

L'oral, pour se dire : remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire

François Lentz

Volume 21, Number 1-2, 2009

Apprendre en français en milieu francophone minoritaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/045329ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/045329ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (print)

1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lentz, F. (2009). L'oral, pour se dire : remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 211–227. <https://doi.org/10.7202/045329ar>

Article abstract

While it is true that oral language is a tool for communication, it can also (particularly in a scholastic context) be a tool for thinking and learning and, more fundamentally, a vector of self-affirmation. Oral communication is not only the act of speaking. Indeed, we mustn't neglect the role of oral comprehension, which aims to lay the way for students to acquire the tools they need to develop critical listening skills. The oral aspect of communication *per se* comprises two dimensions: oral production of a rather formal nature and verbal interaction. Oral interaction is additionally at the core of another oral process that takes place when students carry out learning tasks. Oral interaction is called into play, then, in learning situations, based on the postulation that it is through social language interaction that learning occurs. This first aspect of oral communication as a part of and for the purpose of learning is extended—and broadened—in another oral aspect of communication that deals with knowledge-building. This aspect deals with the building of criteria that characterize the objects of learning and with explanation of the methodological processes that make appropriation of these objects possible. This oral aspect of learning (knowledge-building) is paired with a more reflexive oral process whereby learners talk about oral language as an object of learning, and, more broadly, about their own learning, the representations that they construct of their learning, and how they see themselves in their capacity as learners. More fundamentally, oral communication considered in its diverse aspects provides students with the means to build and realize themselves as speaking subjects and to give voice to their personhood in French. As for the pedagogical work on oral communication, it focuses on getting students speaking and is backed by activities that involve the elements of oral communication as an object—and not only a means—of learning. Moreover, this pedagogical work draws on favourable conditions provided by meaningful practices and models. And finally, it aims to promote an awareness, as much as a culture, of the oral aspects of communication, so that students may work in a school setting to build their voice. More fundamentally, the goal is to empower students to take action in regard to the spoken discourse of others and, above all, in regard to their own discourse and to their sense of self.

L'oral, pour se dire: remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire*

François LENTZ
Collège universitaire de Saint-Boniface

RÉSUMÉ

La langue orale, c'est certes un outil de communication, mais c'est aussi, en contexte scolaire particulièrement, un outil de pensée et d'apprentissage, et, plus fondamentalement, un vecteur d'affirmation de soi. La communication orale n'est pas seulement la prise de parole. N'oublions pas en effet la compréhension orale, qui vise à faire en sorte que les élèves acquièrent des outils leur permettant de mettre en place une réception critique du discours de l'autre. L'oral de communication proprement dit comprend deux dimensions: la production orale à caractère plus ou moins formel et les interactions verbales. Les interactions orales sont également au cœur d'un autre oral: celui mobilisé par la réalisation de tâches d'apprentissage. Les interactions orales sont mises à profit, parce que l'on postule que c'est dans l'interaction langagière sociale que se réalisent les apprentissages. Ce premier oral d'apprentissage se prolonge – et s'approfondit – dans un autre: un oral de construction de savoirs, qui a trait à la construction de critères qui caractérisent des objets d'apprentissage et à l'explicitation des démarches méthodologiques qui permettent de s'appropriier ces objets. Cet oral de construction de savoirs s'accompagne d'un oral plus

* Le contenu de cet article a fait l'objet de présentations sous des formes diverses, lors de congrès, de conférences, de journées de formation dans des écoles et des divisions scolaires, d'instituts d'été et de cours à l'université. Que soient ici remerciés les participants à ces sessions pour avoir enrichi ces remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire.

réflexif, par le biais duquel l'apprenant parle de l'objet d'apprentissage que représente l'oral, et, plus largement, de ses apprentissages ainsi que des représentations qu'il se construit de ses apprentissages, et de lui comme apprenant. Plus fondamentalement, la communication orale sous ses divers volets permet à l'élève de se produire, de se construire comme sujet parlant et de se dire comme personne, en français. Quant au travail pédagogique sur la communication orale, il privilégie une prise de parole par les élèves, qui s'accompagne d'interventions sur des éléments de l'oral comme objet – et non seulement comme médium – d'apprentissage; il bénéficie en outre de conditions favorisantes telles que des pratiques signifiantes et des modèles; il vise enfin à promouvoir une conscience, autant qu'une culture, de l'oral, pour que les élèves puissent se construire, en contexte scolaire, leur parole. Plus fondamentalement, il est question de développer chez l'élève un pouvoir d'action, sur le discours de l'autre et, surtout, sur son propre discours et sur soi.

ABSTRACT

While it is true that oral language is a tool for communication, it can also (particularly in a scholastic context) be a tool for thinking and learning and, more fundamentally, a vector of self-affirmation. Oral communication is not only the act of speaking. Indeed, we mustn't neglect the role of oral comprehension, which aims to lay the way for students to acquire the tools they need to develop critical listening skills. The oral aspect of communication *per se* comprises two dimensions: oral production of a rather formal nature and verbal interaction. Oral interaction is additionally at the core of another oral process that takes place when students carry out learning tasks. Oral interaction is called into play, then, in learning situations, based on the postulation that it is through social language interaction that learning occurs. This first aspect of oral communication as a part of and for the purpose of learning is extended—and broadened—in another oral aspect of communication that deals with knowledge-building. This aspect deals with the building of criteria that characterize the objects of learning and with explanation of the methodological processes that make appropriation of these objects possible. This oral

aspect of learning (knowledge-building) is paired with a more reflexive oral process whereby learners talk about oral language as an object of learning, and, more broadly, about their own learning, the representations that they construct of their learning, and how they see themselves in their capacity as learners. More fundamentally, oral communication considered in its diverse aspects provides students with the means to build and realize themselves as speaking subjects and to give voice to their personhood in French. As for the pedagogical work on oral communication, it focuses on getting students speaking and is backed by activities that involve the elements of oral communication as an object—and not only a means—of learning. Moreover, this pedagogical work draws on favourable conditions provided by meaningful practices and models. And finally, it aims to promote an awareness, as much as a culture, of the oral aspects of communication, so that students may work in a school setting to build their voice. More fundamentally, the goal is to empower students to take action in regard to the spoken discourse of others and, above all, in regard to their own discourse and to their sense of self.

Dans le contexte éducatif actuel qui accorde à la communication entendue dans un sens large le statut de «matrice originelle de toutes les compétences» (Aubé, 2004, p. 13), la communication orale semble être à l'ordre du jour, comme en attestent, entre autres signes, de récents ouvrages sur le sujet, à portée didactique (Halté et Rispaïl, 2005; Plessis-Bélaïr, Lafontaine et Bergeron, 2007; Lafontaine, Bergeron et Plessis-Bélaïr, 2008; Bergeron, Plessis-Bélaïr et Lafontaine, 2009; Chabanne et Bucheton, 2002) et à vocation plus pédagogique (Lafontaine, 2007, à paraître).

La communication orale est donc à l'ordre du jour, à moins qu'elle n'ait jamais cessé d'y être, si l'on veut bien considérer que la langue orale, c'est certes un outil de communication, mais c'est aussi, en contexte scolaire particulièrement, un outil de pensée et d'apprentissage, et, plus fondamentalement, un vecteur d'affirmation de soi.

On se propose ici d'avancer quelques remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en

milieu francophone minoritaire, en deux temps: communiquer oralement et se dire en français; communication orale et apprentissage en français.

COMMUNIQUER ORALEMENT ET SE DIRE EN FRANÇAIS

Que recouvre l'expression «communication orale»? La figure 1 aspire à présenter une vue d'ensemble de ses divers volets.

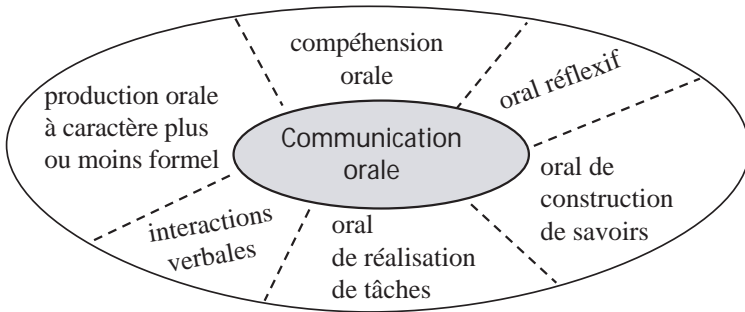


Figure 1

1. La compréhension orale

L'oral n'est pas seulement la prise de parole. N'oublions pas en effet la *compréhension orale*, souvent tenue pour acquise. Portant sur la vaste gamme des textes oraux, particulièrement ceux circulant hors de l'école, elle donne lieu à un travail pédagogique précis articulé autour de deux mots clés: analyse et réaction critique, la première étant au service de la seconde. L'enjeu de ce travail est important: faire en sorte que les élèves acquièrent des outils leur permettant de mettre en place une réception critique du discours de l'autre.

Les pratiques de compréhension orale proposées aux élèves, du cycle secondaire particulièrement, gagnent, entre autres, à être

- orientées par une intention (ex.: visionner un reportage pour comprendre les tenants et les aboutissants d'une situation ou d'une problématique);
- articulées par une démarche ternaire:
 - prévisionnement: établissement de la pratique de compréhension orale, mobilisation des connaissances

sur le sujet du discours, anticipation du contenu et de la structure du discours, mobilisation de stratégies de compréhension orale;

- visionnement: réalisation de tâches (ex.: dégager des informations spécifiques, des prises de position, etc.);
- postvisionnement: réactions au contenu et à la structure du discours, retour sur la pratique de compréhension orale, prolongements.

Les pratiques de compréhension orale, au cycle secondaire particulièrement, gagnent également à être ciblées sur des dimensions spécifiques des discours proposés aux élèves; en voici quelques exemples (encadré 1).

2. Les deux dimensions de l'oral de communication

La *production orale à caractère plus ou moins formel*: s'inscrivant dans une situation de communication qui donne lieu à peu d'interactions entre le destinataire et son auditoire, cet oral, souvent préparé, présentant une syntaxe proche de celle de l'écrit, soucieux d'organisation, appuyé souvent d'un support visuel ou autre, est un discours unilatéral, «monogéré» (Lafontaine, 2007, p. 4); c'est l'exemple sans doute le plus emblématique de l'exposé, à caractère informatif souvent.

Les *interactions verbales*: s'inscrivant dans des situations de communication qui appellent des dynamiques interactives entre les protagonistes, cet oral, spontané et souvent investi d'une charge socio-affective, est le lieu de l'expression et la négociation; mobilisant des ressources langagières dans l'immédiateté, il requiert un comportement stratégique très différent de l'oral plus formel; cet oral est un discours bi – voire multi – latéral, «polygéré» (Lafontaine, 2007, p. 7).

Voici un exemple d'une telle situation de communication orale, où deux protagonistes interagissent, ici pour résoudre un problème¹:

Situation de communication orale: la clé du voisin

Rôle A: Votre ami(e) qui est parti(e) en vacances vous a demandé de garder sa maison en son absence. Vous arrivez chez lui/ chez elle et vous vous rendez compte que la clé qu'il/ elle devait laisser sous le tapis à l'entrée n'est pas là. Mais, avant de partir, votre ami vous avait dit que le voisin avait

le double de la clé en cas d'urgence. Vous ne connaissez pas ce voisin. Comment allez-vous le convaincre de vous donner la clé pour entrer dans la maison?

Rôle B: Vous êtes le voisin de quelqu'un qui est parti en vacances. Il vous a laissé le double de sa clé en cas d'urgence. Comme il y a eu plusieurs cas de cambriolage dans le quartier, vous devez faire attention à ne pas donner la clé à n'importe qui. Quelqu'un se présente à votre porte et vous dit qu'il est supposé garder la maison et qu'il lui faut la clé pour entrer. Comment pouvez-vous vous rassurer que cette personne dit la vérité?

Encadré 1

- le film de fiction
 - a) analyse
 - intrigue
 - personnages
 - cadre
 - valeurs
 - cinématographie, montage, trame sonore, autres caractéristiques formelles
 - vision du monde
 - autres points pouvant retenir l'attention
 - b) réaction critique
 - exemples: écriture d'un court texte critique accompagnant le film, panel simulant une interaction entre deux critiques portant sur le film une appréciation différente, production d'une affiche
- la chanson
 - message
 - thèmes et valeurs
 - musique
 - structure de la chanson
 - atmosphère créée
- la publicité
 - évaluer l'efficacité en s'appuyant sur des éléments tels que message et moyens formels mis en œuvre
- le reportage
 - dégager le sujet et les aspects traités, l'idée principale et les idées secondaires
 - inférer le but du reportage en s'appuyant sur ses composantes et sa structure
 - déterminer l'objectivité ou la subjectivité en s'appuyant sur des éléments tels que choix d'images, montage, trame sonore, narration, choix d'intervenants et leurs propos

Aubé situe bien l'enjeu communicatif de l'interaction langagière:

[u]ne conversation typique est un peu comme une chorégraphie entre deux aveugles, où des bribes de sens seulement sont à peu près partagées et où chacun essaie de suivre l'autre sans trébucher et en recherchant constamment son équilibre. Mais c'est tout à fait grisant, car c'est la nature même de toute communication; quand chaque danseur est soucieux de suivre l'autre, et qu'ils sont tous les deux mutuellement engagés dans le processus, cela donne des résultats plutôt satisfaisants, même s'ils ne sont jamais complètement garantis.

Or, être compétent à communiquer [oralement], c'est justement manifester cette extrême attention au message de l'autre qui se traduit en réponse à un réajustement fréquent de nos propos, à la rencontre d'une interprétation mutuellement cohérente (Aubé, 2004, p. 15-16).

La pratique du débat oral, sous ses différentes versions (Lafontaine, 2004a, 2004b, 2007), se situe sans doute entre ces deux formes d'oral de communication, dans la mesure où elle donne lieu à une prise de parole relativement formelle et à une autre qui fait plus appel à des interactions orales.

La pratique des simulations orales, courantes dans l'enseignement du français, où les élèves simulent des rôles, est un autre exemple d'une telle pratique de communication orale. En voici un exemple (sans doute quelque peu facétieux!) utilisé en formation initiale, avec des étudiants en didactique du français (encadré 2).

Encadré 2

Le Collège [nom d'un personnage historique important dans une communauté] est en faillite. La Commission scolaire menace de fermer l'école et de louer le bâtiment. Stimuler un panel où un élève jouerait le rôle d'un commissaire d'école favorable à la rentabilisation des actions éducatives; un élève, celui d'un commissaire qui voudrait tout faire pour que l'école reste ouverte; un autre élève ferait un administrateur de la commission scolaire partagé entre des préoccupations de gestion rationnelle et l'impact qu'aurait une telle fermeture; un autre élève serait le directeur de l'école, menacé dans son emploi; un autre élève jouerait, lui, le rôle d'un mécène qui se propose d'apporter l'argent nécessaire pour éviter la fermeture à condition qu'on donne son nom [nom très commun] à l'école...

- Choix de rôles et préparation de prises de position respectives.
- Présentation des diverses prises de position sur le problème.

3. Un oral de réalisation de tâches

Les interactions orales sont également au cœur d'un autre oral: celui *mobilisé, voire nécessité, par la réalisation de tâches d'apprentissage*. En voici quelques exemples:

- Lorsque les élèves planifient, en dyades ou en triades par exemple, la réalisation d'un projet, ils avancent des propositions, ils portent des jugements critiques, ils écoutent, ils évaluent, ils pèsent le pour et le contre, ils confrontent, ils négocient, etc.
- Il en est de même en classe de français: par exemple, les élèves construisent, en dyades ou triades, un sociogramme représentant la dynamique des personnages dans un texte narratif ou une représentation graphique présentant les idées principales et les idées secondaires dans un texte explicatif.
- En classe de sciences humaines, les élèves comparent deux textes présentant deux points de vue différents sur un même événement historique.
- En classe de sciences de la nature, les élèves établissent un corps d'hypothèses pour expliquer un phénomène scientifique.

Cet oral de réalisation de tâches peut également être mobilisé pour des objets d'apprentissage plus spécifiques; voici un exemple portant sur une des dimensions de la cohérence textuelle: dans le texte suivant (encadré 3), remplacer, en dyades, le plus grand nombre possible d'occurrences de l'expression *Pierre et Nadine* par d'autres expressions appropriées, de manière à éviter la répétition et l'effet de monotonie qu'elle entraîne; comparer, avec une autre dyade, le texte modifié et établir une troisième version du texte intégrant des éléments des deux textes réécrits.

Les interactions orales sont, de manière délibérée, mises à profit, parce que l'on postule que c'est dans l'interaction langagière sociale que se réalisent les apprentissages.

4. Un oral de construction de savoirs

Ce premier oral d'apprentissage se prolonge – et s'approfondit – dans un autre: un *oral de construction de savoirs*. Cet oral ne relève pas des interactions langagières requises par la

Encadré 3

Pierre et Nadine se sont rencontrés l'été dernier. Pierre et Nadine ont décidé d'aller en vacances ensemble cette année. Pierre et Nadine partent dans deux jours, aussi Pierre et Nadine sont pressés. Pierre doit acheter les billets de train. Nadine doit s'occuper de réserver les chambres d'hôtel.

Demain, Pierre et Nadine iront choisir une armoire pour le salon de Nadine: puis Pierre reviendra prendre l'armoire de Nadine pour la porter chez Nadine. Pierre aime se rendre utile, surtout pour Nadine que Pierre aime. Nadine est très sensible aux marques d'attention de Pierre.

Nadine pense que lorsque Pierre aura rencontré les parents de Nadine, les parents de Nadine ne s'opposeront plus au mariage de Pierre et Nadine.

Mais les parents de Pierre seront-ils d'accord? En effet, les parents de Pierre sont plus sévères que les parents de Nadine. Reste à savoir si Pierre est de cet avis. [texte extrait de Reuter (1996, p. 102)]

réalisation d'une tâche mais a trait à la construction de critères qui caractérisent des objets d'apprentissage et à l'explicitation des démarches méthodologiques qui permettent de s'approprier ces objets. Si cet oral gagne lui aussi à s'actualiser selon diverses modalités (p. ex., dyades, dyades rassemblées, groupe classe), il convoque un matériau linguistique spécifique: celui qui marque la caractérisation, la définition, la description, la précision (on parle alors de l'objet); celui qui marque la mise en œuvre d'opérations intellectuelles et discursives liées à la pratique de l'objet (on parle alors sur l'objet). Illustrons cet oral avec quelques exemples:

- dans le cas de l'activité portant sur le texte *Pierre et Nadine*, ce sont les types de mots mobilisés et les transformations opérées qui construisent un savoir sur la cohérence textuelle;
- lors d'une activité où les élèves classent des textes, à partir d'un corpus fourni, en fonction de leurs caractéristiques textuelles, ils se construisent des connaissances sur le fonctionnement des textes, utiles pour la compréhension et la production de textes;
- lorsque les élèves dégagent les critères d'un texte de qualité à partir de comparaisons entre plusieurs exemples d'un même type de texte, ils se forment une

représentation des attributs qui composent la qualité d'un texte.

Plus largement, on peut mettre en évidence deux ordres d'oral (encadré 4) (d'après Moisan, 2000, p. 34-38).

Le bref exemple suivant illustrera comment ces deux ordres d'oral pourraient s'enchaîner. Lors d'une unité sur Louis Riel, en classe de sciences humaines de 9^e année, en réponse à la question «Louis Riel: traître ou héros?», les élèves se construisent des connaissances dans un premier temps: ils lisent des documents, en visionnent d'autres, interviewent des personnes, bref ils explorent la problématique soulevée par la question. Dans un second temps, s'appuyant sur les données livrées par la phase exploratoire, ils rejouent le procès de Regina, où Louis Riel fut condamné.

Signalons que le deuxième ordre d'oral, communication d'une pensée construite,

- gagne à s'articuler autour des «genres formels» (Dolz et Schneuwly, 1998) tels que l'entrevue, le débat, l'exposé explicatif ou l'exposé critique;
- gagne à se travailler pédagogiquement autour du modèle de la «séquence didactique»: après une production initiale, des ateliers, formatifs, de structuration sont mis en place; une production finale, sommative, intégrant les apprentissages réalisés durant les ateliers, clôt la séquence (pour des exemples, voir Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2007);
- peut s'appuyer sur des outils d'évaluation sommative articulés autour de trois compétences: «linguistique», «discursive» et «communicative», comme le proposent Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998, p. 53-62).

5. Un oral réflexif

Cet oral de construction de savoirs s'accompagne d'un autre, de nature et de fonctions plus réflexives. Par cet *oral réflexif*, l'apprenant

- parle de l'objet d'apprentissage que représente l'oral, de ses pratiques sur celui-ci, les confronte à celles de ses pairs; dans bien des cas, dans les activités présentées ci-dessus, un élève peut être placé dans un

Encadré 4

Oral de construction de la pensée

- exploration d'une idée, d'un concept, d'un point de vue, etc.
- s'exprimer pour nuancer ou modifier ses propos, pour négocier sa compréhension, pour comprendre, conceptualiser, apprendre
- indicateurs d'apprentissage:
 - l'élève intervient avec à-propos (p. ex.: il comprend les enjeux de la situation de communication, il comprend les propos tenus, il intervient aux moments opportuns pour faire avancer les discussions)
 - l'élève fait preuve d'engagement personnel (p. ex.: il partage ses connaissances ou ses opinions, il fait connaître son point de vue, il apporte des idées nouvelles)
 - l'élève démontre sa capacité à coopérer (p. ex.: il accepte des compromis, il interagit avec souplesse, il respecte les rôles de chacun, il a recours à des gestes qui maintiennent la communication)

oral de communication de la pensée construite

- présentation d'une conceptualisation, d'une opinion, d'une thèse préalablement construite
- s'exprimer pour se faire comprendre, pour favoriser la construction du sens chez l'interlocuteur
- indicateurs d'apprentissage:
 - pertinence des idées émises: l'élève peut
 - * cerner un sujet
 - * être explicite dans ces propos aux réactions de l'interlocuteur
 - convenance de la manière de dire:
 - * construire des énoncés appropriés
 - * employer des mots et des expressions appropriés
 - * organiser son discours de manière appropriée
 - * adopter une prononciation, un début, un volume et une intonation appropriés
 - * avoir recours, s'il y a lieu, à des représentations à l'appui de ses propos

rôle d'observateur: il observe les interactions orales, leur déroulement, leur évolution; il partage ensuite ses observations avec d'autres élèves ayant joué le même rôle; ils font ensuite rapport à la classe pour construire des connaissances sur l'oral lui-même: on parle alors pour parler de l'oral, on dit l'oral;

- parle de ses succès, de ses défis, des solutions qu'il trouve, de ses progrès;
- parle aussi, plus largement, de ses apprentissages ainsi que des représentations qu'il se construit de ses apprentissages, et de lui comme apprenant.

Bref, l'oral, dans cette posture langagière et cognitive distanciée, construit un rapport à l'apprentissage².

Plus fondamentalement, la communication orale sous ses divers volets brièvement présentés ci-dessus permet à l'élève de se produire, de *se construire* comme sujet parlant et de *se dire* comme personne – en français: «t'es toi quand tu parles», pour reprendre la remarquable formule de Salomé (1991)³. La langue orale trouve ici sa pleine actualisation de vecteur de construction et d'affirmation identitaire. La compétence à communiquer oralement et à se dire en français est donc un levier essentiel pour la construction identitaire, qui est au cœur du projet éducatif de l'école francophone en milieu minoritaire (Buors et Lentz, 2005).

Le schéma présenté à la figure 1 s'élargit ainsi pour inclure cette dimension identitaire, comme l'illustre la figure 2.

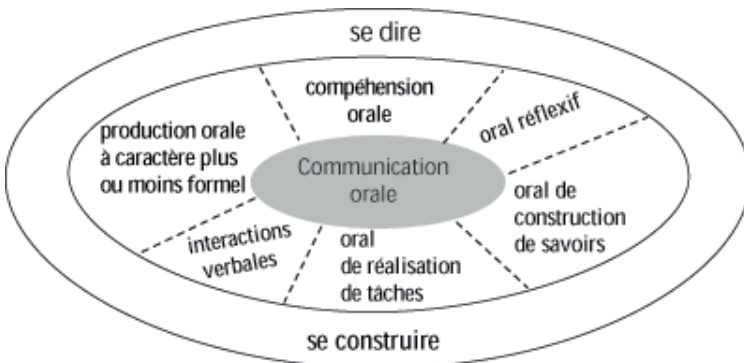


Figure 2

COMMUNICATION ORALE ET APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE

Le travail pédagogique sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire privilégie, aux antipodes de deux positions extrêmes – «bouche cousue» et «langue bien pendue» (Perrenoud, 1991) – en matière de pédagogie de l'oral, la prise de parole par les élèves; mais celle-ci, aussi significative soit-elle, n'est qu'une condition nécessaire: en effet, elle doit, non moins nécessairement, s'accompagner d'interventions, ciblées et planifiées, sur des éléments, d'ordres linguistique, discursif et communicatif, de l'oral comme objet – et non seulement comme médium – d'apprentissage (Lafontaine, 2007; Lafontaine et Préfontaine, 2007).

Une telle perspective de travail convoque des conditions favorisantes; en voici quelques-unes:

- la langue orale est perçue et vécue comme un instrument de communication et un outil d'apprentissage;
- les élèves ont de nombreuses occasions significatives d'utiliser la langue orale, en particulier en situation d'interactions, et vivent des expériences d'apprentissage positives associées aux pratiques de communication orale;
- les pratiques de communication orale sont portées par la dynamique du sens;
- les élèves sont exposés à une grande variété de pratiques de communication orale;
- les élèves sont exposés à d'excellents modèles de communication orale;
- les élèves sont exposés aux oraux de l'espace francophone, dans leur diversité linguistique et culturelle;
- les élèves acquièrent des stratégies de communication orale (pour un exemple, voir Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], 2008);
- un climat de confiance, qui favorise la prise de risques, et un climat sécurisant, où les erreurs sont acceptées;
- une évaluation, non seulement de l'apprentissage, mais également pour l'apprentissage (parmi bien d'autres, Perrenoud, 1998; Gouvernement du Manitoba, 2006);

- des indicateurs de performance fixés d'un cycle à l'autre, ou, à tout le moins, des balises référentielles;
- un soutien technique minimal;
- du temps!

Cette perspective de travail renvoie également au statut et aux fonctions de la langue française dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire:

- statut: à la fois objet et véhicule d'apprentissage;
- fonctions:
 - instrument de communication;
 - outil d'apprentissage et de structuration cognitive;
 - vecteur de construction culturelle et identitaire.

Ainsi envisagée, la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire fait ressortir deux enjeux, complémentaires:

- développer chez l'élève une conscience de l'oral, au delà des apprentissages disciplinaires;
- développer dans l'école une culture de l'oral, au delà des enseignements disciplinaires.

D'une manière plus fondamentale, il est question ici de développer chez l'élève un pouvoir d'action, sur le discours de l'autre et, surtout, sur son propre discours et sur soi:

- pouvoir de communiquer, pour *se dire efficacement*;
- pouvoir de comprendre, de raisonner, de réfléchir, de questionner, pour *mieux se dire*;
- pouvoir se dire, pouvoir dire son histoire, pouvoir dire les autres, pouvoir dire, vivre et célébrer une unicité, pouvoir de devenir et d'agir, pour pouvoir *se dire pleinement*⁴.

La figure 2 peut alors se compléter par l'ajout de deux cercles extérieurs qui contiennent quelques mots-clés relatifs au travail pédagogique sur la communication orale dans les apprentissages en français, le tout s'inscrivant dans le contexte du milieu francophone minoritaire, comme l'illustre la figure 3.

En somme, la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire renvoie

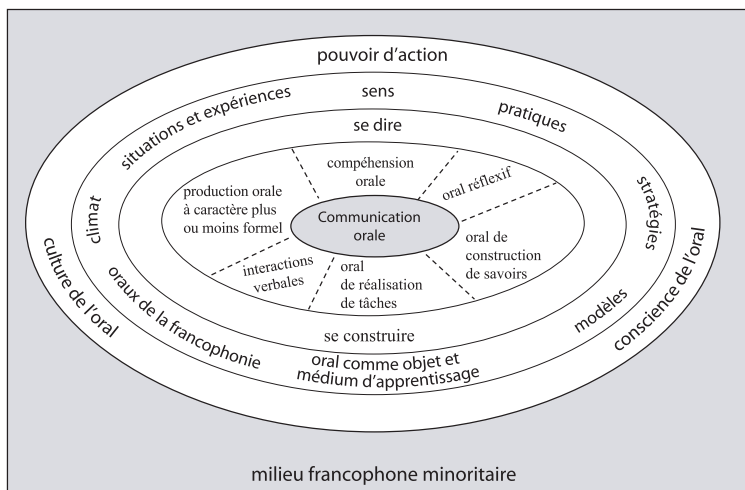


Figure 3

- à des fonctions: communiquer, apprendre, dire l'oral et se dire;
- et à des situations où les élèves construisent, en contexte scolaire, *leur* parole.

NOTES

1. Situation inspirée par les scénarios naguère proposés par Di Pietro (1987).
2. L'oral réflexif renvoie à une conception du langage: aux antipodes d'une vision «représentationniste» ancienne, celui-ci «n'est pas réduit à des fonctions de [...] de communication [mais est pleinement affirmé] dans ses fonctions *heuristiques* [...] S'il faut parler [...] pour apprendre, c'est que savoir, en particulier à l'école, c'est *savoir* [...] parler le savoir; que le savoir ne peut s'isoler ni des formes sémiotiques qui l'expriment, ni des contextes où ces formes sémiotiques sont produites – et, en particulier, des contextes d'enseignement [...]» (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 2). «Les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales. Le langage, conçu comme "artefact culturel" et "instrument médiateur" de la pensée, est indiscutablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive» (Crinon cité dans Chabanne et Bucheton, 2002, p. 1-2).

3. Même si ladite formule est originellement entendue dans les sens d'«une grammaire relationnelle» (Salomé, 1991).
4. Le contenu de ce paragraphe est en partie inspiré par certains éléments du texte de cadrage du huitième congrès de l'Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle (ACREF), qui s'est tenu à Ottawa en avril 2007 autour du thème «Des mots pour me dire...».

BIBLIOGRAPHIE

- AUBÉ, Michel (2004) «La compétence de l'ordre de la communication: matrice originelle de toutes les compétences», *Vie pédagogique*, n° 131, p. 13-16.
- BERGERON, Réal, PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et LAFONTAINE, Lizanne (2009) *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 280 p.
- BUORS, Paule et LENTZ, François (2005) «Les orientations curriculaires pour l'apprentissage du/en français langue première en milieu minoritaire: un regard rétrospectif et prospectif», dans FAUCHON, André (dir.) *L'Ouest: directions, dimensions, destinations*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 325-360. [Actes du vingtième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 15, 16, 17 et 18 octobre 2003]
- CHABANNE, Jean-Charles et BUCHETON, Dominique (dir.) (2002) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France, 256 p.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) [CMEC] (2008) *Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la douzième année: trousse de formation en communication orale*, Toronto, CMEC, ensemble multimédia non paginé.
- DI PIETRO, Robert J. (1987) *Strategic Interaction: Learning Languages Through Scenarios*, Cambridge, Cambridge University Press, 155 p.
- DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard (1998) *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 212 p.
- GOUVERNEMENT DU MANITOBA (2006) *Repenser l'évaluation en classe en fonction de buts visés: l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*, Winnipeg, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 108 p.

- HALTÉ, Jean-François et RISPAIL, Marielle (dir.) (2005) *L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, 297 p.
- LAFONTAINE, Lizanne (2004a) «L'enseignement du débat en cinquième secondaire», *Québec français*, n° 133, p. 67-70.
- _____ (2004b) «Le débat à visées courante et littéraire», *Québec français*, n° 133, p. 79-85.
- _____ (2007) *Enseigner l'oral au secondaire: séquences didactiques intégrées*, Montréal, Chenelière Éducation, 144 p.
- _____ (à paraître) *Activités de production et de compréhension orales: présentations de genre oraux et exploitation de documents sonores*, Montréal, Chenelière Éducation.
- LAFONTAINE, Lizanne et PRÉFONTAINE, Clémence (2007) «Modèle didactique de la production orale en classe de français langue première au secondaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, p. 47-66.
- LAFONTAINE, Lizanne, BERGERON, Réal et PLESSIS-BÉLAIR, Ginette (2008) *L'articulation oral-écrit en classe: une diversité de pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 218 p.
- MOISAN, Mario (2000) «Valoriser la discussion pour raviver la communication orale», *Québec français*, n° 118, p. 34-38.
- PLESSIS-BÉLAIR, Ginette, LAFONTAINE, Lizanne et BERGERON, Réal (2007) *La didactique du français oral au Québec: recherches actuelles et applications dans les classes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 251 p.
- PERRENOUD, Philippe (1991) «Bouche cousue ou langue bien pendue?: l'école entre deux pédagogies de l'oral», dans WIRTHNER, Martine, MARTIN, Daniel et PERRENOUD, Philippe (dir.) *Parole étouffée, parole libérée: fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 15-40.
- _____ (1998) *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages: entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck, 223 p.
- PRÉFONTAINE, Clémence, LEBRUN, Monique et NACHBAUER, Martine (1998) *Pour une expression orale de qualité*, Outremont, Éditions LOGIQUES, 255 p.
- REUTER, Yves (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 184 p.
- SALOMÉ, Jacques (1991) *T'es toi quand tu parles: jalons pour une grammaire relationnelle*, Paris, Albin Michel, 183 p.