

QUELQUES DONNEES DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'ORAL

PROBLÉMATIQUE :

Comment se projeter dans le contexte de la recherche pour aborder l'oral scolarisé, notamment en tant que champ disciplinaire, et donc comme un objet d'enseignement ?

OBJET DE L'INTERVENTION :

Regroupement de quelques sources au titre d'une présentation sommaire de la recherche universitaire sur la didactique de l'oral (ce document ne constitue donc pas un état de la recherche en général, mais renvoie aux contributions qui le font à notre sens de la manière la plus productive, et au plus proche des préoccupations concrètes, pratiques, voire matérielles des professeurs de écoles)

1. L'oral réaffirmé comme contenu d'enseignement, et donc comme domaine didactique à partir des années 1980

Les *Programmes* de 2007 pour l'Ecole Primaire, reconnaissons-le tout de suite, reprennent à leur compte certaines des préoccupations sociétales qui sont contemporaines de leur rédaction. A l'heure où beaucoup de gens se posent légitimement la question des incivilités, et où il convient de redonner une autre dimension aux transmissions d'ordre culturel, ainsi qu'à ce qu'on appelle grossièrement le *lien social*, l'école, comme l'ont d'ailleurs bien démontré Chartier (2001) et Hébrard (2001), est directement

impliquée dans ces problématiques. En classe, la facilitation des séances pratiquées en groupes, l'incitation qui consiste à favoriser les relations interpersonnelles entre les élèves ou la co-construction des savoirs avec l'enseignant, des activités comme les ateliers de philosophie, des supports tels que le cahier de vie, correspondent, tous à leur mesure, aux mêmes exigences.

En outre, pour tenter d'harmoniser les pratiques d'enseignement, et donc réduire en un sens les inégalités entre les élèves, le Ministère, en partie à l'appui de commissions consultatives, a été conduit à détailler les compétences à acquérir et à les répartir dans les trois cycles de l'Ecole, dans la perspective notamment de l'idéal revendiqué de socle commun.

Entre temps, de nombreux chercheurs ont mené en parallèle des travaux portant sur les implications socioculturelles des processus d'enseignement et d'apprentissage, comme Mercer (1996), qui a analysé la qualité des échanges oraux entre enfants dans des collaborations en classe. Ce dernier en a conclu qu'en incitant les élèves à se justifier et à s'expliquer devant leurs camarades, l'enseignant les invite avant tout à intégrer un habitus social indispensable à la vie en société. Selon lui, l'enseignant peut alors procéder de plusieurs manières :

- en suscitant des suggestions mutuelles ;
- en faisant justifier les opinions, fonder les prises de position ;
- en questionnant et en favorisant le jeu questions/réponses ;
- en faisant rechercher un consensus sur les actions à mener ;
- en favorisant la prise en compte régulière du groupe en tant que tel.

Cela peut paraître évident pour beaucoup d'enseignants et de didacticiens, mais en pratique, cela n'est pas toujours des plus faciles à mettre en place. Car l'organisation concrète de la classe passe par un certain nombre de procédés et d'astuces qui contraignent l'enseignant à se poser la question du milieu acoustique, celle des déplacements, celle des positionnements, celle de sa propre place au milieu des élèves, des élèves entre eux, des objets dans la classe, des affinités et des tensions éventuelles : multidimensionnelle, son intervention en ce qui concerne la gestion de classe comporte un grand nombre de variables.

Celles-ci ont été intégrées à des recherches qui, au moins depuis les années 1970, ont tenté de mettre en évidence les caractéristiques de l'espace personnel et leurs relations avec l'intégration sociale des individus, entre autres dans des groupes « classe ». Pour aborder plus concrètement ce qui relève du comportement et du vécu de l'élève, est ainsi envisagée l'influence de la distance que ce dernier maintient par rapport au groupe, de celle qu'il maintient avec ses camarades d'ordinaire les plus complices, de la stabilité de ces distances et de la fidélité entretenue avec les pairs, mais aussi de ses déplacements dans la classe. Cette approche, qu'on appelle *multivariée*, reprend notamment à son compte les recherches menées dans le cadre de la proxémique (Hall 1966). C'est donc toute l'écologie du groupe qui est impliquée par ces travaux, avec des analyses fines qui permettent de décrire la proximité entre élèves, leur stabilité dans la classe, la stabilité de leurs relations interindividuelles, celle à proprement parler de leurs déplacements : en somme, tout ce qui relève de la gestion de classe.

Ces analyses prennent pour supports notamment les études de Burgess et McMurphy (1982), lesquels ont mesuré comment le rapprochement par rapport à l'adulte se fait régulièrement à la défaveur du rapprochement entre pairs, ce qui est corroboré entre autres par Baudonnière (1988) et Corraze (1988), et se remarque souvent dans les classes de moyenne et de grande sections de maternelle, dans lesquelles le maître doit donc savoir en partie s'effacer. Si l'on reprend ce qu'en résumait Pierre Roques *et alii* à l'occasion d'un article paru dans la revue *Enfance* (4, 1997) :

« Certaines études montrent que la présence d'un adulte a une influence sur la régulation des distances interindividuelles. (...) En présence de l'éducateur habituel, les enfants les moins compétents socialement font preuve d'une autonomie spatiale réduite et la proximité dyadique serait indépendante du lien affiliatif entre pairs lorsqu'ils se trouvent à proximité de l'adulte (Legendre, 1989). En outre, cette présence provoque une diminution des comportements sociaux entre pairs avec réduction de leur proximité physique, des rires, des verbalisations et des vocalisations (Mertan et Nadel, 1991) ».

L'étude de Roques *et alii* porte sur le moment des activités libres (40 minutes) qui se déroulent quotidiennement après l'arrivée des enfants à l'école maternelle. Ces derniers ont alors à leur disposition des tables réparties dans la classe, avec des puzzles, pâtes à modeler, assortiments de cubes et de quoi dessiner. Or, les chercheurs en ont conclu, d'après leurs mesures, que la diminution des distances avec les trois camarades les plus complices s'accompagne d'une bonne insertion dans le groupe en général, et que, d'autre part, la stabilisation des distances entre les pairs se produit à la faveur du groupe dans son ensemble, ce qui intervient en même temps qu'une réduction des déplacements. La fidélité avec les camarades diminue ensuite peu significativement vers février-avril, pour redevenir plus importante dans le courant du mois de mai. Ce qui est pour ainsi dire inédit dans ces conclusions, c'est qu'il en ressort trois dimensions principales de la gestion de classe :

- la proximité entre pairs et dans le groupe, qui sont corollaires ;
- la variabilité des distances entre pairs ;
- l'importance des déplacements.

2. Comment replacer ces généralités dans la recherche d'ordre didactique ?

Les travaux pré-cités, ainsi que ceux de Mercer en particulier, doivent être mis en parallèle avec les investigations de Garcia-Debanc (1997), laquelle dresse une typologie innovante des situations d'argumentation à l'école primaire, en CM 1 plus particulièrement, et inventorie les interactions coopératives en classe. Celle-ci répertorie les faits de justifier une opinion, d'identifier une question sujette à controverse, de réfuter une suggestion ou un argument quelconque, le tout renvoyant à des propos à la portée des élèves. Garcia-Debanc note en revanche que, comme l'a déjà indiqué Golder (1996), les élèves ont besoin que la discussion présente un véritable enjeu pour s'expliquer : les débats de pure forme ont peu de chances d'aboutir. Une fois donc posée la problématique de la gestion matérielle et physique du groupe classe, c'est donc l'enjeu du support d'intervention qui intervient au premier plan.

On retrouve les mêmes positions méthodologiques chez Dolz et Schneuwly (1998) par exemple, lesquels partent du constat suivant lequel la démarche de l'enseignant nécessite la préconstruction d'un objet d'enseignement, qui se concrétise matériellement dans une phase de planification de l'intervention didactique. Cette planification prend appui sur des apports notionnels, une préanalyse des capacités des apprenants et un comportement d'enseignant lui-même réflexif, qui prenne en compte non seulement ce qui appartient au verbal, mais aussi au non verbal (comme les gestes, tels que décrits dans les études de Alibali, Flevaris et Goldin-Meadow (1997), par exemple).

L'ensemble de cette recherche ne glisse heureusement pas dans les placards (Cf les travaux de l'équipe ERFÉ, basée à l'IUFM de Toulouse, sur les approches multivariées), et le Ministère s'en saisit à la première occasion. C'est à ce titre que la Direction de la Programmation et du Développement (DPD-MJENR) a mis depuis 2001 à la disposition des enseignants d'école primaire, une série d'outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages pour les enfants de fin de maternelle et de début d'école élémentaire, dont une grande majorité concerne le langage oral et la communication. Sont ainsi abordés au premier plan la prise de parole, les opérations de dénomination et de catégorisation, de compréhension des consignes, de production de récits, de l'apprentissage phonologique, ainsi que de représentation et d'identifications d'écrits. Or, cette réaffirmation de l'oral et des opérations protodidactiques concernées (Chevallard, 1985), qui passent souvent par le langage, se place là aussi en droite ligne de ce qui, depuis les années 1980, a été délimité en termes de compétences. Cette délimitation en effet a favorisé la mise en place d'un répertoire de conduites impliquant des compétences d'interprétation des situations, et bien entendu des stratégies développées en relation avec les actes langagiers. Les travaux de Bruner (1983) et Halliday (1985) ont constitué des appuis considérables, et de ce fait, dès 1986, les Instructions Officielles pour l'école primaire ont parlé non plus de « langage » en général (comme cela avait été le cas en 1977), mais en termes de « situations de communications diversifiées », d'« actions individualisées, ou faites par de petits groupes ». Ainsi les enseignants ont-ils été invités à « s'appuyer sur

les interactions qui surviennent par le langage entre les enfants et à « étendre (leur) pouvoir de communiquer » (Cf. 1995, 2002).

Le langage, dès l'école maternelle, est donc considéré comme un moyen d'appropriation de ce qu'il véhicule d'expériences, de connaissances, et d'émotions. Et c'est dans cet esprit que les programmes de 1995, qui dégagent cinq domaines d'activités pour l'école maternelle, redéfinissent la place de l'interaction :

- apprendre à vivre ensemble, c'est assumer des responsabilités à sa mesure, affirmer son identité et reconnaître celle des autres,
- c'est aussi expliquer ses actions, apprendre à discuter des problèmes quotidiens, écouter le point de vue des autres.

Le deuxième domaine correspond donc spécifiquement au langage dit de *communication scolaire*, dont on considère que les apprentissages se mettent en place dans deux types d'activités : les diverses situations dans lesquelles l'enfant peut associer son vécu à sa verbalisation, rendre compte de ses expériences, bref à peu près toutes les activités scolaires, qui ont par ailleurs leurs propres finalités ; en outre, des situations d'exercices plus spécifiques, appelées *moments* ou *situations* de langage. Différentes propositions d'activités sont détaillées pour les sonorités de la langue, le lexique, l'écoute et le langage oral, l'initiation au monde de l'écrit et à la production de textes. Agir dans le monde, découvrir le monde sont également des domaines d'activités étroitement liés à la maîtrise de la langue et qui constituent des supports à l'expression de l'enfant et à la communication. On rappelle que le langage, en tant que forme d'apprentissage culturel, est l'un des instruments de la découverte du monde.

De ce fait, les *Programmes* de 2007 insisteront bientôt pour mettre « le langage au cœur des apprentissages ». Le langage oral devient « l'axe majeur » des activités de l'école maternelle et tous les domaines d'activités supposent « des échanges verbaux de qualité », de même qu'ils sont « l'occasion de développer, chez chaque enfant, les compétences de communication que leur mise en œuvre exige ». Les cinq domaines

d'activités définies en 1995 sont conservés. Les innovations portent donc sur les points suivants :

- La continuité des apprentissages : continuité oral/écrit, continuité des apprentissages d'un cycle à l'autre. L'oral, classiquement considéré comme pouvant aider aux apprentissages de l'écrit, est à travailler aussi pour lui-même.

- Parallèlement, est affirmée la nécessité de travailler la communication écrite dès l'école maternelle : former des hypothèses sur " les liens entre les écritures et la réalité orale du langage ", " se familiariser avec les principales fonctions de l'écrit " et avec " la culture littéraire ".

- Des éléments précis de programme sont définis et détaillés pour les aspects suivants : les compétences de communication, le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation), le langage d'évocation, le langage écrit. On peut ainsi dresser le tableau des compétences de communication pour chaque cycle de l'école primaire.

L'oral apparaît, quoi qu'il en soit, comme un domaine clé d'apprentissage, et son positionnement didactique – mais aussi épistémologique et ontologique – en ressort profondément légitimé (Cf là-dessus notamment les travaux de Jean-François Halté, qui en donne un aperçu assez clair dans la *Didactique du français* publiée chez De Boeck sous la direction de J.L. Chiss, J. David et Y. Reuter (2005)).

Parmi d'autres productions, un rapport à ce sujet a été produit récemment par des membres des unités de recherche LABECD et DELCA-SYLED (Nantes et Paris III), sous la direction d'Agnès Florin, Daniel Véronique, Jean-Pierre Courtial et Yann Goupil (2002). Intitulé *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*, cet opus comporte, d'une part, une synthèse des données de la recherche dans le cadre de cette problématique, et d'autre part une analyse fine de sa dynamique sur un plan général. En voici des extraits significatifs :

« Le domaine de la communication est pour le moins vaste comme l'indique, par exemple, la *Critique de la communication* de Sfez (1988), qui tente de démonter les mécanismes de la représentation et de l'expression, notions auxquelles réfère la communication selon cet auteur, qui la pose

comme l'épistémè de l'époque. Le *Vocabulaire des sciences cognitives* de Houdé, Kayser, Koenig, Proust et Rastier (1998) propose, à son tour, plusieurs entrées, recueillies auprès des neurosciences, de la psychologie, de la linguistique et de l'intelligence artificielle, pour " communication ". (...) En première approximation, ce sont les dimensions et activités relevant de la " communication pragmatique ", activités " organisées sur la base d'une planification d'événements mentaux " (Houdé et alii, 2000, 87) qui intéressent ce rapport. La centration sur des activités intentionnelles et significatives conduit à envisager la communication comme un ensemble de conduites verbales et non verbales qui relève davantage d'un modèle orchestral ou polyphonique d'interaction que d'une représentation de la communication comme pure transmission selon une représentation associée au message télégraphique (Winkin, 1981/2000, 1996/ 2001). »

« La communication verbale et non verbale à l'École, c'est l'ensemble des échanges oraux, mimogestuels, proxémiques et kinésiques qui se déroulent en classe et hors de la classe dans l'institution scolaire. Dans ce vaste ensemble, (il convient de prendre en) compte des analyses des moments didactiques, qui font l'objet d'une intervention planifiée (Cazden, John et Hymes, 1972 ; Sinclair et Coulthard, 1975 ; Mehan, 1979 ; Florin, 1991 ; Schubauer-Leoni, 1994 ; Bange, 1994), tout autant que des moments communicatifs plus fortuits. Dans le système scolaire français, les pratiques langagières à l'école primaire semblent renvoyer *ne varietur* à la mise en oeuvre de la langue de première socialisation ou langue maternelle. Or, rien n'est moins certain dorénavant. (...) Certains segments de la population scolaire française vivent *de facto* des situations de communication verbale plurilingue, où plusieurs langues sont susceptibles de contribuer à la socialisation de l'enfant. »

« L'une des premières spécificités repérables est la dimension du groupe : quels que soient les modes d'accueil préscolaires utilisés par la famille (garde à la maison, crèche ou jardin d'enfants, halte d'enfants, assistante maternelle, etc.), l'enfant se trouve inséré dans un groupe relativement large au sein duquel il doit apprendre à trouver sa place ; bien souvent, il n'est en interaction avec l'adulte qu'au sein du groupe, et - autre spécificité

- pour parler d'un thème choisi par l'enseignant, thème qu'il s'agit de traiter selon des modalités précises (Florin, 1998). (...) On a ainsi souligné l'asymétrie de la participation verbale et des rôles de l'enseignant et des élèves (Delamont, 1976 ; Stubbs et Delamont, 1976 ; Brossard, 1981 ; Merritt, 1982). L'enseignant monopolise une grande partie du temps de parole et contrôle ainsi la conversation (Rondal, 1978 ; Postic, 1979 ; Jones et Pouder, 1980). Ces pratiques ont des effets différentiels sur la participation des enfants, certains utilisant plus que d'autres le peu de temps de parole qui leur est laissé. En outre l'enseignant semble opérer un tri parmi les élèves qui demandent la parole, en sollicitant plutôt ceux qui se conforment aux buts qu'il se fixe (Postic, 1979). C'est également l'enseignant qui définit le thème de la conversation, à partir duquel les enfants doivent construire des discours pertinents, en réponse aux nombreuses questions, souvent fermées, qui leur sont adressées (Leroy, 1970 ; François, 1980). Dans les années soixante-dix, on considérait que l'école maternelle était d'une autre nature, une école où les enfants ne sont pas contraints et où tout est mis en oeuvre pour développer chez eux l'expression libre (Lurçat, 1977). Les études de Florin, Braun-Lamesch, Bramaud du Boucheron (1985) et Florin (1991) ont montré que cette spécificité n'apparaît pas et que les interactions verbales à l'école maternelle sont assez similaires à celles des niveaux scolaires ultérieurs. L'enseignant dirige fermement la conversation par divers moyens : quantité de discours produit (il parle plus que tous les enfants réunis), nombreuses questions fermées, vérification de connaissances, subtile distribution de la parole, échanges très brefs entre l'enseignant et les élèves ; les échanges entre enfants sont rares, de courte durée et peu encouragés. Quels que soient la situation ou l'âge des enfants, le discours magistral est peu adaptatif (il varie peu) et les conversations en maternelle présentent globalement les mêmes caractéristiques que celles de l'école élémentaire, lorsque l'enseignant fait un cours sur un point déterminé du programme. De plus l'enseignant opère une subtile gradation des non-réponses en fonction du degré de pertinence des interventions enfantines. Par ses réponses ou leur absence, le rôle cognitif de l'enseignant apparaît comme une fonction de focalisation, indiquant les aspects qui constituent le gros plan et ceux qui doivent rester à l'arrière-plan. Bien sûr, il existe des

décalages fréquents entre les perspectives de l'adulte et celles des enfants, et la question de l'intercompréhension entre enseignant et élèves est tout à fait centrale. Elle constitue, du point de vue de l'enseignant, le moyen par lequel ses objectifs didactiques peuvent acquérir une certaine réalité ; pour les enfants peu familiarisés avec ce type d'interaction, l'objectif peut s'avérer beaucoup trop implicite dans une interaction qu'ils assimilent à une activité de communication ordinaire (Spigolon, 2001). Pour ce qui est du marquage de divers aspects de la structure sociale, les élèves doivent apprendre que l'important est de traiter le thème aussi complètement que possible, quel que soit l'auteur de la contribution : l'enseignant répond davantage à la classe qu'aux élèves, et leur apprend ainsi à se considérer comme les membres d'un groupe qui doit réaliser collectivement une certaine tâche verbale. De plus, lorsque l'enseignant répond, il s'adresse aux enfants qui parlent et sollicite peu les autres, qui restent ainsi régulièrement à l'écart de la communication. Enfin, par le jeu des questions et des non-réponses magistrales, les enfants apprennent rapidement que les rôles sont fixés : c'est l'enseignant qui pose des questions et il leur appartient de lui répondre. Dans ces conditions, les difficultés de communication des enfants sont nombreuses : les plus jeunes (2-3 ans) produisent de nombreuses réponses incorrectes (20% en moyenne), faute de comprendre exactement de quoi il faut parler ou par manque de connaissances par rapport aux questions posées ; le discours des enfants est peu complexe et peu informatif, souvent composé de mots isolés (plus des 2/3 des énoncés jusqu'à 5 ans) qui répondent aux nombreuses questions fermées de l'enseignant, dans des sortes d'exercices à trous du type " *Et la galette descend de la... ? fenêtre !* ". La répartition des prises de parole est très inégalitaire à tous les niveaux scolaires : si quelques enfants parlent beaucoup, environ un tiers de l'effectif ne participe pas ou quasiment pas aux échanges, et ceci de manière régulière. Dans le passage CM2/ 6ème, Manesse (1987) montre que, si on parle beaucoup en classe de français – on parle plus qu'on écrit –, les échanges rapides ne permettent pas aux élèves de développer des prises de parole autonomes et complexes. On rejoint là une contradiction entre les objectifs déclarés des enseignants et les pratiques réelles de classe, telle que De Pietro et Wirthner (1998) ont pu la mettre en évidence dans une étude conduite avec

des enseignants suisses.

Qu'est-ce qui s'apprend et qu'est-ce qui s'enseigne ?

Il est vrai que la mise en place d'activités de communication orale en classe présente des difficultés réelles, comme le souligne Nonnon (1999) : difficultés matérielles liées à la taille des groupes, au temps nécessaire, aux problèmes techniques pour l'écoute ; difficultés pédagogiques avec, notamment, le risque d'accroître la discrimination d'élèves " à l'habitus non conforme ", interférence avec des aspects sociaux ou psychologiques ; difficulté à définir des objectifs précis et à évaluer le travail effectué et les productions des enfants. La programmation des activités pose le problème de ce qui peut être enseigné en rapport avec ce qui peut être appris, tant pour l'oral que pour l'écrit, ainsi que celle des interventions magistrales et de la place donnée à l'élève dans la parole scolaire (Halté, 1993 ; Florin, 1995).

L'oral comme objet de travail

Selon Nonnon (*op. cit.*, 110), " la plupart des chercheurs seraient d'accord pour dire que l'oral peut être objet de travail explicite à l'école, sinon qu'il s'enseigne, à condition d'éviter toute illusion techniciste. Comme pour l'écrit, la question est de savoir ce qui de l'oral peut être enseigné directement, ce qui passe par des modes d'apprentissage incidents ou indirects, ce que veut dire enseigner dans ce cas. Cela pose celle des rapports entre pratiques orales et explicitation des règles et savoirs linguistiques, donc la place du métalangage. " Nonnon (*op. cit.*) reprend également la question de la temporalité des apprentissages : quelles compétences est-il possible d'atteindre à court, moyen et long terme à travers des séquences didactiques ? Plusieurs auteurs (Perrenoud, 1991 ; Garcia-Debanco, 1996 ; Nonnon, 1999) rejoignent les psycholinguistes du développement pour considérer qu'il vaut mieux privilégier une pédagogie extensive visant le long terme, par la multiplication de situations " mêmes minuscules " (on pourrait ajouter, en reprenant le point de vue de Nelson (2001) : mêmes rares) obligeant à des reprises et des

transferts. Peut-on évaluer les acquisitions après une intervention pédagogique, en proposant une mesure classique (évaluation initiale/finale) ? Comment rendre compte des transferts dans des situations non homogènes à celles qui ont été travaillées ? Par ailleurs la communication engage des compétences plus générales, au niveau cognitif et à celui des attitudes : il faut également tenir compte de la qualité des connaissances et des concepts utilisés, des capacités de synthèse, de prise en compte du point de vue d'autrui. Comme le souligne Nonnon, les écarter risque d'aboutir au formalisme.

Comment définir les capacités à acquérir ?

Un autre point de débat est celui des capacités à acquérir : peuvent-elles être déduites d'une analyse des conduites expertes, comme on a pu le faire pour l'apprentissage de la lecture (en supposant qu'il y ait quelque homogénéité entre les deux apprentissages, ce qui n'est pas démontré) ? Le manque d'études descriptives des conduites de communication d'adultes experts, tout comme la rareté des études génétiques sur le développement des conduites de communication chez l'enfant et l'adolescent ne permettent guère d'avoir une vue d'ensemble des évolutions »¹.

1 A ce titre, les travaux d'ordre proprement phonologiques apportent des indications très utiles sur la correspondance grapho-phonologique et notamment les relations qui s'établissent entre la production orale et sa réception, jusqu'à sa re-production à l'écrit. Pour ne citer qu'un exemple entre mille, une thèse soutenue en 2000 à Paris V par Olivier Crouzet (*Segmentation de la parole en mots et Régularités phonotactiques*), résume ainsi, en conclusion d'un chapitre sur la segmentation du signal, « deux approches complémentaires des processus de segmentation du signal de parole en mots. La première est fondée sur des processus d'accès au lexique aboutissant, par le biais de procédures de sélection ou de compétition lexicales, à la localisation de frontières entre les mots de la chaîne parlée. La seconde accentue le rôle d'informations prélexicales comme les régularités phonologiques (liées aussi bien à des indices segmentaux que suprasegmentaux tels que la prosodie et les contraintes phonotactiques) ou distributionnelles dans la mise en place d'hypothèses sur la localisation probable de frontières de mots. Les deux dernières études présentées ont conduit leurs auteurs respectifs à interpréter les résultats

« Dolz et Schneuwly (1998, 14) rappellent que “ l’enseignement de l’oral comme domaine propre du français ne s’installe qu’avec la rénovation du français durant les années soixante dans tous les pays francophones (et même, au-delà, dans la plupart des pays européens) ”. Ils citent, à l’appui de leur thèse selon laquelle la finalité de l’enseignement de la langue maternelle a été fondamentalement redéfinie, le passage suivant du *Plan de rénovation de l’enseignement du français, 1970* : “ l’objet de l’enseignement du français [...] est l’usage et le développement des moyens linguistiques de la communication ; il s’agit de rendre l’enfant capable de s’exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit ” ».

Au-delà de cette présentation sommaire des points de vue discutés, et dont on voudra bien excuser le caractère compilé, d’autres indications, plus fines, sont exposées dans le rapport de Florin *et alii*. Nous y renvoyons donc pour compléments.

Insistons par ailleurs sur le fait qu’il convient de ne pas négliger documents d’application et notes de commentaire, dont certains, qui se basent sur des rapports d’inspection, des séances de questions-réponses organisées avec des enseignants, ou encore des notes d’observation prises *in situ*, sont aussi pointus en termes de recherche que des productions de didacticiens confirmés et d’universitaires. Certes, ils ne disposent généralement pas du même matériau bibliographique ni des mêmes dispositifs statistiques, mais ils constituent des socles très opportuns pour l’analyse de pratiques.

obtenus comme des preuves du recours à des connaissances sur les régularités phonotactiques ou syllabiques de la langue dans les processus de segmentation de la parole en mots. Il est cependant difficile de conclure de manière définitive à un rôle des informations phonologiques sans avoir une description adéquate des concepts de contraintes phonotactiques ou de syllabation et de leur expression dans la langue en termes de régularités probabilistes. L’objet du chapitre suivant est de présenter diverses approches des notions de légalité phonotactique et de syllabation tout en abordant la question du lien entre régularités phonologiques et fréquence ».

C’est le cas par exemple d’un rapport de l’IGEN de 1999, co-rédigé par M. Safra, J. Hébrard et S. Thévenet, *La Place de l’oral dans les enseignements à l’école primaire*. Cette production confirme en grande partie à la fois l’omniprésence de l’oral dans les enseignements, entre autres à l’école maternelle, et dans le même temps la faible disposition des enseignants à l’aborder comme contenu à enseigner. On notera surtout que les auteurs rappellent le caractère plus ou moins factice des activités menées autour de l’oral : des rituels « stéréotypés » à toutes les sections de l’EM, des séances « dépourvues de tout enjeu », ainsi que des enseignants qui, couramment, « interviennent eux-mêmes sans laisser aux élèves le temps nécessaire à la réflexion, à la prise de parole ». Devant ces « échanges centrés sur le maître », les auteurs du rapport, nous résumons, préconisent en somme deux types de comportements didactiques :

- bien évidemment, consolider les comportements déjà existants qui ont fait leurs preuves : permettre l’acquisition de mots en les faisant désigner par les élèves qui le savent, et en les faisant reformuler ensuite par les autres / intervenir dans une perspective corrective sans donner tout de suite la réponse / insister sur la mémoire commune de la classe / co-construire avec les élèves les procédures d’auto-correction et de remédiation / mettre en place des évaluations de l’oral sur des critères auparavant discutés / rechercher l’insolite, et confronter les points de vue en partant des représentations des enfants ;
- ensuite, favoriser des actions qui ne sont pas encore suffisamment valorisées en termes d’apprentissage de l’oral : celles-ci consistent à savoir s’effacer, par exemple dans un rond où se transmettent les *tours de parole*, et à faire montre de patience (si l’enseignant reprend la formulation de l’enfant avant que ce dernier n’ait achevé sa phrase, il peut perturber un dialogue pédagogique qu’il a quelquefois mis du temps à mettre en place) / à inscrire la signification dans son contexte, y compris en verbalisant une action en cours / à singulariser les consignes collectives, notamment par la reformulation, afin que tous les élèves se les approprient.

Nous rajouterons pour mémoire que l'apprentissage de l'oral passe aussi par des activités, aussi curieux que cela puisse paraître, dépourvues de toute forme d'oralisation. Ce qu'on appelle les aspects gestuels, mimiques et posturaux y sont ouvertement impliqués. Par exemple, les activités autour du mime (*je suis fâché, mais je réprimande sans parler*), du déplacement sur un thème (*aujourd'hui, je me déplace autrement*), voire les jeux sur les onomatopées (*madame Ch(e)ch(e) s'amuse avec madame F(e)ff(e)*), peuvent être très productives en groupes et de plus, ne sont aucunement interrompues par la recherche lexicale.

3. Bon, voilà pour le contexte. Mais vers quoi se projeter ?

L'une des reformulations les opportunes que nous avons relevées en termes d'état de la recherche sur la communication dans le cadre scolaire reprend quelques unes des conclusions de Lev Vygotsky et de J.S. Bruner, et apparaît dans une présentation énumérative qui en a été établie par des membres du Corps d'Inspection de Foix-Ville en 2000. Dans un cadre pratique, ce qui y est préconisé tient dans les items suivants :

- stimulation : l'enseignant met en place une organisation de classe et provoque des situations de communication ;
- régulation : il rappelle le référent, remémore l'enjeu, met en perspective la situation, retarde la validation magistrale en la reportant au groupe ou à l'enfant lui-même, reformule indirectement ou sous forme de question ;
- validation : il approuve ou désapprouve, explicite, mais surtout met en évidence le chemin parcouru.

A travers ces processus, l'activité prend un sens concret et forme pour ainsi dire un rituel langagier à partir duquel les élèves prennent l'habitude de collaborer en groupe et de répondre aux termes d'un véritable contrat didactique.

A ce titre, n'oublions pas de mentionner les travaux dirigés à l'IUFM de Nice par Marie-Louise Martinez, qui prend appui sur l'approche mimétique de René Girard d'une part (prise en compte des processus et

indicateurs de confusion et d'indifférenciation identitaires dans la communication), et d'autre part sur l'approche clinique de l'activité d'Yves Clot et par la suite de Stefano Bertone (propres à l'éducation et à la formation).

Nous achèverons cette présentation sommaire de la problématique citée en objet avec deux états de la recherche, lesquels nous sont livrés, d'une part, par Karin Aijmer et Anna-Brita Stenström (*Journal of Pragmatics* 37, 2005), et d'autre part dans l'ouvrage collectif dirigé par Alain Rabatel (2004), *Interactions orales en contexte didactique, Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et mieux (s')apprendre*, et publié avec le concours de l'IUFM de Lyon et de l'unité ICAR (Presses Universitaires de Lyon).

K. Aijmer et A.-B. Stenström ont le mérite de replacer le débat dans l'histoire des disciplines et dans un cadre épistémologique. Leur contribution, « Approaches to spoken interaction » (*JP* 37, 2005), rapporte ce qui a été communiqué à ce sujet lors d'un Colloque qui s'est tenu à Toronto en 2003. Les auteures dirigent cette contribution collective avec un brio qui apparaît dès leur présentation des recherches menées sur l'oral et les interactions entre les individus, depuis, là aussi, les années 1970. Elles expliquent l'opportunité des études portant sur corpus et de leur mise en relation avec d'autres champs disciplinaires, comme les sciences sociales et le traitement automatique des langues (Cf. Leech *et alii*, 1995). La représentation, dans des corpus de genres textuels variés, de nombreux schémas prosodiques, ainsi que le croisement de plusieurs phénomènes et caractéristiques (comme la prosodie bien sûr, mais aussi les marqueurs discursifs, les ellipses, les pauses ou encore les anaphoriques), a ainsi permis d'affiner les analogies entre différentes langues (Aijmer et Simon-Vandenberg, 2003), de même que de replacer les interactions orales sur un plan cognitif. Aijmer et Stenström rappellent également le cheminement des disciplines qui parcourent les trente dernières années de recherche dans ce domaine. Effectivement, nous sommes passés de l'analyse conversationnelle aux années 1970-1980 (Schegloff *et alii*, 1977 ; Levinson 1983 pour ne citer qu'eux) et cela dans une perspective structuraliste, à l'analyse de discours, plus fonctionnelle et plus formaliste

(Cf. Andersen 2002, Hasund 2002 entre autres). Dans cette dernière, le dialogue des élèves en classe, par exemple, y est formalisé à travers des unités concrètes et des opérations verbales, kinésiques et autres, des transitions et des « rangs » dans l'interaction.

La linguistique interactionnelle apparaît ensuite (Ford et Wagner, 1996 ; Ochs *et alii*, 1996), dans laquelle sont distribuées des fonctions dans l'interaction, pour ainsi dire des rôles, tandis que les études s'appuient plus particulièrement sur la « syntaxe de la conversation », pour reprendre la formule de Schegloff, autrement dit les aspects proprement phonologiques, prosodiques, et d'une manière générale linguistiques de l'échange (Crystal, 2001). Partant, l'interrelation entre l'oral et l'écrit (*speech and writing*) n'est pas oubliée : elle est juste replacée à la fois sur le plan cognitif et dans le domaine des pratiques sociales. Quoi qu'il en soit, la question est posée dans toute sa multidimensionalité, et là encore, on s'y reportera si l'on désire en savoir plus.

Concernant l'ouvrage dirigé par A. Rabatel, un compte rendu judicieux nous est déjà livré par Jacques Treignier (Laboratoire DYALANG, CNRS 2787) dans la revue en ligne *Glottopol* (2005), et dont nous reproduisons ci-après ce qui nous intéresse au premier plan :

Alain Rabatel, « Introduction, L'oral réflexif et ses conditions d'émergence », 5-27 :

En introduction, Alain Rabatel présente cet ouvrage collectif (seize co-contributeurs), en mettant en avant les convergences, par exemple le choix majoritaire d'une approche oralographique, sans oublier ce qui différencie les diverses contributions des autres orientations actuelles qui structurent la recherche sur l'oral, notamment en contexte scolaire. Ce faisant, sa présentation n'oublie pas les dimensions politiques, historico-institutionnelles, sociologiques, culturelles, psychologiques des pratiques langagières orales en situation d'enseignement.

Régine Delamotte-Legrand, « Un oral au quotidien : narration et explication dans des conversations enfantines », 91-114 :

L'auteure, dans le droit fil de ses précédentes recherches, définit sa contribution, non pas comme un travail didactique mais comme un travail intéressant la didactique : il s'agit en effet de mieux connaître, reconnaître et prendre en compte les pratiques et les représentations du langage des enfants, et des élèves. Au sein de communications trilogiques entre pairs, dans des situations familiales, extrascolaires (...), l'auteure analyse deux conduites différentes, (...) les conduites narrative et explicative. Elle étudie les changements de position (haute/basse, co-sur-énonciative), et montre que dans le cadre d'échanges entre pairs, *a priori* plus symétriques, plus égaux, si la narration se révèle consensuelle, nourrie de coopération, l'explication apparaît plus dissensuelle : « *La prise de parole du narrateur crée une asymétrie de nature plus consensuelle, alors que celle d'expliquant provoque une asymétrie beaucoup plus conflictuelle* » (page 111).

La conclusion incite à remettre en cause les catégorisations fixistes, et invite à la nuance : « *Bien évidemment toutes ces considérations seraient à repenser lorsqu'il s'agit de situations didactiques qui articulent les relations symétriques et dissymétriques dans un cadre hiérarchique où les dominances ont des sens institutionnels historiquement et socialement construits* » (page 113).

Solveig Lepoivre-Duc, « Réalisations de l'accord dans un dialogue didactique : vers une typologie des prises de position de l'adulte », 203-228 S'interrogeant sur les tensions entre l'improvisation et la typification, entre l'imprévisible et le prévisible, entre les accommodations circonstancielles et les routines hautement schématisées et régulées, qui balisent l'action de l'enseignant, l'auteure « *s'est fixé pour objectif général de préciser la nature des ressources typifiantes que les enseignants mobilisent pour construire leur posture didactique* » (page 206). Pour ce faire, elle se centre sur les postures de l'enseignant au cours de séquences d'initiation à l'espagnol en classe de CM2 :

- d'une part sur la complexité et l'évolution des rôles de l'enseignant (centré/décentré, vertical/horizontal, opposition/co-construction),
- d'autre part sur ses stratégies évaluatives (types, moments, lieux).

A partir d'un abondant corpus, cela lui permet d'amorcer une typologie des prises de position d'un enseignant, notamment sur son degré d'engagement, de désengagement vis-à-vis des propositions des élèves ou

sur son degré d'adhésion (accord total, *statu quo*, accord partiel, désaccord).

Mary-Annick Morel, « Intonation et regard dans la structuration du dialogue oral en français », 335-351 :

Mary-Annick Morel, après un bref rappel des phénomènes intonatifs en français, se centre sur ceux-ci, en essayant d'élaborer une grammaire de l'intonation en discours : co-énonciation et variations mélodiques, co-locution et variations d'intensité, allongements finaux et travail actif de formulation, pause silencieuse et interlocution, unité intonative du paragraphe et articulation préambule-rhème. Le chercheur montre qu'au-delà du rôle des pauses, de l'intensité, de la mélodie dans la gestion des tours de parole, le posturo-mimo-gestuel y remplit également une fonction notamment au niveau du regard et de la position de la tête. Le premier participe de la coénonciation. La seconde de la co-locution. L'étude constitue un outil précieux pour les enseignants et les formateurs, d'une part pour analyser les comportements interactionnels, d'autre part pour fonder une approche moins parcellaire de l'oral.

Danielle Bouvet, « Les indices posturo-mimo-gestuels de la parole et leur interaction avec l'intonation », 353-366 :

Fort de son expérience d'orthophoniste auprès d'enfants sourds, Danielle Bouvet décrit les rapports tête-parole/parole-intonation, dans une approche multimodale des interactions commune à celle de Mary-Annick Morel : « parler c'est donner à entendre, mais aussi se donner à voir » (page 355).

« Cet ouvrage collectif propose donc, une grande diversité et richesse d'approches, par le biais de ses seize contributeurs et de ses quinze contributions, qui bénéficient pour la quasi-totalité d'abondantes bibliographies. Les orientations des auteur(e)s sont pour certains plus didactiques voire interdidactiques, pour d'autres plus linguistiques au sens le plus strict, ou bien le plus extensif, incluant le verbal mais aussi le paraverbal et le non verbal, voire le proxémique. La réflexion se montre socio et psycholinguistique, explorant les articulations langage-cognition,

langage et culture, également ethnolinguistique voire philosophique. Il ne s'agit pas, comme l'indique bien le titre, d'un ouvrage essentiellement didactique, mais d'un intérêt très fort pour la didactique. Le lecteur y trouvera un abondant corpus et une forte dimension méthodologique. Les outils d'analyse, parfois d'une grande complexité, des interactions orales en contexte (inter)didactique intéresseront à l'évidence le linguiste mais aussi le didacticien et le formateur. »

Ce sera tout ici pour cette présentation, évidemment sommaire, de la recherche sur l'oral (notamment *scolarisé*), mais les professeurs des écoles, surtout l'année de la préparation au concours, pourront s'en satisfaire dans un premier temps.

Concernant les bibliographies, c'est très simple : nous renvoyons, outre l'ouvrage dirigé par Jean-François Halté et Marielle Rispaïl (*L'Oral dans la classe*, L'Harmattan, 2005), à celles d'Agnès Florin *et alii*, dont l'ouvrage est disponible en intégralité sur le web (il suffit de taper le titre sur n'importe quel moteur de recherche) et de Rabatel *et alii*. Pour les implications phonologiques de ces questions, la contribution d'A.G. Samuel (« Lexical activation produces potent phonemic percepts »), parue en 1997 dans la revue *Cognitive Psychology* (32, pages 97-127), est un bon point d'ancrage, et renvoie aux auteurs-clés dans ce domaine. On complètera ces ressources avec celles du *Journal of Pragmatics*, qui fournit d'ailleurs, soit dit en passant, de fabuleux index en ligne, et enfin avec celles de deux colloques dont nous n'avons pas pu parler (vous en auriez pris pour dix pages de plus !), à savoir *Le Langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation*, dont la bibliographie est accessible à l'url suivante : www.grenoble.iufm.fr/kiosque/Bibliographie.htm, ainsi que *Didactiques de l'oral* (2002), dont les contributions sont publiées sur Eduscol (avec une présentation de Bruno Maurer à l'url suivante : http://eduscol.education.fr/D0126/didactiqueoral_introduction.htm)

A noter également les contributions de Dolz et Schneuwly 1998 (*Pour enseigner l'oral*, ESF), de De Pietro et Dolz 1997 (« L'Oral comme texte ou comment construire un objet enseignable ? », *Education et Recherche* 3, 335-359) et à nouveau De Pietro et Schneuwly 2000 (« Pour une Didactique de l'oral (...) », *Etudes de Linguistique Appliquée* 120, 461-474).

L'ensemble exige enfin d'être complété par les contributions variées des unités de recherche françaises qui traitent tout particulièrement de l'oral dans la perspective du français parlé (ainsi à Lyon, l'unité ICAR, à Montpellier, l'unité PRAXILING, ou encore à Aix, l'unité GARS, dont l'équipe DELIC donne de réguliers comptes rendus, notamment à l'url : www.up.univ-mrs.fr/delic/publis-1995-1999.html)

On n'oubliera pas de consulter les projets de l'INRP, de l'ANR et du CNRS, dont les index thématiques sont très pratiques, en particulier pour des productions

Bonne consultation !

ANNEXE POUR LES PE 1 : exemples de questions sur l'oral posées à l'occasion de l'épreuve d'entretien (d'après l'IUFM de CRETEIL, 2001) :

- . En quoi les moments de langage peuvent-ils être considérés comme absurdes ?
- . Le fait de développer certaines compétences langagières, permet-il à l'enfant de s'affirmer davantage comme futur citoyen ?
- . Quelle place accorde votre dossier aux activités de langage dans tous les cycles de l'Ecole Primaire ?
- . L'idée de correspondance entre classes sociales et codes langagiers est-elle désormais abandonnée ?
- . Le langage est-il un instrument de cohésion des groupes sociaux ?
- . En quoi la maîtrise du langage à l'Ecole participe-t-elle à la construction d'une culture démocratique ?
- . En quoi peut-on dire que l'oral est le pivot des apprentissages, y compris dans le domaine de la citoyenneté ?
- . Quelles compétences souhaite-t-on développer par le débat à l'Ecole ?
- . Quel est le rôle et la place de l'enseignant dans le débat ?
- . Le débat offrant un espace de libre expression, peut-on débattre de tout à l'Ecole Primaire ?
- . En quoi les contenus et modalités mis en jeu dans le débat sont transférables dans d'autres disciplines ?
- . Quels sont les temps de parole qui peuvent exister dans une classe ?
- . Certains didacticiens disent qu'à l'Ecole une séance pédagogique sur le langage est absurde. Qu'en pensez-vous ?
- . Peut-on tout laisser dire aux enfants dans une classe, et dans ce cas qu'en fera l'enseignant ?
- . Quels liens faites-vous entre langage et pensée ?
- . L'enseignant peut-il tout entendre, et qu'en fait-il ?
- . L'Humanité a appris à parler sans aller à l'Ecole. Quelle est la spécificité de l'apprentissage du langage à l'Ecole ?

- . Le bavardage et l'échange entre les élèves, qu'en pensez-vous ?
- . Le bon élève est-il toujours celui qui sait se taire ? Inversement celui qui sait se taire, est-il bon élève ?
- . "C'est la façon de parler qui permet de savoir à qui l'on a affaire" Que pensez-vous de cette assertion ?
- . Faire parler et faire s'exprimer. Quelles distinctions y voyez-vous ?
- . En quoi la maîtrise de l'oral favorise-t-elle la réussite scolaire ?
- . Quel est selon vous, l'enjeu social d'une bonne maîtrise de l'oral ?

En marge des indications bibliographiques auxquelles nous avons reporté, on notera les références complémentaires suivantes, plus particulièrement donc pour les PE 1 :

Babin Norbert, 2003 : *Programmes et Pratiques pédagogiques, à l'école élémentaire*, Hachette édu., coll. *L'Ecole au quotidien* (intitulation et caractérisation des compétences visées impeccables, avec des points sur les temps de classe, la gestion et l'organisation des activités. On peut compléter cet ouvrage par celui de Chantal Mettoudi et Alain Yaïche, *Travailler par cycles en français*, chez le même éditeur, et qui est constamment réédité : des tableaux synoptiques y sont assez bien représentés)

Garcia-Debanc Claudine, Plane Sylvie coord., 2004 : *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier pédagogie (voilà mis en pratique et formalisés les travaux de C. Garcia-Debanc, dans un opus impeccable : les derniers états de la recherche sur l'oral y sont mis en relation avec la pratique pédagogique et l'analyse didactique, avec de constants rappels et renvois aux programmes)

Pallaud Berthille, Henry Sandrine, 2004 : « Amorces de mots et Répétitions : des hésitations plus que des erreurs en français parlé », à l'url suivante : www.cavi.univ-paris3.fr/lexicométrica/jadt/jadt2004/pdf/JADT-082.pdf (pourquoi vous renvoyer à cette publication en ligne plutôt qu'une autre ? Tout simplement parce qu'en plus d'être dotée d'une bibliographie très

pertinente, cette contribution donne un compte rendu intelligent de ce qu'on peut attendre d'un énoncé *parlé*, tout en désignant notamment ce que l'on considère ici et là comme des « erreurs » de la part d'autrui (comme nos élèves en ce qui nous concerne), et qui n'en sont pas forcément. En complément des productions de Bruno Maurer et Jeanne-Marie Barbéris sur les lapsus et les reformulations, cela peut constituer un très bon apport)

Papillon Xavier, 2003 : *Gérer la classe, une compétence à développer*, éd. Chronique sociale (ouvrage très concret, à la présentation un peu profuse mais qui insiste sur la pratique quotidienne, avec des pistes et des recommandations d'une rare pertinence)

Perrier Jean, Chauvel Denise, 2001 : *La Voix. 50 Jeux pour l'expression vocale et corporelle*, Retz (même si cette contribution est plus adaptée aux PE déjà en exercice, les PE 1 y recueilleront des exemples fournis de pratiques pédagogiques, notamment sur le plan de l'apprentissage phonologique)

Perronnet Jean-Michel, 2005 : *Enigmes pour dire, lire, écrire*, Hachette édu. (avec quelques exemples d'activités, ainsi que des analyses dans lesquelles il convient toutefois de faire le tri)

Ros-Dupont Michelle, 2004 : *La Lecture à haute voix, du CP au CM2*, Bordas pédagogie (l'ouvrage présente un grand intérêt pour ce qui relève de la problématique difficultés-remédiations)