

ÉDITORIAL

La question de l'oral est dans l'air du temps (à *Recherches* et ailleurs...), comme l'est la violence, comme l'est l'image... Dans les circonscriptions, chez les concepteurs ou demandeurs de stages (les IEN, IPR, équipes d'établissements, etc.), la question est récurrente : il faut enseigner l'oral, il faut évaluer l'oral. Mais les enseignants se demandent si l'oral est quelque chose qui s'enseigne... Les injonctions officielles peuvent prendre des formes variables selon les niveaux scolaires mais la pression est équivalente à tous les étages : au collège, elle a pris la forme d'une nouvelle case à remplir dans les bulletins trimestriels ; on peut s'attendre à ce que la question « Et, sur l'oral, vous faites quoi ? » devienne un leitmotiv des entretiens d'inspection ; à l'école élémentaire on assiste à la résurgence des vieilles thèses de Laurence Lentin, la maîtrise de l'oral conditionne la réussite de l'entrée dans l'écrit, thèses qu'il faut revisiter pour ne pas en être prisonnier : l'oral visé par L. Lentin est celui des textes écrits oralisés, des énonciations écrites de la dictée à l'adulte, pas l'oral des échanges scolaires, ni celui où le langage et la pensée se construisent en interaction.

Les relations oral/écrit sont d'ailleurs une forme de piège pour la didactique de l'oral : dans l'univers scolaire, il est difficile de construire des situations de travail d'où l'écrit soit absent. La présence, plus ou moins explicite, de l'écrit dans les situations orales peut parasiter les objectifs d'apprentissage. C'est le cas, par exemple, des outils élaborés pour l'école maternelle dont la plupart proposent des situations d'oral pensées par rapport à l'écrit, finalisées par la maîtrise de l'écrit. C'est le cas aussi des exigences de maîtrise de l'oral qui se fondent sur la correction linguistique, le modèle sous-jacent de cette « langue du dimanche » se révélant être les normes de la langue écrite.

Cet oral jugulé par l'écrit ne laisse guère la place aux émotions, aux valeurs, aux conflits, aux tâtonnements, aux improvisations, aux digressions... Et certes, les dysfonctionnements à l'oral sont souvent plus troublants que ceux de l'écrit : l'enfant qui ne parle pas, ou qui parle trop, ou qui parle avec un gros défaut, donne à l'enseignant un sentiment d'impuissance. Dans la volonté d'enseigner l'oral, il peut

y avoir une volonté de canaliser (voire de casser) tout ce qui vit, tout ce qui bouge...
Un enseignement de l'oral qui vise à brider la parole !

L'enjeu d'une didactique de l'oral est au contraire d'être attentif à toutes les nouveautés qui peuvent résulter d'une prise en compte, dans la classe, de l'oral et de la parole. Enseigner l'oral veut aussi dire libérer la parole (avec toutes les prises de risque que cela signifie) et implique de regarder autrement les élèves. S'intéresser à ce qu'ils disent, et à la façon dont ils le disent, produit des effets étranges sur le professeur et sur les élèves. Peut-être faut-il renverser la proposition initiale : l'oral, ça ne s'enseigne pas, ça s'écoute, d'abord. Ça oblige le professeur à changer de posture, à écouter autrement les élèves, à entendre/accepter les dysfonctionnements ; et dans cette écoute, se joue une relation d'attention aux élèves, de prise en compte de compétences qui étaient en friche jusque-là, inexistantes, y compris pour les élèves eux-mêmes. Considérer que les tâtonnements de l'oral, où la pensée s'élabore tout en se disant, sont un objet sérieux d'observation et de travail change non seulement le regard du professeur sur l'oral mais aussi sur les essais d'écriture des élèves. C'est de ce changement de posture et de regard du professeur que peuvent probablement émerger des propositions didactiques, qui, il faut bien le reconnaître, sont encore bien peu nombreuses aujourd'hui.

LA RÉDACTION