

> FRANÇAIS

Langage oral

Enjeux et problématiques

Questions actuelles pour la didactique de l'oral

Adapté par le groupe d'experts à partir d'Elisabeth Nonnon, « *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques* », Revue française de Pédagogie, n°129, 1999, et « *L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français* », Revue Pratiques, N°149-150 | 2011, p.184-206.

En ligne : <http://pratiques.revues.org>

L'histoire récente de la didactique de l'oral montre une alternance de périodes d'éclipse et de mobilisation sur la scène médiatique, en relation avec des moments de crise sociale où l'école s'interroge sur ses missions. L'insistance sur les apprentissages liés à l'oral relève donc d'une demande sociale, et en même temps d'une demande scolaire : collégiens et lycéens sont inégalement munis par leur environnement et leur histoire personnels des compétences requises pour des prises de parole acceptables selon les critères scolaires et bénéfiques pour leur progression.

Autre raison pour l'école de se centrer sur l'oral, l'attention portée aux apprentissages. Les didactiques de toutes les disciplines rencontrent nécessairement la question de la verbalisation et des échanges quand elles s'interrogent sur la construction des connaissances : l'oral est alors envisagé du point de vue des opérations cognitives que mettent en jeu aussi bien les échanges lors d'un travail conjoint que les passages d'un code langagier à un autre via l'intervention du maître. Mathématiques et sciences notamment mettent au premier plan la dimension langagière et symbolique de leurs apprentissages, le rôle des controverses, des procédures de problématisation, de validation et de preuve dans la construction des savoirs.

Chemin faisant, la connaissance de la langue parlée a progressé et est devenue moins confidentielle : les enseignants sont maintenant plus sensibilisés aux caractéristiques de l'oral et en ont une vision moins faussée. Ils sont plus au fait des questions de variation y compris pour un même locuteur : tel expert peut être en difficulté dans une situation d'oral inhabituelle, tel élève témoigne d'une compétence linguistique inattendue en situation de jeu de rôle... Il s'agit pour l'école de donner accès à un répertoire verbal plus large qui mette en relation des *situations* d'emploi et des *variations* qui leur sont liées – variations beaucoup plus complexes que ne le suggère la notion mécaniste et hélas résistante de « niveau de langue » (même renommée « registres de langue ») qui fige dans des activités scolaires mécanistes les apports des linguistes.

La didactique de l'oral et ses pratiques d'enseignement les plus courantes se sont un temps cristallisées autour de deux pôles, comme s'il fallait choisir entre l'enseignement des genres formels (l'exposé, l'interview, etc.) et des apprentissages plutôt implicites intégrés dans la vie de la classe. Cette dichotomie a été dépassée.

- Les analyses des interactions verbales en classe ont progressé pour cerner ce qui s'y joue en termes d'apprentissages, puisque telle est la finalité des échanges scolaires, et on y voit, loin d'un clivage strict entre oral et écrit, une intrication constante de ces deux modes de faire dans le cadre de la classe. On cherche maintenant, au-delà des « croyances » et évidences, les conditions pour que l'exercice de la parole et les interactions en classe puissent être jugées productives et entraînent des progrès ou des apprentissages réels. L'analyse des verbalisations s'attache ainsi tout spécialement aux moments de tâtonnement où le langage manifeste des fonctions de structuration, de régulation ou d'explicitation. Cette approche, pour féconde qu'elle soit, ne permet pas le triomphalisme ; les progrès ne sont ni garantis, en dépit de la richesse des interactions, ni toujours visibles, ni forcément stables.
- Quant au travail systématique sur les « genres oraux » formels, il pose la question de son coût en temps et en investissement, et de son transfert possible dans des situations moins codifiées et moins formelles que celles de l'école. Dans cet ensemble mouvant, un élément organisateur peut être la catégorie du *genre social* : le débat, le compte-rendu ou l'interview peuvent être transposés sans trop de mal dans la classe pour en dégager les caractéristiques en les croisant avec l'analyse des difficultés d'élèves mis en situation de les pratiquer, et ainsi choisir les « points-clés » de l'apprentissage.

Deux questions nous semblent se poser actuellement pour progresser dans l'enseignement de l'oral.

Enseigner l'oral, c'est aussi enseigner des normes : lesquelles ?

On connaît mieux l'objet oral et ses fonctionnements réels, on a pu s'éloigner des représentations du « bien parler » décalées par rapport à la réalité des pratiques, donc non opératoires. On a pu élargir les représentations de ce que pouvait être un langage efficace, avec sa part normale d'implicite, d'ancrage dans le non-verbal, de références partagées, de tâtonnement en commun. Mais l'enseignant ne peut se contenter d'une approche descriptive puisqu'il vise à développer chez les élèves une compétence dans la prise de parole et doit mesurer des progrès : l'enseignement comme activité fortement finalisée ne peut éviter la dimension normative. Dans le domaine langagier, sur quels fondements scientifiques asseoir cette activité normative (l'écrit assumant plus facilement ses normes explicites) ?

En même temps, on manque de travaux qui cerneraient précisément des acquis, des lacunes et des besoins des élèves sur le plan de la langue dans leur pratique orale au sein des échanges quotidiens de la classe. Du côté des genres codifiés on peut certes « didactiser » l'exposé ou le débat en dégagant des caractéristiques formelles, pour en faire des objets d'apprentissage progressif et d'évaluation critériée. Mais un large champ de travail est ouvert pour définir des normes relatives aux étapes d'acquisition, des compétences attendues à tel âge, et penser des progressions fiables.

Gardons aussi en mémoire que les pratiques orales sont des pratiques *partagées* : on connaît mieux maintenant la dimension dialogique et interactionnelle des conduites d'oral. La décentration, la capacité de coopération linguistique, longtemps évoquées sur le mode moral et psychologique, sont mises en relation avec des outils linguistiques qui permettent de les travailler autrement que par l'invocation : les modes d'enchaînement, les reformulations, les négociations sur le sens peuvent faire l'objet d'entraînements. La question se pose aussi

Retrouvez Éduscol sur



dans le cas de conduites plus formelles : qu'est-ce qui fait qu'on comprend mal tel récit oral dont on est le destinataire ? Un exposé peine à retenir les auditeurs, à dégager sa visée, où se situe le problème ? Il s'agit bien sûr, avec les élèves, de dépasser les jugements globaux et surnormatifs qu'ils ont souvent, et de creuser ce qui intervient dans la réception, pour définir progressivement des critères de réalisation abordables à partir de ce qui est dit, et se donner des perspectives limitées de progression avec des outils de guidage.

Sans oublier le corollaire qu'est *l'écoute* : comment placer cette question-là sur le terrain de la didactique ?

Cependant, pour être féconde, cette approche ne peut en rester à des séquences détachées sur l'oral, elle questionne nécessairement les modes ordinaires du dialogue didactique, les interventions habituelles de l'enseignant, la façon dont il reçoit et interprète les énoncés proposés par les élèves, bref, sa façon même d'enseigner... Rien de moins !

Comment pratiquer efficacement l'oral dans le cadre contraint de la classe ?

Les aléas de la didactique de l'oral tiennent aussi au fait que ce n'est pas une pratique facile à mettre en œuvre dans les conditions ordinaires de l'enseignement. Préconiser une large place donnée à la parole des élèves, un temps important consacré à l'oral, c'est renvoyer à des points nodaux du travail enseignant, qui sont chacun le lieu de conflits de normes et de valeurs : comment contrôler la prise de parole sans stériliser les échanges, tuer la spontanéité ? Comment ménager une certaine équité sans blesser les uns et faire violence aux autres ? Comment respecter les formes de la communication et de la langue sans réduire les élèves au silence ou aux banalités prudentes ? Comment faire entrer la vie dans l'école sans attenter à la sphère intime des élèves et des familles ? Etc.

Pour donner toute sa place à un travail sur l'oral, il y a aussi la contrainte évidente du nombre : souci de « faire participer » tous les élèves sans peser sur le temps du groupe, souci de ne pas confondre l'évaluation de l'activité observée, qui relève d'une logique collective (les élèves participent, sont actifs, marquent des avancées dans la discussion, etc.) et la réalité des apprentissages, qui relève de l'appropriation de chacun... Face aux malentendus, aux décalages, aux erreurs, aux silences qu'il peut repérer chez certains élèves, l'enseignant ne peut complètement arrêter ou parasiter l'avancée collective. Inversement, il ne peut se contenter de la satisfaction légitime d'une classe qui est vivante, qui avance dans la discussion, sachant bien que certains élèves ne font que se conformer au « contrat de communication » (écouter, participer) quand d'autres entrent dans l'explication et l'analyse, donc l'apprentissage.

D'autre part, l'oral rend publiques les différences entre élèves et expose ceux qui auraient le plus à apprendre au regard et au jugement des autres, ce qui nécessite de la part de l'enseignant un travail de régulation et d'éducation très important pour ne pas les mettre en danger, et l'invention de situations de partage de la parole qui limitent l'intolérance à l'inégalité des apports (dans une correction orale d'un travail personnel par exemple). Cette prise en compte demande aux enseignants une vigilance, coûteuse et souvent frustrante, pour trouver dans l'action concrète des solutions à ce problème d'équité. Ils sont bien conscients que, sans mise en place de correctifs efficaces, ce sont les plus avancés qui profitent le plus des situations didactiques, et que l'appel systématique à la parole des élèves comporte ce risque d'une capitalisation des bénéfiques et d'une prise de pouvoir par ceux qui ont déjà le plus d'acquis.

La question du temps est également une contrainte lourde. Pour progresser, il faudrait que chacun ait l'occasion de développer régulièrement une parole personnelle. La répétition, la régularité, même la ritualisation sont indispensables pour qu'il y ait apprentissage et évaluation d'une progression, sur des objectifs ciblés. Sans doute a-t-on intérêt à opter pour des situations de prise de parole organisée, directement en phase avec les tâches ordinaires mais brèves et régulières (rappels en début de séances, présentation construite du travail de préparation à la maison ou en groupe, résumé en fin de séance, élaboration orale de la trace écrite, etc.). Cela pose aussi la question de l'évaluation des évolutions des élèves, difficile pour l'oral, dès qu'on sort du réinvestissement immédiat d'entraînements à des tâches précises et de critères formels de type rhétorique.

Toutes ces caractéristiques complexes des pratiques orales scolaires et d'un enseignement de l'oral invitent la didactique à travailler encore pour fonder de façon valide des progressions et fournir des points de repère pour les différents niveaux d'enseignement. Mais le travail sur l'oral est inséparable d'une réflexion plus large sur l'usage et le partage de la parole en classe ; si on peut revendiquer un *enseignement de l'oral*, on est amené nécessairement à parler en même *temps d'enseignements qui donneraient toute leur place à la parole des élèves*. Les nouveaux programmes et le socle commun balisent déjà cette longue route.

Retrouvez Éduscol sur

