

A propos de l'oral

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
1988

Sommaire

[I. Pour une pédagogie explicite de l'oral](#)

[II. Propositions concrètes](#)

Dans le plan d'études romand, dans *Maîtrise du français*, dans le document du GRAP, on fait de la maîtrise de l'oral un objectif important, presque équivalent (?) à la maîtrise de l'écrit. Du moins est-ce le cas dans les pages les plus générales. Dans les développements, le déséquilibre en faveur de l'écrit s'installe déjà.

Sur le terrain, il est encore plus net :

- l'oral n'est pas évalué spécifiquement, et s'il est pris en compte dans une évaluation globale des possibilités de l'élève au moment de l'orientation, c'est souvent de façon intuitive, marginale et surtout très variable d'une classe à l'autre ;
- il n'y a pas de moyens " officiels " d'enseignement (même au sens large) permettant de travailler l'oral régulièrement et spécifiquement ;
- les pistes didactiques et les indications méthodologiques sont extrêmement maigres ;
- dans l'emploi du temps, l'oral travaillé comme tel reste le parent pauvre ; on se sert forcément de l'oral pour communiquer en classe, mais plutôt comme moyen de faire acquérir d'autres compétences ;
- la formation des maîtres est très lacunaire dans ce domaine, tant en ce qui concerne la didactique que les aspects linguistiques, psycholinguistiques ou sociolinguistique de la langue orale et de la communication ;

- pour l'essentiel du corps politique et la majorité des parents, l'oral reste étranger à ce qu'ils perçoivent comme la mission essentielle de l'école dans le domaine de la langue : enseigner à lire, enseigner la grammaire et la conjugaison, enseigner un vocabulaire de base, enseigner à rédiger correctement et sans trop de fautes d'orthographe des textes simples ;
- enfin, diverses approches de l'écrit (écoute, restitution orale d'un texte, discussion à propos d'un message) entretiennent une certaine confusion ; ce qui pourrait être travail sur la langue orale en tant que telle devient ou redevient rapidement détour plus ou moins nécessaire pour l'apprentissage de l'écrit.

Ces constats peuvent se résumer en une formule : il n'existe pas, dans le cadre de l'école primaire romande, de véritable pédagogie de l'oral.

Si l'on veut la créer, il faut s'en donner les moyens. Ils seront *symboliques* : définition d'objectifs, affirmation régulière de l'importance de l'oral, volonté affichée des autorités, des méthodologues, des formateurs d'aller au-delà des intentions pieuses. Ils seront aussi *pratiques* : moyens d'évaluation et d'enseignement, formation des maîtres, recherche en didactique, observation des pratiques effectives.

Mais le plus important est peut-être de définir à grands traits ce que pourrait être une pédagogie de l'oral. Il manque en effet une *conception* claire qui pourrait orienter un ensemble de travaux coordonnés. Les textes officiels restent très abstraits et laissent dans l'ombre un certain nombre d'options fondamentales. Sans prétendre faire le tour du problème, ni aboutir d'emblée à un consensus, le texte qui suit présente quelques thèses qui pourraient amorcer une discussion de fond et préparer un travail plus approfondi.

Dans une seconde partie, on esquissera quelques conséquences pratiques des thèses qui précèdent, ce qui est une autre façon de les expliciter.

I. Pour une pédagogie explicite de l'oral

Les " thèses " qui suivent sont volontairement schématiques.

1. La maîtrise de l'oral est un objectif à part entière

Si, depuis qu'elle existe, l'école primaire utilise l'oral pour communiquer en classe, elle s'est jusqu'à une époque récente préoccupée de l'apprentissage de l'écrit presque exclusivement. L'idée qu'on peut et qu'il faut enseigner la langue orale à l'école obligatoire est donc une *idée neuve*, du moins dans l'esprit de la rénovation. Peut-être n'est-elle pas suffisamment présentée et justifiée comme telle, en fonction d'une conception de la scolarité obligatoire comme moment d'acquisition de

compétences de base utiles dans tous les métiers et dans toutes les conditions sociales, parmi lesquelles la faculté de s'exprimer, d'argumenter, de communiquer dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne devrait importer au moins autant que la lecture.

2. Une véritable maîtrise de l'oral ne s'acquiert pas spontanément

Bien sûr, tout le monde sait parler et écouter en arrivant à l'école et progresse au fil des années. Mais les différences sont très fortes dans ce domaine, et conditionnent d'autres inégalités devant l'enseignement comme devant la vie. Ne pas enseigner l'oral, c'est ne se donner aucun moyen d'aller dans le sens d'une maîtrise générale des compétences de communication.

3. La maîtrise de l'oral est une compétence pratique

L'enseignement de l'écrit a du mal à se dégager d'une conception élitiste de la langue, qui met l'accent sur une norme unique proche du modèle littéraire et qui donne au savoir sur la langue autant d'importance qu'à sa maîtrise pratique. Une pédagogie de l'oral pourrait suivre la même pente, aboutissant à une image de la compétence cultivée proche des pratiques et des valeurs des classes instruites, insistant sur la forme, le style, la correction syntaxique, la préciosité des tournures ou du vocabulaire, etc.

Contre cette tendance, il faut privilégier une approche pragmatique, au sens quasi linguistique du terme : considérer la langue orale comme un instrument pratique de communication dans des situations concrètes, avec des enjeux concrets : convaincre, argumenter, négocier, s'expliquer, s'informer. En un mot : maîtriser les actes de parole en pratique plutôt qu'en théorie.

4. La maîtrise de l'oral est spécifique

La maîtrise de la langue orale n'est pas, d'un point de vue linguistique, la simple transposition de la maîtrise de l'écrit : les normes et contraintes syntaxiques et morphosyntaxiques sont différentes, compte tenu notamment du contexte, de la redondance, du texte à plusieurs voix (dialogue). Le travail du sens est différent puisqu'il y a interaction, donc feed-back, approximations successives en fonction des réactions de l'interlocuteur, possibilités de *métacommunication*, autrement dit de recherche d'un consensus sur le code, les règles et le sens de la communication. L'orthographe n'a qu'une importance marginale (pour les liaisons par exemple), mais il y a des contraintes phonétiques et phonologiques propres à l'oral : prononciation, accentuation, pause de la voix, débit, neutralisation (?) des accents régionaux, " ponctuation " de la chaîne parlée.

5. Au-delà du langage, la compétence de communication

La maîtrise de l'oral n'est rien si elle n'est pas intégrée à une compétence de communication qui suppose, au-delà de la maîtrise de l'instrument linguistique, la maîtrise des situations d'échange, tant d'un point de vue socioaffectif et relationnel (oser s'exprimer, gérer l'interaction) que d'un point de vue culturel (savoir " ce que parler veut dire " dans telle ou telle situation) et intellectuel (planifier un discours, conduire une stratégie argumentative ou explicative).

6. Pédagogie de l'oral et pédagogie générale

Parce qu'elle est plus qu'une maîtrise technique, la maîtrise de l'oral est liée, plus encore que d'autres apprentissages, au développement global de la personne et à la formation d'attitudes envers soi-même, la communication, la conversation, l'échange, les autres. Tout cela ne passe pas par des activités scolaires au sens étroit du terme mais par une éducation en un sens plus large. Ce qui renvoie à d'autres objectifs de l'enseignement primaire actuel.

7. Le temps de la pratique

La maîtrise de l'oral s'acquiert essentiellement par la pratique ; or cette pratique prend du temps. Il n'y a pas de pédagogie de l'oral sans temps de parole, tant pour le groupe que pour chacun des élèves. Pratiquer une pédagogie de l'oral, c'est donc aménager dans la vie de la classe des moments nombreux et réguliers pendant lesquels les élèves ont l'occasion de s'exprimer et de s'écouter sur toutes sortes de sujets (écouter le maître et répondre à ses questions n'est qu'une forme d'échanges parmi d'autres ; elle ne devrait pas être la seule).

8. Ne pas parler pour ne rien dire

La pratique de l'oral ne peut être formatrice que si elle correspond à un véritable besoin de s'exprimer ou de comprendre. Autrement dit, une pédagogie de l'oral passe par la création de véritables situations de communication, avec de vrais enjeux entre les interlocuteurs. Moins encore que dans le travail scolaire " ordinaire ", les élèves ne peuvent s'investir dans la communication que s'ils en voient le sens et l'intérêt. Une pédagogie de l'oral ne peut être qu'une pédagogie active et fonctionnelle.

9. Multiplier les situations de communication

Une pratique régulière permet au moins d'entretenir les compétences acquises. Mais pour les développer, il faut être confronté à des contraintes de communication qui obligent à surmonter des difficultés nouvelles, qui seules peuvent engendrer des apprentissages ou les consolider.

Les meilleures contraintes sont celles qui se présentent " spontanément " dans le cours de la vie quotidienne, du travail scolaire, de la gestion de la classe. Mais la spontanéité ne peut se manifester que si la situation s'y prête.

Une pédagogie de l'oral consiste donc d'abord à multiplier les situations de communication, les occasions de s'exprimer, de s'expliquer, de décrire, d'argumenter, de décider. La principale ressource d'une pédagogie de l'oral, c'est donc le fonctionnement du groupe-classe, la nature du rapport pédagogique, les modes de coopération institués entre élèves, l'ouverture sur l'extérieur.

10. Diversifier les situations de communication

Une classe est un monde riche en situations de communication, mais leur diversité est limitée par la nature du travail, des locaux, des relations maître-élèves, etc. Même en exploitant toutes les ressources disponibles dans ce cadre, on ne touche pas à tous les modes de communication.

Pour élargir la gamme des situations de communication une pédagogie de l'oral a deux possibilités complémentaires :

- sortir de classe dès que l'occasion se présente (téléphone, achats, messages, enquêtes, etc.) ;
- recourir à la fiction, donc au jeu de rôles dans son acception la plus large, de l'improvisation sur le vif au spectacle dramatique complet.

11. Accepter certains artifices

La caractéristique de l'oral est de s'ajuster aux contraintes de la communication ; lorsqu'on partage un contexte, lorsqu'on vit ensemble des heures par semaine, lorsqu'on peut communiquer par gestes, on finit par se comprendre à demi mot. La communication se fait routinière. Or plus elle est économique, moins elle suscite d'apprentissages. Une pédagogie de l'oral ne peut être intensive sans certains artifices. Ils peuvent être de trois types ; le maître peut :

- multiplier les moments d'échange, de concertation, de décision au-delà de ce qui est nécessaire pour le strict fonctionnement du groupe-classe ; la logique d'un " conseil de classe " c'est de gérer les vrais problèmes ; sans aller jusqu'à inventer de faux problèmes, le maître peut alimenter le fonctionnement, par exemple en encourageant certains élèves à faire des propositions ou en se dessaisissant d'une partie de son pouvoir... ;
- introduire lui-même dans la situation de communication, même s'il comprend ce qui se dit, certaines exigences quant au caractère audible, compréhensible, cohérent du discours, voire -avec prudence -quant à la correction syntaxique ou à la précision sémantique ;

- créer des situations de communication obligeant à travailler intensivement certains aspects spécifiques de la langue orale.

Sur ces trois points, tout est question de dosage, donc de formation et d'expérience des maîtres.

12. Jouer avec les mots

Pour travailler spécifiquement l'oral sans le transformer en exercice scolaire classique, on peut jouer sur un registre essentiel, le jeu : jeux de rôles, jeux de communication, jeux de langage.

Créer des situations artificielles de communication n'a d'intérêt que si les élèves s'y impliquent personnellement. On peut alors tirer parti du fait qu'au-delà de ses aspects pragmatiques, la communication a une dimension ludique essentielle, qu'elle est à la fois un jeu social et un jeu avec la langue, jeu dans lequel les élèves peuvent s'engager comme si leur vie en dépendait...

13. Doter les maîtres de ressources didactiques

Tout ce qui précède indique bien qu'on ne saurait concevoir une pédagogie de l'oral appuyée sur des moyens d'enseignement classiques. On ne travaille pas l'oral dans des brochures présentant des exercices écrits, même s'il faut compléter les bulles d'une bande dessinée ou classer des actes de parole... On ne peut pas non plus concevoir une méthodologie comme il en existe pour la lecture, avec des passages obligés, des étapes et une décomposition précise de la maîtrise globale en savoir-faire travaillés séparément.

Les ressources didactiques mises à disposition des maîtres devraient plutôt :

- stimuler leur imagination, leur donner envie de travailler l'oral ;
- proposer quelques pistes didactiques et quelques moyens d'évaluation formative ;
- mettre à disposition un matériel utilisable, par exemple des objets ou des photos qui se prêtent à divers jeux de communication ou font démarrer un jeu de rôles ou une improvisation.

14. Observer l'oral pour mieux le pratiquer

Une pédagogie de l'oral peut utilement consacrer un certain temps à l'observation et à l'analyse des mécanismes de la communication et du fonctionnement de la langue orale. Mais ce ne peut être une fin en soi, à la manière dont on enseigne la grammaire. Dans l'enseignement de l'oral, ne se justifient que les observations et les prises de conscience qui permettent une meilleure maîtrise pratique. Dans cet esprit, l'analyse des actes de parole, des intentions et stratégies des interlocuteurs,

des niveaux de langue et des normes sociales gouvernant la communication pourraient être très formatrices.

15. La maîtrise de l'oral prépare à l'écrit, mais...

La maîtrise de l'oral est un objectif de plein droit et il ne faut pas limiter le travail de l'oral et surtout le temps qu'on lui accorde à ce qui paraît directement rentable dans l'approche de l'écrit, par exemple des exercices d'écoute, la restitution orale d'une lecture ou l'argumentation autour d'un texte.

Sans nier les différences d'ordre linguistique et sociologique entre l'oral et l'écrit, il ne faut pas cependant en faire deux domaines totalement séparés. Il est possible qu'un début de maîtrise de la langue écrite, par exemple de la lecture, facilite chez certains élèves le développement de la langue orale. Dans l'autre sens, il est sûr qu'une bonne maîtrise de l'oral est aussi, même si ce n'est pas sa seule raison d'être, un préalable à la maîtrise de l'écrit. On ne voit pas comment un élève pourrait rédiger des textes s'il n'est pas capable d'exprimer oralement quelques idées cohérentes. On ne voit pas comment sa syntaxe écrite serait adéquate si son langage oral est incompréhensible... En travaillant l'oral, on travaille donc pour l'écrit. L'important est de ne pas s'enfermer dans cette perspective.

16. Articuler le temps de l'oral et le temps de l'écrit

Si les objectifs sont différents, il n'est aucunement nécessaire de cloisonner travail de l'oral et travail de l'écrit en classe. Au contraire, beaucoup d'activités se prêtent, du moins à partir de la 2P-3P, à un double apprentissage. C'est en particulier l'une des vertus des activités-cadres proposée par *Maîtrise du français* : en lançant les élèves dans une entreprise d'une certaine ampleur orientée vers la production d'un spectacle, d'une exposition, d'un conte, d'une enquête, d'un jeu, etc. on s'oblige à une large part de négociation (conception du projet, réglage de la division du travail, discussion des propositions des uns et des autres). Même si le produit est exclusivement ou partiellement écrit, le mode de production est très largement oral, ce qu'on a tendance à oublier tant cela va de soi. De telles activités sont donc des moyens privilégiés de créer des situations de communication fonctionnelles qui servent l'oral tout en ayant d'autres aspects.

De façon plus générale, l'oral a toujours une *double face* :

- d'une part c'est un domaine à maîtriser en tant que tel ;
- d'autre part, c'est un outil dans la communication en classe à propos de tout, et notamment des textes écrits.

Il n'est donc pas du tout nécessaire de séparer constamment dans le temps les activités favorisant l'apprentissage de l'oral de celles favorisant l'apprentissage de l'écrit. Cela exige cependant une plus grande maîtrise de la part de l'enseignant,

maîtrise faute de laquelle il sera conduit à privilégier constamment l'écrit et à ne plus voir, dans les situations plus complexes, la part de l'oral. Ce qui le conduira à passer à côté de multiples occasions de faire de l'oral, pressé qu'il est d'arriver à ce qui lui paraît l'essentiel, faire lire ou écrire des textes.

17. Évaluer l'oral, un problème épineux

On est pris dans ce domaine entre deux feux :

- ne pas évaluer l'oral est une façon de confirmer que c'est un apprentissage moins important que les autres ;
- attribuer des notes d'oral n'a pas de sens, à la fois parce que ces notes seraient très difficiles à mettre équitablement et parce qu'elles aggraveraient les inégalités et l'échec scolaire.

L'idée d'une évaluation essentiellement formative est séduisante. Mais concrètement ? En principe, toute branche peut et devrait faire l'objet d'une évaluation formative. En pratique, chacun fait ce qu'il veut dans sa classe, puisque son contrat de travail ne lui impose qu'une évaluation sommative. Mettre à disposition des ressources d'évaluation formative ne suffit pas, puisque ne se servent de ces instruments qu'une minorité de maîtres qui : a. sont convaincus du bien-fondé de cette approche ; b. parviennent à utiliser les instruments proposés sans y passer des heures, en classe et hors de classe, ce qui ne va pas de soi.

Il est évident qu'il faut tendre, pour l'oral comme pour les autres domaines, vers une évaluation formative et vers une évaluation sommative sur la base de critères de maîtrise et d'objectifs plutôt que d'une évaluation normative telle qu'on la pratique encore actuellement dans la majorité des classes.

À cours terme, si l'on admet que l'oral doit être évalué pour être pris au sérieux, la moins mauvaise solution est sans doute d'intégrer l'évaluation de l'oral à une appréciation globale de la maîtrise de la langue, ce qui conduirait concrètement :

- à ne pas évaluer l'oral séparément et en tout cas à ne pas introduire une " note d'oral " ;
- à définir une ou deux notes globales de français de sorte à garantir la prise en compte des compétences de communication et d'expression orales au même titre que l'écrit. Si l'on maintient des notes spécialisées, certaines pourraient être redéfinies de sorte à faire une part égale à l'écrit et à l'oral, par exemple en vocabulaire ou en conjugaison.

• 18. La différenciation, nécessaire et difficile

À l'oral, les compétences et les attitudes que les élèves apportent à l'école sont aussi diversifiées que dans les autres domaines. La différenciation de l'enseignement est donc tout aussi nécessaire. Mais elle est encore plus difficile :

- d'une part parce que les différences sont cernées de façon plus intuitives encore qu'à l'écrit ;
- d'autre part parce que l'individualisation des apprentissages et des interventions se heurte à d'importants obstacles

Ce dernier point est particulièrement important : on ne peut, par définition, " individualiser " la communication orale ; elle se passe dans un groupe plus ou moins large, dans lequel il faut gérer des différences souvent spectaculaires dans la participation. On sait bien que les élèves qui parlent le plus à l'école ne sont pas toujours ceux qui en auraient le plus besoin. Dans les situations de communication, on ne prête qu'aux riches. Les élèves qui n'ont pas envie de s'exprimer ou le font difficilement ont toutes sortes de mécanismes de défense, facilités par la propension d'autres élèves à monopoliser la parole. Le maître, soucieux du bon fonctionnement du groupe, n'est souvent pas conscient de ces inégalités ou il se sent incapable de les neutraliser sans compromettre du même coup l'activité en cours.

La différenciation de l'enseignement, en matière d'oral, doit donc emprunter des voies spécifiques, qui sont celles de l'animation dans le grand groupe, de la multiplication des lieux et des situations de communication dans la classe entre élèves, de la mise en place négociée de normes donnant à chacun le droit, le temps et les moyens de s'exprimer et d'être entendu.

II. Propositions concrètes

À supposer qu'on soit d'accord sur les thèses précédentes, comment avancer dans cette direction ? Il est évident que des déclarations d'intention ne sauraient suffire. Il faut un dispositif d'action dans divers domaines. On peut distinguer six axes complémentaires :

1. meilleure définition des objectifs de l'oral ;
2. conception et création de moyens didactiques au sens large ;
3. conception et création de moyens d'évaluation ;
4. formation initiale et continue des maîtres à une pédagogie de l'oral ;
5. recherche sur la langue orale et son apprentissage ;
6. recherche sur les pratiques pédagogiques et la place de l'oral en classe.

Sur chacun de ces points, il faudrait aboutir à un véritable programme de travail, avec un cahier des charges et une délégation soit à un groupe ad hoc, soit à une institution capable d'avancer et de faire des propositions concrètes dans un délai

raisonnable. Sans aller jusque-là, on peut sur chaque point esquisser certaines directions de travail.

1. Expliciter les objectifs

Tel qu'ils figurent dans le plan d'étude, dans Maîtrise du français ou dans le document du GRAP, les objectifs de l'oral restent assez vagues et se présentent plutôt comme une transposition simplifiée des objectifs de l'écrit.

Cela manifeste une absence de réflexion fondamentale sur la langue orale et sa maîtrise.

Il s'agit donc non seulement de rédiger des objectifs ou un plan d'étude, mais de faire un travail approfondi sur les compétences de communication et la maîtrise de l'oral telles qu'elles sont requises dans diverses situations de la vie quotidienne et professionnelle dès l'âge adulte, et telles qu'elles sont requises dès l'enfance et l'adolescence, en situation scolaire aussi bien qu'en dehors de l'école.

Ce travail pourrait aboutir à des remaniements des documents officiels de référence, mais surtout à des prolongements dans des documents nouveaux à concevoir. Il faut accepter l'idée que la légitimation de l'oral reste à faire et qu'il ne suffit pas de mentionner quelques mots clés abstraits comme s'ils allaient à eux seuls transformer les pratiques.

2. Moyens d'enseignement et pistes didactiques

Avant de lancer un groupe quelconque d'auteurs généralistes ou spécialistes dans la production de moyens d'enseignement il faut, plus encore que pour l'écrit, en discuter la conception. Un groupe de travail devrait donc, dans un premier temps, identifier ou inventer le type de moyens propres à une pédagogie de l'oral.

Dans ce travail, on ne part pas de zéro. Il y a d'une part des recherches psycholinguistiques et sociolinguistique qui éclairent la communication et peuvent suggérer des pistes. La psychologie sociale, par exemple, est riche en situations expérimentales qui peuvent, transposées, suggérer des jeux de communication intéressants. Par ailleurs, il existe depuis longtemps, dans certaines classes, toutes sortes de pratiques de l'oral qui, sans faire l'objet de directives officielles, ni correspondre à des méthodologies établies, pourraient être des sources d'inspiration, à supposer qu'on se donne les moyens de réunir l'information la plus large sur les pratiques, en particulier dans les classes qui se réclament d'une pédagogie active ou coopérative.

3. Vers une évaluation de l'oral

Le travail pourrait s'orienter dans deux directions complémentaires :

a. s'efforcer d'intégrer explicitement la dimension orale à une appréciation globale de la maîtrise du français telle qu'elle figure dans les bulletins scolaires et les appréciations destinées aux parents ;

b. fournir des instruments d'évaluation formative assez simples et légers pour être utilisés couramment par le plus grand nombre possible d'enseignants.

Ces deux tâches sont complémentaires et surtout elles renvoient l'une et l'autre à une tâche fondamentale préalable : clarifier la nature de la langue orale et fournir un certain nombre de descripteurs utilisables, pas trop nombreux, pas trop techniques, des compétences de communication et de la maîtrise de l'oral. Le travail conduit à l'échelle romande pour la 2P montre qu'il est possible de suggérer toute une série d'activités et de situations d'observation qui renseigneront les maîtres sur les compétences de leurs élèves à l'oral. On ne peut pas faire comme s'il suffisait de bien connaître ses élèves pour pouvoir dire quelque chose de précis de leurs compétences. L'expérience montre au contraire que le " diagnostic " est souvent très vague, du type " difficulté d'expression ", " réticence à s'exprimer devant le groupe-classe ", " manque de vocabulaire ", etc.

Une approche plus analytique permettrait d'avoir quelque chose à dire dans une évaluation sommative globale ; le peu de cas fait de l'oral s'explique en partie par la difficulté d'en parler, faute de catégories conceptuelles et d'un langage commun. On ne parvient guère, par conséquent, à identifier clairement les difficultés, même lorsqu'il serait possible d'individualiser un peu l'enseignement.

4. Formation des maîtres

L'oral est comme la prose : nous en faisons sans le savoir, c'est-à-dire sans disposer des concepts et des mots qui permettraient d'en parler un peu précisément, de décrire aussi bien les situations de communication que les compétences des élèves. La formation des maîtres dans ce domaine consiste donc notamment à leur donner des instruments de représentation de l'oral inspirés des sciences humaines.

La formation devrait aussi, bien entendu, couvrir les aspects didactiques et l'évaluation, en tenant compte du fait qu'on ne peut enseigner une véritable méthodologie et qu'il faut donc plutôt préparer les maîtres, notamment :

- à tirer parti de toutes les situations de communication qui se présentent spontanément dans la vie de leur classe ;
- à organiser leur enseignement et leur pratique de sorte à favoriser la communication, par une ouverture sur l'extérieur, par un travail en équipe, par l'engagement dans des projets ;
- à observer ce qui se passe du point de vue des échanges oraux, tant au niveau du groupe que des élèves pris individuellement ;

- à utiliser, éventuellement en le détournant de leurs fins premières, des matériaux audiovisuels ou écrits susceptibles de favoriser un travail de l'oral ou sur l'oral ;
- à utiliser les moyens audiovisuels au service de l'oral, en particulier la vidéo et l'enregistreur.

5. Recherche sur la langue orale et son apprentissage

En linguistique aussi, l'oral est souvent le parent pauvre de la recherche. Et une partie des travaux psycholinguistiques et sociolinguistique portant sur l'oral n'ont pas d'applications immédiates en didactique. Il subsiste donc de nombreuses zones d'ombre dans les connaissances théoriques, et plus encore dans les connaissances applicables à l'enseignement. On ne peut évidemment prétendre combler toutes ces lacunes à l'échelle de la Suisse romande seulement. Mais on pourrait identifier, compte tenu des forces de recherche disponibles dans les centres et les universités, quelques points forts dans lesquels investir dans la recherche sur l'oral, l'apprentissage de l'oral et la didactique de l'oral. Et s'associer à d'autres travaux francophones.

6. L'observation des pratiques

Elle doit se poursuivre, mais en devenant plus spécifique, c'est-à-dire centrée sur des domaines particuliers, en l'occurrence la pratique de l'oral en classe, qu'elle soit spontanée, partiellement inconsciente, ou qu'elle soit délibérée en fonction d'une volonté de donner de l'importance à l'oral, d'inventer des situations didactiques, de l'évaluer. L'observation devrait donc porter à la fois sur des classes tout venant pour mieux comprendre la nature des pratiques et des obstacles auxquels elle se heurte, et sur des classes dans lesquelles on cherche à aller plus loin en matière d'enseignement ou d'évaluation de l'oral.

Source originale :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html

Téléchargement d'une version Word au format RTF :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.rtf

© Philippe Perrenoud, Université de Genève.

Aucune reprise de ce document sur un site WEB ou dans une publication imprimée ne peut se faire sans l'accord écrit de l'auteur et d'un éventuel éditeur. Toute reprise doit mentionner la source originale et conserver l'intégralité du texte, notamment les références bibliographiques.

Autres textes :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html

Page d'accueil de Philippe Perrenoud :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation - LIFE :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>