

Éditorial Oralité: développements actuels dans différents contextes

Brigit Eriksson et Jean-François de Pietro

Une place à trouver dans le cadre scolaire

L'«oral» a, depuis longtemps, constitué un objet particulier dans les domaines des sciences de l'éducation et de la didactique des langues. Jusqu'aux années 70, en raison d'une nette priorité accordée à l'écrit (littérature, rédaction, dissertation, grammaire, orthographe), et malgré la primauté que les linguistes lui reconnaissaient (De Saussure, 1913), il était bien souvent laissé de côté, traité comme le parent pauvre de l'enseignement. L'oral a toutefois connu une première vogue dans les années 80, dans la foulée surtout du développement de l'enseignement des langues étrangères, par des méthodes dites «communicatives», suite aussi au mouvement de rénovation qui a simultanément touché l'enseignement de la langue de scolarisation – qu'on disait alors «maternelle». Il s'agissait ainsi, comme on le lit dans *Maitrise du français*, l'ouvrage fondateur de cette rénovation en Suisse romande, de partir «chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant» et «par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement»: «À une démarche qui ignore la langue de l'enfant et se réfère aux seuls modèles de la langue écrite, on oppose une pédagogie qui explore tous les moyens d'instaurer la communication orale et écrite dans la classe» (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979, p. 3). Le changement était important. Dans le discours du moins: ne parlait-on pas, alors, d'une civilisation de l'image et de la communication, dans laquelle l'écrit risquait même de disparaître?...

L'engouement rencontré alors par ces approches faisant une large place à la communication et à l'oralité est toutefois rapidement retombé. La conception de la communication, et de l'oral, qu'on y trouve – fondée essentiellement sur les paramètres «jakobsoniens» de la communication et les fonctions (expressive, conative, phatique, etc.) qui en découlent, mais sans être soutenue par une modélisation de la production et de la compréhension orales – reste en effet trop générale, trop floue, et pas franchement opératoire. Les pratiques en classe n'ont pas suivi comme on aurait pu le souhaiter et ne correspondaient pas

nécessairement aux prescriptions qu'on pouvait lire dans les ouvrages pédagogiques!

Pourtant, dès les années 90, sous l'impulsion de travaux (psycho)-linguistiques (Bronckart et al., 1985; Ehlich & Rehbein, 1986), la didactique des langues s'est remise à la tâche en plaçant cette fois l'accent sur le texte, ou discours, en tant que résultat des activités de production et de réception orales (et écrites). Le texte a d'abord été caractérisé en termes de types (discours narratif, descriptif, argumentatif, etc.; Voir Adam, 1992), puis de genres (compte rendu, lettre d'opinion, récit, débat, texte encyclopédique, exposé, etc.; Dolz & Schneuwly, 1998). Ces nouvelles approches, fondées sur des modélisations (psycho-, socio-) linguistiques bien plus solides, tout en s'efforçant de les rendre didactiquement opératoires, permettent aujourd'hui mieux de saisir la diversité des capacités mises en jeu dans les processus de production et de réception et qu'il s'agit de travailler à l'école.

En Suisse romande, par exemple, les nouveaux textes de référence pour l'enseignement du français, récemment édités par la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP), prennent en compte ces développements. Le document *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* définit comme objectif prioritaire de la classe de français d'«apprendre à produire et à comprendre des textes divers en tenant compte des règles de fonctionnement de la langue, à l'oral comme à l'écrit» (CIIP, 2006, p. 9). Le nouveau *Plan d'études romand* (PER) (CIIP, 2010) privilégie également une entrée communicative, centrée sur les genres de textes sociaux publics, et fait une large place à l'oral. Et un développement analogue peut être observé en Suisse alémanique, dans le nouveau Plan d'études en cours d'élaboration (Lehrplan 21).

Le projet HarMoS, réalisé au niveau suisse dans le but d'élaborer des standards de compétences, reflète parfaitement cette évolution et y apporte une contribution intéressante. Il aborde en effet les compétences dans la langue de scolarisation en termes d'activités langagières et les analyse – pour l'oral et l'écrit, en compréhension et en production – en autant de capacités qui y sont mobilisées. (CDIP 2011) En outre, le projet HarMoS tient compte d'un autre développement important dans l'approche de l'oralité, à savoir les travaux qui ont été réalisés dans la cadre de l'analyse conversationnelle et qui mettent en évidence la nature interactive de l'oralité, au niveau de ses réalisations, bien sûr, mais également dans l'organisation même de la compétence des locuteurs (Becker-Mrotzek, 2009; Pekarek, 2005).

Toutefois, si le constat d'une évolution paraît ainsi indéniable, le défi consistant, pour l'école, à offrir une véritable didactique de l'oral est loin d'être gagné. Aujourd'hui encore, l'observation des pratiques montre que les activités d'expression réalisées en classe portent surtout sur l'écrit, sur les types narratifs et descriptifs, et qu'elles consistent bien souvent en pures activités de production, sans qu'un véritable travail portant sur les capacités mises en jeu ne soit effectué (Gagnon, 2010).

Au plan théorique, les modélisations des genres oraux et de la compétence discursive [Gesprächskompetenz] restent encore trop peu nombreuses et méconnues. Et on sait encore trop peu de choses à propos des modalités d'acquisition de ces compétences, ce qui rend problématique l'établissement d'une progression cohérente, explicite des apprentissages et d'un curriculum d'enseignement.

Comme on le voit, l'oral en contexte scolaire reste un chantier largement ouvert (voir, entre autres, de Pietro & Wirthner, 1996; Eriksson, 2009). La nécessité de le prendre en compte semble désormais acquise. Cependant, de nombreuses zones d'ombre demeurent, concernant en particulier la manière de le décrire, de le caractériser et, finalement, de le transformer – par un processus de transposition didactique – en contenu d'enseignement / apprentissage, concernant aussi les normes, bien plus variables que pour l'écrit, qu'il faudrait lui assigner, ou concernant encore ses liens à l'écrit et à la littérature.

Une place en évolution dans la société

La place de l'oral dans la société a connu elle aussi de profonds changements, tout au long de l'histoire mais aussi, de manière spectaculaire, ces dernières années. Il y a bien longtemps déjà, avec l'apparition de l'écriture, les modalités de la communication mais aussi de médiation des savoirs ont subi des processus de transformation décisifs, faits de restructurations multiples et diverses: l'écriture est venue tout à la fois compléter, enrichir mais aussi influencer et modifier l'oral, voire parfois se substituer à lui (Goody, 1977; Ong, 1982). Ces processus de changement se perpétuent aujourd'hui avec le développement de nouvelles possibilités d'expression, liées à de nouvelles médiations (*sms*, *blogs*, etc.). L'oralité et la scripturalité forment deux modalités de représentation et de médiation fondamentales des savoirs, mais elles ne sont pas aussi clairement distinctes qu'on le croit parfois: il y a en effet plusieurs modalités d'oralité, du discours préparé, parfois même lu, à la conversation *sans queue ni tête* du café... Il y a aussi plusieurs modalités de scripturalité, du texte de loi au *sms*. Les diverses formes d'oral et d'écrit se situent en fait sur un continuum et les relations entre toutes ces formes doivent sans cesse être redéfinies et clarifiées en lien avec le contexte social et avec les changements que ce contexte subit. Or, cette diversité, des formes d'oralité en particulier, a une influence directe sur la compétence, sur la manière de construire le discours, que ce soit en termes de processus de production (et de compréhension), de structure d'énoncé ou de norme.

Il s'agit donc, notamment, de mieux comprendre comment s'articulent les modalités orales et scripturales de la communication, dans quels domaines elles opèrent de façon complémentaire et dans quels domaines elles semblent au contraire en concurrence. Afin de dépasser certaines représentations erronées, fantasmatiques, de l'oral – qui ne serait que désordre, spontanéité, variation...

de l'écrit – où tout serait (ou, plutôt, devrait être!) ordre et clarté – et de leurs relations, une clarification à ce propos semble particulièrement nécessaire dans la perspective d'une organisation pertinente et judicieuse des offres de formation, que ce soit au niveau scolaire ou professionnel.

De nombreuses questions ouvertes

Ainsi, que ce soit à l'école ou dans la société, l'oral se manifeste sous des formes extrêmement diverses, liées à des intentions, à des configurations situationnelles, à des normes variées. Et il ne peut en aucune façon être compris sans que ne soient également prises en compte ses relations aux différentes formes de scripturalité. Il importe par conséquent de faire le point, en 2011, d'une telle diversité – dans la perspective en particulier de ses enjeux pour la formation. Il importe de reprendre la réflexion sur l'oralité à la lumière des développements théoriques récents, qui montrent par exemple que les liens entre oral et écrit sont bien plus complexes que ce qu'on a parfois laissé entendre. Il importe, enfin, de réfléchir aux liens entre l'oral comme objet d'enseignement scolaire et l'oral dans la société. Bref, il s'agit de repenser l'oralité à l'école et dans la société, dans ses relations à l'écrit et dans la diversité de ses formes discursives.

Ce nouveau numéro de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* souhaite précisément procéder à cet examen.

La visée générale est de fournir au lectorat une image de la situation de l'oral aujourd'hui, dans ses rapports à l'écrit, afin de mieux comprendre les défis qui doivent être relevés par l'école et la formation professionnelle. Le numéro est subdivisé en trois parties, reprenant largement les interrogations formulées ci-avant.

L'oral dans ses relations à l'écrit

Cette partie ne contient qu'un seul article, de Christa Dürscheid (*Parlando, Mündlichkeit und neue Medien. Anmerkungen aus linguistischer Sicht* / Parlando, oralité et nouveaux médias. Quelques considérations d'un point de vue linguistique), qui examine les développements les plus récents de nouveaux supports de communication tels les *sms* et les *blogs* – un peu à cheval entre oral et écrit – en les comparant au style «parlando», ainsi dénommé pour décrire certaines formes d'écrit qui recourent à des traits qu'on trouve normalement à l'oral (Sieber 1998). L'auteure s'interroge sur les conséquences en termes de compétences langagières que ces nouvelles formes de communication mettent en jeu, clarifiant ainsi quelque peu ce champ complexe des relations entre l'oral et l'écrit.

L'oralité à l'école et dans la société

La deuxième partie aborde de manière concrète la question des liens entre l'oralité à l'école et dans la société. L'article de Dieter Isler et Sybille Künzli (*Untersuchung sprachlicher Praktiken in Familien und im Kindergarten: Theorie-*

tische und methodologische Grundlagen / Enquête sur les pratiques langagières au sein des familles et à l'école enfantine: fondements théoriques et méthodologiques), envisageant le langage en tant que pratique sociale, compare les expériences d'apprentissage de jeunes enfants à la maison et dans les structures préscolaires, dans le but de mieux comprendre le rapport entre milieu social et performances linguistiques à l'école. On sait en effet, depuis Bourdieu et Passeron (1970) et Lahire (1993), que la langue de l'école comporte de nombreuses spécificités, socialement marquées, qui le rendent difficile d'accès pour les élèves dont le milieu social ne correspond pas à celui de l'école. C'est donc la question de l'impact des pratiques sociétales – familiales – sur les pratiques scolaires que l'article prend pour objet, défrichant ainsi une des modalités de ces liens entre école et société tout en dévoilant les enjeux en termes d'équité. Les auteurs tentent dans leur conclusion de tirer quelques conséquences pour la formation des enseignants.

Ces constats invitent à un approfondissement et, pour ce faire, à entrer dans la diversité des formes d'oralité dans et hors de l'école, afin de mieux les connaître et de mieux comprendre leurs enjeux pour la formation. Nous avons suggéré en effet (voir *supra*) que la méconnaissance du fonctionnement de l'oral – en particulier de la diversité des genres qu'on y trouve, de ce qui les distinguent les uns des autres et des compétences qu'ils mettent en jeu – était une des raisons des difficultés que rencontrent les enseignants lorsqu'ils souhaitent l'enseigner. Les trois articles qui suivent abordent ainsi des formes différentes d'oral – l'explication, la narration et l'improvisation –, à cheval entre école et société.

Travaillant sur le discours explicatif, Mirjam Morek (*Explanative Diskurspraktiken in schulischen und ausserschulischen Interaktionen: ein Kontextvergleich* / Les pratiques discursives explicatives dans les interactions scolaires et extrascolaires: une comparaison des contextes) compare elle aussi, dans une orientation sociolinguistique et conversationnaliste, des pratiques extrascolaires (routines quotidiennes familiales), décrites comme des schèmes exprimant des pratiques différenciées de socialisation par le discours, et des situations d'enseignement / apprentissage scolaires où l'on peut tenter de retrouver les effets de ces modalités différentes de socialisation.

Sören Ohlhus (*Kontextuelle und literarische Ressourcen im Erzählerwerb* / Ressources contextuelles et littéraires dans le développement des capacités narratives) propose une analyse fine des ressources activées par une enfant dans le processus d'acquisition de deux genres narratifs proches mais cependant distincts et faisant précisément appel, en lien à ces différences, à des ressources différentes: l'étayage de l'adulte dans le cas du récit d'expérience personnelle, les modèles littéraires dans le cas du conte fantastique. L'article met ainsi clairement en évidence le caractère générique du développement langagier – des capacités narratives en l'occurrence –, rejoignant les écrits à ce propos de Bakhtine (1984), Schneuwly (1994) et d'autres.

Après un bref historique retraçant les origines et le développement, à succès,

de l'improvisation théâtrale dans la société puis à l'école, Roxane Gagnon (*L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement* / Theaterimprovisation im Dienst des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks in der Schule) examine quant à elle les potentialités de cette forme langagière – qui, «lieu de toutes les possibilités», dépourvue de constantes et de conventions, n'est pas à proprement parler un genre mais plutôt «un type d'activité orale qui implique une diversité de genres textuels» – pour l'enseignement de l'expression orale, mais aussi écrite, mettant d'ailleurs en évidence, ce faisant, les liens qui unissent les deux modalités orale et écrite de la communication. L'improvisation, comme le montre l'auteure, constitue une activité privilégiée pour l'enseignement et l'apprentissage du fait qu'elle met au premier plan une *fictionnalisation* de la réalité qui leur est propice. La contribution de Roxane Gagnon a une forte orientation praxéologique et fournit des pistes concrètes pour l'enseignement, ainsi que pour la formation des enseignants.

Découvrir quelques recherches sur l'enseignement de l'oral

Les deux textes qui forment la 3^e et dernière partie sont un peu différents des autres. En effet, ils présentent tous deux des recherches qui ont comme point commun de porter sur l'enseignement de l'oral, sa place dans l'enseignement actuel, ses orientations, les paramètres qui influent sur la réussite des apprentissages, etc.

Bettina Imgrund (*Sprechen lehren und lernen im elementaren Französischunterricht der Zentralschweiz* / L'enseignement et l'apprentissage de l'oral dans le cadre de l'enseignement élémentaire du français en Suisse centrale) présente les premiers résultats d'un projet de recherche (FRANZEL) portant sur les conceptions de l'enseignement des langues étrangères et les facteurs didactiques qui influencent positivement l'acquisition de la compétence orale. L'étude, réalisée dans le cadre de l'enseignement élémentaire du français en Suisse alémanique, doit contribuer ainsi à définir ce qui fait un «bon enseignement». Elle met en particulier en évidence le rôle central à cet égard des connaissances didactiques et méthodologiques des enseignants.

Christian Dumais et Lizanne Lafontaine (*L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles* / Mündlichkeit in den Schulen Québecs: Porträt der aktuellen Forschung) présentent quant à eux un véritable panorama, descriptif, des recherches conduites à propos de l'enseignement de l'oral dans un contexte bien différent de la Suisse: le Québec. Après avoir retracé brièvement la situation de l'enseignement de l'oral dans cette province et dressé un historique des programmes le concernant, ils examinent divers types de recherches portant successivement sur les représentations et les perceptions d'élèves et d'enseignants par rapport à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral, sur l'enseignement et l'apprentissage de l'oral – en envisageant alors diverses orientations possibles: approche par les genres, ateliers formatifs, oral pragmatique, oral réflexif, etc. –,

sur l'écoute et sur l'évaluation de l'oral. Soulignant le développement de ces recherches depuis une dizaine d'années, les auteurs mettent en évidence quelques données qui en ressortent et qui sont apparemment favorables à l'apprentissage, par exemple la centration sur l'oral en tant qu'objet plutôt qu'en tant que médium, l'importance d'un travail sur l'écoute, etc. Bien que les auteurs traitent un contexte apparemment bien éloigné du nôtre, il est remarquable de constater qu'ils sont également amenés à souligner l'intérêt d'une approche par les genres.

Un chantier en mouvement

L'ensemble de ces textes illustre la richesse du champ de la recherche – linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, didactique, voire artistique (improvisation) – à propos de l'oralité. On soulignera en outre que, au-delà de ces différentes inscriptions dans le champ, au-delà des orientations plutôt théoriques ou plutôt praxéologiques des différents textes, plusieurs des contributions à ce numéro (Imgrund, Isler & Künzli, Morek, Ohlus) abordent également des questions *methodologiques* relatives, par exemple, aux indices observables qui peuvent être exploités en vue d'une évaluation du succès d'un enseignement. Les contributions en français, pour leur part, s'intéressent toutes deux à l'épaisseur *historique* de leur objet d'étude.

Au final, nous espérons que le lecteur aura lui aussi envie de rouvrir ce chantier, de méditer ces réflexions nouvelles à propos de la place de l'oral dans la société actuelle, à propos de la diversité des formes d'oralité et, surtout, des enjeux de l'oralité dans le domaine de l'école et de la formation. Et les questions ne manquent en tout cas pas: ainsi, l'oral est-il en train de «gagner du terrain» par rapport à l'écrit? Ou les formes nouvelles d'écrit sont-elles en train de prendre le dessus? N'y aurait-il pas une certaine recrudescence, voire une véritable «renaissance» de certaines formes d'oralité telles le conte oral ou le *slam*, en relation avec la vague croissante qu'on observe aujourd'hui de manifestations centrées sur de tels genres (soirées de contes, festivals de poésie...)?

Mais nous nous arrêterons ici et laissons ces dernières questions aux lecteurs, en les invitant à en débattre – oralement? – entre eux!

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Paris: Nathan (nouvelle édition 2011), Paris: A. Colin.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, trad.). Paris: Gallimard.
- Becker-Mrotzek, M. (2009). Mündliche Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (herausgegeben von W. Ulrich) (Bd. 3, S. 66-83). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Neuchâtel: Office romand des éditions et du matériel scolaire.

- Bourdieu, P. & Passeron J.-Cl. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bronckart, J.-P. (avec la collaboration de Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A.). (1994). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse* (2e éd.). Paris: Delachaux & Niestlé.
- CDIP (2011, juin). *Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation. Standards nationaux de formation adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP*. Consulté le 20 septembre 2011 dans http://edudoc.ch/record/96790/files/grundkomp_schulsprache_f.pdf / EDK (2011). Grundkompetenzen in der Schulsprache. http://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf
- CIIP. (2006). *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*. Neuchâtel: CIIP.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel: CIIP. Consulté le 18 septembre 2011 dans <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per;jsessionid=E69071E50B72EBB471D8B80E12D47BAA>
- De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *TRANSEL*, 25, 29-49.
- De Saussure, F. (1913). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Eriksson, B. (2009). Bildungsstandards für die Grundschule. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (herausgegeben von W. Ulrich) (Bd. 3, S. 144-159). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale: De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève (non publiée).
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge University Press. (Traduction française: Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (J. Bazin & A. Bensa, trad.). Paris: Minuit).
- Kochan, B. & Kochan, D. C. (1986). Mündlicher Sprachgebrauch. In G. Lange, K. Neumann & W. Ziesenis (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts* (4. Aufl., S. 199-218). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: PUL.
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Routledge.
- Pekarek, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éd.), *Repenser l'enseignement des langues: Comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 41-68). Lille: Septentrion.
- Sieber, P. (1998). Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer.
- Schneuwly B. (1994). Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel* (Lilles, novembre 1993) (pp. 155-173). Berne: Peter Lang
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden. Störungen und Klärungen* (Bd. 1). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Watzlawick, P., Beavin, J. B. & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.