

L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques

Roxane GAGNON, Jean-François DE PIETRO, Carole FISHER

Les récents plans d'études en Suisse romande (2009), en France (2015), la *Progression des apprentissages* pour le Québec (2011), la parution d'ouvrages majeurs et de nombreux numéros thématiques de périodiques sur cette question attestent aujourd'hui de la place de l'oral comme objet d'étude et d'enseignement-apprentissage. La question n'est plus de légitimer l'existence d'un volet oral dans l'enseignement du français, mais bien de penser une didactique de l'oral opératoire, notamment fondée sur des recherches dont les résultats empiriques pourraient guider la sélection des contenus et des méthodes et l'élaboration des dispositifs. Il reste en effet diverses lacunes à combler, des points à clarifier pour assoir plus solidement la didactique de l'oral. Ce sont aujourd'hui des questions relatives à la définition de l'objet « oral » et à la délimitation de ce qu'on y inclut – de la prosodie à la mimogestualité... –, aux objectifs qu'on doit raisonnablement viser et à la progression qu'il s'agit de planifier en matière d'apprentissages – pour *tous* les élèves et tout au long de la scolarité – qui nous interpellent. À l'heure actuelle, nombre d'entre elles restent ouvertes. Mais la plupart sont, pour le moins, abordées dans les contributions à l'ouvrage, et quelques-unes, sur lesquelles nous reviendrons (*cf.* point 3), sont encore un peu laissées de côté.

Un regard rétrospectif sur le développement du champ de l'oral montre qu'il est rare de trouver un écrit didactique qui ne thématise pas la pauvreté de l'enseignement de l'oral – et à ce titre, la compréhension de l'oral serait le parent pauvre du parent pauvre de l'enseignement du français... De toutes les métaphores entendues ou lues, c'est celle d'Halté que nous retenons¹ : l'oral serait à l'image d'un serpent de mer

¹ Rappelons-en quelques autres : *OVMI* (Objet Verbal Mal Identifié) (Halté, 2005), *fantôme omniprésent* (Nonnon, 1992) ou objet *bon à tout faire* (de Pietro et Wirthner, 1998). Prolongeant la métaphore d'Halté, Nonnon (2011) disait plus récemment que « l'histoire des travaux didactiques sur l'oral est une histoire à éclipses, avec une périodisation régulière alternant des moments de mise en lumière et d'investissement, qui rendent visibles et suscitent recherches et mobilisations institutionnelles et médiatiques, suivies de longues retombées où la question passe au second plan et se dilue dans d'autres objets de mobilisation » (p. 184).

pour « ses grandes capacités en apnée et son attitude à ressurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives » (2005 : 11). Tâchons, sans en refaire toute l'histoire, de parcourir depuis une trentaine d'années l'avancée des travaux et orientations territoriales de ce *monstre marin didactique*.

Si on a d'abord vu, à partir des années 1970, la construction de l'oral comme un objet spécifique, fortement différencié de l'écrit, les travaux des années 1990 ont conduit au développement de diverses orientations didactiques, dont émergent en particulier deux perspectives « prototypiques » : celle d'un oral *objet d'enseignement et d'apprentissage autonome*, à travers un travail sur des genres oraux – des rituels scolaires (Delcambre, 2012), des genres de la parole publique formelle (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Schneuwly *et al.*, 1996-1997), voire des conduites langagières (Hassan et Bertot, 2015) –, et celle d'un enseignement de l'oral *intégré* dans les activités d'enseignement habituelles du français, voire *transversal*, s'actualisant dans la diversité des tâches scolaires (Nonnon, 1999 ; Maurer, 2001 ; Halté et Rispaïl, 2005). En lien plus ou moins étroit avec ces approches, se sont ajoutées les démarches prônant un *oral pour apprendre* (cf. notamment Turco et Plane, 1999 ; voir aussi, plus récemment Calistri, 2015) ou faisant de l'oral et de ses caractéristiques un *objet de réflexion en soi* (Laparra, 2008). Ainsi, la place faite à l'oral dans la classe n'est plus seulement une victoire contre un « séculaire scriptocentrisme » de l'institution scolaire, comme le notent Delabarre et Treignier (2001/2002), c'est aussi une victoire pour un partage plus équitable de la parole en classe, le maître n'en étant plus l'unique détenteur, une victoire aussi pour redonner une place à la voix et au corps dans le développement social et cognitif. C'est la reconnaissance qu'il faut, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Chabanne et Bucheton paru en 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (voir aussi Jaubert, Rebière et Bernié, 2003).

Et maintenant, deux décennies plus tard, où en est la didactique de l'oral ? Les recherches récentes sur l'enseignement de l'oral recouvrent-elles vraiment un champ spécifique de la didactique du français, venant légitimer *l'oral* comme objet de recherche ? Et est-il aujourd'hui possible de répondre de manière plus claire aux trois questions qui, depuis longtemps, occupent les didacticiens : quel oral enseigner ? Comment ? Quand ? (Wirthner, Martin et Perrenoud, 1991 ; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001/2002 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Hassan, 2012).

1. ENSEIGNER L'ORAL AUJOURD'HUI : LES INTERROGATIONS LANCÉES AUX CHERCHEURS

En acceptant la coordination de ce 9^e numéro de la collection *Recherches en didactique du français*, nous souhaitons proposer un état des lieux des travaux dont l'objet est l'enseignement ou l'apprentissage de la communication orale ou la formation des enseignants à propos de cet objet. Cinq grandes interrogations ont été proposées aux chercheurs, cinq questions récurrentes dégagées des travaux en didactique de l'oral :

- Quel oral/quels oraux enseigner ?
- Comment l'enseigner/les enseigner ? Comment organiser cet enseignement (dispositifs, types d'activités...) ? Selon quelle progression ? Comment l'évaluer ? Comment articuler les dimensions didactiques et pédagogiques liées à l'enseignement de l'oral ?
- Comment envisager les rapports entre oral et écrit dans l'enseignement, comment envisager les continuités ou les ruptures entre ces deux modalités de la langue ?
- Comment prendre en compte les caractéristiques des différents contextes d'enseignement les besoins différenciés des élèves, notamment en fonction de ces contextes ?
- Comment former les enseignants à propos de l'oral et de son enseignement ?

1.1 Une sempiternelle, mais nécessaire question : quel oral enseigner ?

Le chemin parcouru depuis les années 1990 permet de mieux cerner aujourd'hui *ce que constitue l'oral* comme objet de recherche, d'enseignement et d'apprentissage. Nous ne sommes plus aux prises avec cette « matière multiforme » dont parlait Chiss en 2002. Il est possible de distinguer des lignes de force, des convergences à travers les travaux qui se centrent, selon les cas, sur les compétences linguistiques (syntaxiques, lexicales, phonétiques), les conduites ou habiletés langagières, les discours, la communication, voire le vivre ensemble. Cependant, une étude approfondie des différents *discours* – ceux figurant dans les plans d'études, programmes et moyens d'enseignement, mais aussi ceux des acteurs qui expriment leurs conceptions – ainsi que des *pratiques* d'enseignement, étude menée par des chercheurs de divers horizons francophones, devrait nous apporter un éclairage plus précis sur ce qu'il peut y avoir de vraiment spécifique

à cet objet d'enseignement et d'apprentissage, ce qui en constituerait le « noyau dur ».

Interroger les *fondements d'une didactique de l'oral*, comme le propose cet ouvrage, fait inévitablement surgir les nombreux obstacles que rencontrent encore enseignants et didacticiens, quand ce n'est pas la possibilité même d'enseigner l'oral qui est remise en cause (cf. Laparra, 2008). La question du choix *des objets à enseigner* pour développer des capacités orales est ici au cœur du questionnement. Faut-il travailler l'« oral spontané » des échanges quotidiens, en mettant en place des situations de communication aussi authentiques que possible, ou une parole publique plus formelle et formalisée ? Doit-on privilégier des objets langagiers censés servir dans des situations correspondant aux besoins immédiats de l'apprenant ou prendre de la distance par rapport à ces pratiques quotidiennes, les analyser, voire même esquisser une « grammaire de l'oral » ? Code linguistique de la langue parlée, oral pragmatique et actes de parole, dialogues préconstruits, conduites langagières (justifier, reformuler, expliquer, etc.), genres textuels, situations de communication constituent des voies potentielles, complémentaires ou concurrentes, elles renvoient toutes aux objets à enseigner, aux corpus de textes sur lesquels travailler en classe de français, mais également, en définitive, aux visées de l'enseignement de l'oral.

Par ailleurs, l'oral dans l'espace public change constamment et il pose notamment la question de la prise en compte des variétés de langue dans l'enseignement et de la sensibilisation aux différents types de variations. Il engage, de manière frontale, évidente, à une réflexion et à des analyses sur la norme – ou les normes – mise en œuvre ou à mettre en œuvre dans les pratiques de classe. Est-il souhaitable d'*exposer* les élèves aux joutes verbales des politiciens, au langage mis en scène au cinéma ou à la télévision, au « parler djeun » ? Faut-il prendre en compte *tous* les contextes sociaux ? Peut-on tenir les élèves éloignés de pratiques langagières auxquelles ils sont inévitablement confrontés ? Autrement dit, comment concilier les visées éducatives de l'enseignement de l'oral avec la prise en compte de la réalité quotidienne des élèves ?

La question de l'oral à enseigner exige ainsi une clarification de ce qu'on place finalement sous ce vocable. Les textes reçus à la suite à l'appel à communication attestent pour la plupart d'une volonté des chercheurs de préciser et de rendre opérationnels, voire de dépasser, les objets oraux retenus dans les plans d'études – le plus souvent des genres oraux ou des conduites orales formalisées, reflets de situations

de communication formelles, publiques et scolaires, mais sans que soient explicités clairement les moyens langagiers qu'il s'avère nécessaire alors de travailler.

1.2 Comment enseigner l'oral ? Que nous disent les travaux sur les pratiques spécifiques à l'enseignement de l'oral ?

On en sait un peu plus aujourd'hui sur les pratiques déclarées et effectives d'enseignement de l'oral qu'il y a 20 ou 30 ans (Sénéchal et Chartrand, 2012 ; de Pietro et Gagnon ; 2013, Surian et Gagnon, 2014). Mais si ces descriptions nous informent sur la prise en compte de certains aspects de l'oral, nous manquons toujours de travaux sur les éventuelles spécificités des pratiques d'enseignement de l'oral, en ce qui concerne à la fois la transposition des objets d'enseignement et d'apprentissage retenus (*cf.* point précédent), les modes de transmission (types de tâches, exercices, etc.) et les modes d'intervention de l'enseignant. Au moment de la conception de ce numéro, nous étions impatients d'en apprendre davantage sur ces pratiques : le temps des activités réduites à la réalisation en série d'exposés oraux est-il vraiment révolu ? Quelles sont les pratiques innovantes en regard de l'oral ? Quels sont les effets d'un accès plus répandu à des outils de captation audio et vidéo ? Qu'apporte à l'enseignement de l'oral la revitalisation qu'on observe aujourd'hui de la pratique de conteur ? Comment didactiser les nouvelles pratiques sociales telles que le slam (Chartrand, Emery-Bruneau et Sénéchal, 2015) ? Comment exploiter, pour une didactique de l'oral, ce qui est développé aujourd'hui autour du débat en classe de littérature (notamment dans le cadre des cercles de lecture, *cf.* Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006) ou de philosophie, voire dans le cadre des « éducations à... » ?

En point de mire, nous nous interrogeons sur les caractéristiques des dispositifs d'enseignement de l'oral, comme sur les outils dont dispose l'enseignant (matériel didactique, vidéo, grilles d'observation, etc. ; *cf.* notamment Lafontaine, 2010 ; Fisher, 2012 ; Lafontaine et Dumais, 2013). Plus généralement, nous nous demandons comment les deux perspectives, mentionnées précédemment, d'une approche « disciplinaire », fondée sur l'enseignement d'objets explicitement définis, tels les genres textuels, et d'une approche « intégrée » qui tend plutôt à « insister sur la spécificité des conduites langagières orales et leur transversalité » (Chiss, 2002) se concilient dans la pratique ?

Dans le présent ouvrage, les travaux qui explicitent des dispositifs d'enseignement ou de formation sont les plus nombreux. Ils prennent appui sur des études empiriques et des expérimentations – la pratique insuffle le dispositif ou le justifie – et proposent parfois des approches

innovantes, par exemple à propos de la compréhension orale. Le débat et ses variantes occupent une place de choix dans les dispositifs décrits. La justification orale, l'exposé, le guide touristique, la chronique radio complètent la liste des situations d'oral travaillées au sein des dispositifs. Les nouvelles technologies y trouvent de plus en plus de place, elles sont mises entre autres au service de l'évaluation. On constate par ailleurs que certains chercheurs inscrivent les dispositifs proposés ou analysés dans une approche soit « intégrée » soit « disciplinaire », ce qui nous amène à penser que l'espace que doit occuper l'objet oral dans la classe demeure un objet de controverse.

C'est souvent l'absence d'une prise en compte de la *progression des apprentissages* qui empêche l'évaluation. La question, qui inclut à la fois la répartition dans le temps des contenus de l'enseignement de l'oral et les grandes ruptures qui se produisent à l'école, notamment lors du passage entre les différents cycles scolaires (de Pietro et Dolz, 1997 ; Nonnon, 2010), n'est pas abordée – ou à peine, implicitement – dans les travaux recueillis. Et, en raison en partie de l'absence d'une ligne claire de progression des apprentissages, l'évaluation de l'oral demeure elle aussi un sujet délicat. Les recherches sur les pratiques déclarées ou effectives montrent que les enseignants éprouvent toujours des difficultés, voire des résistances, à procéder à des évaluations certificatives, et même formatives, de productions orales (Gagnon, 2010). Certains des textes de l'ouvrage font état d'initiatives diverses, visant à s'adapter soit aux contraintes institutionnelles, soit aux caractéristiques de l'objet lui-même, multimodal, pluricodique. Ceci soulève l'épineuse question de l'établissement d'outils d'évaluation qui s'appuient sur des critères précis, mais qui ne dénaturent pas l'objet en le réduisant à deux ou trois observables (Daunay, 2000 ; Garcia-Deban, Laurent, Margotin, Grandaty et Sanz-Lecina, 2004 ; Nonnon, 2005).

1.3 Oral et écrit : des distinctions et des zones de partage à repenser ?

Les caractéristiques propres à l'oral et les *liens entre oral et écrit* continuent à occuper une place importante dans les travaux en didactique (Delcambre, 2011 ; Hassan, 2006). En effet, les liens entre oral et écrit n'ont cessé d'évoluer au cours de l'histoire et doivent sans cesse être redéfinis et clarifiés, particulièrement avec l'évolution du contexte social (*cf.* émergence de formes écrites influencées par l'oralité, tels les SMS et les chats) et didactique (écrits et oraux intermédiaires, conçus comme des outils de construction de textes, des moyens de gérer la production ; Alcorta, 2001). Il s'agit notamment de comprendre comment ces deux modalités communicatives s'articulent,

se complètent, se concurrencent en lien avec la diversité des situations de communication. Cette réflexion sur les spécificités de l'oral suppose un détour par la linguistique (*cf.* notamment Gadet, 1989 ; Gadet et Guérin, 2008 ; Blanche-Benveniste, 2010) et par les approches communicatives interactionnelles (Colletta, 2004 ; Pekarek-Doehler, 2004) afin de pouvoir fonder les propositions didactiques sur des bases solides.

Cette question des spécificités des modalités orales des usages linguistiques vis-à-vis de celles de l'écrit et des rapports entre activités orales et écrites dans l'enseignement a retenu l'attention des chercheurs qui ont répondu à notre appel. Une section complète de l'ouvrage lui est consacrée. On peut toutefois se demander si le terme même, « l'oral », ne devrait pas être interrogé : en quoi se distingue-t-il d'autres – tels la *parole*, le *parler*, voire la *communication* ? Est-il nécessaire pour visibiliser et rendre enseignables des dimensions trop souvent négligées de la langue ? Ou nous conduit-il à figer des dimensions qui, en réalité, s'entremêlent fréquemment dans les usages réels ?

1.4 Comment prendre en compte le contexte ?

Dans la foulée de l'ouvrage coordonné par de Pietro et Rispaïl (2014) dans cette même collection, il importe de s'interroger aussi, sur la question du statut du français dans les différents contextes où il est objet d'enseignement, sur le poids de ces contextes sur la manière d'envisager l'oral. Celui-ci est-il vu de la même manière au Québec par exemple, où la crainte de ne pas assurer la « correction du français oral » semble représenter une contrainte forte pour l'enseignement³, et en Suisse où cette préoccupation semble au contraire relativement absente ou, du moins, rester implicite ? De même, les pratiques d'enseignement de l'oral en classes ordinaires de français langue première de scolarisation – dans lesquelles se trouve un nombre toujours plus important d'élèves pour lesquels cette langue n'est pas la première langue parlée à la maison – et celles en classes d'accueil ou de français langue seconde sont-elles – doivent-elles être – si différentes ?

Nous nous interrogeons également sur la question de la *différenciation* de l'enseignement, eu égard aux troubles et difficultés qu'ont certains élèves au niveau de l'expression et de la compréhension orales. Quelle place est faite dans les classes pour les élèves rencontrant des difficultés particulières, quelles qu'en soient les raisons ? Quels sont les dispositifs

² Voir à ce propos la postface de Bernard Schneuwly.

³ Conseil supérieur de la langue française (CSLF), 2015.

éventuellement mis en œuvre pour assurer une différenciation de l'enseignement et de l'apprentissage ?

Les contributions retenues s'inscrivent pour la plupart dans des contextes d'enseignement *ordinaires* de français langue première, de scolarisation. Deux des contributions s'intéressent à l'apprentissage du français comme langue seconde ou étrangère et une autre suggère l'intérêt d'une comparaison entre l'apprentissage de la justification en français et en anglais langue seconde. L'enseignement de l'oral dans les milieux défavorisés ou en milieu francophone minoritaire n'apparaît que de manière marginale dans l'un des textes de l'ouvrage. Quant aux langues et cultures des élèves qui confèrent aux sociétés actuelles – et aux classes – leur pluralité, elles ne sont à aucun moment prises en compte et ne font pas l'objet d'une thématisation dans les textes de l'ouvrage.

1.5 Et la formation des enseignants ?

Enfin, dernière thématique placée au centre de l'appel à communication, interroger les spécificités du champ de la didactique de l'oral et sa légitimité conduit inévitablement à la question de la *formation des enseignants*. Dans quelle mesure les institutions de formation, que ce soit pour l'enseignement primaire ou secondaire, accordent-elles une place à l'oral et, surtout, à la didactique de l'oral ? Une formation spécifique est-elle prévue ? Comment, alors, se déroule-t-elle ? Sur quoi porte-t-elle ?

Ce thème de la formation intéresse clairement les chercheurs, la moitié des textes de l'ouvrage l'abordent. Une orientation ressort tout particulièrement : l'heure semble aux actions de formation concertées, collaboratives, intégrant les enseignants à des expérimentations et des phases de mises en œuvre de dispositifs d'enseignement-apprentissage, de manière à ce que la formation amène véritablement des changements dans les pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, si l'école fait place à un oral *pour apprendre* et un oral *à enseigner*, l'oral *pour enseigner* est-il pris en compte dans les institutions de formation ?

2. RECHERCHES ACTUELLES EN DIDACTIQUE DE L'ORAL : PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

De nombreux chercheurs ont répondu à l'appel lancé à la fin de l'année 2015. Après expertise des textes par les membres du comité de l'AIRDF et les trois coordonnateurs, douze textes ont été retenus. Ils ont été regroupés en quatre grandes thématiques.

La première considère un oral transversal, pour apprendre, et s'intéresse aux conduites orales. Les travaux s'inscrivent ici dans un oral « intégré » à l'ensemble des matières scolaires, et en font un vecteur de développement des conduites langagières, en l'occurrence de l'argumentation et de la justification.

La seconde, la plus prolifique, consiste en l'élaboration, l'expérimentation ou l'évaluation de propositions didactiques précises fondées sur la didactisation de genres oraux publics. Ces travaux considèrent l'oral comme un objet d'enseignement autonome. Ils visent – souvent par des actions de formation – à répondre aux problèmes découlant d'une certaine pauvreté des pratiques d'enseignement ou aux lacunes et confusions qu'on y relève.

Les spécificités de l'ordre oral et de l'ordre scriptural, les liens entre oral et écrit dans l'enseignement constituent la troisième orientation des contributions à cet ouvrage. Les textes concernent ici l'articulation de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement et la possibilité que les activités d'oral soient mises au service des activités d'écriture ou vice-versa. Un texte demandé au linguiste Paul Cappeau introduit cette troisième partie afin de clarifier ce que la linguistique permet aujourd'hui de dire des liens entre ces deux modalités de la langue.

La quatrième thématique, enfin, concerne la norme linguistique et l'évaluation des compétences orales des locuteurs. Les travaux interrogent par exemple l'épineuse question de la variété de langue orale à enseigner en étudiant les perceptions de locuteurs appartenant à des contextes différents.

Ainsi que nous l'avons déjà relevé, la question de la formation à l'enseignement de l'oral apparaît dans plusieurs des contributions, comme en filigrane derrière ces quatre thématiques. C'est pourquoi il ne nous a pas paru judicieux d'en faire une section séparée.

2.1 Première partie : travailler des conduites orales : justifier et débattre

Cette première partie fournit un éclairage sur la manière de favoriser le développement chez les élèves de conduites langagières utiles pour diverses situations sociales ou scolaires. La focale est portée sur le dialogue entre l'enseignant et ses élèves comme « lieu » de travail. Par la mise en place de gestes d'étayage, l'enseignant participe aux médiations langagières orales qui permettent aux élèves d'apprendre. Et la manière de conduire les échanges varie selon l'optique de la discipline scolaire investie.

Marie-Hélène Forget et Isabelle Gauvin s'intéressent à la conduite langagière de justification orale en classe de langue afin de voir quand,

comment et pour quelles raisons la justification est utilisée, et quels en sont les effets sur l'apprentissage. Elles se penchent ainsi sur les interactions d'élèves du 3^e cycle du primaire québécois (10-12 ans) soumis à une tâche de correction d'erreurs grammaticales dans deux contextes : français langue d'enseignement et anglais langue seconde. Cet examen des justifications dans leur contexte de production, mené selon la démarche de l'« analyse qualitative par théorisation ancrée », leur permet de dégager les différentes fonctions que la justification remplit ainsi que sa valeur heuristique. Au terme de cette minutieuse étude, les auteures font valoir qu'un enseignement explicite des fonctions et des procédés de la justification serait profitable aux élèves. Elles lancent ainsi un pont entre deux approches d'enseignement de l'oral, en proposant de rallier « l'usage de la justification *dans l'apprentissage de la grammaire et l'étude de son fonctionnement pour apprendre la grammaire* ».

De son côté, Ana Dias-Chiaruttini s'intéresse à la conduite du débat. Par une analyse théorique et historique, elle montre comment le débat s'est constitué en tant qu'objet de recherche et de modélisation d'enseignement et reconstruit le projet théorique et épistémologique qui sous-tend ce processus. L'auteure passe en revue quelques recherches importantes touchant l'approche transversale propre aux recherches de l'INRP sur les interactions dans toutes les disciplines, la modélisation du débat interprétatif dans le domaine de la lecture littéraire, les séquences didactiques genevoises portant sur le débat régulé, l'analyse, dans une perspective comparatiste, des enjeux et de la conduite de débats dans divers contextes ou disciplines. Elle fait ainsi du débat le révélateur de certains fondements et modèles didactiques, lesquels contribuent à renouveler les contenus d'enseignement et d'apprentissage, à reconsidérer l'élève et son activité. Le débat permet de comprendre comment les didactiques évoluent, dialoguent, tissent des liens et se singularisent. Faisant en quelque sorte écho à la conclusion de Forget et Gauvin, Dias-Chiaruttini montre que l'évolution de l'enseignement du débat dans le temps tend d'ailleurs à rapprocher les courants transversal et disciplinaire dans l'étude de l'oral.

2.2 Deuxième partie : élaboration, expérimentation et évaluation de dispositifs didactiques centrés sur des genres oraux

Ce deuxième ensemble de contributions appréhende l'oral dans une perspective plutôt disciplinaire, comme un objet d'enseignement spécifique, généralement prescrit dans des documents officiels et défini (plus ou moins clairement) par des contenus censés être évalués. Dans cette didactique de l'oral explicite, planifiée et critériée, *l'ingénierie*

didactique constitue la voie par excellence pour soutenir le travail des praticiens et pour répondre aux demandes institutionnelles. Les cinq textes retenus font état d'une relative pauvreté des pratiques d'enseignement de l'oral, en compréhension ou en production, et proposent des dispositifs en vue de remédier à l'absence ou à l'inefficacité de ces pratiques. L'exposé de problèmes qui font obstacle au travail de l'oral en classe précède la présentation d'une ingénierie qui dote les enseignants d'outils divers, souvent innovants et incluant généralement les nouvelles technologies, pour renforcer ou renouveler leurs pratiques. En outre, ces propositions passent souvent par un renforcement de la formation des enseignants, placée au cœur du propos de tous les auteurs, et par une collaboration active, productrice d'expertise, entre enseignants, formateurs et didacticiens pour l'élaboration des dispositifs.

Dans leur contribution, Sonia Guillemin et José Ticon, tous deux formateurs-chercheurs à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, s'intéressent aux activités d'oral proposées dans les manuels disponibles pour le secondaire et aux pratiques effectives d'enseignants vaudois. Leurs questions de recherche sont les suivantes : quel oral dans les moyens d'enseignement ? Quel oral dans les pratiques ? Comment les tâches des manuels et les pratiques de classe tiennent-elles compte des prescriptions institutionnelles en usage dans le canton de Vaud ? Après avoir explicité les contraintes contextuelles à l'enseignement et l'apprentissage de l'oral, les auteurs analysent les trois ouvrages d'enseignement officiels pour le canton et les pratiques de quatre enseignants, mettant en évidence les courants didactiques sur lesquels s'appuient les dispositifs observés, le statut de l'oral, la place de ce dernier par rapport à l'écrit ainsi que les liens entre le référentiel d'enseignement et les pratiques. Ces analyses leur permettent d'identifier les lacunes dans les ouvrages et les pratiques et de proposer cinq pistes concrètes de remédiation qui constituent un apport tangible pour mieux orienter l'enseignement de l'oral.

Joaquim Dolz et Jean-Paul Mabillard présentent l'ensemble d'un travail collectif visant à la mise à disposition des classes de séquences didactiques portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension de l'oral (CO), domaine éminemment important pour le travail scolaire mais pourtant encore peu développé aujourd'hui. Leur texte apporte une contribution significative à la fois d'un point de vue pratique, par l'élaboration de matériaux didactiques concrets et utilisables, et d'un point de vue théorique par la double réflexion menée sur la didactique de la CO d'une part et sur l'ingénierie didactique d'autre part.

Les auteurs proposent une approche fondée sur les genres textuels et la démarche des séquences didactiques telle que développée par l'école genevoise (Dolz et Schneuwly, 1998). Cela implique, notamment (a) le choix des genres et des textes à travailler, leur modélisation et la mise en évidence de leurs dimensions enseignables, (b) une prise en compte du contexte d'enseignement et des capacités supposées des élèves, (c) une mise en situation qui conduit à un projet orientant l'écoute des documents, (d) l'élaboration de modules centrés sur les dimensions retenues de l'objet – incluant ici de manière forte le caractère multimodal des documents et leurs composantes interactionnelles – et proposant des outils de travail diversifiés, enfin (e) une activité finale de compréhension qui permet aux élèves et à l'enseignant d'apprécier les progrès accomplis. En ce qui concerne l'ingénierie – de « deuxième génération » selon les auteurs –, l'originalité de la démarche réside dans le « double contrôle de la validité didactique » auquel ils procèdent : les séquences sont d'abord expérimentées dans leur classe par les enseignants-concepteurs, analysées et ajustées avant d'être mises à l'épreuve une seconde fois par d'autres enseignants en vue de la diffusion envisagée par la suite. Dolz et Mabillard concluent en soulignant l'intérêt d'un tel travail collectif impliquant les enseignants dans le processus d'innovation.

Partant du constat que les activités de communication orale réalisées dans les classes de français du Québec sont peu nombreuses, que les enseignants disposent de peu d'outils pour les mettre en œuvre et qu'elles sont, bien souvent, uniquement utilisées à des fins d'évaluation, Kathleen Sénéchal a élaboré et expérimenté des séquences didactiques destinées à l'enseignement de deux genres oraux contrastés au 2^e cycle du secondaire : la discussion et l'exposé critique. Pour avoir des garanties d'efficacité et de validité didactique, l'auteure se joint à des enseignants d'expérience pour mettre à l'épreuve sa démarche d'ingénierie didactique. La démarche est renouvelée avec un autre groupe d'enseignants d'expérience, ce qui permet d'expérimenter un second artéfact (« artéfact amélioré »). Entre les deux phases d'expérimentation, la chercheuse s'est intéressée aux obstacles qui ont émergé lors de la première mise en œuvre. Trois types d'obstacles sont ainsi dégagés : des obstacles relatifs à la planification et à l'organisation des séquences, des obstacles épistémologiques, des obstacles relatifs aux conditions de mise en œuvre. À titre d'exemple, les caractéristiques du français parlé et la conduite langagière justificative apparaissent ainsi, selon K. Sénéchal, comme les deux sources principales d'obstacles épistémologiques.

Christian Dumais, Lizanne Lafontaine et Joanne Pharand développent eux aussi un dispositif alliant *recherche, action et formation* (« RAF ») et incluant d'emblée des enseignantes dans leur projet. Celui-ci vise au développement de la didactique de l'oral – en concordance avec les programmes et prescriptions officielles en vigueur au Québec –, afin de contribuer d'une part à l'amélioration des compétences orales des élèves et d'autre part à un renouvellement des pratiques des enseignants. Leur approche est centrée sur les genres textuels (« débat farfelu », « débat académique », « critique cinématographique »...) – se rapprochant sur plusieurs points des séquences didactiques genevoises (Dolz et Schneuwly, 1998) mais s'en distinguant sur d'autres – et s'appuie sur divers outils conceptuels et pratiques : le modèle didactique de Lafontaine, l'atelier formatif de Dumais, etc. Les auteurs présentent minutieusement l'ensemble de leur RAF et discutent quelques éléments des résultats des deux premières années de la recherche qui s'achèvera à l'été 2017. Ces premiers résultats, prudemment positifs, font ressortir, selon nous, deux aspects importants de telles recherches : la difficulté à « mesurer » les effets immédiats de dispositifs innovants, le fait que c'est – peut-être – avant tout dans ce qu'ils apportent aux enseignant-e-s (et aux élèves également !) participant au projet qu'ils s'avèrent bénéfiques, en les associant à l'innovation, en leur permettant de renouveler leurs pratiques et en en faisant finalement, comme le disent les auteurs, des « personnes-ressources en oral dans leurs milieux ».

Dernière contribution à cette 2^e partie, le texte de Stéphane Colognesi et Joaquim Dolz présente un dispositif mis en œuvre dans une institution de formation à l'enseignement primaire en Belgique francophone. Ce dispositif place l'étudiant dans des situations de travail dites authentiques et lui offre un compagnonnage incluant des temps d'explicitation de stratégies utiles, de rétroactions basées sur des observations et de partage d'outils. Ce dispositif en intègre un autre (*Itinéraires*, basé sur la démarche des chantiers d'écriture et de l'atelier d'écriture), pensé initialement pour l'écrit, et se réfère à l'approche des genres oraux publics formels développée par les didacticiens genevois. Après une présentation des fondements didactiques de leur démarche, les deux chercheurs explicitent les étapes de la mise en place du dispositif de formation en Haute École et montrent comment les étudiants sont conduits ainsi à intégrer l'enseignement de l'oral dans leurs pratiques professionnelles et, ce faisant, à transformer leurs représentations à propos de cet enseignement.

2.3 Troisième partie : spécificités de l'oral et articulation oral / écrit pour l'enseignement

Les réflexions sur « l'oral dans l'écrit » et « l'écrit dans l'oral » continuent de captiver les chercheurs, tout comme les spécificités propres aux deux modes de production. Béguelin (1996) affirmait que, « en raison des mutations sociales et technologiques qui affectent en permanence la relation oral-écrit, et qui sont à la source de “genres” nouveaux dans les deux médias », « l'opposition langue parlée vs langue écrite n'est pas stabilisable » (p. 229 et 250). En réalité, on observe une large zone d'intersection entre les deux modalités, ce qui rend toute entreprise de délimitation stricte de frontières caduque. Dans le présent ouvrage, les liens entre oral et écrit sont abordés d'abord sous l'angle de la linguistique, dans un souci avant tout de clarification, mais qui permet en même temps d'envisager des réinvestissements possibles des démarches d'analyses de corpus oraux dans les travaux didactiques. Par la suite deux articulations sont proposées : celle d'un oral initiant une secondarisation qui amène l'élève à mieux écrire, celle d'une interaction entre oral et écrit autour de journaux d'apprentissage rédigés et discutés par les élèves, et qui reflètent en outre leur perception des tâches orales réalisées en classe.

Paul Cappeau apporte à l'ouvrage le regard d'un linguiste spécialiste de l'oralité. Sa contribution nous rappelle à la prudence lorsqu'on travaille l'oral à l'école en le comparant ou en le ramenant trop souvent encore à l'écrit. Ainsi, dans de nombreux documents scolaires où l'on met en correspondance oral et écrit, ce dernier est utilisé comme « mètre étalon » et conduit implicitement à stigmatiser les caractéristiques de l'oral au lieu de les envisager pour elles-mêmes. S'appuyant sur quelques exemples fort parlants, l'auteur montre comment l'écrit peut être alors utilisé, volontairement ou non, pour « déconsidérer » l'oral – et, en même temps, dévaloriser certains locuteurs – ou, du moins, en faire un produit dérivé, de moindre valeur. Cappeau souligne par conséquent la nécessité de prendre en compte le *mode de production* propre à l'oral et de clairement distinguer, selon la tradition allemande, entre ce qui relève du *médium* (canal) et de la *conception* : un texte peut être réalisé oralement, mais relever d'une conception écrite (écrit oralisé) ou, à l'inverse, suivre certaines exigences du médium écrit tout en étant de conception orale (les courriels par exemple).

Illustrant son propos par quelques exemples concrets, Cappeau plaide dès lors pour une approche élargie qui envisage les caractéristiques de l'oral pour elles-mêmes et tienne compte du mode de production. Et il présente diverses pistes, divers outils (« mise en grille » par exemple)

qui permettent d'appréhender l'oral sans le ramener sans cesse à l'écrit : « l'oral n'a rien de déroutant ou d'inhabituel pour peu que l'on sache comment l'observer ». D'un point de vue didactique, pour que cette relation oral/écrit cesse d'apparaître comme une opposition réductrice, une approche par les genres ouvrirait selon l'auteur de nouvelles perspectives, car elle permet de « mettre en relation du matériau langagier et des pratiques verbales socialement codifiées ».

S'interrogeant sur les finalités de l'oral au lycée, Christiane Morinet affirme d'emblée la nécessité d'articuler l'oral et l'écrit. Constatant que, à l'école, l'enseignement de l'écrit est d'abord dispensé oralement, mais dans un oral scolaire adressé par les enseignants à des élèves qui ont d'autres pratiques langagières en dehors de la classe, l'auteure souhaite un oral qui aiderait à (mieux) écrire. Un oral qui servirait à « initier à la secondarisation, au retour sur les formes premières de la parole », et qui clarifierait le lien entre le parlé (quotidien) et l'oral scolaire pour apprendre. Son projet s'appuie sur la fréquentation de textes d'élèves dans lesquels elle détecte des dysfonctionnements qu'elle attribue aux habitudes de parole de leurs auteurs. L'oral dont il est question conduirait dès lors à des transpositions pour décontextualiser la parole et développer ce qu'elle nomme un « jugement scriptural ». Ces propositions illustrent un point de vue particulier sur l'oral – au service de l'écrit, et invitent à poursuivre la réflexion ; elles ne sont toutefois pas sans soulever certaines questions concernant la place à donner à l'oral, et à quel oral, à l'école (n'est-ce qu'un outil au service de l'écrit ? doit-il exister pour lui-même ?).

Caroline Scheepers s'intéresse à un dispositif d'enseignement qui articule étroitement oral et écrit réflexif, à savoir le « journal des apprentissages ». Il s'agit de cet écrit que les élèves rédigent à la fin de la journée pour noter ce qu'ils ont fait, appris, quelles ont été leurs difficultés, les stratégies utilisées, etc., et que l'enseignant annote dans un constant dialogue ; de plus, au début de chaque journée, deux ou trois élèves lisent devant la classe le texte rédigé la veille, ce qui engage un dialogue avec la classe et l'enseignant. Deux objectifs orientent la recherche. D'abord, dégager les modalités d'articulation du scriptural et de l'oral dans ce dispositif. Ensuite, examiner les commentaires des élèves à propos des tâches orales réalisées en classe, afin de voir dans quelle mesure il s'agit d'un oral « mobilisé ou enseigné » et comment les élèves reçoivent ces activités d'oral. L'analyse porte sur près de 200 journaux recueillis en Belgique et en France dans des classes du primaire et du secondaire et dans des contextes contrastés. Toutefois, selon l'auteure, ce sont des similitudes profondes qui ressortent d'une classe à l'autre comme d'un pays à l'autre. L'analyse des journaux fait

voir que les élèves ont une opinion généralement positive des tâches impliquant l'oral. Quant à la question de savoir si l'oral qui est représenté dans les écrits des élèves apparaît « comme le simple support des apprentissages ou comme un objet d'enseignement en bonne et due forme », la réponse demeure pour l'instant assez prudente. En effet, si certains élèves évoquent des apprentissages précis (des règles de fonctionnement surtout), d'autres commentent plutôt les contenus abordés dans les exposés ; les notations suggèrent également que les critères d'évaluation sont peu connus des élèves, et on trouve finalement, chez certains élèves, l'idée que l'oral ne constitue pas un travail scolaire.

La question du statut octroyé – en contexte scolaire – à l'oral et celle de ses relations à l'écrit restent ainsi, on le voit, largement ouvertes et... sujettes à débat.

2.4 Quatrième partie : normes et évaluation

La norme demeure une préoccupation importante dans les travaux en didactique de l'oral. Ne l'a-t-elle pas toujours été ? En effet, sous l'influence notamment de la linguistique, l'oral ou plutôt la « communication » est entré dans l'école dans les années 1960, ce qui a engendré une rupture avec le paradigme « mononormatif » de la correction et de l'enseignement du « bon langage » et mis de l'avant la parole de l'élève. La mission confiée à l'école devient celle d'élargir le répertoire langagier de l'élève et de l'amener à adapter sa parole à la situation de communication : « le but principal de l'enseignement du français est de préparer les élèves à maîtriser leur langue dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne » (Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979 : 39). Or, malgré ce nouveau paradigme, « plurinormatif », malgré les années, les avancées de la recherche, la volonté affirmée dans les divers plans d'études de prendre en compte la variation sociolinguistique, la question de la norme/des normes à enseigner fait toujours débat. Les contributions de l'ouvrage portant sur ce thème font état de points de vue assez différents sur la question.

Constance Lavoie et Étienne Bouchard s'intéressent à la compétence d'autoévaluation d'étudiants en formation à l'enseignement primaire. À cette fin, ils ont conduit une recherche descriptive comparative afin de voir si, pour ces étudiants, certaines dimensions de l'oral sont plus difficiles à autoévaluer que d'autres et nécessiteraient dès lors qu'on leur accorde plus d'importance dans la formation universitaire. Ils ont comparé à deux reprises les autoévaluations de 14 étudiants d'une leçon donnée par chacun avec leurs évaluations de chercheurs. L'outil d'(auto)évaluation utilisé consiste en une grille critériée décrivant par

des indicateurs précis les composantes de la compétence langagière. Les résultats de leur comparaison confirment que certaines dimensions sont plus difficiles à évaluer que d'autres mais, surtout, que les capacités d'autoévaluation des futurs enseignants ne s'améliorent pas entre la 1^{re} et la 3^e année de leur cursus de formation. Les auteurs argumentent dès lors en faveur d'une augmentation du temps de formation consacré à l'(auto-)évaluation et en particulier sur ces dimensions plus problématiques. Parmi celles-ci, on trouve l'articulation, la prononciation et l'accentuation – des aspects de la compétence difficilement délimitables : en situation de formation, quelle variété de langue orale privilégier ? Quels usages proscrire ? Au-delà de la complexité de l'évaluation de l'oral dans un contexte précis de formation – en l'occurrence le Québec –, la contribution de Lavoie et Bouchard laisse ainsi dans son sillage une question entrouverte : celle, plus générale, du rapport à la norme à développer chez les enseignants.

Ce rapport à la norme constitue le cœur du chapitre rédigé par Gregory Miras, Jose Aguilar et Fanny Auzéau. Ils abordent la norme à travers la question de l'accent, en particulier l'intonation et la prononciation. L'accent, partiellement adaptable en fonction de la perception de la situation de communication, constitue selon eux une bonne porte d'entrée pour interroger la perception de la norme. Par le biais d'un questionnaire diffusé sur le Web, ils comparent ainsi le rapport à la norme orale – et, plus précisément, leur rapport à la prononciation du français – de trois groupes de locuteurs, des apprenants, des enseignants et des linguistes. Leur enquête met en évidence des représentations contrastées, faisant ressortir certains décalages entre les acteurs – décalages qui ne sont pas sans influence sur les sentiments et comportements des uns et des autres, par exemple lorsqu'il s'agit d'enseigner ou d'apprendre une langue.

Brahim Azaoui porte son attention sur les commentaires métalangagiers évaluatifs qu'effectuent les enseignants sur la parole de l'apprenant. Plus particulièrement, ce chercheur s'intéresse à la *multimodalité* des pratiques d'évaluation, dans le but d'explicitier la façon dont le corps accompagne le discours évaluateur et de mieux comprendre ainsi ce qu'il transmet comme information redondante, supplétive ou contradictoire avec le verbal. Pour cette étude, en s'appuyant sur l'analyse conversationnelle et l'analyse du discours, il analyse des données collectées via des enregistrements vidéos d'interactions didactiques guidées par les mêmes enseignants de français, mais dans deux contextes distincts : avec des élèves allophones nouvellement arrivés et avec des élèves francophones d'une classe de 6^e (11-12 ans). L'étude, qualitative, tend à montrer que

L'acceptabilité des énoncés des élèves est essentiellement évaluée par les enseignants à partir de critères quantitatifs, sous-tendus par leurs représentations de la phrase, ou sur la base de normes prescriptives renvoyant à des jugements de valeur fondés sur une hiérarchie *fantasmée*, car non appuyée sur des critères. De plus, elle met au jour des différences marquées entre ces deux contextes, dans la mesure où, bien qu'il s'agisse des mêmes enseignantes, ce ne sont pas toujours les mêmes critères qui sont utilisés selon qu'il s'agit d'élèves de classes ordinaires ou d'élèves allophones. Au-delà des résultats de ces analyses, un des intérêts majeurs de cette contribution réside par ailleurs dans l'attention minutieuse portée aux dimensions mimogestuelles des interactions évaluatives en classe.

L'ouvrage se termine par une postface rédigée par Bernard Schneuwly, qui offre un regard différent sur les orientations et prises de position proposées dans les divers textes du volume. Schneuwly prend le parti d'interroger et mettre en question le terme qui est au cœur de l'ouvrage, à savoir « l'oral », terme utilisé sous diverses formes (didactique de l'oral, enseignement de l'oral, etc.), en opposition à l'écrit. Il s'appuie ainsi sur l'histoire de l'enseignement du français et, également, sur la tradition germanophone pour questionner le terme, allant jusqu'à se « poser la question même de la possibilité ou, du moins, des dangers et limites de penser "l'oral" comme champ ». Schneuwly met notamment en évidence deux orientations fort différentes qu'on regroupe dans ce champ – l'une « transdisciplinaire », l'autre concernant spécifiquement l'enseignement de l'oral – sans s'interroger suffisamment sur ce qui les rapproche ou les sépare. Il relève également les risques de réification, de naturalisation attachés à ce vocable et se demande, en fin de compte, s'il ne faudrait pas abandonner le terme... Voilà bien une postface qui remplit son rôle : enrichir la lecture en observant les textes d'un regard différent !

3. DES AVENUES ENCORE À BALISER ET DES TENSIONS À DÉNOUER

Le parallèle entre les interrogations initiales lancées et les réponses reçues confirme certes que la didactique de l'oral existe bel et bien aujourd'hui et qu'elle contribue à fournir des outils concrets, à proposer des dispositifs rendant possible un enseignement opératoire

et plus clairement ciblé de l'oral⁴. Mais ce parallèle nous conduit aussi à identifier quelques zones d'ombre dans le champ de la recherche en didactique de l'oral – zones d'ombre derrière lesquelles se profilent sans doute des nœuds particulièrement résistants. Évoquons-en quelques-uns.

3.1 La norme

Thème très prégnant dans les années 70-80, au moment où il s'agissait de se libérer d'une surnorme toute-puissante et de libérer la parole, le problème de la norme et la prise en compte de la variation des usages langagiers ne sont que rarement abordés par les différents auteurs, notamment lorsqu'ils proposent des dispositifs pour l'enseignement. De manière générale, ce thème ne semble plus vraiment au centre des préoccupations didactiques actuelles. Pourquoi en est-il ainsi ? Selon nous, tout se passe comme si ces questions passaient au second plan derrière les approches centrées sur des genres ou sur des conduites langagières, comme si ceux-ci impliquaient par eux-mêmes une définition suffisante de la norme attendue. Il existe pourtant de la variation, et donc de la norme, à l'intérieur des genres et des conduites, et la didactique pourrait à cet égard profiter des travaux de Hymes (1980) dans lesquels il recourt à la notion de genre mais aussi à celle de *style*, afin précisément – dans une perspective socioculturelle, ethnographique – de faire une place aux diverses possibilités de réalisation d'un même genre⁵. Le problème de la norme auquel est inévitablement confrontée la didactique est ainsi laissé de côté, ce problème étant « de ce que peuvent être les fondements scientifiques et épistémologiques d'un discours qui, constitutivement, comporte une dimension normative » (Nonnon, 2011 : 193).

Dans les contributions, les situations de communication proposées ou analysées sont le plus souvent formelles. L'oral visé est un oral public visant la communication d'informations, la structuration du propos, l'étayage des arguments. Peu de textes proposent des dispositifs exploitant les divers usages possibles à l'intérieur d'une situation de communication, à l'intérieur d'un genre. Pourtant, en 1998 déjà, Blanche-Benveniste prônait des modélisations didactiques de genres présentant différents registres de langue parlée à partir de corpus oraux, pour travailler les liens entre grammaire première et grammaire seconde⁶. De telles modélisations donneraient aussi

⁴ Ce qui, toutefois, ne signifie pas nécessairement que ces outils et dispositifs sont effectivement exploités dans les classes.

⁵ Voir à ce propos Coste, de Pietro et Moore (2012).

⁶ La première se développe implicitement ; la seconde, explicite, se développe à l'école.

l'occasion d'exploiter les liens entre genres premiers et genres seconds, distinction rappelée dans plusieurs textes.

L'observation de diverses sortes d'oral, des intersections entre langue orale et écrite, des diverses réalisations langagières d'un même genre, devrait favoriser la réflexivité de l'élève et l'amener à avoir un rapport plus conscient au langage. Les chercheurs en didactique auraient par conséquent intérêt à investiguer – non sans tenir compte d'une certaine progression – diverses manières de tenir compte des caractéristiques du français parlé, notamment dans le domaine de la syntaxe (constructions interrogatives ou relatives, négation avec ou sans *ne*, etc.) et du lexique. L'exploitation de corpus différenciés pour travailler la compréhension orale pourrait constituer une voie possible pour un tel travail en classe.

La réflexion à propos de la norme se verrait également renforcée si les ingrédients à la base du jugement linguistique étaient proposés et discutés, devenant ainsi un objet de l'apprentissage. Les notions d'*usage*, de *jugement linguistique*, d'*hypercorrection* ou de *stratification sociale*, d'une grande importance dans une perspective sociodidactique, sont peu évoquées dans l'ouvrage ; la langue, faut-il le rappeler, est un instrument d'action, de pouvoir et de domination (Bourdieu, 1977). Pour nous, les notions relatives à la variation des usages langagiers – tout comme les outils d'analyse des données orales – devraient faire partie des contenus de formation en didactique de l'oral, de manière à amener les enseignants à considérer les phénomènes variationnels et à les intégrer dans leur enseignement. Rendre possible leur transfert dans des contextes de communication et d'enseignement variés implique qu'une partie des situations d'oral présentées ne s'éloignent pas trop des pratiques discursives réelles des élèves. Il est clair cependant que cette ouverture à la diversité des usages ne peut se travailler de la même manière en production et en compréhension orale.

3.2 La progression

La question de la progression demeure un angle mort, malgré l'appel lancé aux chercheurs. Qu'il s'agisse de la prise en compte de l'analyse des capacités langagières orales des élèves ou de l'établissement de contenus en vue d'établir une progression dans l'enseignement, peu d'entre eux abordent le développement des compétences orales, que ce soit à court, moyen ou long terme. On aimerait pourtant en apprendre davantage sur la nature des étayages des enseignants impliqués dans les dispositifs proposés, sur leur évolution possible au cours des années, selon le niveau des élèves, ou sur la nature des progrès de la compétence à l'oral, d'un point de vue linguistique et langagier.

Il existe toujours très peu de travaux scientifiques qui fournissent des bases pour une description et une mesure des progrès dans la pratique orale des élèves – surtout après l'âge de 6 ans – et sur la manière de la stimuler, de la développer, de la consolider. Tout le problème d'établir une (ou des) progression(s) à l'oral tient à ce manque de connaissances qui fourniraient des repères. On peut toutefois se demander si s'attaquer à une telle tâche est simplement possible, tant les variations individuelles, sociales et culturelles sont importantes et l'emportent sur ce qui relèverait de facteurs plus proprement développementaux – et, plus encore, sur ce qui relèverait de l'enseignement.

3.3 La modélisation didactique de la production et de la compréhension orales

Ces interrogations quant à la possibilité de définir une progression pour ce qui concerne les compétences orales nous conduisent aux fondements d'une didactique de l'oral : peut-on fonder une didactique de l'oral en se passant d'un modèle de la production et de la compréhension verbales ? Les avancées dans la didactique de l'écriture et de la lecture se sont établies sur une modélisation des processus en jeu, sur l'explicitation des différentes composantes et de leurs relations, et sur l'étude des conduites ou des productions des apprenants. Divers travaux sont venus nourrir ces modèles, lesquels, en retour, ont permis de tirer des conséquences pour l'enseignement. C'est aussi sur la base de ces travaux qu'on en est venu à cerner tout un ensemble de connaissances à même d'orienter les démarches, les objectifs et les programmes et de définir une certaine progression de l'enseignement, des connaissances permettant de construire une didactique de l'écriture et de la lecture. La question du modèle est-elle dès lors pertinente à poser au regard de la didactique de l'oral ? Pour Nonnon, il y a là une question de travail importante :

une didactique ne peut se réduire à montrer des collections d'exemples, des analyses d'événements signifiants et uniques, indicateurs heuristiques de fonctionnements mais ne pouvant donner lieu ni à des conclusions générales valides, ni encore moins à des préconisations. La question de travail est donc celle du type de généralité et de validité dans les catégories qu'a à élaborer une discipline travaillant sur des productions et des activités fortement contextualisées, où la dimension de spécificité et d'émergence est aussi importante que les régularités et la généricité. (2011 : 206).

Nous ne pouvons ici que laisser ces questions ouvertes. Mais nous soulignerons cependant que les contributions à cet ouvrage invitent clairement à une comparaison, à une sorte de méta-analyse des modélisations didactiques proposées des dispositifs expérimentés, afin

d'en définir les points communs et les différences, les spécificités ainsi que les éventuelles incompatibilités.

3.4 Le marquage du territoire et la fluctuation des frontières

L'« oral », terme éminemment polysémique, recouvre des réalités théoriques et pratiques diverses, et appelle inévitablement des approches théoriques diverses : approches centrées sur la communication et l'interaction, sur le discours, sur les échanges *pour apprendre*, sur les genres textuels, sur les conduites langagières, sur le fonctionnement de la langue parlée, sur la mimogestualité, etc. Toutes ces facettes de l'oral doivent à l'évidence, d'une manière ou d'une autre, être prises en compte⁷. Peut-on dès lors considérer que le fait de s'inscrire dans telle ou telle « entrée » de l'oral tient lieu de fondement théorique ? Halté affirmait en 2005 que ces différentes entrées, si elles ne définissent pas l'oral, « indexent commodément des problématiques ou des champs de préoccupations », variables selon les époques et selon l'attention que leur portent l'institution scolaire ou la recherche (p. 19). L'accent mis sur l'une ou l'autre de ces facettes dépend bien sûr aussi du contexte d'enseignement, du niveau des élèves, des objectifs poursuivis.

Les divers textes rassemblés dans ce volume témoignent de cette contextualisation. Beaucoup des travaux de l'ouvrage, en effet, s'axent sur des dimensions praxéologiques et présentent une dominance de contenus d'ingénierie, en lien avec des impératifs du contexte, des injonctions politiques et des demandes des praticiens. Ils dotent les enseignants d'outils valides et pallient des lacunes dans les pratiques ou dans la recherche. À la lecture des différents textes, se dessine ainsi une typologie des diverses approches de l'oral qui se complexifie : au-delà de la dichotomie oral intégré/oral objet explicite, les chercheurs marquent leur appartenance soit à une approche par genres textuels oraux, soit à un oral pragmatique, soit à un oral intégré, soit à un oral réflexif, soit à un oral transversal. Ces appartenances s'accompagnent aussi d'efforts de légitimation des démarches, qui passent par l'appui à des travaux antérieurs pionniers et – il faut le dire – par une certaine tendance à l'autoréférenciation... Il y a là peut-être quelques traces d'un champ encore en construction. Il semble en effet manquer encore une modélisation théorique générale d'une didactique de l'oral qui mettrait en perspective l'ensemble de ces approches. On peut espérer que, à l'instar de ce que souligne Dias-Chiaruttini à propos des

⁷ Notons, en passant, qu'il serait intéressant de poser les mêmes questions pour ce qui concerne la didactique de l'écrit !

approches du débat, les initiatives de recherche favorisent les rapprochements, l'établissement de convergences et l'intégration des spécificités à l'intérieur du champ de la didactique de l'oral.

Il n'en reste pas moins que, dans un premier temps, chaque approche didactique gagnerait à définir et expliciter plus clairement son objet : une compétence communicative générale ? La maîtrise de certains genres (voire de certains genres ET de leurs variantes stylistiques) ? Des conduites langagières (et leurs variantes stylistiques) ? Faut-il vraiment regrouper tous ces types d'objectifs sous un même vocable « oral » ? Qu'est-ce, finalement, que l'oral ? Et qu'est-ce que l'oral *pour l'enseignement* ? Même au terme de la lecture de l'ouvrage, la question mérite, encore et toujours, d'être posée. Tout ce qui est mis sous ce vocable ne relève en effet pas nécessairement d'une problématique de l'oralité. On peut de même se demander si les démarches centrées sur la communication ou l'interaction ne suscitent pas des questionnements qui dépassent la problématique de l'oralité, puisqu'elles concernent tout autant l'écrit. Nous sommes à cet égard particulièrement intéressés par la distinction proposée par Cappeau entre médium et conception. Cette distinction – qui fait l'objet de nombreux travaux dans la tradition germanophone⁸ – pourrait notamment permettre, ainsi qu'il le montre de manière convaincante, d'envisager différemment, de manière moins antagoniste, les relations entre oral et écrit. Elle permet aussi d'aborder des genres textuels liés aux nouvelles technologies (SMS, WhatsApp, etc.), à cheval entre oral et écrit, qui ne se trouvent pas abordés dans l'ouvrage.

Les frontières de ce territoire de l'oralité devraient ainsi s'ouvrir davantage, vers les nouvelles formes d'oralité liées aux nouveaux médias, mais aussi vers de nouvelles formes de *performances orales*, esthétiques et rhétoriques notamment, telles le slam, l'improvisation théâtrale ou le conte oral – qui connaît un net regain depuis quelques années –, vers une *culture de l'oralité*⁹ dont pourraient grandement bénéficier nos sociétés ! Elles devraient également s'élargir pour permettre une réflexion sur les liens entre didactique de la langue de scolarisation, didactique du FLE ou du FLS et didactique des langues étrangères, ainsi que nous y invite Azaoui – par sa comparaison du comportement évaluatif des mêmes enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des publics francophones ou allophones – ou Forget et

⁸ Voir notamment Koch et Oesterreicher, 2001 ; Dürscheid, 2011 ; Eriksson et de Pietro, 2011. Voir aussi, ici-même, la postface de Schneuwly.

⁹ Dans le sens où, parallèlement à la *literacy* et à la *numeracy*, les anglophones parlent d'*oracy* (<https://en.wikipedia.org/wiki/Oracy>).

Gauvin lorsqu'elles s'interrogent sur les manières d'interagir des élèves dans le cadre d'une tâche métalangagière en français et en anglais : qu'est-ce qui est semblable ? Différent ? Qu'est-ce que les didactiques autres peuvent nous apprendre de la compréhension orale *en général*, de la manière de la travailler lorsqu'elle est difficile ?

4. UNE CONCLUSION EN FORME D'APPEL

Comme nous le relevions en introduction, et comme la lecture de l'ouvrage le confirme, le champ de la didactique de l'oral est riche, foisonnant. Les différents textes rassemblés dans cet ouvrage présentent des pistes concrètes, solidement fondées, pour enseigner des conduites verbales et des genres textuels, ils proposent des outils et des dispositifs pour l'enseignement et pour la formation, ils évoquent des manières d'exploiter les liens entre oral et écrit – quand bien même il faut veiller ici à ne pas réduire l'oral à un marchepied vers l'écrit ! –, ils s'intéressent non seulement aux dimensions verbales de l'oralité mais visent aussi à une prise de conscience de ses dimensions mimogestuelles et vocales. Il est encourageant aussi de constater que plusieurs textes s'attachent au *comment* de l'enseignement et de l'apprentissage, traçant la voie pour une ingénierie didactique – de 2^e génération selon Dolz et Mabilard – qui soit véritablement opératoire. Il est permis, dès lors, d'être raisonnablement optimiste pour l'enseignement futur de ces multiples aspects de l'oral. Mais le chemin est encore parsemé d'embuches, d'ambiguïtés, voire de quelques fausses pistes.

Renforcer le dialogue et la collaboration entre chercheurs, formateurs et enseignants doit amener à ce que de telles pratiques d'enseignement de la production et de la compréhension orales s'installent dans le long terme. Les dispositifs d'intervention et de recherche collaborative proposés dans cet ouvrage œuvrent à cette meilleure articulation des apports de chacun. Mais cette articulation recherche-formation-enseignement risque de rester vaine si elle ne s'appuie pas en même temps sur une réflexion solide à propos de la définition des objectifs d'enseignement en fonction des besoins et capacités des élèves et des missions de l'enseignement, à propos aussi d'un projet de société donnant véritablement une place à une parole libre, consciente, instruite. Sans cela, les *OVMIS*, *serpents de mer*, *fantômes omniprésents*, reviendront nous hanter...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALCORTA, M. (2001). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. Le brouillon : un outil pour écrire. Dans M. Brossard & J. Fijalkow (Éd.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes* (pp. 123-151). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- BÉGUELIN, M.-J. (1996). Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. *Cahier de linguistique française*, 20, 229-253.
- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). Langue parlée, genres et parodies. *Repères*, 17, 9-19.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français* (nouv. éd.). Gap : Ophrys.
- BOURDIEU, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française : linguistique et sociolinguistique*, 34, 17-34.
- CALISTRI, C. (2015). Politesse et apprentissages dans l'atelier de philosophie. *Diotime*, 65, p. 6.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHARTRAND, S.-G., ÉMERY-BRUNEAU, J. & SÉNÉCHAL, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2^e éd.). Québec : Didactica. Consulté le 21 avril 2017 dans : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf
- CHISS, J.-L. (2002). Le couple oral et écrit et la tension entre communicatif et cognitif. Dans J.-L. Chiss, *L'écrit, la lecture et l'écriture : théories et didactiques* (pp. 87-98). Paris : L'Harmattan.

- COLLETTA, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Mardaga.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE (CSLF). (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- COSTE, D., DE PIETRO, J.-F. & MOORE, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication : tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139, 103-123.
- DAUNAY, B. (2000). L'oral au rapport ! ou comment l'Institution s'empare de l'oral. *Recherches*, 33, 7-27.
- DE PIETRO, J.-F. & DOLZ, J. (1997). L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable ? *Éducation et recherche*, 3, 335-359.
- DE PIETRO, J.-F. & WIRTHNER, M. (1998). L'oral, bon à tout faire ?... : état d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, 17, 21-40.
- DE PIETRO, J.-F. & GAGNON, R. (2013). Pratiques du débat : la constitution d'un espace public par le discours. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 94, 155-179.
- DE PIETRO, J.-F. & RISPAIL, M. (Éd.). (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DELABARRE, E. & TREIGNIER, J. (2001/2002). Suffit-il de parler pour apprendre ? Dimensions didactiques de la mise à distance des pratiques langagières. *Repères*, 24/25, 183-199.
- DELCAMBRE, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ? *Recherches*, 54, 7-15.
- DELCAMBRE, I. (2012). Pratiques de l'oral en maternelle et rôle des contextes pédagogiques. Dans C. Berzin (Éd.), *Conceptions des jeunes enfants et premiers apprentissages scolaires : recherche et perspectives pédagogiques* (pp. 81-92). Amiens : Université de Picardie Jules-Verne/laboratoire CLEA.

- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- DÜRSCHIED, C. (2011). Parlando, Mündlichkeit und neue Medien
Anmerkungen aus linguistischer Sicht. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 175-190.
- ERIKSSON, B. & DE PIETRO, J.-F. (Éd.). (2011). Oralité : développements actuels dans différents contextes. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 161-302.
- FISHER, C. (2012). Regards sur le traitement de l'oral dans le matériel didactique de français au secondaire. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éd.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 51-66). Côte Saint-Luc : Peisaj.
- GADET, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- GADET, F. & GUÉRIN, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162, 21-27.
- GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse. Consulté le 21 avril 2017 dans : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>
- GARCIA-DEBANC, C. & DELCAMBRE, I. (2001/2002). Enseigner l'oral. *Repères*, 24/25, 3-22.
- GARCIA-DEBANC, C., LAURENT, D., MARGOTIN, M., GRANDATY, M. & SANZ-LECINA, E. (2004). Évaluer l'oral. Dans C. Garcia-Debanc & S. Plane (Éd.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 263-310). Paris : Hatier.
- GARCIA-DEBANC, C. & PLANE, S. (Éd.). (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.
- HALTÉ, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. Dans J.-F. Halté & M. Rispaïl (Éd.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (pp. 11-31). Paris : L'Harmattan.

- HALTÉ, J.-F. & RISPAIL, M. (Éd.). (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.
- HASSAN, R. (2006). Les rapports oral/écrit en maternelle, questions pour/à la didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 39(2), 28-32.
- HASSAN, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre ? *Repères*, 46, 111-129.
- HASSAN, R. & BERTOT, F. (Éd.). (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. Paris : Publibook Université.
- HYMES, D. (1980). Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale. *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, 1, 127-153.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. & BERNIÉ, J.-P. (Éd.). (2003). *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement : actes du colloque pluridisciplinaire international, IUFM d'Aquitaine – U. Victor Segalen Bordeaux 2, 3-5 avril* (CD-Rom). Bordeaux : IUFM d'Aquitaine.
- KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. Dans G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (Hrsg.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (vol. I-2) (pp. 584-627). Tübingen : Max Niemeyer.
- LAFONTAINE, L. (2010). *Activités de production et de compréhension orales : présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière éducation.
- LAFONTAINE, L. & DUMAIS, C. (2013). *Enseigner l'oral, c'est possible ! : 18 ateliers clés en main*. Montréal : Chenelière éducation.
- LAPARRA, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*, 137/138, 117-134.
- MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- NONNON, É. (1992). L'oral : un fantôme omniprésent ou un cadavre encombrant pour la didactique ? *Innovations*, 23/24, 9-22.

- NONNON, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- NONNON, É. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères*, 31, 161-188.
- NONNON, É. (2010). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères*, 41, 5-34.
- NONNON, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives sur la didactique du français. *Pratiques*, 149/150, 184-206.
- PEKAREK-DOEHLER, S. (2004). *Grammaire et interaction sociale : les processus référentiels dans la conversation*. Manuscrit (thèse d'habilitation), Université de Bâle.
- SCHNEUWLY, B., DE PIETRO, J.-F., DOLZ, J., DUFOUR, J., ÉRARD, S., HALLER, S., KANEMAN, M., MORO, C. & ZAHND, G. (1996/1997). « L'oral » s'enseigne ! : éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux*, 39/40, 80-99.
- SÉNÉCHAL, K. & CHARTRAND, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélaïr (Éd.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 185-199). Côte Saint-Luc : Peisaj.
- SIEBER, P. (1998). *Parlando in Texten : zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen : Niemeyer.
- SURIAN, M. & GAGNON, R. (2014). Dimensions contextuelles et enseignement du français en classes d'accueil : enquête sur les pratiques au post-obligatoire. Dans J.-F. De Pietro & M. Rispaïl (Éd.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée* (pp. 219-238). Namur : Presses universitaires de Namur.

- TERWAGNE, S., VANHULLE, S. & LAFONTAINE, A. (2006).
Les Cercles de lecture. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- TURCO, G. & PLANE, S. (1999). L'oral en situation scolaire :
interaction didactique et construction de savoir. *Pratiques*,
103/104, 149-171.
- WIRTHNER, M., MARTIN, D. & PERRENOUD, P. (Éd.). (1991).
Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral.
Paris : Delachaux et Niestlé.