

L'ORAL, BON A TOUT FAIRE (1) ?...

État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires

Jean-François DE PIÉTRO et Martine WIRTHNER
IRD, Neuchâtel, Suisse

Résumé : Comment se présente en Suisse romande, plus particulièrement en 6^e année, l'enseignement de l'oral, et quel sont ses liens avec l'apprentissage de la langue par les élèves ? A l'aide d'exemples tirés d'observations dans les classes, de questionnaires et d'entretiens auprès d'enseignants, les auteurs montrent qu'il existe une certaine confusion dans les pratiques et dans les représentations que ces derniers se font de l'enseignement de l'oral. Il en résulte une forte diversité des pratiques en classe, indice de l'absence d'une véritable didactique à la disposition des enseignants. On remarque en particulier que l'oral, tel qu'il est utilisé en classe de français, conserve des liens étroits avec l'écrit, avec des activités plutôt traditionnelles comme la lecture à haute voix, et qu'il sous-entend des échanges le plus souvent limités, laissant peu de place aux interventions des élèves.

Il semble dès lors important de clarifier et de préciser le statut de l'oral en classe ; une didactique devrait être élaborée, qui permette de développer chez les élèves la maîtrise de l'oral (à travers les divers genres dans lesquels il se manifeste), et de faire de celui-ci un outil efficace au service de l'ensemble des apprentissages.

1. DES PRATIQUES QU'IL S'AGIT, D'ABORD, DE COMPRENDRE

Ce qui frappe lorsqu'on examine la situation actuelle de l'enseignement de l'oral, c'est la diversité des pratiques, des conceptions didactiques, des représentations que didacticiens, méthodologues et enseignants se font et de l'objet, et de son enseignement, et de son statut. Cette diversité est-elle réelle ou apparente?... Et, le cas échéant, une telle diversité est-elle un avantage ? un problème ?

Dans un article de synthèse, Lazure (1991) distinguait différentes options caractéristiques d'un enseignement de l'oral : du point de vue de l'objet d'abord, selon qu'on se centre plutôt sur la compétence linguistique ou sur la compétence communicative ; du point de vue didactique ensuite, selon qu'on met l'accent sur la réflexion et l'analyse ou sur l'imprégnation, à travers la pratique de l'oral dans des situations construites spécifiquement ou, dans une perspective communicative stricte, dans les situations quotidiennes de la vie de

la classe (2). Schneuwly (1996/97, 6) oppose quant à lui deux manières de concevoir le statut de l'oral dans la classe et, *a fortiori*, la didactique à mettre en oeuvre, selon qu'on considère l'oral comme un objet intégré aux autres pratiques de la classe ou comme un objet autonome, abordé pour lui-même. Toutes ces options ne sont pas nécessairement incompatibles, mais elles présupposent toutefois des conceptions fortement différentes de l'« oral », de son statut et de son enseignement.

L'oral est évidemment présent dans les classes, sous diverses formes, mais dans quel but ? Pour apprendre l'oral lui-même ou pour autre chose ? Pour accéder à une matière, quelle qu'elle soit, ou pour acquérir des outils langagiers qui, ensuite, pourront être exploités pour travailler différents contenus ? Le statut de l'oral dans la classe, et même dans la classe de français, n'est, en fait, guère assuré : aujourd'hui reconnu, dans les instructions officielles en particulier, comme un savoir-faire fondamental, aussi important que l'écrit, il n'est que rarement abordé pour lui-même ; mais il est pourtant jugé en permanence comme indice des capacités langagières des élèves, voire de leurs capacités plus générales de compréhension, quand bien même les critères d'évaluation ne sont que rarement explicités. Autrement dit, on en attend la maîtrise mais on ne le travaille guère en tant que tel. Les raisons invoquées pour expliquer cette situation sont nombreuses : méconnaissance des caractéristiques propres à l'oral (normes, grammaire, par exemple), difficultés d'objectivation et d'évaluation, etc. Il nous semble toutefois qu'il faudrait ajouter à cette liste, ouverte, la confusion dans la définition même de l'objet que manifestent les différentes conceptions mentionnées ci-dessus, confusion qu'on retrouve, par exemple, dans les Plans d'étude en vigueur en Suisse romande (Wirthner, à paraître) et qui ne peut manquer de se répercuter dans les pratiques et représentations des enseignants.

C'est pourquoi, avant de tenter d'esquisser des solutions, il nous a paru nécessaire de mieux comprendre l'apparente diversité des classes, ce qui est en jeu dans les pratiques actuelles et dans les représentations que les enseignants se font de l'oral et de son enseignement. Pour ce faire, nous avons conduit une recherche portant sur l'enseignement de l'oral en Suisse francophone, au degré 6 (élèves de 11-12 ans) (3). La méthodologie de cette recherche mêle de façon nous semble-t-il originale observation dans des classes et entretiens avec les enseignants, enquête par questionnaire (auprès d'environ 300 enseignants des différents cantons de Suisse romande, autrement dit approximativement un quart de l'ensemble des enseignants (4) et analyse des plans d'étude et autres documents officiels. Dans les chapitres qui suivent, nous allons donc présenter quelques éléments de cette recherche, afin de faire apparaître ensuite certaines des interrogations que suscite la diversité des pratiques et des représentations.

Prenons tout de suite un premier exemple, de manière quelque peu développée, dans le but d'essayer *vraiment* de comprendre ce qui se passe.

2. L'ORAL... ET L'ECRIT !

Nous sommes dans une classe de 6ème, tenue par un enseignant expérimenté (15 ans d'enseignement). Dans la séquence qui nous intéresse, portant sur la production écrite, la classe travaille ce que l'enseignant dénomme le

« résumé incitatif ». Partant d'un résumé d'un conte de Boccace qu'il avait fait écrire à ses élèves lors d'une leçon précédente, l'enseignant demande à un élève de venir devant la classe afin qu'il nous apprenne à inciter quelqu'un à lire ou à faire quelque chose ou à être captivé par quelque chose (...).

Il dit à Julien : *Voilà un micro. Julien, tu prends ce micro. On va faire plusieurs essais. On va voir comment ça joue, tu vas nous inciter, inciter Carole à acheter ce micro. D'accord? Alors tu vas trouver toutes les manières les plus... Tu sais, tu as déjà été à Sion Expo? Tu as déjà vu les bateleurs, comment ils font pour haranguer la foule, pour dire Mon Turmix est le meilleur. Ton micro, c'est le meilleur et tu vas, non pas à Carole mais à Grégoire, vendre ton micro, puisqu'il a envie d'un micro (...).*

Julien réalise son jeu de rôle avec Grégoire, parfois encouragé (*il faut lui dire qu'il est géant, ton micro*), parfois interrompu par l'enseignant (*ça, c'est déjà intime comme rapport entre le vendeur et toi...*).

A la fin du jeu, l'enseignant interroge ses élèves pour les amener à formuler les catégories dans lesquelles le micro est *incitativement résumé* : *Qu'est-ce qu'il a utilisé comme notions pour dire que son micro c'était vraiment quelque chose? Les élèves répondent (la couleur, la finesse, la solidité, la marque, etc.), l'enseignant ratifie, puis il enchaîne : Je prends rien que la couleur et la marque. Et puis aussi le prix. Est-ce que déjà dans la couleur et la marque, est-ce que vous pensez que dans un résumé incitatif, dans ces deux-là, est-ce qu'il y a quelque chose qui peut inciter un lecteur à lire plus facilement? Les élèves proposent un ou deux noms de maisons d'édition. Puis l'enseignant conclut : Donc c'est important à quelque part la marque du livre, ça veut dire que si c'est un auteur que vous avez beaucoup aimé, c'est important peut-être dans un résumé de dire : Voilà, cet auteur-là, par exemple Cosey, a gagné le grand prix d'Angoulême. Ou bien, si c'est un auteur qu'on a déjà bien aimé, la marque du livre est importante aussi (...).*

Un deuxième jeu de rôle est ensuite réalisé, au cours duquel une élève tente de vendre un arrosoir à l'un de ses camarades. Puis un troisième, et un quatrième, où il s'agit de vendre un livre. A chaque fois, l'enseignant tente d'amener les élèves à expliciter les catégories qui organisent l'incitation (*Alors, on regarde deux minutes ici. Par rapport au livre, est-ce qu'il y a des termes qui ont été dits très intéressants ?*).

Puis, à la fin, il enchaîne : *Voilà, c'est bien. Maintenant je vais vous donner à chacun deux feuilles. Je vais vous laisser travailler cinq minutes là-dessus. Alors je vais vous donner deux feuilles. Sur ces deux feuilles vous allez mettre... Dans ces deux, il y a quatre résumés d'histoires. Vous mettez votre nom sur les deux feuilles et vous mettez pour ou contre. Non, je veux dire, si vous mettez pour, vous mettez parce que je suis attiré par tel ou tel terme dans le résumé. Si on dit il y a... si on dit c'est une histoire d'amour, alors vous pouvez dire : je suis pour parce que j'aime bien les histoires d'amour (...).*

Par la suite, un peu plus d'une semaine plus tard, le travail se poursuit autour du résumé incitatif écrit. Il est intéressant toutefois de découvrir comment

la classe reprend alors ce qui a déjà été construit à l'oral, autrement dit comment elle active sa mémoire didactique :

M. Est-ce que quelqu'un peut venir marquer au tableau le sujet de notre conversation de la dernière fois? Qu'est-ce qu'on a essayé de faire? Grégoire.

G. Ben. On a voulu vendre, comment on dit déjà, vendre la marchandise. Ouais, marchander pour faire acheter d'autres.

M. Ouais

El. Moi, j'ai mis persuader.

M. Quoi?

El. Persuader

M. Ouais. Mais c'est tout ce que tu en dis?

El. Monsieur. On a essayé de persuader l'autre d'acheter.

M. Marque. Marque le mot important. Essayer de persuader, c'est ce qu'on a fait?

El. Persuader.

M. Marque persuader. (Un élève écrit au tableau)

D'accord, est-ce que quelqu'un a une autre idée maintenant de ce qu'on a essayé de faire et maintenant qui correspondrait à... depuis le conte de Boccace... depuis le départ jusqu'à nos ventes d'arroser la dernière fois? Maintenant par rapport au livre plutôt. Un autre mot. Ludivine. Après Julien.

El. On a fait un résumé incitatif.

*M. Alors tu marques au tableau (l'élève inscrit résumé incitatif sur le tableau)
(...)*

A la fin de cette leçon, après un travail (écrit) autour de quelques résumés incitatifs de livres, l'enseignant revient une fois encore à l'oral :

M. Attention, maintenant j'aimerais que quelqu'un vienne ici devant pour, en trente secondes, me faire un résumé oral de ce texte mais qui doit se terminer par une de ces phrases [inscrites au tableau noir]. Est-ce que quelqu'un serait capable de venir faire un petit résumé oralement pour inciter quelqu'un à lire ce texte, comme on a fait la dernière fois avec un livre que l'on ne connaissait pas et maintenant on le fait avec une histoire que l'on connaît? Qui est-ce qui voudrait essayer? Julien.

El. Moi? Je dois faire quoi?

M. Vas-y, viens. Tu vas essayer de faire le résumé de cette histoire, un résumé incitatif. Donc, il n'y a pas besoin d'avoir beaucoup de choses, mais simplement de dire ou d'amener à vouloir lire ce livre, ce récit. Et puis finir par une de ces phrases. Donc, choisis-là.

El. La première. Alors, je sais pas, j'ai pas compris.

M. Fais un résumé incitatif de cette histoire. Alors tu viens nous vendre cette histoire comme on a fait jeudi dernier.

(...)

Le déroulement de cette phase montre clairement que les élèves peinent à comprendre ce qu'on attend d'eux : résumer ou persuader? par oral ou par

écrit ? Aucun d'entre eux ne parvient réellement à faire ce que l'enseignant lui demande.

Cette présentation, reprenant quelques phases du déroulement des leçons, ne prétend évidemment pas refléter la situation de l'oral dans l'ensemble des classes, mais elle nous semble permettre de comprendre — de manière intéressante et non caricaturale — quelques-unes des questions que soulèvent l'oral, sa place et sa fonction dans l'enseignement. Nous nous demanderons par exemple comment le jeu de rôle (oral) est relié au travail sur le résumé incitatif (écrit) dans lequel il s'insère, quelle est la conception didactique mise en oeuvre et quel est le statut finalement attribué à l'oral.

2.1. L'oral, une passerelle vers l'écrit

Comme il le dit lui-même lors des entretiens qui ont suivi ces leçons, l'enseignant de cette classe part de l'idée que l'oral est premier dans les acquisitions de l'enfant et qu'il faut y recourir pour franchir l'étape suivante, celle du passage à l'écrit. Le but de la séquence d'enseignement / apprentissage d'où est tiré l'extrait ci-dessus est la production, écrite, par les élèves d'un *résumé incitatif de conte*. Cet enseignant estime donc qu'il faut s'appuyer sur ce que les élèves savent déjà — résumer et inciter oralement — pour les amener à maîtriser le résumé incitatif écrit. Il y aurait comme un savoir général, — convaincre, persuader —, mis en action d'abord à l'oral, puis, par imitation, à l'écrit.

Ce transfert des acquis de l'oral à l'écrit n'est pas une manière de faire propre à cet enseignant. Il reflète les conceptions du langage développées dans les mouvements de rénovation qu'ont connus les principaux pays francophones. En Suisse romande, celles-ci sont présentées en particulier dans *Maîtrise du français*, ouvrage méthodologique pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire, qui souligne d'une part le statut premier de l'oral :

« La langue écrite est seconde par rapport à la langue orale : il convient donc d'analyser le fonctionnement de l'oral avant de présenter celui de l'écrit ». (Besson et al., 1979, p. 140)

Et, d'autre part, que partir de l'oral pourrait constituer un préalable facilitateur pour l'accès au fonctionnement de l'écrit :

« On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement. A une démarche qui ignore la langue de l'enfant et se réfère aux seuls modèles de la langue écrite, on oppose une pédagogie qui explore tous les moyens d'instaurer la communication orale et écrite dans la classe, c'est-à-dire de faire vivre la langue française comme moyen d'échange; une pédagogie qui part des variétés du français maîtrisées par l'enfant et vise à en augmenter le nombre, lui permettant ainsi d'adapter sa langue aux diverses situations dans lesquelles il se trouve placé » (1979, 3).

Ces formulations postulent donc un ordre des apprentissages, de l'oral à l'écrit, et le fait que le fonctionnement de l'oral est plus accessible à l'élève, qui

en a une pratique plus développée que pour l'écrit. Cependant, elles restent très générales et assez floues pour laisser place à des interprétations diverses.

Il y a plus, en effet, dans la conception de cet enseignant : de manière souvent implicite, la didactique qu'il met en oeuvre ici nous semble reposer sur l'idée que, finalement, l'oral et l'écrit c'est un peu la même chose... et que le transfert se fait donc facilement, automatiquement.

Selon les résultats de notre enquête, les enseignants n'ont pas une position unanime à ce propos. En effet, voici les réponses qu'on obtient lorsqu'on leur demande s'ils estiment que *l'oral est très proche de l'écrit* :

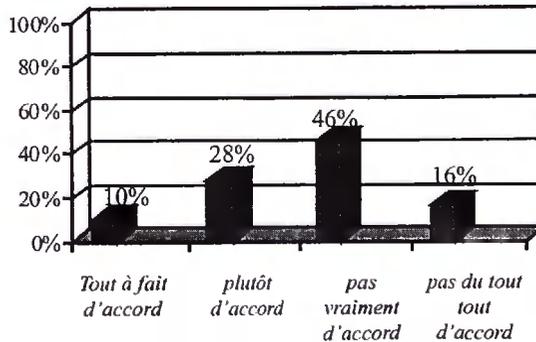


Tableau 1 : Degré d'accord d'enseignants de 6ème année par rapport à l'affirmation : *L'oral est très proche de l'écrit* (n = 271)

Comme on le voit, les avis sont partagés, soit que les enseignants aient vraiment des positions opposées sur cette question, soit — ce qui serait plutôt notre hypothèse — que cette question soit peu claire et puisse donner lieu à des lectures différentes : de quel oral et de quel écrit parle-t-on ? et de quels aspects de l'oral et de l'écrit ? On remarquera d'ailleurs que des interrogations semblables ressortent également des débats théoriques entre linguistes : D. Willems (1990), dans la synthèse d'une table ronde au titre évocateur — *La linguistique de l'oral : une autre linguistique ?* —, conclut que

« la question est complexe, à d'autres titres encore et ne concerne pas uniquement — et même peut-être pas essentiellement — l'opposition oral / écrit. Il y a différents oraux, comme il y a différents écrits (y compris des écrits marginaux). » (1990, 48) (5).

La diversité des positions témoigne des difficultés à dégager une conception claire des rapports entre oral et écrit, en particulier dans la perspective didactique qui nous intéresse.

2.2. Un rapprochement au niveau pragmatique

Le transfert postulé par l'enseignant s'appuie par ailleurs sur une « théorie » textuelle, ou plutôt pragmatique, qui le conduit à établir une équivalence entre

« inciter quelqu'un à acheter quelque chose » et « inciter quelqu'un à lire quelque chose ». Ce point de vue n'est assurément pas sans fondement si l'on se réfère, par exemple, à la théorie des actes de langage (Searle, 1972), et une part importante de la didactique des langues secondes fonctionne ainsi sur un regroupement des fonctions pragmatiques des actes de langage ou de parole (Coste et al. 1976). Dans une certaine mesure, une telle position peut aussi se réclamer des typologies textuelles proposées ici et là puisque les deux activités langagières rapprochées ici impliquent toutes deux des énoncés argumentatifs.

Mais, pour l'enseignement du français, ces références reviennent à négliger d'autres dimensions des textes (oraux ou écrits), liées à leur origine culturelle, à leur insertion historique dans une communauté langagière, et qui contribuent à leur donner leur configuration globale, largement conventionnalisée. Ces dimensions qui renvoient aux genres textuels (Schneuwly 1994; Canvat 1996) opposent plus nettement nos deux activités : l'une se rapprochant d'un genre « baratin », ou « camelot », l'autre d'un genre mieux connu et plus conventionnalisé, objet de la séquence d'enseignement, le « résumé de 4ème de couverture ». Or, même si les deux genres impliquent certains actes illocutoires semblables, même si tous deux se fondent en partie sur des séquences argumentatives, ces déterminations ne suffisent pas, et de loin, à définir ce qui fait leur spécificité, et, en particulier, les contraintes langagières qui les structurent en tant que texte global (profusion descriptive dans un cas, tension narrative dans l'autre par exemple).

Autrement dit, la différence n'est pas seulement que l'un soit oral et l'autre écrit : le camelot ne *résume* pas l'objet qu'il cherche à vendre et la 4ème de couverture doit éviter de se perdre dans l'exhubérance descriptive! Comme nous le montrent les difficultés des élèves, en fin de séquence, à comprendre ce que l'enseignant attend d'eux lorsqu'il leur demande de produire, oralement, un résumé incitatif, c'est cette confusion des genres qui explique que ce dernier échoue dans une large mesure dans sa tentative de fonder son enseignement sur le transfert d'une capacité à l'autre. En effet, à aucun moment, un véritable travail n'est effectué sur les caractéristiques langagières qui fondent l'un et l'autre genre, et les marques propres aux genres de texte dont il est question dans les activités réalisées ne sont jamais prises en compte ni même thématisées. Ainsi, au résumé incitatif de conte, tel qu'il apparaît par exemple sur une 4e page de couverture d'un livre, correspondent des indices précis d'écriture, observables sur de telles pages, à même d'aider les élèves à écrire ce type de résumé (indices de mise en page, longueur du résumé, arrêt sur un événement déterminant, ou sur une question, etc.). Par contre, convaincre une clientèle d'acheter tel ou tel produit ou objet fait appel à d'autres marques, propres à la situation et au canal certes (formes d'adresse, marques d'interaction, ton de la voix, etc.), mais pas seulement (richesse des descriptions).

Les rapprochements, en quelque sorte sauvages, qui sont *de facto* effectués par les enseignants nous interrogent ainsi sur les théories textuelles et pragmatiques qui sont à leur disposition et sur l'opérationnalité didactique de ces théories dans le champ de la L1.

3. L'ORAL POUR APPRENDRE... MAIS QUOI?

Ainsi, si l'on essaie de résumer la conception de l'oral qui est à l'oeuvre dans notre exemple, l'on retiendra les éléments suivants : l'oral n'est pas à proprement parler considéré comme un objet d'enseignement et d'apprentissage en soi, mais plutôt comme *un outil pour apprendre autre chose*, en l'occurrence pour accéder à une capacité de l'écrit. Cette situation nous paraît relativement symptomatique de ce qui se passe souvent dans les classes de français : l'oral y est bien présent — consignes, échanges questions-réponses, etc. — mais il ne constitue, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves, que rarement un objet d'apprentissage en soi, « légitime » (Rispaïl 1995).

Dans le même questionnaire dont nous avons déjà parlé, nous avons posé aux enseignants la question suivante : *Dans votre classe, entreprenez-vous des activités centrées prioritairement sur la maîtrise en production et / ou en compréhension de l'oral ?* Voici les résultats :

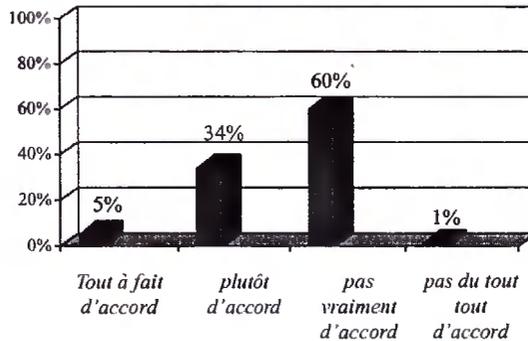


Tableau 2 : Réponses à la question : *Dans votre classe, entreprenez-vous des activités centrées prioritairement sur la maîtrise en production et/ou en compréhension de l'oral ?* (n = 271)

Comme on le voit, l'oral n'est pas très fréquemment travaillé pour lui-même. Les réponses au questionnaire de même que les observations dans les classes nous montrent d'ailleurs qu'enseigner *vraiment* l'oral pose d'importants problèmes aux enseignants : le manque de temps, de moyens d'enseignement, les difficultés d'évaluer l'oral sont quelques unes des raisons invoquées pour justifier le peu de temps accordé à cet enseignement. Si l'oral est pourtant largement présent dans les classes, c'est donc le plus souvent pour apprendre autre chose : l'écrit, voire *la langue en général*, d'autres contenus disciplinaires pour lesquels il sert d'outil d'enseignement / apprentissage en tant que moyen d'interaction.

Malgré cela, nous nous sommes demandé aussi ce que pourrait signifier l'oral pour apprendre l'oral, c'est-à-dire lorsque les enseignants disent centrer leur enseignement sur l'oral, afin de voir quelles sont alors les activités qui sont pratiquées. Et nous nous sommes interrogés brièvement sur les normes qui sous-tendent l'enseignement de l'oral, découvrant par là qu'il n'y a pas vrai-

ment, pour les enseignants, de normes spécifiques de l'oral et que c'est bien la langue en général qui est ciblée à travers l'oral. Enfin, nous avons examiné alors ce que devient l'oral lorsqu'il est utilisé à d'autres fins que l'enseignement de la langue, autrement dit : quelles sont alors les formes d'oral utilisées ? favorisent-elles une acquisition incidente de l'oral ? etc.

4. L'ORAL POUR APPRENDRE L'ORAL... MAIS QUEL ORAL ?

Dans notre enquête, nous avons demandé aux enseignants, en leur soumettant une liste de 21 propositions, quelles activités orales ils pratiquaient dans leur classe, et lesquelles ils considéraient comme les plus importantes pour le développement de la maîtrise orale.

A l'exception peut-être de la compréhension des consignes et modes d'emploi (64 %), les activités qui obtiennent les plus hauts pourcentages de pratique régulière semblent plutôt de nature traditionnelle : *lecture à haute voix* (70 %), *enrichissement du vocabulaire* (70 %), *écoute et compréhension d'un récit* (68 %), *exposés* (51 %). A l'inverse, des activités telles que *théâtre*, *écoute de chansons*, *écoute de messages audio-visuels*, *improvisations et jeux de rôles*, *conduite d'interviews*, obtiennent des scores très modestes, entre 18 et 9 %.

Il est intéressant alors de comparer ces pratiques avec l'utilité que ces mêmes enseignants leur attribuent. Ces derniers devaient choisir, dans la même liste d'activités, les trois qui leur paraissaient les plus utiles et les trois qui leur paraissaient les moins utiles. Or, on constate par exemple que la *lecture à haute voix*, mentionnée par un peu moins d'un quart des enseignants, est plus souvent classée parmi les activités les moins utiles que parmi les plus utiles (34 mentions contre 31) ! De même, si les autres activités dont la pratique est fréquente sont également celles que les enseignants considèrent comme utiles, on constate qu'un certain nombre d'activités qui ne sont que peu pratiquées sont pourtant considérées comme très utiles : *pratiquer des débats en classe*, *développer une argumentation*, *pratiquer des activités théâtrales*, *faire des improvisations*, *des jeux de rôles* ! Autrement dit, tout se passe comme si les activités pratiquées en classe n'étaient pas directement reliées à une conception claire de leur intérêt en termes d'apprentissage (de l'oral), mais répondaient plutôt à d'autres critères de choix (praticabilité, tradition, lien avec l'écrit...).

En outre, on constate aussi que ce sont en général des activités où la spécificité de l'oral par rapport à l'écrit est moindre. Dans les pratiques effectives, la *lecture à haute voix* en l'occurrence, on aboutit ainsi à des séquences orales où l'écrit est omniprésent : comme support bien sûr, mais aussi dans la métalangue employée (*punctuation*, *phrase*, *virgule*, etc.). L'extrait suivant a été enregistré dans une autre classe de 6ème ; les élèves devaient composer une annonce (de type radiophonique) sur un événement culturel régional, et la lire à haute voix :

M. A quoi devez-vous prêter attention ?

El. la punctuation ?

M. La punctuation. Donc le rythme de la phrase. Quoi encore ? Seulement la punctuation ?

El. Changer le ton.

- M. Peut-être changer un peu de ton, donc là aussi, parfois avoir le ton un peu plus haut, plus bas, alors il faudra tenir compte de tous ces éléments pour que votre annonce soit claire et en même temps intéressante, qu'on ait envie de l'écouter, de l'entendre. C'est bon ? Qui veut se lancer ? On y va, Aurélie ? Mais tu fais cela vraiment bien.*
- A. Tout d'abord la nouvelle mise en scène du Tour du monde en quatre-vingt jours, d'après Jules Verne, par un auteur tchèque. Vous pourrez voir cette version très originale tous les jours sauf le dimanche. Ceci dès samedi prochain. L'endroit dépendra du temps et sera communiqué le jour même.*
- M. Voilà. Est-ce que vous avez une critique à faire ? Il ne faut pas vous gêner. D'abord Aurélie, tu fais une autocritique.*
- A. Je me suis accrochée aux mots.*
- M. Tu t'es accrochée un peu aux mots. Tu aurais une autre critique à faire encore ? Elle aurait peut-être pu varier un peu plus le ton, hein, mieux, la virgule, mettre un peu plus de rythme dans tout cela. On essaie, Samuel, vas-y.*

Comme on le voit, l'enseignant insiste sur deux critères pour bien accomplir cette tâche : (1) respecter la ponctuation, le rythme de la phrase, et (2) varier l'intonation. Même s'il est vrai que le support de cette activité est un support écrit, les mots *ponctuation* et *phrase*, présents dans le dialogue enseignant-élèves, révèlent une certaine ambiguïté du statut de l'oral par rapport à l'écrit.

De plus, au moment de l'évaluer, l'enseignant n'ancre d'aucune façon cette activité dans une situation de communication. Il se prive ainsi de moyens de correction supplémentaires et sûrement plus pertinents. Il conclura d'ailleurs l'activité par une affirmation générale et peu opératoire : *il faut vraiment bien préparer sa lecture pour la lire oralement.*

Les principes de base de l'enseignement rénové du français prônent une approche communicative de la langue. Or, on le constate dans notre enquête par questionnaire, les enseignants interrogés disent éprouver des difficultés à aller dans ce sens pour ce qui est de l'enseignement de l'oral. Ils se trouvent placés dans une situation paradoxale, ceci d'autant plus qu'ils estiment qu'il serait effectivement utile pour les élèves d'aborder certaines activités de type communicatif. Ce qui est certain, c'est qu'ils ne disposent pas des outils pour la pratique de ces activités avec leurs élèves, ce qui peut aussi expliquer le lien fort qui existe entre oral et écrit dans nombre de classes.

5. L'ORAL POUR APPRENDRE L'ORAL... MAIS SELON QUELLES NORMES ?

Afin de mieux comprendre encore la conception que les enseignants se font de l'oral, il est intéressant d'examiner les normes qui sous-tendent leur enseignement : celles-ci sont-elles définies en fonction de la seule transmission du message ? (6) Correspondent-elles à des normes propres à l'oral ? Ou sont-elles importées de l'écrit ? Dans notre enquête, nous avons demandé aux enseignants, une fois de plus en leur soumettant une liste, quelle importance ils

accordaient à certains critères pour une évaluation de l'oral. Nous avons observé que les plus importants correspondaient à des critères communicatifs, plutôt globaux (*performance globale, qualité d'attention, participation, efficacité communicative*), ou liés au contenu (*cohérence du discours, intérêt du contenu*); les critères plus linguistiques, tels que *la prononciation, le rythme, la fluidité, la richesse du vocabulaire, la correction du langage*, viennent bien après, de même que la *gestualité*. Autrement dit, les enseignants sont sensibles — et cela en particulier pour l'oral (7) — aux nombreux discours qui ont mis l'accent sur l'importance de la communication par rapport à une attention uniquement portée sur la forme, cela quand bien même, comme nous l'avons vu, ils peinent à insérer leurs activités dans de véritables situations de communication.

Toutefois, lorsqu'on soumet aux mêmes enseignants des énoncés (qu'on leur demandait d'imaginer comme s'ils étaient prononcés oralement) qui présentent soit des caractéristiques plutôt fréquentes à l'oral (phrases segmentées, intriquées, etc.) soit divers écarts par rapport aux normes du français standard, on constate immédiatement que ce sont alors les écarts grammaticaux qui sont le plus nettement rejetés :

le livre que je vous ai parlé (3,59) (8) — *si tu chercherais mieux* (3,38) — *son vélo, nous, la sonnette, on l'a pas touchée* (3,36) — *c'est moi qui est arrivé le premier* (3,33)...

L'énoncé *il ne savait pas si j'aurais le temps* (2,58), au demeurant parfaitement correct, est pourtant refusé par 55 % des enseignants, qui semblent bien témoigner ici d'une certaine hypercorrection (Labov 1976).

Seules font exception l'interrogation sans inversion (*vous l'avez vu où ?*) et la construction *se rappeler de...*, toutes deux bien acceptées.

Ce sont ensuite les formulations qu'on pourrait considérer comme relâchées, et qui puisent largement dans les registres familiers, voire argotiques, qui sont le plus négativement perçues — de manière significativement moins sévère toutefois : *fric, bouffer, se casser, les vieux, se tirer, la bagnole, engueuler* (entre 3,08 et 2,45) (9).

Qu'en est-il, dès lors, dans les pratiques effectives de la classe ? Deux brefs exemples, toujours empruntés à nos observations dans des classes de 6ème, montrent à quel point les normes de l'écrit restent prégnantes, même lorsqu'on travaille l'oral, ou oralement, à quel point l'écrit dicte sa loi à l'oral.

Dans le premier, on remarquera l'intervention normative de l'enseignant, reprenant un élève sur sa formulation interrogative. L'enseignant propose une correction qui répond à des critères qui relèvent plutôt de la langue écrite (Bhehnstedt, cité in Al 1975) :

M. *Ensuite ? — C. ?*

C. *C'est quoi une pique ?*

M. *Qu'est-ce qu'une pique ? — (...)*

Le second illustre un type d'interaction courant dans la classe : l'échange de questions et de réponses entre le maître et les élèves. Et, si l'on survolait

l'ensemble de la leçon, on serait frappé par la brièveté des réponses des élèves, réduites le plus souvent à un mot ou à quelques mots :

M. Ah! Est-ce qu'on connaît le lieu? Non. Donc pour le lieu on ne pourrait rien mettre pour l'instant, on va mettre ensemble vide. L'heure, Raphaël.

R. Aussi.

M. Va écrire. Le prix encore. On n'a pas complété. Est-ce qu'on peut mettre quelque chose ici, Nicolas?

N. Non.

M. Non, alors va aussi mettre l'indication. Donc vous avez vu que pour la première annonce c'est pas tout à fait complet, hein, il manque des choses. Tu me résumes ce qui manque Diego pour la première information.

D. Lieu, heure.

M. Fais une phrase. Vas-y!

D. Il manque le lieu, l'heure et le prix.

Ce que nous voulons mettre en évidence ici, c'est la demande, à première vue surprenante, du maître disant à un élève : *Fais une phrase*. Pourquoi, alors que l'échange des questions et réponses brèves dure depuis un temps certain, veut-il à ce moment précis un autre type de réponse? Pourquoi se réfère-t-il tout à coup à la *phrase* qui est une unité linguistique propre à l'écrit? A notre avis, cela vient en partie de la tâche qu'il introduit à ce moment : *Tu me résumes ce qui manque...* L'élève n'est plus alors appelé à donner une réponse, mais à faire une synthèse (courte certes). C'est comme si *résumer*, *synthétiser*, relevait d'un autre registre de langue, de l'ordre de l'écrit, d'où la demande de produire une phrase. De toute façon, quelle que soit la raison d'être de cette intervention, elle exprime de manière flagrante le poids de normes essentiellement fondées sur l'écrit dans le déroulement des échanges oraux!

Voici, toujours à propos de cette question, un extrait d'interview avec l'un des enseignants dont la classe a été observée :

Interviewer : On sait que les élèves s'expriment parfois avec leurs termes, avec leur langage qui peut être parfois proche de l'argot; est-ce que tu acceptes volontiers le langage de l'élève, ou bien est-ce que tu es très restrictif; comment réagis-tu? Est-ce qu'il doit être proche de l'écrit?

M. Non, pas spécialement. Il y a des solutions que je refuse.

I. Alors qu'est-ce que tu refuserais? Quel domaine?

M. Dans la manière de poser des questions par exemple. Je ne pourrais pas accepter ce qui n'est pas correct à l'écrit malgré qu'il y a de fortes différences entre l'oral et l'écrit.

I. On pourrait dire que la grammaire joue un rôle pour toi, il faut utiliser un langage qui respecte les règles de grammaire.

M. Alors comment corriger? J'accorde à l'élève un moment de réflexion pour garder son idée, l'améliorer, ou alors un autre élève est capable de l'exprimer plus rapidement, de manière plus acceptable.

Cette interview confirme les exemples précédents, et l'ambiguïté du rapport entre normes de l'oral et normes de l'écrit chez nombre d'enseignants (10). Comme si ces derniers, sachant que les normes ne sont pas les mêmes à l'oral

et à l'écrit, ne peuvent pourtant faire autrement que de se référer à l'écrit pour juger des productions orales de leurs élèves! Nous pouvons nous demander si ce comportement n'est pas dû en particulier au fait que de nombreux enseignants connaissent mal les règles propres à l'oral (« grammaire » de l'oral) et les contraintes liées au canal de communication.

6. L'ORAL, POUR APPRENDRE AUTRE CHOSE

S'il y a — parfois — un oral objet d'enseignement, il y a aussi et surtout un oral de l'échange, véhiculaire, à l'oeuvre dans les diverses disciplines et au service de l'enseignement et de l'apprentissage de savoir (-faire) divers. Dans l'exemple ci-après, cet oral véhiculaire fait apparaître un enseignement / apprentissage très fortement dirigé par l'enseignant, inducteur de l'oral des élèves, limité d'ailleurs à quelques interventions très brèves.

M. ... que signifie confectionner en fait ? - Marc...

M. Modifier en mieux.

M. N-non, pas forcément.

El. Garnir.

M. Mais de quelle manière ?

El. Décorer.

M. Pourrait s'utiliser comme ça, mais - principalement...

El. Préparer.

M. Voilà - préparer ou bien - oui ?

El. Prendre quelque chose pis euh : : le gart - le garder.

M. Préparer - le faire - le...

El. Le faire soi-même.

M. Le faire soi-même d'accord par exemple nous avons confectionné y a deux semaines des biscuits et des truffes pour la fête des mères.

Bien souvent, l'oral véhicule un élément d'apprentissage par le biais des interactions entre l'enseignant et ses élèves. Ici, il s'agit de l'émergence de la définition d'un mot de vocabulaire présent dans une dictée que la classe est en train de préparer. Par une série de questions, l'enseignant cherche à obtenir de ses élèves la définition désirée. La réponse tardant à venir, il guide les élèves, laissant de côté certaines interventions par trop erronées à ses yeux. Par exemple, il ne fait pas cas de la réponse : *Prendre quelque chose pis euh : : le gart - le garder*. Il accepte par contre la suivante et l'illustre par un exemple tiré de la vie de la classe.

Ce court extrait montre comment l'oral est utilisé en tant qu'outil, par les élèves, pour tester des hypothèses et, surtout, par l'enseignant afin d'orienter la recherche et guider (influencer) les échanges. Mais cet oral-là, on le voit, induit une façon d'enseigner et d'apprendre qui se résume essentiellement en une suite de paires questions-réponses, initiées par l'enseignant, face au groupe-classe, dans le but de faire apparaître des morceaux de savoir chez ses élèves. Il s'agit là d'une sorte de méthode inductive, collective, dans laquelle les élèves occupent toujours la même place interactionnelle — place qui se résume bien souvent à répondre par des mots uniques (11)...

Si l'on se réfère à certaines recherches (Grellet et al. (1987), par exemple), cette pratique est fréquente dans tous les degrés de la scolarité. Nous l'avons nous-mêmes souvent observée dans le cadre de nos recherches en 6^e année. D'autres caractéristiques des échanges en classe peuvent également être relevées : la mise de côté de certaines interventions des élèves, considérées comme fausses, donc n'entrant pas dans l'échange; les réponses partielles de l'enseignant à des questions d'élèves, qui laissent subsister des incompréhensions auprès de ces derniers; les silences : certains élèves sont peu sollicités à parler, passent à travers les mailles du filet; les évaluations péremptoires, en termes de juste ou faux, là encore pas toujours bien comprises des élèves; de nombreux implicites dans les échanges, dont il est difficile de connaître la portée pour les apprentissages des élèves; etc.

Dans la mesure où certains considèrent que l'oral ne devrait pas être enseigné pour lui-même mais pratiqué au service d'autres apprentissages, il nous semble alors que deux questions cruciales se posent :

(1) l'oral tel qu'il est employé dans les interactions scolaires est-il de nature à favoriser la construction de connaissances par l'élève ou participe-t-il d'une pédagogie trop axée sur le discours de l'enseignant, dans laquelle l'élève n'a plus qu'à remplir les espaces interactionnels — restreints et stéréotypés — qui lui sont attribués ?

(2) l'oral tel qu'il est employé dans les interactions scolaires est-il susceptible de contribuer, de manière indirecte, incidente, à son propre développement, à son amélioration ?

Autrement dit, l'oral *en tant qu'outil* (au service d'apprentissage divers) est-il suffisamment bien employé ? et est-il bien entretenu, voire amélioré ?

La réponse n'est pas simple. Mais on peut avoir quelques doutes lorsqu'on observe les formes d'interaction dans les classes. Comme le souligne très justement E. Nonnon (1996/97), une amélioration de la situation passe certainement par la formation des enseignants. Peut-être cela leur permettrait-il de diversifier les formats d'interaction, d'être plus attentifs aux interventions des élèves, de laisser les connaissances se construire dans et par le discours.

Mais cela suffit-il ? Dans notre enquête, nous avons posé aux enseignants trois questions qui permettent, indirectement, de toucher à la question des formats interactifs utilisés dans les classes et à leur utilité pour les apprentissages des élèves :

1. Dans le cadre de vos activités de français **qui ne sont pas** consacrées à l'expression orale (expression écrite, structuration, etc.), avec quelle **fréquence** — en moyenne et sur l'ensemble de l'année — utilisez-vous les formes de communication orales suivantes : entre vous-même et un élève — entre vous-même et un groupe d'élèves — entre vous-même et l'ensemble de la classe — entre un élève et un autre élève — entre un élève et l'ensemble de la classe — entre élèves dans le cadre d'un travail de groupe;

2. Dans le cadre de vos activités de français consacrées à l'expression orale, avec quelle **fréquence** — en moyenne et sur l'ensemble de l'année — utilisez-vous les formes de communication orales suivantes : [...];

3. Quelle est selon vous l'**importance** de ces différentes formes de communication orale pour l'apprentissage de la langue ?

Les réponses montrent que, pour les enseignants, les six formats d'interaction proposés paraissent presque également utiles : entre l'enseignant et un élève (1,6) (12), entre l'enseignant et l'ensemble de la classe (1,7), entre l'enseignant et un groupe d'élèves (1,9), entre un élève et l'ensemble de la classe (1,9), entre élèves dans le cadre d'un travail de groupe (1,9) et entre un élève et un autre élève (2). Cependant, au niveau des pratiques déclarées, seuls les deux premiers de ces formats sont pratiqués avec une fréquence aussi élevée qu'ils sont jugés importants, tous les autres sont sensiblement moins pratiqués qu'ils ne sont considérés importants ! Par exemple, la forme de communication *entre un élève et l'ensemble de la classe* obtient (sur une échelle qui va de très souvent (1) à jamais (4) des moyennes de 2,7 lorsque l'enseignement n'est pas spécifiquement consacré à l'expression orale et 2,3 lorsque l'enseignement porte plus spécifiquement sur l'expression orale.

De plus, si l'on compare la fréquence des différentes formes en fonction du type d'activité, on remarque que les formes d'interaction dans lesquelles l'enseignant guide l'échange et s'adresse à quelqu'un (élève, groupe d'élèves, classe) sont plus fréquemment mises en œuvre lorsque l'enseignement n'est pas spécifiquement consacré à l'expression orale, alors que les autres formes, au contraire, sont plus fréquentes lorsque l'enseignement est consacré à l'expression orale. Ainsi, si on estime, comme nous avons tendance à le faire, que les formes d'interaction trop centrées sur l'enseignant ne peuvent suffire ni à la construction de connaissances par l'élève ni à une meilleure maîtrise de l'oral, cela nous amène à considérer

(1) que l'oral n'est pas utilisé de manière suffisamment efficace comme outil au service des divers apprentissages ;

(2) qu'une telle utilisation de l'oral ne peut suffire à améliorer chez les élèves la maîtrise de l'oral en tant qu'outil ;

(3) qu'il est nécessaire de proposer autre chose, afin que les élèves puissent disposer d'un outil qu'ils maîtrisent mieux et qui leur serve réellement dans leurs apprentissages.

Nous présenterons dans la conclusion les options qui sont les nôtres. Mais les données de notre questionnaire nous permettent déjà de remarquer que c'est, finalement, lorsqu'on travaille l'oral en quelque sorte pour lui-même, lorsqu'on lui consacre spécifiquement des activités que les formes d'interactions s'avèrent en fait les plus favorables (ou les moins défavorables...) au développement de l'outil « oral » dont les élèves ont besoin !

7. CONCLUSION : L'ORAL, UN OUTIL CERTES, MAIS DONT IL FAUT APPRENDRE A MIEUX SE SERVIR, OU : POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL

L'oral est bel et bien le « bon à tout faire » de l'enseignement. Il est présent à tout moment dans la classe, que ce soit dans le cadre de l'enseignement de la langue « en général », ou encore que ce soit pour interagir, dans le cadre des routines quotidiennes de la vie scolaire, ou de toute autre manière scolaire.

Mais les enquêtes que nous avons réalisées en 6^e année montrent les nombreux problèmes que pose cet oral bon à tout faire pour les enseignants comme pour les élèves : l'oral n'est guère travaillé pour lui-même et, lorsqu'il l'est, c'est le plus souvent à travers des activités plutôt traditionnelles — que les enseignants eux-mêmes ne perçoivent pas toujours comme très utiles ; les normes qui le caractérisent sont floues et largement empruntées à la langue écrite ; les théories qui permettraient de cadrer son enseignement sont ou trop hétéroclites ou trop mal connues ; les objectifs visés sont peu clairs ; les formes d'interaction mises en oeuvre ne correspondent pas vraiment à ce que les enseignants estiment favorables...

En définitive, puisqu'il n'est guère traité en tant que tel, mais le plus souvent en liaison à l'écrit, l'oral est surtout abordé dans la classe de français de manière *immersive*, comme moyen de communication et outil d'apprentissage, comme il pourrait l'être dans d'autres disciplines. Les phases d'exercisation, de distanciation, de réflexion portent essentiellement sur l'écrit, voire sur la langue en général. On ne peut donc pas considérer à proprement parler qu'apparaisse à quel moment que ce soit une *didactique de l'oral*.

Tant en ce qui concerne les conceptions d'une didactique de l'oral que les rapports mêmes entre l'oral et l'écrit, la diversité prévaut. Celle-ci peut être bénéfique lorsqu'elle est orientée par des fins claires et communes. En revanche, elle nous apparaît plutôt, à l'heure actuelle, comme le signe d'une confusion certaine, liée à la confusion qui règne dans les instructions officielles (13) comme dans les représentations des acteurs, et qui empêche dans une large mesure les enseignants d'effectuer un travail efficace en ce domaine.

Nous pensons en effet qu'il est possible et nécessaire de clarifier le statut et les fonctions de l'oral en classe et d'élaborer une véritable didactique de l'oral. Cela ne signifie en aucun cas que l'oral n'est pas, avant tout, un outil « pour autre chose ». Mais cela signifie que, pour que cet outil puisse être utilisé de manière opératoire, il faut que les élèves apprennent en même temps à le manier ! Autrement dit, améliorer les capacités orales des élèves, par un enseignement spécifique réalisé en classe de français, conduit aussi à améliorer le fonctionnement de l'oral comme outil au service des autres apprentissages.

C'est du moins cette hypothèse qui guide les travaux actuellement réalisés en Suisse romande dans le but de construire une didactique de l'oral fondée sur la maîtrise de genres considérés comme des outils qui rendent possible la communication et la transmission des connaissances (Schneuwly et al. 1996/97 ; Schneuwly et Dolz 1997 ; de Pietro et Dolz 1997). Le genre, selon Bakhtine,

introduit en effet une relation étroite entre langage et pensée en construction ; il définit à la fois ce qui est dicible à travers lui (autrement dit les contenus qu'il permet de travailler), l'organisation de ce qui est dit et les moyens linguistiques mis en oeuvre pour le dire. Le débat constitue un exemple d'un genre oral qui peut faire l'objet d'un travail spécifique en classe de français : les élèves sont amenés ainsi à présenter des opinions, des prises de position, argumentées, selon des règles de communication (fonctionnement des tours de parole, référence aux paroles d'autrui) qui favorisent l'écoute des autres positions et la décentration, et en recourant à des moyens linguistiques adéquats qui assurent l'intelligibilité des propos ; la capacité de débattre, développée grâce à de telles activités, n'est pourtant pas une fin en soi, mais bien un outil qui permet aux élèves de construire, avec l'aide des autres, des connaissances, des prises de position, ce dans quelque domaine de la vie scolaire (éducation civique, histoire, etc.) ou publique.

Il nous paraîtrait illusoire, surtout lorsqu'on s'intéresse à des genres relativement complexes et conventionnels (14), de penser que leurs différents aspects (en particulier leur organisation et les moyens linguistiques) peuvent être maîtrisés de manière purement incidente, sans intervention didactique spécifique. Or, c'est pourtant dans cette illusion que fonctionne dans une large mesure l'enseignement actuel, ainsi que le montre l'exemple sur le résumé incitatif de conte que nous avons présenté au début de cette contribution. Une approche par les genres permet au contraire de fonder une didactique diversifiée qui comble, en partie du moins, les lacunes que nous avons mises en évidence par notre enquête : diversification pragmatique, car chaque genre définit une configuration situationnelle (participants, lieux, visée, etc.) ; diversification des activités, car chaque genre comporte des caractéristiques langagières descriptibles qui nécessitent chacune des activités spécifiques ; diversification des formats d'interaction, car chaque genre met en jeu des formats définis ; diversification et clarification des normes, liées au caractère culturellement et institutionnellement défini des genres ; diversification des modes de communication, selon que le genre est plutôt oral, écrit, mixte, etc. Une telle approche est possible, comme en témoignent diverses publications (de Pietro et al. 1996/97, Dolz et al. 1996/97, Dolz et Schneuwly à paraître et Zahnd, ici-même) ainsi que, surtout, les séquences didactiques qui ont déjà été produites dans le cadre du projet d'édition suisse romand.

Dans la perspective que nous proposons ici, la distinction oral / écrit n'est plus centrale. Ou, plutôt, elle doit clairement être prise en considération dans ses manifestations langagières concrètes, mais ce n'est plus elle, massivement posée, qui organise l'enseignement. En effet, dans nombre de genres usités dans nos sociétés, et en particulier à l'école, l'oral apparaît en fait comme regroupant une grande diversité de comportements langagiers — allant de l'oral familial à la lecture à haute voix (15) — qui, de plus, font fréquemment appel à *de l'écrit* ! Il n'est qu'à penser ici aux notes dans l'exposé oral, aux mots-clés qu'on inscrit pour ne pas perdre le fil d'un débat, sans parler du conte qu'on lit à haute voix...

L'entrée par les genres présente selon nous le triple avantage (1) d'intégrer les modes oral et écrit sans nier leurs spécificités et leurs apports respectifs, mais en évitant une opposition trop radicale qui se révèle peu opératoire, (2) de prendre en compte diverses formes orales dans leur contexte social et situationnel, et, surtout, (3) d'être immédiatement et concrètement appréhendable, de manière intuitive, par les élèves qui sont quotidiennement confrontés (à l'école, par les médias, dans les divers lieux sociaux qu'ils fréquentent) à des réalisations langagières inscrites dans les genres socialement institués et reconnus.

Il s'agit donc bien, selon nous, à la fois d'améliorer les capacités orales des élèves et de les doter des outils — sémiotiques — dont ils ont besoin pour apprendre. Pour satisfaire à ces deux exigences, deux options nous paraissent nécessaires : travailler l'oral à travers les genres dans lesquels il se manifeste, d'une part ; et définir un cadre didactique spécifique, solidement fondé théoriquement (définition de l'objet, etc.) et socialement (explicitation des normes, etc.) d'autre part. C'est ainsi, et non pas en l'abandonnant purement et simplement aux autres disciplines, que l'oral — sous des formes diverses, souvent en relation à « de l'écrit », et incorporé à différents genres — pourra devenir un outil efficace au service de l'ensemble des apprentissages et des diverses formes de communication.

NOTES

- (1) En cette période où, pour assurer une plus grande égalité dans la langue, se développe la féminisation des termes employés pour désigner métiers, fonctions et statuts, etc., il nous est apparu comme un juste retour des choses que les termes prioritairement féminins, même les moins valorisants tels « bonne à tout faire », puissent également être utilisés au masculin !
- (2) Etant entendu que nombre de méthodes proposées aujourd'hui, par exemple sous la dichotomie structuration - libération, mêlent dans des mesures variables les différentes approches.
- (3) Cette recherche, ainsi qu'une enquête comparable à propos de l'écrit sur laquelle nous nous appuyons également, a été conduite dans le cadre d'une collaboration entre Centres de recherche des différents cantons de Suisse romande. Outre les soussignés, les personnes suivantes y ont contribué : Y. Baumann et P. Dessibourg (Service des didactiques, Fribourg), D. Bétrix-Köhler et D. Martin (Centre vaudois de recherche pédagogique), C. Merkelbach et W. Riesen (Office de la recherche pédagogique, Berne), C. Nidegger (Service de la recherche en éducation, Genève), N. Revaz (Office de recherche et de documentation pédagogique, Valais). Cf. Bétrix Köhler D. et al. (à paraître) ; de Pietro J.-F. et Wirthner M. (1996).
- (4) Le taux de retour du questionnaire s'est élevé à 63 %.
- (5) Pour une discussion du débat linguistique à propos des différences entre oral et écrit, cf. de Pietro et Wirthner 1996, Gadet 1989 et 1996, Travaux de linguistique 21, 1990.
- (6) Du type : le message a / n'a pas passé.

- (7) L'enquête parallèle menée sur l'enseignement de la production écrite montre en effet que parmi les principaux critères retenus pour l'évaluation des textes des élèves figurent plusieurs critères formels : correction syntaxique, richesse du vocabulaire...
- (8) Les enseignants devaient choisir entre *parfaitement acceptable*, *acceptable*, *peu acceptable*, *tout à fait inacceptable*, autrement dit sur une échelle de 1 (parfaitement acceptable) à 4 (tout à fait inacceptable) ; les chiffres donnés entre parenthèses représentent la moyenne des jugements de l'ensemble des enseignants.
- (9) *Prof*, *récré*, *super* sont en revanche bien acceptés (entre 1,67 et 1,44)! Quant aux régionalismes (de Suisse romande), ils semblent être traités différemment selon qu'ils touchent la syntaxe ou non : alors que *s'encoupler* (1,76) et *fricasse* (1,94) sont bien acceptés, le passé surcomposé (*a eu coupé*, 2,13), *venir avec* (2,29), *servir un vélo* (2,49) et, surtout, *lui aider* (2,74) tendent à être rejetés.
- (10) Les enseignants cités ne sont pas les mêmes !
- (11) Quand l'enseignant n'exige pas une « phrase », bien sûr! Cf. supra.
- (12) L'échelle, ici encore, va de 1 (très important) à 4 (pas du tout important).
- (13) Du moins en Suisse romande. Cf. Wirthner (à paraître).
- (14) Car ce sont avant tout ces genres-ci, complexes et conventionnels, qui sont le moins maîtrisés par les élèves et qui nécessitent par conséquent un travail spécifique à l'école.
- (15) Cf. Willems, 1990, 48 et Goffman.

BIBLIOGRAPHIE

- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B., NUSSBAUM, R. (1979) : *Maîtrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- BETRIX KOEHLER, D. et al. (à paraître) : *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...*
- CANVAT, K. (1996) : Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux 37/38*, 5 - 29.
- COSTE, D. et al. (1976) : *Un niveau-seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DE PIETRO, J.-F., WIRTHNER, M. (1996) : Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *TRANEL 25*, 29 - 49.
- DE PIETRO, J.-F., ERARD, S., KANEMAN-POUGATCH, M. (1996/97) : Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux 39*, 100-129.
- DE PIETRO, J.-F., DOLZ, J. (1997) : L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable? *Education et recherche 3*, 335-358.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1996) : Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux 37/38*, 49 - 75.

- DUBOIS, J. (1965) : *Grammaire structurale du français*. Paris, Larousse.
- GRELLET, I., MANESSE, D., MONTCHABLON, M.-A. (1987) : Chapitre 3 : français. In : *Les enseignements en CM2 et en 6ème. Ruptures et continuités*. Paris, INRP, Collection rapports de recherches, no 11, 113-143.
- LABOV, W. (1976) : *Sociolinguistique*. Paris, Les Editions de Minuit.
- LAZURE, R. (1991) : Sur les « traces » de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche. *Etudes de linguistique appliquée* 84, 23-35.
- MARTINET, A. (1974) : *Eléments de linguistique générale*. Paris, A. Colin.
- Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande* (1972). Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- NONNON, E. (1996/97) : Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux* 39, 12-49.
- RISPAIL, M. (1995) : Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves ? In : R. BOUCHARD. & J.-C. MEYER [Eds], *Les métalangages de la classe de français; Actes du 6ème colloque DFLM*. Lyon : DFLM, 77 - 79.
- SAUSSURE, F. de (1974) : *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.
- SCHNEUWLY, B. (1994) : Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In : Y. REUTER [Ed.], *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lilles, novembre 1993)*. Berne, Lang, 155 - 173.
- SCHNEUWLY, B. (1996/97) : Vers une didactique du français oral ? *Enjeux* 39, 3-11.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (1997) : Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. INRP, *Repères*, 27-40.
- SCHNEUWLY, B., DE PIETRO, J.-F., DOLZ, J., DUFOUR, J., ERARD, S., HALLER, S., KANEMAN-POUGATCH, M., MORO, Ch., ZAHND, G. (1996/97) : L'oral s'enseigne ; prolégomènes à une didactique de la production orale. *Enjeux* 39, 80-99.
- SEARLE, J. R. (1972) : *Les actes de langage*. Paris, Hermann.
- WALTER, H. (1988) : *Le français dans tous les sens*. Paris, Laffont.
- WILLEMS, D. (1990) : Synthèse de la Table ronde (I). *Travaux de linguistique* 21, 47 - 50.
- WIRTHNER, M. (à paraître) : L'enseignement de l'oral en Suisse romande. Des plans d'étude au statut ambigu. In : *Actes du colloque : Le français comme discipline : cent ans d'instructions officielles*. Metz 1997.