

L'ORAL AU RAPPORT ! ou comment l'Institution s'empare de l'oral

Bertrand DAUNAY
IUFM Nord – Pas-de-Calais
Équipe Théodile – Lille 3

De nombreux indices donnent à penser que l'oral est devenue une priorité institutionnelle. C'est ainsi qu'entre juin et octobre 1999 ont été publiés un rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale sur l'oral¹ et deux textes ministériels portant l'un sur la maternelle², l'autre sur le collège³. Ces textes semblent couronner une décennie où l'oral a bénéficié d'un nouveau traitement, qu'il s'agisse des nouveaux programmes de français du collège⁴ et du lycée⁵ ou des

-
1. « La place de l'oral dans les enseignements de l'école primaire au lycée », rapport n° 99-023, paru en septembre 1999. Rapporteur : A. Boissinot. Ce rapport intègre en partie un autre rapport de l'inspection générale, « La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire » (rapport n° 99-024, paru en septembre 1999. Rapporteurs : Martine Safra, Jean Hébrard, Serge Thévenet), Peut-être y en a-t-il eu d'autres de publiés, mais les circuits de diffusion des rapports de l'inspection m'échappent. Ce n'est que par le hasard de discussions de couloir que j'ai pu me procurer des photocopies de ceux que je cite, mes demandes au ministère de l'Éducation Nationale sur ce sujet étant restées sans réponse.
 2. Bulletin officiel hors-série n° 8 du 21 octobre, où une place centrale est accordée à l'oral.
 3. Encart au bulletin officiel n° 28 du 15 juillet 1999. Ce texte, qui donne à la notation de l'oral une nouvelle place, fait partie des mesures prises dans le cadre du « Collège des années 2000 », qui a fait l'objet du supplément au bulletin officiel n° 23 du 10 juin 1999.
 4. La place de l'oral dans ces nouveaux programmes peut faire penser qu'il y avait là « l'émergence d'une spécificité », pour reprendre l'expression d'I. Delcambre (1999), qui analyse ces programmes en montrant à la fois les enjeux considérables et les limites, les avancées et les conservatismes. Les programmes sont parus de 1995 à 1998 et les textes d'accompagnement de 1996 à 1999 ; ils sont rassemblés dans une brochure du CNDP datant de 1999.
 5. Parus au bulletin officiel hors série n° 6 du 12 août 1999.

recommandations faites aux enseignants de toutes disciplines du primaire et du secondaire dans des ouvrages intitulés *La Maîtrise de la langue*.

Faut-il se réjouir de voir l'Institution s'emparer ainsi de l'oral ? C'est la question que pose Marceline Laparra, pour s'empresse de dire la méfiance de certains didacticiens :

La manière dont est convoqué l'oral en ce moment, ce « En avant toute l'oral ! » non seulement ne nous plaît pas, mais nous inquiète au dernier degré. D'abord parce que tous les didacticiens se méfient toujours des retours de balancier : qui dit retour de balancier dit que le problème est mal posé.

Cette méfiance se nourrit de l'analyse que fait Laparra d'une double occultation : celle des soubassements idéologiques de ce *retour* à l'oral et celle de la complexité théorique de l'objet *oral*⁶.

Mais, si l'on met de côté ces problèmes de fond, cette méfiance naît aussi de la *manière* de cette injonction institutionnelle, qui se fonde sur une entreprise de culpabilisation des enseignants, laissés par ailleurs à leur impuissance devant la complexité de la tâche qui leur est assignée. C'est la forme que prend cette culpabilisation que je voudrais ici dénoncer en analysant divers textes officiels ou officieux récents.

LES ATTENTES DE L'INSTITUTION

Évaluer l'oral : une sinécure ?

Examinons en premier lieu, en la considérant comme un symptôme, la circulaire ministérielle concernant les nouveaux bulletins trimestriels au collège (encart au bulletin officiel n° 28 du 15 juillet 1999) – qui a mis en difficulté bon nombre d'enseignants de collège en septembre 1999. Ce texte (qui fait partie des mesures prises dans le cadre du « Collège des années 2000 ») précise (*ibid.*, p. IX) :

Il convient de distinguer les notes obtenues à l'oral et à l'écrit.

Cette *convenance* (dont l'urgence n'a pas échappé à certains chefs d'établissement zélés, qui ont jugé bon d'appliquer dès la rentrée 1999 ce texte datant de la mi-juillet de la même année) est présentée comme une *évidence* et se traduit dans le modèle de bulletin proposé en annexe par la présence de deux cases (d'égale importance) réservées l'une à l'écrit, l'autre à l'oral – ce qui donne à penser que l'oral est censé être au collège un objet d'apprentissage équivalent à celui de l'écrit. Cela est même si clair que le texte précise (*ibid.*) :

L'évaluation de l'oral porte sur des compétences précises et pas seulement sur la participation de l'élève.

6. Je renvoie à l'intervention faite par M. Laparra aux Journées d'étude de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais sur l'enseignement de l'oral dans le secondaire, d'où est extraite la citation ci-dessus (p. 23). On trouvera les actes de ces journées sur le site de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais.

Ce texte suppose évidemment qu'il existe au collège, dans chaque discipline, un apprentissage structuré qui permette de déterminer des compétences et d'en évaluer l'acquisition. Le sceptique se demande à bon droit où le ministère a trouvé cette évidence. Et il se tourne par exemple vers les productions récentes du même ministère – et en tout premier lieu vers le texte de cadrage général du « collège des années 2000 », paru dans le supplément au bulletin officiel n° 23 du 10 juin 1999, un mois avant les nouveaux bulletins. Ces derniers étaient d'ailleurs explicitement envisagés (p. 21)... mais sans aucune mention de l'oral ! En revanche, était annoncé un « livret des compétences » – dont personne n'a encore vu la trace et qui n'est plus cité dans la circulaire sur les nouveaux bulletins...

On trouve certes, dans ce bulletin officiel de juin, une demi-page sur « l'apprentissage de l'oral » (p. 24), où sont définis sept « objectifs » et deux « modalités » d'apprentissage :

L'apprentissage de l'oral

Objectifs

- Construire un véritable apprentissage des pratiques de l'oral pour tous.
- Changer les représentations sur la pratique de l'oral, leur faire prendre conscience que c'est un travail nécessaire et exigeant.
- Développer les capacités d'écoute des élèves et les initier à des pratiques langagières variées et complexes.
- Conduire chaque élève vers la maîtrise de soi et le respect de l'opinion d'autrui par l'apprentissage des règles de la parole en groupe.
- Faire acquérir à chaque élève la confiance en soi nécessaire pour s'exprimer face aux autres.
- Faire découvrir le pouvoir de la parole et ses enjeux sociaux.
- Travailler l'écoute et la prise de parole dans tous les cours et dans différentes situations de la vie au collège.

Modalités

- Ménager des moments d'échanges entre professeur et élèves, et entre élèves, pour la verbalisation des démarches adoptées par les élèves dans la réalisation d'une tâche donnée. Formulation de questions par rapport à un objet d'apprentissage. Formulation d'hypothèses concernant la résolution d'un problème, confrontation de résultats.
- Utiliser des supports variés pour travailler sur l'écoute et les pratiques langagières orales : enregistrement audio et vidéo, jeux de rôles, exercices théâtraux.

Si l'on voit bien comment certains objectifs peuvent référer à des compétences – qui ne sont pourtant pas précisées –, le degré de généralité avec lequel ils sont définis interdit cependant que le lecteur en infère une quelconque information sur l'évaluation. Les modalités de mise en œuvre de cet apprentissage que propose le texte sont d'ailleurs d'une assez faible utilité : formulées comme elles le sont, elles ne peuvent que coïncider avec les pratiques de tout un chacun (quel enseignant ne se reconnaîtrait pas d'emblée dans l'exigence, par exemple, d'une « formulation de

questions par rapport à un objet d'apprentissage » ?) ; mais elle n'engagent rien de très précis en termes de démarches d'apprentissage et encore moins d'évaluation⁷.

Les enseignants laissés à leur impuissance

L'enseignant est donc, par un tel texte, laissé totalement démuni face à l'injonction ministérielle d'évaluation de l'oral – qu'il y adhère ou non, au demeurant. Alain Boissinot, signataire du rapport de l'inspection générale, le disait d'ailleurs clairement (p. 10) :

Alors qu'on pense savoir⁸ évaluer les productions écrites, en fonction de critères considérés comme objectifs, le déficit de la réflexion didactique sur l'oral fait qu'on a **beaucoup de mal à l'évaluer**⁹.

L'Institution demande donc aux enseignants d'évaluer l'oral dans toutes les disciplines en exigeant que cette évaluation porte sur des compétences qui ne sont jamais définies, tout en sachant que cette pratique est quasiment inexistante...

Les conséquences sont graves. En premier lieu, cela met l'enseignant devant une réelle impuissance – gage assuré de culpabilité ou de cynisme, selon les cas : comment admettre en effet qu'on ne *sait pas* évaluer l'oral, quand cette demande est présentée comme une évidence ? Comment reconnaître que ce que l'on fait quotidiennement (faire parler les élèves, les aider à prendre la parole, les accompagner dans leurs essais) n'est pas l'objet d'un apprentissage structuré et évaluable, sauf à s'avouer amateur ? Comment afficher une incapacité quand on a en face de soi la bonne conscience des supérieurs hiérarchiques (principaux et inspecteurs) voire de certains collègues bien intentionnés qui brandissent le bon droit ?

Ensuite, cela crée une inévitable confusion entre les formes d'oral « enseignables » : traite-t-on d'un « oral pour apprendre » ou d'un « oral à apprendre », pour reprendre une opposition courante et entérinée par le rapport Boissinot (p. 4) ? Peut-on évaluer de la même manière (et noter dans la même case normée des bulletins) l'oral dans les pratiques d'enseignement-apprentissage et l'oral constitué comme objet d'enseignement dans des disciplines comme le français ou les langues étrangères ?

Mais surtout cette injonction sans nuances et sans précaution pose un problème de fond concernant les critères d'évaluation et – par contrecoup – les modalités d'apprentissage : s'il faut faire du neuf sans matériau nouveau, on fera du neuf avec

7. Le « guide pratique » édité par le ministère dans le cadre du « collège 2000 » propose (p. 9 *sq.*) des exemples de démarches réellement intéressantes et qui mettent assez clairement en jeu les questions de l'enseignement-apprentissage de l'oral... mais reste muet quant à la question de l'évaluation ou de la notation.

8. Cette restriction fait comprendre que le *on* désigne l'enseignant...

9. Souligné par l'auteur. Ségolène Royal (signataire du bulletin officiel de juin) le disait d'ailleurs elle-même dans un autre texte signé d'elle (bulletin officiel hors-série n° 8 du 21 octobre 1999 – je souligne) : « Volatil, l'**oral n'est pas facile à évaluer**. Il n'est pourtant pas d'enseignement légitime et d'apprentissages efficaces sans recours à l'évaluation comme outil pédagogique et réflexif » (ce texte concerne plus spécifiquement la maternelle : on y reviendra).

du vieux ! Ce qui se traduit ici assez simplement par le fait que l'évaluation de l'oral restera une vague appréciation de la participation des élèves ou que, dans l'hypothèse d'un effort d'évaluation de compétences spécifiquement orales, celle-ci se fera avec les outils d'évaluation de... l'écrit¹⁰.

Des semblants d'aide à l'enseignant

Sur la question de la notation, le rapport Boissinot vient néanmoins au secours des enseignants, non par un discours théorique général, non par des propositions globales obligeant à un coûteux transfert, mais par un conseil très concret. Celui-ci est malheureusement peu mis en valeur, puisqu'il est proposé dans la partie du rapport consacrée aux langues vivantes (p. 62), alors que les enseignants de n'importe quelle discipline pourraient tirer profit de ce conseil – qui est d'ailleurs un des rares exemples d'aide concrète proposés par le rapport. D'où la nécessité, pour mieux le mettre en lumière, de reproduire *in extenso* ce passage – que j'invite le lecteur à lire attentivement pour bien en mesurer les enjeux :

La réflexion sur les exigences d'une notation fiable de l'oral a conduit certains professeurs, soucieux d'évaluer certes, mais aussi d'encourager les prises de parole, à jouer sur deux paramètres : le nombre de degrés de l'échelle de notation et le nombre d'occasions d'évaluation. Une échelle à trois degrés : 0 (réponse ou intervention jugée nulle), 1 point (moyen), 2 points (satisfaisant) permet au bout de cinq manifestations orales de l'élève de lui attribuer une note sur 10, convertissable le cas échéant en note sur 20. Dans une autre distribution observée, les trois degrés avaient pour valeur respectivement 0, 2,5, 5, ce qui autorisait l'attribution d'une note sur 20 au bout de quatre interventions seulement. Un tel système peut fonctionner à tout moment de la séance et évite à l'évaluateur la tâche impossible de tenter de noter sur 10 ou sur 20, le nombre trop élevé de degrés d'appréciation engendrant des risques d'écart et de distorsion dans les jugements portés sur des productions de longueur, densité, correction, ambition variables. Ce type de dispositif est d'un effet bénéfique sur la manière dont les élèves perçoivent l'oral. Il peut constituer un stimulant efficace lorsqu'il s'agit de remettre une classe peu proluxe sur les chemins de l'expression orale.

À lire ces lignes, on comprend mieux l'étonnement que manifestent leurs auteurs, comme on le verra ci-dessous, devant les manques qu'ils croient constater chez les enseignants, puisque pour « remettre une classe peu proluxe sur les chemins de l'expression orale » et améliorer « la manière dont les élèves perçoivent l'oral », on peut trouver un « stimulant » aussi simple que ce « dispositif » ; puisque le problème de la notation de l'oral peut se ramener à une arithmétique – complexe, certes (d'autant qu'il faut garder en mémoire qu'une note sur 10 est « convertissable le cas échéant en note sur 20 »...), mais à la portée sans doute d'une majorité de professeurs ; puisqu'il va de soi que tout un chacun envisage avec assez de facilité,

10. Boissinot (p. 6) : « L'oral pâtit trop souvent de ne pas être évalué en fonction de critères propres »...

en langue vivante comme dans n'importe quelle discipline du reste, ce que peut être une « réponse ou intervention jugée nulle¹¹ », « moyen[ne] » ou « satisfaisant[e] »...

On voit bien, d'ailleurs, comment ce « dispositif » règle le problème que pointait (en le reportant sur les enseignants observés), le même rapport une page plus haut :

Le flou qui entoure l'appréciation de l'oral a des répercussions auprès des élèves qui, dans ces conditions, ignorent les critères selon lesquels leur performance sera jugée. Une telle situation ne favorise pas la mise en œuvre d'un enseignement structuré à l'intérieur duquel les élèves seraient capables de s'orienter, voire de s'auto-évaluer, et de devenir ainsi des acteurs efficaces de leur apprentissage.

On voit bien aussi, à lire ces lignes, à quoi pourrait finalement se ramener l'exigence d'évaluation trimestrielle de l'oral, qui ouvrait cet article...

Les effets pervers d'un rapport

Quand on peut écrire cela, il est normal qu'on ne perçoive pas, en observant des manques chez les autres, où réside le problème de la notation, donc de l'évaluation, donc de l'apprentissage de l'oral... Ce que dit ce morceau de bravoure¹² est l'incapacité de ses auteurs à penser le problème dans sa réelle complexité. Cette incapacité est d'autant plus malvenue, dans ce contexte, qu'elle se dissimule (comme c'est souvent le cas dans les « rapports d'inspection » – quelle que soit leur nature) derrière la stigmatisation de cette même incapacité chez les enseignants et derrière le fort accent injonctif donné à toutes ses propositions.

Ce sont là les dérives ordinaires du discours prescriptif – qu'il s'agit ici de dénoncer par un examen de son mode de fonctionnement. L'occasion est à vrai dire trop belle : sur un sujet aussi labile que l'oral (par la complexité de l'objet, l'incertitude de son traitement scolaire, les hésitations institutionnelles, l'arrière-plan idéologique), l'arrogance du discours prescriptif souvent en usage dans l'Éducation Nationale est encore plus criante.

Qu'on ne se trompe pas sur les intentions des lignes qui suivent ! Il ne s'agit pas ici de mettre en cause de façon générale les principes défendus dans les textes que l'Institution diffuse actuellement sur l'oral : la mise en cause du cours magistral (fût-il dialogué), l'apologie du travail de groupe, la remise en cause d'un excès de centration sur l'écrit, le rejet d'un transfert des normes de l'écrit sur l'oral, la prise en compte des variations langagières, le rejet d'un excès de normativité, l'importance accordée à la verbalisation de l'élève dans le processus d'apprentissage... tous ces principes ont été défendus avec assez d'acharnement

11. Une intervention de l'élève peut donc être objectivement jugée « nulle », par des professeurs comme par des inspecteurs... On a en tête cette remarque de la circulaire ministérielle sur les bulletins (p. X) : « Il est demandé de bannir tout vocabulaire [...] humiliant ("inexistant", "nul", "terne") qui n'aide aucunement l'élève. » Mais on dira que je confonds tout : on peut *juger* nulle une intervention sans le *dire*...

12. Dont il faut préciser qu'il est issu du pire passage du rapport – qui est en fait un patchwork de rapports divers, de facture, de ton et de contenu fort différents.

dans *Recherches* depuis des années pour qu'il n'y ait pas de doute sur la conviction que nous pouvons avoir de leur bien-fondé¹³. Il n'est pas question non plus de mettre en cause l'intérêt, sur le fond, d'une étude des pratiques par l'inspection générale : son rapport, si l'on s'en tient aux conclusions qu'il permet sur les pratiques et aux grands principes qu'il énonce, n'est pas sans utilité pour les enseignants qui le liront, ou pour les formateurs et les chercheurs qui veulent accompagner les enseignants dans leur formation.

Ce qui est en cause est précisément la manière dont ces principes sont défendus, préconisés ou mis en œuvre – manière qui ne prend pas la mesure de ses effets pervers possibles.

LES DÉRIVES D'UN DISCOURS PRESCRIPTIF

La stigmatisation des enseignants

Le rapport d'A. Boissinot, comme le révèlent son titre et l'affichage de ses ambitions, se veut une réflexion sur « la place de l'oral dans les enseignements. » La méthode choisie, assez logique au demeurant, consiste à « dresser le constat d'un état moyen des pratiques » (p. 4) par une observation systématique dans les classes. Il ne fallait pas être sorcier pour faire l'hypothèse que cette enquête aboutirait à un constat global de déficit, aux causes nombreuses et multiples.

A. Boissinot prend garde cependant d'affirmer, vers la fin de son rapport (p. 72) :

Le caractère parfois sévère du constat qui précède ne doit pas être interprété en termes d'insuffisances des acteurs du système éducatif ni de responsabilités individuelles.

Il ajoute :

Il est lié à une histoire des pratiques pédagogiques, à une conception d'abord expositive de l'enseignement qui a longtemps trop exclusivement privilégié la parole magistrale, à une certaine dévalorisation de l'oral entretenue par l'organisation même de l'école et par ses procédures d'évaluation.

Une telle idée pouvant être aisément posée au départ des investigations, il pouvait sembler normal, du coup, qu'à côté de l'observation (critique) des pratiques de terrain, l'enquête donne une place aussi importante à l'analyse (au moins aussi critique) de « l'organisation de l'école » et des phénomènes institutionnels qui dépassent les enseignants.

13. Soit dit en passant, certains membres du comité de rédaction de la revue et bon nombre d'enseignants pourraient raconter bien des inspections où ils se sont vu reprocher telle ou telle démarche préconisée aujourd'hui... Ce n'est pas une boutade, c'est même un peu le fondement de l'agacement que peuvent engendrer certains discours injonctifs.

Mais si des remarques ponctuelles sont faites sur ces causes institutionnelles (le peu d'intérêt manifesté par l'Institution pour l'oral¹⁴, qui se traduit essentiellement par l'inadéquation de l'évaluation, qu'il s'agisse de celle des élèves¹⁵ ou des candidats aux concours de recrutement¹⁶), aucune réflexion critique n'est amorcée sur ces mêmes causes : il y avait pourtant matière à s'interroger sur les responsabilités (fussent-elles collectives et historiques) des corps d'inspection quant aux modalités d'évaluation des élèves et de recrutement comme de notation des professeurs ! Il y avait aussi de quoi s'interroger sur les contenus des programmes mais surtout sur leur forme d'élaboration et sur les modalités de leur diffusion au sein du corps enseignant : un faible travail critique pouvait en effet facilement permettre de montrer que c'est souvent là que se trouve la cause de la non-application des meilleures intentions des programmes.

Or si les programmes sont mentionnés (dans une analyse historique ou synchronique), c'est en général pour pointer leur valeur et leur adéquation aux exigences actuelles d'une amélioration de l'enseignement-apprentissage¹⁷. Quant aux corps d'inspection, le rapport Boissinot s'intéresse à un seul d'entre eux, le corps des inspecteurs de l'Éducation Nationale – le moins haut placé dans la hiérarchie... –, auquel il consacre trois pages assez critiques, mais là encore sans jamais s'interroger sur les causes des défaillances observées¹⁸.

Et si, à ce traitement presque exclusivement positif des instructions officielles et des attentes de l'Institution comme de ses relais, on ajoute l'absence de mise en cause des instances de décision de l'Éducation Nationale et un total renoncement à une analyse des écrits didactiques actuels sur l'oral (renoncement sur lequel on reviendra), on voit bien que seuls restent en lice les pratiques de classe – sur lesquelles sont, par force, reportées les causes des insuffisances constatées.

-
14. « Beaucoup moins normé et reconnu par l'Institution que l'enseignement de l'écrit, le travail sur l'oral relève souvent d'initiatives, qui peuvent se révéler heureuses, d'un enseignant ou d'une équipe. » (Boissinot, p. 4).
15. « C'est aussi la définition des examens qui joue contre l'oral » (Boissinot, p. 10) ; « L'oral pâtit du poids excessif du baccalauréat. » (*ibid.*, p. 33).
16. « Étant donné la valeur modélisante des concours de recrutement, il faudrait réexaminer, en lettres notamment, la place qu'y tiennent les préoccupations liées à l'oral » (Boissinot, p. 77) ; une remarque à ce sujet est faite concernant les langues vivantes (*ibid.*, p. 60).
17. Exception notable : la critique des instructions de 1925 et de 1977 en philosophie (p. 65 *sq.*). Pour être totalement honnête, il faut mentionner la réserve concernant les programmes de l'école maternelle, en ce qu'ils « ne donnent pas d'indication suffisante pour établir des progressions au sein d'un cycle. » (Boissinot, p. 75 – repris de Safra *et al.*, p. 29) Mais en général, ce qui domine est la louange : « Les nouveaux programmes de français du collège, récemment parus, et ceux du lycée, en cours d'élaboration, ou les dernières instructions sur les langues vivantes, ouvrent la voie à des progrès en ce domaine » (Boissinot, p. 9) : « ces nouveaux programmes de collège [en français] tracent le cadre qui permettra de développer une véritable didactique de l'oral. » (*ibid.*, p. 29) En russe, est souligné le « rôle indéniable joué par les nouveaux programmes du collège et les documents d'accompagnement. » (p. 59).
18. Cette enquête, intéressante par ses modalités et utile dans des actions de formation, porte sur près de 400 rapports d'inspection. Elle n'est cependant à aucun moment corrélée aux observations dans les classes, alors que le rapport reconnaît « le rôle que jouent les rapports d'inspection pour modéliser les pratiques » (Boissinot, p. 72) et n'est pas, curieusement, étendue aux rapports d'inspection dans le secondaire...

Est-il besoin d'être un spécialiste de la rhétorique pour comprendre que dans de telles circonstances, la forme d'un constat critique des pratiques d'enseignement ne pouvait aboutir qu'à un « haro sur le baudet » ? La faible précaution oratoire finale d'A. Boissinot (« le caractère parfois sévère du constat qui précède ne doit pas être interprété en termes d'insuffisances des acteurs du système éducatif ni de responsabilités individuelles ») peut-elle faire le poids face à un discours critique unilatéral ?

Cela aurait pu être possible, si d'autres précautions oratoires avaient été prises, tout au long du propos, pour ne pas réitérer, dans la description des pratiques de classe, les pires rapports d'inspection ou de jurys de concours ! Mais le style est bien celui de la mise en cause, de la dévalorisation, de la stigmatisation.

Un discours vexatoire

Ce style éclate à certains détours du propos, qui prend clairement un caractère vexatoire quand ses auteurs, dans une statistique sur l'importance du cours magistral en sciences économiques et sociales, se croient obligés de le qualifier (sans raison dans la logique du propos) de « plus ou moins habilement présenté¹⁹ » ; quand ils usent d'un *sic* pour disqualifier (sans qu'apparaisse clairement le rapport avec l'objet traité) l'usage courant de l'expression « mot de vocabulaire » en langue vivante²⁰ ; quand ils parlent d'« alibi » pour désigner une pratique et le discours qui la justifie²¹ ; quand ils usent de guillemets pour mettre en cause un discours et imposer le leur²² ; quand, pour le même effet discursif, ils ponctuent l'énoncé d'une observation d'un point d'exclamation²³ ou d'un point de suspension²⁴ – faisant l'économie d'une argumentation...

19. « Une typologie établie en sciences économiques et sociales note d'abord la persistance du cours magistral stricto sensu, **plus ou moins habilement présenté** (environ 10% des cas). » (Boissinot, p. 21).

20. « Il en résulte une exception atomisée, asyntaxique, de la langue qui met en avant, selon une expression fréquemment entendue, le “mot de vocabulaire” (**sic**). » (Boissinot, p. 58) Le même *sic* sert pour disqualifier une pratique (le monologue magistral), comme si cette disqualification relevait de l'évidence : « En italien, l'enquête fait apparaître que si 70% du temps sont consacrés au dialogue professeur-classe, seuls 10% renvoient aux échanges inter-élèves, le reliquat de 20% relevant du monologue magistral (**sic**). » (*ibid.*, p. 51).

21. « En sciences de la vie et de la terre, discipline qui a réfléchi depuis de nombreuses années sur les formes du dialogue pédagogique, on déplore la persistance d'un pseudo-dialogue, entretenu par des questions fermées, auquel trop souvent **le dogme de la participation active sert d'alibi**. » (Boissinot, p. 22 *sq.*).

22. « La pratique dominante est celle d'une méthode “interrogative”, en fait très directive. » (Boissinot, p. 21) Sous d'autres formes, le même procédé : « Très souvent on **intitule** débat ce qui **n'est que** simple échange. » (Boissinot, p. 27 – repris de Safra *et al.*, p. 36).

23. Outre le point d'exclamation, on notera l'usage méprisant du mot « inévitable » : « Tout se passe comme s'il fallait d'abord savoir la grammaire (d'où les **inévitables** séances de révision de début d'année !) » (Boissinot, p. 58).

24. « Ainsi cette commande au Père Noël faite par tous les enfants successivement au moyen d'un téléphone hors d'usage, sans que soit prévu un quelconque récepteur de leur message... » (Boissinot, p. 14 – repris de Safra *et al.*, p. 19). Cette mise en cause d'une telle situation serait précisément à discuter : il n'y a rien d'aberrant à imaginer une situation de langage résolument *artificielle*, comme toute situation scolaire, en somme...

Mais ce caractère vexatoire apparaît encore dans le choix (non justifié, sinon implicitement sans doute par les lois imprescriptibles du genre) de ne pas faire un constat objectif, mais de l'agrémenter de jugements de valeur à caractère général – qui font évidemment l'économie de critères explicites. Voici quelques exemples des multiples formes (hétérogènes) que peut prendre ce discours *verdictif* : « En sciences de la vie et de la terre [...] **on déplore** la persistance d'un pseudo-dialogue » (Boissinot, p. 22 *sq.*) ; « Les autres disciplines [que les sciences économiques et sociales] font des constats très proches, voire plus **sévères** » (*ibid.*, p. 23) ; « Interventions **inoportunes** » (*ibid.*, p. 54) ; « Ces pratiques ont des conséquences **pour le moins fâcheuses** » (*ibid.*, p. 54)²⁵ ; « Pratiques audio-orales **inadéquates** » (*ibid.*, p. 57)²⁶ ; « Observation fréquente de **pratiques discutables** » (*ibid.*, p. 63) ; « D'une manière générale, les maîtres interrogent beaucoup, certainement **trop** » (Safera *et al.*, p. 25)²⁷ ; dans le secondaire, « la parole [...] du maître est toujours prédominante, parfois **envahissante** » (Boissinot, p. 21) ; « Les maîtres n'offrent pas toujours **un langage suffisamment élaboré et explicite** dont l'enfant puisse s'emparer » (Safera *et al.*, p. 28) ; « Pour que les échanges soient autre chose qu'**un bavardage un peu vain** [...] » (*ibid.*, p. 28)...

Ce qui peut se lire comme un mépris de l'enseignant se traduit aussi dans les éloges²⁸, dont la forme condescendante est évidente : « le travail sur l'oral relève souvent d'initiatives, **qui peuvent se révéler heureuses**, d'un enseignant ou d'une équipe » (Boissinot, p. 4) ; « certains [enseignants], pourtant, **s'essaient** à définir des critères » (*ibid.*, p. 15) ; concernant la parole du maître dans le secondaire, « on en constate souvent la correction **voire** la qualité » (*ibid.*, p. 21) ; et cette correction *voire* cette qualité est illustrée dans le rapport sur le primaire : pour prouver que « **certain** [maîtres] s'attachent à utiliser une langue variée, **d'une grande rigueur lexicale et syntaxique** », les inspecteurs tiennent à donner un exemple entendu dans une classe, laissant entendre que seuls *certain* maîtres sont capables de cette prouesse syntaxique et lexicale : « C'est le tien, Maxime ? Où se trouve-t-il ? Tu l'as perdu où et quand ? » (Safera *et al.*, p. 28)²⁹...

25. Cf. « [...] ce qui est plus **grave** sans aucun doute [...] » (Boissinot, p. 27 – repris de Safera *et al.*, p. 36).

26. Cf. : « L'ensemble des procédures précises et ordonnées que nécessite une approche audio-orale **bien** conduite s'observe rarement. » (Boissinot, p. 57).

27. Autres exemples de *trop* : « Trop souvent » (Boissinot, p. 22 *sq.* ; Safera *et al.* p. 27) ; « Trop fréquemment » (Boissinot, p. 57).

28. Il est des milieux où l'on résiste encore difficilement au genre de la distribution des prix, ce que dévoile cette petite incise, en contrepoint à une critique des pratiques couramment observées chez les enseignants : « comme le montre l'exemple des **meilleurs** [...] » (Boissinot, p. 57).

29. Pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, précisons que l'exemple donné est bien sûr pertinent en ce qu'il montre effectivement une variété syntaxique et lexicale – indispensable dans une interaction avec des enfants de maternelle, qui ont justement à la construire. Mais peut-on sérieusement croire que seuls *certain* maîtres *s'attachent* à parler ainsi ? Un tel discrédit linguistique porté sur les maîtres est difficilement supportable, quand il passe par l'insinuation et fait l'économie d'une étude sérieuse des formes linguistiques utilisées par les maîtres.

L'évaluation et la programmation : la négation des compétences de l'enseignant

L'essentiel est évidemment ailleurs que dans ce petit florilège du mépris ordinaire. Plus grave est la mise en cause globale de la compétence des enseignants qui apparaît dans le rapport de l'inspection générale : alors que le problème de l'enseignement-apprentissage réside dans la complexité de l'objet, dans la difficulté même à le constituer théoriquement, dans l'instabilité de sa mise en pratique, quelle utilité peut-il y avoir à signaler, ce qui va de soi, que les acteurs qui s'y confrontent sont démunis ?

Puisqu'il est dit en introduction que « le déficit de la réflexion didactique sur l'oral fait qu'on a beaucoup de mal à l'évaluer » (Boissinot, p. 10), à quoi sert de *découvrir* cinq pages plus loin qu'« il ne fait pas l'objet d'évaluation explicite » de la part des enseignants (*ibid.*, p. 15) ? Puisqu'on sait que « continuité et évaluation de l'apprentissage de l'oral restent sans doute à concevoir » (Safra *et al.*, p. 28), à quoi sert de pointer, à partir de l'observation de classes maternelles, que « l'oral ne fait que rarement l'objet d'une programmation fondée sur une progression » et que « les enseignants ne prévoient et ne mettent en œuvre aucune procédure d'évaluation de l'oral des enfants » (*ibid.*, p. 20)³⁰ ? Quand on sait la difficulté que la didactique rencontre aujourd'hui pour simplement penser la programmation et l'évaluation de l'oral, je ne vois pas bien l'intérêt de noter ce manque chez des enseignants qui font, finalement, avec les outils dont ils disposent... Et le gain est faible de pointer négativement chez les enseignants, à propos de situations de découverte où les élèves sont amenés à parler, une « absence de réflexion didactique sur les modalités à mettre en place » (*ibid.*, p. 32)³¹.

Concluons ce tour des remarques sur l'incapacité des enseignants à programmer et à évaluer les apprentissages, par cette note concernant les langues vivantes (Boissinot, p. 63) :

Il n'y a pas de construction raisonnée et progressive de la compétence d'expression orale, on ne perçoit guère de typologie d'activités orales. [...] Certes, on avance, guidé en cela par les manuels ou la suite de documents que l'on a choisis, mais progresse-t-on pour autant ? La question mérite d'être posée.

La question mérite d'être posée... Mais aussi celle-ci : comment un enseignant pourrait-il concevoir autrement qu'empiriquement et par tâtonnements une progression qu'aucun manuel, si l'on comprend bien, ne met réellement en œuvre ?

30. Cf. encore, à propos de l'évaluation des performances orales des élèves, le fait que « les maîtres [de maternelle] comme les inspecteurs [...] trop souvent s'attachent davantage à la quantité des paroles qu'à leur qualité (adéquation à la situation, pertinence, complexité, etc.) » (Safra *et al.*, p. 27) Ou encore : « On est généralement loin d'une évaluation qui permettrait d'adapter les situations à l'évolution des acquis et au rythme des enfants, par exemple par la mise en place de groupes de besoins. » (*ibid.*, p. 21).

31. Cette remarque est placée sous le titre : « Une situation didactique insuffisamment maîtrisée. » Cf. encore, à propos des échanges courts en maternelle : « les enseignants n'en mesurent pas l'intérêt et ne "didactisent" pas ces situations » (Safra *et al.* p. 21).

La parole non partagée : une entreprise de culpabilisation

Ce qui est frappant dans ce rapport est le déni des problèmes et la volonté de reporter les aspects négatifs observés sur les enseignants. C'est ce qui autorise cette réelle mise en cause de la conscience professionnelle des enseignants (Safra *et al.*, p. 27) :

Dans bien des classes, on observe que les « faibles parleurs » sont peu ou pas sollicités. Certains enseignants relèvent que les « bons parleurs » tirent le profit le plus grand des situations proposées en maternelle, **sans que l'on s'interroge, semble-t-il, sur les raisons qui font qu'un élève ne prend pas la parole.**

Mais s'interroge-t-on ici même sur les causes ? Cela aurait permis sans doute d'éviter les effets de stigmatisation des enseignants, qu'induit la facilité à s'en tenir au constat. Ainsi serait apparu plus clairement la complexité des problèmes en jeu et le peu de poids de la bonne volonté ou non des acteurs de terrain.

Restons, pour illustrer ce fait, sur la question de la participation des élèves. Le rapport multiplie, à ce sujet, les statistiques (même si « les chiffrages sont difficiles à établir, et peuvent ne donner que l'illusion de la rigueur » – Boissinot, p. 21) :

Les observateurs, toutes disciplines confondues, constatent le plus souvent que [la parole du maître dans le secondaire] occupe au moins les deux tiers, souvent les trois quarts de la séance [Boissinot, p. 21].

Une typologie établie en sciences économiques et sociales note d'abord la persistance du cours magistral stricto sensu, plus ou moins habilement présenté (environ 10% des cas). La pratique dominante est celle d'une méthode "interrogative" (environ 80% des cas), en fait très directive, et parfois à peine dialoguée. Restent 10% des cours où l'on constate une démarche pédagogique qui permet aux élèves d'être vraiment actifs, où le professeur veille à favoriser l'échange de parole au sein de la classe et met l'accent sur la confrontation et la reformulation des réponses des élèves » [*ibid.*, p. 21].

En sciences économiques et sociales – mais les autres disciplines font des constats très proches, voire plus sévères –, on note que 30% des effectifs de la classe en moyenne interviennent pendant une séance de cours [*ibid.*, p. 23].

Ces remarques, pour justes qu'elles puissent être, occultent l'essentiel, comme le souligne M. Laparra dans sa contribution aux journées d'étude de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais sur l'oral (p. 23 *sq.*) :

Il y a un discours de culpabilisation qui gêne dans le rapport de l'inspection générale sur l'oral à l'école : il laisse penser que les enseignants sont à ce point aveugles qu'ils ne se rendent pas compte qu'ils ne font parler que 30% de leurs élèves. Or s'ils le font, c'est qu'il doit y avoir des raisons, dures et résistantes.

Ce sont ces « raisons, dures et résistantes » qu'il conviendrait d'isoler, plutôt qu'un phénomène que tout le monde connaît, y compris les enseignants concernés...

L'importance du phénomène observé³² invitait en effet à aller voir de plus près. Mais la tâche serait, il est vrai, d'une toute autre ampleur !

Ou quand on vise l'amont, c'est pour trouver des causes cachées dans la tête des enseignants (Boissinot, p. 22) :

Car c'est dans l'exercice de la parole que l'enseignant éprouve sa maîtrise [...]. Le silence apparaît en effet comme le moment où pourrait surgir de l'inattendu susceptible de désorganiser le déroulement du cours, et non comme un temps de réflexion et de préparation des interventions [...] [L'oral] est perçu aussi comme dangereux, notamment dans les classes difficiles. Développer l'oral, ce serait s'exposer au risque de ne plus « tenir » sa classe.

Boissinot le disait déjà dans son cadrage général (p. 10) :

Travailler réellement l'oral, c'est pour le professeur remettre en cause bien des modèles traditionnels de fonctionnement du cours, et souvent risquer de perdre la conduite des opérations dans la classe.

Ce sont là cependant des motivations inconscientes, semble-t-il, puisqu'une autre cause est avancée : les enseignants ne se rendent compte de rien ! Ainsi (Boissinot, p. 23),

On relève aussi ce paradoxe, sensible aux inspecteurs de toutes les disciplines, que les enseignants ont souvent **en toute bonne foi** le sentiment que « la classe participe bien » alors qu'il est clair pour l'observateur que seule une petite minorité d'élèves entretient cette **illusion**³³.

Mais est-on encore dans un problème d'oral ? Si l'on partage (et comment ne pas le partager ?) les analyses de Boissinot sur la part de risque encouru par tout enseignant dans la mise en œuvre d'une pédagogie de l'oral, il y a lieu de s'interroger plus avant sur ce que le système éducatif construit comme peurs partagées dans la classe pour que la majorité des enseignants craignent de donner la parole aux élèves et que ces derniers craignent de la prendre... Sans doute, comme le notent les rapporteurs du rapport sur l'école primaire (Safra *et al.*, p. 37),

étudier l'oral renvoie à des questions de pédagogie générale.

32. Comme on a pu le voir dans les citations ci-dessus, l'observation est massive. Quand on aborde cette question, il n'y a pas de nuances : « D'une manière **générale** [...] Les enseignants dans leur **majorité** » (Boissinot, p. 18 – repris de Safra *et al.*, p. 25 *sq.*) ; « Dans **bien des classes** » (Boissinot, p. 19 – repris de Safra *et al.*, p. 27) ; « Une **évidence** d'abord, **toujours** relevée [...] **La plupart** des enseignants » (Boissinot, p. 22) ; « **80%** des cas » (*ibid.*, p. 21) ; **4/5** « environ des situations observées » [je déduis ce chiffre du « 1/5 » contraire] (*ibid.*, p. 21)... On trouve des chiffres de même nature dans un passage du rapport sur les langues qui, après avoir pointé l'aspect lacunaire de la parole de l'élève, conclut en ces termes : « C'est ainsi que se développe une langue dite scolaire dont l'enquête révèle que, toutes langues confondues, elle peut représenter jusqu'à **80%** de la langue produite, au détriment de la langue mise au service de la communication qui n'intervient que pour 20%. » (*ibid.*, p. 55) Que l'aspect massif de cette observation n'amène pas les observateurs à se demander s'il n'y avait pas à observer plus en amont n'effleure pas les lignes du rapport...

33. Cette « illusion » est notée ailleurs, en classe de langue, soutenue cette fois par la « bonne intention » des enseignants... (Boissinot, p. 54).

La véracité de cette remarque n'empêche pas que l'énoncer ici, sans faire simplement mine d'aller plus loin, est une autre façon de diluer les problèmes – ou de les nier...

DES SOLUTIONS ?

Un discours descendant

Il est difficile de ne pas s'amuser à voir le peu de précaution prise par les enquêteurs dans leur façon d'envisager l'amélioration des choses, quand on vient de lire leur charge contre la parole magistrale. Car qu'envisage-t-on pour développer les compétences des maîtres en matière d'oral ? La parole... « **Il est nécessaire de rappeler** l'importance de l'élaboration dans les écoles d'un projet de cycle » (Boissinot, p. 75 – repris de Safra *et al.*, p. 29) ; « **il est nécessaire de sensibiliser les maîtres** à la nécessité de favoriser la prise de parole des élèves » (Boissinot, p. 73 – repris de Safra *et al.*, p. 30) ; « **il se révèle nécessaire d'appeler l'attention des enseignants** sur plusieurs points » (Boissinot, p. 73 – repris de Safra *et al.*, p. 38). Tant il est vrai que s'il ne suffit pas, « **un discours officiel** de revalorisation de l'oral est bien sûr nécessaire » (Boissinot, p. 72)³⁴.

On en revient toujours à la même idée : si l'oral n'est pas davantage développé dans la classe, ce n'est pas qu'il existe des obstacles réels à ce développement, c'est tout simplement parce que les enseignants ne savent pas faire ou, pire, ne savent pas qu'il faut faire... Le rapport, par le poids qu'il commence déjà à prendre, risque d'engager bien des dérives sur le terrain : on ne voit pas dans le rapport les précautions qui auraient été nécessaires pourtant pour que des inspecteurs visitant les classes ne reproduisent pas un discours injonctif et culpabilisant.

Il faut ici préciser (par souci de justice, même si ce n'est pas le lieu de discuter du contenu du rapport) qu'A. Boissinot préconise, outre cette diffusion de la bonne parole, diverses réformes : une modification de l'évaluation institutionnelle des élèves qui tienne davantage compte de l'oral, une prise en compte des exigences sur l'oral dans les contenus de formation (initiale et continue), une diffusion d'outils pratiques construits ou non sur le terrain.

Mais là encore, le scepticisme l'emporte : quand le rapport préconise une remontée des pratiques de terrain en vue de leur diffusion, outre que l'expérience en la matière laisse perplexe, on ne peut manquer de faire le rapprochement avec l'instruction ministérielle concernant les langages à l'école maternelle (bulletin officiel hors-série n° 8 du 21 octobre 1999) : ce texte (qui ne fait d'ailleurs pas référence à l'enquête des inspecteurs généraux) met en place une « consultation/actions », aux ambitions impressionnantes, puisque les équipes d'enseignants de maternelle sont invitées à « analyser des difficultés et préciser des

34. Ce qui donne du sens à cette remarque : « D'une façon générale, il apparaît qu'**au mieux se manifeste un souci, de la part des chefs d'établissement, de favoriser une information descendante.** » (Boissinot, p. 24 – souligné par l'auteur).

besoins, collecter, comparer et diffuser des outils de suivi des élèves et d'évaluation», en vue d'une synthèse départementale qui sera suivie d'une exploitation nationale³⁵ ; rien que de très louable, si ce n'est que ce texte, paru en octobre, attend que les synthèses départementales remontent au ministère... le 15 décembre suivant. Cela donne une idée du sérieux que l'on accorde à la réflexion de terrain !

Un mélange des genres

Le discours injonctif se nourrit d'un discours scientifique : les remarques abondent qui signalent (plus d'ailleurs qu'elles ne l'explicitent, comme on le verra ci-après) les références à un savoir légitime, issu de recherches didactiques. Ce mélange des genres, entre injonctif et scientifique, semble être une caractéristique des textes officiels actuels, comme l'observe Marie-Hélène Vourzay dans son étude sur « la construction énonciative des I.O. de l'école primaire » ; elle en fait ressortir, dans sa conclusion, les implications (1999, p. 22) :

La caution scientifique permet à la fois d'atténuer, dans la forme, le discours de la Loi et de renforcer, dans l'effet, l'imposition de cette Loi. Ce qui est proprement magique.

Ce discours est pourtant sans risque : s'il s'*autorise* d'un savoir scientifique, il prend bien garde de ne proposer aucune bibliographie³⁶ et de ne faire aucune référence précise à la littérature didactique existant actuellement sur la question de l'oral, préférant un discours « personnel », c'est-à-dire anonyme³⁷. Une exception cependant : cette note de bas de page, qui veut illustrer une allusion à « divers travaux récents » (Boissinot, p. 76 – je souligne)³⁸ :

-
35. Aux objectifs ainsi définis : « identification des besoins partagés et difficultés communes, pistes de recherches-actions, mise à disposition des outils les plus adaptés [...], sélection de ressources documentaires utiles. »
36. Ce qui rend assez piquante la remarque sur l'absence de références bibliographiques dans les rapports d'inspection dans le primaire (Boissinot, p. 12 – repris de Safra *et al.*, p. 14).
37. Au mieux, cet anonymat est brisé par la suggestion vague : « L'observation des pratiques aussi bien que la réflexion didactique montrent [...] » (Boissinot, p. 3) ; « Certaines études suggèrent [...] » (Boissinot, p. 5).
38. Une curiosité (ou un symptôme) à noter : l'ouvrage de Dolz et de Schneuwly, qui s'attache à définir les genres de l'oral et leur « enseignabilité », est cité ici, comme en passant, à la section 4.4.4. Or, la section 4.4.2. (p. 75 *sq.*) s'intitulait : « Les genres de discours oraux » ; on pouvait y lire : « Ces "genres" de l'oral nous paraissent devoir être mieux définis : aussi faut-il réfléchir, par exemple, à ce qu'on entend par *débat* [...]. Il y a donc un travail à mener à la fois théorique et didactique pour définir les genres de l'oral, qui, comme toute catégorie générique, mettront en jeu à la fois des traits discursifs caractéristiques et des usages sociaux. » (p. 75 *sq.* – repris de Safra *et al.* p.39) C'est précisément le programme de Dolz et de Schneuwly, assez magistralement rempli d'ailleurs, mais ces auteurs ne sont pas cités à cet endroit du texte de Boissinot et dans aucune partie du texte de Safra *et al.* En faisant comme s'ils prenaient un exemple au hasard – le débat – les auteurs s'attribuent ainsi le bénéfice d'une réflexion qui est précisément l'un des aspects les mieux traités dans la didactique de l'oral, notamment chez Dolz et Schneuwly... Il n'y avait rien d'in vraisemblable non plus à citer les articles de C. Garcia-Debanc (1997 et 1998), qui réfléchissent à l'articulation de ce « genre » avec les pratiques intégrées de l'oral dans la classe.

À titre d'exemples, **et sans prétention à l'exhaustivité** : J. Dolz, B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF, 1998 ; *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Groupe Oral-Créteil, Hachette-Éducation, 1999 ; les travaux menés dans l'académie de Rennes, dont on trouvera un écho dans la revue *Lettres Ouvertes* (notamment le n° 10, juin 1998) ; le séminaire organisé en 1996-1997 par l'IUFM de Créteil sur *L'oral à l'école primaire* ; divers numéros de la revue *Le français aujourd'hui*, notamment le numéro 101, 1993, *Normes et pratiques de l'oral*, etc...

Cette indigence des références bibliographiques sur l'oral³⁹ n'est pas anodine et fait apparaître une fois de plus comment le rapport construit un déni de la complexité de la question ; cette complexité n'est en effet jamais *réellement* prise en compte – quand bien même elle est affichée⁴⁰ –, comme le note encore M. Laparra (p. 24) :

On ne trouve ni dans le rapport [de l'inspection générale] ni dans les instructions officielles, l'idée que l'oral est royaume de la complexité, on le présente au contraire comme quelque chose d'évident.

Il est vrai que faire référence aux travaux les plus récents de C. Garcia-Debanc ou d'É. Nonnon (pour prendre comme exemples deux figures tutélaires actuelles de la didactique de l'oral et deux exemples de didacticiennes qui ne masquent pas les problèmes théoriques que pose l'enseignement-apprentissage de l'oral⁴¹) aurait obligé à poser que la plupart des *manques* observés dans les pratiques de classe ne renvoient pas seulement à un déficit de formation ou à une ignorance des enseignants, mais à des zones d'ombre ou de conflit sur le plan théorique.

Une telle démarche aurait alors obligé à s'engager dans *ce qui fait débat* ou au moins à présenter les termes de ce débat, au lieu de suggérer qu'il était possible de trouver des solutions simples et que la seule bonne volonté de l'Institution et de ses acteurs suffisait à avancer. Ce rapport aurait pu éviter l'effet de stigmatisation des enseignants qui ressort de sa lecture s'il avait présenté, à chaque problème isolé, un travail bibliographique même sommaire : cela aurait permis de faire la part des choses en faisant apparaître quels problèmes sont déjà décrits, lesquels ont fait l'objet de recherches-actions spécifiques susceptibles d'être diffusées, lesquels ne sont pas encore traités par la littérature pédagogique et didactique.

Un recueil d'évidences

Cela aurait empêché enfin tout excès d'optimisme ou de naïveté, qui ressort des propositions faites ça et là, au fil des observations et qui parfois, il faut l'avouer, ne manquent pas d'étonner.

39. Dans Safra *et al.*, trois autres références sont données en note : Bruner (p.26), Florin (p.27), Blanche-Benveniste (p.36). Je reporte ci-dessous ces références.

40. Cf. le sous titre 1.2.1. du rapport Boissinot (p. 4 : « complexité de l'oral »).

41. Notons que depuis la parution des rapports, est parue dans la *Revue française de pédagogie* la magistrale note de synthèse d'É. Nonnon sur la question. Renvoyons ici même, dans ce numéro, à ses deux contributions.

On en avait vu plus haut un exemple concernant la notation en langues vivantes ; contentons-nous ici d'une seule autre illustration – qui, sans être aussi caricaturale, laisse un peu perplexe (Boissinot, p. 74 – soulignement de l'auteur) :

Les réflexions menées en français dans l'académie de Rennes dégagent des **modes d'intervention de l'enseignant qui favorisent la prise de parole**, par exemple :

- poser des questions ou donner des consignes vraiment ouvertes, où l'élève n'a pas à deviner, lui qui ne sait pas, la réponse à des questions posées par celui qui sait, ce qui suppose d'éviter une attitude normative ; préférer les consignes de recherche aux questions sur le mode stimulus/réponse ;
- donner un temps de réflexion, de recherche individuelle ou collective avant de recueillir des réponses ;
- interroger nominativement, pas toujours les mêmes volontaires, pas forcément les plus rapides ; faire appel éventuellement à des porte-parole de groupes ;
- prendre en compte les réponses des élèves, et notamment considérer les erreurs, sans les évacuer ni simplement les rectifier : chercher en quoi elles sont la trace d'un apprentissage en cours, quels renseignements positifs ou négatifs elles apportent ;
- poser des questions qui aident l'élève à aller plus loin dans sa réflexion ou dans sa formulation, à préciser sa pensée ; inversement, ne pas anticiper sur les réponses des élèves ;
- valoriser les éléments positifs de l'échange ;
- aider la prise de notes en l'allégeant, en l'organisant par brefs moments de synthèse, en réutilisant les formules des élèves ;
- accepter le fonctionnement propre à la langue orale, qui ne se calque pas sur celui de l'écrit.

Un tel inventaire, construit par des enseignants en formation, est d'un intérêt considérable pour leurs auteurs, non seulement parce qu'il constitue une trace d'un travail collectif, mais aussi parce qu'il a nécessité, pour sa réalisation, une objectivation de faits connus de tous mais pas toujours mis en mots, classés et, surtout, *discutés*. Ce même inventaire peut être aussi un outil permettant d'amorcer, en formation initiale ou continue, une réflexion sur l'oral et servir dans les visites de formation aux professeurs-stagiaires, *exemples concrets à l'appui*...

Mais que peut signifier cet inventaire dans un rapport de l'inspection générale ? Sans référence à aucune théorie, sans indication des conditions de sa réalisation, sans précaution quant à son usage possible, il ne peut que prendre un statut de modèle, de liste susceptible d'une *transmission*, d'une *application* immédiate et réductrice dans des actions de formation.

La même observation peut se faire à propos des essais de *théorisation* (non indexée, on l'a vu, à des théories existantes). Prenons-en un seul exemple, qui nous renverra au début de cet article, où l'on se demandait ce que pouvaient être, dans la perspective d'une évaluation et d'un apprentissage de l'oral, les compétences isolables. Vers la fin du rapport est posée la nécessité de « préciser les compétences en jeu » : c'est là le titre d'une section (4.4.3.), que voici reproduite en intégralité (Boissinot, p. 76 – les soulignements sont de l'auteur) :

La réflexion didactique sur l'oral doit aussi permettre de ne plus se contenter d'un objectif trop général et **d'identifier plus finement les compétences mises en jeu dans la communication orale**. C'est en effet le seul moyen d'organiser des apprentissages systématiques ; c'est aussi le préalable indispensable à la construction de progressions.

Entrent en jeu, en effet, dans l'échange oral, des compétences linguistiques mais aussi paralinguistiques (débit, intonation, gestes, mimiques...), des compétences discursives, liées aux différents genres qui viennent d'être évoqués⁴², des compétences encyclopédiques (connaissance des contextes de référence institutionnels, idéologiques, culturels...), des déterminations psychologiques (affectivité, représentation de l'autre...) : autant de paramètres à prendre en compte pour organiser un enseignement.

Tout est dit. Les « compétences » (mêlées, soit dit en passant, à des « déterminations psychologiques ») deviennent des « paramètres » pour « organiser », au choix, « des apprentissages » ou « un enseignement », ce qui revient, semble-t-il, à « la construction de progressions. » Je me demande sincèrement qui, interrogé à brûle-pourpoint sur *ce qui est en jeu à l'oral*, ne produirait pas un discours du même acabit – auquel il n'y a rien à redire, certes, à ceci près qu'il ne dit rien.

Il dit en réalité une chose : c'est que lorsque l'on s'essaie à tenir un discours un peu cohérent sur l'enseignement-apprentissage de l'oral, si l'on n'entre pas dans l'analyse de corpus ou de pratiques effectives, on ne peut produire que ces généralités, au risque de ne pas empêcher voire de favoriser les pires manifestations de *transposition didactique* – toujours à craindre quand le complexe est ainsi simplifié. L'Institution n'en exige pas moins des enseignants qu'ils soient capables de mettre en œuvre ce que ses plumes les plus réputées se montrent incapables de décrire...

CONCLUSION

Une analyse de corpus ou de pratiques effectives nécessitait, il est vrai, un autre dispositif d'enquête que des visites d'inspecteurs dans les classes ! Si les auteurs de ce rapport voulaient donner une légitimité à leur enquête en l'ancrant dans une observation du terrain, il était utile de prendre au moins deux précautions : effectuer un travail objectif de prise de données chiffrées et s'interdire les appréciations et les jugements de valeur. Il est vrai qu'il fallait alors découpler le travail d'enquête et l'activité ordinaire d'évaluation des professeurs par les inspecteurs, au lieu, comme le signale A. Boissinot (p. 4), d'intégrer ce travail dans les activités habituelles d'inspection⁴³.

42. En 4.4.2. : « Les genres de discours oraux ».

43. A. Boissinot cite en note (p. 4), parmi « les travaux antérieurs » sur lesquels s'appuie ce rapport, une note d'information de la direction de la programmation et du développement du ministère (note 98-14 de mai 1997) sur les « pratiques d'enseignement du français observées en classe de sixième. » Si Boissinot émet des réserves sur cette enquête, il pouvait s'en inspirer comme modèle méthodologique, en ce qu'elle évite précisément nombre des erreurs de méthodes de l'enquête menée par l'inspection générale. Ce qui prouve au moins que l'Institution, quand elle s'en donne les moyens, peut faire autrement...

Mais en fait, les idées défendues dans le rapport ne nécessitaient pas une enquête approfondie sur le terrain : que la parole de l'enseignant puisse dominer et brider celle de l'élève, que le dispositif frontal des classes nuise à la circulation de la parole, que les échanges entre élèves soient insuffisants, que la parole heuristique n'ait pas assez de place dans les procédures de découverte de savoirs, que l'apprentissage et l'évaluation de l'écrit dominent ceux de l'oral, que la surnorme s'accompagne d'un déni de la variation langagière... Voilà des constats qui ne nécessitaient pas une nouvelle étude, tant ils ont été souvent faits – et validés par des procédures de prise de données d'une autre rigueur que lors de cette enquête.

Le contenu de ce rapport, rappelons-le, n'est pas en cause dans l'ensemble : dans les parties où se lit un véritable travail de réflexion, il contient des remarques qui forcent l'adhésion et donnent aux partisans d'une pédagogie davantage centrée sur l'élève et sa parole des *arguments d'autorité* – qui pourront s'avérer utiles dans bien des cas pour ceux qui s'en empareront. Ce rapport – et plus encore celui de Safra *et al.* sur l'école primaire – peut devenir en outre un excellent outil de réflexion pour toutes les personnes engagées dans une activité de formation.

À l'expresse condition que ses lecteurs s'affranchissent de ce que cet article veut dénoncer : la culpabilisation des enseignants et la dévalorisation de leurs pratiques.

En définitive, il est des idées qui gagnent à ne pas être défendues de certaine manière.

RÉFÉRENCES

Textes officiels cités

Le collège des années 2000. Texte d'orientation. Présentation des mesures, supplément au bulletin officiel n° 23 du 10 juin 1999.

Le collège des années 2000, guide pratique des actions pour la réforme, CNDP, 1999.

« Présentation et contenu des bulletins trimestriels », circulaire n° 99-104 du 28 juin 1999, encart au bulletin officiel n° 28 du 15 juillet 1999.

« L'école de tous les possibles. Les langages, priorité de l'école maternelle », instruction du 8 octobre 1999, bulletin officiel hors-série n° 8 du 21 octobre 1999.

Maîtrise de la langue à l'école, 1992, CNDP-Savoir Lire.

Maîtrise de la langue au collège, 1997, CNDP-Savoir Lire.

Enseigner en collège. Français. Programmes et accompagnement, CNDP, 1999.

Programmes de la classe de 2nde générale et technologique, bulletin officiel hors série n° 6 du 12 août 1999.

Rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale n° 99-023, « La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée », septembre 1999 (rapporteur : Alain Boissinot).

Rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale n° 99-024, « La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire », septembre 1999 (rapporteurs : Martine Safra, Jean Hébrard, Serge Thévenet).

Autres références citées

Blanche-Benveniste C. (1998) « Langue parlée, genres et parodies », dans *Repères* n° 17, *L'oral pour apprendre*, 1998-1, Paris, INRP.

Bruner J. (1983) *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

Delcambre I. (1999) « L'oral au collège, émergence d'une spécificité », dans *Pratiques* n° 101-102, *Textes officiels et enseignement du français*, mai 1999, Metz, CRESEF, p. 59-76.

Dolz J., Schneuwly B. (1998) *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.

Florin A. (1995) *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses.

Garcia-Debanc C. (1997) « Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans », dans *Enjeux* n° 39/40, *Vers une didactique de l'oral ?*, décembre 1996-mars 1997, Namur, CEDOCEF.

Garcia-Debanc C. (1998) « Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3 », dans *Repères* n° 17, *L'oral pour apprendre*, 1998-1, Paris, INRP.

Groupe Oral-Créteil (1999) *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette.

Laparra M. (2000) « En quoi l'oral peut-il être un objet de travail avec des adolescents ? », Actes des journées d'étude IUFM Nord – Pas-de-Calais, « L'oral, outil et objet d'apprentissage dans la classe de français », consultables sur le site de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais.

Le français aujourd'hui n° 101, *Norme(s) et pratiques de l'oral*, mars 1993, Paris, AFEF.

Lettres ouvertes n° 10, juin 1998, Rennes, CRDP de Bretagne.

Nonnon É. (1999) « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Note de synthèse », dans *Revue française de pédagogie* n° 129, *L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociale*, 1999-4, Paris, INRP.

Nonnon É. (2000a) « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation », Actes des journées d'étude

IUFM Nord – Pas-de-Calais, « L’oral, outil et objet d’apprentissage dans la classe de français », consultables sur le site de l’IUFM Nord – Pas-de-Calais. Communication reprise dans ce numéro de *Recherches*.

Nonnon É. (2000b) « Pour une approche intégrée du travail sur l’oral : réflexions sur les tâches langagières et les fils rouges de l’enseignant », Actes des journées d’étude IUFM Nord – Pas-de-Calais, « L’oral, outil et objet d’apprentissage dans la classe de français », consultables sur le site de l’IUFM Nord – Pas-de-Calais. Communication reprise dans ce numéro de *Recherches*.

Vourzay M.-H. (1999) « La construction énonciative des I.O. de l’école primaire (1882-1992) », PETITJEAN A., PRIVAT J.-M. dir. (1999) *Histoire de l’enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Metz, Université de Metz, collection « Didactique des textes », p. 11-22.