

**LA PAROLE EN CLASSE ET
L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL :
CHAMPS DE RÉFÉRENCE, PROBLÉMATIQUES,
QUESTIONS À LA FORMATION¹**

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

La préoccupation de l'oral correspond actuellement à une demande sociale et institutionnelle insistante : il faudrait analyser ses conditions d'émergence et ses fonctions idéologiques, pour les mettre en perspective et ne pas y adhérer sans examen critique. On peut y voir la résurgence de discours beaucoup plus anciens : le discours actuel sur la maîtrise de la langue, qui parle de « donner à chacun le premier pouvoir » rappelle à certains égards les discours de la révolution et de l'école républicaine sur le lien entre maîtrise de la langue, accès à la pensée claire et participation à la vie politique nationale. En même temps, comme la découverte de l'illettrisme il y a quelques années, comme le discours sur la citoyenneté, le retour médiatique actuel de cette injonction assure des fonctions mêlées : elle charge l'école et la didactique de problèmes qui la débordent largement, notamment en assurant un traitement pédagogique de problèmes sociaux et politiques, comme

1. Les deux articles d'E. Nonnon publiés dans ce numéro sont issus de deux communications faites aux *Journées d'Etude sur l'Oral*, organisées par l'IUFM Nord – Pas-de-Calais, en décembre 1999, dont les actes sont disponibles sur le site Internet de l'IUFM. La Rédaction de *Recherches* remercie particulièrement la direction de l'IUFM qui en a autorisé la reproduction.

l'exclusion et l'inégalité². Ceci étant, même si la demande est ambiguë, les enjeux sont réels ; il est important de les clarifier.

La demande faite à l'école relativement à l'oral recouvre un ensemble de questions et de propositions hétérogène, renvoyant à des ordres de problèmes différents. On peut les situer schématiquement à trois grands niveaux, où le terme oral n'a pas tout à fait le même sens, qui correspondent à des champs de référence théoriques distincts et n'invitent pas tout à fait aux mêmes axes de travail, même si en classe on traite forcément de plusieurs dimensions en même temps.

PREMIER NIVEAU OU CONTEXTE DE QUESTIONNEMENT

Celui du fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des façons d'être et des appartenances culturelles.

Problèmes auxquels on cherche à répondre

Derrière la demande relative à l'oral, se dit le besoin de mieux réguler la communication scolaire, les échanges entre personnes, groupes, mondes culturels, pour que la société scolaire puisse fonctionner sans trop de conflits et d'exclusions et assurer les apprentissages dans de bonnes conditions pour le plus grand nombre. C'est vrai au niveau politique (par exemple Hébrard disait récemment que travailler l'oral, c'est restaurer un espace de dialogue pour construire à l'école un domaine commun de signification) et au niveau concret, comme le montre la demande qu'expriment, dans les stages ou le séminaire de suivi de mémoires PLC2 sur l'oral, les collègues affrontés à ces problèmes.

Enjeux et objectifs

La prise de parole y est liée à des enjeux liés à la cohérence de la communauté scolaire, et à travers elle, de la communauté sociale : respect des règles de communication, responsabilisation, intégration à un groupe, expression et affirmation de soi, formation du jugement, accès au débat démocratique. L'oral y est très lié à des objectifs d'ordre socio-affectif : ainsi l'apprentissage de l'écoute, la prise en compte du point de vue d'autrui, la capacité de négociation. A l'époque de la révolution et de Jules Ferry, ces objectifs étaient dévolus à la maîtrise de la langue, ils semblent maintenant dévolus à l'argumentation.

2. Ce point est analysé plus précisément in Nonnon (1999), « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Note de synthèse », *Revue française de pédagogie* n° 129, *L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales*, Paris, INRP.

Sens donné au terme « oral »

Le terme oral est pris alors dans une acception large qui englobe tous les apprentissages disciplinaires. Oral signifie ici formes de communication, l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques.

On peut lui donner un sens pédagogique : sur le plan collectif, on parle de « climat », « esprit de classe », participation, et sur le plan individuel, d'inhibition, de confiance en soi, d'aisance dans un groupe, de distance culturelle, de tolérance. Il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement.

On peut lui donner un sens didactique, en disant que c'est à travers les interactions verbales ordinaires dans chacune des situations d'apprentissage que se construisent le sens des activités disciplinaires, la représentation de ce qu'est expliquer un texte ou réfléchir sur la langue, la définition de la compétence attendue dans le cours de français et la plus ou moins grande distance qu'on a par rapport à elle, c'est-à-dire le rapport au savoir, le contrat didactique et le contrat disciplinaire³. Une composante importante du travail sur l'oral concerne alors la représentation du statut de leur parole que les élèves peuvent construire dans ces interactions : les droits et les devoirs de la parole, sa place dans le travail scolaire, la parole comme travail, mais aussi comme répétition rituelle ou comme engagement, comme futile ou importante.

Lieux d'intervention et d'analyse

Le champ disciplinaire d'analyse des interactions verbales recouvre un énorme champ théorique, partagé entre plusieurs types d'approches aux présupposés théoriques différents, inspirés plus ou moins de l'analyse conversationnelle, de la théorie des actes de discours, de l'ethnographie de la communication, de l'ethnométhodologie. On dispose d'outils très nombreux pour repérer les régularités dans la construction des dialogues sociaux (structures, rituels, types d'actes de discours), et surtout, plus récemment, dans une perspective ethnométhodologique, pour repérer toutes les procédures par lesquelles se *négoient* les significations des actions langagières en cours (cadrages et recadrages de ce qu'on est en train de faire, sens de l'activité, positions de discours et rôles des différents interlocuteurs, ajustements réciproques, etc.), ce qui permet d'observer comment s'établit dans la classe le contrat disciplinaire, le sens des activités, la nature du rôle demandé⁴.

3. Par exemple, pour la représentation que peuvent se faire les élèves de ce que c'est que commenter un texte, Nonnon (1995) « Prise de parole sur les textes et travail sur l'oral au lycée », dans *Recherches* n° 22, *Parler*, Lille ; ou pour l'activité grammaticale (1999) : « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire : interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une démarche inductive en grammaire. » *Pratiques* n° 103-104, *Interactions et apprentissages*, Metz.

4. Le n° 103-104 de *Pratiques (Interactions et apprentissages)* propose un ensemble d'articles portant tous sur l'analyse d'un même corpus transcrit, deux séances de grammaire sur l'adverbe en *-ment* dans une classe de Cours Moyen, qui avait été l'objet d'un séminaire de J.F. Halté et M. Laparra à l'université de Metz.

Analyser l'oral à l'école dans cette perspective suppose de s'attacher au fonctionnement réel des classes ordinaires, aux rituels et aux événements qui fondent l'activité effective des enseignants et des élèves (le métier d'élève), et aussi à la réalité quotidienne et concrète du travail de l'enseignant dans sa classe, au-delà du travail prescrit dans les Instructions et les manuels, beaucoup plus difficile et risqué que les scénarios planifiés : cela correspond à une certaine conception de la professionnalité de l'enseignant, qui s'attache aux procédures de régulation et d'invention qu'il met quotidiennement en œuvre dans les choix complexes toujours frustrants, entre objectifs ou impératifs concurrents⁵.

Améliorer le fonctionnement de l'oral oblige alors à être attentif à la gestion des activités dans la classe : cela touche notamment à la place laissée au tâtonnement, à l'erreur, à la discussion, ainsi qu'à la distribution des rôles et au statut de la parole des élèves, aux règles de fonctionnement des groupes. Il s'agit de ce qu'on appelle un « climat » plus ou moins propice à l'expression de tous, de la motivation, de la richesse du vécu collectif, mais cela touche aussi à des questions épistémologiques (en particulier l'image de ce qu'est le travail dans la discipline, la place du questionnement et de la controverse), aussi aux modèles culturels et aux valeurs véhiculés par les échanges, aux lieux de décision qui sont laissés aux élèves.

Un objectif important est de modifier la représentation souvent à la fois dévalorisante et peu exigeante que les élèves peuvent avoir de leur propre parole et de celle des camarades, en cherchant les formes de travail qui permettent de donner un statut à cette parole, montrer qu'elle est utile, intéressante mais exigeante, qu'elle suppose un travail et un engagement. Par exemple, quelles situations pour amener les élèves à noter ou retenir ce que disent des camarades, pour garder trace des questions, des interprétations concurrentes, etc.

DEUXIÈME NIVEAU OU CONTEXTE DE QUESTIONNEMENT

Celui de la classe comme lieu d'apprentissage dans toutes les disciplines, et en particulier en français.

Problèmes auxquels on cherche à répondre

L'origine de la centration sur l'oral est alors l'attention aux processus d'apprentissage. Les didactiques de toutes disciplines ont été amenées à se poser la question de l'oral, sa maîtrise et ses obstacles, dès qu'elles ont commencé à s'interroger précisément sur les démarches des élèves (difficultés à intérioriser des consignes, obstacles sur lesquels ils butent dans tel apprentissage, procédures qu'ils utilisent pour résoudre des problèmes, façon dont ils passent d'une représentation ou d'un niveau de conceptualisation à un autre), et sur la façon de les aider. Cette attention aux démarches des élèves oblige à des observations fines de leur activité ou

5. Voir notamment l'article de Perrenoud P. (1994) « La communication en classe : onze dilemmes », *Cahiers pédagogiques* n° 324, *La communication en classe*, Paris, CRAP.

à des formes de médiation de l'enseignant, qui passent par l'analyse de protocoles verbaux. En particulier, les didacticiens de mathématiques et de physique se sont interrogés depuis longtemps à partir de protocoles transcrits sur les différents rôles des interactions, les liens du langage naturel et du langage formel, la dimension langagière des tâches mathématiques⁶. Ce serait encore plus vrai pour les tâches disciplinaires de français, qui non seulement se réalisent comme dans les autres disciplines à travers les échanges verbaux (définitions, questions, reformulations...), mais portent sur des objets langagiers (les textes, la langue) et sont des tâches discursives (la lecture méthodique, par exemple). Mais il y a très peu d'études didactiques précises en ce sens, et il faudrait analyser les raisons de ce retard.

Sens donné au terme « oral »

À ce niveau, l'oral est invoqué comme médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles. Valoriser l'oral, c'est s'intéresser aux fonctions du langage dans les activités engagées lors de séquences d'apprentissage et aux modalités du dialogue avec l'enseignant qui permettent de réelles avancées conceptuelles.

Oral signifie alors *verbalisation* : le terme est fortement lié, d'une part aux contraintes qu'amène pour la mise en mots le type de connaissance ou de relation à verbaliser, d'autre part, aux questions d'explicitation des démarches et de métacognition. Mais à un autre niveau, il signifie aussi échanges, interactions et coopération dans un travail conjoint, en relation à des notions comme le conflit socio-cognitif, dont on interroge l'efficacité : par exemple, comment, à quelles conditions, se développe précisément une controverse scientifique et sa résolution ? Là aussi, ces analyses précises, relativement récentes sont peu le fait de didacticiens français.

On parlera aussi de *conduites langagières*, au sens d'activités de discours comportant une dimension de structuration du rapport au monde et de l'expérience, et une dimension de position discursive, épistémique, en se demandant comment elles émergent en relation avec des conduites intellectuelles suscitées par la tâche⁷ (par exemple, les conduites de définition, de comparaison, de description, le questionnement, la formulation d'exemples ou d'hypothèses, la conduite de preuve, la récapitulation...).

-
6. La bibliographie serait importante. Voir les travaux de Schubauer-Leoni, entre autres (1994), « Quatre élèves et un problème de distance : approche didactique de l'analyse des interactions », in Trognon A. et alii, *La construction interactive du quotidien*, PU Nancy, et les différentes études regroupées in Blanchard-Laville C. et alii (1997), *Variations sur une leçon de mathématiques : analyse d'une séquence, l'écriture des grands nombres*, L'Harmattan.
 7. Sur le questionnement, Nonnon (1998) « Situations et tâches langagières : l'apprentissage des conduites de questionnement », dans *Repères* n° 17, *L'oral pour apprendre* ; sur les conduites argumentatives (1996) « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration », dans *Langue française* n° 112 ; sur les conduites descriptives, Nonnon (1999), « La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité descriptive partagée », in INRP, *L'oral pour apprendre, rapport de recherches*.

Enjeux et objectifs

C'est que la verbalisation, les confrontations à travers les échanges, la résolution de controverses jouent un rôle moteur dans la construction des notions et l'appropriation des savoirs, que les savoirs et savoir-faire à construire sont en grande partie des savoir-faire de discours, particulièrement pour les apprentissages du cours de français (commentaire de textes ou de livres, métadiscours grammatical). Dans ce cadre, c'est en fonction de leur fécondité pour résoudre un problème, comprendre un texte ou construire la notion visée, que verbalisation et échanges vont être suscités et évalués, comme outils au service d'apprentissages.

Cela correspond à des types d'intervention différents du langage suivant les moments de l'apprentissage : par exemple, on peut avec Brossard distinguer les moments de tâtonnement, d'élaboration d'une démarche ou d'une connaissance où les conduites langagières structurent en les accompagnant les activités de recherche, les moments où elles sont une fonction d'explication et de régulation de la démarche en cours et des acquis (formulation d'un bilan ou d'une règle provisoire par exemple), et les moments où elles ont une fonction de communication d'une connaissance ou d'une procédure déjà acquise⁸. Les modes de fonctionnement, les critères d'évaluation, les fonctions demandées à la verbalisation ne sont pas les mêmes : il y a des progrès à susciter et à analyser dans tous les cas, et le travail sur l'oral ne se limite pas aux formes plus formelles qui relèvent de la troisième fonction (comme l'exposé).

Lieux d'intervention et d'analyse

Le **champ d'études théorique** est important, plutôt psychologique et psycholinguistique. On peut poser le problème sur le plan des principes généraux : beaucoup de discours didactiques de vulgarisation fonctionnent un peu à l'évidence dans leur référence au conflit sociocognitif ou à Vygotski, mais des études portant sur des acquisitions précises en ont interrogé plus récemment les conditions de validité réelle, de plus en plus à travers l'analyse de protocoles, en utilisant différentes approches linguistiques⁹. Ainsi, on travaille sur la façon dont les interactions aident à construire en physique un champ notionnel ou une notion déterminée, ou sur les opérations d'écriture activées et facilitées par la coopération rédactionnelle¹⁰ ou sur l'analyse précise des formes d'aide et de médiation de l'enseignant et les formes de contre-étayage¹¹. C'est dans cette perspective de

8. Brossard M., Lambelin G. (1980) « Quelques aspects d'une conduite d'explicitation », dans *Langages* n° 59, *Conduites langagières et sociolinguistique scolaire*.

9. Voir entre autres revues de synthèse Nonnon (1992), « Le rôle de la verbalisation et des échanges verbaux dans les démarches d'apprentissage », dans *Innovations* n° 23/24, *L'oral : parler discuter*. De nombreuses recherches ont depuis affiné l'analyse et produit des résultats de plus en plus circonstanciés. Voir par exemple la revue *Interactions et cognition*, chez l'Harmattan.

10. Par exemple Bouchard R., de Gaulmyn M. (1993), « Interaction et processus de production écrite : une étude de pragmatique impliquée », in Halté J.-F. et alii, *Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques*, CASUM/CRESEF, Metz.

11. Dumas A, Weil-Barais A. (1998), *Tutelle et médiation dans l'enseignement scientifique*, P. Lang.

construction des notions qu'on étudie les conduites argumentatives¹² ou la description¹³ : les éléments linguistiques privilégiés sont ceux dont on pense qu'ils sont indicateurs d'une dynamique cognitive, lisible à travers les reformulations (glissements sémantiques, modalisations, jeu du général et du particulier par exemple).

Travailler l'oral en classe dans cette perspective, suppose de sérier, dans les différents moments d'une séquence d'apprentissage, les différentes conduites de discours en relation avec les démarches de réflexion attendues (inventaire des données, reformulation des éléments d'une consigne ou d'une situation, définition du sens des termes, questionnement, développement d'hypothèses, anticipation, généralisation et particularisation, raisonnement causal, justification et réfutation) ; pour pouvoir les repérer dans les énoncés des élèves, les susciter, les étayer ; mais aussi pour penser plus systématiquement à l'intérieur des situations disciplinaires des tâches qui incitent à développer telle ou telle conduite, pour que les élèves aient par exemple à développer explicitement un questionnement ou une comparaison, expliquer une procédure, et pas seulement participer par bribes à la démarche collective. La qualité et la variété des prises de parole sont dans cette optique liées à l'organisation des situations et des séquences d'apprentissage, à la place donnée au tâtonnement, aux formes du passage des formulations non standard aux formulations normées (par exemple dans le cas du métalangage ou de la paraphrase), à la controverse, à la réflexion sur les démarches.

TROISIÈME NIVEAU OU CONTEXTE DE QUESTIONNEMENT

Celui de compétences langagières spécifiques à acquérir et d'une réflexion sur l'oral comme objet explicite d'apprentissage au cours de français.

Problèmes auxquels on cherche à répondre

La demande institutionnelle est très forte, comme sur le plan de l'apprentissage du dialogue social. Il s'agit de développer des compétences dont on pouvait penser qu'elles faisaient partie des acquis allant de soi au collège ou au lycée, relatifs aux formes d'expression conformes aux exigences de la culture scolaire commune, socle d'une cohérence culturelle plus large. Le langage institutionnel évoque sur ce point les discours de la révolution sur les vertus du partage de la langue commune comme moyen de dépasser les clivages, même si ce n'est plus la maîtrise de la langue nationale qui peut assurer l'accès à la clarté de la pensée, aux vertus citoyennes et l'intégration sociale, mais la « maîtrise des discours », en particulier l'argumentation.

Un décalage apparaît à tous entre les ambitions affichées et l'inégalité des élèves dans les pratiques orales. On se rend compte qu'ils sont inégalement prêts à

12. *Langue française* (1996) n° 112, *Argumentation en dialogues*.

13. Reuter Y. et alii (1998), *La description : théories, recherches, formation*, PU Septentrion.

comprendre et à mettre en œuvre les types de discours et les tâches de communication de plus en plus complexes que demandent maintenant l'institution scolaire, dont les exigences sont devenues très ambitieuses (par exemple l'exigence de problématisation dans l'approche des textes à l'entretien du baccalauréat, qu'on retrouve en histoire-géographie ou en sciences de la vie), mais aussi l'évolution de la vie professionnelle (référence actuellement insistante) et les formes d'oral public d'une société évoluée liées à la transmission d'informations, l'explication, la justification, la négociation entre les individus.

Le problème est que cet apprentissage paraît particulièrement difficile à mettre en œuvre :

- pour des raisons de temps, de taille des groupes, de gestion des hétérogénéités puisqu'il s'agit d'une activité toujours à la fois individuelle et forcément collective, à la différence de l'écriture : les décalages entre élèves, souvent sociaux, y sont plus socialisés et visibles et l'importance accrue de l'oral risque de les accentuer – ce qui oblige à être prudent sur les questions d'évaluation ;
- mais aussi parce que c'est un objet fuyant et fugace, qui suppose pour être travaillé de façon visible et précise un appareillage, la mise en œuvre d'enregistrements, voire de transcriptions ;
- et surtout parce qu'il n'y a pas vraiment de tradition scolaire, d'activités légitimées et de références claires qui permettraient de définir le territoire de l'apprentissage scolaire par rapport à ce que les élèves savent déjà pratiquer spontanément, de formuler des objectifs et des normes : d'où la tentation pour le légitimer de recourir à des formes très codifiées et formelles, qui ont au moins l'intérêt de justifier un apprentissage spécifiquement scolaire, comme les exercices codifiés de l'écrit.

Sens donné au terme « oral »

Il s'agit de la prise de parole elle-même comme objet de pratique, d'écoute et de réflexion. On parlera de *langue* orale (terme très contesté par les linguistes) ou plutôt, comme Blanche-Benveniste, de français parlé, mais surtout de conduites discursives orales, de genres oraux. C'est à ce niveau qu'on peut parler, spécifiquement, d'une didactique de l'oral, faisant de l'oral un objet explicite d'enseignement, aussi légitime que la lecture, l'écriture, la littérature ou la grammaire. Mais cet objet de travail en recouvre en fait plusieurs.

Il s'agit de *développer des pratiques* (ce qui ne recouvre pas tout à fait des savoir-faire, des habiletés, puisque les conduites orales mettent toujours en jeu un rapport à l'expérience, un investissement identitaire) :

- *en réception* (écoute, compréhension de discours oraux) ;
- *en production* (prendre réellement en charge des énoncés complexes à l'oral, mettre en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées : expliquer, exposer un problème, justifier, et travailler les compétences et les outils spécifiques de ces conduites).

Mais il s'agit aussi de *proposer un nouvel objet d'étude*, éventuellement un nouveau champ de connaissances : dans une société moderne, les discours oraux méritent d'être étudiés puisque les techniques d'enregistrement les permettent et qu'ils sont des objets culturels ; par exemple, on parlera des genres oraux codifiés qui font partie du répertoire des usages sociaux et dont les fonctionnements peuvent être dégagés comme l'avait fait notamment la rhétorique. Par ailleurs, on peut penser que des connaissances sur le fonctionnement de l'oral peuvent aider à comprendre le fonctionnement plus général du langage (par exemple, dans le domaine de la grammaire, comme le pensent, entre autres, Culioli ou Blanche-Benveniste). Cet objet d'étude doit forcément en être un pour l'enseignant, pour clarifier son propre domaine d'intervention. La question se pose de savoir dans quelle mesure il peut en être un aussi pour les élèves en classe.

Lieux d'intervention et d'analyse

Les différents champs théoriques d'analyse à mobiliser sont centrés sur la connaissance de l'objet lui-même, à un double niveau (connaître le français parlé, connaître les discours oraux), et sur les modalités d'apprentissage de l'oral.

Le premier champ concerne la connaissance de l'oral au niveau de la langue. Il peut être linguistique (description des fonctionnements du français parlé) ou psycholinguistique (analyse des opérations mises en œuvre dans l'activité d'énonciation orale). Une clarification préalable s'impose sur le bien-fondé de parler d'oral au singulier en l'opposant à l'écrit. Revendiquer la légitimité de son étude contre une linguistique centrée sur l'écrit a amené historiquement à le constituer comme objet spécifique, en soulignant les différences entre l'ordre de l'oral et celui de l'écrit. Mais les linguistes spécialistes d'oral refusent de parler de langue orale : il n'y a pas deux mais un système mis en œuvre selon des régimes différents entraînant des façons différentes de faire sens (matériau intonatif analogique, continu de la voix opposé à l'abstraction des signes discrets de l'écrit, linéarité temporelle et non spatiale comme à l'écrit) dans des conditions d'énonciation différentes (d'où une autre organisation de l'information, des formes de thématization ne respectant pas l'ordre canonique de la phrase écrite, un mode de découpage original des unités signifiantes). L'oral, processuel, montre l'énonciation en action et la pensée en train de s'élaborer, alors que l'écrit gomme ses brouillons. Beaucoup de ses caractéristiques viennent de là : approximations par ajout et ajustement et non par effacement, formes cycliques et rétrospectives de la cohérence plutôt que planification prospective, modes de construction comme les symétries, les bouclages. Malgré l'originalité de ces fonctionnements, Culioli, Blanche-Benveniste ou Gadet récuse l'opposition oral/écrit qui globalise l'oral en l'assimilant au spontané, au populaire, au familier (comme dans les manuels de collège) : le rapport écrit/oral relève plus d'un continuum de caractéristiques liées aux conditions d'énonciation et au rapport au langage qu'elles instaurent. D'autre part il y a de multiples oraux, dialogaux ou non, avec une structuration émergente ou préétablie, même si dans tous les cas les modes de structuration ne sont pas des reflets de ceux de l'écrit (l'intonation en particulier y joue un rôle fondamental). Par ailleurs il est difficile de parler d'une didactique autonome de l'oral : à l'école il intervient

toujours dans des formes mixtes, articulé à des activités d'écrit notamment (notes au tableau par exemple), articulation qui commence à être étudiée¹⁴. Cela pose aussi le problème de la transcription : un paradoxe de l'oral est de ne pouvoir être étudié qu'à travers une trace écrite. La transcription est une médiation nécessaire pour étudier l'oral et en même temps elle produit des effets d'incohérence qui sont des artefacts : plus elle est fidèle et distante de l'écrit, plus elle brouille l'impression qu'on peut avoir à l'écoute, en particulier parce qu'elle est privée de l'intonation. Il s'agit d'un problème méthodologique, théorique et épistémologique important.

Cela pose aussi celui du rapport du langage oral en situation avec les autres fonctionnements sémiotiques auxquels il est toujours intriqué : gestes, postures, regards, intonation qui fait partie des éléments linguistiques mais était négligée jusque récemment. Cette articulation d'éléments verbaux et non verbaux est capitale dans l'apprentissage du langage et la communication scolaire ; elle intervient fortement dans les jugements évaluatifs, les processus d'interprétation et l'expertise, et on voit mal comment une didactique de l'oral pourrait ne pas la prendre en charge (en lien avec les dimensions syntaxique, sémantique et pragmatique d'énoncés réels et pas seulement par le théâtre). Mais la délimitation des indices à retenir pose des problèmes méthodologiques et linguistiques : que va-t-on considérer comme énoncé ? Une interjection doit-elle être prise comme une unité langagière quand elle se substitue à un énoncé verbal, quand l'élément verbal s'articule à un élément non verbal ? Il faut se donner des outils pour en rendre compte, sinon on propose de l'oral une vision irréaliste et restreinte, laissant de côté tout ce qui est oral dans l'oral.

L'étude linguistique du français parlé est restée longtemps minoritaire et peu légitime malgré une tradition d'analyse en quelques lieux (Culioli, Paris V, la *Revue du français parlé* à Aix), à l'origine d'un champ actuellement en développement, offrant beaucoup de ressources pour analyser les productions orales et battre en brèche les représentations erronées venues d'une projection non contrôlée de normes écrites. Les travaux se sont d'abord attachés à la dimension syntaxique (subordination, incises, constructions disloquées, fonctionnements caractéristiques comme les télescopages syntaxiques), puis aux dimensions énonciatives, pragmatiques, macro-syntaxiques, c'est-à-dire aux modes d'organisation des énoncés en unités cohérentes dont la notion de phrase rend mal compte (symétries, constructions binaires, bouclages, parenthésages). Des faits négligés parce que résistant aux modèles traditionnels d'analyse sont devenus objets d'attention (exclamatives et interjections, usage des présentatifs, perturbations de l'ordre des mots canonique). Beaucoup d'études s'attachent notamment au fonctionnement de la thématisation : la souplesse de l'ordre des mots dans l'énoncé oral renvoie à la dimension énonciative et interlocutive du discours, aux procédures par lesquelles les interlocuteurs sélectionnent et cadrent un objet d'attention commune. Un autre domaine très fourni concerne les opérateurs d'oral (*ben, alors, hein, bon*) : on a montré la cohérence de leur fonctionnement et les fonctions souvent complexes

14. Sur l'articulation avec la notation au tableau, cf. Nonnon (1991), « Mettre au tableau, mettre en tableaux : logique naturelle et formalisations écrites », dans *Etudes de linguistique appliquée* n° 81, *L'écrit dans l'oral*, Didier. Ces amorces rejoignent le domaine de recherche des travaux sur la cognition distribuée et le langage dans les situations de travail, en ethnométhodologie notamment.

qu'ils assurent dans le discours oral. Alors qu'il paraît aller de soi que l'oral est pauvre (énoncés élémentaires aux liens implicites, sans subordination ou connecteurs) ou foisonnant et confus (longueur et emboîtement des énoncés), l'ensemble de ces études remet en cause ces évidences, montrant la logique d'un fonctionnement que l'usage de catégories d'analyse de l'écrit empêche d'apercevoir. Rendre compte de cette cohérence suppose de forger de nouveaux outils linguistiques : la plupart des chercheurs travaillant sur l'oral comme Blanche-Benveniste ou Morel considèrent qu'il faut abandonner la notion de phrase, inadéquate pour rendre compte de son organisation et proposent des unités d'analyse proches de la période, regroupant autour d'un noyau des éléments adjoints (préfixes, postfixes) ; Morel montre l'importance de l'intonation dans la structuration de ce qu'elle appelle « paragraphe oral » et son caractère systématique. Je ne peux développer ici le détail de l'analyse et renvoie à la lecture de leurs ouvrages de vulgarisation¹⁵. Le problème est que ces études, descriptives, se veulent non normatives : c'est leur grand apport pour des enseignants, puisqu'elles contribuent à battre en brèche beaucoup de préjugés. Mais en même temps elles ne permettent pas réellement de donner un contenu théorique plus fin à la dimension forcément normative du travail d'apprentissage et à ce qui pourrait être critère de qualité ou d'évolution : c'est un grand chantier théorique à ouvrir. De même les travaux récents sur la variation (Gadet par exemple) montrent l'extrême complexité de cette notion dont l'extension est très débattue par les linguistes ; il y a encore beaucoup de travail pour pouvoir les transposer et donner un contenu moins caricatural à la réflexion scolaire sur la variation (les indéterminables registres de langue).

Connaître les discours oraux

Les études les plus nombreuses portent sur le dialogue, la conversation en particulier, plus que sur les conduites monologiques, ce qu'on peut expliquer par le fait que la dimension polygérée a paru le trait spécifique de l'oral, le plus distant de l'écrit, à connaître en priorité. L'analyse conversationnelle et plusieurs courants de la sociologie anglosaxonne centrés sur l'analyse des interactions ont fourni beaucoup de concepts, d'outils d'analyse, de méthodes et de corpus de dialogues ; même les analyses de conduites monologiques comme le récit (Labov) ou la conférence (Goffman) se placent dans une perspective d'interaction. En termes d'outils d'analyse et de connaissances, on dispose de plus de ressources pour l'appréhender que d'autres formes d'oral ; reste à construire un savoir sur des conduites orales comme le récit, l'argumentation, l'exposé ou la démonstration tenant compte de leur dimension spécifiquement orale. De ce fait on peut avoir tendance à identifier oral et dialogue, et penser à tort que l'oral monologique et planifié n'est pas de l'oral, mais une sorte d'écrit oralisé. On a également moins de données sur les formes d'oral plus soutenues ou expertes que sur les formes familières ou sur des interlocuteurs de classe populaire, du fait du projet souvent

15. Blanche-Benveniste C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Orphys. Morel M.A. et Danon-Boileau L. (1998), *Grammaire de l'intonation*, Orphys. Voir ma note de synthèse de la *Revue française de pédagogie*, déjà citée.

militant des premiers chercheurs intéressés par l'oral dans une perspective socio-linguistique.

La bibliographie de l'analyse du dialogue est tellement abondante, de sources si diverses qu'elle ne peut être détaillée ici : elle vient soit d'une tradition linguistique d'analyse de discours comme celle de Roulet à Genève (analyse hiérarchisée des constituants de niveau différent emboîtés de façon récursive dans une sorte de syntaxe des unités dialogiques), soit de l'analyse conversationnelle (systèmes d'alternance des tours de parole, principes d'enchaînement dans les paires, rituels d'ouverture et de clôture) soit de l'ethnométhodologie (description du dialogue comme coordination d'actions fondée sur la coopération et la réciprocité des perspectives à l'intérieur de schémas d'action et d'interprétation). Des notions comme « définition de la situation » « contextualisation », ponctuation d'épisodes interactionnels et les outils d'analyse des stratégies d'interprétation et d'ajustement réciproques à travers enchaînements et reformulations sont pertinents pour la communication à l'école. Mais l'aspect souvent anodin des sujets abordés conduit à privilégier les éléments structurels ou pragmatiques en sous-estimant la dimension cognitive du dialogue. La conversation n'est qu'en partie un modèle opératoire pour l'interaction scolaire, fortement finalisée et caractérisée par une temporalité particulière, des enjeux cognitifs de construction de connaissance. Les références utiles pour analyser cette dynamique sont celles qui mettent l'accent sur le travail interactif du sens. Je n'ai pas l'espace pour développer davantage ces études, pas plus que celles qui concernent des conduites comme le récit oral ou l'argumentation orale, et renvoie pour cela à la note de synthèse de la *Revue française de pédagogie*.

Analyser l'oral à l'école dans cette perspective suppose de prendre suffisamment au sérieux la parole des élèves pour la constituer en objet d'étude à part entière. Cela suppose de l'écouter avec une bienveillance non seulement psychologique, mais heuristique, comme un véritable discours, non comme répertoire de structures ou de savoir-faire déficients auxquels remédier ; c'est ce « postulat de cohérence » qui peut fonder une véritable exigence. D'autre part, cela suppose de prendre les moyens, au moins à certains moments, de connaître ce qui se dit vraiment sans l'écran de ce que nous croyons entendre : en enregistrant et en transcrivant, notamment ; s'il n'est pas pensable de le faire régulièrement dans la gestion quotidienne de la classe, cela paraît indispensable dans une démarche de formation. Tout un travail est à faire pour élaborer des critères d'analyse des compétences, des dynamiques et des obstacles en jeu dans ces énoncés, en fonction des exigences prioritaires de la tâche langagière proposée, des fonctions de la verbalisation qui selon les cas n'appellent pas les mêmes critères de qualité, et pour déglobaliser les objectifs des exercices de langage déjà connus, comme l'exposé, l'entretien, le compte-rendu de lecture, le débat ou le dialogue de travail en groupes. Il est urgent de dépasser la langue de bois de critères passe-partout, trop vagues et peu opératoires pour donner lieu à un véritable travail d'apprentissage : or ce qui justifie une évaluation c'est qu'elle corresponde à un processus d'acquisition en classe. Il faut donc essayer sur pièces de voir ce qu'on met derrière des objectifs souvent invoqués (comme l'écoute) ou des critères en usage (comme clair, « pertinent » ou « vivant »). Le problème est que comme l'oral est fortement contextualisé et lié aux contenus notionnels mis en jeu, ces critères sont peu

interchangeables d'un contexte à un autre : tous les exposés par exemple ne posent pas des problèmes équivalents.

Un deuxième niveau de problèmes est de savoir si cette analyse peut être menée avec des élèves, quels fonctionnements on peut dégager avec eux de manière réflexive, non directement normative sur leurs propres productions ou sur des enregistrements oraux de discours sociaux (interview télévisée, par exemple). Cela pose des problèmes techniques (comment enregistrer et analyser des enregistrements avec eux) et des problèmes relatifs à la place des métadiscours. Il ne faudrait pas que la didactique de l'oral reprenne les dérives applicatives et technicistes des grilles qui quadrillent les activités d'écriture à l'école, et qu'on passe du spontanément flou au danger très fréquent de substituer aux pratiques des savoirs déclaratifs sur ce qu'il faut faire¹⁶.

Le problème de l'enseignement de l'oral

Il se pose simultanément à ces trois niveaux dans la classe et on a souvent tendance soit à les confondre, soit à en privilégier un en pensant que les autres vont automatiquement en découler. Il faut en fait les distinguer pour ne pas globaliser et penser leurs relations de façon rigoureuse.

Les interactions à l'école, toute conduite verbale un peu complexe, se jouent simultanément sur ces différents plans.

Le spectre des objectifs visés est très large : il peut aller de dimensions psychologiques ou psycho-sociologiques (lever les inhibitions, développer la confiance ou la tolérance, éduquer le recours à la médiation de l'argumentation raisonnable) à des compétences linguistiques ou rhétoriques spécifiques (en relation avec les épreuves d'examen, notamment : faire un exposé, analyser un document.).

Même si on se donne des objectifs techniques spécifiques, les façons d'être individuelles et les habitus sociaux y sont étroitement intriqués. Le travail sur l'oral ne peut pas ne pas se poser la question de la norme et des divers plans où elle intervient, donc des questions culturelles qui renvoient au premier niveau. Mais aussi une compétence de discours suppose la plupart du temps un travail au niveau notionnel. En ce sens l'apprentissage de la langue maternelle diffère de celui d'une langue seconde : la plupart du temps, en apprenant à pratiquer une forme linguistique, lexicale ou syntaxique (l'expression du but, par exemple) ou une forme textuelle, l'enfant doit construire en même temps la relation logique ou les modes d'organisation de l'expérience auxquelles ces formes renvoient (des relations de finalisation ou d'intentionnalité, de but à moyen) et une certaine façon d'être face à autrui, de se poser dans la discussion et de se définir par le langage. La concession par exemple peut être exercée et étudiée sur le plan de la langue et du discours, dans son fonctionnement syntaxique et pragmatique, dans le cadre du débat notamment (programme de français 4^o). Mais la pratiquer en situation suppose des capacités cognitives de décentration et de négociation des significations (pouvoir considérer la même réalité de plusieurs points de vue) et met en jeu une façon de jouer son

16. Pour un débat sur ces questions, Dolz J., Meyer J.C. (1998), *Activités métalangagières et enseignement du français*. P. Lang.

identité en se posant face à autrui qui renvoie à des habitus culturels et sociaux : concéder ne fait pas perdre la face, par exemple, ce n'est pas seulement une habileté pour garder le pouvoir. Une situation scolaire riche d'exercice du langage, même petite et ciblée, est celle où l'apprentissage met en jeu plusieurs plans et permet un travail effectif sur chacun d'eux, sans les confondre.

La façon de concevoir les relations entre ces plans et de définir le plan prioritaire d'intervention différencie les approches actuelles de l'enseignement de l'oral.

On peut se centrer sur le troisième niveau, avec une définition stricte de l'enseignement de l'oral au niveau des objectifs qu'on poursuit et au niveau des formes de travail

L'idée implicite est qu'en s'imprégnant de formes linguistiques élaborées (introduceurs de complexité, formules de prise en compte d'autrui) ou de formes rhétoriques (schéma de l'explication, contre-argumentation) on développe en contre-coup par intériorisation sur le plan cognitif des façons plus élaborées et claires de raisonner ou de mettre les éléments en relation (deuxième niveau), ce qui renvoie à une conception implicitement behavioriste. Il ne suffit pas par exemple d'avoir acquis les ficelles et les formules de la régulation d'une discussion pour synthétiser au bon moment et dégager les questions pertinentes de ce qui se dit.

La formulation ancienne de cette approche stricte concernait la langue orale, bagage de structures syntaxiques, de vocabulaire ou de connecteurs à acquérir, dont les objectifs étaient élaborés à partir des caractéristiques de la conduite élaborée et planifiés selon une progression rigoureuse. Sur le plan didactique, cela signifie des séances autonomes de langage centrées sur un objectif d'acquisition déterminé, rendant possible une évaluation. On distingue en général les approches centrées sur l'imprégnation, ne faisant pas intervenir la réflexion explicite (exercices structuraux visant l'automatisation ou dialogue intensif portant sur un type de mise en relation ou de difficulté) et celles qui font intervenir une réflexion explicite sur la langue, par comparaison avec l'écrit, élaboration de critères et de grilles. Les formulations plus récentes gardent l'idée d'un enseignement autonome centré sur des conduites orales déterminées, mais au niveau d'unités discursives plus larges ou de genres rhétoriques qui servent de référence et donnent lieu à une transposition didactique. On analyse les caractéristiques formelles de la conduite maîtrisée, on construit un référentiel d'objectifs à mettre en place progressivement dans des séances ciblées et on organise autour de chaque genre des séquences successives, comme pour les types de textes. Cela a l'intérêt de permettre la visibilité du travail sur l'oral (lisibilité des objectifs, progression, exercices distincts des compétences ordinaires et évaluation des acquis) mais présente plusieurs limites. Le risque de normativité, par définition *a priori* rigide des conduites, pose encore plus problème à l'oral où les conduites sont plus souples et moins bien connues qu'à l'écrit : on risque de se centrer sur les formes les plus formellement repérables et codifiables, alors que même chez les adultes experts, mis à part des genres formels très codifiés, les pratiques discursives sont diversifiées et relèvent de stratégies en situation beaucoup plus fines et variées. Le risque de formalisme serait d'exercer à vide des compétences rhétoriques dans des situations dépourvues d'enjeux réels sur le plan de l'apprentissage ou des positions interpersonnelles dans le groupe : les situations

simulées ou ludiques, des séquences fermées sur elles-mêmes présentent des difficultés de transfert.

On peut se centrer sur le premier ou le deuxième niveau.

Les approches de l'oral s'attachent alors à la dimension fonctionnelle de la communication dans les situations de vie d'une classe en prenant une définition englobante de l'apprentissage de l'oral, large au niveau des objectifs (entrer dans des pratiques discursives variées liées à des enjeux relationnels, intellectuels, pragmatiques) et à celui des modes d'apprentissage : c'est l'ensemble des situations signifiantes de la vie de classe qui peut être occasion de pratiquer l'oral si l'on s'en donne les moyens. Dans un premier temps, surtout en primaire, elles ont mis l'accent sur les dimensions socio-affectives de la communication (responsabilité, autonomie, esprit coopératif, motivation) et les conditions pédagogiques donnant aux échanges enjeux et fonctionnalité (projets, travail de groupes, situations-problèmes ou d'expérimentation, conseil coopératif). La gestion de la classe permettrait alors des tâches variées où les élèves ont besoin d'exercer des conduites complexes (compte-rendu, présentation d'informations à des tiers, explication, justification, délibération) et endossent différents statuts de locuteur avec les droits et les devoirs que cela comporte (porte-parole, régulateur, questionneur, tuteur qui aide ou explique, contradicteur), rôles qui traditionnellement sont pris en charge par l'enseignant. C'est en pratiquant de façon répétée ces prises de parole, même brèves et modestes, que les élèves vont acquérir une maîtrise de l'oral, à condition qu'on contrôle bien la variété des situations par des moments de prise de conscience et de recul.

Dans un deuxième temps, l'accent s'est déplacé de la dimension relationnelle et sociale vers les objectifs et conditions liés aux situations d'apprentissage, en relation avec le développement des recherches en psychologie cognitive sur la résolution de problème et l'importance de la prise de conscience des démarches. Certaines disciplines ont formalisé les différents moments d'une séquence d'apprentissage, les opérations mentales qui s'y exercent et les conduites de discours qui les mettent en œuvre (confrontation des représentations, phases d'élaboration de questions, de formulation d'hypothèses et de conception d'expériences, de compte rendu d'observation et d'établissement de corrélations, de recherches de variables et de causalités); c'est valable aussi pour la didactique de l'écriture notamment (recherche d'idées, formulation de difficultés, observation de textes, formulation de critiques, justification, établissement de critères). L'idée est que si les situations d'apprentissage permettent de développer des stratégies variées, des questionnements, des confrontations, elles font intervenir des verbalisations riches et fonctionnelles, en relation avec les contenus disciplinaires travaillés.

On postule une relation plus ou moins directe entre le premier ou le deuxième niveau et les progrès au troisième. Mais l'idée de relations mécaniques quelles qu'elles soient entre un niveau et un autre résiste peu à l'analyse : un progrès sur un plan n'implique pas de façon simple un progrès sur un autre. Des interactions riches sur le plan cognitif ou la densité d'une vie de groupe sont une condition nécessaire mais n'entraînent pas d'emblée des formulations verbales élaborées sur le plan linguistique, ni l'inverse, surtout si on garde des critères habituels (cohérence, correction, phrases bien construites). Les élèves n'identifient pas toujours les

conduites discursives utilisées comme objet de travail, le travail de réflexion en commun n'a pas toujours besoin de formulations explicites et élaborées sur le plan du langage, inversement il ne suffit pas que les élèves parlent pour qu'il y ait forcément travail d'apprentissage effectif. Les relations entre situations proposées et conduites langagières, entre démarches de réflexion en commun et formes linguistiques doivent être pensées de façon beaucoup plus fine et prudente, en admettant une grande variété d'attentes et de critères d'appréciation par rapport aux conduites orales en fonction des contenus, des situations.

La multiplicité des situations ne garantit pas une progressivité des difficultés rencontrées dans les conduites mobilisées : il peut y avoir piétinement d'une séance de conseil coopératif à une autre, il ne suffit pas de pratiquer compte-rendu de lecture ou exposés pour apprendre à le faire si on ne savait pas déjà au départ. Il est donc nécessaire de se donner des critères pour établir des progressions et des éléments de variation dans les tâches proposées aux élèves, des obstacles ou des facilitations à faire jouer. De même pour évaluer le travail effectif : si on ne se donne pas des objectifs plus spécifiques, il est très difficile d'évaluer les évolutions des élèves autrement que sur le plan affectif et général (plus d'aisance, moins de violence). Il est également difficile de contrôler le travail effectif que fait chacun, dans la mesure où la classe fonctionne comme un interlocuteur collectif où l'enseignant est fortement impliqué et conditionne fortement la parole des élèves. La question est donc de voir autour de quels principes aménager dans le fonctionnement ordinaire des situations d'apprentissage de la classe des tâches de langage qui obligent les élèves à pratiquer des conduites orales de façon plus exigeantes et éventuellement à réfléchir sur elles.