

Rezensionen / recensions / recensioni

Hassan, R. & Bertot, Florence (Éd.) (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. Paris: Éditions Publibook Université (coll. Didactique et enseignement). 172 pages.

L'oral s'enseigne-t-il? Quels principes se donner pour organiser un enseignement de l'oral qui ne soit pas *noyé* dans l'ordinaire de la classe? Quels sont les contenus et les méthodes possibles? Pour quels apprentissages? Ce sont là les principales questions auxquelles répondent les auteures de cet ouvrage collectif, destiné principalement aux enseignants polyvalents de l'école primaire. Les fruits de cette réflexion collective sont présentés de la manière suivante: une première partie aborde les dimensions de l'oral, les enjeux de son enseignement et dans laquelle les auteures précisent l'approche théorique abordée; une seconde partie intègre des contributions qui montrent comment à différents niveaux de la scolarité il est possible de travailler l'oral grâce à des dispositifs ritualisés ou dans des activités intégrées à l'ordinaire de la classe. À l'exception du premier, l'ensemble des chapitres épouse la structure suivante: des repères théoriques, l'analyse de situations de classe et le retour sur les analyses de ces situations afin d'ébaucher des pistes d'action.

1^{re} partie: une approche intégrée de l'enseignement de l'oral

D'emblée, les auteures affirment ne pas défendre une position minimaliste au regard de l'enseignement de l'oral, consistant à dire que l'oral ne s'apprend pas de façon explicite comme l'écrit. Elles optent pour une conception intégrée, car elle leur permet de penser et de travailler l'oral comme *moyen et objet de l'enseignement*: le langage est le milieu où se réalisent l'enseignement et l'apprentissage (Bernié, 2005), c'est un cadre naturellement propice pour organiser un enseignement de l'oral. Les auteures dénaturalisent et analysent ce cadre pour comprendre le fonctionnement du dialogue didactique et des procédures spécifiques des *façons de parler-penser-parler* (Jaubert, Rebiert & Bernié, 2003). Dans cette approche intégrée, l'explicitation du cadre des échanges favorisant la construction de savoirs par les élèves les amènent à pointer «deux notions clés et solidaires» (p.45): les tâches discursives et les conduites discursives. Activité de mise en mots dans une situation donnée (exemplification, démonstration, récapitulation), la *conduite discursive* doit être identifiée par l'enseignant au moment de la mise en place d'une situation. C'est par ce travail de pointage que le maître transforme l'oral de l'échange en oral de travail. La *tâche discursive*, notion reprise des travaux d'Elisabeth Nonnon (1998), contribue à définir et à orienter l'activité des élèves dans une situation donnée en l'inscrivant dans une dynamique de travail et d'apprentissage: par des tâches de contextualisation puis de

décontextualisation d'un objet de discours, les élèves construisent des références communes; par la mise en place de tâches de régulation et de mise en relation, les élèves constatent les convergences et divergences dans leurs discours.

2^e partie: parler pour apprendre à parler et pour apprendre

La seconde partie comprend quatre contributions. Isabelle Delcambre aborde les apprentissages de la parole publique en maternelle. Elle revient sur la notion de *polylogue* pour caractériser le dialogue scolaire: un interactant (le maître) s'adresse à plusieurs interactants simultanément (les élèves), pour que chacun des auditeurs se considère comme personnellement concerné même si celui-ci ne s'adresse pas à lui personnellement. Delcambre traite des rituels et de leur importance dans l'apprentissage progressif de rôles langagiers par les élèves: présentateur, questionneur, évaluateur. Ces rituels doivent être répétés, mais en fonction de niveaux de complexité croissants.

Catherine Boyer s'intéresse à la construction de contenus scientifiques et au rapport aux traitements des erreurs lors des échanges oraux durant les moments de sciences en classe. Par des analyses de séances de classe, Boyer montre le rôle du langage, des formulations, dans l'appréhension de *concept quotidien* puis de *concept scientifique* (Vygotski, 1935/1985). Elle convoque la notion de *communauté discursive* qui s'appuie sur l'idée que la construction de connaissances et d'outils suppose une pratique sociale reposant sur des activités communicatives. Le rôle de l'enseignant est ici central: c'est grâce à lui, grâce à son choix de situation, à ses interventions, qu'il transforme les formulations des élèves en significations.

Bertot aborde les pratiques de débat dans la vie des classes du premier degré. Les notions de *pratiques langagières*, d'*apprentissages implicites/explicites* et la notion d'*étayage* guident son analyse des débats. Trois points d'étude lui permettent de proposer des pistes pour l'étude du travail du débat: le lieu et l'espace du débat, la place de l'enseignant et le projet pédagogique.

Ana Dias-Chiaruttini prolonge la réflexion par l'étude du débat interprétatif. Elle cerne la spécificité de ce type de débat et explicite les compétences qu'il permet de construire: l'élaboration d'hypothèses d'interprétation, la construction collective du sens du texte, la confrontation d'avis divergents, l'évaluation de l'activité de lecture. L'ensemble de ces activités requérant une articulation entre activités orales et écrites.

Apports et limites de l'ouvrage

Les apports de l'ouvrage sont nombreux. Rouba Hassan et Florence Bertot, chercheuses et formatrices, tirent profit de leur double statut et mettent les ressources de la recherche au profit de l'action et de la formation. Toutes les notions convoquées sont explicitées à l'aide d'extraits de pratiques de classe. Les contributions mettent en exergue le rôle primordial du maître dans le travail de l'oral. Nous apprécions également la lisibilité des contributions, le choix de références-clés

pour orienter des lectures de prolongement, la structure en trois temps des chapitres. L'ouvrage, clair et bien fait, constitue une excellente lecture pour initier des étudiants en formation à l'enseignement primaire-préscolaire ou des maitres en exercice à la didactique de l'oral.

Malgré les efforts des coordonnatrices de s'entourer de différentes collaboratrices, le point de vue adopté demeure cependant assez homogène et très franco-français: les travaux cités en références émanent des premiers défenseurs d'une approche intégrée (Bernié, Bouchard, Daunay, Delcambre, François, Jaubert, Nonnon, Rebière, Reuter). L'approche théorique développée aurait trouvé plus de force si sa confrontation avec d'autres approches avait été rendue possible. Je pense, par exemple, pour la France, aux travaux de Maurer (2001) sur le développement des conduites langagières. Les rares références québécoises mentionnées datent, alors qu'il existe de nombreux travaux au sujet de l'oral dans cette partie de la francophonie; la notion d'oral réflexif a, entre autres, fait l'objet de plusieurs recherches (voir notamment Plessis-Bélaïr, Lafontaine, Hébert). Les travaux suisses, sont sous-exploités, réduits aux séquences didactiques portant sur des genres oraux formels, alors qu'il existe une quantité importante de travaux sur les dimensions didactiques et cognitives des interactions verbales à l'école primaire (cf. notamment de Pietro, Leutenegger, Pekarek Doehler, Thévenaz).

A la lecture de l'ouvrage, une question demeure: pourquoi ne pas recourir à la notion de *genre textuel*? Cette absence nous frappe lorsque, en conclusion, les auteures rappellent leur conception de l'enseignement de l'oral:

Parler (...) c'est toujours parler de quelque chose dans un cadre donné et dans certaines formes. Ces formes ne renvoient pas d'abord à la correction syntaxique ou lexicale mais aux conduites discursives et aux positions occupées par les élèves dans le dialogue (pp.171-172).

Pour nous, une notion telle que le *genre textuel* demeure incontournable pour faire comprendre et montrer, par des exemples tirés des pratiques sociales, les manières de dire et de faire associées à certaines situations. Le genre textuel a toute sa place dans une conception intégrée de l'enseignement de l'oral, car il est outil, moyen et objet pour l'apprentissage du langage.

Roxane Gagnon, HEP Vaud