

**POUR UNE APPROCHE INTÉGRÉE
DU TRAVAIL SUR L'ORAL :
RÉFLEXIONS SUR LES TÂCHES LANGAGIÈRES
ET LES FILS ROUGES DE L'ENSEIGNANT¹**

Élisabeth NONNON
IUFM Nord – Pas-de-Calais
Théodile, Lille 3.

La question de l'enseignement de l'oral ne me semble pas pouvoir être une sous-partie de la didactique du français, à côté de la lecture littéraire, la grammaire ou la production d'écrits, parce qu'elle est toujours englobante par rapport aux autres activités disciplinaires, même s'il ne faut pas confondre interactions et enseignement de l'oral. On conçoit les limites, ne serait-ce qu'en termes d'efficacité et de transfert, d'une didactique techniciste de l'oral, limitée à des séquences épisodiques sans que soient modifiés le régime de la parole scolaire et la place donnée à l'élève. Cela pose des problèmes à la formation : l'oral est un sujet chaud, par sa dimension politique et idéologique, mais aussi parce qu'il engage fortement la personne de l'enseignant, partie prenante de la relation où s'exerce la parole des élèves, son mode d'intervention dans la classe et l'ensemble de son travail quotidien.

QUELQUES CARREFOURS THÉORIQUE PRÉALABLES

La conception de l'enseignement de l'oral engage une définition de la professionnalité de l'enseignant : les choix relatifs à l'oral sont sous-tendus par des conceptions différentes de la professionnalité.

1. Article issu d'une communication aux *Journées d'Etude sur l'oral* (IUFM Nord – Pas-de-Calais, décembre 1999). Voir n. 1, p. 75.

On peut comme Perrenoud la définir comme l'activité inventive déployée par l'enseignant en situation complexe : elle relève non de l'exécution d'injonctions mais de capacités d'interprétation, de décision immédiate, de mise en œuvre de scénarios diversifiés sur la base de routines et de principes d'action, face à des événements en partie imprévisibles. L'oral de la classe est le lieu où se joue cette activité de régulation improvisée. Les déterminations des situations où réagir sont si multiples que les objectifs interfèrent de façon parfois contradictoire et que ses choix se présentent comme des dilemmes : il doit renoncer à l'illusion de maîtrise. Il s'agit donc d'entrer dans la logique de l'acteur, la temporalité particulière où s'inscrivent ses décisions, intégrant l'incertitude où s'exerce l'intervention sur la parole des élèves : quels axes de travail il va sélectionner dans ses questions et ses reformulations pour faire progresser l'entretien, comment il interprète et exploite les exemples d'élèves pour les faire passer à un autre niveau de discours, comment il modifie les termes de la tâche pour faire face aux impasses ou aux solutions non prévues. Des objectifs précis, des outils de lecture des énoncés sont nécessaires pour guider l'intervention ; mais autant que la planification des tâches, le lieu où va s'exercer la réalité du travail sur l'oral est celui de la mise en œuvre interactive quotidienne, l'action d'enseigner ordinaire. A l'autre pôle, la définition de la professionnalité met l'accent sur l'expertise dans la planification. Pour faire de l'oral un objet d'enseignement légitime, il faut le didactiser, formaliser des savoirs de référence et des objectifs actualisés sur le plan scientifique, les opérationnaliser dans des séquences d'enseignement, évaluer les acquis des élèves de façon rigoureuse : sinon le travail oral ne peut devenir visible, explicite et légitime aux yeux des enseignants et des élèves. Les aspects de programmation sont mis en avant plus que le tissu de l'enseignement en classe, même à l'intérieur des séquences proposées. C'est sans doute dans la tension entre ces pôles de la programmation et de la créativité négociée des interactions ordinaires que joue l'expertise de l'enseignant et son intervention quant à l'oral.

Elle engage une définition de ce qui, comme dit Halté, est enseignable au sens strict par rapport à ce qui est apprenable : la question est de savoir ce qui de l'oral peut être enseigné directement, ce qui l'est implicitement, ce qui passe par des modes d'apprentissage incidents ou indirects, ce que veut dire enseigner dans ce cas.

Ce problème se pose aussi pour l'écriture ou les compétences culturelles visées à travers la lecture mais est plus sensible pour l'oral, qui engage encore plus des façons d'être liées à des enracinements culturels identitaires échappant en partie à l'école. Cela pose celui du rapport entre pratiques orales et explicitation des règles et savoirs linguistiques, donc la place du métalangage : est-ce qu'il est nécessaire pour travailler l'oral de réfléchir avec les élèves sur l'oral ? On peut dire que c'est nécessaire, mais de façon systématique ? Va-t-on introduire pour les élèves de nouveaux concepts descriptifs à partir des élaborations théoriques ? Cela pose aussi la question des temporalités d'apprentissage : quelles compétences pense-t-on atteindre à court, moyen terme dans le cadre de séquences didactiques, lesquelles relèvent d'une pratique régulière et fréquente de prise de parole dans des situations même petites, proches et différentes au cours d'une durée longue ?

Une question importante est de délimiter aux yeux des élèves et des enseignants un espace de travail sur l'oral où il apparaisse réellement comme un travail, c'est à dire un espace scolaire utile, exigeant, où on avance, où on ne fasse pas seulement ce que l'on sait déjà faire : bavarder, faire des joutes verbales de la même façon qu'on le ferait dans la cité (comme le montre Labov dans son analyse des genres oraux qui font partie culture orale des noirs des ghettos²). Il s'agit de produire des tâches langagières qui puissent rendre visible comment on construit de l'autre dans le même à travers ce travail de la parole, comment la langue du savoir, qui par nature va être autre, se construit à partir de ce qu'on pratique déjà, dans lequel on se reconnaît.

Un des choix peut être de rendre visible ce travail en marquant le différent. On dit, comme dans les I.O de collège, que les élèves savent déjà pratiquer la communication spontanée, que ce qu'on fait à l'école est différent, par exemple les genres formels, seuls capables de permettre un enseignement explicite et un véritable contrôle. On part alors de pratiques de référence connues mais autres, appartenant à l'oral public, bien distinct des interactions ordinaires (le débat régulé par exemple). Cependant on peut se demander si les genres formels sont les seuls à permettre ce contrôle de son propre langage et ce passage à l'autre. Est-ce qu'il ne peut pas y avoir, aussi, un travail effectif sur les formes non formelles et moins codifiées ? Une variante de la question est de se demander s'il est pertinent d'identifier l'oral ordinaire scolaire (par exemple des élèves qui cherchent une solution ou tentent de dire pourquoi ils n'aiment pas un texte) à de l'oral spontané, faisant partie des acquis communicatifs de tout élève francophone. Est-ce que l'altérité qu'on vise par le travail sur le langage s'identifie forcément à la langue formelle, normée ou à l'oral préparé, est-ce que le langage non-formel est forcément du côté du même, du déjà connu ?

Il me semble qu'il y a plusieurs formes de travail possibles :

- il y a le travail pour aller vers un langage plus normé, plus acceptable par rapport aux attentes de l'institution. Cela recouvre en fait des aspects hétérogènes, les uns arbitraires, liés à des codes sociaux dont la méconnaissance est source d'échec et appelle donc une prise en charge (contrôler un peu mieux des usages discriminants comme l'accent du nord ou le parler beur, savoir recourir à la rhétorique requise pour réussir les épreuves scolaires), d'autres correspondant à des formes d'abstraction et de distance inévitables propres aux langages de savoir ;
- il y a le travail pour prendre en charge des formes plus tendues et longues de langage monologué (pouvoir se passer de la co-énonciation, depuis le fait d'assumer seul le développement, l'enchaînement de plusieurs énoncés, jusque la prise en charge d'un discours monogéré long comme l'exposé) ;
- mais il y a aussi tout le travail qui se fait à l'école dans le langage ordinaire, du fait même qu'on parle de choses différentes, plus difficiles à cerner, demandant un effort d'énonciation parce que les référents sont plus abstraits ou complexes, que leurs relations ne sont pas du précodé qu'on restitue mais quelque chose de nouveau qu'on est en train de construire, ou, si on définit comme Plantin

2. Labov W. (1978), *Le parler ordinaire*, Tome 2, Minuit. Sur le parler et la culture orale des banlieues, « Questions de langue » (1997), *Migrants formation* n° 108.

l'argumentation comme construction d'une question³, parce qu'on cesse de défendre dans l'évidence un point de vue qu'on a déjà, pour élaborer le problème à partir duquel on peut commencer à argumenter, qu'on essaie d'articuler deux points de vue. De ce point de vue, on peut instaurer une véritable complexification à l'intérieur du langage « non-standard », comme le disait Labov : c'est un autre type d'altérité.

SITUATIONS, TÂCHES, ACTIVITÉS DE VERBALISATION

Il est illusoire effectivement de penser qu'on apprend à communiquer seulement en communiquant. Mais on peut aussi dire qu'à l'école on ne communique pas pour communiquer, comme dans la conversation : on communique dans un contexte non familial et sur des choses à apprendre. De ce fait communication et verbalisation cessent d'être évidentes, elles peuvent devenir problématiques. La question deviendrait alors : comment des situations de langage qui servent les apprentissages de la classe, qui ne sont pas forcément codifiées et en langage formel, peuvent susciter un travail dans le langage qui corresponde à un apprentissage du langage oral, de façon incidente ou de façon plus réfléchie ?

Les approches communicatives et fonctionnelles de la didactique de l'oral parlaient de situations de communication ou de langage, pensant une sorte de rapport direct entre les caractéristiques de la situation et les productions orales des élèves. Le rapport est à la fois trop mécaniste et trop vague, il faut une médiation. Il faudrait raisonner alors non seulement en termes de situations d'oral, mais en termes de tâches, en s'interrogeant notamment sur la pertinence de poser telle ou telle contrainte (pas forcément dite explicitement) qui amène les élèves à affronter une résistance, un obstacle linguistique ou discursif, à trouver des stratégies pour contourner ou dire quand même. Le terme de tâche est lui-même ambigu et insatisfaisant, parce qu'il est souvent associé dans des contextes behavioristes à des enchaînements de comportements prédéterminés dans des situations contraignantes. Il a cependant l'intérêt d'orienter la réflexion vers ce qui, dans une situation donnée, caractérisée par une finalité et des obstacles, va spécifier les éléments de la dynamique de travail qui peut s'installer dans cet espace, les résistances prévisibles et certaines des stratégies possibles qu'on peut anticiper chez les élèves : par exemple, ce qui fait que débattre sur tel sujet ne va pas confronter aux mêmes problèmes que sur tel autre sujet. Il ne s'agirait donc pas d'exercices contraignants centrés sur un seul objectif, mais d'une réflexion plus systématique sur ce qu'impliquent, du point de vue du travail de verbalisation, les occasions de prise de parole inscrites dans le fonctionnement ordinaire des apprentissages scolaires. On ne peut pas être mécaniste en matière de production orale et espérer déterminer des stratégies de discours à partir des caractéristiques d'une situation-problème qu'on va créer. Mais on peut quand même réfléchir en termes de problèmes à résoudre, voir comment on va jouer des variantes de la situation pour aiguiller les élèves vers des conduites de discours et des problèmes de verbalisation différents.

3. Plantin C. (1996), « Le trilogue argumentatif : présentation de modèle et analyse de cas », *Langue française* n° 112, *Argumentation en dialogues*.

On pourrait prendre l'exemple du travail sur un livre, un réseau de livres ou un auteur : de nombreux enseignants ont, à un moment ou un autre, pour servir d'alternative aux questionnaires de lecture, aux fiches bibliographiques, amené les élèves à faire des synthèses sur un ouvrage, en mettant en place des dispositifs apparentés, centrés sur des questionnements réciproques d'élèves, notamment des simulations d'interview : interviewer Balzac à propos du colonel Chabert, dégager les caractéristiques de personnages de détectives ou d'explorateurs dans des romans appartenant à ces genres à travers l'interview des héros de livres lus par des groupes différents, interviewer les femmes destinataires des lettres de poilus, le jardinier et la servante de la Vénus d'Ille pour confronter plusieurs lectures des événements fantastiques, et bien d'autres inventions possibles. Il y a chez les enseignants beaucoup de créativité pour inventer des dispositifs de ce type, pour reprendre un terme à la mode.

C'est à l'intérieur de cette palette de dispositifs qu'on peut essayer de penser les propositions en termes de tâches, de petites variables introduisant des changements qualitatifs importants dans le travail demandé (c'est la définition même de la notion de variable didactique). C'est bien sûr vrai dans la programmation (ne pas toujours faire le même résumé de lecture, le même type d'interview ou de débat, trouver des consignes nouvelles), mais aussi comme outil de repérage pour pouvoir réagir en situation : cela aide, si le dialogue ronronne, s'il ne correspond plus à quelque chose qui se cherche, à introduire un élément nouveau qui va obliger à sentir les résistances du langage.

On peut à partir d'une occasion comme celle-là construire une séquence sur l'interview, avec des objectifs et une progression : apprendre à poser des questions qui s'appuient sur ce qu'a dit l'interlocuteur et l'amènent à aller plus loin, à poser des questions pertinentes, moins factuelles, plus précises, en observant, en classant, en nommant un certain nombre de catégories pour penser ces phénomènes. La vidéo aide bien sûr à revenir avec les élèves sur ce qui a été dit, quelles questions on aurait pu poser à ce moment là sur la réponse de l'interlocuteur pour l'obliger à aller plus loin, par exemple. Reste à savoir quels savoirs pertinents par rapport à ces problèmes de questionnement l'enseignant peut trouver dans la littérature linguistique et pragmatique sur ces questions (pour ne pas parler des grammaires scolaires où il n'y a pratiquement rien d'opératoire sur le sujet).

Mais on peut se dire aussi que ces savoirs n'ont pas forcément à devenir objets d'enseignement explicite pour les élèves, mais restent d'abord des savoirs pour l'enseignant, qui l'aident à ne pas manquer une occasion de développer de façon tenace des conduites de questionnement et de réflexion sur les questions, leur portée et leur forme à propos de situations différentes qui se présentent en classe. Cette multiplication de micro-conduites intégrées, reliées par des points de repère théoriques implicites de l'enseignant, permet la fréquence, la répétition, l'insertion de la conduite dans des contextes différents nécessaires à l'apprentissage, et évite de s'enfermer dans des macro-genres lourds et finalement pas si nombreux que cela, d'où le risque de toujours développer les mêmes, comme on le voit pour les formes d'argumentation qu'on limite au débat, de l'école primaire au lycée. Cela implique de s'inscrire dans le temps et la répétition, de ne pas trop se faire d'illusion sur le forcing en comptant sur des résultats spectaculaires à court terme (même si

l'expérience me permet de dire que les transformations sont effectives et visibles dans les classes qui donnent ce statut à la parole).

Il s'agit alors de déplacer le curseur par tout petits changements, en cernant les éléments qui font, de façon parfois microscopique, qu'une tâche est plus difficile et exigeante qu'une autre. Parmi les éléments pouvant changer la nature du travail de formulation, certains paramètres de variation sont bien repérés : le statut de l'interlocuteur, son degré de connaissance partagée ou de coopération (ce qui va beaucoup plus loin que la question des registres de langue, et comporte tous les moyens d'ajustement de la culture commune, notamment l'usage des présuppositions). D'autres me paraissent importants pour appréhender la nature même de l'activité énonciative, fondamentalement liée selon Culioli aux opérations de référencement, mais ils sont assez peu connus sur le plan de la mesure précise des variations observables : le type de référent, la nature des relations dans le champ notionnel à définir.

Je reprendrai un exemple de Brossard pour souligner qu'expliquer la règle d'un jeu par exemple correspond à une activité énonciative tout à fait différente s'il s'agit d'un jeu linéaire fondé sur un script d'actions successives ou d'un jeu à plusieurs actants, donc à plusieurs perspectives, comme le ballon au prisonnier : il faut savoir désigner en les différenciant les différents protagonistes (les deux camps, les attaquants et les prisonniers) mais surtout passer de façon cohérente d'une perspective et d'une intentionnalité à une autre en organisant des actions simultanées et des alternatives. De même si de jeunes élèves de primaire doivent en février expliquer à d'autres un projet théâtre engagé depuis octobre en vue d'une présentation aux journées portes ouvertes de fin d'année, ils sont affrontés à un problème de choix de perspective temporelle pour organiser l'enchaînement des actions (partir du point de départ en développant les conséquences, ce qui oblige à anticiper les buts, ou du but final en remontant le processus, et se tenir à un ancrage un peu stable dans ce choix), leurs liens d'implication, de condition à conséquence ou de but à moyens. Ou encore la présentation de livres lus en lecture cursivè peut correspondre à des tâches orales très différentes : par exemple s'il s'agit de présenter à la fois deux albums sur un même sujet plutôt qu'un seul. Une stagiaire PLC2 avait ainsi observé dans son mémoire professionnel que l'exposé correspond en fait à des tâches relativement différentes selon les sujets et le type de discours attendu (recension d'informations ou problématisation, par exemple) et que la maîtrise acquise dans un cas par les élèves n'était pas forcément transférée d'emblée dans un autre.

Sur le plan didactique, cela rejoint le problème plus général de la séquence. La séquence est le système le plus visible et le plus lisible, pour marquer la continuité et l'approfondissement dans le travail sur une connaissance ou une conduite : par exemple, on peut avoir besoin à un moment donné de construire une séquence sur l'exposé. On peut être tenté de dire qu'en dehors de ce mode de cohérence que représente la séquence, tout est occasionnel et dispersé, illisible. Mais peut-on imaginer qu'à côté de cette cohérence, il y en ait d'autres possibles ? Ce pourrait être en particulier la cohérence de trames, de fils rouges de l'enseignant qui organiseraient les occasions en poursuivant, en pointillé, de façon sous-jacente, les mêmes apprentissages.

DES FILS ROUGES POUR L'ENSEIGNANT

Ces fils rouges seraient de différents ordres.

Il y a d'abord quelques grands principes de base, qui orientent l'activité de l'enseignant et conditionnent sa cohérence de fond, au delà des réponses parfois improvisées à l'événement ou des fluctuations dictées par l'adaptation à des contraintes multiples.

Un des principes de base peut être le « postulat de cohérence » inséparable de l'exigence, qui n'est bien sûr pas propre à l'oral : penser que même si elle passe par des chemins peu orthodoxes dans le choix des termes et les façons de dire, la parole des élèves correspond à quelque chose qui cherche à se dire et mérite d'être pris en compte pour aboutir. Ce n'est pas seulement une bienveillance psychologique, mais un levier qui peut même être assez technique, pour repérer les lieux de blocage, de travail : ainsi, ce qui cherche à se dire et n'arrive pas à bien émerger à travers les exemples que proposent les élèves, conduite discursive aux fonctions et fonctionnements beaucoup plus variés que la triste fonction illustrative des manuels de méthode sur l'argumentation, prônant la correspondance terme à terme entre un argument et un exemple.

Autre principe, l'idée que le travail de verbalisation prend son sens dans l'affinement du rapport à sa propre expérience, aux catégories de jugement et aux connaissances pour l'appréhender, et dans l'élaboration d'une position qui ne soit ni rigide, ni grégaire, ni réactive vis à vis d'autrui. Cela entraîne des conséquences pour l'évaluation ou la détermination d'objectifs didactiques. Si c'est un travail, dont l'enjeu dépasse la qualité immédiate et formelle de la production discursive, cela suppose d'être attentif aux indices permettant d'inférer des transformations de catégorisations ou de positions épistémiques au cours du développement du discours, et un risque pris par celui qui parle plutôt que le recours à des routines assurées, l'affrontement à quelque chose d'inédit (du moins pour celui qui parle) plutôt que le développement du précodé. Il faudrait prendre en compte le coût linguistique et langagier des prises de parole et la façon dont les locuteurs gèrent ce coût : ce travail peut se faire au prix d'une perturbation de la clarté et de l'aisance du discours, et les hésitations, le tâtonnement ou la complexité déroutante des phrases être un indice positif dans certaines situations. Pour les objectifs, cela suppose notamment ne pas confondre (pour soi et pour les élèves) les techniques qu'on a à leur donner pour répondre aux exigences formelles requises dans certaines situations codées (technique d'introduction ou de balisage des parties, de régulation dans un débat...) et le travail réel de problématisation ou de régulation qui sous-tend la qualité des énoncés : éviter de confondre carte et territoire, codes particuliers (qu'il faut bien sûr leur apprendre, avec la distance requise) et critères plus généraux et fonctionnels.

Partir de genres constitués et codifiés, définis à partir des formes de leurs réalisations « expertes » risque vite de bloquer le travail dans une logique de liste, en énumérant des genres de discours à la manière des types de textes et en les exerçant l'un après l'autre. Cela pose plusieurs problèmes : celui déjà évoqué de la succession de séquences closes sur elles-mêmes, celui du nombre somme toute limité de genres

formels travaillables en classe, qui amène déjà à reprendre toujours les mêmes à peu près dans les mêmes termes du cours moyen au lycée (même s'il n'est pas exclu de reprendre les mêmes pratiques en déterminant des objectifs gradués selon les niveaux). Les couples argument/contre-argument, argument/exemple ou les formes de concession dans le débat antagoniste risquent de susciter pour l'argumentation orale un ressassement équivalent à celui du schéma quinaire et de la structure du conte pour l'écrit. Quand il parlait de genres, Bakhtine ne parlait pas seulement de genres seconds codifiés par la rhétorique ou les institutions (littéraire, judiciaire, scolaire ou autres), mais des genres premiers qui structuraient les échanges sociaux dans des sphères d'activités et de culture données.

A ce moment là, on est plutôt amené à chercher sa **cohérence en termes de conduites langagières** et à se demander quelles grandes familles de conduites, de genres discursifs sont à la fois formateurs sur le plan cognitif et interpersonnel pour des enfants, courants et suffisamment généralisables dans leur usage, pas trop arbitraires et particuliers dans leur pratique sociale.

Savoir exposer (une situation, des informations, un problème...) par exemple est une compétence quotidiennement mise en œuvre dans les interactions ordinaires, quelle que soit la position sociale du locuteur, comme savoir formuler et justifier un jugement, beaucoup plus que réguler de façon formelle un débat. On parlera alors d'apprendre à exposer, plutôt que de partir des formes de l'exposé en tant qu'exercice constitué. Cela suppose un travail didactique dans deux directions. D'un côté inventorier, à partir des éléments de base des situations scolaires, les occasions que peuvent avoir les élèves d'exposer quelque chose aux autres, même lors de séquences très brèves : présenter de façon un peu construite le travail fait à la maison en préparation (qu'est-ce que cela implique sur le travail donné en préparation, donnera-t-on le même à tous etc.), présenter lors de la correction d'un exercice ou la mise en commun sa solution, son relevé ou sa démarche, pas seulement quelques éléments de réponse que l'enseignant synthétisera, rendre compte d'un travail de groupe, présenter le petit résultat d'une petite recherche, multiplier des mini-exposés, jusqu'à des formes plus proches de l'exposé canonique. D'un autre côté, sérier les différents problèmes que peut poser aux élèves le fait d'avoir à exposer, selon qu'il s'agit de tel type d'informations et de relations entre elles (plus ou moins factuelles et énumératives, par exemple), qu'il y a ou non à articuler plusieurs actants ou plusieurs points de vue, qu'on présente une comparaison, une synthèse ou un problème, et hiérarchiser les niveaux de difficulté linguistique et discursive auxquels cela peut correspondre.

La logique qui sous-tend alors la cohérence des occasions et des reprises peut s'organiser autour de **quelques grands axes communs aux différentes étapes de l'acquisition du langage et son développement**, qui en fondent la dynamique et qu'on retrouve dans des formes de prise de parole très différentes. Ils peuvent servir comme repères pour interpréter et aménager des tâches de langage qui se présentent et comme cadre pour regrouper des éléments d'observation de ce que disent les élèves. Il faudrait bien sûr les spécifier beaucoup plus que je ne peux le faire ici pour chaque moment du développement et pour les différentes conduites, puisque c'est par tout petits déplacements que peuvent se lire de véritables progrès.

Je ne développerai pas un axe central dans le développement initial du langage, selon Bruner notamment, **celui de la décontextualisation/recontextualisation**, c'est-à-dire la façon dont un enfant apprend (inégalement selon les contextes culturels d'interaction) à construire progressivement par le langage des objets d'attention conjointe et des champs de signification commune avec autrui qui ne passent pas seulement par des modes déictiques de référence au contexte ou aux connaissances partagées, mais par une élaboration verbale de la référence et du contexte dans lequel doit être pris ce qu'on dit, et par une variété plus grande des modes de référence (absente, possible, contrefactuelle, générale, particulière...). Cela touche précisément à tous les phénomènes de référenciation, de spécification, de thématization et de gestion des présupposés par lesquels passe la construction de référents communs. C'est un axe prioritaire en maternelle et en primaire, il le reste sous d'autres formes chez des locuteurs plus âgés, mais je ne peux pas développer.

Un autre axe en est inséparable, **celui de la décentration**. Il se rattache au dialogisme fondamental du discours, à ce que Bruner appelle « l'enrôlement » de l'enfant comme partenaire compétent d'une action partagée, dont on doit négocier les buts et les objets. L'apprentissage de la prise de rôles, où il apprend la différence inséparable de la proximité qui fonde la position de sujet dans le dialogue, se prolonge dans la capacité pour le locuteur d'intérioriser et de prendre en charge plusieurs rôles à l'intérieur même de sa prise de parole. C'est la double fonction d'étayage de l'adulte : appuyer les énoncés et les tentatives de l'enfant en représentant une sorte d'altérité nécessaire à la négociation, mais aussi l'aider à intérioriser lui-même ce rôle de l'autre et la variété des perspectives. Cette intégration de plusieurs rôles est le fondement de la complexification du langage, qu'il s'agisse de prendre en charge un véritable monologue, comme dans l'exemple de l'exposé, ou de prendre sa place dans un dialogue. Le terme d'écoute souvent évoqué en pédagogie l'est souvent dans un sens moral (tolérance, renoncement à la prééminence), mais on peut lui donner un sens précis, opératoire, en nommant des indicateurs discursifs correspondant à différents niveaux de cette capacité, depuis le respect des rituels de répartition équitable de la parole jusqu'aux indices d'intégration du point de vue d'autrui dans son propre point de vue, au plan formel (reformulations, concessions, références explicites...) et au plan des transformations de représentations (modalisation, modification du sens donné à un terme pour surmonter la contradiction, par exemple). On peut construire des tâches centrées directement sur la décentration et la variété des rôles, autour des conduites de questionnement par exemple : depuis les jeux de devinettes ou d'énigmes mettant en jeu l'appréciation des informations à donner pour ménager le cheminement mental de l'interlocuteur (en dire assez, ne pas en dire trop...) jusqu'aux tâches inscrites dans les situations d'apprentissage, éventuellement ritualisées pour que les droits et devoirs liés aux rôles et les contraintes de l'ajustement à autrui soient lisibles (interviews dans le cadre d'un travail de groupes, dictée dialoguée en orthographe, interrogation de camarades sur un texte...).

Un autre axe fondamental tout au long du développement du langage est **celui de la mise en relation**. Selon Bruner, les énoncés de l'enfant sont d'abord des actes de langage isolés, un ensemble de prédications parcellaires sur les choses, prises

dans la logique de l'action conjointe et les significations partagées. L'étayage de l'adulte tisse à partir de ces tentatives un ensemble de liens, l'inscrit dans une continuité discursive, un réseau de buts, de moyens, de conditions, et transpose dans un registre intradiscursif et significatif ce que l'enfant lui propose sur le mode indicatif. Les reformulations, commentaires, questions opèrent des mises en relation au niveau de l'énoncé, en explicitant les relations entre les choses (succession, conséquence, condition...), et de l'énonciation, en prêtant à l'enfant une intentionnalité, notamment par les feed-back finalisants (tu dis ça pour, parce que tu veux, tu sais que). Elles aident l'enfant à construire sa propre conduite comme action intelligente régie par un but et à évaluer ses propres propos à l'intérieur d'une stratégie. L'adulte élucide aussi les conditions de conclusivité, en tirant parti de ce qui est dit et en montrant à quoi cela tend. Ces mises en relation se complexifient et s'élaborent par la suite selon plusieurs axes.

Intervient la plus ou moins grande complexité liée à la nature des relations : relations de successivité ou contiguïté, précodées (dérouler un script) ou pour lesquelles plusieurs ordres possibles obligent à choisir un point de repère (simultanéité à organiser dans le déroulement linéaire du discours, par exemple) ; relations de type logique (implication, condition, exclusion, conséquence...) soit à répéter, soit à recréer et justifier en fonction de choix. S'y ajoutent des aspects psycholinguistiques comme les problèmes d'ordre : ainsi la prégnance de la succession fait que souvent les relations de but, d'explication téléologique s'énoncent sous forme de résultat, pour contourner le coût que représente le fait de mettre l'ordre du discours en concurrence avec celui des faits. Il faut insister aussi sur les problèmes d'abstraction des contenus mis en relation.

Les relations peuvent être marquées syntaxiquement ou non (coordination, subordination), ou sémantiquement et thématiquement (tout/partie, opposition, analogie, équivalence...). Grize a clarifié ces relations d'objets très importantes dans la logique naturelle : il faut se garder de survaloriser la complexité syntaxique ou les connecteurs comme indicateurs de mise en relation discursive. On doit tenir compte du fonctionnement complexe des marqueurs intonatifs, dont Labov, Morel et Danon-Boileau signalent le rôle pragmatique et syntaxique, et de tous les petits mots (*ben, bon, alors*) qui assurent des fonctions subtiles de mise en relation au niveau de l'énoncé et de l'énonciation, et commencent à être bien décrits : ainsi les diverses facettes du rôle de *bon* comme marqueur de frontière et de changement d'espace énonciatif.

On peut avoir par ailleurs des mises en relation entre interventions d'interlocuteurs différents ou des mises en relation internes à l'intervention d'un même locuteur. Les mises en relation entre interventions concernent la façon dont les énoncés s'enchaînent les uns aux autres dans le dialogue : développement d'une série ou parenté analogique, opposition, appui, exemplification ou renforcement, développement analytique, reprise avec correction ou modalisation, commentaire, dérivation d'une conclusion. Ces relations ne sont pas toujours marquées formellement : on peut avoir des énoncés simples dans leur forme en tant qu'énoncés isolés, mais complexes dans leur relation à un ou plusieurs énoncés précédents d'autrui (dont ils constituent une synthèse ou la dérivation d'une conclusion par exemple). On peut ainsi cerner le rôle discursif de certains élèves,

dont les interventions ont des fonctions subtiles ou dynamiques de clôture, de réorientation thématique, de rappel du but, d'évaluation du discours. Les mises en relation internes aux interventions concernent la façon dont un locuteur articule des énoncés de statut différent dans une même prise de parole, même par la parataxe, en situant leur fonction les uns par rapport aux autres (préliminaire, donnée, principe, exemple, conclusion...) et leur mode de prise en charge énonciative (thèse, discours rapporté, témoignage, exemple hypothétique...). Interviennent la longueur de l'intervention, la portée et la variété des relations, la capacité de les prendre en charge explicitement. Un objectif modeste mais fondamental serait que les élèves arrivent tous à prendre en charge un discours monologique comportant plusieurs énoncés de statut différent, sans avoir besoin de rebondir sur les questions et les étayages d'autrui (un constat et la conclusion qui en dérive, un jugement et l'élément de justification qui l'étaye...).

Une dimension importante est ce que Labov appelle la compétence d'évaluation, c'est à dire la capacité de montrer la visée du locuteur par rapport à ce qu'il dit et l'enjeu qu'il y trouve. Dans le récit, c'est ce qui permet de désamorcer la question éventuelle de l'interlocuteur (*et alors ? Pourquoi raconter ça ?*) ; dans le dialogue et l'argumentation, ce qui dégage les conditions de conclusivité ; pour l'exemple, ce qui rend sensible ce à quoi il vise ; pour l'anecdote, ce en quoi elle est mémorable, pertinente au moment. Cette compétence est généralisable aux énoncés informatifs, aux exposés : il s'agit d'explicitier ce qui est le constituant directeur de l'intervention, par rapport auquel les autres prennent leur statut. Dans le dialogue le constituant directeur s'élucide souvent rétrospectivement : l'orientation argumentative de l'énoncé est éclairée par la réplique de l'interlocuteur. Les élèves butent sur la difficulté à s'appropriier et inscrire la visée de ce qu'ils disent dans une orientation et des conditions de conclusivité, comme s'ils attendaient que l'interlocuteur (l'enseignant en particulier) fasse l'effort de tirer parti de l'énoncé qu'ils proposent : récits dont le topique apparaît mal, exemples ou anecdotes dont on sent qu'ils ont une fonction (illustrative, réfutative, heuristique...) mais confuse et mal différenciée. Cette capacité d'évaluation est liée à la décentration : alors que dans la communication primitive la mère prend en charge l'élucidation de la visée des énoncés de l'enfant, en infère par une sorte d'empathie les conditions de conclusivité, la maturité communicationnelle suppose une attitude métadiscursive permettant à l'interlocuteur de reconstruire le cadre, l'orientation et la position du locuteur, en donnant des indications suffisantes sans penser qu'ils vont de soi pour autrui.

Un autre élément de complexification touche aux questions d'amplitude et de portée des mises en relation. Elles peuvent s'opérer de proche en proche d'un énoncé à un autre (d'un exemple à son argument, d'une anecdote à sa morale), mais aussi concerner des ensembles d'énoncés ou d'interventions : plusieurs séquences à l'intérieur d'un dialogue, plusieurs étapes d'un développement dans un monologue comme l'exposé. Les élèves à l'oral arrivent petit à petit à relier des paquets d'énoncés de façon linéaire dans le fil du discours ; c'est un progrès que d'arriver à dessiner dans le continu de l'échange oral des liens entre séquences plus importantes, en montrer une sorte d'architecture, même tâtonnante et improvisée, souvent rétrospectivement.

Comme pistes d'un travail didactique sur la mise en relation, il y a d'abord la prise en compte dans la construction des tâches langagières de la complexité des relations à verbaliser. Pour prendre l'exemple déjà cité des protocoles d'action, si on adopte seulement le critère de genre, on aura l'impression d'un type de discours homogène et on discernera mal selon quels critères une activité de ce type peut être plus difficile ou exigeante à un moment plutôt qu'un autre de la scolarité, en quoi elle peut s'inscrire dans une progressivité. Ainsi, la recette en maternelle ou la règle de jeu sont souvent vues seulement comme activité motivante, sans qu'on sache cerner les paramètres qui en font une tâche d'énonciation plus ou moins complexe, aux objectifs-obstacles diversifiés sur le plan cognitif et discursif. On peut distinguer jeux linéaires (marqués par la logique d'un seul actant ou des relations de successivité selon l'alternance d'actions des uns et des autres) et jeux à plusieurs actants poursuivant des buts antagonistes et menant des actions simultanées (qui affrontent à des problèmes de dénomination des actants, de choix dans la linéarisation et l'adoption d'une perspective, de verbalisation d'alternatives)⁴. Une façon de complexifier repose sur le passage de relations factuelles (un algorithme d'actions par exemple) à la verbalisation de relations mentales, du cheminement d'un raisonnement ; la description habituelle des étapes du rituel se complexifie si on doit préciser par exemple : « comment savoir quelle carte demander ? » ou « comment savoir à quel joueur demander une carte ? », ce qui oblige à verbaliser une chaîne d'inférences sur le comportement d'autrui, des déductions et des alternatives.

Il faudrait aussi donner aux élèves l'occasion de prendre en charge ces mises en relation. L'économie la plus courante du fonctionnement de la parole en classe, celle du cours dialogué, laisse peu de place à cette prise en charge : le problème est lié à la répartition quantitative mais surtout fonctionnelle des interventions de l'enseignant et des élèves, qui fait que même s'il y a intervention de beaucoup d'élèves, ils ont peu d'occasions d'assurer ces mises en relation. Dans le système dominant question/réponses, comme le montre Altet, le niveau de traitement de l'information appelé par les questions relève plus du repérage, de l'identification, de l'exemplification en série que de la formulation de principes ou d'un véritable raisonnement⁵ : l'élève fournit le matériau (exemples, relevés, remarques), l'enseignant interprète, traduit, commente, l'inscrit dans une continuité orientée et énonce pratiquement tous les actes directeurs. C'est un problème de temps, de rythme des échanges : il faudrait prendre le temps d'élaborer son énoncé pour pouvoir le prendre en charge, de laisser l'élève tirer parti de ce qu'il a dit (explicitier sa visée, dériver une conclusion...), de faire naître les réactions et les enchaînements des autres élèves. Cela suppose de mettre en place de façon systématique des moments même brefs de construction d'un langage monologique, qui obligent à ne pas laisser à autrui le soin de mettre en relation ou d'exploiter ses propres énoncés, et à développer une attitude d'écoute et de réponse active aux énoncés d'autrui. Mais cette question du temps est à elle seule un problème pratique épineux.

4. Brossard M. et Lambelin G. (1980), « Quelques aspects d'une conduite d'explication », *Langages*, n° 89, *Sociolinguistique scolaire*.

5. Altet M. (1996), *La formation professionnelle des enseignants*, PUF.

Cela rejoint un autre axe, **celui des conduites de régulation**, qui relie les questions de cohérence et de planification au dialogisme et à la décentration. Les modalités de la cohérence à l'oral sont très variées. La cohérence d'une intervention construite à l'avance, comme un exposé, est à certains égards semblable à celle d'un écrit, mais à d'autres elle est bien différente, si on veut garder la tension de l'attention et la participation de l'auditeur. La cohérence polygérée dans le dialogue non formel, elle, est en partie prospective, mais en grande partie rétrospective, elle consiste souvent à déterminer des unités significatives après coup, à travers la négociation. On retrouve des régularités dans les conduites qui rendent une intervention compréhensible et pertinente pour autrui : poser un problème ou une question, annoncer une visée pour orienter l'attention de l'auditeur ; développer des réponses, des données, en explicitant leurs relations et leur fonction ; en dériver un commentaire qui montre pourquoi on a dit cela. La tentation est grande de chercher pour les discours ce qui serait l'équivalent des structures de textes, avec des parties préétablies et codées. Il y a certes des schémas rhétoriques qui constituent des points d'appui (pour introduire un exposé par exemple) ; cela ne suffit pas à communiquer à autrui la cohérence de l'exposé, au sens d'une dynamique d'un développement, d'un engendrement des questions et des réponses, des exemples et des conclusions. Les conditions de l'écoute rendent par ailleurs la redondance nécessaire, par les bouclages permettant l'intégration des digressions, des exemples, des décrochements qui font la chair de l'échange dans des unités significatives et fonctionnelles par rapport aux questions. Même préparé et planifié d'avance, l'oral garde quelque chose d'un discours qui s'engendre, suspendu au fil tenu de l'attention des interlocuteurs et se soumet à cette activité partagée de la construction d'un sens en commun.

La cohérence et la planification ont donc à l'oral une triple dimension :

- la prise de conscience, le signalement de différences de statut et de relations entre énoncés d'une intervention : par l'intonation, le changement de rythme, des indices linguistiques, marquer la différence de fonction entre principe et exemple, entre préparation, ancrage dans un acquis et élément nouveau pertinent, entre énoncé lu ou entendu et jugement personnel pris en charge par le locuteur. Éclaircir à l'intérieur d'une organisation d'ensemble les liens de but à moyen, de question à tentative de réponse, de problème à essai de solution, qui sous-tendent le cheminement de l'intervention ;
- la décentration suppose la capacité de guider le travail interprétatif de l'interlocuteur, par une sorte d'empathie ou sur le plan cognitif l'adoption d'un autre rôle. Labov a souligné le fondement interactionnel de la construction de la narration orale, déterminée par la nécessité de jouer avec l'attention de l'interlocuteur (dramatisation, mises en relief, compétence à entretenir la tension en différant les réponses et en déjouant les attentes), d'anticiper pour les différer ses questions éventuelles (surtout celle qui concerne l'enjeu de la narration), condition pour pouvoir garder la parole. Il s'agit de rendre sensible l'enjeu pour soi-même, mais aussi l'enjeu potentiel pour l'interlocuteur, en inférant l'usage qu'il peut faire, dans sa propre perspective, des données fournies. Ce dialogisme fondamental même du discours monogéré fonde sa cohérence et rapproche les

- différents genres, au-delà des schémas de discours plus particuliers (explication, narration...);
- la dimension discursive concerne les outils linguistiques (intégrer les questions potentielles, marquer les boucles par des commentaires récapitulatifs et prospectifs, ajuster l'interprétation par des décrochements métadiscursifs sur ce que cela peut signifier), mais aussi paraverbaux (changements de rythme, d'accent qui guident dans la délimitation des unités, le repérage des différences de statut des énoncés, des actes directeurs et des échanges parenthétiques...).

Les modes de cohérence et de planification dans les dialogues non planifiés d'avance sont plus difficiles à décrire et formaliser : on n'a pas un ordre géré par un locuteur en fonction de l'image qu'il se fait de ses interlocuteurs, mais un ordre géré à plusieurs qui s'engendre au fil même du discours, d'où plusieurs structurations simultanées, en interférence ou en concurrence. Il faut négocier les changements thématiques, l'ouverture d'un nouveau thème, la gestion des parenthèses et des clôtures d'unités, se mettre d'accord au fil du discours sur la façon dont on cadre ce dont on parle (son niveau de généralité ou d'abstraction) et le sens même de l'activité de parole partagée. La cohérence est toujours négociée, émergente : d'où l'importance des reformulations, des commentaires, qui marquent l'accord sur la conclusivité d'un énoncé ou sur la pertinence d'un nouveau thème. On retrouve ici les formes de régulation dont parle Bruner pour l'étayage du dialogue mère-enfant, qui peut fournir des outils pour analyser la qualité des échanges dans un travail de groupes, par exemple. Ces composantes de la compétence de régulation, dans le dialogue comme dans une intervention monologale peuvent être cernées, nommées, et dans une certaine mesure, elles peuvent faire l'objet d'un apprentissage. Les transformer en objets d'enseignement leur donnerait sans doute un aspect mécanique, formel, si on ne prenait pas en compte de l'intérieur le cheminement réel du dialogue et le travail sur les contenus. Mais les avoir cernées aide à prendre le temps, en situation, de faire systématiquement prendre en charge aux élèves certaines d'entre elles.

Ces axes bien sûr n'épuisent pas le travail sur le langage et restent très généraux. Il faudrait apprendre à connaître, décrire sans idée préconçue, en partant des pratiques réelles, des conduites orales qui semblent importantes, en cernant les obstacles et les fonctionnements : si l'on se donne pour objectif d'apprendre à questionner, par exemple, comme il est dit dans les programmes de 6^e, qu'est-ce que cela représente ? Quels problèmes les élèves rencontrent-ils quand ils se trouvent en situation de prendre en charge un questionnement (ce qui est d'ailleurs très rare au collège) ? Sur quels points ont-ils besoin de progresser ? Qu'est-ce que cela met en jeu ? On s'aperçoit que les problèmes qu'ils rencontrent appelleraient des outils d'analyse bien différents de ceux que proposent par exemple les grammaires, même conçues en principe dans la perspective discursive des nouveaux textes pour le collège.

QUESTIONS DE FORMATION EN CONCLUSION

Que seraient alors les tâches d'une formation pour mieux travailler l'oral dans sa classe et mieux le connaître ?

D'abord, un regard à porter sur ce que disent les élèves, une attention et le postulat que quelque chose cherche à se dire et à se construire même dans les formulations éloignées des formes attendues ; en même temps parler suppose un engagement, que ni professeur ni élèves ne peuvent prendre à la légère ni réduire à des formes, et des devoirs réciproques.

Une priorité serait donc d'affiner sa compétence de lecture des énoncés d'élèves pour discerner les conduites en émergence et pouvoir réagir en situation, exploiter, réorienter les tâches. Cela suppose un travail interprétatif, sur des exemples, des contextes spécifiques, ce qui demande évidemment de se constituer et de socialiser entre formateurs des supports, des données attestées sur les fonctionnements réels de classes (films, enregistrements). Le problème épistémologique et de formation est que l'oral est toujours tributaire des contextes et des événements, qu'on a affaire à un savoir-faire professionnel fortement contextualisé : il faut trouver les modes de formalisation et de généralisation adéquats.

Une formation devrait permettre la confrontation de dispositifs essayés par les uns et les autres, mais en les analysant en termes de tâches avec les variables, des éléments de progression, et dans la mesure du possible en se donnant les moyens de voir précisément leurs effets sur la parole des élèves. Le problème de la transcription, indispensable sur le plan de la formation mais très coûteuse en temps, est un des éléments de difficulté.

La confrontation dans les groupes de formation devrait permettre à chacun de discerner une trame (plutôt qu'une progression), des lieux qui tiennent à cœur, des fils rouges qui sont les siens, des objets de travail à la fois assez modestes pour voir des résultats et assez complexes pour ne pas être des artefacts, et de les croiser avec des hiérarchies ou les critères mis en lumière par des recherches en linguistique ou psycholinguistique.

Plutôt que d'attendre des études théoriques existantes des directives qu'elles ne sont pas en état de donner, entreprendre d'élucider les bases des catégories du jugement magistral, de son propre jugement, en s'interrogeant sur la manière de les préciser pour en faire des outils de travail : débat vivant, exposé intéressant, questions pertinentes, problème bien posé.

La formation d'une véritable compétence professionnelle sur l'oral amène donc à formuler des questions à la recherche, et lui montre des chantiers à ouvrir.