



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Livre

2009

Extract

Public access

This file is a(n) Extract of:

Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école

Dolz-Mestre, Joaquim; Schneuwly, Bernard

This publication URL:

<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31461>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holders for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 14.03.2023 21:38

didactique du français

JOAQUIM DOLZ
BERNARD SCHNEUWLY

Pour un
enseignement
de l'oral

*Initiation aux genres
formels à l'école*

**esf**
EDITEUR

Table des matières

Avertissement	10
Introduction : Une démarche d'enseignement de l'oral	11
Au début était le parler	11
Le tournant communicatif des années soixante/soixante-dix	14
Une pratique peu consolidée, hésitante, tâtonnante	15
Une notion floue auprès des acteurs.....	17
Ce qui rend l'enseignement de l'oral difficile.....	19
Vers un modèle de l'enseignement de l'oral.....	20
Des approches multiples	22

Première partie

UN PARCOURS DIDACTIQUE

Chapitre 1 : Récit d'élaboration d'une séquence : le débat public (avec la collaboration de Jean-François de Pietro).....	27
Quoi enseigner ?.....	27
Quels aspects du débat d'opinion travailler en classe ?.....	29
Quelles sont les capacités argumentatives des élèves dans les débats ?	32
Construire un modèle didactique du débat régulé.....	34
Quel thème de débat choisir ?.....	36
Comment travailler les contenus ?	38
La gestion de l'enseignement.....	40
Des documents « authentiques » fabriqués.....	41
Des normes pour l'oral	43
La place de l'enseignant et le sens des choses.....	45
Coda.....	46

Deuxième partie

BASES POUR UN ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

Chapitre 2 : L'oral comme texte : construire un objet enseignable (avec la collaboration de Sylvie Haller)	49
Oral : ce qui est dit de vive voix	51
Oral et écrit : deux formes de réalisation du langage en interaction	58
Les genres oraux – outils de communication.....	
Une voie pour structurer l'enseignement de l'oral.....	63
Des modèles didactiques de genres	69

Chapitre 3 : Les capacités orales des apprenants	75
Les trois ordres de capacités langagières.....	76
Observer les capacités et les difficultés des élèves	81
Éléments pour construire une progression dans l'enseignement de l'oral	85
Chapitre 4 : La séquence didactique : une démarche d'enseignement de l'oral	91
Deux principes de base de la séquence didactique	91
Du complexe au simple... et au complexe	93
La mise en situation, ou comment créer une situation de communication et un objet d'apprentissage	95
La production initiale : instrument de régulation et première occasion d'apprentissage	96
Les ateliers	99
La production finale : lieu d'intégration des savoirs construits et des outils appropriés.....	112

Troisième partie

EXEMPLES DE SEQUENCES DIDACTIQUES

Chapitre 5 : L'interview radiophonique (avec la collaboration de Christiane Moro).....	117
Le modèle didactique de l'interview	118
Deux séquences didactiques sur l'interview	123
Quelques exemples d'activités	127
Les productions des élèves	133
Chapitre 6 : L'exposé oral (avec la collaboration de Jean-François de Pietro et Gabrielle Zahnd)	141
Le modèle didactique de l'exposé oral.....	142
Deux séquences didactiques pour enseigner l'exposé oral	149
Les productions des élèves et leur évaluation.....	157
Chapitre 7 : Le débat régulé (avec la collaboration de Serge Erard).....	163
Le modèle didactique du débat	166
Deux séquences didactiques sur le débat régulé.....	169
Exemples d'activités.....	173
Productions d'élèves et leur évaluation	179

75
76
81
85
...91
91
93
95
96
99
...112

...117
...118
...123
...127
...133

...141
...142
...149
...157

...163
...166
...169
...173
...179

Chapitre 8 : La lecture à d'autres
(avec la collaboration de Janine Dufour et Sylvie Haller)..... 187

 Le modèle didactique de la lecture à d'autres..... 188

 Une séquence didactique sur la lecture à d'autres 190

 Quelques exemples d'activités..... 192

 Évaluation des performances des élèves..... 196

En guise de conclusion..... 203

Bibliographie 204

Introduction

Une démarche d'enseignement de l'oral

Enseigner l'oral ? Personne ne doute aujourd'hui de cette nécessité et tous les plans d'étude, les instructions officielles et les revues pédagogiques en parlent. Et pourtant, « enseigner l'oral » n'a rien d'évident. D'un point de vue historique, c'est un produit tardif de la culture scolaire ; en regard des pratiques pédagogiques, le contenu de cet enseignement, très fluctuant, se situe entre des démarches séculaires perpétuées sous des formes sans cesse réadaptées, et des exigences plus récentes d'activités de libération rendues possibles notamment par des moyens techniques nouveaux et faciles d'accès ; en ce qui concerne les représentations sociales, l'oral est une notion floue, fortement dépendante des traditions scripturales de l'école ; quant aux conceptions théoriques, c'est un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser. Il n'est donc pas surprenant de constater que l'enseignement de l'oral peine à s'imposer comme véritable discipline du français.

Au début était le parler...

Jusque dans les années soixante, on ne trouve guère le terme « oral » dans les plans d'études et instructions officielles ou dans les manuels. On évoque plutôt le *parler* des élèves, sur lequel il faut agir en fonction de deux finalités principales. La première consiste tout simplement à apprendre à parler français aux élèves : l'apprendre à ceux qui parlent l'allemand ou d'autres langues, ainsi qu'à ceux qui parlent le patois ; mais aussi l'apprendre aux francophones qu'il faut amener à parler correctement, c'est-à-dire en respectant les normes du français écrit. L'autre finalité consiste à amener les élèves à utiliser la parole pour apprendre leurs leçons. Savoir une leçon signifie l'avoir apprise par cœur et le « parler », c'est-à-dire la bonne récitation de la leçon, constitue le principal outil d'évaluation des élèves. Les deux exercices phares du travail sur la parole sont,

par conséquent, l'élocution et la récitation correspondant à l'*elocutio* et à la *memoria* (et peut-être aussi à l'*actio*) de l'ancienne rhétorique. De quoi s'agit-il au juste dans le système scolaire ?

L'*élocution* peut être définie comme l'art de parler correctement en construisant des phrases correspondant à la norme française. Dans une analyse pénétrante de cet exercice scolaire – l'une des rares d'ailleurs qui existe – Marchand (1971) nous en montre précisément le contenu à partir d'une analyse des plans d'études officiels, des manuels et des rapports d'inspecteurs.

« Apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser. » Cette formule, issue des instructions officielles françaises de 1938, résume la ligne générale adoptée concernant le parler des élèves, travail sans spécificité qui est traité exactement comme celui sur l'écriture ; en fait, le parler est dominé par les normes de l'écrit, il est considéré comme l'outil véritable pour apprendre à penser puisque, à travers lui, la pensée devient un objet extérieur. Apprendre à écrire et à parler ne signifie nullement apprendre à communiquer avec d'autres, mais apprendre les formes correctes de la langue qui expriment une pensée claire. C'est la pensée qui est visée à travers la langue, cette dernière, qu'elle soit écrite ou parlée, n'étant que la transcription de la première. L'élocution est par conséquent conçue comme un travail qui s'exerce, d'une part, sur le contenu qu'il s'agit de systématiser et d'enrichir et, d'autre part, sur la forme de la phrase qui doit être correcte, riche, avec une syntaxe complexe du point de vue grammatical : autant de critères qui sont ceux-là même de l'écrit, indépendamment de toute considération sur le contexte communicationnel. Autrement dit, l'élocution, exercice secondaire par rapport à la rédaction ou la composition, n'est qu'une démarche particulière pour travailler sur la langue envisagée uniquement comme moyen de représentation de la pensée. En même temps qu'est fixé cet objectif général qui rend la langue parlée nécessairement secondaire, tous les documents insistent pourtant sur le fait que les exercices d'élocution doivent procurer de la joie aux enfants, leur donner la possibilité d'exprimer leurs impressions, d'exercer leur imagination et de raconter leurs expériences. Marchand n'hésite pas à parler de position contradictoire à vouloir « concilier ce qui jusqu'alors n'a pu l'être : la liberté joyeuse et épanouissante et la contrainte normative » (p. 59).

Dans la réalité de la classe, quelle forme concrète prennent ces préceptes institutionnels ? Analysant les pratiques, Marchand distingue deux manières principales d'enseigner :

1. La leçon d'élocution part le plus souvent d'un texte donné, lu ou entendu, le but de la leçon étant de comprendre le texte à travers une reformulation orale aussi précise que possible ; le travail porte donc prioritairement sur les contenus et leur formulation langagière et en second lieu sur la correction de la langue. Prenons un exemple que Marchand a enregistré dans une classe d'élèves de 11-12 ans lors d'une leçon d'élocution portant sur le compte rendu d'un spectacle (en italique le discours des élèves) :

[...] Qu'est-ce qui encore donnait de la gaieté au spectacle ? *Quand les dames y rentraient.* Ah, les dames. Bon, eh bien, ces dames, parlons-en. *C'étaient des grosses dames.* Elles étaient simples, très grosses... *habillées en...* Bon alors, leurs costumes justement, leurs costumes en général, comment étaient-ils ? *De toutes les couleurs.* Très bien. De couleurs voyantes. Voilà un élément de plus. Bon, ah, très bien, Catherine, un deuxième élément. Ça remuait, ça remuait, tu me dis. Qu'est-ce qui remuait ? *Il y avait beaucoup d'agitation.*

2. Dans d'autres cas, plus rares, c'est le vécu des élèves qui est au centre. L'enseignant peut par exemple les faire parler d'aventures qu'ils auraient vécues. Un contenu de référence – un texte – n'étant pas disponible, le travail d'enseignement porte essentiellement sur la forme qui sera reprise, corrigée, améliorée, enrichie, comme dans l'exemple suivant :

J'allais dans une fusée dans le soleil. Qu'est-ce que vous pensez de cette phrase-là « j'allais dans une fusée dans le soleil » ? Qui est-ce qui pourrait me le dire d'une façon plus élégante ? *J'allais dans le soleil en fusée.* Dans le soleil. J'aimerais mieux une autre proposition...

Dans les deux manières d'enseigner mises en évidence par Marchand, la prépondérance du discours de l'enseignant est flagrante : il occupe à lui seul 60 % du temps de parole contre 40 % pour tous les élèves. À cela s'ajoute l'absence de toute production longue de la part des élèves. Dans une très large mesure, apprendre à parler consiste à apprendre à produire des phrases correctes et bien faites, dans un format récurrent d'échange verbal : « interrogation – réponse – évaluation », format qui est à la base de nombreux dialogues scolaires.

Quant à la *récitation*, si elle est d'abord, comme le dit le *Dictionnaire de pédagogie* de 1883, « l'exercice spécial de la mémoire » (Buisson, 1883, p. 2545), sa forme aussi est l'objet d'une attention particulière : « Tous les enfants ne savent pas non plus réciter ; ils ânonnent, ils psalmodient, ils courent sur les mots pour avoir plus vite fini. Une récitation, c'est une lecture sans livre. Si elle n'a pas toutes les qualités de débit que devrait avoir la lecture, elle est insuffisante [...] vous demanderez des leçons non seulement littéralement sues, mais convenablement dites. » (p. 2547). L'orientation du travail sur la parole de l'élève vers la norme de l'écrit ne pourrait être plus clairement affirmée. À partir du début de ce siècle, la mémorisation des leçons fera de plus en plus place à la récitation de poèmes, au point que « récitation » et « poèmes » deviennent presque synonymes dans le langage scolaire. L'importance croissante de la récitation de poèmes est sans doute liée à l'insistance croissante du discours sur les besoins de l'enfant et la joie qu'il doit éprouver. L'intervention didactique se déplace encore plus fortement du contenu vers la forme ; l'observation du rythme et de la musique de la poésie est au centre de la récitation et l'enseignant vise à obtenir une respiration adaptée, une accentuation correcte, une articulation nette et une diction soignée.

Le tournant communicatif des années soixante/soixante-dix

Si le parler des élèves est constamment travaillé à l'école, l'enseignement de l'oral comme domaine propre du français ne s'installe qu'avec la rénovation de l'enseignement du français durant les années soixante dans tous les pays francophones (et même, au-delà, dans la plupart des pays européens). Le changement se manifeste par une redéfinition fondamentale de la finalité centrale de l'enseignement de la langue maternelle : « L'objet de l'enseignement du français [...] est l'usage et le développement des moyens linguistiques de la communication ; il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit » (*Plan de rénovation de l'enseignement du français*, 1970). À cause notamment de l'influence toujours plus grande de la linguistique structurale qui insiste fortement sur la primauté de l'oral par rapport à l'écrit, la langue orale devient, en principe du moins, un objet scolaire au même titre que la langue écrite, dans la mesure où la discipline scolaire « français » est maintenant organisée explicitement autour de la dichotomie « oral-écrit », le plan de rénovation français parlant même de « priorité de l'oral ». Les nouveaux programmes et méthodologies abandonnent les formules telles que « apprendre à exprimer correctement ses idées » qui traduisent la conception traditionnelle de la langue comme outil de représentation de la pensée et mettent en avant l'importance d'apprendre à s'exprimer dans de véritables situations de communication, marquant ainsi un véritable *tournant communicatif*.

Dans les textes officiels apparaissent désormais des propositions d'enseignement qui mettent en avant la *diversité des situations* dans lesquelles l'expression orale peut être apprise. Entretien, correspondance scolaire, compte rendu de lecture et d'enquête, commentaire d'un film, critique d'un travail collectif, exposé d'élève, créations imaginaires, jeu dramatique, improvisations poétiques, conversation à propos d'une œuvre d'art sont proposés parmi d'autres situations.

Concernant la *méthodologie d'enseignement*, une dichotomie importante est introduite entre, d'une part, des « situations de libération ou d'expression » que crée l'enseignant pour permettre aux élèves de pratiquer librement la langue et durant lesquelles il se garde de toute intervention qui risquerait de bloquer les élèves et, d'autre part, des « situations de structuration ou d'apprentissage » dans lesquelles la langue devient objet d'observation et d'analyse pour permettre la découverte de son fonctionnement afin de mieux l'utiliser en fonction des exigences communicatives. La contradiction relevée plus haut entre expression et correction est levée par une séparation radicale entre libération de la parole et structuration de la langue. À côté des exercices rénovés de grammaire

et de vocabulaire, apparaît l'exercice phare de l'enseignement de l'oral renouvelé, à savoir l'« exercice structural ». Il est destiné à automatiser certaines structures langagières comme la négation par *ne* ou le subjonctif du verbe *être* (Genouvrier et Peytard, 1970) à travers leur production et répétition fréquente.

Une impulsion puissante est donnée ainsi à l'enseignement de l'oral devenu, dans les discours du moins, l'égal de l'écrit. Mais il fallait encore explorer plus précisément les capacités réelles des élèves dans ce domaine et essayer de définir ce nouvel objet ; mais, surtout, il devenait nécessaire d'inventer des pratiques nouvelles qui fonctionnassent dans le quotidien de la classe.

Une pratique peu consolidée, hésitante, tâtonnante

L'instauration de la dichotomie oral/écrit a eu pour résultat une réflexion didactique intense, mais de courte durée, sur les modalités de réalisation de l'enseignement de l'oral. Comme le montre par exemple Ropé (1990), après une phase de prolifération, les recherches sur l'oral se caractérisent, d'une part, par leur relative rareté et, d'autre part, par le fait qu'elles sont essentiellement descriptives, c'est-à-dire centrées sur le langage des élèves en fonction de paramètres ontogénétiques et surtout sociaux, abstraction faite d'interventions didactiques. Il est d'ailleurs tout à fait remarquable de signaler que, dans deux ouvrages de référence proposant une présentation de la didactique du français (Halté, 1992 ; Tisset et Léon, 1992), le problème de l'enseignement de l'oral n'est tout simplement pas abordé.

En ce qui concerne les pratiques didactiques dites innovantes, on voit défiler avec une assez grande rapidité des propositions de démarche très diverses dont aucune ne réussit à s'imposer durablement. À la suite de Lazure (1991, 1992, 1994)¹, qui analyse plus de 200 contributions à la didactique de l'oral, on peut articuler ces pratiques autour de quatre paradigmes principaux qui ne fonctionnent pas tels quels dans les faits, mais qui mettent bien en évidence non seulement les principales tendances dans la recherche de nouvelles formes d'enseignement de l'oral, mais aussi les présupposés théoriques opposés qui sous-tendent leur conception. Ces quatre prototypes d'approches didactiques, qui se sont développés en réponse au tournant communicatif qui mettait l'oral au même niveau que l'écrit, dominant à tour de rôle le débat didactique durant

1. Cette analyse très exhaustive et minutieuse nous permet de ne pas entrer trop dans le détail des nombreux travaux sur l'oral ; le lecteur intéressé peut se référer à Lazure (1991), facilement accessible, ou à Lazure (1992) pour une présentation très détaillée.

les trente années passées sans qu'aucun n'arrive à influencer durablement et profondément les pratiques didactiques en classe.

1. Pour apprendre à parler, il faut automatiser des savoir-faire de base

Fondées sur des principes essentiellement behavioristes et sur des analyses (socio)linguistiques de la langue des élèves et de la langue orale dite « élaborée » d'adultes, fortement influencées également par des techniques en vigueur dans l'enseignement des langues secondes, les approches par *imprégnation* en français langue maternelle ont pour objectif principal commun l'adaptation des modes d'expression des élèves à un code élaboré, soutenu. Ce dernier est défini indépendamment des situations de communication par des caractéristiques qui se situent essentiellement au niveau de la morphologie (comme la négation *ne... pas*, le subjonctif) ou de la phrase (phrase interrogative standard, subordination). Les méthodes didactiques ont ceci de commun qu'elles renoncent en général à l'intervention consciente d'une analyse de la langue et qu'elles se contentent de mettre l'élève en contact avec les formes visées. Ceci peut se faire par des exercices systématiques de production des formes étudiées (par exemple les exercices structuraux), par l'écoute répétée de ces formes dans des enregistrements produits spécialement à cet effet ou encore par le travail individuel avec un enseignant servant de modèle dans des situations d'« exercisation » structurée.

2. Pour apprendre à parler, il faut connaître le fonctionnement de la langue

Se situant aux antipodes de la démarche précédente en ce qui concerne la méthode et ses présupposés psychologiques, les approches par *analyse* de la langue orale visent cependant un objectif très semblable : la maîtrise d'un code oral standard soutenu, défini sans tenir compte de contextes précis. L'idée méthodologique fondamentale consiste à postuler que la maîtrise de formes complexes, qui ne sont pas celles pratiquées quotidiennement, passe nécessairement par une prise de conscience ; il est donc nécessaire de les analyser sur la base notamment de transcriptions qui sont, soit fournies aux élèves, soit confectionnées en classe.

3. Pour apprendre à parler, il faut communiquer

Perpétuant une tradition longtemps marginale dans le système scolaire officiel et inspirées très fortement par des conceptions psychologiques comme celles de Piaget qui voient le développement de l'enfant comme spontané, mues par la seule activité propre de l'enfant, les approches *communicationnelles strictes* travaillent l'oral en créant des situations diversifiées dans lesquelles les élèves peuvent (et doivent) prendre la parole. Variant en fonction de paramètres contextuels (buts visés, statuts des énonciateurs, contenus), elles sont, soit

liées à la vie de la classe (débat, discussion, explication, production d'un spectacle), soit fictives, proches des jeux de rôle (situations d'interaction quotidiennes, sketches). Les capacités visées à travers la mise en place de ces situations sont d'ordre essentiellement pragmatiques et discursives, à savoir leur maîtrise par l'utilisation de formes textuelles adaptées. Conformément à la théorie d'un apprentissage naturel, on suppose que l'activité des élèves dans ces situations, soutenue ponctuellement par des demandes d'explicitation et de clarification ou par des formulations plus complexes proposées par l'enseignant, suffit pour développer les capacités, et l'on s'abstient d'une intervention systématique qui viserait la prise de conscience des structures langagières utilisées.

4. Pour apprendre à parler, il faut communiquer et analyser la communication

Enfin, les approches *communicationnelles mixtes*, tout en insistant également sur la nécessité de travailler dans des contextes variés où les élèves prennent la parole, mettent l'accent sur la nécessité d'une prise de conscience de certaines formes langagières mises en œuvre, notamment au niveau des dimensions discursives (structure de l'interaction, effet argumentatif de certaines expressions, etc.). Les formes que peuvent prendre ces approches sont extrêmement variées, la prise de conscience pouvant se faire à des moments séparés de ceux de la communication (approche libération-structuration) ou plus ou moins en même temps ; les situations de communication peuvent être celles de la vie quotidienne de la classe (discussion, explication) ou (re)créées pour les besoins de l'enseignement comme objets autonomes sur lesquels travailler.

Sous des formes atténuées, ces quatre prototypes influencent toujours les pratiques actuelles, qui, d'ailleurs, ne peuvent guère se référer à des démarches consolidées et reconnues autres que celles léguées par la tradition dont les fondements sont pourtant fortement ébranlés. Cette instabilité se reflète dans les représentations que les enseignants ont de la notion d'oral.

Une notion floue auprès des acteurs

Peu d'analyses sont disponibles sur la conception que les enseignants, qui sont parmi les principaux acteurs du système scolaire, ont de l'oral. Les quelques recherches effectuées montrent qu'on peut analyser leurs représentations comme une sédimentation très complexe de diverses pratiques qui se sont développées au

cours de l'histoire de l'enseignement du français : les anciennes éloquence et récitation, aussi bien que le tournant opéré vers les dimensions de communication ; les exigences de la « joie » d'expression si clairement énoncées dans les années vingt, aussi bien que les demandes d'« exercisation » systématique et de correction tendant vers une langue normée ; la subordination de l'oral aux normes de l'écrit aussi bien que la vision de l'oral comme lieu privilégié de la spontanéité et de la libération ont en effet laissé leurs traces. L'étude présentée par Pietro et Wirthner (1996) est très éloquente à cet égard. Elle montre qu'il existe une très grande unanimité des enseignants autour de l'idée que l'école a pour rôle d'enseigner l'oral et qu'elle doit préparer les élèves à maîtriser la communication orale (plus de 90 %). Et pourtant, cette même étude montre que, là où les enseignants pointent des spécificités de l'oral, il est difficile d'organiser un enseignement, et inversement, que ce qui paraît enseignable dépend fortement des normes de l'écrit.

Pour résumer l'opinion majoritaire, on pourrait dire que l'oral « pur », totalement indépendant de l'écrit est, d'une part, celui où l'élève parle spontanément, celui où il exprime ses sentiments face au monde et, d'autre part, celui de chaque jour, grâce auquel maître et élèves communiquent dans leur quotidien scolaire. Nulle part, cet oral n'apparaît comme susceptible de devenir objet d'enseignement, soit à cause de sa trop grande relation avec l'intimité de l'élève, soit à cause de sa trop grande banalité : échappant à toute intervention didactique, cet oral s'apprend « naturellement » à travers la situation même.

Le seul oral qui s'enseigne est dès lors celui qui est nécessairement lié à l'écrit : celui qui, à travers les correspondances grapho-phonémiques, permet de passer d'un code à l'autre ou celui qui n'est que l'oralisation d'un écrit. C'est en effet avant tout ainsi que l'oral se travaille en classe. L'activité d'enseignement la plus fréquente est la lecture à haute voix où l'on exerce la prononciation, l'articulation, les liaisons, l'accentuation et la respiration, et qui représente à elle seule 70 % des activités autour de l'oral. Plus rarement, l'oral se travaille à travers la récitation de poèmes, qui est l'objet d'un travail semblable à celui de la lecture à haute voix avec la mémorisation en plus. On rencontre encore, mais de manière assez marginale, la leçon d'éloquence, laquelle, partant d'un texte à commenter, introduit l'élève dans des situations de productions orales aux normes de l'écrit. « Fais une phrase entière » est une évaluation fréquente dans ces situations, les caractéristiques les plus typiques de l'oral étant bien souvent rejetées comme fautives.

Les élèves semblent, eux, exclure toute possibilité d'apprentissage de l'oral à l'école. D'accord sur ce plan avec les enseignants, parler leur paraît être une activité intime adressée à des proches, des amis, des copains ; c'est une expression de l'identité profonde et toute intrusion dans ce domaine est vue comme menaçante, mettant en cause l'identité et comportant un risque de mise à nu (Rispaïl, 1995). L'oral n'est pas du tout conçu comme un objet scolaire, la preuve, s'il en faut une, que ce type d'enseignement n'est pas courant dans le quotidien des classes. Cette conception des apprenants n'est sans doute pas sans

lien avec la difficulté de construire un objet d'enseignement stable qui ne soit pas calqué sur la norme écrite et qui n'empiète pas non plus sur le domaine jalousement gardé de l'expression de soi.

Le hiatus est donc profond entre ces différentes tendances : l'une qui affiche la nécessité de travailler l'oral pour mieux savoir communiquer dans la vie courante, l'autre qui véhicule l'idée d'un oral « véritable » non enseignable et, enfin, celle qui ne propose que de rares activités régulières d'enseignement de l'oral avec comme point de départ et comme visée essentielle l'écrit. L'enseignement de l'oral semble poser d'insurmontables difficultés. Pourquoi ?

Ce qui rend l'enseignement de l'oral difficile

Étant donné l'idéalisation de l'écriture comme forme parfaite de la langue et donc de l'expression de la réalité et de la pensée, la parole ne peut être conçue que sous deux formes, d'ailleurs mutuellement non exclusives :

1) soit elle doit tendre vers la forme idéale que représente précisément l'écrit, confondant ainsi oral et écrit dans une unité mythique d'une langue idéale – c'est la position dominante avant le tournant communicatif ;

2) soit elle est vue comme fondamentalement différente dans sa forme et sa fonction puisqu'elle est le lieu de l'expression spontanée quotidienne de la personne de l'élève ; de ce point de vue, tout enseignement/apprentissage de l'oral implique une intervention directe sur cette personne, à savoir une éducation – c'est la position dominante après le tournant communicatif. Dans les deux cas, l'*oral* est conçu comme un tout homogène qui se confond avec ou s'oppose à l'écrit, lui aussi vu comme unité homogène. Les appellations « écrit » et « oral » consolident d'ailleurs une telle conception, tout en étant aussi en partie le résultat de l'introduction de la dichotomie oral/écrit dans les plans d'études.

Cette difficulté de concevoir l'oral comme objet autonome d'enseignement est sans doute liée au fait que la langue orale – ou plutôt les multiples manières de parler – n'est l'objet d'analyses scientifiques systématiques que depuis peu. Ce sont en effet des travaux relativement récents (Gadet, 1989, 1992 ; Blanche-Benveniste, 1997 ; Berrendonner, 1993) qui ont permis de penser la langue comme un tout relativement hétérogène et d'inclure les « parler » dans les réflexions et analyses linguistiques sans faire référence aux modèles de l'écrit normé².

2. Nous y reviendrons dans les chapitres 2 et 3.

In saisissable de par sa nature et son statut social, peu analysé scientifiquement, l'oral, sous ses formes variées, est en plus difficilement « scolarisable » de par sa matérialité. Contrairement à l'écrit qui se pratique en général seul, dans le silence et qui donc, sans créer de difficultés particulières de gestion, peut s'exercer collectivement, même dans de grands groupes, l'exercice de l'oral présuppose toujours un ou des auditeurs et aboutit à une production sonore. Cette réalité exclut, du moins dans une vision traditionnelle du fonctionnement de l'école, une activité individuelle soutenue de chacun et empêche l'installation du travail sur l'oral comme activité centrale de l'enseignement. De plus, comme la parole ne laisse pas de traces durables, l'évaluation des compétences des élèves devient aléatoire, d'autant que des critères fiables n'existent guère, vu l'absence de tradition scolaire et de conceptualisation scientifique. Les facilités actuelles d'enregistrement permettent de dépasser partiellement ces difficultés et, à ce titre-là, constituent sans doute un facteur expliquant en partie l'intérêt nouveau de l'école pour la parole, d'abord dans l'enseignement des langues étrangères, puis dans celui de la langue maternelle.

Vers un modèle de l'enseignement de l'oral

Tout ceci considéré, le développement d'un enseignement de l'oral plus soutenu et durable nécessite un travail de longue haleine, auquel le présent livre veut contribuer. Cet enseignement, le système scolaire l'appelle de ses vœux depuis longtemps et, comme nous l'avons vu, très explicitement depuis une trentaine d'années. Nous pensons pouvoir formuler comme suit les finalités d'un travail sur l'oral :

- maîtriser (dans les situations les plus diverses, y compris scolaires) les outils langagiers constitutifs des principaux genres de textes publics ;
- construire un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier ;
- développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes comme étant le produit d'un travail, d'une réelle élaboration souvent interactive.

Le présent ouvrage tente de traduire en une démarche systématique d'enseignement ces finalités à travers un travail sur l'oral dans ses multiples formes. Il est le point d'aboutissement d'une recherche impliquant des chercheurs de disciplines différentes – psychologues, linguistes, chercheurs en sciences de l'éducation – et des enseignants du primaire et du secondaire. Cette recherche a été menée à divers niveaux de front : analyse et description de formes variées d'oral ; observation des capacités des élèves à s'exprimer dans certaines situations ; élaboration de moyens d'enseignement pour l'oral ; évaluation de ces

moyens dans un grand nombre de classes d'élèves âgés de 10 à 15 ans grâce à l'analyse d'un grand nombre de productions d'élèves ; précision des outils et des descriptions théoriques, ainsi que développement des moyens d'enseignement³. Le but du présent ouvrage est de présenter le résultat de ce travail à des personnes qui se posent quotidiennement la question de savoir comment enseigner l'oral. Nous avons essayé de faciliter la lecture de nos propositions par une présentation en trois parties qui, en principe, peuvent être lues dans n'importe quel ordre, même si celui que nous proposons est conseillé.

Une voie qui s'est souvent révélée efficace pour se familiariser avec notre approche est d'entendre simplement le récit qui en est fait, de lire comment cela s'est passé. Le chapitre 1, constituant la première partie, raconte donc comment le groupe a élaboré une séquence d'enseignement, les difficultés qui se sont posées à lui, les solutions qu'il a essayé de trouver, comment la séquence a été réalisée en classe et les enseignements que le groupe en a tirés.

Le lecteur sait ainsi comment cela se passe. Il connaît les raisons qui ont conduit à certains choix. Encore faut-il qu'il connaisse également les choix théoriques sous-jacents aux options prises et les modèles d'enseignement qui se sont élaborés à travers le travail théorique et les nombreuses expérimentations en classe. La deuxième partie a ainsi pour but de systématiser les informations éparses que les auteurs ont tirées du récit d'expérience pour que le lecteur devienne lui-même à terme un constructeur autonome de moyens d'enseignement. Pour ce faire, nous procédons en trois temps, centrés respectivement sur l'objet de l'enseignement, sur l'élève et ses capacités, et sur l'action de l'enseignant :

– Dans un premier temps, nous essayons de répondre à la question : qu'est-ce que l'oral à l'école ? Autrement dit, nous tentons de définir précisément l'objet d'enseignement désigné de manière allusive par le vocable « oral » dans les plans d'études.

– Dans un deuxième temps, nous proposons un aperçu global des capacités orales des élèves dans différentes situations de communication, quelques éléments concernant le rapport entre enseignement et développement des capacités des élèves, et nous esquissons à partir de là quelques lignes pour un curriculum de l'enseignement de l'oral.

– Dans un troisième temps, nous décrivons l'outil central de notre dispositif d'enseignement : la séquence didactique. Nous essayons de montrer les principes de construction des séquences pour les rendre utilisables par chacun.

3. La recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds national de recherche scientifique 11-40505.94 et de la Commission romande des moyens d'enseignement. Nous remercions les très nombreux enseignants et leurs élèves avec lesquels nous avons pu collaborer aux différentes phases de l'expérimentation de la démarche. Ont participé à l'expérimentation des premières versions du matériel d'enseignement : Eugène Antille, Joëlle Brunetti, Stéphanie Colin, Évelyne Crausaz, Patricia Dafflon, Pascal Davet, Olivier Deforel, Catherine Frichot, Blouette Forestier, Monique Gerdil, Madeleine Goumaz, Christian Hofstetter, Fabienne Jacquet, Nicole Jannin, Marie-Gabrielle Montessuit, Élie Prigent, Annick Rosselet, Sylvain Rudaz, Émilie Sjollema-Schneider, Maurice Thierrii, Catherine Tuil, Christine Vizcaino, Marie Von Gunten, Muriel Wacker.

La troisième partie illustre les notions introduites par de nombreux exemples. Sept séquences sont présentées portant sur quatre activités orales bien distinctes : le débat en classe, l'interview pour une radio scolaire, l'exposé devant la classe, la lecture à d'autres. Pour chacune de ces activités, des informations sont fournies pour permettre au lecteur d'enrichir les concepts déjà rencontrés :

- les objectifs poursuivis par l'enseignement de l'activité langagière choisie ;
- son modèle didactique ;
- une ou deux séquences didactiques élaborées pour des élèves d'âge différent ;
- une panoplie d'exercices et de jeux ;
- les capacités et difficultés d'élèves d'âge différent observées lors la réalisation des activités dans des situations de communication.

Grâce aux éléments ainsi fournis, nous espérons transformer notre approche en une démarche « générative » permettant aux didacticiens, aux formateurs et aux enseignants de construire, de « générer » leurs propres moyens d'enseignement adaptés aux situations particulières d'un degré ou d'une classe, en vue de développer les capacités langagières des élèves. Pour filer la métaphore du système génératif, rappelons qu'il contient deux composantes :

- une base de données, à savoir pour nous les *modèles didactiques des activités orales* ;
- des règles de production, à savoir les principes de construction des *séquences didactiques*.

De ce point de vue, ce livre peut être également lu avec en tête cet autre fil conducteur : la première partie montre comment s'élabore un modèle didactique et une séquence pour une activité langagière donnée ; la deuxième partie discute plus en détail de ce que sont un modèle et une séquence didactiques et de leurs ingrédients théoriques ; finalement la troisième partie donne des exemples de modèles et de séquences.

Des approches multiples

Tout en prolongeant certaines traditions scolaires déjà existantes, en adaptant à l'oral des approches pratiquées pour l'écrit, en mettant l'accent aussi sur la partie réflexive centrale de tout enseignement, nous proposons ainsi une approche de la didactique de l'oral qui tente de créer un objet scolaire avec des contours précis. Ce faisant, nous n'excluons nullement d'autres approches et pensons au contraire que la diversification des voies d'entrée à

l'oral proposées aux élèves ne peut être que profitable. Nous pensons notamment au travail sur le conte (Dezutter, 1996/7), au travail concernant divers discours scolaires dans et à travers l'usage (Nonnon, 1996/7), ainsi qu'aux nombreuses propositions de jeu existant dans la littérature (Tochon, à paraître). On peut cependant se demander si l'existence de l'oral comme objet scolaire clairement délimité ne constitue pas la meilleure garantie de sa présence comme véritable activité d'enseignement/apprentissage, existence dont profiteraient d'ailleurs toutes les approches de l'oral à l'école. Notre espoir secret est bien sûr que notre démarche devienne vraiment générative, c'est-à-dire qu'elle aboutisse à la génération de séquences nombreuses, sous-ensemble de l'ensemble infini de séquences potentielles.

Enseigner l'oral ? L'enjeu d'un tel enseignement pour la réussite des élèves est reconnu aujourd'hui à l'unanimité. Et pourtant, enseigner l'oral n'a rien d'évident et semble poser d'insurmontables difficultés. Si l'oral est bien présent dans le quotidien des classes, il est rarement conçu comme un objet scolaire autonome différent de l'écrit. Il s'avère souvent qu'il n'est enseigné qu'incidemment à l'occasion d'activités diverses et peu contrôlées.

Cet ouvrage, aboutissement d'une recherche impliquant chercheurs et enseignants, propose une démarche systématique d'enseignement à travers un travail sur l'oral dans ses multiples formes. Dans cette perspective, il essaie d'abord de définir clairement les caractéristiques des formes de l'oral qui méritent un enseignement de longue haleine. Il montre ensuite comment analyser les capacités orales des élèves dans différentes situations de com-

munication. Il présente enfin les principes qui guident l'élaboration des séquences structurées d'enseignement.

Pour illustrer la démarche, un ensemble de séquences didactiques sont présentées portant sur des situations de communication en public bien distinctes : le débat, l'interview pour une radio scolaire, l'exposé devant la classe et la lecture à d'autres d'un conte. Pour chacune de ces situations, le lecteur rencontrera un modèle didactique qui regroupe les dimensions enseignables et des dispositifs d'apprentissage destinés à des élèves du primaire et du secondaire.

Les formateurs et les enseignants qui s'interrogent sur l'enseignement de l'oral trouveront dans cet ouvrage des repères indispensables pour mieux organiser leur travail en classe, ainsi que de nombreux exemples d'activités et d'exercices en vue de développer les capacités langagières des élèves.



Joaquim DOLZ est maître d'enseignement et de recherche à l'université de Genève. Après avoir travaillé plusieurs années comme formateur d'enseignants et

comme collaborateur scientifique au département de l'instruction publique du canton de Genève. Spécialiste en didactique des langues, il mène actuellement des recherches dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la production de genres de textes oraux et écrits.



Bernard SCHNEUWLY est professeur en didactique des langues à l'université de Genève. Ses travaux portent actuellement sur le développement et l'enseignement

du langage oral et écrit et sur la notion de genre de textes en didactique des langues. Avec un groupe de chercheurs et d'enseignants, il contribue à l'élaboration des principes et des méthodes d'une nouvelle didactique du français.



721285-9

23 €

Couverture : Aparicio & Hoch