Nous intéressant à des contextes particuliers d'enseignement et d'apprentissage, le premier cycle du primaire et l'enseignement spécialisé, nous examinons le traitement de l'oral avec ces publics d'élèves aux besoins hétérogènes. L'angle d'approche choisi est celui de l'ingénierie didactique. Comment travailler l'oral avec des élèves dits à besoins particuliers¹ ? Comment traiter l'oral avec des élèves souff-

¹ La population enfantine et juvénile « en difficulté » recouvre des « catégories » de plus en plus diverses et des cercles de plus en plus larges (Capul & Lemay, 1996). Il faut donc se méfier des étiquettes. L'OCDE utilise le terme d'élèves à besoins éducatifs particuliers (en anglais, *special needs education*). « La caractéristique commune à tous ces enfants pris en charge réside dans des difficultés ou des troubles de l'apprentissage qui peuvent avoir des origines diverses cognitives, affectives, neuropsychologiques,

frant de troubles du langage et de la communication ou d'autres dysfonctionnements en lien avec l'apprentissage ou le développement? Les conditions d'une classe inclusive hétérogène rendent-elles possible cet enseignement?

Pour répondre à ces questions, nous procédons en quatre étapes. (1) Nous exposons les orientations générales qui guident notre conception de l'ingénierie didactique pour l'oral et examinons les particularités des contextes d'enseignement, les modes d'interventions envisageables et les traitements possibles de l'oral avec les élèves à besoins particuliers. Ces considérations préliminaires serviront ensuite à l'examen des propositions didactiques des étudiants. (2) Nous examinons les caractéristiques de situations et de dispositifs conçus par les étudiants de deux de nos formations en enseignement à l'université de Genève. Par l'analyse des pratiques déclarées de 37 étudiants, nous mettons en évidence les objets oraux et les activités qui s'en dégagent. (3) Nous analysons ensuite les adaptations effectuées par les étudiants en vue de répondre aux besoins d'élèves à besoins particuliers, que ce soit des élèves allophones ou des élèves considérés à risque. (4) Dans la dernière partie du texte, nous mettons en exergue de limites des dispositifs proposés par nos étudiants, et dans une visée formative, de l'énoncé de moyens de les dépasser. Au terme de l'analyse, nous sommes ainsi en mesure de mieux comprendre comment les étudiants en formation à l'enseignement interprètent les prescriptions institutionnelles et les recommandations reçues en cours.

Fondements d'une didactique de l'oral pour l'enseignement spécialisé

Si tous s'entendent sur le rôle crucial de l'oral pour permettre le développement du langage et les apprentissages scolaires, la place et le traitement à accorder de la langue parlée ne font pas consensus dans les pratiques de classe et dans les travaux des didacticiens. Nonnon (1999) identifie trois perspectives d'études de l'oral en classe : la première appréhende l'oral par le biais des échanges verbaux quotidiens de la classe ; la seconde s'intéresse à l'oral pour apprendre dans toutes les disciplines scolaires ; la troisième fait de l'oral un objet explicite et autonome d'enseignement-apprentissage, et le situe comme un sous-volet de la discipline français à côté de la lecture, l'écriture, la grammaire et la littérature. Depuis les années 1990, les travaux de recherche en didactique de l'oral ont permis de mieux comprendre les pratiques d'enseignement, par l'analyse des interactions verbales en classe, ainsi que d'élaborer des outils d'enseignement et de recherche² (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001 ; Grandaty & Turco, 2001 ; Maurer, 2001 ; Garcia-Debanc & Plane, 2004 ; Halté & Rispaill, 2005 ; Lafontaine & Dumais, 2014). Or, il manque toujours des travaux qui spécifient

psychopathologiques ou sociales » (D'Addona & Naji, 2009, p. 34). Ces difficultés ou de ces troubles doivent donc être interprétés dans les effets qu'ils ont sur les possibilités d'établissement de relations ou sur le développement des élèves.

2 Par exemple, les modèles didactiques du genre, la séquence didactique, les grilles d'analyse de textes oraux ou d'interactions.

les pratiques d'enseignement de l'oral, notamment la définition et la transposition des objets d'enseignement et d'apprentissage, les modes d'intervention de l'enseignant (Hassan, 2012) et la progression des apprentissages sur le moyen et le long terme³.

Sur la question de la progression de l'enseignement, par exemple, beaucoup pensent qu'il est prématuré de faire de l'oral formel avec de jeunes élèves et que les efforts devraient porter davantage sur la consolidation de la syntaxe, la prononciation au cours d'échanges quotidiens entre le maître et les élèves de 4 à 6 ans (Boisseau, 2005). On privilégie le choix de supports pour amener les élèves à parler (Canut, Bruneseaux-Gauthier & Vertalier, 2012); les interventions du maître, qui reformule et régule les propos des élèves, consolident leur langage oral. La parole de l'enseignant facilite la compréhension des élèves, indispensable au travail scolaire. Dans les premiers apprentissages de l'école primaire, on privilégie un oral transversal, c'est-à-dire un outil au service de l'apprentissage des règles de la classe, de la politesse, du calcul, de l'écrit. *Cet oral pour apprendre* peut favoriser la mise en place d'un oral réflexif qui permet à l'élève de conscientiser sa production langagière et de l'analyser (Laparra, 2008). Pour notre part, bien que persuadés de l'importance de la mise en place de cet oral pour apprendre et de cet oral réflexif, nous pensons aussi que l'oral doit être travaillé pour lui-même, et ce, dès le début de la scolarité.

Nos orientations en vue d'une ingénierie didactique pour la production et la compréhension orale

Nous avons défendu à maintes reprises une approche didactique par les genres textuels formels (Dolz & Schneuwly, 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Rappelons trois raisons fondamentales à celle-ci :

1. Le genre permet d'organiser la grande variété des pratiques langagières, car tout texte est exemplaire d'un genre. Aussi, d'un point de vue communicatif, le genre permet une représentation des conventions qui régissent une famille de textes pour une communauté culturelle donnée (Dolz & Abouzaïd, 2015). Les plus petits découvriront progressivement les caractéristiques du conte merveilleux; les plus âgés se familiariseront progressivement au compte-rendu critique de cinéma, par exemple.
2. D'un point de vue pragmatique, le genre situe et rend possible la communication. Au-delà des énoncés et des actes de parole⁴ isolés, les genres sont perçus comme des interactions complètes permettant au locuteur de se représenter les paramètres de la situation de communication dans une sphère sociale particulière (Voloshinov, 1929/2010; Schneuwly, 1994).

³ Passé les premiers apprentissages, il n'existerait pas de repères fiables sur lesquels s'appuyer pour déterminer les compétences linguistiques ou discursives que l'élève doit maîtriser au fil de sa scolarité (Nonnon, 2005).

⁴ Par acte de parole, nous entendons ici un échange de quelque durée, nettement délimitée.

3. Enfin, le genre est un outil qui médiatise l'activité de communication langagière. Il agit comme un outil sémiotique qui, une fois intériorisé, transforme le langage.

Nos observations des pratiques enseignantes nous ont permis d'identifier un nombre important de problèmes d'enseignement et d'apprentissage à propos de la production et de la compréhension à l'oral (Gagnon, 2010 ; 2011). Trois types de problèmes communs à l'expression et à la compréhension orale peuvent être identifiés :

- l'articulation de l'évaluation à l'enseignement ;
- le découpage des composantes du texte oral et le pointage des dimensions considérées les plus importantes pour l'enseignement ;
- l'organisation des interventions de l'enseignant sur la langue parlée des élèves.

L'identification de ces nœuds dans les pratiques est primordiale dans l'élaboration et l'expérimentation de dispositifs d'enseignement. Nos travaux d'ingénierie tentent d'y remédier. Nous avons également développé des dispositifs didactiques en compréhension orale, pour renforcer ce pan de l'oral fort peu travaillé (Broi & Soussi, 1999). L'ingénierie didactique que nous proposons s'inspire fortement des séquences didactiques élaborées à Genève et éditées par la Coordination romande des moyens d'enseignement (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). L'établissement de séquences didactiques permet que s'esquisse une progression des apprentissages scolaires de la langue orale. Notre modèle didactique propose à l'apprenant une unité de travail — un genre : l'exposé, l'interview, etc. — qui lui donne une vision d'ensemble de ce qu'il est en train d'apprendre. Chaque genre permet de travailler sur des objectifs liés aux quatre niveaux fondamentaux d'opérations du fonctionnement langagier : les représentations du contexte social, la structuration discursive du texte, la représentation des contenus thématiques à développer et le choix des unités linguistiques. Le travail sur les genres fournit aux élèves des moyens d'analyse des conditions sociales effectives de production et de réception des textes oraux. Cette approche donne accès à un cadre d'analyse des contenus, de l'organisation de l'ensemble du texte, des séquences textuelles qui le composent, tout comme des unités linguistiques et les caractéristiques spécifiques à la textualité orale. Elle considère les dimensions multimodales incorporées au travail de l'oral ; les phénomènes liés à la voix (diction, prosodie), le corps et la gestion de l'espace. Le travail sur les genres procure des instruments euristiques permettant de dégager systématiquement de documents authentiques les régularités de structures et d'emplois ainsi que les stratégies sous-jacentes, en prenant appui particulièrement sur la présence de certaines marques linguistiques. Il permet de contourner le problème de la polysémie et de la complexité des situations orales en focalisant sur certains aspects privilégiés, à savoir les conventions socioculturelles et caractéristiques linguistiques rattachées aux genres.

Ces orientations, esquissées et défendues ici méritent d'être testées dans le contexte de classes hétérogènes. Quelles adaptations doivent-elles être pensées de manière à prendre en compte les besoins des élèves plus fragiles ?

Enseigner à des élèves à besoins particuliers

De façon générale, quand il s'agit de penser l'ingénierie didactique pour effectuer un travail scolaire avec des élèves en difficultés, le concepteur-enseignant se trouve placé devant quatre grandes tensions : il peut choisir de construire le sens des notions ou développer des automatismes de base ; s'appuyer sur les productions des élèves ou exposer un savoir décontextualisé et réutilisable ; traiter de problèmes complexes, de manière à placer l'élève dans une position de recherche ou engager les élèves dans la résolution de problèmes qui nécessitent l'activation de connaissances dont ils disposent réellement ; évaluer les compétences acquises ou ne pas évaluer les élèves pour éviter d'affaiblir leur investissement (Perrin-Glorian, 2012).

À cet « effet élève » s'ajoute aussi l'effet du contexte. Pelgrims (2006) pointe trois spécificités du contexte des classes spécialisées :

- une liberté de programme, marquée par l'absence d'évaluation certificative et de rites de passage ainsi qu'un travail pluridisciplinaire ;
- une liberté de fonctionnement, liée à un effectif réduit d'élèves ;
- des contraintes de fonctionnement parmi lesquelles figurent l'hétérogénéité scolaire, l'absence de mémoire collective, la culture des échecs et des aides.

L'hétérogénéité affecte notamment la planification quotidienne du professionnel qui doit composer avec une planification de diverses activités, de type thérapeutique ou éducatif, proposées par les autres professionnels de l'équipe. Pelgrims soutient d'ailleurs que cette hétérogénéité pose des difficultés aux enseignants : sans une formation adéquate, il est en effet difficile de créer un milieu favorable à l'apprentissage en collectif lorsque le niveau scolaire des élèves est varié, que ceux-ci nourrissent des résistances face aux tâches d'apprentissage et expérimentent des obstacles. Comme les élèves ne partagent pas de culture commune, la dynamique de groupe est d'autant plus difficile à créer.

Du point de vue des apprentissages, les travaux s'intéressant à l'engagement des élèves déclarés en difficulté montrent que ceux-ci s'impliquent peu dans la réalisation des tâches et persèverent peu devant les obstacles (Pelgrims & Cèbe, 2009). Les lacunes des élèves se situent sur le plan des connaissances procédurales : même s'ils ont acquis des procédures qui leur permettent de résoudre efficacement certains problèmes, ils ne sont pas en mesure d'explicitier la suite des opérations qu'ils ont menées, les règles qu'ils ont appliquées pour arriver à la solution juste (Pelgrims & Cèbe, 2009). Aussi, dès que l'énoncé du problème change ou que la tâche se différencie, ils ne peuvent pas réinvestir ce qui a été réussi auparavant : « l'emploi de leurs connaissances est donc peu flexible et dépendant du contexte dans lequel elles ont été acquises » (Pelgrims & Cèbe, 2009, p. 124). Du point de vue des modes de fonctionnement, l'activité des

élèves dits en difficulté se centre davantage sur le contenu des tâches que sur le savoir qu'elle permet d'apprendre et sur la finalité de l'action plutôt que sur la recherche de la compréhension (Paour, 1991). Aussi, la mobilisation des stratégies en contexte n'est possible que par la sollicitation de l'enseignant, d'où l'importance de l'étayage de ce dernier. En effet, un étayage adéquat permet à l'élève de comprendre les raisons de sa réussite ou de son échec et lui donne plus de contrôle sur ses actions.

Du point de vue des démarches d'enseignement auxquelles recourir, les élèves en difficulté ont besoin d'un enseignement explicite, c'est-à-dire centré sur « la construction des concepts et leur compréhension » (Pelgrims & Cèbe, 2009, p. 129). Les deux chercheuses énoncent d'ailleurs une série de principes pour aider les enseignants à mieux intervenir auprès de ces élèves :

- décrire les processus déjà maîtrisés pour les comprendre ; tout mettre en œuvre pour amener les élèves à comprendre les objectifs des activités proposées ;
- permettre à tous les élèves de participer aux activités collectives ;
- établir des contrats didactiques explicites et stables ;
- planifier les activités en fonction des besoins des élèves les plus faibles et penser les différenciations pour les élèves les plus forts ;
- répéter les tâches qui requièrent la mise en œuvre d'une procédure en en faisant varier les modalités pour solliciter les élèves dans des registres cognitifs différents.

Gombert et Roussey (2007) se sont intéressés aux changements de gestes et de posture professionnelle d'enseignants en situation d'inclusion scolaire. Grâce à une analyse des pratiques déclarées, ils ont dégagé une série de gestes pédagogiques adaptés pour des élèves souffrant de troubles spécifiques du langage écrit. Ces gestes d'étayage constituent un moyen de compensation ; par ceux-ci, les enseignants mettent en œuvre des actions différenciées visant à rééquilibrer les désavantages sociaux liés à la présence d'un handicap ou d'un trouble afin de permettre l'égalité d'accès aux différents lieux et pratiques sociales. Trois gestes d'étayage peuvent être distingués, nous les reformulons de la manière suivante :

- aménager l'environnement matériel et les supports pour faciliter l'apprentissage ;
- accorder une attention particulière à la formulation de tâches : reformuler et faire reformuler la consigne aux élèves, les expliciter, faire relire les consignes par les élèves, à voix haute, individuellement ou en groupe de deux ;
- réguler : évaluer et différencier. Accepter de contourner, de passer une activité au vu des obstacles, adapter les activités et les supports pour l'évaluation, ajuster le temps de travail, guider les élèves dans l'exécution de la tâche, découper la tâche en étapes et contrôler l'activité des élèves à chacune de ces étapes. Saisir les occasions de valorisation du travail de l'élève.

L'enseignement de l'oral auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers est peu traité dans la littérature. Relevons des exceptions notables : l'ouvrage de De Weck et Rosat (2003) qui, grâce à une analyse fine des capacités langagières orales d'enfants dans diverses situations d'interaction, élaborent une perspective du langage interactionniste et développementale en logopédie. Elles ont mis au jour les modes d'appropriation d'enfants d'âge préscolaire (4 à 6 ans) atteints de troubles du développement du langage lors de la production de genre de discours dialogués. Cette étude les amène d'ailleurs à énoncer quelques principes pouvant être pris en compte dans l'intervention :

- prendre en compte le niveau actuel de développement de l'élève, formuler des hypothèses sur son niveau langagier potentiel et établir des objectifs d'apprentissage qui sont dans la zone de développement proche de l'élève (ZPD) ;
- accorder une importance au contexte de production pour aider les élèves dysphasiques à se détacher du *hic et nunc* de la situation, pour les aider à se représenter le contexte de production et pour rendre visibles les opérations langagières de contextualisation, planification et textualisation ;
- travailler les genres oraux dans leur diversité, étant donné les caractéristiques variables des productions verbales et le degré de difficulté variable selon les genres de discours ;
- fournir des aides aux élèves pour le choix de moyens linguistiques appropriés ;
- aborder la prise en charge énonciative du discours ;
- penser des articulations entre des aspects locaux et globaux de la production orale d'un genre textuel ;
- trouver des incitations pour favoriser la participation aux dialogues, penser les modalités de l'échange.

Ce sont là un ensemble d'objets, de démarches d'enseignement, de principes didactiques qui permettent de penser un enseignement de l'oral à visée inclusive. Les modes d'intervention auprès d'élèves à besoins particuliers sont fortement dépendants des caractéristiques des contextes. Ces contraintes contextuelles sont-elles prises en compte dans les propositions didactiques des étudiants en formation ?

Les activités d'enseignement et objets proposés par les étudiants pour développer l'oral

En vue de caractériser les situations d'enseignement privilégiées pour le développement du français oral au primaire à l'école genevoise, une étude exploratoire à laquelle ont participé 37 enseignants en cours de formation⁵ a été menée. Les dossiers d'étudiants, inscrits dans deux séminaires consacrés à la didactique de l'oral, dans lesquels ils devaient présenter une situation d'enseignement pour développer l'oral ont été analysés. Le premier séminaire, intégré

⁵ Nous tenons à les remercier de nous avoir laissés analyser leur travail dans le cadre du présent texte.

dans le certificat complémentaire en enseignement primaire, portant sur l'enseignement aux petits degrés de l'école obligatoire (élèves de 4 à 8 ans). Le second s'inscrit dans la maîtrise en enseignement spécialisé. Dans ce séminaire, les dispositifs d'enseignement planifiés par les étudiants font l'objet d'une planification puis d'une mise en œuvre effective sur le terrain scolaire lors d'un stage. Les modalités de production des dossiers diffèrent quelque peu d'un séminaire à l'autre. Dans le premier séminaire consacré au début de l'école primaire, les étudiants ont conçu leur activité en dyades. Dans le séminaire de maîtrise en enseignement spécialisé, les dossiers de cinq étudiants présentent une séquence complète sur l'oral.

Le traitement des données recueillies suit trois étapes : 1) analyse des activités scolaires présentées (genres textuels et action langagière, tâches proposées dans les consignes, supports et formes sociales de travail) ; 2) démarches didactiques caractérisant les dispositifs ; 3) dynamique de la progression entre les activités détaillées dans les dossiers. Les contrastes entre les situations proposées pour le premier cycle du primaire et pour l'enseignement spécialisé permettent de dégager les potentialités et les obstacles des dispositifs.

Caractéristiques générales des activités d'enseignement proposées au 1^{er} cycle du primaire

Quelles sont les caractéristiques des activités orales proposées pour les classes d'élèves au début de l'école primaire ? Sur quoi portent-elles ? À la suite du travail des dyades, 16 activités d'enseignement de l'oral ont été répertoriées et catégorisées, nous les détaillons dans le tableau 1.

Parmi les 16 situations, un peu plus que la moitié (10) visent une conduite narrative. Outre cet accent sur le narratif, les situations de communication sont relativement diverses et ludiques : jeu de cache-cache à l'oral pour trouver un objet caché dans la classe ; devinette pour découvrir un personnage célèbre ; déroulement collectif du jeu « Je suis un héros » pour suivre un itinéraire sur une carte ; exposé oral sur un animal ; présentation orale d'un album ; réalisation d'un conseil de classe pour régler des conflits. Soulignons la diversité de situations de communication proposées et le fait que la majorité de ces situations supposent un travail sur un genre textuel. Le conte est le genre de prédilection pour les plus jeunes élèves. Il est suivi du jeu de devinette, dans des réalisations différentes (description d'itinéraire, découverte d'un lieu, description d'un personnage). Souvent, les genres font l'objet d'une théâtralisation avec des marionnettes ou des mises en scène dialoguées. Les productions orales impliquent souvent des formes d'échange en petits groupes, elles s'adressent à la classe ou quelquefois à la famille (pour le spectacle de théâtre et de marionnettes). Les supports pour étayer l'activité orale jouent un rôle majeur dans la planification d'activités de communication orales (albums, images, etc.). Du point de vue des dimensions des objets « oraux » traités, les étudiants choisissent des situations d'animation et des contenus thématiques en fonction de leur potentiel d'encouragement de la prise de parole de tous. Ils privilégient des situations discursives ludiques, faites d'activités langagières narratives et de jeux dans lesquels la

Tableau 1. Catégorisation des activités orales conçues pour les premiers degrés

Catégorie	Activité orale et GENRE	Support/média	Destinataire	Forme sociale de travail
Narrer (8)	1. Restituer un album (CONTE)	Album	Classe	Individuel
	2. Inventer une histoire (CONTE)	Tableau	Classe	Collectif
	3. Raconter une histoire à partir d'images (CONTE)	Série d'images d'un conte	Classe	Individuel
	4. Adaptation d'un conte en pièce de théâtre (CONTE THÉÂTRALISÉ)	Conte écrit (théâtre)	Famille	Petits groupes
	5. Représentation d'un conte avec des marionnettes (CONTE)	Conte écrit (Théâtre)	Famille	Petits groupes
	6. Adaptation d'une fable en pièce de théâtre (FABLE THÉÂTRALISÉE)	Fable écrite (Théâtre)	Famille-École	Petits groupes
	7. Création de dialogues pour un mini-film d'animation (FILM DE FICTION)	Vidéo	Classe	Petits groupes
	8. Jeux de rôle sur un conte interactif (CONTE)	∅	Classe	Petits groupes
Relater (2)	9. Raconter des histoires vécues et inventées (RÉCIT DE VIE/ CONTE)	∅	Classe	Duos
	10. Raconter le weekend par le biais d'une peluche (RÉCIT DE VIE)	Peluche	Classe	Individuel
Réguler des actions par le JEU (3)	11. Fournir les consignes pour suivre l'itinéraire dans une carte (DESCRIPTION D'ITINÉRAIRE)	Carte	Classe	Duos
	12. Deviner le lieu d'un objet caché par questionnement (DEVINETTE)	Objets culturels	Classe	Classe
	13. Fournir des indications pour deviner un personnage (DEVINETTE)	Photos personnages	Classe	Duos

Développer des savoirs (2)	14. Exposé sur des animaux (EXPOSÉ) 15. Présentation d'un livre (ÉESUMÉ)	Documentation animaux Album	Classe Classe	Groupe Individuel
Argumenter (1)	16. Conseil de classe (CONSEIL DE CLASSE)	Ø	Classe	Classe

parole permet de réguler des actions. Le produit final du travail sur l'oral est destiné à un destinataire interne (priorité au développement d'une communauté discursive au sein du groupe classe) et exceptionnellement externe (la famille). Les étudiants prévoient des supports matériels attrayants: albums de jeunesse, marionnettes ou objets d'intérêt des élèves. Avec les élèves plus âgés, les situations d'apprentissage proposées prennent appui sur l'écrit. Notons que, dans leurs choix d'objets oraux, les étudiants prennent systématiquement en considération les contraintes institutionnelles (prescriptions⁶ et moyens d'enseignement officiels).

Les activités d'enseignement proposées pour les élèves de l'enseignement spécialisé

Pour l'analyse des dossiers des étudiants en enseignement spécialisé, ayant accès à des séquences d'enseignement complètes, nous portons aussi attention à l'organisation, la hiérarchisation des activités ainsi qu'aux gestes de régulation et d'étayage mis en place. Le tableau 2 résume les principales caractéristiques des cinq dossiers des étudiants.

Tous les étudiants organisent leur séquence autour d'un genre textuel: la restitution orale du récit d'un album de jeunesse, la lecture expressive d'une planche de bande dessinée, le récit de vie, l'exposé oral, le débat oral et la discussion à visée philosophique. Comme pour les propositions faites pour le début de l'école primaire, l'intérêt des élèves apparaît être la préoccupation principale des étudiants: les dispositifs présentés intègrent la création d'une situation de communication permettant à tous les élèves du groupe d'entrer dans l'activité. Les autres élèves de la classe sont les seuls destinataires des productions.

D'emblée et pour étayer les apprentissages prévus, tous les projets comprennent un travail par étapes; l'ingénierie prévoit un travail pas à pas avec les élèves de manière à faciliter leur prise de parole. Le travail autour de la compréhension/restitution à l'oral d'un album de jeunesse prévoit un découpage page par page de l'album en vue de la reproduction de phrases modèles (qui restitue ce qui se passe dans la page); la répétition des activités de compréhension-reformulation vise à créer un cadre structuré et ritualisé pour les élèves TSA ou souffrant d'un retard mental. L'album utilisé, *Quatre petits coins de rien du tout*, et les démarches d'enseignement convoquées sont une adaptation d'une séquence de

⁶ Le plan d'études romand accorde une place relativement importante à l'oral et détaille des apprentissages en lien à la compréhension et à la production. Il prévoit une série de genres oraux, à voir plusieurs fois au cours de la scolarité, avec des degrés d'approfondissement croissants.

Tableau 2. Catégorisation des séquences orales conçues dans les classes du spécialisé

Catégorie	Activité orale ou GENRE dominant dans la séquence	Supports/média utilisés	Destinataire	Forme sociale de travail
Narrer (2)	1. Restituer un album à partir de la lecture en classe d'un album (CONTE)	Album / photos / vidéo / guide d'écoute / fiches d'exercices / canevas de présentation orale	Classe	En petit groupe (3 élèves)
	2. Lire de manière expressive une planche de BANDE DESSINÉE	Bande dessinée	Classe	En petit groupe, en collectif
Relater (1)	3. Produire un RÉCIT DE VIE ORAL	Enregistrements de récits de vie audio/ BD / fiches	Camarades d'une autre classe	Par groupe de deux ou trois élèves
Transmettre des savoirs (1)	4. Produire un EXPOSÉ oral sur le thème de l'Égypte	Album / film / musique / fiches	Classe	Collectif, individuel et en groupe (l'exposé se fait à 2 ou à 3)
Argumenter (1)	5. Produire une intervention dans une DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE	Fable (tirée des <i>Philo-fables pour vivre-ensemble</i>), bâton de parole	Classe	Collectif

Dire, écrire, lire (DEL), méthode officielle romande pour l'enseignement aux petits degrés de la scolarité.

La séquence sur la lecture expressive d'une planche de BD est l'adaptation d'une unité d'un moyen d'enseignement recommandé dans l'enseignement ordinaire, *Mon manuel de français* (MMF), dans l'idée d'intégrer les élèves au cursus de la 8^e année primaire⁷. Les activités prévues s'intègrent dans une pédagogie de découverte qui consiste à coconstruire les savoirs *par et avec les élèves*; cette pédagogie vise à pallier « l'absence d'homogénéité dans les procédures de raisonnement employées par les élèves » (dysharmonie cognitive) (extrait d'un dossier).

La séquence sur le récit de vie est tirée du moyen d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) pour les classes ordinaires, dans une volonté d'intégration des élèves (le texte qui relate pouvant être un contenu des épreuves cantonales auxquels certains élèves pourraient se soumettre). Le

⁷ Il s'agit de la dernière année de l'école primaire en Suisse, l'équivalent de la 6^e année au Québec ou de la première année du collège en France.

choix d'une séquence sur l'oral se justifie aussi par le fait que les élèves sont moins bons lecteurs et scripteurs (il est prévu notamment de recourir à la dictée à l'adulte advenant le cas où les élèves doivent rédiger).

Dans le cadre du projet autour de l'exposé oral, un étudiant propose un travail de documentation sur les contenus thématiques avec les élèves à partir de la lecture d'un album et du visionnement d'un documentaire. Le choix de l'oral se justifie ici par le fait qu'il permet de contourner l'obstacle de l'écrit.

La séquence autour de l'atelier philosophique favorise le décloisonnement, l'établissement d'échanges entre les élèves qui ont beaucoup de difficulté à prendre la parole en public ou à la partager et la collaboration entre les enseignants du regroupement spécialisé⁸.

Tous les projets de communication prennent appui sur la compréhension de récits: deux récits de fiction d'albums de jeunesse, un récit de vie, une planche de BD, une fable. Comme pour les activités pensées pour les élèves du 1^{er} cycle du primaire, le texte narratif occupe une place de choix dans les dispositifs. Les projets partagent aussi une structure commune, caractérisée par l'enchaînement de plusieurs activités, convoquant plusieurs situations ou actes de parole à l'oral et à l'écrit. Par exemple, la séquence travaillant la reformulation orale d'un album de jeunesse, *Quatre petits coins de rien du tout*, s'organise de la manière suivante: lecture d'une page de l'album par l'enseignant, activité de découpage des éléments de la page lue et collage au bon endroit sur une fiche des éléments découps, dictée à l'adulte collective au cours de laquelle un élève volontaire reformule à l'enseignante la page lue. Dans un autre cas, la lecture collective et individuelle d'une planche de bande dessinée, un échange en petit groupe puis en plénière autour des contenus, de la forme et de l'univers fictionnel préparent une activité de lecture théâtralisée (en petit groupe puis en plénière), « articulant voix et bruits » de la planche d'une bande dessinée. La lecture théâtralisée d'un groupe est suivie d'un commentaire évaluatif par l'autre groupe d'élèves spectateurs. Ces deux séquences sont à l'image de l'ensemble des cinq projets didactiques qui se caractérisent tous par une alternance entre des activités orales et écrites.

Deux des dispositifs intègrent un travail sur des genres différents; la compréhension d'une fable doit servir la participation à une discussion à visée philosophique; le récit de l'album *Le loup qui voulait partir en voyage* ainsi que le visionnement d'un extrait d'un documentaire sur l'Égypte à l'aide d'un guide d'écoute précèdent la « présentation orale d'un sujet concernant l'Égypte. La séquence sur le récit de vie suit le modèle prévu dans le moyen *S'exprimer en français*: une première production initiale du genre textuel est suivie par une série de modules travaillant différentes composantes du genre et se termine par une production finale.

De manière générale, les projets analysés présentent les sept caractéristiques suivantes :

⁸ Un regroupement spécialisé est un ensemble de classes spécialisées au sein d'une école ordinaire.

1. justification des priorités et des objectifs d'apprentissage toujours en accord avec les prescriptions institutionnelles et, de façon moins systématique, en fonction des besoins des élèves ;
2. appui sur des situations de communication de fiction permettant de déclencher la prise de parole des élèves ;
3. recours au travail collectif pour développer une communauté discursive scolaire, développer le vivre ensemble des élèves ;
4. anticipation d'un travail par étapes, avec une succession de plusieurs activités scolaires, s'étalant sur un temps court ; prévision d'un nombre de supports variés pour aménager les dispositifs d'enseignement ;
5. projet didactique impliquant l'enchaînement de plusieurs activités, articulant systématiquement oral et écrit ; diversification des modalités de travail et des procédures à développer pour chaque activité ;
6. au regard du travail du texte et de la textualité orale : trois des dispositifs impliquent des extraits de texte (une planche de BD, une intervention dans une discussion, la reformulation d'une page d'album) ; la structuration du texte est un objet de savoir dans un seul dispositif (le récit de vie) ; l'accent est mis sur les contenus thématiques dans le cas du projet sur l'exposé oral ; les dimensions spécifiques de l'oralité sont travaillées dans la séquence sur la bande dessinée, le récit de vie et l'atelier philosophique ;
7. absence d'évaluation certificative.

Quelle prise en compte de l'inclusion des élèves allophones ou à besoins particuliers dans les propositions des étudiants ?

Dans quelle mesure, les propositions des étudiants intègrent-elles des adaptations pour favoriser l'inclusion d'élèves à besoins particuliers ? Quels sont les impacts de ces adaptations sur l'ingénierie didactique de l'oral ? Comme pour la partie 2, nous présentons nos analyses en deux temps, décrivant les propositions faites pour le 1^{er} cycle du primaire puis pour l'enseignement spécialisé.

L'effort commun des étudiants s'intéressant à l'enseignement à de jeunes élèves consiste à créer des situations de communication motivantes et relativement simples qui permettent l'expression de la parole des jeunes élèves. La grande partie des activités répertoriées encourage la prise de parole en situation de classe. Le destinataire de l'activité est le groupe classe et exceptionnellement les familles (notamment pour les petites pièces de théâtre). Les étudiants essaient de s'adapter aux jeunes apprenants en prévoyant des supports variés attrayants, des formes de travail collectives qui impliquent la participation du groupe. Ils évitent les activités excessivement longues et fastidieuses, de manière à stimuler l'investissement, la concentration et l'intérêt des élèves.

Toutes les activités orales proposées se réfèrent à des situations de communication larges qui s'adaptent aux élèves des premiers degrés de l'école primaire. Ces situations dépassent la conversation ordinaire, l'échange quotidien ; le cadre qu'elles comportent permet d'orienter les régulations et l'étayage de

l'enseignant. Ces activités intègrent le passage de la langue familiale ou de la variété de français parlée en famille au développement d'une langue scolaire commune, élaborée. En principe (et en accord avec les prescriptions institutionnelles du plan d'études), les enseignants en formation prennent appui sur la diversité linguistique et culturelle des élèves pour développer la langue commune. Tous les projets visent directement ou indirectement la construction d'une communauté discursive dans la classe et considèrent la diversité culturelle comme potentiellement enrichissante. Quatre caractéristiques se dégagent des projets d'activité à l'oral :

1. la prise en considération du rôle de l'oral dans la socialisation et dans la création d'un milieu inclusif et dans le processus d'intégration des élèves à besoin particulier ;
2. la simplification des situations de manière à permettre l'exercice de l'activité orale à tous les élèves de la classe ;
3. l'articulation de l'oral à la lecture et à l'écriture ainsi qu'à l'enseignement des différentes matières scolaires ;
4. le travail de situations de communication dans lesquelles les élèves participent collectivement et apprennent les uns des autres, des situations dans lesquelles il est possible de dépasser les blocages et les résistances à la prise de parole.

Le développement de l'oral est perçu comme fondamental aussi bien pour l'intégration en classe d'élèves à besoins particuliers que pour l'accueil et la scolarisation d'élèves d'origine non francophone. Dans les deux cas, au-delà des mesures d'appui spécialisées et de l'éventuel allègement des programmes, l'oral reste le principal moyen de socialisation et de médiation des apprentissages.

Potentialités des dispositifs examinés pour l'enseignement spécialisé

Dans les dispositifs d'enseignement élaborés pour les classes spécialisées, les étudiants articulent le choix du projet et la description des troubles qui caractérisant le regroupement d'élèves (troubles du spectre de l'autisme (TSA); dysfonctionnements cognitifs; déficit d'attention et hyperactivité (TDAH); problèmes comportementaux, intégration de non-lecteurs). Ces articulations ne sont toutefois pas toujours explicites.

Les projets sont intégrateurs, car ils combinent des objets disciplinaires et des objectifs divers: le développement de la motricité fine, par des activités de découpage et de collage sur une page et la compréhension écrite et orale ainsi que l'entrée dans l'écrit; la compréhension d'une fable pour participer à un atelier de philosophie; la compréhension d'une planche de la bande dessinée par l'intermédiaire d'une lecture théâtralisée.

Dans tous les projets, la volonté d'outiller l'élève prime. Divers matériaux sont mobilisés: supports oraux audio et vidéo; fiches écrites servant de référence aux activités. Seul le projet sur l'exposé oral laisse les élèves sans canevas guidant

la production orale. Lors de l'utilisation de moyens existants, les adaptations facilitent le travail des élèves.

Les différenciations se font par un guidage plus serré de l'enseignant, qui encourage les élèves à participer aux activités, pose des questions pour vérifier l'engagement dans la tâche et la compréhension de celle-ci, procède à des réaménagements des groupes de travail dès que survient un dysfonctionnement. Ces régulations assurent l'implication des élèves dans la tâche, essentielle dans les interventions auprès d'élèves en difficulté.

Ici aussi, les activités planifiées sont en accord avec les priorités du curriculum scolaire. L'inclusion éventuelle des élèves dans le cursus ordinaire en dépend. La conception des activités élaborées comporte toujours une réflexion sur les objectifs d'apprentissage et sur les prescriptions scolaires, explicitant les finalités, au-delà de leur caractère ludique et de leur attractivité.

La démarche adoptée consiste systématiquement en un travail en séquence qui anticipe les étapes à suivre permettant aux élèves de progresser : un cheminement pas à pas, une diversification des démarches et des activités complémentaires alternatives pour aider les élèves qui ont plus de mal à suivre le collectif.

Six obstacles emblématiques pour la prise en compte des élèves en difficulté

Au vu de l'analyse, les activités répertoriées présentent des limites, contiennent des paradoxes et des obstacles intrinsèques pour assurer des nouveaux apprentissages dans la continuité. Six principaux obstacles didactiques, des inadaptations des dispositifs, souvent liés au manque de considération des capacités des élèves retiennent notre attention :

1. L'absence d'une préparation préalable des contenus culturels abordés.

De façon générale, les dossiers présentent des situations très précises (par exemple la discussion ou le récit à partir d'une image) qui visent une prise de parole de l'élève à propos d'un autre domaine, qui est faiblement contextualisé (l'élaboration d'un exposé sur les chenilles, sans préparation, risque d'accentuer les différences entre les élèves). Aussi, la structuration du travail n'est pas anticipée. Sans une préparation préalable des contenus à développer, sans les outils situationnels, les activités d'expression orale risquent fort de ne pas refléter une construction collective. En effet, ce sont les élèves ayant développé ces comportements en dehors de l'école qui sont favorisés par la réalisation de ces activités. La centration sur l'expression de soi selon des approches culturelles qui ne sont pas connues par une partie des élèves favorise la réussite des élèves qui y sont familiarisés. Pour les élèves d'origine non francophone, les ressources familiales acquises par la famille sont difficiles à prendre en considération ; nous savons toutefois que la prise en considération exclusive du français en tant que langue et culture contribue à la dévalorisation de la langue d'origine et à l'insécurité linguistique des apprenants (Deprez, 1994/1999). Ces phénomènes d'insécurité sont particulièrement importants lorsqu'on privilégie des

situations connues et maîtrisées par une partie des élèves tandis que d'autres ont besoin d'un travail en amont pour pouvoir développer les modes d'expression.

2. Le caractère implicite des enjeux des situations de communication.

Ces situations, centrées sur la motivation et sur le jeu, ne fournissent pas des outils situationnels explicites pour permettre une meilleure compréhension des enjeux. Le manque de contextualisation et d'outils situationnels de la majorité des activités proposées fait en sorte que l'on se base sur l'interprétation des élèves afin que ces derniers produisent de l'oral. C'est comme si les étudiants présumaient que le but communicatif, le rôle d'énonciateur, le destinataire, le genre étaient déjà connus des élèves. Du coup, les élèves plus familiers du genre peuvent avancer alors que ceux qui ne disposent pas d'une représentation de la situation de communication ne comprennent que partiellement la tâche à réaliser. Les activités prévues ne permettent pas aux jeunes locuteurs d'enrichir leurs représentations sur les paramètres de la situation ; leur perspective pragmatique est donc limitée.

3. L'opacité des objectifs sur l'oral.

Les objectifs sur l'oral et la langue française ne sont jamais évoqués ou anticipés explicitement. Les situations proposées sont souvent en continuité avec l'écriture et la lecture ou se présentent comme interdisciplinaires, c'est-à-dire au service d'autres apprentissages. L'oral apparaît comme subordonné à d'autres apprentissages et il n'est enseigné qu'incidemment, à l'occasion d'activités diverses et peu contrôlées par l'enseignant. L'oral n'est jamais proposé comme un objet d'enseignement autonome. Si l'articulation et les interactions entre oral et écrit ou entre le français et les autres disciplines sont intrinsèquement intéressantes, elles ne peuvent pas prendre la place d'un enseignement plus systématique de l'oral, notamment pour les élèves dont les besoins particuliers l'exigent. L'obstacle majeur des situations de communication orales analysées concerne l'absence d'objectif d'apprentissage sur les dimensions de l'oralité et des capacités linguistiques en français à développer. Au-delà des aspects ludiques et sociaux de la prise de parole, l'absence d'objectifs langagiers empêche l'élève de comprendre l'intérêt du travail scolaire. Pour l'enseignant, la situation peut ainsi devenir une simple situation d'animation à objectifs variables ou improvisés. Le défi d'une ingénierie didactique qui prend en considération les élèves en difficulté implique une évaluation des besoins, un ajustement aux obstacles et un choix des dimensions langagières à travailler.

4. La multiplication des tâches et des objectifs.

Beaucoup des séquences d'enseignement multiplient les activités, mais aussi les objectifs d'apprentissage. Cette diversité de tâches et d'objectifs peut amener la perte du fil rouge de la séquence par l'élève. Ici, il est important de distinguer les séquences d'enseignement centrées sur l'expression orale (le récit de vie oral) de celles qui se donnent d'autres objectifs (la lecture expressive d'une planche de BD, la participation à un atelier philosophique) et celles où l'oral est

l'outil pour développer ces objectifs (l'entrée dans l'écrit ; la compréhension d'un album et les connaissances encyclopédiques sur l'Égypte). Les séquences d'enseignement au service d'objectifs en lien avec l'expression orale offrent plus de cohérence aux élèves, leur permettent de comprendre le pourquoi des activités et risquent moins de les éloigner des tâches. Ces séquences prévoient d'ailleurs un travail sur des ressources langagières associées au genre étudié.

5. L'absence de modèles et de corpus de référence pour l'apprenant.

Les activités proposées font rarement référence à une pratique sociale de référence ; les élèves ne peuvent voir comment ces pratiques ont cours en dehors de l'école. En l'absence d'articulation entre les pratiques langagières scolaires et celles à réaliser en dehors de l'école, la scolarisation de l'oral procède souvent sans référence et sans projection sur les transferts à réaliser. En laissant une très grande liberté d'expression aux élèves, il semble plus difficile de proposer des activités à contours variés et délimités, favorisant la construction d'une pratique langagière. Si le travail proposé se base sur des approches culturelles favorisant la réussite des élèves qui y sont familiarisés, il est possible que l'enseignement ne soit pas le plus adéquat pour ceux qui ont des besoins particuliers. En outre, si l'oral poursuivi est un oral ne faisant référence qu'à l'écrit normé, nous ne sommes pas sûrs non plus que le travail soit porteur pour le développement de l'expression orale des élèves. Ce lien avec des pratiques sociales de référence nécessite la constitution d'un corpus de textes oraux qui agissent comme des modèles et qui aident les élèves à se représenter le texte oral à produire ou à comprendre. C'est grâce aussi ce corpus que l'on favorise une prise en compte des dimensions de l'oralité.

6. La faible anticipation des processus d'apprentissage à réaliser de la planification de la progression.

Les formes de simplification de la tâche et le temps limité de l'activité concourent à ce que certaines activités dans les dossiers des étudiants tiennent davantage à de l'animation ou du jeu. À force de simplifier, certaines tâches perdent de leur sens, car elles ne permettent plus le développement pas-à-pas d'un apprentissage. L'on pense ici, par exemple à la reprise de quatre mêmes activités dans le cadre du travail de l'album ou, encore, à une grille d'écoute du documentaire qui prémâche le travail de compréhension orale des élèves. Ces tâches, qui risquent fort de ne pas générer des apprentissages transférables à d'autres contextes, n'apportent pas beaucoup du point de vue de l'apprentissage de la communication. Par contre, dès que la tâche est plus complexe, le fait de proposer des activités de courte durée, sans anticiper une continuité, ne permet pas d'envisager le progrès des élèves à moyen ou à long terme et d'aborder la transformation de leurs capacités grâce à des procédures et des formes d'étayage adéquates. La progression des apprentissages des élèves n'est pas anticipée. La majorité des activités sont ponctuelles et ne sont pas structurées. Ceci est particulièrement négatif pour les élèves en difficulté qui ont besoin d'être guidés à chaque étape de l'apprentissage, en accord avec les principes

d'un enseignement explicite. Ici, nous ne pouvons que réitérer l'importance de lier le projet de communication proposé aux besoins spécifiques des élèves. De Weck et Rosat (2003) insistent sur une nécessaire prise en compte du niveau actuel de développement de l'élève, et sur l'importance de formuler des hypothèses sur son niveau langagier potentiel afin d'établir des objectifs d'apprentissage qui soient dans la ZPD de l'élève. Pour ce faire, l'établissement d'objectifs et des tâches doit se baser sur une évaluation préalable des capacités orales des élèves.

Conclusion

À l'issue des analyses réalisées sur l'enseignement de l'oral en classe hétérogène et en contexte spécialisé, nous pouvons mettre en évidence une série de principes didactiques de base d'un enseignement de l'oral à visée inclusive.

Le premier concerne l'inscription de l'enseignement de l'oral dans une pédagogie des *situations de communication variées* avec une dominance du récit et des situations de jeu. La priorité de ces situations est de permettre à tous les élèves de s'exprimer à l'oral. Ces situations sont ancrées dans des *projets didactiques de genres textuels*, elles donnent une importance majeure au travail collectif de la classe et, malgré le contexte des classes spécialisées, prennent comme référence les orientations des nouveaux plans d'études. L'oral est donc perçu par les enseignants comme un *outil majeur d'intégration et de socialisation des élèves à besoins particuliers* leur permettant d'apprendre les uns des autres.

Le deuxième principe concerne *l'articulation de l'oral à la lecture et à l'écriture*, d'une part, et à l'enseignement d'autres disciplines scolaires, d'autre part. L'oral est mis au service de *la médiation d'autres apprentissages et de la pluridisciplinarité*. Cependant, à côté de ces démarches pluridisciplinaires ou cherchant une interaction entre l'écrit et l'oral, nous constatons aussi la naissance de *démarches qui se donnent pour objet un travail centré directement sur l'oral* selon le prototype d'une modélisation d'un genre textuel et visant la conception de prototypes de séquences didactiques articulant les dimensions macro et micro du genre de texte.

Le troisième principe concerne *l'effort d'adaptation aux possibilités d'apprentissage des élèves, la simplification ou la décomposition des tâches et la mobilisation de supports à l'appui* pour rendre possible l'entrée des élèves dans la situation de communication. De ce point de vue, les séquences proposées pour l'enseignement spécialisé se différencient par un travail davantage outillé et organisé en étapes de manière à faciliter l'apprentissage.

À côté de ces principes de base, nous constatons aussi des limites aux dispositifs examinés par nos études. Les évaluations de capacités initiales des élèves pour préciser les besoins langagiers à l'oral sont généralement intuitives ou simplement absentes. La définition des dimensions à travailler pour les genres oraux choisis et leur transposition fait rarement l'objet d'une réflexion de la part des enseignants. Très souvent, les modes d'intervention visent à fournir l'occasion

aux élèves de s'exprimer plutôt que de les mettre en position de recherche vis-à-vis des savoirs à acquérir.

De manière à enseigner l'oral dans une visée inclusive, cinq grands défis méritent d'être relevés : 1) la prise en considération des capacités langagières des élèves en difficulté ; 2) le pointage d'objectifs langagiers relatifs aux genres textuels abordés en fonction de ces difficultés ; 3) l'anticipation de stratégies d'étayage et de régulation des apprentissages ; 4) une planification de la progression des apprentissages à l'intérieur de la séquence d'enseignement, mais aussi sur le moyen et le long terme et, enfin, 5) l'élaboration des dispositifs d'évaluation. La validité didactique des dispositifs dans le cadre d'une école inclusive exige l'analyse de la mise en pratique de séquences dans différents contextes scolaires ; ces analyses devront prendre en considération non seulement les effets pour l'ensemble des élèves, mais aussi la faisabilité de la conduite de ces séquences, sur le plan de l'étayage et des différenciations à apporter.

Ces analyses des travaux d'étudiants constituent aussi des retours critiques sur la formation reçue par les futurs enseignants, concepteurs des dispositifs analysés. De telles rétroactions constituent des apports pour le développement de compétences professionnelles, qui vient enrichir l'accompagnement, le suivi des interventions lors des stages. La formation des enseignants est d'ailleurs une condition essentielle pour rendre possible un enseignement de l'oral à visée inclusive.

Références bibliographiques

- Boisseau, Ph. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris: Retz & CRDP de l'académie de Versailles.
- Broi, A.-M., Soussi, A. (1999). Comprendre l'oral n'est pas si facile! *Bulletin d'information de la CIIP et l'IRD*, 1-8 (consulté sur Internet <http://www.unine.ch/irdp/>).
- Canut, E. Bruneseaux-Gauthier, F. et Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler*. Nancy: CRDP.
- Capul, M. & Lemay, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- D'Addona, J. & Naji, L. (2009). *Études des pratiques d'enseignement du français dans une école d'enseignement spécialisé de niveau primaire à Genève*. Maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- De Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge pré-scolaire*. Paris: Masson.
- Dolz, J. & Abouzaid, M. (2015). Pluralité des genres et singularité du texte: tensions constitutives de la didactique des langues. *Forum Lecture*, 2. Consulté le 14.09.2015 sur http://www.leseforum.ch/myUpload-Data/files/2015_2_Dolz_Abouzaid.pdf
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck, volume II (3e/4e).
- Deprez, C. (1994/1999). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale. De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève (non publiée).
- Gagnon, R. (2011). *Enseigner et apprendre la communication orale au secondaire. Analyse comparative de matériel didactique québécois et suisse-romand*. Saarbrücken: Éditions universitaires européennes.
- Garcia-Debanc, C. & Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?*. Paris: Hatier.
- Gombert, A. & Roussey, J.-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles sévères du langage écrit: adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, 35, 233-251.
- Grandaty, M. & Turco, G. (Eds) (2001). *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. *Repères*, 24-25.
- Halté, J.-M. et Rispaill, M. (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan.
- Hassan, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre? *Repères*, 46, 111-129.
- Lafontaine, L. Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal: Chenelière.
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible? *Pratiques*, 137-138, 117-134.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris: Éditions Bertrand-Lacoste.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-121.
- Nonnon, E. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet: qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral. *Repères*, 31, 161-188.
- Paour, J.-L. (1991). *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*. Thèse de doctorat de l'Université de Provence, Laboratoire de Psychologie du développement.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées: des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

- Pelgrims, G. & Cèbe, S. (2009). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage: le rôle des pratiques d'enseignement. Dans M. Crahay et M. Dutrevis (Eds). *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 111-135). Bruxelles: De Boeck.
- Perrin-Glorian, M.-J. (2012). Comment améliorer l'enseignement des mathématiques pour tous, y compris les élèves de milieu social défavorisé? Dans M.L Elalouf et A. Robert (Eds). *Les didactiques en questions : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 101-110). Bruxelles: De Boeck.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (p. 155-174). Bern: Peter Lang.
- Volochinov, V. (2010). *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges: Lambert-Lucas, [Édition originale en russe: 1929].