

Vers quel enseignement de l'oral à l'université marocaine ?

Bouchra OUCHNID

Equipe de recherche : RIIDCH, Centre d'études doctorales : Homme, société, éducation (HSE), Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), Université Mohammed V, Rabat, Morocco

Copyright © 2020 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: The mastery of oral and communication skills is a real instrument of power and social progress. Their mastery of their learning is a decisive issue for equal opportunities for academic success and to facilitate integration into the world of work.

This skill occupies an ambiguous and complex place in the teaching of French at university. Omnipresent and absent at the same time, the spoken word is the poor relation. The writing dominates it and crowns the evaluations. This contribution will try to shed light on what is said and on the possibility of considering teaching this skill at the Moroccan university.

KEYWORDS: oral, teaching / learning, oral object, oral didactics, oral pedagogy, French, foreign language.

RÉSUMÉ: La maîtrise de l'oral et des habilités de communication est un véritable instrument de pouvoir et d'ascension sociale. Leur maîtrise leur apprentissage est un enjeu déterminant pour l'égalité des chances dans la réussite à l'école et faciliter l'insertion dans le monde du travail.

Cette compétence occupe une place ambiguë et complexe dans l'enseignement du français à l'université. Omniprésente et absente à la fois, l'oral est le parent pauvre. L'écrit le domine et couronne les évaluations. Cette contribution essaiera d'apporter des éclairages sur ce que l'oral, et sur la possibilité d'envisager un enseignement de cette compétence à l'université marocaine.

MOTS-CLEFS: oral, enseignement/apprentissage, oral objet, didactique de l'oral, pédagogie de l'oral, français, langue étrangère.

« La langue est d'abord une réalité orale »¹

1 INTRODUCTION : CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

L'importance de la maîtrise de la parole a toujours été le souci majeur des grands penseurs, philosophes et rhéteurs de l'antiquité. Ces spécialistes du discours persuasif ont perçu l'ampleur et les enjeux que peuvent produire une maîtrise de l'oral et de l'art de parler. En effet, Dès Platon, Aristote ou Socrate, l'art oratoire et le discours argumentatif étaient au programme de la formation d'orateurs. Plus récemment, L'utilisation abondante de l'exposé oral à l'Ecole comme moyen d'enseignement/apprentissage de l'oral provient sans doute de cette époque. Pourtant, depuis plus d'une quarantaine

¹ Porcher L(2004) « L'enseignement des langues étrangères », Paris , Hachette, p43

d'années, la didactique de l'oral se développe en intégrant des considérations non seulement au sujet des propos du locuteur, mais aussi de son ou de ses interlocuteurs et du contexte dans lequel s'effectue cette prise de parole.

La maîtrise de la parole est nécessaire lorsqu'on se destine à la carrière juridique ou politique, elle n'est pas moins importante dans les autres domaines. C'est pourquoi l'on assiste depuis quelques années à un rattrapage dans les universités de lettres et sciences humaines ou dans les établissements scientifiques.

Différents par leurs profils et par leurs horizons et de par leurs niveaux d'études, les apprenants sont dans la nécessité d'être formé à une éloquence généraliste afin d'acquérir des outils tant bien pour leurs études que pour leurs insertions professionnelles : la capacité de rebondir sur des situations de communication orales lors d'un entretien de recrutement est décisive et s'avère par conséquent une ultime étape à ne pas sous-estimer ou à laisser passer sous silence.

Au-delà du cadre universitaire ou professionnel, la formation à l'art de parler relève d'un objectif plus largement citoyen. Connaître les techniques de la persuasion, c'est aussi être capable de faire le tri dans les discours que l'on entend. Aristote l'affirmait déjà : « *s'il est utile de savoir défendre un point de vue comme son contraire, ce n'est pas pour faire un mauvais usage de la parole et imposer n'importe quelle valeur, mais pour être capable de réfuter un raisonnement fallacieux* ». Autrement dit, la formation à l'art oratoire est un outil majeur permettant d'affûter le sens critique.

Aujourd'hui, la réalité de l'apprentissage de l'oral dans les classes de français semble ne pas être considérée comme méritant une grande attention de la part des enseignants.

L'oral est présent dans les classes (lecture de consignes, correction d'exercices...), il s'avère qu'il n'est « enseigné » qu'incidemment à l'occasion d'activités diverses et peu contrôlées. Ainsi que le dénoncent didacticiens, linguistes et formateurs (Wirthner, Martin et Perrenoud, 1991 ; Pietro et Wirthner, 1996). L'enseignement de la langue orale et de son usage occupe actuellement une place limitée. Les moyens didactiques et les indications méthodologiques sont relativement rares ; la formation des enseignants présente des lacunes importantes.²

Occulté depuis des années, omniprésent depuis toujours ; l'oral est défini clairement dans les encyclopédies et les dictionnaires mais mal ou peu défini dans les pratiques des enseignants et dans leurs enseignements. Dans la classe, par exemple, l'oral aurait-il cessé d'être un OVMI (Objet Verbal Mal identifié) , un fantôme omniprésent (Nonnon, 1992) ou un objet bon à tout faire (de Pietro & Wirthner, 1998).

Si son enseignement est difficile c'est parce qu'il est « complexe », il puise sa complexité de son profil protéiforme, il est partout « indomptable objet », fluide, éphémère. Souligné comme étant la première compétence langagière visée à développer à l'École, il est pratiqué sous multiformes : (prises de paroles spontanée, lecture de textes, débats, exposés, support de l'écrit, improvisations ou simulations etc...). Or, ces enseignements ne font pas de l'oral un objet autonome de l'apprentissage : communication, expression, parole, échanges verbaux, aisance /langagière, production orale ; le concept ne renvoie pas à une seule réalité ou à un seul contexte. L'oral se produit dans un contexte spatio-temporel : s'agit-il d'une classe ou d'un amphithéâtre ? d'une salle de conférence ou d'une réunion de travail ? bref, l'oral est lié à son contexte dans lequel il se produit (académique, spontané, formel, informel, spécialisé ou vulgarisé...). Il est aussi lié à son contexte historique, c'est à travers les échanges et les interactions que l'on peut travailler l'oral et souligner son aspect historique que l'on peut voire à travers l'usage de mots et d'expressions obsolètes et tombées en désuétude. Enfin, il a un contexte social, c'est l'oral identitaire, du statut social, de l'appartenance sociale et surtout celui de l'insertion professionnelle.

Les nombreuses études sur l'apprentissage d'une deuxième langue, par exemple, soulignent l'importance de développer les habiletés en communication orale. Dans le programme de base, les activités orales rehaussent les aptitudes verbales en français et les habiletés de la pensée des apprenants. Le fait d'encourager la communication orale en classe contribue à améliorer les aptitudes en lecture et en écriture des usagers de la langue puisqu'elle leur permet d'améliorer leur compétence. Il semble donc important de définir l'objet sur lequel on présume travailler.

Alors, de quoi parle-t-on lorsque l'on parle de l'oral ? comment le définir ? existe-t-il un oral ou des oraux ? qu'en est-il à son enseignement ? peut-on l'enseigner ? vers quel oral au sein de l'université ? **n'est-il pas venu le temps de conférer à l'oral**

² DOLZ-MESTRE, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école. 4e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2009, p.45

légitimité et pertinence ? et de le promouvoir de simple objet d'apprentissage au rang d'objet d'enseignement reconnu par l'institution scolaire comme le sont la production écrite, la grammaire et la littérature³.

La présente contribution s'articule en trois parties qui sont les suivantes :

Dans un premier temps, on présentera le contexte général de l'enseignement du français à l'université marocaine, l'exemple de la Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales pour son profil adéquat à la réflexion menée dans cet article, d'une part et par l'hétérogénéité que présente ses apprenants d'une autre. La deuxième partie de ce travail on avancera différentes acceptions du mot « oral », ce que disent les auteurs à propos de ce vocable, la troisième partie est une réflexion sur la possibilité d'enseigner l'oral à l'université marocaine.

2 CONTEXTE GÉNÉRAL DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ MAROCAINE À ACCÈS LIBRE

2.1 LE COURS DE FRANÇAIS

A la faculté des sciences juridiques, économiques, sociales et de gestion, les étudiants de droit arabe, français et des sciences économiques du semestre 1 et 2 suivent des cours de langue française. Les appellations de ce cours furent nombreuses : « LC » langue et communication, « LT » langue et terminologie, parfois « terminologie » tout court et aujourd'hui on l'appelle « le français et terminologie juridique ». Il s'agit ici, toujours, des appellations attribuées à l'enseignement/apprentissage de la langue française ; s'agit-il de l'apprentissage du français général, du français sur objectif universitaire (FOU), de la communication ou bien du français sur objectif spécifique (FOS) ?

D'une part, les enseignants demeurent passifs quant aux appellations ; d'autre part, les étudiants préfèrent banaliser et simplifier les choses en appelant leurs matières « le français ».

Ce cours de français est dispensé à trois filières : droit arabe, droit français et sciences économiques dont le public observe une baisse considérable de son niveau linguistique en français.

Rappelons aussi que le processus d'arabisation a eu un impact sur le niveau des élèves puisque le français passe du statut de langue d'enseignement à celui de langue d'apprentissage. Jusqu'à 1984, toutes les matières ont été enseignées en langue française. Les élèves, une fois à la faculté se trouvent familiarisés avec le langage de spécialité de chaque discipline toutes options confondues. La politique de l'arabisation, qui était d'abord un choix politique, a fait que le français devienne une langue enseignée au même titre que toutes les autres matières, avec une enveloppe horaire hebdomadaire variable selon l'option choisie : littéraire, scientifiques, techniques ou économiques. Cette situation pédagogique mi-figue, mi-raisin avait des conséquences importantes dont la régression, sinon la dégradation du niveau des élèves en matière de langue française dans un pays francophone où cette langue est fortement prisée surtout dans les milieux professionnels.

En général, la situation de l'enseignement/apprentissage du français ne fait que s'aggraver comme en témoigne le rapport de 2008 du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). Il est à rappeler que le taux de validation des modules des semestres I et II se situe globalement entre 30 et 40%, parfois moins, ne dépassant pas 20% dans la session normale du semestre⁴.

Parmi les recommandations notables du rapport ci-mentionné, on note « l'appui à la réussite universitaire » et « l'amélioration de la qualité de l'enseignement ». La relation entre l'amélioration de la qualité de l'enseignement et le succès des choix méthodologiques de l'enseignement des langues sont des aspects auxquels le CSEFRS est fortement attentif. Mieux encore, le rapport de (2008) de cette instance nationale considère que la question de l'enseignement des langues est un passage incontournable pour améliorer la qualité du système éducatif.

Vu le nombre important d'étudiants inscrits en première année, l'université se trouve dans l'incapacité de fournir assez d'enseignants chercheurs pour assurer les cours de langue française et faire face au problème de la massification qui s'aggrave d'année en année. De plus en plus, les étudiants se trouvent souvent rassemblés en des groupes d'une taille très importante. Ces mêmes groupes présentent une grande hétérogénéité de niveau de langue, la motivation des étudiants est très variée ;

³ DOLZ-MESTRE, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école. 4e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2009, p. 50 ;

⁴ Selon les statistiques de la Faculté des Sciences Économiques, Juridiques et Sociales, Settat pour l'année universitaire 2012/2013.

nombre d'heures d'enseignement qui est alloué à cet objectif est très limité... Ce sont alors les étudiants provenant de milieux ruraux, semi-ruraux et de souches défavorisées qui se trouvent les plus pénalisés.

L'image que l'on peut retenir de l'université marocaine est celle d'une caisse de résonance, le réceptacle de toutes ces contradictions pédagogiques vécues par l'apprenant au cours d'une période déterminante de sa scolarisation.

2.2 PROFIL DES ETUDIANTS DE LA FACULTE DES SCIENCES JURIDIQUES, ECONOMIQUES ET SOCIALES

Le choix de la FSJES n'est pas arbitraire, les apprenants qui sont des futurs lauréats des sciences juridiques ne sont-ils pas censé, à la fin de leurs cursus universitaires, connaître les différentes situations et contextes professionnels orales ? ne sont-ils pas censé acquérir les stratégies de communication orales spécifiques à leur domaines (argumentation, réfutation, concession, persuasion... ?) ne sont-ils pas censé être capable de plaider, de défendre un accusé devant un magistrat, d'avancer des arguments et de convaincre ou persuader oralement , d'arracher une décision devant un magistrat? il semble qu'il est bien claire que toutes ces compétences sont inhérentes à toute formation juridique, mais aussi à toute formation qui nécessite une prise de parole permanente et conditionnée par un contexte professionnel (démontrer une expérience, expliquer une stratégie ou une leçon, plaider pour une cause....) les situations professionnelles sont nombreuses et l'acte de parole est omniprésent mais il reste inconscient et mal exploité.

Ceci nous amène à penser et à se poser la question à propos de la formation des enseignants qui, elle aussi, s'avère un point culminant dans la pédagogie universitaire qu'il ne faut pas passer sous silence.

2.3 LA PRISE EN COMPTE DE CES ENJEUX PAR LA SOCIETE CIVILE

Conscientes des enjeux de la maîtrise de la langue française, nos institutions académiques débattent de la question entre les différentes composantes : politiques, économiques et universitaires.

Cette question de l'accès aux savoirs et de l'égalité des chances en éducation, surtout aux études supérieures et universitaires, se trouve ainsi au cœur des politiques éducatives aussi bien au Maroc que dans certains pays francophones. En effet, la réussite des études supérieures et la lutte contre le décrochage sont les cibles de mesures politiques prises dans notre pays. Le Maroc, s'est engagé ces dernières années, dans une réforme structurelle de l'enseignement supérieur, et en particulier de l'enseignement des langues.

3 VERS UNE DÉFINITION DE L'ORAL

3.1 CE QUE LES DICTIONNAIRES DISENT

Il est nécessaire de définir l'oral et ses caractéristiques par rapport à l'écrit.

Dans les différents dictionnaires consultés, plusieurs définitions de l'oral sont avancées.

Dans le Robert **Dictionnaire d'Aujourd'hui**, l'**oral est** défini comme « *opposé à l'écrit, qui se fait, qui se transmet par la parole, qui est verbal*⁵. » Cependant, selon Le Petit Larousse illustré, l'oral signifie « *fait de vive voix, transmis par la voix (par opposition à écrit). Témoignage orale. Tradition orale, qui appartient à la langue parlée.* ». ⁶ Un autre dictionnaire tel que Le Dictionnaire HACHETTE encyclopédique définit l'oral comme « *transmis ou exprimé par la bouche, la voix (par opposition à écrit) qui a rapport à la bouche* ». ⁷

Enfin, le Petit Robert de la langue française propose la définition suivante : « *mot qui vient du latin os, oris « bouche », (opposé à écrit) qui se fait, qui se transmet par la parole* » ⁸.

Il est clair dans les définitions que le terme oral est l'opposé de l'écrit, une dichotomie soulignée et reprise dans tous les dictionnaires.

⁵Dictionnaire Le Robert 1991, p.700

⁶ Le Petit Larousse 1995, p.720

⁷ Dictionnaire HACHETTE 1995, p. 1346

⁸ Le Petit Robert 2006, p. 1792

En effet, le terme renvoie à la parole, au verbal, à l'expression, au langage parlé, accompli de l'appareil phonatoire. Toutefois, il ne renvoie pas seulement à la transmission, ce qui est de « vive voix », c'est aussi « *ce qui est soutenu par le corps de soi et de l'autre, les regards, et tout ce qui donne un contexte aux paroles et en même temps les commente* » (FRANÇOIS, 2002 :57).

On peut souligner que l'oral est complexe, il ne se réduit pas à une émission sonore, la compétence langagière étant double: linguistique (connaissances phonologiques, morphologiques et syntaxiques) et communicationnelles (règles discursives, psychologiques, culturelles et sociales qui régissent l'utilisation de la parole en fonction des contextes).

D'autres éléments importants s'ajoutent à ces compétences langagières dans une interaction verbale : les éléments corporels (gestes, mimiques), éléments voco-acoustiques (intonation, vitesse d'élocution, etc.).

L'oral est donc un « multicanal » car il combine des moyens linguistiques, communicationnels, kinésiques et paralinguistiques. A. Boissinot ajoute dans son propos que « *L'oral c'est en fait l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de paroles [...] c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations individuelles.* »⁹

Cette même acception de l'oral est soulignée par J.M. COLLETTA (2002) qui affirme à son tour que la définition de l'oral est assez complexe. Selon cet auteur, le concept sous-entend à la fois le langage, la langue, la parole, la pensée, l'interaction, la conversation, le discours et il permet l'échange avec l'autre. « La complexité » serait donc l'attribut ou le qualificatif, unanime, selon lequel on peut qualifier le concept de l'oral. Dans la même perspective J.F. Halté affirme que « L'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole. »¹⁰

L'oral serait donc employé pour désigner l'intervention verbale, l'échange de parole qui émerge dans différentes situations scolaires improvisées et spontanées et permet aux apprenants d'exprimer et de justifier leur point de vue, de débattre, de construire et d'évoluer par la même occasion leur pensée et enfin de créer une synergie dans la classe.

L'oral est également un objet d'enseignement. Il ne s'agit pas alors d'émettre des sons mais plutôt de préparer et d'organiser ses idées pour participer à la construction du savoir en répondant aux questions du professeur, en réalisant un exposé, un compte rendu de lecture...etc.

À partir de ce qui précède, nous pouvons d'ores et déjà donner une première définition de l'oral en classe. C'est tout ce qui est dit en classe dans un but d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, pour enseigner l'oral, il serait utile de préciser de quel type d'oral il s'agit. F. Gadet et S. Lureau¹¹ distinguent alors deux types d'oraux dont les caractéristiques sont différentes :

- **L'oral institutionnalisé** : l'apprenant peut lire ou réciter un texte écrit, c'est un oral support de l'écrit en utilisant la prise de notes. C'est un exercice réflexif qui demande de l'apprenant un moment de réflexion ; il est appelé « monogéré » c'est-à-dire l'apprenant devient acteur de son apprentissage : il développe des stratégies de lecture, d'identification de la typologie textuelle, de compréhension de texte pour enfin assurer une présentation orale. Cette activité « monogérée » peut prendre la forme d'un oral « polygéré » dans le cas où la présentation d'apprenant prend la forme d'un débat.
- **L'oral spontané ou improvisé** : l'apprenant est en interaction libre, il prend la parole au sein du groupe, manifeste ses compétences linguistiques et agit oralement, délibérément sans quand il prenne pour appui un support écrit. Il est autonome langagièrement, quant à l'enseignant il peut intervenir, encourager, guider et remédier aux différentes lacunes.

3.2 CE QUE LA DIDACTIQUE PROPOSE

En didactique des langues, L'oral sert, avant tout, de moyen pour communiquer.

⁹ ALAIN Boissinot (1994) http://www.ac-creteil.fr/mission-college/apprentissage_oral/definitions.htm – 18k -Page active le 03/02/2008

¹⁰ Jean François Halté, pourquoi faut-il oser l'oral, Article oser l'oral . P16 (cahiers pédagogiques n 400, janvier 2002)

¹¹ GADET F. & LUREAU S. , « Norme(s) et pratiques de l'oral », In *Le français aujourd'hui*, n°101, 3-5, AFEF, Paris, 1993.

J.- P. ROBERT (2008, 156) dit que l'oral est « *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 production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques* ». Rosier (2002,87), quant à lui, rappelle que « *l'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut* ». L'oral serait donc, selon l'auteur, perçu comme source de chahut, c'est-à-dire une source de désordre par rapport à l'écrit qui est considéré comme normatif, où s'inscrit un ordre. Selon Suffys (2000,29), l'oral en classe, « (...) Plonge celui qui parle dans l'immédiat et l'instantané. Tout se passe en direct, souvent en urgence » Il semble que parler d'une didactique de l'oral, faisant de l'oral un objet autonome et explicite d'enseignement, semble possible. Cela signifie que l'oral est la Pratique de deux phénomènes, l'écoute et la production de parole. Mais il faut signaler que l'oral est le langage à travers lequel nous communiquons et qui se distingue de la parole, il est un aspect social ou bien c'est la langue parlée, par contre la parole est un acte individuel comme l'a montré F. de Saussure¹². Nonnon (2000, 79), parle aussi de « *conduites langagières* », dans le sens où il s'agit « *d'activités de discours* » qui structurent le rapport au monde et à l'expérience, en plus qu'elles concrétisent l'apprentissage scolaire.

Cependant, l'essentiel, pour une didactique qui se pose la question du développement de l'expression orale, n'est donc pas tant de caractériser l'oral en général et le travail exclusif sur les aspects de surface de la parole, mais plutôt de connaître diverses pratiques langagières orales et les rapports très variables qu'elles entretiennent avec l'écrit. (Dolz et Schneuwly, 1998, 62). Il s'agirait ainsi de se pencher sur différentes variétés de l'oral, ou, plus justement, sur les différentes stratégies de la communication orale, sachant qu'elles varient selon les locuteurs et les contextes.

4 VERS QUEL ORAL À L'UNIVERSITÉ MAROCAINE ?

4.1 LA PLACE DE L'ORAL

Aujourd'hui, en France par exemple, l'organisation des concours dans les grandes écoles, dans les facultés de droit notamment peut s'expliquer par le regain d'intérêt pour l'éloquence, on y voit une forme de propédeutique de l'oral, un oral long, exigeant, mono géré, et non un oral de l'interaction qui domine dans les classes.

A l'université marocaine, l'oral est présent dans les enseignements toute option confondue mais il n'est pas explicite, il reste non ou mal identifié et non enseigné comme objet autonome. L'écrit est dominant dans toutes les activités, il prend le dessous de l'oral ; il est juste un outil et une passerelle pour apprendre l'écrit. En effet, « *Les activités reposent sur des écrits oralisés ou ritualisés, qui somme toute ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement* ». (Weber, 2005, 32)

Quant aux apprenants, et selon Fisher (2007, p. 260), « *il n'est pas exagéré de dire que les étudiants qui arrivent à l'université n'ont à peu près jamais reçu d'enseignement formel en langue orale ; ils sont peu conscients de leur manière de parler et n'ont guère de repères à l'égard d'une norme orale du français (...)* ».

Pourtant, l'exigence de l'oral se fait entendre par tous, les enseignants évaluent souvent les productions orales des apprenants en les considérant comme insuffisantes et représentant des lacunes de tout genre. Les apprenants, eux aussi, se sentent démunis de cette compétence langagière et frustrés par la houle des critiques qu'ils subissent, ils sont conscients du niveau de leur compétences ; l'auto-évaluation qu'ils se font de leur performance est majoritairement représentée négativement. : « *S'autoévaluer c'est être capable d'observer sa performance, de l'analyser, de choisir une performance témoin et d'interpréter ses résultats* »¹³.

Le mécanisme d'autoévaluation comporte les trois phases de tout processus d'évaluation : il y a d'abord l'étape de la prise d'information, où l'apprenant prend du recul par rapport à son travail. Ensuite, il y a le moment de l'interprétation pendant lequel l'apprenant analyse son travail en fonction des critères de réussite définis qui lui permettront de valider ou non la compétence. Enfin, l'apprenant agit et régule ses apprentissages. La performance témoin est un indicateur de la compétence.

¹² Ferdinand de Saussure, , langue/parole, la théorie saussurienne, linguistique, Frédéric François, Ed. PVF Fondamental, Paris, 1998, P. 69.

¹³ Henri Holec, 1981, p 21 dans l'article du Playdoyer pour l'autoévaluation, dans la revue le Français dans le Monde p 15 à 23

Linda Allal¹⁴ précise que l'autoévaluation de l'élève est valable à une condition : avec la comparaison de l'évaluation de l'enseignant. Sans cette interaction, ce mode d'évaluation est peu utile, car l'élève se satisfait de ses réussites ou de ses non-réussites.

Engager les apprenants dans une démarche d'auto-évaluation permet de transformer le regard que l'apprenant en difficulté orale porte sur lui-même et peut donner à chacun confiance en ses propres possibilités. « *L'autoévaluation exige à la fois un engagement de l'élève face à la tâche et la distance qu'il doit parfois effectuer pour l'analyser* »¹⁵. L'apprenant apprend à s'observer et est amené à se remettre en question.

En effet, l'oral est bien présent en classe, dans ses variantes et ses normes au service de la structure formelle écrite de la langue. Dans les pratiques de classe, il semble donc être un support de l'écrit. Ce qui explique peut-être le besoin de donner une légitimité à l'oral qui reste beaucoup moins valorisé que l'écrit.

4.2 PENSER L'ORAL OBJET D'ENSEIGNEMENT

La question du choix des « objets à enseigner » pour développer des capacités orales est ici au cœur du questionnement. Faut-il travailler « l'oral spontané » des échanges quotidiens ? s'ils existent ! en mettant en place des situations de communication aussi authentiques que possible, ou une parole publique plus formelle et formalisée ?¹⁶

Les genres de textes, plus précisément les genres formels publics, constituent bien des « objets autonomes » dans le sens où l'oral est abordé comme objet et finalité en soi d'enseignement/apprentissage, et il ne constitue pas de passerelle pour d'autres objets ou conduites langagières (l'écrit et la production écrite) ou non langagières (en rapport avec d'autres savoirs disciplinaires). Ils ne sont pas non plus subordonnés à d'autres objets, par contre, ils sont autonomes et peuvent constituer un travail isolé et indépendant des différents éléments de l'objet de l'oral.

Lafontaine et Dumais (2014) considèrent que l'oral est « *une unité décomposable en éléments qui constituent eux-mêmes d'autres objets d'enseignement* ». « *L'oral objet d'enseignement* » est ainsi une expression utilisée par Lafontaine (2001 et 2007) pour désigner des situations scolaires dans lesquelles les élèves reçoivent un enseignement explicite d'un objet (le volume, le débit ou l'intonation par exemple), qui est défini et décortiqué avant d'être mis en pratique. Pour Lafontaine et Dumais (2014), ce type d'enseignement de l'oral permet aux élèves de développer leurs compétences langagières orales tout en faisant des apprentissages transférables.

Tableau 1 Les compétences langagières à l'oral et les objets d'enseignement/apprentissage

Les compétences langagières à l'oral			
1. Linguistique		2. Discursive	3. Communicative
Volet voix	Volet langue		
Diction <ul style="list-style-type: none"> • Articulation • Timbre et portée de la voix • Prononciation Faits prosodiques <ul style="list-style-type: none"> • Accentuation • Rythme • Pauses • Débit • Volume • Intonation 	Morphologie Syntaxe Lexique <ul style="list-style-type: none"> • Choix du vocabulaire • Étendue du champ lexical 	Organisation du discours Délimitation du sujet Pertinence et crédibilité Utilisation des supports visuels et sonores	Interaction <ul style="list-style-type: none"> • Contact avec l'auditoire • Prise en compte de l'auditoire Non-verbal <ul style="list-style-type: none"> • Attitudes • Gestes • Regard • Posture • Espace Registre de langue

Source : Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Les Éditions Logiques, p. 55 à 61.

¹⁴ Linda Allal, Professeur des sciences de l'éducation, université de Genève

¹⁵ L.M. Belair, *L'évaluation dans l'école*, ESF, 1995

¹⁶ Dolz

4.3 VERS QUEL ENSEIGNEMENT DE L'ORAL À L'UNIVERSITÉ ?

Contrairement aux grandes écoles comme l'ENA ou à HEC où l'oral est privilégié dans les formations orientées vers le commercial, la politique et la gestion, il reste moins et peu abordé dans les enseignements scientifiques ou les universités des sciences humaines et des sciences économiques et de droit. Les contenus proposés se limitent à la prescription des exercices à maîtriser pour améliorer la grammaire, le lexique « *connaître la grammaire et le lexique d'une langue ne suffit pas pour participer à une interaction* » (Fasel Lauzon et al., 2009 :41). Cette approche « technique » n'est pas souvent inscrite dans une vision globale de l'enseignement de cette compétence. D'un autre côté, certaines pratiques des enseignants adoptent pour vision générale, la simulation et l'improvisation. Le fait que les enseignants disposent de peu d'éléments pour organiser un travail sur l'oral avec leurs apprenants s'explique aussi par le caractère récent des recherches en didactique sur l'oral. Deux études québécoises (Lafontaine & Messier, 2009 ; Dumais, 2010 ; recherches citées par Dumais et Lafontaine, 2011b) signalent que l'enseignement de l'oral se ferait essentiellement par consignes et serait appuyé sur une préparation écrite de la prestation orale ; l'évaluation, dont on sait pourtant qu'elle est fondamentale (Dumais, 2015) pour permettre à l'apprenant de progresser et à l'enseignant de réajuster son enseignement en fonction des besoins spécifiques de sa classe, se caractériserait par son arbitraire et son absence de commentaires (Lafontaine & Messier, 2009 ; Sénéchal & Chartrand, 2011).

Il semble que ces deux approches restent insuffisantes car la pratique de l'oral reste inégale surtout dans une classe pléthorique dans les facultés à accès libre. Ajoutons à cela, l'absence d'une pédagogie de l'oral et d'une didactique de l'oral réfléchies et surtout conscientes des enjeux présents, de la méthodologie choisie et de l'approche suivie, son enseignement/apprentissage ne peut être qu'un mirage.

En effet, dans son ouvrage *l'enseignement du français au Maroc*, CHAMI affirme que :

« *Beaucoup d'étudiants éprouvent d'énormes difficultés à poursuivre leurs études supérieures dans cette langue [...] Selon les statistiques de l'Enseignement supérieur, environ 50% des étudiants inscrits en première année quittent l'Université au cours du premier cycle sans diplôme et la moyenne du nombre d'années d'études pour obtenir une licence est de 9.3* » (CHAMI, 2004, p. 65). Cette situation est la conséquence de plusieurs facteurs et réalité de l'enseignement du français au sein de l'université et qui se présentent comme suit :

- La structure et la rapidité du discours des enseignants, les universitaires apparaissent comme des "professionnels de la parole", qui maîtrisent un code élaboré, pour reprendre l'expression de B. Bernstein, qui parlent un « écrit oralisé » (cf. J. Peytard, 1970,1971), ou plus encore qui sont "le verbe avant tout" (P. Bourdieu, 1964).
- Enseignement et l'évaluation du français axé sur l'écrit que l'oral¹⁷,
- Le technolècte ou langue de spécialité employée dans les cours des matières scientifiques est nouvelle et complexe.

Cet état de lieux a des conséquences directes et observables sur les conduites linguistiques des apprenants comme par exemple l'Insécurité linguistique appelée aussi Anxiété linguistique : Pluskwa, Willis et Willis (2003 :207) « *à cause de leur crainte de l'inexactitude, de nombreux apprenants sont réticents à s'exprimer en classe ou à l'extérieur, de peur de faire des erreurs* » Horwitz et al. (1986 cités par Çapan Tekin, 2015 :5) définit l'anxiété langagière comme « *un phénomène distinct et complexe composé d'auto perception, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues dans le contexte de classe et résultant du caractère spécifique du processus d'apprentissage des langues* ». Les retombées sont lourdes, le taux de décrochage recensé dans le milieu universitaire marocain en est une réalité alarmante.¹⁸

¹⁷ « Avant l'indépendance, l'enseignement du français disposait d'horaires massifs. Principal véhicule de l'action pédagogique, le français était enseigné en tant qu'objet d'analyse et, de ce fait, une place importante était accordée à la langue écrite, par l'entremise, de textes littéraires d'où l'importance, dans les anciens programmes, des textes de lecture, des exercices synthétiques d'enrichissement du vocabulaire et de rédaction. Ce qui était donc visé prioritairement c'était la connaissance analytique de la langue française et les pédagogues d'alors se souciaient fort peu de l'utilisation orale que les apprenants pouvaient faire du français. D'où leur tentation d'orienter toujours leur enseignement vers la langue écrite, soucieux qu'ils étaient de préparer les élèves à des examens où l'écrit avait beaucoup d'importance » (CHAMI, 1982, p.30)

¹⁸ « l'enseignement du français au Maroc » « *Beaucoup d'étudiants éprouvent d'énormes difficultés à poursuivre leurs études supérieures dans cette langue [...] Selon les statistiques de l'Enseignement supérieur, environ 50% des étudiants inscrits en première année quittent l'Université au cours du premier cycle sans diplôme et la moyenne du nombre d'années d'études pour obtenir une licence est de 9.3* » (CHAMI, 2004, p. 65)

5 CONCLUSION

D'après Philippe Perrenoud, Université de Genève : « La rénovation de l'enseignement du français donne une grande importance à la communication, tant écrite qu'orale. Mais concrètement le plan d'étude reste vague (organisation, objectifs, évaluation, moyens didactiques...) » L'école est entre deux pédagogie de l'oral : L'oral une existence ambiguë, l'inégalité sociale devant l'oral, enfin l'oral s'apprend mais s'enseigne-t-il ?

Penser enseigner l'oral c'est *aménager des situations d'apprentissages*. Il faut se défaire de l'idée qu'il y a des savoirs à transmettre. Les compétences sont construites par les apprenants en situation d'interaction en impliquant le fonctionnement du groupe-classe à travers une pratique régulière et intensive, en aménageant de réelles situations de communication dans toutes les disciplines par la création d'institutions internes et par le retour à une pédagogie active et institutionnelle. En considérant l'oral, objet d'enseignement dans une situation d'apprentissage, et s'il est la courroie de transmission du savoir par les apprenants et qu'il est évalué au même titre que n'importe quel contenu d'apprentissage, il devient objet d'apprentissage et doit être enseigné, pourvu la matière, d'où l'importance de la démarche didactique. En perspectives il nous importe de penser une vision intégrée de l'oral, une didactique de l'oral, penser l'oral comme outil de communication et penser l'oralité dans la dimension identitaire et le respect de chacun constitue une vision d'un français qui favorise l'apprenant comme sujet pensant et agissant en interaction avec son environnement.

REFERENCES

- [1] Bourdieu, Pierre, (1977), "Quel oral", in *Le Français Aujourd'hui*, n°39, intitulé L'oral à Limoges (Congrès 1977 de l'A.F.E.F.), Paris, Diffusion A.F.E.F.
- [2] ALAIN Boissinot (1994) http://www.ac-creteil.fr/mission_college/apprentissage_oral/definitions.htm – 18k -Page active le 03/02/2008
- [3] DOLZ-MESTRE, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école. 4e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2009, p.45
- [4] Ferdinand de Saussure, langue/parole, la théorie saussurienne, linguistique, Frédéric François,
- [5] GADET F. & LUREAU S., « Norme(s) et pratiques de l'oral », In *Le français aujourd'hui*, n°101, 3-5, AFEF, Paris, 1993.
- [6] Henri Holec, 1981, p 21 dans l'article du Playdoyer pour l'autoévaluation, dans la revue *Le Français dans le Monde* p 15 à 23
- [7] Jean François Halté, pourquoi faut-il oser l'oral, Article oser l'oral. P16 (cahiers pédagogiques n 400, janvier 2002)
- [8] Linda Allal, Professeur des sciences de l'éducation, université de Genève
- [9] L.M.Belair, *L'évaluation dans l'école*, ESF,1995 Ed. PVF Fondamental, Paris, 1998, P. 69.
- [10] Lizanne LAFONTAINE, Activités de production et de compréhension orales, Montréal,
- [11] Porcher L(2004) « L'enseignement des langues étrangères »,Paris , Hachette, p43 Chenelière Éducation, 2011, 228 pages.
- [12] Peytard, Jean, (1971), "Oral et scriptural : deux ordres de situations et descriptions linguistiques", in *Langue Française*, n°6, Paris, Larousse.