



جامعة يحيى فارس المدية
مختبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن.)

Université Yahia FARÈS Médéa

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

Littérature et genres textuels : vers l'intégration des compétences en classe de FLE

Nadia REDJDAL
Amar AMMOUDEN
Université de Bejaia
Laboratoire LAILEMM

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 09 N° 03 Juillet-Décembre 2020/pages 78-101

Référence : REDJDAL Nadia et AMMOUDEN Amar,
« Littérature et genres textuels : vers l'intégration des
compétences en classe de FLE », Didactiques Volume 09 N° 03
Juillet- Décembre 2020, pp.78-101,
<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

Littératie et genres textuels : vers l'intégration des compétences en classe de FLE

Literacy and textual genres: towards the integration of skills in the classroom

Nadia Redjda¹

Amar Ammouden²

Laboratoire LAILEMM

Université de Bejaia

Reçu : 20/ 11/ 2020

Accepté : 29/ 12/ 2020

Publié : 10/ 01/ 2021

Résumé

Dans cette contribution, nous allons aborder l'approche générique intégrée des compétences de l'oral et de l'écrit. Cette approche vise à décloisonner les frontières entre –et à l'intérieur de – ces modes de communication en prenant comme supports des genres textuels. Notre contribution est guidée par la question suivante : les documents officiels et la pratique enseignante au secondaire favorisent-ils un enseignement/apprentissage articulé de la littératie ? Nous allons dans un premier temps aborder plus en détail l'approche générique décloisonnée de la littératie pour ensuite interroger les documents institutionnels et les enseignants exerçant au secondaire.

Mots-clés : Littératie, Approche intégrée, Genres de textes, L'oral, L'écrit.

Abstract

In this contribution, we will discuss the integrated generic approach of oral and written skills. This approach aims to remove the barriers between - and within - these modes of communication by taking as supports textual genres. Our contribution will be guided by the following question: do official documents and teaching practice at the secondary level promote articulated teaching / learning of literacy? We will first discuss the generic integrated approach of literacy in more

¹nadiaredjda06@gmail.com

²aammouden@yahoo.fr

detail, and then question institutional documents and secondary school teachers.

Key-words : Litteracy, Integrated approach, Textual genres, Oral, Written

ملخص

في هذه المساهمة ، سنناقش المقارنة بأنواع الخطاب و الموحدة للمهارات الشفوية و المكتوبة. تهدف هذه المقارنة إلى تفكيك الحدود بين - وداخل - أنماط الاتصال هذه من خلال اتخاذ أنواع الخطاب كداعمة. تسترشد مساهمتنا بالسؤال التالي: هل الوثائق الرسمية وممارسة التدريس في المرحلة الثانوية تعزز التدريس / التعلم الموحد للقراءة والكتابة؟ سنتطرق أولاً إلى المقارنة بأنواع الخطاب الموحدة لتعلم القراءة و الكتابة بمزيد من التفصيل ، ثم نساأل الوثائق المؤسسية ومعلمي المدارس الثانوية.

الكلمات المفتاحية: معرفة القراءة و الكتابة، المقارنة الموحدة، أنواعالخطاب، الشفوي، المكتوب.

Introduction

L'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire en Algérie vise le développement des compétences langagières des apprenants aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en réception et en production. Un tel objectif nécessite la mise en place d'une approche qui favorise l'intégration de ces compétences de sorte qu'elles soient abordées de façon conjointe et articulée où l'une est au service de l'autre comme c'est le cas dans l'utilisation effective de la langue. En effet, dans la vie quotidienne, l'oral et l'écrit ne sont jamais séparés, d'où la nécessité d'inclure le « volet oral »³ dans la littératie. Avant d'aborder la place accordée à l'approche décloisonnée de l'oral et de l'écrit au secondaire, nous allons d'abord aborder les formes d'intégration possibles des compétences orales et écrites pour ensuite inscrire cette approche dans un cadre générique.

1. Littératie : approche intégrée

Avant d'aborder les différentes trajectoires caractérisant l'approche intégrée de la littératie, il est important de préciser que nous nous inscrivons dans le sens large du terme. En effet, la

³ Expression utilisée par Lafontaine (2016)

notion de « littératie » a coutume de renvoyer, en didactique, aux seules compétences de l'écrit (lecture-écriture). Or, récemment, le terme de littératie inclut également la dimension orale de la langue. Nous rejoignons ainsi Dupont et *al.* qui estiment qu'il est crucial d'étendre le terme de littératie à

l'ensemble des pratiques d'oraux et d'écrits scolaires pour inclure les apprentissages dans un continuum temporel ainsi que dans un continuum langagier en favorisant l'interdépendance et des interférences entre les différents sous-domaines de la didactique du français dont les frontières sont trop souvent communément admises. (Dupont et *al.*, 2018, p.42)

Nous entendons par l'approche intégrée de la littératie les différentes interactions possibles entre –et à l'intérieur de– l'écrit et l'oral. Ainsi, à l'écrit ou à l'oral, l'approche intégrée met en relation la production et la réception orale/écrite qui sont généralement abordées séparément. En effet

L'une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles. On ne saurait concevoir qu'un enfant puisse apprendre à parler s'il n'entend jamais parler dans son environnement. Il en est de même en ce qui concerne la lecture et l'écriture : elles sont indissociables dans l'apprentissage de la langue écrite. (J. Giasson, 2005, p.62)

L'approche intégrée vise également à supprimer les barrières érigées entre l'oral et l'écrit. En effet, ces deux faces d'un même médaillon, sont souvent abordées en termes d'opposition où la priorité est accordée à l'un aux dépens de l'autre. L'approche intégrée vise dès lors à réconcilier ces deux aspects de la langue en favorisant des activités où ils sont en interaction. Ainsi, nous rejoignons Paul Cappeau qui estime que l'approche intégrée de la littératie gagnerait à être abordée dans un axe générique car « *la*

prise en compte des genres constitue une autre voie pour sortir de la dichotomie oral vs écrit » (P. Cappeau, 2016, p.28).

2. Les genres textuels au service de l'approche intégrée

Si nous nous inscrivons dans le même courant de pensée que Yves Reuter qui affirme qu'« écrire et lire ont à voir, fondamentalement, avec l'existence sociale des sujets dans leurs relations privées, professionnelles, associatives, civiques etc. » (1995, p.12) et J-P. Bronckart qui estime que

la prise en compte des genres est capitale pour notre compréhension des processus d'écriture et de lecture. D'abord parce que les exemplaires d'un genre constituent les seules réalités empiriquement attestables de la production langagière : l'homme ne s'exprime qu'en produisant « du texte » relevant d'un genre particulier. Ensuite parce que ces entités empiriques relevant d'un genre constituent les seules véritables unités linguistiques de rang supérieur. (1994, p.378)

Nous pouvons dès lors affirmer que les genres textuels permettent de lier apprentissage social et apprentissage scolaire. Ainsi, nous rejoignons Karl Canvat qui déclare que « l'apport le plus important de la didactique a consisté à considérer les genres comme un « articulateur privilégié [...] entre pratiques sociales de référence, pratiques langagières(singulières) et activités langagières à l'école. » (2003, p.176)

Par ailleurs, en considérant que les genres textuels « constituent la forme immédiate sous laquelle la langue donne prise aux locuteurs : ils (les locuteurs) sont capables de les utiliser et de les identifier » (Beacco, 2004, p.111). Nous pouvons dire qu'ils constituent des « horizons d'attente » qui guident la lecture et l'écriture des apprenants. Jean Michel Adam précise que « la catégorisation générique même vague d'un objet discursif en permet la production autant qu'elle en guide la lecture » (2001, p.34) L'apprenant va mobiliser ses compétences génériques pour comprendre ou rédiger un genre textuel particulier.

Pour cela, nous estimons que les genres textuels représentent des supports qui peuvent favoriser un enseignement/apprentissage articulé des compétences de compréhension et de production orales et écrites dans la mesure où ils permettent de décloisonner les frontières entre lecture et écriture.

Ainsi, concernant l'écrit, « le genre est [...] l'horizon indépassable de l'écriture et de la lecture. » (Canvat, 2003, p.173). En effet, « le relevé des critères de genres en lecture permet de passer à des genres de critères pouvant servir de répertoire de consignes d'écriture. » (ibid., p.178). Il ajoute que « La connaissance d'un genre est donc un « réservoir de possibles », qui facilite non seulement les (macro-)opérations de planification et de structuration, mais aussi les choix thématiques. Autrement dit, le genre a un effet de facilitation procédurale dans les tâches d'écriture» (Masseron 1990, 1994 ; cité par Canvat, 2003, p. 173).

Concernant l'enseignement de l'oral, l'approche générique présente plusieurs avantages. Elle peut contribuer à définir les objets d'enseignement en termes de genres textuels et par ricochet remédier aux obstacles rencontrés par les enseignants à savoir, d'un côté, la formulation d'objectifs clairs qui se répartissent en termes de compétences et d'un autre côté, l'évaluation de la production orale par des critères clairs et bien définis. En outre, le cadrage générique des productions langagières permet d'aborder en classe les dimensions vocales (la diction et les dimensions prosodiques) et corporelles (gestuelles) lors de l'expression orale (Gagnon, Dolz, 2016). Ainsi,

Certains gestes ont une valeur spécifiquement argumentative (Colletta 2004) : le haussement des sourcils ou certaines mimiques réfuteront, voire discréditeront les propos de l'allocutaire du débat. Dans un entretien d'embauche, on évitera de se tenir les bras croisés, car cela peut dégager une attitude de défi ou de fermeture ; de même, un débit trop rapide ou un ton arrogant discréditeront le candidat.(ibid., p.68)

Enfin, les genres textuels permettent également de décloisonner les frontières séparant l'oral et l'écrit étant donné que pour la réalisation langagière d'un genre oral, le passage par l'écrit est une étape nécessaire. Ainsi, à l'instar du fait divers, du reportage, de l'interview, certains genres se rencontrent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit :

certains sont attachés de façon privilégiée à un médium (la conversation est plutôt liée à l'oral, la lettre de motivation concerne l'écrit, etc.), mais de nombreux genres peuvent se rencontrer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et ils partagent alors une grande partie du matériau linguistique requis. (P.Cappeau, 2016, p.31)

Ainsi, la réalisation d'une interview, à titre d'exemple, commence par l'écriture d'un ensemble de questions par le journaliste (apprenant en classe de FLE) qui va ensuite les poser à son destinataire (passage de l'écrit à l'oral). Il veillera à prendre note lors de l'interview (passage de l'oral vers l'écrit). Il est également important de comprendre le propos de son interlocuteur pour y répondre de manière cohérente (de la compréhension orale à la production orale). Le même cas de figure se rencontre lors de la récolte des témoignages dans le fait divers ou encore dans la réalisation d'un reportage.

3. L'approche intégrée au secondaire

La question qui guide notre analyse peut être reformulée comme suit : Les documents officiels permettent-ils la mise en place d'une approche intégrée de la littératie ? Les enseignants ont-ils recours à une approche décloisonnée de l'oral et de l'écrit en classe ? Pour répondre à ces questions, nous avons analysé d'une part, 50 questionnaires distribués aux enseignants exerçant dans le cycle secondaire et d'autre part, les documents suivants : le programme de 1^{ère} année secondaire (dorénavant 1^{ère} AS) (MEN (Ministère de l'Éducation Nationale) , 2005a) ; le document d'accompagnement de la 1^{ère} AS (MEN, 2005b) ; le guide du professeur de la 1^{ère} AS (GP, 1^{ère} AS) ; le manuel de la 1^{ère} AS

(Djilali et *al.*, 2019) ; La progression de la 1^{ère} AS (MEN, 2019a) ; le curriculum de 2^{ème} AS (MEN, 2006a) ; le document d'accompagnement de la 2^{ème} AS (MEN, 2006b) ; le guide du professeur de la 2^{ème} AS (MEN, 2006c) ; le programme de la 3^{ème} AS (MEN, 2006d) ; le guide du professeur de la 3^{ème} AS (GP, 3^{ème} AS)

S'il est vrai que nous ne trouvons dans les programmes et les documents d'accompagnement aucune mention faite à l'approche intégrée/décloisonnée ou articulée de l'oral et de l'écrit, nous repérons tout de même quelques extraits qui nous permettent de supposer que la mise en place d'une telle approche peut être envisagée. En effet, à travers la lecture de l'Objectif Terminal d'Intégration du cycle secondaire, il est mentionné que l'apprenant est supposé pouvoir « produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie [...] » (MEN, 2006a, p.6). Les deux syntagmes (écrit et oral) placés sur un même paradigme nous permettent de dire que les programmes du secondaire préconisent l'acquisition et l'apprentissage simultané de l'oral et de l'écrit sans différenciation entre les deux. Cette remarque peut être appuyée par l'assertion suivante : « Les processus de réception et de production *d'un texte oral mobilisant la même démarche que pour un texte écrit*, il s'agit ici de distinguer surtout les différences relatives au changement du canal [emphase ajoutée] » (ibid., p.15). Ainsi, placer l'oral et l'écrit sur un continuum ouvre la voie vers un enseignement/apprentissage articulé de ces deux compétences. C'est ce que démontre également ces exemples d'activités proposées par le programme de la 2^{ème} AS : « Prise de notes ordonnées à partir d'un exposé (écrit ou oral) pour en faire un compte rendu. » (MEN, 2006a, p.17) ; « Description orale ou écrite, à partir d'images, de dessins, de schémas, de l'évolution de certains outils de la vie moderne (médias, transports, médecine, loisirs) » (ibid., p.21) ; « Descriptions orales et/ou écrites de lieux à partir d'illustrations diverses. » (ibid., p.22). Ces activités illustrent bien l'intégration des compétences orales et

écrites où l'une est au service de l'autre. Nous pouvons également nous référer à cet objectif d'apprentissage lors de la compréhension orale qui consiste à « interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques. » (ibid., p.9) qui se traduit par l'acquisition de compétences littéraciques qui permettent à l'apprenant de passer de l'écrit à l'oral.

Par ailleurs, les documents d'accompagnement des programmes mettent l'accent sur cet intérêt qu'on accorde à l'apprentissage de l'oral au même titre que l'apprentissage de l'écrit. Ils expliquent en effet, qu'il est nécessaire « de prévoir pour la classe une progression pour l'oral, tout comme cela se fait déjà pour l'écrit, en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production de messages oraux » (MEN, 2005b, p.22). Une approche intégrée serait alors envisageable selon les guides pédagogiques qui estiment que « la pratique de l'oral bien menée peut avoir une incidence positive sur la pratique de l'écrit par les apprenants. » (GP, 1^{ère} AS, p.5). On met en exergue les vertus de l'oral sur l'écrit : « pour l'acquisition d'un lexique facilitant la lecture des textes, les enseignants trouveront un intérêt à commencer certaines séquences par une activité d'oral. » (ibid.). D'autres activités allant dans le sens inverse sont proposées en expression comme : « Exposé oral à partir d'un texte étudié en classe (page 35) » (GP, 2^{ème} AS, p.41).

Si les programmes et les autres documents officiels datant de 2005-2007 ne donnent pas d'indications ni de recommandations explicites pour la mise en place d'une approche décloisonnée des compétences de l'écrit et de l'oral, les nouvelles progressions (2018/2019) énoncent clairement la nécessité de mettre fin à l'opacité des relations entre l'oral et l'écrit et estiment que « la production écrite et la production orale ne doivent pas être cloisonnées. L'élève est sollicité à l'oral ou à l'écrit à n'importe quel moment de la séance ou de la séquence » (MEN, 2019a, p.4).

Néanmoins, quelques indications dans les programmes pourraient justifier une réflexion autour d'une approche différenciée voire cloisonnée de l'oral et de l'écrit si l'on considère l'opposition sous-entendue par le recours aux syntagmes « langue écrite et langue orale » (MEN, 2006a, p.17). Ce que le document d'accompagnement de la 2^{ème} AS justifie en ces termes : « (La langue orale et la langue écrite font partie du même code mais ont chacune leurs spécificités découlant de la situation de communication). » (MEN, 2005b, p.22).

Par ailleurs, même si nous rencontrons des genres oraux dans les trois programmes (plaidoyer et réquisitoire 2^{ème} AS, pièce de théâtre 2^{ème} AS, débat d'idées : 3^{ème} AS), les exemples des grilles d'évaluation (MEN, 2006b, p.11-14) montrent clairement la priorité accordée à l'écrit puisque l'on demande aux apprenants des réalisations écrites de la pièce de théâtre (en prenant en considération les marques du discours oral), et non une mise en scène de la pièce. La situation ne diffère guère avec les autres objets d'études où les apprenants sont amenés à réaliser à l'écrit des « genres oraux »

Notons également que même si les guides pédagogiques perçoivent les vertus de l'oral sur l'écrit ou vis-versa, il n'en demeure pas moins qu'ils en donnent une image opposée où l'oral serait perçu comme « fautif ». L'extrait suivant rend bien compte de l'image accordée à l'oral : « L'entretien ayant été transcrit nous pouvons y trouver de nombreuses marques de la langue orale : phrases inachevées, formes contractées "c'que", onomatopées, répétitions de mots, non-respect de l'inversion du sujet, prépondérance du "on" sur le "nous" etc. (...) » (GP, 1^{ère} AS, p.32).

Par ailleurs, l'avant-propos du manuel de la 1^{ère} AS nous situe déjà dans une approche décroisonnée « Il [le manuel] vous propose une articulation cohérente entre les différents domaines de la communication (par l'écrit, par l'oral, par l'image). » (Djilali et *al.*, 2018-2019, p.2). Le manuel propose des activités qui « visent à décroisonner les divers aspects à prendre en charge

pour cet apprentissage : la grammaire (lexique, syntaxe), l'organisation des textes et les contraintes liées aux situations de communication » (ibid.).

Ajoutons à cela, la page de « présentation du manuel » qui met en avant une approche intégrée de la littératie à partir du schéma suivant, que nous retrouvons dans les trois manuels de français. En effet, on peut constater, à travers les trajectoires des flèches, que la compréhension et la production (écrite ou orale) sont décloisonnées au même titre que l'oral et l'écrit qui « sont travaillés de manière complémentaire ».

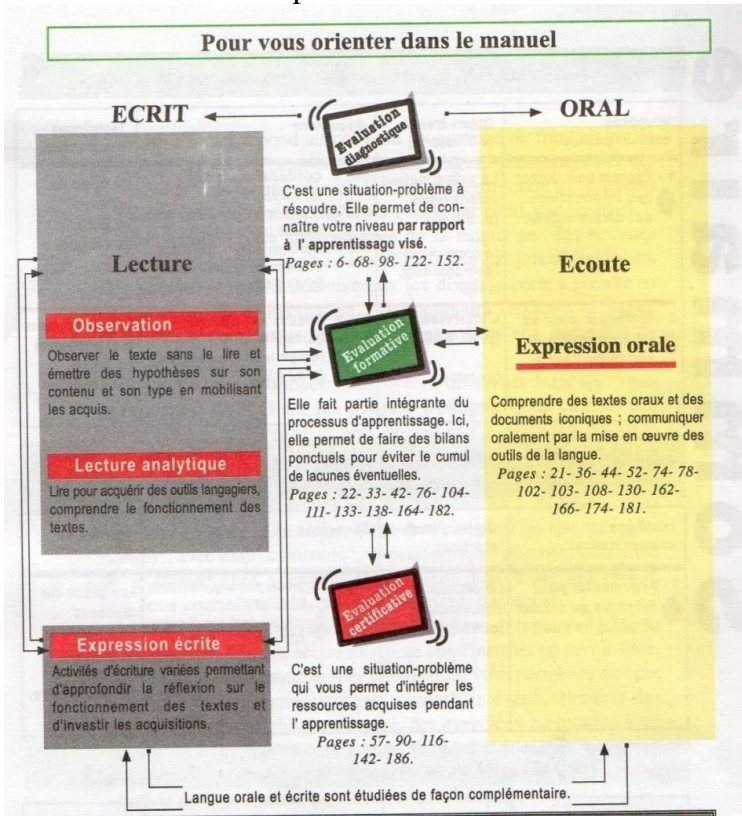


Figure 1.(Djilali et al., 2019, p.4)

S'il est vrai que le recours aux syntagmes (langue écrite et langue orale) représente une désignation maladroite étant donné que l'oral et l'écrit sont les constituants d'une seule langue, nous percevons clairement les relations établies entre l'oral et l'écrit : de l'oral à l'écrit ou de l'écrit à l'oral.

L'analyse des activités proposées pour l'expression orale dans les trois manuels scolaires a montré que sur toutes les activités portant sur l'oral, nous retrouvons certaines activités qui pourraient favoriser l'articulation des compétences de l'écrit et de l'oral. Il s'agit notamment des activités qui proposent de partir des acquis de la compréhension de l'écrit pour produire à l'oral comme imaginer la suite d'une histoire, donner son avis sur un thème abordé dans le texte ou tout simplement expliquer ce que l'on a compris ou pas dans le texte.

Néanmoins, nous ne retrouvons dans les activités aucune indication qui expliquerait aux apprenants les modalités de cette approche décloisonnée. Ainsi, pour porter ses fruits, l'apprentissage intégré doit être explicité par l'enseignant pour que les élèves puissent percevoir les différents passages qui s'effectuent entre compréhension et production et entre oral et écrit à défaut de quoi, cet enseignement intégré ne serait qu'un changement de support ou d'activités.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'avant les nouvelles progressions (2018/2019), l'enseignement/apprentissage articulé de la littérature n'est que très rarement « insinué » dans les programmes et les documents d'accompagnement. Mais en nous référant davantage aux indications récentes contenues dans les nouvelles progressions, nous pouvons dire que l'approche décloisonnée est explicitement préconisée dans l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire en Algérie.

Cette conclusion induit une autre hypothèse : les enseignants, à défaut d'avoir les indications théoriques et des exemples d'activités pratiques nécessaires à la mise en place d'une approche intégrée, procèdent à un enseignement/apprentissage différencié voir opposé des

compétences de l'écrit et de l'oral. Ce qui nous amène à nous interroger sur la place accordée à une approche décloisonnée dans les pratiques de classe des enseignants. Favorisent-ils un enseignement/apprentissage articulé des compétences de l'écrit et de l'oral ? Comment perçoivent-ils les relations entre l'écrit et l'oral ?

Le dépouillement des réponses données par les enseignants à la question suivante « L'oral et l'écrit doivent être enseignés lors de la même séance ? Pourquoi ? » indique que plus de la moitié des enseignants (soit 66%) sont contre l'idée d'aborder l'oral et l'écrit lors de la même séance. Seulement 16 enseignants approuvent cela. Ils estiment que l'oral et l'écrit sont deux compétences différentes comme l'illustrent les réponses suivantes :

E.2. Pour que l'élève assimile les connaissances relatives pour chaque séance

E.3. Chacun a des caractéristiques spécifiques qui le distinguent de l'autre

E.4. Chaque compétence a ses propres objectifs

E.15. Comment peut on enseigner deux compétences différentes lors d'une même séance ?

E.22. Ce sont deux compétences différentes

E.23. Il faut s'approprier chaque compétence séparément

E.25. Le temps ne nous permet pas de jumeler deux séances en une seule

E.32. Une séance ce n'est pas suffisant pour aborder les deux compétences

E.45. L'oral nécessite un dispositif différent de l'écrit

Par ailleurs, 34% des enseignants estiment que l'oral et l'écrit peuvent faire l'objet d'une même séance. Pour certains, cela est d'usage. Ils justifient comme suit :

E.7. Ils sont inséparables, ils se complètent

E.8. Lors de l'écrit, on a recours à l'oral ; mais durant la séance de l'oral, on s'appuie encore plus sur le support proposé

E.9. Après chaque séance de l'oral, une trace écrite est indispensable (la prise de notes)

E.10. Quand on fait de l'oral, on laisse toujours une trace écrite et quand on fait de l'écrit, on fait de l'oral en même temps (le fait de faire parler les apprenants)

E.12. L'écrit et l'oral s'enchevêtrent en cours : l'enseignant et les apprenants analysent un texte oralement

E.13. Parce que l'élève comprend et produit : l'oral est travaillé dans toutes les séances en réalité

E.35. Ce n'est pas forcément une obligation, mais c'est conseillé car l'oral travaille l'écrit et vice versa.

E.39. Parce que l'apprenant doit s'habituer et s'améliorer dans les deux compétences

E.41. Cela se passe concrètement en classe. Les élèves répondent oralement à partir de l'écrit.

E.42. pendant l'apprentissage, on est obligé de passer d'abord par l'oral puis à l'écrit

E.46. L'écrit et l'oral peuvent être travaillés dans la même séance, si on passe de l'oral à l'écrit dans la C.O à la P.E

E.47. L'oral est présent dans toutes les séances

E.48. Ils se complètent

E.49. On ne peut pas séparer l'un de l'autre.

E.50. L'oral et l'écrit sont toujours travaillés ensemble dans toutes les matières

Nous pouvons donc dire que les avis des enseignants sont partagés : une catégorie estime que l'oral et l'écrit peuvent être abordés simultanément dans la même séance et une autre catégorie considère que l'oral et l'écrit sont deux compétences qu'il convient d'aborder séparément.

Qu'en est-il de la séquence didactique ? L'oral et l'écrit sont-ils enseignés lors de la même séquence ? Contrairement à la question précédente, cette question fait l'unanimité dans les réponses des enseignants. En effet, tous les enseignants affirment que la séquence didactique doit aborder les deux compétences soit parce que l'oral et l'écrit représentent les deux faces d'une même pièce :

E.4. Parce que l'oral va avec l'écrit

E.12. Parce que les deux sont des compétences qui produisent les mêmes discours en deux façons et la séquence vise justement à enseigner un discours qu'il soit oral ou écrit.

E.15. La séquence se subdivise en plusieurs compétences à savoir l'oral et l'écrit. Autrement dit, lors d'une même séquence, on doit viser et l'oral et l'écrit (Ils sont complémentaires)

E.20. Les deux composantes sont indispensables pour la construction d'un apprentissage. Apprendre une langue = oral+ écrit

E.38. L'apprenant doit être capable de pratiquer la langue aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Soit parce que cela est recommandé dans les programmes :

E.5. Etant donné qu'ils visent les mêmes objectifs, les deux enseignements ne sont pas incompatibles l'un avec l'autre. Les mettre ensemble est plus qu'indiqué.

E.23. La séquence didactique commence généralement par une séance de compréhension de l'oral puis production de l'oral pour passer à l'écrit

E.36. C'est ce qui est recommandé dans les programmes

E.41. Car on vise la production, en même temps, orale et écrite.

E.42. ils sont les principales compétences de bases dans un apprentissage quelconque. ils se complètent

E.43. les programmes recommandent d'aborder les 4 compétences

- E.45. chaque séquence doit travailler l'oral et l'écrit
- E.47. Il faut que l'élève puisse développer ses compétences à l'oral et à l'écrit

Ainsi, les enseignants questionnés ont établi par la suite une liste de similitudes entre l'enseignement de l'écrit et l'enseignement de l'oral. La majorité des enseignants estime qu'il n'y a pas de différences apparentes entre les deux enseignements et que les deux suivent à peu de choses près la même démarche. Nous citons quelques réponses :

- E.1. C'est presque le même enseignement sauf qu'à l'oral, on développe beaucoup plus l'écoute
- E.2. Apprendre de nouveaux mots, c'est-à-dire enrichir son vocabulaire, apprendre de nouveaux genres
- E.3. Apprendre de nouvelles structures discursives, enrichir son vocabulaire
- E.12. Chacun d'eux vise à amener l'élève à produire un discours ; les deux suivent une méthodologie de travail
- E.13. La démarche est la même : compréhension, analyse, synthèse
- E.15. La démarche et les étapes à suivre sont les mêmes à l'écrit et à l'oral
- E.16. A la fin de chaque séance (oral ou écrit), on garde une trace écrite
- E.25. L'enseignement de l'oral finit toujours par une trace écrite ; l'enseignement de l'écrit commence toujours par une interaction orale
- E.30. Chercher l'information, résumer l'information
- E.33. L'oral et l'écrit permettent d'enseigner une forme de discours
- E.34. Les similitudes résident dans le fond du discours enseigné par ex : l'enchaînement d'idées, la logique
- E.35. Tous les deux visent le même objectif terminal.
- E.37. La méthode est la même : on commence toujours par une imprégnation et on finit par une évaluation. Les types d'items sont les mêmes.

- E.39. Les caractéristiques des discours sont les mêmes que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Peut être dans certains cas, il y a des différences par rapport au langage utilisé
- E.41. Les thèmes sont les mêmes ainsi que la méthode.
- E.42. Respect de la consigne :une grille d'évaluation est imposée/ caractéristiques de la production demandée / Maitrise du vocabulaire et de la syntaxe
- E.43. L'écrit et l'oral sont deux compétences de base que les élèves doivent acquérir
- E.50. L'enseignement de l'oral et de l'écrit passe par les mêmes étapes : CE/PE ; CO/PO

Soulignons que 12 enseignants n'ont pas répondu à la question et un enseignant (E.36) estime qu'il n'ya aucune similitude entre les deux enseignements car ils sont fondamentalement différents. Cependant, il n'apporte pas plus de précision à sa réponse. Ce qui nous amène à la question suivante qui demande aux enseignants de relever les différences entre les deux enseignements. En effet, le fait qu'il y ait des similitudes entre eux ne signifie pas forcément qu'il n'y a pas de différences. Nous remarquons que le support matériel est la principale différence relevée par les enseignants qui estiment que :

- E.1. A l'écrit, les apprenants ont le support. A l'oral, ils doivent beaucoup plus écouter
- E.2. Il y a un support écrit pour l'enseignement de l'écrit et l'élève aura plus de temps pour lire tandis qu'à l'oral tout passe vite
- E.5. L'enseignement de l'écrit est plus abordable que celui de l'oral en ce sens que l'écrit peut être revisité à notre guise
- E.7. L'enseignement de l'oral vise à développer l'ouïe (écouter pour comprendre) et la production orale. L'enseignement de l'écrit quant à lui, se base sur des supports écrits (lire pour comprendre)
- E.13. L'enseignement de l'écrit facilite la compréhension puisque l'apprenant lit et repère

directement, contrairement à l'oral, ils ont des difficultés. L'écrit est un support permanent contrairement à l'oral

E.16. A l'écrit, le texte est entre les mains des apprenants alors qu'à l'oral, le texte est uniquement entre les mains de l'enseignant

E.23. Le support oral s'épuise et le support écrit demeure ce qui permet des relectures

E.36. L'oral est immatériel contrairement à l'écrit qui reste. Au bac, les apprenants auront une épreuve écrite

E.38. Les apprenants travaillent mieux lors de la compréhension de l'écrit puisqu'ils ont le support devant eux, ils lisent et repèrent facilement

E.39. Enseigner l'oral prend plus de temps qu'enseigner l'écrit. Les moyens utilisés pour l'enseignement de l'oral ne sont pas les mêmes utilisés pour l'enseignement de l'écrit.

E.49. L'écrit demande moins de moyens et l'enseignement de l'oral demande plus d'efforts.

Ainsi, l'oral est insaisissable et s'épuise dans le temps, contrairement à l'écrit qui dure. D'autres différences ont été signalées, notamment en ce qui concerne les caractéristiques de l'oral tel que se les représentent les enseignants. Nous illustrons avec quelques réponses :

E.3. La langue utilisée est différente

E.8. L'écrit est régi par la grammaire et l'orthographe plus que l'oral

E.9. L'enseignement de l'écrit prime sur l'enseignement de l'oral. L'oral est plus difficile à évaluer

E.12. L'oral inclut le langage corporel dans le discours

E.25. L'enseignement de l'oral se base sur la compréhension et la production de l'oral quant à l'enseignement de l'écrit, il se base sur la compréhension et la production écrites suivies d'activités de grammaire

E.33. A l'oral on peut se permettre des expressions et des « fautes » contrairement à l'écrit

E.34. L'oral et l'écrit n'ont pas la même structure. L'écrit est régi par les règles de grammaire de cohérence et de cohésion tandis que l'oral possède sa propre dimension (locuteur, statut, situation, thème, sujet.)

E.40 A l'écrit, on évalue par exemple l'orthographe ; quant à l'oral, on évalue la prononciation selon les objectifs

E.43. L'écrit est correct et bien soigné, à l'oral, les apprenants utilisent un langage familier

E.44. L'oral est spontané et les élèves parlent beaucoup plus avec la langue maternelle

E.45. A l'écrit, les élèves ont le temps de préparer leur travail, de raturer et de refaire mais à l'oral, ils sont pris au mot

E.50. L'écrit est soigné et correct tandis qu'à l'oral, les élèves commettent beaucoup d'erreurs

Nous pouvons dès lors affirmer que les représentations des enseignants à propos de l'oral jouent un rôle important sur le processus d'enseignement/apprentissage. En effet, les enseignants estiment que la langue utilisée à l'oral n'est pas aussi correcte que lorsqu'elle est utilisée à l'écrit (E.3, E.8, E.33, E.43, E.50) ; que l'écrit est plus important que l'oral (E.9) ; que l'oral et l'écrit ont des structures différentes (E.25, E.34) et que les élèves recourent souvent à un registre familier ainsi qu'à leur langue maternelle (E.44, E.43). Nous soulignons, par ailleurs que, les autres différences relevées entre l'enseignement de l'écrit et de l'oral ont trait à la motivation des apprenants. En effet, certains enseignants estiment que les apprenants sont plus motivés par les séances de l'oral comme l'illustrent les propos suivants :

E.14. La motivation. Les apprenants sont plus motivés lorsqu'il s'agit de la compréhension orale. Le support exploité est différent

E.15. Les apprenants sont plus intéressés par les séances d'oral que par les séances d'écrit

E.28. Les élèves préfèrent les séances de l'oral

E.47. Les élèves sont plus à l'aise à l'oral parce qu'ils peuvent parler librement, à l'écrit, ils sont toujours guidés par une consigne et doivent soigner l'orthographe des mots

D'autres par contre estiment que c'est plutôt l'écrit qui motive les apprenants. Ils justifient comme suit :

E.37. Les apprenants ont tendance à comprendre et assimiler facilement l'écrit.

E.41. Les élèves communiquent difficilement à l'oral. Ils manifestent leur attention et intérêt généralement pour l'écrit.

E.46. A l'oral, les élèves sont moins sérieux et moins concentrés qu'à l'écrit

E.48. L'enseignement de l'écrit demande moins d'efforts car les élèves sont habitués mais à l'oral, nous perdons beaucoup de temps

Cela nous amène à interroger les enseignants sur la possibilité de mettre en pratique une approche décloisonnée de l'oral et de l'écrit. Le dépouillement des réponses données par les enseignants à cette question nous a permis de constater que la majorité des enseignants sont favorables à la mise en place d'une telle approche. En effet, si 21 sur 50 enseignants, n'ont pas répondu à la question, la majorité de ceux qui ont répondu estime qu'une telle approche peut contribuer à améliorer l'enseignement/apprentissage des compétences de l'écrit et de l'oral. Ils citent des exemples d'activités relevant d'une approche décloisonnée qui vont d'une part, de l'oral vers l'écrit, comme l'illustrent les propos suivants :

E.1. Lorsqu'on fait de la compréhension de l'oral, on demande à l'apprenant de restituer l'information sous forme de résumé ou de compte-rendu.

E.8. Ils sont indissociables. L'écrit dépend de l'oral et vice versa. Les activités : la synthèse d'un document audio-visuel : l'apprenant doit passer par l'écoute puis la prise de notes, pour enfin aboutir à la réalisation d'un compte rendu objectif (oral ou écrit)

E.10. Je pense que les deux compétences sont complémentaires et indissociables

E.14. Après les activités de compréhension de l'oral, on peut proposer une activité de production de l'écrit par exemple, faire le compte rendu objectif ou critique du document audiovisuel exploité en classe ou bien le résumé.

E.25. Je pense qu'elle serait plus qu'utile. Dans les deux approches, on fixe les objectifs à atteindre. Exemple : écouter et interpréter le reportage sur la vidéo pour le restituer sous forme d'un compte rendu ; lire et comprendre le texte pour le restituer sous forme d'un compte rendu oral. Exemple d'activités : répondre à un questionnaire écrit après l'écoute : vrai ou faux/ chasser l'intrus/ compléter un passage lacunaire

E.32. C'est très intéressant à faire en classe. La réalisation d'une interview ou d'une pièce théâtrale

E.40. Une approche décloisonnée de l'oral et de l'écrit pourrait s'avérer intéressante, surtout quand il s'agit de l'enseignement des genres oraux. L'écrit peut en effet, faciliter la compréhension du discours oral. Suite à l'écoute d'un document sonore, les apprenants pourront donner leur avis à l'écrit.

E.44. je pense que c'est une approche que nous appliquons sans en être pleinement conscients : on demande à nos élèves lors de la séance de CO de faire un résumé écrit ou un compte rendu, et dans les séances de CE, on demande parfois aux élèves leurs avis ou simplement de reformuler oralement ce qui est dit dans le texte.

E.49. Je suis pour cette approche. Faire un cours écrit pour le réaliser à l'oral comme pour l'interview, le reportage ...

D'autre part, certaines activités citées en exemples partent de l'écrit vers l'oral comme l'illustrent les réponses suivantes :

E.5. Par exemple, dans le cadre du projet 2 (1^{ère}AS), demander aux apprenants de reformuler oralement les arguments et leurs articulateurs logiques de façon à les adapter à ses propres préoccupations

E.7. Imaginer la suite d'une histoire (nouvelle d'anticipation) après une séance de compréhension de l'écrit ; exprimer son point de vue à propos d'un thème abordé dans la compréhension de l'écrit ; questions d'élargissement dans un débat.

E.12. Ce serait une bonne approche ; Des exemples d'activités où l'oral et l'écrit sont combinés : présenter une idée à l'aide du numérique (power point)

E.35. L'approche est très intéressante surtout quand le sujet choisi est attrayant, on pourrait par exemple travailler le discours argumentatif en choisissant dans l'écrit un texte d'un auteur où il donne son point de vue sur un sujet précis, puis faire suivre le même sujet dans la séance de l'oral où l'apprenant va préciser d'abord si il est d'accord avec le point de vue de l'auteur ou pas, par la suite il justifie son choix et donne à son tour son point de vue .

E.38. L'activité de synthèse : l'apprenant lit, comprend et synthétise

E.39. Je suis complètement pour cette approche, par exemple, pour présenter oralement une tâche, il peut l'écrire sur une feuille, ça sera pour lui, un entraînement pour l'écrit et pour l'oral.

E.46. Ça pourrait être intéressant ! On pourrait par exemple demander aux apprenants de faire des

présentations avec un power point ou d'interpréter une pièce de théâtre

Par ailleurs, certains enseignants confondent clairement entre l'oral « objet d'enseignement » et l'oral « médium » de la communication. Ainsi, lorsque les apprenants répondent aux questions de l'enseignant, cet oral est considéré comme objet de communication. Nous illustrons avec les réponses suivantes :

E.13. Séances de compréhension : l'élève lit, comprend et répond aux différentes activités, c'est une compréhension de l'écrit suivie de production.

E.37. Je pense qu'elle est forcément présente dans toutes les activités de classe. Exemple : Durant la séance de compréhension de l'écrit, les réponses sont orales donc l'enseignant doit évaluer la compréhension de l'écrit ainsi que l'expression orale.

E.41. C'est une approche qui existe pratiquement dans toutes les activités de classe. Exemple : lors des séances des points de langue, les élèves répondent à partir des supports écrits. Là, l'enseignant évalue en même temps d'après les réponses données à l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression orale.

Enfin, les réponses nous ont également révélé des enseignants un peu sceptiques mais qui s'interrogent quand même sur la faisabilité et l'intérêt de cette approche comme l'illustrent les propos suivants :

E.16. C'est intéressant mais je ne vois pas comment

E.23. Je ne vois pas comment ! L'oral et l'écrit sont différents

E.47. Je trouve que ça demande beaucoup de temps pour enseigner les deux compétences ensemble

E.50. C'est à réfléchir !

4. Conclusion et perspectives

Pour conclure, nous pouvons dire que l'approche générique intégrée de l'oral et de l'écrit, pour être rentable, doit être explicitée en classe avec les apprenants. Sa mise en place nécessite de revoir, dans un premier temps, la place accordée à l'enseignement/apprentissage de l'oral en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage. En effet, il est nécessaire d'éclaircir les objectifs à atteindre en termes de compétences afin de permettre aux enseignants d'élaborer des progressions cohérentes où l'oral et l'écrit s'entrecroisent. Dans un second temps, il convient d'explicitier plus en détail la notion de « genre textuel » qui reste floue et ambiguë dans les documents institutionnels ainsi que chez les enseignants du secondaire. (Redjda, Ammouden, sous presse)

Bibliographie

Adam, J-M. 2001, « Genres de la presse écrite et analyse de discours », *Semen*, 13, [En ligne]<http://journals.openedition.org/semen/2597>, [consulté le 29 novembre 2020]

Beacco, J. 2004, « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », *Langages*, 153(1), p. 109-119.

Bronckart, J-P. 1994, « Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective ». Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), Berne: Peter Lang, 371-404.

Canvat, K. 2003, « L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? Etat des lieux et perspectives. » *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 117-118, p.171-180.

Cappeau, P. 2016, « Questions sur l'oral : médium, syntaxe, genre. *Le français aujourd'hui* », 195(4), p.23-36.

Cappeau, P., 2017, « La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe », *Presses universitaires de Namur*, p. 199-219, [En ligne], <https://books.openedition.org/pun/6652> [consulté le 20 octobre 2020]

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

Dolz, J., Schneuwly, B., 1997, « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, 15, p. 27-40.

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

Dupont, P., Villeneuve-Lapointe, M. et Chourau, A., 2018, « Le design et la délégation d'outils », *Recherches en didactiques*, 25(1).

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

Giasson, J., 2005, *La lecture de la théorie à la pratique*, Bruxelles : De Boeck.

Lafontaine, L., Morissette, E., Myriam et Villeneuve-Lapointe, 2016, « L'intégration de la littératie volet oral dans des pratiques de classe au préscolaire et au primaire québécois en milieu défavorisé », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, p. 57-73, [En ligne], <http://journals.openedition.org/dse/1369> [consulté le 20 octobre 2020]

Lebrun, M., 2008, « L'oral au service de la compréhension en lecture : pour une littératie intégrée » in L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (éds), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-intervention. p. 105-120.

Redjdal, N., Ammouden, A. (sous presse). *L'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire : entree typologique ou approche générique ? Passerelle*.

Reuter, Y., 1995, « Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 86, p. 5-23.