

L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable?

Autor(en): **Pietro, Jean-François de / Dolz, Joaquim**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **19 (1997)**

Heft 3

PDF erstellt am: **30.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786182>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable ?

Jean-François de Pietro & Joaquim Dolz

Malgré une volonté maintes fois exprimée de faire de l'oral un domaine à part entière du français, celui-ci reste à l'heure actuelle le parent pauvre de l'enseignement. Pour changer cette situation, il est indispensable de construire un objet d'enseignement et d'apprentissage clairement délimité et défini, qui confère à l'oral légitimité et pertinence par rapport aux savoirs de référence, aux attentes sociales et aux potentialités des élèves.

Cet article discute la construction d'un tel objet - qui sera défini comme «genre textuel oral» - dans un cadre théorique (l'interactionnisme social) et une perspective didactique (un enseignement systématique) explicites. Nous présentons ainsi 11 principes, illustrés par des exemples issus de nos recherches, qui fondent selon nous un enseignement formel de l'oral à l'école, dans une optique à la fois pédagogique et, surtout, didactique.

«Bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet». Cette citation, bien connue, de Saussure (1972: 23) pourrait servir de fil conducteur à notre contribution, tant il est vrai que ce qu'il a dit pour la linguistique vaut aussi pour la didactique, et ce d'autant plus lorsque cet «objet» – qu'on peut définir en première approximation comme l'*oral* –, loin d'être évident, a besoin de gagner sa légitimité.

Dans le cadre d'une recherche soutenue conjointement par le FNRS et COROME (Commission romande des moyens d'enseignement)¹ et portant sur l'«élaboration et l'évaluation de séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression orale (école primaire et secondaire)», et en partant des difficultés qui font obstacle au développement d'un enseignement de l'oral, nous aimerions nous interroger ici sur la manière de le rendre enseignable et

présenter quelques principes qui devraient fonder une didactique de l'expression orale durant la scolarité obligatoire, en les illustrant par des exemples issus de nos recherches.

Il s'agira par conséquent – comme le soulignait déjà, avec force, Saussure – de *construire un objet* (le genre textuel) dans une *matière* (les pratiques langagières) encore floue et infiniment variable; il s'agira de préciser le *point de vue* choisi, seul à même de rendre possible une définition de l'objet, en tenant compte des données issues de la recherche et des buts poursuivis (à la fois d'un point de vue didactique et social).

Pour ce faire, les réflexions que nous présentons seront guidées - comme il se doit selon nous en didactique - par les données issues de nos recherches et par le produit praxéologique qui en constitue l'aboutissement et la raison d'être. Autrement dit, objet, valeurs, recherche et action forment pour nous un tout dont nulle composante ne peut être envisagée indépendamment des autres.

1. Vers une didactique de l'oral

Un cadre théorique

Notre point de vue est celui de l'*interactionnisme social* (Bronckart *et al.* 1996). Dans cette perspective, la construction du comportement langagier oral s'effectue nécessairement en confrontation à des pratiques langagières de référence, dans le cadre de leur usage et en prenant en considération les significations sociales qui y sont véhiculées. L'appropriation de l'oral est ainsi étudiée en relation à ces pratiques de référence et dans le cadre du réseau de relations sociales complexes qui les définit. L'analyse des actions réciproques des membres du groupe est donc indispensable pour comprendre le fonctionnement des pratiques langagières et pour étudier les comportements oraux et écrits en cours d'élaboration.

Dans ce cadre, la didactique de l'oral constitue une institutionnalisation de ces rapports entre interactants et avec l'objet – au travers de ce qu'on dénomme le *triangle didactique*. Elle doit toutefois être précisée, orientée, par la réponse à une série de questions fondamentales relatives à l'enseignement: pourquoi enseigner l'oral à l'école? pour qui? que vise-t-on en enseignant l'oral? en quoi est-ce différent de l'écrit? quoi et comment enseigner?

Mais le point de vue à adopter découle aussi des connaissances dont nous disposons sur les capacités déjà acquises par les élèves, connaissances qui délimitent tout à la fois ce qui s'apprend sans besoin d'un enseignement formel, ce qu'il ne sert à rien d'enseigner (soit que cela soit déjà maîtrisé, soit que cela soit hors de portée des apprenants) et ce qui est susceptible d'entrer dans une *zone proximale du développement* (Vygotsky 1935/1985).

Il est relativement habituel de considérer l'oral comme un objet pour l'apprentissage, mais cet objet est rarement présenté comme *enseignable*, dans le triangle didactique qui relie l'enseignant, les élèves et les contenus d'enseignement du français. Il s'agira par conséquent de s'interroger et sur les capacités orales des apprenants et sur les modes de transmission, de médiation de celles-ci dans la situation didactique: suffit-il de communiquer pour apprendre à communiquer? des démarches plus interventionnistes sont-elles nécessaires? sur quelles dimensions langagières faut-il envisager des interventions?

Ainsi, dès lors qu'on prend en considération les trois pôles du triangle didactique, l'objet d'enseignement que nous construisons entretient nécessairement des relations complexes avec les pratiques langagières qui en constituent la référence primordiale. Ces relations peuvent être clarifiées en examinant les processus nécessaires de *transposition* que les pratiques de référence subissent et qui doivent octroyer à l'oral objet d'enseignement un statut *légitime* du point de vue du savoir, *pertinent* pour les élèves, l'école et la société tout en devenant *solidaire* et *cohérent* dans le (éco)système qui est le sien, celui de la discipline enseignée, le français (Schneuwly *et al.* 1996).

La prise en compte de tous ces éléments ne peut s'appuyer que sur des recherches approfondies, dans un mouvement de va-et-vient entre théorisation et expérimentation. Ces recherches doivent être holistiques, écologiques, dans le sens où elles doivent intégrer l'ensemble des variables susceptibles d'intervenir dans les processus effectifs d'enseignement et d'apprentissage en situation didactique. Le champ de recherche de la didactique de l'oral est de ce point de vue très différent des démarches naturalistes, notamment le constructivisme piagétien. Pour étudier la construction sociale des pratiques langagières orales abordées en classe de français, il faut en effet un paradigme de recherche qui croise l'étude des pratiques prises comme référence pour l'enseignement, les interventions des enseignants et l'éventuelle transformation des capacités des élèves qui est en train de se produire. Le champ de l'oral en situation didactique comporte de nombreuses zones d'ombre qui exigent la création de démarches de recherche alternatives, à même d'élargir la vision restreinte et réductionniste dont nous disposons aujourd'hui sur le développement du langage, et qui trop souvent néglige l'action et l'impact de l'école.

La recherche devrait contribuer à clarifier nos idées à propos de l'oral comme objet d'enseignement mais cette délimitation de l'objet devrait également contribuer à rendre la recherche plus adéquate à cet objet.

Explicitement l'élaboration de l'objet... pour légitimer l'enseignement de l'oral

L'ensemble de ce processus d'élaboration de l'objet peut apparaître bien complexe. C'est pourtant, d'une certaine manière, ce que les enseignants font déjà à chaque fois qu'ils enseignent *quelque chose* et qu'ils ont par conséquent *défini* un objet d'enseignement. Mais ils effectuent générale-

ment cela de manière largement implicite - et apparemment sans trop de problèmes tant qu'il s'agit d'objets à tel point ancrés dans la tradition qu'ils finissent par sembler évidents et incontournables (la grammaire par exemple). Ce processus s'avère déjà plus délicat pour l'expression écrite - objet extrêmement diversifié et complexe, sans tradition vraiment stabilisée -, et devient franchement problématique pour un objet tel l'expression orale, dont la légitimité n'est absolument pas assurée (Rispaïl 1995). Pour l'oral, donc, cette élaboration consciente, réflexive, nous paraît un enjeu d'importance dans la perspective d'instaurer dans les classes une «pédagogie du texte oral» comparable à ce qui est développé depuis quelques années pour l'écrit (Bain & Schneuwly 1987).

Malgré la rénovation en profondeur qui a touché l'enseignement du français depuis une vingtaine d'années, les activités de structuration (grammaire, orthographe, conjugaison) occupent en effet toujours une place privilégiée dans l'enseignement. Une enquête récente conduite auprès des enseignants romands de 6^{ème} année nous apprend que ceux-ci accordent, en moyenne, moins de 20% de leur enseignement à l'oral; et seuls 39% parmi eux disent entreprendre *souvent* ou *très souvent* des activités centrées prioritairement sur la maîtrise en production et/ou en compréhension de l'oral. Quelques observations réalisées dans des classes confirment que l'oral n'est que rarement envisagé en tant que tel, pour lui-même, mais qu'il reste souvent subordonné à des finalités centrées sur l'écrit (de Pietro et Wirthner 1996).

Autrement dit, si l'oral est bien présent dans les classes (routines quotidiennes, lecture de consignes, correction d'exercices, etc.), il s'avère souvent qu'il n'est de fait pas pris en compte, ou alors qu'il n'est «enseigné» qu'indirectement, *incidemment*, à l'occasion d'activités diverses et peu contrôlées.

Pourtant, les textes officiels affirment clairement que l'oral constitue l'un des domaines de l'enseignement du français. Tant *Maitrise du français* (Besson *et al.* 1979) - l'ouvrage de référence de la rénovation - que les différents plans d'études en vigueur en Suisse romande soulignent l'importance de la maîtrise de l'oral, voire la primauté de l'oral sur l'écrit. Dans le *Plan d'étude romand* (1972), on trouve par exemple l'affirmation suivante: «l'expression - orale puis écrite - est le point de départ [de l'enseignement de la langue] mais aussi le couronnement (...); enseigner le français, c'est partir de l'expression spontanée et y revenir après avoir recensé et exercé les diverses formes linguistiques».

Les enseignants consultés dans l'enquête susmentionnée semblent avoir fait leurs ces affirmations: ainsi, 99% considèrent que *c'est aussi le rôle de l'école d'apprendre aux élèves à s'exprimer correctement à l'oral*, 96% que *pour leur future vie professionnelle, l'école doit préparer les élèves à maîtriser la communication orale*, 88% que *l'expression orale est une discipline scolaire au même titre que la grammaire*. Seuls 15% des enseignants (qui ont répondu au questionnaire) estiment qu'*on accorde aujourd'hui une place trop importante à l'expression orale en classe* et 4% que ce serait *une perte de temps que d'entreprendre des activités centrées prioritairement sur l'oral!*

Ces données statistiques confirment que l'oral, en tant qu'objet d'enseignement, a sa place dans le cursus scolaire: l'école doit permettre à chacun, que le français soit ou non sa langue première, de développer sa maîtrise de l'oral. Mais cela ne suffit pas à concrétiser les bonnes intentions affirmées! Et cela ne nous dit pas encore de quel oral on parle, ni en quoi et comment contribuer à ce développement!

Un objet didactique controversé

L'oral, en tant que matière scolaire, ne représente en aucune façon un domaine homogène où il y aurait consensus sur l'objet et les démarches à mettre en oeuvre. C'est un domaine mal assuré et controversé. Dans son enquête sur les «traces» de la didactique du français oral, Lazure (1991) distingue au moins 5 approches concurrentes selon qu'on vise plutôt une compétence linguistique ou une compétence communicative, selon qu'on privilégie une approche plutôt analytique focalisée sur le code envisagé pour lui-même, une approche «imprégnative» centrée sur l'exercitation et la pratique contrôlée, et une approche «mixte» - correspondant par exemple aux intentions énoncées dans *Maîtrise du français* - qui alterne pratique communicative et activités décrochées centrées sur la langue.

Nous ramenons à ce qui fait l'objet de cet article, Schneuwly (1996) résume quant à lui ce qui, fondamentalement, est actuellement au centre du débat sur l'enseignement de l'oral: la question de savoir si celui-ci doit être enseigné en tant que tel, comme objet autonome, ou s'il doit être intégré, au service d'autres matières (Garcia-Debanco 1996; Nonnon 1996), voire même s'il ne suffit pas de communiquer pour apprendre à communiquer, de parler pour maîtriser progressivement les diverses formes d'oral.

Il est vrai que la maîtrise de l'oral se développe d'abord dans et par les interactions auxquelles nous prenons part. Comme le rappelle Matthey (ici-même), la plupart des enfants maîtrisent largement la syntaxe orale lorsqu'ils entrent à l'école et sont capables de converser avec leurs pairs à propos de leurs vacances, d'un événement sportif ou d'un film, de demander un renseignement en y mettant (plus ou moins) les formes, de conduire une transaction économique dans une épicerie... C'est donc largement par un apprentissage *incident*², à l'occasion d'autre chose, que l'oral s'acquiert.

Vaut-il la peine dès lors d'intervenir sur ce processus, en le modifiant inévitablement (Krashen 1981)? N'est-il pas préférable de le laisser se dérouler sans intervention? Ou, modestement, en créant des conditions favorables?... Nous ne le pensons pas. Nous nous situons en effet clairement dans la perspective didactique d'un enseignement, donc d'une approche interventionniste qui porte sur un objet clairement défini et qui alterne pratique et exercice dans une démarche systématique. C'est cette perspective que nous allons à présent tenter d'éclairer en présentant les principes qui, selon nous, en constituent les fondements.

2. Principes pour un enseignement de l'oral

1. Pour un accès égal de tous les élèves aux formes complexes de l'oral

Pour développer la maîtrise de l'oral, la communication seule – spontanée, sans finalité d'apprentissage – ne suffit pas dès lors qu'on envisage certains savoir-faire oraux complexes. En effet, les élèves n'ont guère l'occasion, dans leurs interactions quotidiennes, de développer les capacités nécessaires à la maîtrise de formes de communication fortement structurées par des conventions sociales telles que l'*entretien*, la *conférence* ou, encore, le *débat* - toutes formes qui leur seront pourtant utiles dans leur vie sociale future et qui jouent un rôle important dans le fonctionnement social et démocratique de nos sociétés. Comme l'analyse Bourdieu (1989), le passage par un mode de socialisation scolaire reste la seule possibilité d'accès à ces formes valorisées sur le marché linguistique pour un nombre important d'élèves. Par ailleurs, le comportement des élèves en situation d'échec scolaire semble en rapport avec une difficulté d'objectivation du langage oral et écrit et de prise de distance pour le traiter comme un objet étudiable (Bautier 1990).

Ainsi, ne pas enseigner l'oral signifie le laisser se développer totalement hors du giron de l'institution sociale, dans le seul jeu des interactions auxquelles les enfants ont accès. C'est accepter des apprentissages inégaux et incomplets. Inégaux, car chacun n'a pas les mêmes occasions de participer aux événements de communication les plus valorisés socialement³ sans parler du nombre toujours plus grand d'élèves pour lesquels le français n'est pas la première langue! Incomplets, car des formes de communication telles que l'*interview*, le *débat régulé*, etc., n'apparaissent généralement pas dans les interactions quotidiennes des élèves.

L'enseignement contribue, uniquement dans une certaine mesure il est vrai, à fournir à chacun un accès aux capacités linguistiques qui participent du capital symbolique. Il contribue aussi à élargir, diversifier les savoir-faire des élèves, et à les adapter aux modèles de référence pertinents dans l'environnement social.

En outre, le rôle de l'école ne consiste pas seulement à développer les savoir-faire des élèves, mais également à leur donner des outils pour mieux comprendre les pratiques sociales – langagières en l'occurrence – propres à leur environnement. La prise de conscience, la compréhension font aussi partie des finalités qu'on doit assigner à un enseignement de l'oral, en tout cas si l'on veut que l'enfant, à travers ses apprentissages, se construise lui-même comme acteur social capable de (ré)agir et de comprendre la multiplicité et la diversité des messages qui traversent son environnement.

Dans l'exemple suivant, emprunté à une séquence d'enseignement sur le débat oral, on voit comment trois élèves de 4^{ème} primaire commencent à prendre de la distance et objectiver ce qu'ils sont en train de s'approprier:

- E1: Un X un débat normalement c'est des gens qui sont comme euh: (un) peu la politique euh: on voit on a vu à la télé qu'i (z) étaient y en avait qui étaient pour: par exemple euh: quelqu'un pis les autres pas alors i se baX i se: battaient entre eux (...)
- E2 Mais si i sont tous d'accord ça sert à quoi d'faire un débat un débat c'est pour choisir entre deux choses ou même plusieurs - parce que y en a qui sont X qui ont leurs idées qui sont contre pis y en a qui sont pour et ben: c'est: pour voir qui X qui X qui a le plus de majorité et ben qui (z) emportent (...)
- E2 (alors) sinon y a pas de débat ça sert à quoi si tout le monde est d'accord de faire un débat
- E3 Un d+ euh: un débat c'est quand quelqu'un - est pour et quelqu'un est contre sinon ce n'est pas X c'est pas un débat (...)

2. Le français inclut des modalités orales et écrites en interaction

Les formes de réalisation du langage oral et écrit sont porteuses de nombreuses confusions. Parfois, la langue écrite est considérée comme un simple système substitutif de la langue orale («naturelle») et l'expression écrite comme une simple transposition de l'expression orale. À l'opposé, ceux qui reconnaissent la spécificité de la langue orale ont parfois tendance à exagérer les différences (pour une critique de ce mythe séparateur, voir Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987). La spécificité des modalités orales et écrites n'est pas plus claire chez les auteurs qui adoptent une perspective énonciative et textuelle. Par exemple, certains confondent le discours interactif dialogal avec sa réalisation orale, alors que le dialogue à l'écrit peut présenter des caractéristiques similaires.

Les discussions conduites autour de l'enseignement de l'oral, que ce soit entre linguistes, entre didacticiens ou entre enseignants, aboutissent ainsi souvent à la question de définir si et dans quelle mesure l'oral est différent de l'écrit. La réponse n'est pas si simple. Certaines différences concernant le travail didactique de l'oral doivent par exemple être soulignées: la difficulté d'établir un contrôle conscient sur la production, l'impossibilité de revenir sur ses propres productions, etc. Remarquons que les enseignants que nous avons interrogés sur ce point hésitent également lorsqu'il s'agit de décider si *l'oral est très proche de l'écrit*: environ 38% sont d'accord et 62% pas d'accord (de Pietro et Wirthner 1996).

Au-delà de différences superficielles, directement liées au mode de production, plusieurs similitudes aux niveaux énonciatif et linguistique peuvent d'ailleurs être repérées. Matthey (ici-même) met en évidence, au niveau grammatical, des similitudes de fonctionnement qui sont toutefois différemment sanctionnées en raison de normes sociales qui tendent, elles, à exacerber les différences; les descriptions qu'elle propose montrent en même

temps la nécessité, à l'oral plus encore qu'à l'écrit, de disposer d'outils descriptifs adéquats qui aident les enseignants à comprendre les productions des élèves. L'absence d'une métalangue appropriée, permettant de parler de l'objet, n'est en effet pas sans répercussion sur la légitimité de celui-ci.

En outre, les différences décisives ne sont pas toujours là où on veut les voir. Il n'y a pas un oral unique qui s'opposerait à un écrit unique; certains écrits (cf. *Internet*) sont plus proches de formes orales que de certaines formes écrites, et réciproquement. D'autres distinctions (monologal/dialogal, formel/informel, genres, etc.) contribuent tout autant à donner aux pratiques langagières leur configuration particulière et à engager les locuteurs dans des activités langagières spécifiques.

Ainsi, la distinction oral/écrit, sous une forme abstraite et générale, n'est pas une entrée pertinente pour un enseignement centré sur des pratiques langagières significatives (projets par exemple): ce sont ces pratiques, socialement reconnues, qui doivent orienter l'enseignement; et l'on constate alors que, bien souvent, celles-ci font intervenir, à des degrés et des moments différents, et de l'oral et de l'écrit, comme le montrent par exemple la prise de notes pour une conférence, l'aide-mémoire en vue d'un débat, la lecture d'un conte à haute voix, etc.

Les formes et les possibilités d'interaction de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement sont multiples. Une progression qui irait de l'oral à l'écrit est aussi contestable qu'une séparation totale des deux ordres. Tout dépend des objectifs d'apprentissage poursuivis. Par exemple, pour Bain (1991), la pratique de la discussion orale peut difficilement être considérée comme propédeutique pour l'apprentissage de certaines marques linguistiques de connexion, de cohésion et de modalisation propres à certains textes argumentatifs écrits. En revanche, le passage de l'un à l'autre et la comparaison peuvent permettre la clarification de certains paramètres définissant les situations d'argumentation orales et écrites. Parfois, le travail réalisé sur l'argumentation écrite exerce un effet de retour sur l'argumentation orale (Dolz 1994).

L'observation du travail en classe montre par ailleurs que l'alternance des activités orales et écrites est très fréquente dès qu'on se donne comme objectif la production d'un texte oral ou écrit relativement complexe. Par exemple, une activité comme *la lecture à d'autres* se trouve à la croisée des deux modes:

«A la différence de la lecture d'un conte «pour soi», sans visée communicationnelle vers un public, la lecture d'un conte «à d'autres» ne peut se satisfaire de la seule activité de prise de sens. A celle-ci s'ajoute tout un travail de préparation et d'analyse du texte, en vue de sa lecture expressive. Il porte sur le déchiffrement proprement dit – y compris l'articulation des mots –, sur le repérage des constituants syntaxiques de la phrase correspondant aux groupes rythmiques, sur l'organisation générale du texte avec les différentes parties et niveaux énonciatifs, sur le rôle du marquage prosodique. La préparation implique également l'écoute-analyse d'enregistrements authentiques (...) comme forme d'entraînement à la compréhension et à la produc-

tion de la lecture à d'autres. Ensuite seulement, vient la performance, c'est-à-dire la lecture du conte choisi devant un public présent ou devant un microphone.» (Dolz *et al.* 1996: 54).

3. Prendre en compte les dimensions langagières de la communication orale

Dans les pratiques scolaires actuelles, alors que l'enseignement de l'écrit est fortement (et souvent même excessivement) centré sur des aspects microlinguistiques, internes à la phrase, l'enseignement de l'oral, à l'inverse, est bien souvent fortement (et parfois même excessivement) centré sur des dimensions globales, extralinguistiques, de la communication, telles l'*expression de soi*, la *participation*, etc.... Tout se passe comme si, à l'oral, la forme était sans importance, seule la participation, la bonne volonté, l'intention, faisant office de critère de réussite⁴ – quand bien même l'oral des élèves ne cesse d'être globalement dénigré pour ses incohérences de construction (les fameuses anacoluthes), les «scories» qui le rendent chaotique, etc. (Nonnon 1994).

En fait, ici encore, l'école met en oeuvre une théorie implicite qui revient à considérer que les savoir-faire oraux, et les normes qui leur sont attachées, sont acquis hors de l'école.

L'enseignement doit au contraire prendre en compte non seulement les aspects globaux de la communication mais également les moyens linguistiques qui permettent de lui donner forme. De plus, ces moyens doivent être définis en observant des exemples réels correspondant aux formes de communication travaillées, ce afin d'établir des normes langagières «objectives» (Rey 1972) pour les comportements attendus. Une telle approche permet de comprendre, par exemple, que les bribes, reprises, constructions binaires, et autres phénomènes fréquents à l'oral ne sont pas l'apanage des seuls *apprenants* et, généralement, ne gênent guère le déroulement de la communication⁵. Elle montre également que, si les contraintes microlinguistiques sont largement maîtrisées par les élèves à l'oral, certains procédés macrotextuels (chaines anaphoriques, marqueurs d'orientation argumentative, etc.), constitutifs des formes complexes de communication, en revanche, ne le sont pas encore (cf. principe 1). C'est là par conséquent, sur des aspects textuels, qu'un travail langagier doit être effectué, qui pourra porter notamment sur les mécanismes et formules de réfutation, de modalisation en ce qui concerne le débat, de reprise et de relance en ce qui concerne l'entretien ou l'interview; etc.

Voici, à titre d'exemple, quelques-uns des procédés que nous avons fait travailler à des élèves de 4ème année primaire dans le cadre d'une séquence d'enseignement consacrée à la lecture à d'autres:

Aspects techniques travaillés à propos de la *lecture à d'autres* (Dolz *et al.* 1996):

- intonation expressive et accent d'insistance;
- groupes rythmiques;
- respiration et pauses;

- débit;
- articulation et tenue de voix en fin de phrase;
- mise en évidence des différents plans énonciatifs (parties dialoguées vs parties narratives).

4. Un enseignement systématique de l'oral

Les points précédents fondent la nécessité d'un enseignement systématique de l'oral, qui permet de donner à chaque élève des possibilités d'accéder aux formes complexes et moins habituelles de communication; d'assurer un certain contrôle sur les processus d'apprentissage; de travailler des procédés langagiers propres à l'oral, en particulier macrosyntaxiques, sans les couper toutefois de l'écrit.

Un tel enseignement vise globalement les objectifs suivants (Schneuwly *et al.* 1996):

- préparer les élèves à maîtriser et connaître leur langue dans les situations les plus diverses;
- développer auprès des élèves un rapport conscient et volontaire à leur propre comportement langagier, en leur donnant des outils efficaces pour améliorer leurs capacités de parler (et d'écrire);
- construire avec les élèves une représentation de l'activité de parole (et d'écriture) dans des situations complexes comme étant le produit d'un travail, d'une lente élaboration.

Afin d'atteindre ces objectifs, l'enseignement doit alterner moments de production en situation de communication, moments d'écoute, de réflexion et d'analyse, moments d'exercice qui permettent de focaliser le travail sur un aspect délimité de l'activité. Il doit contenir une production initiale qui définit un premier état des connaissances ainsi que les lieux pertinents pour une intervention didactique, et une production finale qui permet, pour l'enseignant et les élèves, de mesurer le parcours effectué.

Voici, pour un travail autour de l'exposé oral en classe de 8ème, l'organisation de l'enseignement que nous avons établie pour la phase d'expérimentation (de Pietro et Zahnd 1997):

- **Une séquence didactique constituée de 7 modules d'enseignement**
- Mise en situation** – discussion autour de la thématique choisie sur la base d'un document vidéo.
- Module 1 (production initiale):** Elaborer et présenter des projets d'exposés – Définition des projets d'exposés.
- Module 2: Expliquer (à partir d'un exercice d'écoute)** – compréhension des caractéristiques de l'explication par l'observation d'un document (oral social de référence).

Module 3: Utiliser divers supports – production d’une explication, tout en exerçant le recours à des supports matériels divers (graphiques, enregistrements, etc.).

Module 4: Ajuster sa voix - adapter sa posture – utiliser les gestes.

Module 5: Écouter et analyser un exposé – confrontation à un oral social de référence; activités de compréhension, puis d’analyse (contenu, structure, procédés langagiers).

Module 6: Ouvrir, structurer et clore un exposé – analyse et production.

Module 7: Récapitulation - établissement d’une liste de contrôle.

Production finale: présentation en groupe (suivie d’une discussion sur le contenu (questions, réactions) et la forme des exposés).

Il est à noter toutefois qu’un tel enseignement n’inclut pas la totalité des activités d’expression orale en classe et ne remet nullement en question l’utilité d’activités complémentaires plus centrées sur l’expression *libre* - mais moins «contrôlables» en termes de progrès, d’apprentissage -, telles l’expression de soi, les jeux de langage, les situations de communication. Ce que nous considérons spécifiquement comme enseignement porte donc sur cette part de l’oral qu’on peut considérer comme l’*expression structurée*, qui se rattache à ce qu’on nomme d’un côté *libération de la parole*, de l’autre *structuration de la langue* dans Maîtrise du français (1979).

5. Une matière de base pour l’enseignement: le texte empirique oral

Ce sont les textes oraux empiriques, délimitables, qui constituent, au sens saussurien, la matière à partir de laquelle il est possible – en choisissant un point de vue et en s’appuyant sur un cadre théorique – de définir pas à pas un objet d’enseignement et d’apprentissage.

Comme le dit Bronckart (1994: 378), les textes oraux et écrits constituent «les seules réalités empiriquement attestables» et «les seules véritables unités linguistiques de rang supérieur». Un texte adéquat sur le plan de la communication diffère d’un ensemble de phrases non reliées et il est perçu à un certain niveau comme un tout indépendamment des éléments qui le composent.

Le choix de l’entrée textuelle pour l’enseignement de l’oral se justifie par plusieurs raisons. Tout d’abord, elle permet de travailler l’adéquation des phénomènes de textualité orale en rapport étroit aux situations de communication, notamment les intentions et les buts de l’agent singulier qui les produit. Ensuite, elle donne la possibilité d’étudier la continuité sémantique, la connexion et la segmentation des diverses structures qui le composent, ainsi que les marques formelles lexico-grammaticales qui assurent sa cohésion. Puis, elle facilite le traitement des contenus informationnels véhiculés. Enfin, et surtout, l’entrée textuelle constitue une stratégie fondamentale

pour rendre l'enseignement significatif, car elle permet de placer l'apprenant dans l'ensemble des médiations qui donnent un sens aux activités d'apprentissage qu'il devra réaliser.

6. *Un objet pour structurer l'enseignement: le genre textuel*

A la suite de Schneuwly (1994) et d'autres didacticiens (pour une synthèse, voir Canvat 1996), nous faisons l'hypothèse que c'est à travers les genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités et les représentations des apprenants (Schneuwly et Dolz 1997). Dans une culture donnée, les représentations liées au texte sont fondamentalement génériques: chacun écoute quotidiennement des interviews ou des débats à la radio ou à la télévision, raconte des fables à des enfants, participe à des discussions, assiste à des conférences, etc.; chacun reconnaît ces genres comme tels et essaie de s'y conformer dans ses propres productions.

L'exemple qui suit présente l'ouverture d'une interview radiophonique réalisée par un élève de 4^{ème} primaire; il illustre le fait que, généralement, on peut très rapidement reconnaître le genre auquel appartient un texte:

(musique: chanson de Cl. François)

- «– Vous qui habitez Genève vous voulez voir les fleurs des champs les peupliers les ruisseaux et tout ce qui reste encore changez de ciel changez d'espace prenez le bus ou le train peut-être et allez au jardin botanique vous y verrez des plantes des fleurs des arbres et peut-être même si vous allez dans la grande serre des plantes carnivores
 - Chers auditeurs j'espère que vous en saurez plus grâce au jardinier qui travaille au jardin botanique
- (musique : introduction musicale de la même chanson)
- Chers auditeurs nous sommes en direct dans une salle du jardin botanique à côté des animaux et monsieur Fawer est à nos côtés
 - Bonjour voilà le groupe de Sandra qui aimerait tout savoir sur le rôle du jardin public (...)

Les textes empiriques sont donc reconnus par les membres d'une communauté culturelle comme appartenant à un genre, même si les contours de ces genres restent relativement flous. Il est parfois difficile, en effet, de distinguer des genres voisins comme la conversation, l'entretien et l'interview; comme la discussion et le débat, etc. (Kerbrat-Orecchioni 1990).

En suivant Bakhtine, Schneuwly (1994) considère les genres comme des outils qui fondent la possibilité de communication. De ce point de vue, apprendre à parler et à écouter, c'est apprendre à structurer des énoncés dans le cadre de pratiques langagières relativement conventionnalisées qui organisent la parole. Ce sont ces pratiques que nous appelons «genres textuels».

Dans l'optique de l'enseignement, les genres constituent un point de référence concret pour les élèves. Par rapport à l'extrême variété et adaptabilité des pratiques langagières, les genres peuvent être considérés en effet comme

des entités intermédiaires permettant de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques.

Ainsi, le travail sur les genres dote les élèves de moyens d'analyse des conditions sociales effectives de réception et de production des textes. Il fournit également un cadre d'analyse des contenus, de l'organisation de l'ensemble du texte et des séquences qui le composent, ainsi que des unités linguistiques, suprasegmentales et paralinguistiques associées à la textualité orale.

En outre, étant données ses caractéristiques (reconnaissable empiriquement, finalisé, etc.), le genre s'intègre facilement à des projets de classe et permet de ce fait de proposer aux apprenants des activités à la fois spécifiques et qui font sens.

7. Un choix pour l'enseignement: les genres formels et publics

Nous avons vu que les genres constituent un point de repère pour aborder la variation infinie des pratiques langagières et un moyen de traiter l'hétérogénéité constitutive des unités textuelles. Les contraintes des programmes scolaires, notamment les limites imposées par le temps à consacrer aux différentes disciplines, exigent une sélection des genres oraux à traiter. Comme d'autres avant nous (Perrenoud 1991), ce choix, nous l'avons fait en privilégiant les genres formels dans des situations de prise de parole en public.

La notion d'oral *formel* mérite une clarification. Nous ne nous référons pas ici à des prescriptions normatives (phonétiques, morphologiques et grammaticales) qui porteraient sur un *oral standard*, largement fantasmatique, indépendant des situations de communication effectives. Pour nous, les caractéristiques de l'oral formel découlent des situations et des conventions attachées aux genres. Il faudrait donc plutôt parler des caractéristiques conventionnelles du fonctionnement des genres oraux publics, caractéristiques qui divergent d'un genre à un autre (*conférence, débat, interview*) et dont le degré de formalité est fortement dépendant du lieu social de production, c'est-à-dire des exigences des institutions dans lesquelles ils se réalisent (radio, télévision, église, administration, université, etc.).

Les expériences conduites jusqu'ici montrent que la centration sur l'enseignement des genres oraux publics permet le développement des capacités spécifiques à ces formes langagières complexes auxquelles les élèves auraient difficilement accès sans un travail intensif à l'école.

Ainsi, dans un enseignement centré sur le débat, le fait de travailler le rôle éminemment formel et conventionnel de *modérateur* aide les élèves à progressivement intérioriser les fonctions que celui-ci assume dans un débat public régulé: structurer les prises de parole, amener les débatteurs à préciser ou approfondir leurs arguments, assurer l'intercompréhension par des reformulations des différentes positions, etc.

L'extrait suivant, emprunté à un débat réalisé en 4^{ème} primaire, met bien en évidence quelques-unes de ces fonctions:

- Mod Bonjour à tous - aujourd'hui nous allons débattre au sujet de la mixité dans les écoles - la question est: «Faut-il séparer dans les écoles les garçons et les filles?» - nos débatteurs seront - Nicolas - Gaëlle - Fabio et Vanessa qui sont élèves de quatrième primaire dans l'Ecole C* classe Madame R* (chuchotements) - - Quelle est votre position Nicolas?
- Nic - ben: je suis ni pour ni contre car euh: - les+ c'est vrai que les garçons sont un peu enquiquineurs avec les filles - mais aussi dans un autre sens les garçons sont as+ i sont - assez SYMPAS - avec heu: - les autres -
- Mod Et vous me+ et vous Gaëlle? (...)
- Un peu plus tard, le modérateur (Mod) interpelle à nouveau son camarade Nic:
- Mod Oui euh: - Nicolas qu'avez-vous voulu dire euh quand: i sont plus sympas avec des autres?
- Nic Ben: - sont: - plus gentils i partagent un peu
- Mod Mais avec qui?
- Nic Avec les autres les les filles euh - les filles les les personnes adultes euh: un peu de tout le monde -
- M1 Donc si je comprends bien euh: quelques garçons embêtent les filles et d'autres se sentent avec elles
- N Oui quelquefois - (...)

Le travail effectué est donc directement lié aux genres abordés. Il est toutefois vraisemblable qu'un tel travail développe en même temps certaines capacités orales plus générales: écoute, prise de parole, adoption d'une organisation d'ensemble ou d'un fil conducteur, régulation en temps réel de la production, gestion de la textualité orale, etc.

8. Adapter et transformer l'objet pour l'apprenant: la variante scolaire du genre

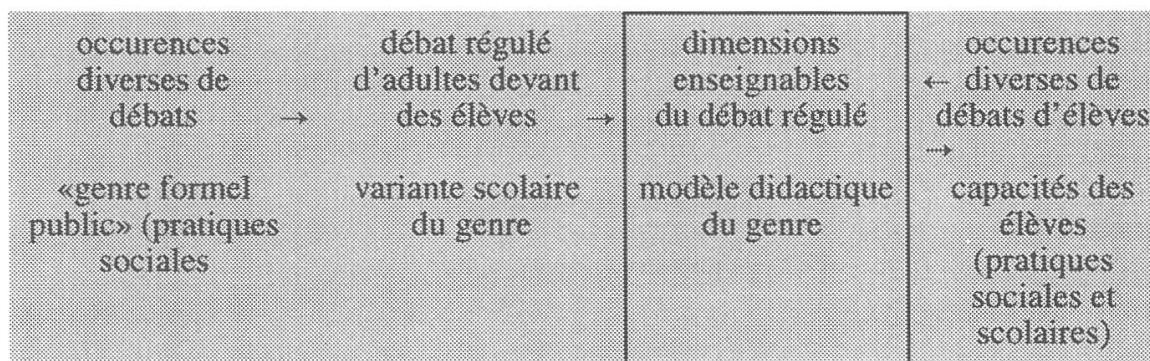
L'initiation précoce aux genres oraux publics ne peut toutefois se faire sans prise en compte des capacités initiales des apprenants. Une condition nécessaire pour choisir les dimensions et les lieux d'intervention des enseignants est de définir les capacités déjà existantes ainsi que les difficultés et lacunes, et de transformer le genre à enseigner en fonction de ces observations (Bain et Schneuwly 1994; de Pietro et al. 1996).

Dès qu'un genre textuel entre à l'école, il se produit un dédoublement: il est en même temps un outil de communication et un objet d'apprentissage (Schneuwly et Dolz 1997). La scolarisation des genres oraux suscite donc inévitablement des transformations, certaines sous contrôle conscient des partenaires de l'enseignement, d'autres automatiquement liées aux contraintes des situations didactiques.

Toutefois, certaines de ces transformations réifient l'objet d'enseignement, défigurent ou ignorent les modèles externes des pratiques langagières de référence. C'est ce qui se produit bien souvent avec l'exercice écrit de la dissertation, ou avec certaines formes d'exposés oraux. Nous défendons pourtant la transformation des genres oraux de référence pour rendre possible un enseignement efficace de l'oral, dans la mesure où elle assure leur pertinence didactique tout en maintenant leur légitimité sociale.

De ce point de vue, les genres scolaires peuvent être considérés comme des variantes des genres de référence, qui visent l'accessibilité pour l'élève. Ces variantes doivent en outre tenir compte des objectifs de nature éthique que l'école assigne à l'enseignement. Par exemple, il ne saurait être question de faire du débat en classe cette foire d'empoigne que trop souvent on observe dans les débats télévisés...

Une modélisation didactique des différents genres oraux publics, qui met en évidence leurs dimensions *enseignables*, devrait finalement rendre explicites les rapports entre les genres de référence et la transformation de ceux-ci pour l'enseignement (de Pietro et al. 1996). Le schéma ci-après présente le processus de transformation qui a été mis en place, dans nos expérimentations, pour un travail sur le débat:



9. Des activités diversifiées pour construire des capacités complexes

S'il ne suffit pas de communiquer pour apprendre à communiquer, c'est toutefois bien en communiquant que l'élève apprend, mais dans des situations mises en place à des fins d'apprentissage et sujettes à des régulations spécifiques. La conception de l'apprentissage développée par Vygotsky postule en effet que c'est dans l'interaction avec l'*autre* - tout à la fois avec l'objet à s'approprier et avec les médiateurs (élève ou enseignant) - qu'a lieu l'apprentissage.

Ainsi, les dimensions liées aux genres et sélectionnées dans le modèle didactique sont développées à travers diverses activités, organisées au sein de séquences et portant sur des capacités globales et locales. Ces activités concernent les différents aspects du travail de production/compréhension textuelle et associent contenu, dimensions communicatives et langagières (macro- et microtextuelles).

Ces activités sont conçues pour prendre en compte les caractéristiques de l'oralité et, donc, ce qui fait la spécificité d'un travail sur l'oral. On remarquera ainsi, en particulier: l'écoute orientée de documents sonores; l'analyse et la reproduction de dimensions de la textualité orale (marqueurs de structuration, etc.) qui sont ou inconnues ou problématiques pour les élèves; les jeux de rôles pour découvrir l'influence des lieux sociaux sur la parole; la production de la suite d'un texte (ou d'un échange) pour exercer des habiletés mettant en jeu l'anticipation, la planification; les exercices pour comparer et varier les formulations; l'auto-écoute d'enregistrements d'élèves pour faire un bilan critique; l'élaboration de supports appropriés pour guider la prise de parole; la production complète d'un texte oral, individuellement ou collectivement; etc.

La diversité des activités n'est pas seulement un moyen d'animer la classe orale de français, mais elle permet d'apporter un éclairage sur différents aspects de l'oralité et de déployer des stratégies différenciées d'appropriation, convenant à l'ensemble des dimensions traitées et à l'ensemble des élèves.

Liste d'activités proposées pour travailler l'*interview* en 4ème primaire

- production initiale d'une interview «fictive»;
- 1. – écoute orientée d'interviews radiophoniques;
- 2. – analyse du lieu de production de ces interviews (studio radio);
- 3. – analyse de la structure globale d'une interview (ouverture, questions, clôture);
- 4. – lecture de documents pour préparer les contenus thématiques;
- 5. – élaboration des questions à propos de ces contenus;
- 6. – exercices pour varier la formulation des questions;
- 7. – écoute d'un échange pour produire une relance;
- 8. – exercices pour varier les relances;
- 9. – préparation de l'ouverture et de supports (fiches de mots-clés...) pour l'interview finale;
- production d'une interview avec un expert extérieur à l'école.

10. Diverses formes d'intervention pour construire des capacités complexes

L'accent mis sur l'enseignement suppose des interventions de la part des maîtres pour guider et faciliter les activités des apprenants. Ces interventions portent principalement sur les dimensions sélectionnées dans l'étude de chaque genre (cf. *modèle didactique du genre*). Elles sont de nature diverse et se situent à différents niveaux:

– des *interventions macrotextuelles (et/ou situationnelles)*: la mise en place par l'enseignant d'activités et de situations de communication constitue un premier niveau d'intervention. De ce même niveau participent également les commentaires globaux et les analyses que l'enseignant fournit à ses élèves (ou «négocie» avec eux). Ces interventions permettent principalement de

faciliter (stimuler) l'expression des élèves et, au travers des commentaires, d'accroître la connaissance qu'ils peuvent avoir de leur propre comportement (cf. exemple figurant sous le premier principe et qui est emprunté à une discussion sur un débat d'élèves).

– des *interventions microtextuelles* de différents types (qui forment un continuum): certaines, planifiées, portent sur des dimensions langagières locales et peuvent faire l'objet d'un travail d'évaluation/correction systématique, lorsqu'il s'agit par exemple de chercher, en groupe, le «meilleur» argument à l'appui d'une opinion, ou encore la «meilleure» réfutation. L'exemple ci-après – basé sur le document remis à des enseignants de 8ème secondaire disposés à expérimenter une séquence didactique intitulée «Apprendre à construire et présenter un exposé oral en classe» – présente une situation didactique supposée déclencher, de manière explicite et systématique, ce type d'interventions:

Exposé oral, module 6: ouvrir, structurer et clore un exposé

1ère activité:

Reconstituer et mettre en évidence la structure d'un exposé

L'enseignant remet à des groupes d'élèves des enveloppes contenant des expressions qui servent à la structuration d'un exposé (les formules proposées aux élèves sont celles qu'un conférencier expert a utilisées lors d'un exposé présenté devant eux: je vais tâcher de vous expliquer aujourd'hui (...), je vais vous parler d'abord de (...), j'aimerais maintenant résumer en deux mots (...), etc.). Ces expressions figurent sur de petits cartons et sont mélangés. Les élèves doivent ordonner les formules afin de dégager une suite (chrono)logique, une structure de l'exposé.

L'enseignant demande à un représentant de chaque groupe de présenter sa solution. Il note au tableau les arrangements proposés. La classe compare, analyse, évalue les propositions avec l'aide de l'enseignant.

D'autres, parmi ces interventions microtextuelles, ne sont pas planifiées, ni planifiables: elles apparaissent dans le cours même des échanges et portent sur des phénomènes perçus comme «obstacles» à la communication. De nombreux travaux, dans le domaine de l'apprentissage de L2 particulièrement, ont montré à la fois l'importance et les dangers de ces interventions qu'on pourrait dénommer «conversationnelles»: d'une part, en effet, elles permettent un travail immédiat d'ajustement, de focalisation sur la forme, d'*hétérostructuration* du discours de l'apprenant (cf. Bange 1991; Dausendschön-Gay & Krafft 1993; de Pietro et al. 1989; Py 1989) dont on a pu montrer l'importance pour l'apprentissage, mais d'autre part elles constituent ce que Goffman dénomme des *menaces pour la face* et risquent de perturber le déroulement «normal» de la communication en le rendant par trop fragmen-

té et «didactique». C'est pourquoi il est souvent conseillé de n'intervenir que pour de véritables obstacles à la compréhension (et non pour de simples problèmes formels), ou du moins de privilégier des corrections *intégrées* qui consistent à proposer la forme correcte tout en ratifiant la formulation initiale de l'élève ou en demandant confirmation.

Dans l'exemple ci-après, un élève de 5^{ème} primaire commente et évalue une interview qui vient d'être réalisée par des camarades; son enseignant intervient, mais sans interrompre le cours de la communication, pour «corriger» une remarque qui ne fait pas sens dans le contexte:

E1: (...) elle hésitait toujours sur ses questions
M: sur ses questions ou sur ses réponses?
E1: sur ses réponses et puis ça prenait (...)

Remarquons en outre que la ratification des formulations «correctes» représente également une intervention «hétérostructurante» qui contribue fortement tout à la fois à confirmer les savoir-faire exhibés par l'apprenant et à mettre ce dernier en confiance!

L'organisation systématique de l'enseignement permet de délimiter plus clairement la place de chaque type d'intervention. La modélisation didactique des genres oraux, en particulier, rend possible une intervention explicite des enseignants autour des objets et des objectifs sélectionnés pour l'enseignement. Mais c'est surtout le rôle même des enseignants - fondamental pour aider les élèves à assimiler les nouveautés des genres oraux publics - qui est ainsi rappelé. Cela dans la mesure où l'on dépasse le simple «face à face» pour réguler les activités langagières des apprenants, vers des interactions enseignant-élèves médiatisées par les objets étudiés en classe.

11. Anticiper les continuités et ruptures: une progression à concevoir

La définition des contenus disciplinaires et des objectifs d'apprentissage relatifs au développement de l'oral à l'école constitue une tâche difficile. La modélisation didactique des genres oraux fournit une première orientation dans le choix des dimensions qui méritent d'être enseignées, mais il faut encore penser à leur répartition dans le cursus.

Le regroupement de genres (Dolz & Schneuwly 1996) en fonction des opérations psycholinguistiques impliquées suggère certes des pistes pour une répartition temporelle des enseignements selon des rubriques telles que *narrer* (conte, récit d'aventures, etc.), *relater* (récit de vie, récit de voyage, etc.), *argumenter* (débat, plaidoirie, etc.), *exposer* (conférence, compte rendu), *décrire des actions* (description d'un itinéraire, règles de jeu, etc.), mais l'organisation des objectifs d'apprentissage entre les différents cycles de l'enseignement reste encore largement ouverte. Les propositions actuelles ne peuvent être que provisoires et devront être ajustées et complétées en fonction de nouvelles recherches.

Nous nous limiterons par conséquent ici à présenter les lignes générales d'une telle progression appliquée aux genres oraux:

- a) la progression doit prendre en considération les capacités et les expériences requises de la part de l'apprenant à la fin de la scolarité obligatoire (besoins langagiers oraux);
- b) l'apprentissage est conçu comme le résultat de la tension entre les exigences extérieures et les possibilités intérieures. De ce point de vue, il fournit une vision d'ensemble permettant d'anticiper les transformations possibles et les étapes à franchir, à partir des capacités avérées des élèves, pour atteindre le niveau de maîtrise qui leur est demandé;
- c) la définition des étapes à franchir doit prendre en considération les grandes ruptures qui se produisent à l'école lors du passage entre les différents cycles scolaires:
 - l'entrée à l'école, où se produit le passage des oraux de la famille aux oraux de l'école (et parfois un changement même de langue, car le nombre d'allophones est très important en Suisse);
 - le passage de l'école enfantine à l'école primaire, où l'entrée dans le monde de l'écrit permet un rapport différent à l'oral;
 - le passage au cycle moyen, où la lecture et l'écriture de textes suscitent de nouvelles formes d'interaction entre l'oral et l'écrit;
 - le passage au cycle d'orientation (degrés 7 à 9), où la division disciplinaire des matières invite à une approche plus distanciée du français en général et de l'oral en particulier.

De réels changements de perspective doivent ainsi être introduits entre les différents degrés de la scolarité, en particulier lors du passage de l'école primaire au cycle d'orientation. Par exemple, le travail sur les genres argumentatifs oraux au cycle d'orientation doit poursuivre des objectifs d'apprentissage étroitement liés aux dimensions dialogiques inhérentes aux interventions des débatteurs (*réfutation, concession, reformulation, etc.*), alors que c'est d'abord la dynamique des échanges au cours d'un débat qui doit être placée au centre des activités au primaire. Le tableau ci-après met en regard quelques-uns des objectifs poursuivis respectivement en 4^{ème} primaire et en 8^{ème} secondaire dans une séquence didactique consacrée au *débat public régulé*:

Primaire (4ème)	Secondaire obligatoire (8ème)
<ul style="list-style-type: none"> - sensibilisation à la notion d'argument - distinction argument/opinion - orientation argumentative - classement d'opinions 	<ul style="list-style-type: none"> - hiérarchisation d'arguments - production des arguments les plus percutants dans le contexte - influence de certaines marques langagières sur l'orientation argumentative (<i>à peine, même, presque, au moins...</i>)
<ul style="list-style-type: none"> - présentation d'une opinion: variété, développement et nuances - étayage d'arguments à l'appui d'une opinion 	<ul style="list-style-type: none"> - procédures pour étoffer et développer des interventions (exemple, témoignage, fait, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> - rôle du modérateur: <ul style="list-style-type: none"> ouverture recentrage et relance clôture 	<ul style="list-style-type: none"> - sensibilisation à la pratique de débatteurs experts: <ul style="list-style-type: none"> rôle du modérateur reprise des arguments des autres
<ul style="list-style-type: none"> - compréhension: <ul style="list-style-type: none"> d'une controverse de l'orientation argumentative des interventions des positions globales des débatteurs - évaluation de la force des arguments 	<ul style="list-style-type: none"> - repérage des positions défendues - repérage des arguments utilisés - reconstitution de raisonnements - dynamique et articulation de l'argumentation - production de réponses adaptées à un contexte
<ul style="list-style-type: none"> - écoute de l'autre <ul style="list-style-type: none"> pour l'appuyer pour s'y opposer 	<ul style="list-style-type: none"> - écoute de l'autre <ul style="list-style-type: none"> répondre à une prise de position reformuler pour s'opposer résumer pour réfuter

d) le regroupement de genres permet de fixer des objectifs d'apprentissage relatifs aux capacités impliquées dans un ensemble de genres. Ceci permet un enseignement diversifié (par contraste avec d'autres genres travaillés au même cycle) et différencié (ouvrant différentes voies d'accès en fonction des difficultés observées dans les productions orales des élèves).

Remarquons en outre que la progression doit prévoir du temps pour permettre la réalisation des apprentissages, l'appropriation et la consolidation des nouveautés.

3. Conclusion: un objet autonome d'enseignement.

Ainsi défini, modélisé en tenant compte des capacités des élèves et des objectifs de l'enseignement de l'oral à l'école, le genre textuel constitue bien, dans le sens où Saussure entendait cela, l'objet *autonome* d'enseignement de l'oral. Cet objet est construit et délimité par le *point de vue* qui le crée: fondé sur des recherches, ancré dans un cadre théorique (l'interaction-

nisme social), extrait de la *matière* dont il reste partie prenante (la variabilité infinie des pratiques langagières), finalisé comme outil au service des apprentissages des élèves (modèle didactique).

De la pédagogie du texte à la didactique

Les principes présentés ici permettent dès lors de fonder une pédagogie et, surtout, une didactique de l'oral. Il est assurément nécessaire, en effet, d'insérer les activités d'enseignement et d'apprentissage dans une perspective pédagogique cohérente, de proposer aux élèves des activités qui les motivent et qui s'intègrent à des projets qui font sens, à la fois par rapport à leur univers et par rapport aux pratiques langagières de la société.

Nous prenons ces exigences en compte de diverses façons. Les séquences dans lesquelles s'inscrivent les activités permettent en particulier d'éviter une trop grande atomisation de celles-ci et de les orienter vers un véritable projet cognitif et communicatif - qui doit toutefois demeurer d'une ampleur raisonnable: par exemple, un travail sur le débat peut être orienté à la fois vers les connaissances thématiques et les prises de position qu'il permet de construire et vers un échange avec une autre classe; un travail sur l'interview vers les connaissances thématiques et vers la préparation d'une émission de radio scolaire; etc. En outre, les activités de production supposent une pédagogie active; et les activités d'analyse, d'écoute, etc., mettent en oeuvre une pédagogie de la découverte.

Nous pensons cependant qu'il est nécessaire d'aller plus loin et que cela est rendu possible par un travail didactique plus spécifique sur l'objet: les activités structurées, «techniques», sur les dimensions langagières orales liées aux genres, loin d'empêcher l'expression des élèves, contribuent à libérer l'expression en les dotant des outils nécessaires à celle-ci. Comme le soulignent Schneuwly et al. (1996) en se référant à Bakhtine, l'appropriation des genres oraux publics - définis par les trois dimensions qui leur confèrent leur identité: ce qui est dicible à travers eux; la forme d'organisation de ce qui est dit; les moyens linguistiques mis en oeuvre pour le dire - fournit aux élèves l'outil même qui leur permet de s'exprimer dans des situations qui sont elles-mêmes orales et publiques.

Autrement dit, et en complément d'un travail en quelque sorte «à vide», essentiellement centré sur la relation pédagogique, la motivation ou le projet, c'est le travail même sur les genres socialement reconnus qui permet à l'élève de se constituer comme personne, comme acteur social, comme *homo loquens*. La construction de soi est médiatisée, et socialisée, dans le rapport à l'enseignant, aux élèves-interlocuteurs, mais aussi - dans un tout indissociable - à l'objet que représentent les genres textuels publics.

Il va de soi, pour nous, que ce point de vue didactique ne s'oppose pas à un point de vue pédagogique, mais qu'il le complète en lui donnant forme et sens: la pédagogie intervient en amont car on ne peut négliger le cadre qu'elle définit pour toutes démarches scolaires, et elle apparaît en aval dans les

effets (affectifs, sociaux) que l'enseignement produit. Mais les activités didactiques sur l'objet, dans le cadre d'interactions communicatives, participent largement de ces effets par les apprentissages qu'elles suscitent et qui fournissent aux élèves des outils sociaux pertinents.

Ainsi, l'usage et la maîtrise progressive des genres oraux (et écrits) dotent non seulement les élèves des outils sémiotiques dont ils auront besoin à titre de *capital symbolique*, mais contribuent également à forger leur identité sociale en tant que sujets.

Notes

- Note de la rédaction: le présent texte recourt, à l'initiative des auteurs, aux simplifications orthographiques proposées par la Délégation à la langue française.
- ¹ Ce qui, en soi, est déjà une première qui nous paraît à la fois prometteuse et significative! Cette recherche (projet FNRS 11-40505.94) est dirigée par B. Schneuwly et associe des chercheurs de l'Université de Genève, du Service du français de l'enseignement primaire du canton de Genève et de l'IRDP: J. Dufour, S. Erard, S. Haller, M. Kaneman-Pougatch, C. Moro, G. Zahnd ainsi que les soussignés.
 - ² De nombreux travaux ont toutefois montré que les comportements «didactiques» ne sont pas absents, loin s'en faut, des interactions quotidiennes, «normales». Voir à ce propos les notions de *bifocalisation de la communication* (Bange 1991) de *séquence potentiellement acquisitionnelle* (de Pietro et al. 1989), etc.
 - ³ Il est intéressant à cet égard de remarquer que, dans l'enquête susmentionnée, 28% des enseignants sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle La compétence orale est déterminée par l'origine sociale des élèves, et l'école ne peut rien y changer!
 - ⁴ Dans l'enquête conduite auprès des enseignants de 6ème, les résultats font apparaître trois groupes de critères d'évaluation de l'expression orale, distingués selon l'importance (décroissante) qui leur est attribuée: (1) cohérence du discours, performance globale, capacité de compréhension, efficacité communicative du message, participation de l'élève, qualité d'attention, d'écoute, intérêt du contenu; (2) aisance, prise en compte du destinataire, correction du langage, richesse du vocabulaire, rythme + débit + fluidité, prononciation + diction; (3) nombre et durée des prises de parole, gestualité.
 - ⁵ Cf. Kerbrat-Orecchioni 1990 et de Pietro 1991 pour une discussion à propos des fonctions de ces divers éléments.

Références bibliographiques

- Bain, Daniel (1991). L'argumentation orale prépare-t-elle au texte argumentatif écrit? In: M. Wirthner et al. [éds], *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé, 95 - 125.
- Bain, Daniel & Schneuwly, Bernard (1987). Vers une pédagogie du texte. *Le français aujourd'hui* 79, 13 - 25.
- Bain, Daniel & Schneuwly, Bernard (1994). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français. De la nécessité et de l'utilité de modèles de référence, in: L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud [Eds], *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 52-79.

- Bange, Pierre (1991). Séquences acquisitionnelles en communication exolingue. In: C. Rus-sier et al. [Eds.], *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 61-66.
- Bautier, Elisabeth (1996). *Pratiques sociales, pratiques langagières*. Paris: L'Harmattan.
- Besson, Marie-Josèphe, Genoud, Marie-Rose, Lipp, Bertrand & Nussbaum, Roger (1979). *Maîtrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne: Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Blanche-Benveniste, Claire & Jeanjean, Colette (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris: INALF & Didier.
- Bourdieu, Pierre (1989). *La Noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.
- Bronckart, Jean-Paul (1994). Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective. In: Y. Reuter [Ed.], *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lilles, novembre 1993)*. Berne: Lang, 371 - 404.
- Bronckart, J.-P., Clémence, A., Schneuwly, B. & Schurmans M.-N. (1996). Reshaping Humanities and Social Sciences: A Vygotskian Perspective. *Swiss Journal of Psychology* 55, 74 - 83.
- Canvat, Karl (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux* 37/38, 5 - 29.
- Dausendschön-Gay Ulrich et Krafft Ulrich (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA* 57, 137 - 157.
- De Pietro, Jean-François (1990). Le désordre apparent de la conversation. Quelques apports de la linguistique à la compréhension des interactions. *TRANEL* 16, 11 - 35.
- De Pietro, Jean-François, Matthey Tièche, Marinette & Py, Bernard (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: *Actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988*. Strasbourg, Université des Sciences humaines/Université Louis Pasteur, 99-124.
- De Pietro, Jean-François & Wirthner, Martine (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, Jean-François, Erard, Serge & Kaneman-Pougatch, Massia (1996). Un modèle didactique du «débat»: de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux* 39 (à paraître).
- Dolz, Joaquim (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 23, 17 - 27.
- Dolz, Joaquim & Schneuwly, Bernard (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux* 37/38, 49 - 75.
- Dolz, Joaquim, Dufour, Janine, Haller, Sylvie & Schneuwly, Bernard (1996). La lecture à d'autres: un oral public à partir de l'écrit. *TRANEL* 25, 52 - 68.
- Garcia-Debanc, Claudine (1996). Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans. *Enjeux* 39 (à paraître).
- Goffman, Ervin (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1990). *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin (tome I).
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lazure, Roger (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.
- Matthey, Marinette (1997). Décrire les énoncés de la langue: quels enjeux pour la grammaire à l'école ? *Education et recherche*, 3, 1997, pp. xx-yy.
- Nonnon, Elisabeth (1994). La didactique de l'oral: un chantier à ouvrir. *La Lettre de la DFLM* 15, 3 - 8.

- Nonnon, Elisabeth (1996). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours? *Enjeux 39* (à paraître).
- Perrenoud, Philippe (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral. In: M. Wirthner et al. [éds], *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé, 15 - 40.
- Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande* (1972). Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Py, Bernard.(1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV 41*, 83-100.
- Rispail, Marielle (1995). Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves? In: R. Bouchard.& J.-C. Meyer [éds], *Les métalangages de la classe de français; Actes du 6ème colloque DFLM*. Lyon: DFLM, 77 - 79.
- Saussure, Ferdinand de (1974). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Schneuwly, Bernard (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, Bernard (1996). Vers une didactique du français oral? *Enjeux 39* (à paraître).
- Schneuwly, Bernard & Bain, Daniel (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In: L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud [Eds], *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 219 - 238.
- Schneuwly, Bernard, de Pietro, Jean-François, Dolz, Joaquim, Dufour, Janine, Erard, Serge, Haller, Sylvie, Kaneman-Pougatch, Massia, Moro, Christiane, Zahnd, Gabriela (1996). L'oral s'enseigne, prolégomènes à une didactique de la production orale. *Enjeux 39*. (à paraître).
- Schneuwly, Bernard et Dolz, Joaquim (1997). Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères* (à paraître).
- Vygotsky L. S. (1935). *Pensée et langage*. Paris, Messidor, 1985.
- Wirthner, Martine, Martin, Daniel & Perrenoud Philippe [Eds](1991). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Das Mündliche als Textsorte - oder wie man einen Unterrichtsgegenstand konstruiert

Zusammenfassung

Trotz des wiederholt geäußerten Wunsches, den mündlichen Ausdruck zum integralen Bestandteil des Französischen zu machen, wird diese Fertigkeit im Sprachunterricht immer noch als Stiefkind betrachtet. Diese Situation wird sich nur ändern, wenn wir in der Lage sind, einen klar abgesteckten und klar definierten Unterrichtsgegenstand zu konstruieren, der dem Mündlichen - unter Berücksichtigung des Referenzwissen, der gesellschaftlichen Erwartungen und der Möglichkeiten der Schüler - Legitimität und Relevanz verleiht. Dieser Artikel behandelt die Konstruktion eines solchen Unterrichtsgegenstandes - der als «mündliche Textsorte» definiert wird - in einem theoretischen

schen Rahmen (sozialer Interaktionismus) und in einer expliziten didaktischen Perspektive (systemischer Unterricht). Wir stellen hier 11 Prinzipien vor, die wir mit Beispielen unserer Forschungsarbeiten illustrieren, und die unserer Meinung nach einen formellen Unterricht des Mündlichen in der Schule unter pädagogischen, aber vor allem unter didaktischen Gesichtspunkten begründen.

L'orale come testo o come costruire un oggetto insegnabile

Riassunto

Malgrado una volontà manifestata a più riprese di farne un capitolo riconosciuto a pieno titolo, l'orale resta il parente povero dell'insegnamento. Per cambiare questa situazione, è indispensabile definire con chiarezza l'orale quale contenuto dell'insegnamento e dell'apprendimento con una sua legittimità e pertinenza rispetto agli altri saperi, alle aspettative sociali e alle potenzialità degli allievi.

Questo articolo discute la costruzione di un tale contenuto - definito quale «genere testuale orale»- entro un quadro (l'interazionismo sociale) e in una prospettiva didattica (l'insegnamento sistematico) espliciti. Illustreremo 11 principi base con una serie di esempi tratti dalle nostre ricerche nell'intento di delineare le fondamenta di un insegnamento formale dell'orale a scuola in un'ottica pedagogica e soprattutto didattica.

Oral expression as text type - or how to construct a teachable object

Summary

Despite the repeatedly expressed wish to make oral expression an integrated part of French teaching, this skill continues to be a poor relation in languages classes. In order to alter this situation, we must be able to elaborate a clear-cut and well defined learning and teaching object which confers to the oral production its legitimacy and pertinence, taking into account constituted knowledge and social expectations as well as students' potentials.

This article discusses the construction of such an object - which will be defined as oral text - in a theoretical context (social interactionism) and an explicit didactical perspective (systemic teaching). Presented here are 11 principles, illustrated by examples drawn from our research, which lay the groundwork for formal teaching of oral expression in schools, from a pedagogical, and even more from a didactical point of view.