

Québec français



Une séquence didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral

Viateur Paradis

Numéro 133, printemps 2004

L'oral à la une

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/55613ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Paradis, V. (2004). Une séquence didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral. *Québec français*, (133), 60–62.

Une séquence didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral



>> VIATEUR PARADIS*

Le travail de l'enseignant en classe devrait avoir pour but d'aider les élèves à acquérir des automatismes langagiers et des ressources lexicales, morphosyntaxiques, pragmatiques suffisamment souples pour qu'ils soient en mesure de choisir le parlé approprié à des situations de communication aux paramètres variés¹.

La séquence didactique que nous présentons ci-dessous doit être perçue à titre de référence susceptible d'être utile à la planification d'un enseignement de l'oral qui tient compte de la variation linguistique. Il n'y a pas nécessité de réaliser toutes ses phases.

Les pistes d'élaboration suggérées peuvent, entre autres, être utiles à la planification d'une activité d'enseignement-apprentissage correspondant à une activité d'intégration proposée dans le cahier pratique du présent numéro de *Québec français*.

Quoi enseigner ?

Si l'on se réfère au savoir disponible en matière de compétences langagières à l'oral, trois types de compétences font l'objet d'un consensus : les compétences linguistique, discursive et communicative, appelées aussi respectivement capacités linguistico-discursive, discursive et d'action (voir notamment Préfontaine *et al.* ; Dolz et Schneuwly).

Une synthèse des éléments d'apprentissage rattachés à chacune de ces compétences est présentée sous une perspective normative par Préfontaine *et al.* (encadré ci-contre).

Considérant la visée de cet article et son objet d'étude, nous nous attacherons plus particulièrement à la question du développement des compétences linguistique et communicative. La prononciation, le lexique, la morphosyntaxe et le registre de langue seront retenus à titre d'éléments d'apprentissage cibles.

SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

Compétence linguistique

La compétence linguistique englobe la voix (diction : articulation, timbre et portée de la voix, prononciation ; faits prosodiques : accentuation, rythme, pauses, débit, intonation) et la langue (morphosyntaxe, lexique).

Compétence discursive

La compétence discursive concerne l'organisation du discours, la délimitation du sujet, la pertinence et la crédibilité du contenu.

Compétence communicative

La compétence communicative regroupe le registre, l'interaction (contact avec l'auditoire, prise en compte de l'auditoire) et le non-verbal (gestes, attitudes, comportements, etc.).

Par ailleurs, dans le cadre des programmes d'études de français, langue d'enseignement, du primaire et du secondaire, le développement des compétences langagières à l'oral se réalise dans des contextes ou situations de communication où peuvent intervenir différents types de productions : discussion, exposé explicatif et critique, débat, court message, commentaire, devinette, court récit, petite histoire, poème, échange, discussion, conversation, etc. Ces productions, qui s'actualisent tantôt en mode individuel, tantôt en groupe restreint ou en grand groupe et qui proviennent des élèves, pourraient aussi provenir d'autres locuteurs (enseignants, autres élèves, experts, apprentis, etc.). En outre, ces textes oraux sont le produit d'une parole plus ou moins spontanée en situation de communication plus

ou moins formelle. Ainsi, la parole est hiérarchisée : les oraux sont plus ou moins préparés (parole improvisée, plus ou moins improvisée, non improvisée, soit lue, récitée), les deux types d'oraux situés aux extrémités du continuum étant l'oral spontané et l'écrit oralisé, comme le signalent Dolz et Schneuwly.

Comment enseigner ?

Nous retiendrons à titre de démarche d'enseignement-apprentissage la séquence didactique en trois temps préconisée par les programmes d'études québécois : l'élève a à préparer, à réaliser, à évaluer sa pratique de communication orale en tenant compte de sa démarche de travail et à réinvestir ce qu'il a appris.

PISTES D'ÉLABORATION D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE

SUGGESTIONS RELATIVES AU CHOIX DU CONTENU D'APPRENTISSAGE :

- Prononciation adéquate en registres familier et soutenu (absence de formes marquées, c'est-à-dire dévalorisées par la communauté québécoise : liaisons fautives, prononciations du type *toé* (*toi*), *pére* (*père*) ; fusion des voyelles du type *dans a chambre* (*dans la chambre*), diphthongaison des voyelles du type *faète* (*fête*), *pâoute* (*pâte*), le gros *à* en situation formelle, etc. ; barbarismes de prononciation du type *aréoport*, *hynoptiser* au lieu de *aéroport*, *hypnotiser*).
- Vocabulaire : précis (mots justes, absence de mots vagues dits *passé-partout*³, d'anglicismes, de barbarismes⁴, de pléonasmes⁵, de confusion de paronymes⁶), varié (absence de répétition d'un même terme) et adapté (absence de mots inappropriés à la situation de communication : mots inadéquats compte tenu du caractère formel de la situation de communication, de la compétence culturelle de l'interlocuteur, du milieu professionnel (langue courante ou spécialisée)).
- Morphosyntaxe : absence d'erreurs (confusion de genre : *un entrevue*, *une escalier*, *une orage*, etc. ; conjugaison erronée : *jousent*, *sontaient*, *faissez* au lieu de *jouent*, *étaient*, *faîtes*, etc. ; structure interrogative inappropriée en registre soutenu : *Tu prends-tu ? C'est quoi tu prends ? Quel temps qui fait ?* ; double emploi du conditionnel : *si elle le pourrait*, *elle voyagerait* ; etc.).

SUGGESTIONS RELATIVES AU CHOIX DU TYPE DE PRODUCTIONS ORALES ET DU CONTEXTE DE LEUR RÉALISATION :

- Traits d'oralité (faits de langue ou autres caractérisant l'oral).
- Productions des élèves : individuelles ou collectives (groupes restreints ou grands groupes), spontanées ou plus ou moins préparées avec ou sans soutien de l'écrit, réalisées en situations de communication réelles ou fictives, plus ou moins formelles.
- Autres productions : textes oraux de l'enseignant ou d'autres locuteurs, apprentis ou experts. Ces autres productions, authentiques ou façonnées à des fins didactiques, peuvent être exploitées en partie ou en totalité. L'idéal serait de les enregistrer à l'aide d'un magnétophone de façon à pouvoir les écouter au besoin.

Il serait également souhaitable de pouvoir disposer de leur transcription orthographique afin d'en faciliter l'écoute et l'observation des phénomènes à l'étude.

Note

Les productions peuvent témoigner des traits caractéristiques de l'oral (voir le tableau du document 10 dans le cahier pratique), contenir ou non des erreurs de prononciation, de vocabulaire, de morphosyntaxe, liées ou non à l'utilisation du registre. Elles peuvent faire l'objet d'observations, de modifications par les élèves, qui ont alors à les transformer en textes oraux de registre soutenu ou familier, de langue de spécialité ou courante, à les réviser de façon à en corriger les erreurs. Elles peuvent encore être transformées en textes écrits pour mieux faire ressortir les caractéristiques de l'oral et de l'écrit, leurs ressemblances et leurs différences, les erreurs à l'écrit dues à l'interférence de l'oral.



SUGGESTIONS RELATIVES AU CHOIX DES ÉTAPES DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE :

Phase de préparation

- Vérification des acquis
- Mise en situation
- Développement de la compétence culturelle
- Développement de la compétence idéologique
- Réflexion sur la pratique de communication à venir
- Acquisition de connaissances
- Consignes liées à la pratique de communication orale

Lors de la phase préparatoire, il peut s'agir de vérifier où en est l'élève par rapport à ce que l'on projette de lui enseigner. Pour ce faire, on peut partir d'une production orale d'un élève ou d'un groupe d'élèves de façon à prendre connaissance et à leur faire prendre connaissance de leur savoir ou savoir-faire ou des deux à la fois.

Au-delà de leur confrontation aux difficultés que représente l'activité, l'intention peut être de motiver les élèves en leur permettant de reconnaître l'utilité de l'objet d'apprentissage et leur potentiel. Ainsi, la phase de vérification des acquis se double d'une mise en situation.

La phase de développement de la compétence culturelle intervient lorsque l'élève ignore ou ne dispose pas d'une connaissance suffisante du sujet de l'activité orale. L'élève doit alors se documenter, par exemple en lisant ou en écoutant des textes provenant de l'enseignant ou d'autres informateurs qui peuvent être, entre autres, des élèves.

L'élève peut devoir aussi développer sa compétence idéologique pour participer à une communication orale, dans le cas où il n'a pas ou peu d'opinions sur un sujet. Par conséquent, il peut être appelé à effectuer les mêmes types d'activités mentionnées dans le cas du développement de sa compétence culturelle.

On peut aussi vouloir permettre à l'élève de réfléchir avant d'agir de façon à le sensibiliser à ce qu'il lui faudra savoir faire ou à ce à quoi il devra porter une attention particulière pour réussir sa communication, à l'aide, entre autres, du questionnement. À la suite de l'enregistrement sur magnétophone ou vidéocassette d'une communication orale, l'élève pourrait écouter la bande ou visionner la vidéocassette à l'aide d'une feuille d'écoute élaborée par l'enseignant et/ou les élèves de la classe.

La phase d'acquisition de connaissances (fréquemment appelée *théorie*) peut se concrétiser avant, pendant ou après la pratique de communication de façon plus ou moins formelle. En phase préparatoire, elle peut s'actualiser conjointement avec la vérification des acquis ou lors de la phase d'objectivation correspondant à une réflexion sur la performance orale à réaliser. Il serait souhaitable que l'élève puisse construire le savoir qu'il a besoin d'acquérir. Le rôle de l'enseignant devient alors celui d'un animateur, qui sollicite l'élève de façon à ce qu'il puisse faire part de ses observations concernant des productions orales plus ou moins réussies en tant qu'objets d'analyse. Autrement dit, l'élève est appelé à y repérer ce qui est, ce qui va et ne va pas et, éventuellement, à le modifier ou à le corriger.

En dernière étape, l'enseignant s'assure que l'élève locuteur connaîtra les règles à suivre pour réussir sa performance orale en les rendant explicites ; il voit également à informer les autres élèves, s'il y a lieu, du rôle qu'ils ont à assumer en tant qu'auditoire. Dans le cas d'une performance préparée, l'élève a, au cours de sa démarche de préparation, à l'évaluer régulièrement, de façon à ajuster son plan de travail au besoin.

Phase de réalisation

- Rôle du locuteur : réaliser sa production orale en tenant compte des consignes de travail.
- Rôle de l'auditoire, dont fait partie l'enseignant : observer la performance orale du locuteur en se concentrant sur une partie ou sur la totalité du savoir-faire cible.

Phase d'évaluation de la pratique

- Rôle du locuteur : évaluer sa performance orale à l'aide d'une fiche de vérification ou non.
- Rôle de l'auditoire : commenter et compléter au besoin l'évaluation effectuée par le locuteur.

Phase de réinvestissement

Idéalement, il y aurait lieu de prévoir des situations où le locuteur aurait à utiliser en totalité ou en partie ses connaissances de façon à favoriser le transfert d'apprentissage.



* Professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Notes

- 1 M. Campana et F. Castincaud, *Comment faire de la grammaire*, Paris, ESF éditeur, 1999, p. 80.
- 2 Mots vagues ou passe-partout : chose, machin, affaire, bon, beau, gros, truc, faire, dire, etc.
- 3 Barbarisme : mot forgé ou déformé ou mot utilisé dans un sens qu'il n'a pas (ex. : *antidater* au lieu de *postdater*, *baisse des impôts* au lieu de *diminution* ou *réduction* des impôts, *coffre à gants* au lieu de *boîte à gants*, le cœur me *débat* au lieu de le cœur me *bat*, taux de *diplomation* au lieu de taux de *réussite*, etc.).
- 4 Pléonasme : mot ou groupe de mots qui constitue une répétition inutile de ce qui est énoncé (ex. : *importer de l'étranger*, *prévoir à l'avance*, un *grand géant*, etc.).
- 5 Confusion de paronymes : confusion de mots de sens différents apparentés sur le plan de leur forme (ex. : *accident* au lieu de *incident*, *éminent* au lieu de *imminent*, *méritoire* au lieu de *méritant*, etc.).

Bibliographie

- J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1998.
- C. Préfontaine, M. Lebrun et M. Nachbauer, *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Éditions Logiques, 1998.

