

> FRANÇAIS

Langage oral

Enjeux et problématiques

Où en est la didactique de l'oral, quelles sont ses avancées, quelles questions la traversent actuellement ?

Retranscription de la capsule audio « Questions actuelles pour la didactique de l'oral »

Pourquoi cette insistance sur l'oral ?

L'importance donnée à l'oral relève d'une demande scolaire et sociale en même temps. Sociale, parce que l'école a aussi pour ambition de préparer les élèves à « vraie vie » où la parole bien utilisée contribue de façon irremplaçable à des relations harmonieuses et constructives et au plein exercice de leur citoyenneté.

Scolaire, parce que les élèves sont inégalement munis par leur environnement et leur histoire personnels des compétences requises pour des prises de parole à la fois acceptables selon les critères scolaires et bénéfiques pour leurs apprentissages. Toutes les matières, à des degrés divers, mettent en jeu la dimension langagière et symbolique de leurs apprentissages, le rôle des controverses, des procédures de problématisation, de validation et de preuve dans la construction des savoirs.

Connaissons-nous bien l'oral ?

À la suite des linguistes, reconnaissons qu'il n'y a pas d'objet simple correspondant au nom collectif « oral », un singulier que l'on conserve par facilité pour nommer un objet protéiforme. Comme en lecture ou en écriture, il n'y a pas non plus de compétence unique chez un même sujet : tel expert peut être en difficulté dans une situation d'oral inhabituelle, tel élève témoigne d'une compétence linguistique inattendue en situation de jeu de rôle... Il s'agit donc pour l'école de donner accès à un répertoire verbal large qui mette en relation des situations d'emploi et les variations qui leur sont liées.

Pour l'oral à l'école, on peut globalement distinguer deux pôles, même si cette dichotomie demande à ne pas être figée.

- Du côté de ce qu'on peut appeler « les interactions verbales quotidiennes pour apprendre », on voit d'abord qu'on est souvent loin d'un clivage strict entre oral et écrit : il y a plutôt une intrication constante de ces deux modes de faire ; pensons par exemple à l'usage du tableau où on note les avancées des échanges. On cherche maintenant les conditions pour que cet exercice complexe de la parole entrelacée à l'écrit puisse être jugé productif et entraîne des progrès et des apprentissages réels. Pensons à ces moments de tâtonnement où le langage

des élèves manifeste leurs tentatives de structuration, de régulation ou d'explicitation.

- Quant au travail sur les « genres oraux », le débat, le compte rendu ou l'interview peuvent être transposés sans trop de mal dans la classe pour en dégager les caractéristiques en les croisant avec l'analyse des difficultés d'élèves mis en situation de les pratiquer, et ainsi choisir les « points-clés » de l'apprentissage.

Pour l'enseignant dans sa classe, quelles questions se posent ?

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

On manque encore de travaux qui cerneraient précisément des acquis, des lacunes et des besoins des élèves sur le plan de la langue dans leur pratique orale au sein des échanges quotidiens de la classe. Certes, on a davantage conscience de dimensions particulières à l'oral, la part d'implicite et d'ancrage dans le non-verbal, le rôle des références partagées, du tâtonnement en commun pour parvenir à se comprendre. Mais l'enseignant ne peut se contenter d'une approche descriptive puisqu'il vise à développer chez les élèves une compétence dans la prise de parole et doit mesurer des progrès : il n'est pas toujours facile de savoir quelles « normes » adopter et sur quoi les fonder.

Du côté des genres codifiés, on peut certes « didactiser » l'exposé ou le débat en dégagant des caractéristiques formelles, pour en faire des objets d'apprentissage progressif et d'évaluation critériée. Mais un large champ de travail est ouvert pour définir des étapes d'acquisition des compétences attendues à tel âge, et penser des progressions fiables.

Gardons aussi en mémoire que les pratiques orales sont des pratiques partagées : la décentration, la capacité de coopération linguistique peuvent être mises en relation avec des outils linguistiques qui permettent de les travailler autrement que par l'invocation : les modes d'enchaînement, les reformulations, les négociations sur le sens peuvent faire l'objet d'entraînements. Il n'est cependant pas toujours facile de cerner ce qui fait qu'on comprend mal tel récit oral d'un élève, ou pour quelles raisons un exposé peine à retenir les auditeurs. Il s'agit bien sûr, avec les élèves, de dépasser les jugements globaux et surnormatifs qu'ils ont souvent, et de creuser ce qui intervient dans la réception pour définir progressivement des critères de réalisation abordables et des outils de guidage. Sans oublier le corollaire qu'est l'écoute : comment placer cette question-là sur le terrain de la didactique ?

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

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

D'autre part, l'oral rend publiques les différences entre élèves et expose ceux qui auraient le plus à apprendre au regard et au jugement des autres, ce qui nécessite de la part de l'enseignant un travail de régulation et d'éducation très important pour ne pas les mettre en danger, et l'invention de situations de partage de la parole où les inégalités des apports

n'engendrent pas l'intolérance entre élèves. Les enseignants savent bien que, sans mise en place de correctifs efficaces, ce sont les plus avancés qui profitent le plus des situations didactiques, et que l'appel systématique à la parole des élèves comporte le risque que ceux qui ont déjà le plus d'acquis capitalisent aussi le plus les bénéfices des situations proposées. Ainsi le travail sur l'oral est-il inséparable d'une réflexion plus large sur l'usage et le partage de la parole en classe.

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

Toutes ces caractéristiques complexes des pratiques orales scolaires et d'un enseignement de l'oral invitent la didactique à travailler encore pour fonder de façon valide des progressions et fournir des points de repère pour les différents niveaux d'enseignement. Les nouveaux programmes et le socle commun balisent déjà cette longue route.