

## L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français

Élisabeth Nonnon

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1739>

DOI : 10.4000/pratiques.1739

ISSN : 2425-2042

### Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2011

Pagination : 184-206

### Référence électronique

Élisabeth Nonnon, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1739> ; DOI : 10.4000/pratiques.1739

---

## **L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français**

---

Elisabeth Nonnon

Théodile-CIREL (ÉA 4354)  
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3

Faire un bilan sur l'évolution des réflexions didactiques sur l'oral, leur histoire et leurs difficultés est un observatoire privilégié, parfois cruel, des problèmes auxquels est confrontée de façon plus générale la didactique du français. On peut considérer les questions d'oral comme une sorte de révélateur des dilemmes, des conditions à respecter pour être audible, des paramètres à prendre en compte qui concernent aussi, quoique de façon moins tendue, d'autres domaines de la didactique du français. Plus clairement que d'autres, en effet, les travaux didactiques sur l'oral et leur histoire mettent en évidence un ensemble de tensions liées d'une part aux dimensions sociales et idéologiques que ne peut occulter toute réflexion sur l'oral, notamment autour des questions de la norme et de la prescription, d'autre part à la nécessité de prendre en compte les conditions réelles d'enseignement, la dimension du travail de l'enseignant et ses contraintes pour que la didactique puisse construire des propositions valides et possiblement opératoires.

Loin d'être un cursus tranquille d'accroissement continu des connaissances et des progrès dans la mise en œuvre, l'histoire des travaux didactiques sur l'oral est une histoire à éclipses, avec une périodisation régulière alternant des moments de mise en lumière et d'investissement, qui rendent visibles et suscitent recherches et mobilisations institutionnelles et médiatiques, suivies de longues retombées, où la question passe au second plan ou se dilue dans d'autres objets de mobilisation (le débat interprétatif en littérature par exemple). Tout se passe comme si les difficultés théoriques et pratiques auxquelles se heurte un travail sur l'oral dans les conditions réelles tant de la recherche que de l'enseignement décourageaient de poursuivre ce travail, malgré l'affirmation réitérée de son importance. Cette histoire alternative ne préjuge pas, bien sûr, du travail quotidien obstiné fait dans leur classe par des enseignants confrontés aux échecs ou conscients des enjeux d'une pratique de la parole. Cela n'empêche pas, non plus, d'indéniables acquis, notamment la généralisation et la diffusion de transcrip-

tions, qui font qu'il est plus courant d'avoir « vu » de l'oral et d'être sensibilisé à son fonctionnement, même s'il n'est conçu que comme instrument au service d'autres objets de recherche ou d'apprentissage.

## **I. Enjeux et valeurs dans les mobilisations autour de l'oral**

Ces moments de mise en avant de l'oral dans le paysage didactique sont toujours liés à des enjeux politiques et fortement chargés sur le plan axiologique. Comme le disait Chevalier, la question de l'oral resurgit quand l'école est confrontée à une crise et s'interroge sur ses missions sociales. C'est particulièrement évident pour les deux grands moments récents de surgissement de cette problématique sur la scène pédagogique et didactique. Sans refaire ici un bilan complet de cette histoire <sup>(1)</sup>, je soulignerai seulement ici sa discontinuité et ses implications du point de vue des valeurs.

Dans les années 70-80, la mise à jour du nombre des redoublements et de leur répartition inégale selon l'origine sociale des élèves, de la dimension sociale de l'échec scolaire, le questionnement sur la mission démocratisante de l'école se sont accompagnés d'un développement important de problématiques liées au rôle du langage et notamment du langage parlé dans cet échec, donc aux critères selon lesquels juger que des élèves parlent mal ou bien, à la réflexion sur la norme. De nombreuses études de productions orales, souvent comparatives, sur la base de transcriptions encore artisanales ou d'études quantitatives, ont été menées et diffusées à cette période. Une approche en termes de handicap socio-linguistique, fortement relayée dans les institutions et l'école, analysait des productions orales pour en cerner les lacunes, définir des programmes de médiation et surtout de prévention, faisant des difficultés de langage une cause des processus de marginalisation et d'exclusion sociale, et des entraînements langagiers un moyen de prévenir les clivages sociaux. Une constante de ces travaux était le postulat d'un lien fort et global entre déficits langagiers attribués aux locuteurs souffrant de ce « handicap » et déficits du développement intellectuel et de l'apprentissage. Qu'il s'agisse selon les cas de lacunes dans le vocabulaire (pauvre principalement dans le registre abstrait et relationnel), la syntaxe (usage restreint de phrases complexes et d'« introducteurs de complexité ») ou les modalités énonciatives (limitation au langage de connivence en situation, excluant de ses usages décontextualisés), le point commun était la limitation cognitive dont elles pouvaient être l'indice, mais aussi un facteur décisif. C'est dans cette optique qu'à cette époque a été vulgarisée, de façon restrictive et biaisée, une partie des travaux de Bernstein, réduits à la dichotomie code restreint code élaboré.

Ces postulats ont été objet à cette époque d'une large controverse. De nombreux travaux, soulignant aussi les enjeux cognitifs et sociaux des usages langagiers en lien avec l'échec scolaire, ont analysé les productions orales d'élèves de milieux différents en mettant en cause les présupposés axiologiques et méthodologiques (absence de diversité des situations de recueil, caractère discutables des

---

(1) NONNON, E. (1999) : « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie*, n° 129.

indicateurs), mais aussi la faiblesse sur le plan scientifique et linguistique des travaux en termes de déficit socio-culturel. Ils dénonçaient notamment la méconnaissance des dimensions variationnelles du langage et des fonctionnements spécifiques de la langue parlée, la sous-estimation de la complexité du rapport entre traces linguistiques et opérations psycholinguistiques. Ces travaux ont été menés dans les laboratoires de plusieurs universités, avec une forte implication militante (Paris V avec F. François, Poitiers avec Espéret, Bordeaux avec Brosard, Rouen avec Gardin, et à l'université de Provence notamment), en écho à des travaux en développement mais encore peu vulgarisés en sociolinguistique variationniste (Labov, Gadet...), en linguistique (analyses du fonctionnement de la langue parlée menées à Paris V par D. François, à l'université de Provence par C. Blanche-Benveniste), en psychologie de l'apprentissage (les travaux sur le développement social de l'intelligence et le conflit socio-cognitif de Doise, Mugny, Perret-Clermont...), en sociologie interactionniste et ethnographie de la communication (Goffman, Gumperz, C. Bachman en France). Il s'est effectué aussi dans des mouvements pédagogiques comme l'AFEF, qui avait mis cette question au premier plan, ou des structures liées aux terrains, notamment celui de l'école maternelle et des ZEP, comme le Cresas, qui a dénoncé les aspects discriminants et réducteurs des évaluations scolaires du langage des élèves, la non pertinence des situations de recueil et des critères adoptés, au regard des dynamiques de verbalisation en commun quand les enjeux étaient réels.

La visée de ces travaux était d'une part d'affiner la recherche différentielle et comparative en prenant en compte la variation intra-individuelle en fonction des situations et des contextes interprétés par les locuteurs autant que la dimension inter-individuelle et inter-groupes, et surtout de cerner, dans les variations observées, celles qui pouvaient éventuellement être hiérarchisables du point de vue cognitif et communicatif, et celles qu'on pouvait considérer comme équivalentes de ces points de vue, et dont la stigmatisation relevait d'une attitude « surnormative ». Ces recherches relevaient d'une autre lecture de Bernstein, mettant en avant la dimension d'interprétation des contextes et de construction culturelle des significations inscrite dans la notion de « code de communication », et problématisant les différentes voies pour accéder aux codes élaborés. Les analyses de discussions d'enfants de F. François, notamment, ont montré la nécessité de dépasser les critères simplistes d'évaluation de la qualité des discours, et la fécondité d'une recherche de catégories pertinentes, à inventer, pour rendre compte de leur complexité, de leur cohérence et de leur dynamique spécifiquement dialogiques <sup>(2)</sup>. Les objectifs, pédagogiques plutôt que didactiques, s'orientaient vers une organisation de contextes variés et chargés d'enjeux pour la prise de parole, un développement des aspects du langage et du dialogue pertinents pour une dynamique de travail cognitif en commun, et un contrôle plus rigoureux de l'étayage enseignant en fonction de ces objectifs, plus que vers des objectifs de correction ou de complexité formelle. Le n°59 de *Langages, Sociolinguistique scolaire*, entre autres, est à cet égard emblématique, en clarifiant notamment les différentes fonctions de la parole aux différentes phases d'une ré-

---

(2) Par exemple FRANCOIS, F. (1977) : « Traits spécifiques d'oral et pédagogie », *Pratiques* n° 17 ; (1980) : « Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité », *Pratiques* n°28.

solution de problèmes et selon quels critères des situations de langage (par exemple la formulation d'une règle de jeu, ici celle de la balle au prisonnier) peuvent être de véritables tâches pour la verbalisation. C'est dans le creuset de ces équipes (notamment à Paris V, autour de F. François) et ce bouillonnement scientifique et axiologique que la plupart des chercheurs en didactique qui ont par la suite continué la réflexion didactique sur l'oral ont initialement forgé leur problématique de recherche (Bautier, Nonnon, Bucheton, Delamotte) ainsi que l'équipe de didacticiens militants du collectif *Pratiques* (Halté, Laparra). Cependant malgré la continuation et l'approfondissement de recherches (restées en fait relativement isolées par la suite), la problématique de l'oral est passée de nouveau au second plan après cette période, pour plusieurs raisons que je tenterai d'analyser ensuite. Je mentionnerai ici celles qui tiennent aux changements idéologiques de l'air du temps, à la montée en puissance d'autres paradigmes comme ceux de la psychologie cognitive, la place croissante des approches didactiques, parfois techniques, par rapport à un relatif discrédit d'approches pédagogiques, l'importance des préoccupations didactiques portant sur la lecture et sur l'écriture... On peut simplement souligner ce qui a perduré, malgré cette mise en veilleuse dans le débat public des questions de didactique de l'oral : la tendance, partagée avec la sociolinguistique et la sociologie, à lier la réflexion sur la didactique de l'oral à une centration sur ceux qui « parlent mal », enfants de milieux populaires et élèves en échec, plutôt qu'aux publics qui réussissent ; l'attention aux formes dialogales du langage parlé et aux interactions, emblématiques de l'oral et de ses différences avec les formes écrites normées, centration tributaire aussi des recherches conversationnelles. Malgré les travaux scientifiques qui ont continué, on peut penser que l'approche en termes de déficit et de remédiation a perduré, constituant en quelque sorte une théorie par défaut pour l'ordinaire, et que malgré les critiques faites aux vulgates de Bernstein, les schématisations dichotomiques sont également restées vivaces, en se renouvelant sous d'autres formes (notamment l'opposition entre rapport oral au monde, spontané, fusionnel et rapport scriptural, distancié, réflexif et rationnel dans les premiers travaux de Lahire) et d'autres références (notamment la valorisation des implications cognitives de l'écriture en référence à Goody, le tirant vers une théorie du « grand partage » entre cultures de l'oral et cultures de l'écrit qu'il a récusée). On peut comprendre que dans ce cadre l'accès à la maîtrise de l'écrit, constitutif de la culture scripturaire de l'école soit repassé au premier plan, vus les incertitudes et les tensions d'une pédagogie de l'oral.

Une autre période de surgissement de l'oral comme priorité publique, pour les travaux de recherche en didactique comme dans les discours institutionnels, dans la seconde moitié des années 90 et les années 2000, confirme l'idée qu'on s'intéresse à l'oral quand l'école subit les répercussions d'une crise sociale et se perçoit comme allant mal. La conscience d'une fracture sociale menaçant la cohérence de la société, la peur d'une montée des communautarismes liée à la ségrégation sociale dont l'échec scolaire est un des facteurs, remettent au centre du discours public les missions d'intégration sociale et culturelle de l'école, au sens de restauration d'une culture commune et d'antidote aux forces centrifuges qui menacent l'intégrité sociale et nationale. L'éducation à la parole, notamment l'apprentissage de l'argumentation et du débat, apparaît alors au premier plan corollairement au discours sur la citoyenneté (conçue surtout comme respect

d'autrui et des règles sociales). Elle constitue dans cette optique une alternative à la violence, un moyen de rétablir des liens sociaux et une adhésion raisonnée aux règles, en référence notamment à Habermas. Le travail sur l'oral est donc investi d'une mission de socialisation (apprendre le « vivre ensemble », la coopération, la tolérance à travers le dialogue) et d'une mission de développement des capacités de jugement et de raisonnement en commun nécessaires aux apprentissages scolaires et leurs nouvelles ambitions (résolution de problèmes, interprétation...). Cette période marque un développement et une grande visibilité de travaux didactiques portés par ce projet et par une vision optimiste, voire militante, des apports des prises de parole et des interactions entre élèves pour la construction des identités et le développement des connaissances. Comme objet d'apprentissage, l'oral apparaît comme une condition d'accès à la lecture et l'écriture (qui supposent la pratique d'un langage explicite et décontextualisé, dont les significations échappent au contexte immédiat partagé) mais aussi d'accès à une pensée structurée et consciente d'elle-même ; son importance est aussi affirmée comme outil pour tous les apprentissages disciplinaires, pour lesquels les débats (scientifique, littéraire...) et la confrontation des points de vue sont valorisés, ainsi que les processus de représentation et de verbalisation. Pour ne pas reprendre de façon détaillée l'état des lieux de ces travaux fait en 99, je résumerai quelques points essentiels qui constituent des acquis de cette période d'effervescence et les fondements des recherches ultérieures.

Alors que dans les années 90 les descriptions linguistiques de la langue parlée étaient encore confidentielles ou cantonnées à des secteurs spécifiques (la petite enfance, le français langue seconde...), elles se sont à cette période développées et ont acquis une plus grande visibilité dans le champ didactique, et en formation à travers les travaux de didacticiens. En mettant en lumière des régularités et des fonctionnements spécifiques quant aux modalités énonciatives, à la thématisation, à la cohérence, au rôle de l'intonation, en montrant les fonctions énonciatives et communicatives de traits d'oralité comme les bribes et reprises, la souplesse de l'ordre des mots, des travaux comme ceux de Blanche-Benveniste et du Gars, ou de M.-A. Morel ont contribué à délégitimer des représentations fantasmées de l'oral (son absence de complexité syntaxique par exemple) et des normes plaquées de l'écrit. Ils ont aidé à sérier objectifs et critères d'évaluation : on peut penser que maintenant les enseignants sont plus sensibilisés aux caractéristiques de l'oral et en ont une vision moins faussée. On peut certes continuer à se focaliser sur des traits d'oralité communs à tous les locuteurs (redoublement du sujet, absence de double négation), à exiger des phrases complètes dans le dialogue question-réponse, à entraîner à l'emploi de la subordination et aux introducteurs de complexité sans voir les fonctions complexes des mises en relation intonatives... Mais les approches normatives calquées sur l'écrit ont tendance à faire place à une tolérance plus informée et à une centration sur d'autres critères (les formes d'explicitation et d'ajustement à l'interlocuteur, les modalisations et les nuances dans le positionnement énonciatif, les formes de cohérence et de progression dans le développement d'un thème...). Parallèlement, la diffusion des recherches en analyse conversationnelle ont donné à voir des polylogues et sensibilisé aux fonctionnements des interactions verbales, en donnant des outils pour dégager leur structure et leurs modes d'organisation, au delà d'un foisonnement anarchique de bribes enchevêtrées : grammaire des échanges, relations et

hiérarchisation des énoncés dans les interventions, formes d'enchaînement au discours d'autrui, modes de progression dans la construction de la référence commune... Des travaux en sociolinguistique comme ceux de Gadet ont montré la fragilité scientifique d'artefacts comme les « niveaux de langue » (notion qui reste pourtant bien vivace en didactique du français), l'importance et la complexité des phénomènes variationnels, l'impossibilité de les réduire à des dichotomies et d'enfermer un locuteur, quel qu'il soit, dans un parler. La facilitation matérielle de l'enregistrement et de la transcription des productions orales, une pratique beaucoup plus fréquente de films des activités en classe, ont multiplié les articles et travaux universitaires qui donnent à voir de l'oral, et fait admettre qu'il n'est pas seulement de l'écrit dégradé.

La filiation des travaux de Paris V autour de François<sup>(3)</sup>, de Metz autour de Halté<sup>(4)</sup> a orienté l'analyse des interactions et le transfert des outils de l'analyse conversationnelle pour cerner la dynamique cognitive du travail langagier qui s'opère dans les échanges scolaires, puisque contrairement à la conversation ordinaire, les échanges scolaires sont finalisés par des apprentissages. Ce peuvent être des dynamiques de ségrégation et de malentendus excluant certains élèves du travail en commun, ou des dynamiques positives où les reprises et reformulations du travail dialogique enrichissent les objets de discours et suscitent des avancées dans la réflexion en commun. Les didactiques d'autres disciplines, mathématiques et sciences notamment, mettent au premier plan la dimension langagière et symbolique de leurs apprentissages, le rôle des controverses, des procédures de problématisation, de validation et de preuve dans la construction des savoirs ; la production de transcriptions et l'analyse d'interactions verbales apparaît alors dans des écrits didactiques autres qu'en didactique du français. En parlant du « français dans toutes les disciplines », les instructions de 2002 légitiment l'idée qu'un travail systématique sur l'oral est possible en exploitant la variété des situations scolaires liées à des enjeux disciplinaires, d'autre part que ce travail de verbalisation et d'argumentation est nécessaire et productif pour construire les connaissances dans toutes les disciplines. L'analyse d'indicateurs pour cerner cette dynamique s'est bien diffusée depuis les années 90 : nature des paraphrases et des déplacements dans les reformulations, changements de modalités ou de niveau de généralité, émergence de conflits de centration et tentatives de résolution... Dans le prolongement des premiers travaux menés dans les années 90, les publications de ce type ont été nombreuses, une partie d'entre elles proposant une vision optimiste, mais parfois un peu fragile sur le plan de l'analyse linguistique et cognitive des acquis, d'exemples de séquences d'interactions.

De nouveaux aspects des pratiques orales ont été progressivement vis en avant et ont pris une place croissante dans les analyses : la multimodalité et l'intrication du langage parlé à d'autres systèmes signifiants (gestes, postures, occupation de l'espace, écriture, action partagée...) ; l'organisation des conduites langagières et des genres mobilisés dans les échanges ; la pluralité des échelles temporelles selon lesquelles analyser les échanges scolaires ; le fonctionnement

---

(3) FRANCOIS, F. *et alii* (1990) : *Heurs et malheurs de la communication inégale*, Delachaux et Niestlé ; (1993) : *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations du sens*. Nathan.

(4) HALTÉ, J.-F. (1993) : *Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques*, Paros CRELEF ; puis (1999) : *Interactions et apprentissages, Pratiques* n° 103-104.

précis des reformulations et autres opérations discursives que mobilise l'étagage des enseignants. L'analyse des interactions a notamment remis en cause le clivage strict entre oral et écrit, l'indépendance et l'homogénéité de ces deux ordres, en montrant comment les activités scolaires, comme d'autres activités sociales décrites notamment par les ethnométhodologues, reposent sur une intrication complexe d'énonciations orales et écrites, de lecture et de verbalisations, qui se commentent, se paraphrasent, se transposent, se contredisent éventuellement. Très minoritaire dans les années 90<sup>(5)</sup>, cet intérêt pour les pratiques de notation auxquelles est mêlée et sur lesquelles s'exerce la parole, par exemple la pratique du tableau noir ou de la prise de notes, est devenu un axe important dans les études sur l'oral, ce va et vient complexe entre les deux ordres et les transformations qu'il induit dans chacun apparaissant comme une caractéristique centrale des interactions scolaires et un fondement des processus cognitifs qui s'y jouent<sup>(6)</sup>. L'oral a cessé d'être vu comme une réalité énonciative homogène, et d'autres formes de catégorisation ont été proposées pour essayer de formaliser ce continuum d'interactions entre l'oral et l'écrit<sup>(7)</sup>.

C'est aussi vers une analyse des modalités de gestion de ces relations que ce sont orientées les descriptions à visée didactique, notamment en celles qui se centrent sur l'étagage de l'enseignant. De même, si pendant longtemps l'oral privilégié dans les analyses a été un oral de type monologique et décontextualisé (des récits, particulièrement), plus appréhendable avec les outils habituels de l'écrit, et si l'étude d'oraux ancrés dans une activité partagée était très minoritaire<sup>(8)</sup> (la tendance étant à les disqualifier comme « langage d'action » ou « en situation »), cette dernière décennie a multiplié et affiné les outils permettant de mieux appréhender ces pratiques où le langage oral s'inscrit dans plusieurs cours d'action simultanés avec lesquels il entretient une relation complexe, dans la lignée de travaux en ethnométhodologie<sup>(9)</sup> ou en analyse du langage au travail<sup>(10)</sup>. L'utilisation de la vidéo, d'outils d'enregistrement et de transcription plus fins a permis d'étudier des interactions scolaires en situation d'apprentissage dans toute l'épaisseur de ces strates, en confrontant sur ce matériau complexe des questionnements issus de plusieurs champs de recherche<sup>(11)</sup>. Un mou-

(5) *Etudes de linguistique appliquée*, n° 81 (1991) : *L'écrit dans l'oral*.

(6) FILLIETAZ, L., SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2008) : *Processus interactionnels et situations éducatives*. De Boeck, notamment. NONNON, E. : « Tensions et dynamiques des interactions dans les échanges scolaires » ; NONNON (2002) : « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale », *Pratiques* n°115-116.

(7) Par exemple chez REY-DEBOVE qui distingue quatre formes de discours, et non deux (langage parlé, langage écrit, langage oralisé et le discours parlé transcrit (1998) : « A la recherche de la distinction oral / écrit », in *Pour une linguistique du signe*, A. Colin.

(8) Par exemple *Langue française* n°112 (1996) : *Argumentation en dialogues*, notamment l'étude de Nonnon d'interactions dans un travail de manipulations en commun en technologie.

(9) MONDADA, L. (2006) : « Multiactivité, multimodalité et séquentialité : l'organisation de cours d'action parallèles en contexte scolaire », in GUERNIER, M.-C., DURAND-GUERRIER, V., SAUTOT, J.-P.

(10) FILLIETAZ, L. (2005) : « Gestualité, corporéité et multi-activité dans les interactions en situation de travail et de formation », in MONDADA, L. : *Interacting bodies : le corps en interaction*, Actes du colloque de Lyon : <http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr>.

(11) GUERNIER, M.-C., DURAND-GUERRIER, V., SAUTOT, J.-P. (2006) : *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, PU de Franche Comté, Besançon.

vement d'archivage et de mutualisation de ces données, maintenant abondantes, est en cours autour du réseau VISA, ainsi qu'un recensement des méthodologies et des ressources techniques permettant d'avancer dans la description et de cumuler données et résultats. Ces outils ont permis d'intégrer à l'analyse la dimension gestuelle et posturale, des travaux comme ceux de Colletta donnant des catégories pour cerner différentes relations fonctionnelles entre gestes et processus langagiers et cognitifs<sup>(12)</sup>. Ainsi l'analyse des interactions en milieu scolaire ou de formation a multiplié et affiné ses outils et ses problématiques, qu'il s'agisse du français langue étrangère, notamment à Paris III avec F. Cicurel, ou des apprentissages scolaires dans les différentes disciplines, par exemple à l'équipe de Bordeaux. De nombreux travaux ont développé et formalisé la connaissance de la structuration des échanges scolaires en termes de genres interactionnels ou de séquentialisation, comme on le voit dans les textes de Bouchard<sup>(13)</sup>, en s'attachant notamment à la question du découpage des unités et de la formalisation de l'organisation séquentielle des échanges<sup>(14)</sup>, et à celle de l'agir professoral dans ces situations<sup>(15)</sup>.

Cependant, si les formes scolaires de l'interaction, leurs modes d'organisation, les types d'étayage des enseignants sont indéniablement mieux connus depuis cette dernière décennie, dans des situations plus variées, peut-on dire qu'on ait autant avancé dans des approches didactiques, c'est à dire la recherche de formes de travail visant spécifiquement le développement des compétences orales de tous les élèves, et l'évaluation des effets de ces formes de travail ?

Dans la fin des années 90, le tropisme de la vulgarisation didactique vers les dichotomies avait cristallisé la réflexion didactique sur l'oral autour de deux pôles portés par des équipes emblématiques de ces grandes orientations, même si en fait, ces pôles répondent de manière différente à des objectifs et des tensions inévitables dans le travail scolaire sur l'oral et s'il était stérile de figer une telle dichotomie. Le pôle d'enseignement systématique, programmé autour de quelques genres formels (exposé, débat), reposant sur la didactisation d'objets d'enseignement identifiables, cherchait à assurer une visibilité de ce travail et une évaluation maîtrisée d'aspects effectivement enseignés, au risque du formalisme et de la création d'artefacts artificiels<sup>(16)</sup>. Un pôle de développement intégré des pratiques orales signifiantes inscrites dans la vie de la classe, proposait leur organisation et leur exploitation systématique en vue d'objectifs langagiers élucidés, au risque d'un défaut de visibilité et d'une dilution de l'oral dans d'au-

(12) COLLETTA, J.-M. (2004) : *Le développement de la parole chez l'enfant de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, Mardaga.

(13) BOUCHARD, R. (2009) : « Intervention didactique en milieu scolaire et cycle dialogal », in GALATANU, O., PIERRARD, M., VAN RAEMDOCK, eds : *Construction du sens et acquisition de la signification dans l'interaction*. P. Lang. (2009) : « Analyse interactionnelle, l'interaction pédagogique comme palimpseste », in CANELAS-TREVISI, S., GUERNIER, M.-C. : *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble.

(14) Par exemple le synopsis élaboré à Genève : DOLZ, J., RONVEAUX, C., SCHNEUWLY, B. (2006) : « Le synopsis, un outil pour analyser les objets enseignés », in PERRIN, M.-J., REUTER, Y., eds : *Séminaire les méthodes de recherche en didactique*. Juin 2005, Ville-neuve d'Ascq.

(15) A Paris III (F. Cicurel), Genève (J.-P. Bronckart et L. Fillietaz), Montpellier (D. Bucheton).

(16) DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral : introduction aux genres formels*. ESF

tres logiques disciplinaires<sup>(17)</sup>. Si elles ont été, de manière complémentaire, stimulantes, ces approches se sont vite trouvées confrontées, chacune dans sa logique, à des limites et des questions. Et après une période optimiste et militante, affirmant sous la tutelle de Vygotski la vertu des interactions pour les apprentissages et la constitution des élèves d'une même classe en communautés de recherche et de travail<sup>(18)</sup>, est apparue progressivement une réflexion plus nuancée, prenant en compte les difficultés de l'analyse et celles de la mise en œuvre, notamment dans des groupes nombreux et hétérogènes où tous ne s'inscrivent pas dans la même dynamique. Une analyse plus précise et scientifique des échanges verbaux dans des groupes d'élèves, par exemple lors d'un travail de groupes sur la formation des adverbes en grammaire<sup>(19)</sup> ou en mathématiques sur les longueurs montraient que les logiques interactives n'amenaient pas toujours un bénéfice pour tous, ni du point de vue des avancées conceptuelles ni du point de vue du partage de la parole, qu'un conflit socio-cognitif fécond n'émerge forcément pas des confrontations entre élèves, et donc qu'il fallait creuser l'analyse des conditions et des indicateurs.

Ce questionnement inaugurerait une crise de maturité, nécessaire sur le plan scientifique et potentiellement riche, en armant de façon objective, moins démonstrative ce qui était en partie un discours militant. Un colloque intitulé *Faut-il parler pour apprendre ?* (2004) visait ainsi d'une part à dépasser évidences consensuelles et croyances, pour cerner précisément les processus, les conditions et les variables pour que l'exercice de la parole et les interactions en classe puissent être jugées productives, d'autre part à dégager, sur le plan méthodologique et épistémologique, les critères permettant d'inférer de façon valide des progrès ou des apprentissages à partir de l'observation et l'analyse de séquences d'interactions. Parallèlement, le travail systématique sur les genres oraux formels, développé au départ dans le contexte spécifique de la Suisse romande, s'est posé la question de son coût en temps et en investissement, au regard des transferts possibles dans des situations moins codifiées et moins formelles, renvoyant également au problème plus général de l'évaluation des progrès en matière d'oral, sur laquelle je reviendrai.

Mais paradoxalement, ces questionnements qui pouvaient être une incitation à poursuivre et à affiner les perspectives de travail, se sont trouvés interférer avec un changement de contexte idéologique et scientifique, et on observe de nouveau un relatif désinvestissement, du moins dans la parole publique, les prescriptions primaires et secondaires, la vulgarisation, sinon dans la pratique quotidienne des enseignants. On peut risquer le jugement, peut-être erroné, que la recherche semble avoir, sinon déserté la question spécifique d'une didactique de l'oral, du moins avoir depuis cette période peu produit d'éléments décisifs sur la nature, les objectifs, la mesure des effets d'un tel enseignement. Les préoccupations se sont déplacées d'une approche spécifiquement didactique à d'autres visées et d'autres modes de traitement des données orales (description des interactions scolaires, processus d'appropriation de savoirs disciplinaires inférés à travers l'analyse d'interactions). Si cette didactique connaît une nouvelle phase

---

(17) *Repères* n° 17 (1998) : *L'oral pour apprendre* ; n° 24-25 (2001) : *Enseigner l'oral*.

(18) Pour reprendre l'expression de l'équipe de Bordeaux, Bernié, M. Rebière et M. Jaubert.

(19) *Pratiques* n° 103-104 (1999) : *Interactions et apprentissages*.

d'éclipse, du moins de mise en veilleuse, malgré les avancées précédemment évoquées, il faut peut-être se demander pourquoi elle est à la fois si vivace et si fragile, alors même qu'on ne cesse d'affirmer l'importance des enjeux liés à la parole, et à quels problèmes elle doit se confronter pour progresser. Je dégagerai deux points : la difficulté de penser la dimension normative de la didactique, et d'autre part la difficulté de penser la dimension ergonomique des pratiques enseignantes relatives à l'oral.

## **II. Comment penser la dimension normative de l'oral scolaire et fonder valablement normes et valeurs ?**

L'histoire récente de la didactique de l'oral montre à quel point elle est inséparable d'enjeux idéologiques et axiologiques, et quels liens elle entretient avec des postures militantes, même si elle puise dans un fonds scientifique considérable en s'appuyant sur les ressources théoriques de sciences contributives qui revendiquent une posture non prescriptive<sup>(20)</sup>, et si elle dispose maintenant de technologies élaborées de capitalisation des données et d'analyse formelle qui dépassent l'intuition. Cependant cette accumulation de savoirs laisse entier le problème auquel est confrontée toute didactique, particulièrement celle du langage, le problème de la norme, de ce que peuvent être les fondements scientifiques et épistémologiques d'un discours qui, constitutivement, comporte une dimension normative.

La linguistique s'est définie comme science descriptive ou comme construction de modèles du fonctionnement de la langue en récusant la dimension normative, les jugements de valeur et la fonction de formalisation du bien parler, même si, comme le montre Auroux, cette revendication est loin d'aller de soi et doit être réexaminée, le lien avec la norme étant bien plus irréductible qu'on le pense<sup>(21)</sup>. Concernant le langage parlé ou les échanges conversationnels, les études descriptives comme celles du Gars, de Laparra, puis de Cappeau entre autres pour la langue parlée, de Roulet, de Gumperz ou de l'équipe de Lyon, entre autres pour les échanges verbaux ont été un formidable outil pour connaître l'objet oral et ses fonctionnements réels, et dénoncer des représentations du « bien parler » reposant sur une méconnaissance, décalées par rapport à la réalité des pratiques, donc non opératoires. De même les analyses précédemment évoquées d'enregistrements de langage au travail, dans l'action partagée en milieu professionnel puis scolaire ont élargi les représentations de ce que pouvait être un langage efficace, admis et partagé dans une activité en coopération, montrant la part normale d'implicite, d'ancrage dans le non-verbal, de références partagées, de tâtonnement en commun. Elles induisent une grande tolérance vis à vis de formes non canoniques jugées déviantes dont elles montrent la fréquence et les fonctions dans la communication (par exemple le redoublement du sujet). De telles descriptions sont indispensables. Elles aident à démêler plusieurs niveaux

---

(20) Psycholinguistique acquisitionnelle, analyse linguistique et sociolinguistique du langage parlé et des pratiques orales, analyse conversationnelle et ethnographie de la communication, rhétorique... liste non limitative.

(21) AUROUX, S. (1998) : *La raison, le langage et les normes*. PUF.

de normes et de jugements de qualité, à hiérarchiser et ajuster les objectifs et se donner des indicateurs pertinents. Il en faudrait bien d'autres sur des pratiques discursives diversifiées et moins bien connues, comme il commence à s'en produire, pour ne pas s'en faire une représentation normative *a priori* calquée de l'écrit. Mais en même temps, l'enseignant ne peut se contenter d'une approche descriptive et revendiquer la tolérance qu'elle induit. En tant qu'il vise à développer chez les élèves une compétence dans la prise de parole, qu'il doit mesurer des progrès, il mobilise forcément des catégories du mieux, du moins bien, du juste, du riche et du pauvre, du complexe, il doit mesurer la plus ou moins grande gravité de telle ou telle forme déviante, hiérarchiser les interventions et les points à travailler. Comme le dit Canguilhem, « il y a fixation de normes à partir du moment où il y a finalité », et l'enseignement comme activité fortement finalisée ne peut éviter la dimension normative, *a fortiori* l'enseignement portant sur des pratiques de langage qui sont tissées de jugements normatifs.

Sur quels fondements scientifiques asseoir, et même penser cette activité normative ? Si la question est centrale pour toute la didactique du français, elle l'est particulièrement pour les pratiques orales, à plusieurs titres. On peut convenir avec P. Perrenoud qu'il y a plusieurs registres de légitimation des normes, notamment deux modes d'évaluation du langage se référant à deux types de normes, qu'il appelle les « règles d'usage » (appelant une simple conformité et valant pour les petites unités) et les « normes d'excellence » (qui n'induisent pas une dichotomie mais une hiérarchie et portent de façon globale sur de grandes unités) ; une particularité des hiérarchies d'excellence est qu'elles ne renvoient jamais à une simple maîtrise formelle des codes<sup>(22)</sup>. Dans ces deux registres, l'écrit assume plus facilement ses normes explicites. L'orthographe, la correction syntaxique relèvent clairement de règles de conformité admises, facilement explicitables (ce qui n'implique pas la facilité de leur appropriation). On peut admettre des normes textuelles liées à la codification forte des écrits scolaires, à certains égards des écrits sociaux : le récit ou la description scolaires, le paragraphe argumentatif, la dissertation relèvent en partie de normes de conformité, déduites de la didactisation de genres codifiés par la tradition ou par la didactique. Ces normes sous-tendent l'enseignement et l'évaluation scolaire, même si les jugements de qualité échappent en partie à ces critères explicites. Pour l'oral, les règles d'usage interviennent certes dans les jugements normatifs et sont en apparence faciles à dégager : les erreurs morphologiques (par exemple dans l'emploi des relatives) ou les régionalismes, sur lesquels on peut corriger les élèves, d'autant qu'ils sont discriminants et parasitent le jugement global sur leur discours. Cependant, la porosité avec les usages extrascolaires est plus grande que pour l'écrit, et ces règles doivent être mises en rapport avec la « grammaire des fautes » et les usages avérés qui les déplacent ou les modifient. Quel statut normatif donner en classe à l'usage de la négation simple (pas au lieu de ne pas), du redoublement du sujet – dont il semble admis maintenant que ce sont des traits d'oralité répandus, mais aussi à d'autres usages « en mouvement », qu'on observe pour les relatifs ou les prépositions, par exemple ?

---

(22) PERRENOUD, P. : « Parle comme il faut ! » Réflexions sociologiques sur l'ordre linguistique », in SCHOENI, G., BRONCKART, J.-P., PERRENOUD, P. (1988) : *La langue française est-elle gouvernable ? Norme et activités langagières*. Delachaux et Niestlé.

En laissant de côté, provisoirement, tout ce qui se joue dans la résistance aux constats de fréquences que font les linguistes, et d'autre part la question des interventions didactiques qui seraient efficaces pour répondre à ce genre d'usages fautifs, on peut constater que les travaux qui permettraient de se faire une idée précise, linguistiquement fondée, des usages, des acquis, des lacunes et des besoins des élèves sur le plan de la langue dans leur pratique orale ne sont pas légion, si on excepte quelques travaux comme celui de Laparra sur les relatives. A ma connaissance, les choses se passent comme si le terrain linguistique avait été relativement déserté, dès qu'on dépasse les premières étapes de l'acquisition et la maternelle, au profit d'autres terrains, même si les enseignants mentionnent souvent les difficultés de leurs élèves sur le plan linguistique. Il y a également peu de travaux qui cherchent à cerner la façon dont les enseignants gèrent au quotidien cette dimension dans leurs interactions avec leurs élèves<sup>(23)</sup>. D'autres phénomènes linguistiques ou supralinguistiques, comme les accents régionaux ou communautaires, laissent les enseignants démunis, même s'ils déplorent les jugements discriminants qu'ils peuvent susciter vis à vis de leurs élèves. La dimension variationniste inhérente au langage, les divers types de variation<sup>(24)</sup>, l'importance d'une didactique prenant explicitement cette dimension en compte étaient venus au premier plan dans les années 80, mais dans les faits il s'avère difficile de la mettre en œuvre autrement que comme simple modulation des exigences normatives en fonction des situations plus ou moins institutionnalisées de la vie scolaire – ce qui est déjà beaucoup.

Quand on quitte le terrain de la langue pour aborder les conduites orales (explication, récit, présentation d'un problème, argumentation...), la référence à des genres codifiés est aussi plus difficile qu'à l'écrit. On admet bien sûr que le but du travail scolaire sur l'oral n'est ni l'expression de chacun, ni l'harmonie dans la conversation, mais un oral public, visant la communication d'informations, l'analyse de situations, l'élaboration de jugements argumentés, la structuration de connaissances. On peut didactiser certains genres scolaires (l'exposé) ou sociaux (le débat), en dégagant leurs caractéristiques, du moins les caractéristiques formelles, pour en faire des objets d'apprentissage progressif et d'évaluation critériée, en mesurant ainsi les effets d'un apprentissage explicitement assumé par l'école, comme l'a fait l'équipe de Genève. Mais si le répertoire limité et le caractère trop contraint de ces discours scolaires les éloigne trop des pratiques discursives réelles dans le monde social, plus souples et mobilisant des critères pragmatiques et sémantiques plus que des critères formels, le temps passé sur des artefacts risque de produire des effets limités au niveau du transfert.

Le travail de description de ces conduites orales dans leur pratique effective chez des locuteurs adultes, experts, comme chez des enfants de différents âges est donc largement à poursuivre pour en comprendre les caractéristiques, même si les problèmes méthodologiques et épistémologiques liés à la variété des contextes sont très grands et peuvent expliquer qu'il n'y ait pas eu cette décennie, du

---

(23) MONDADA, L. (2002). « Pour une approche interactionnelle de la catégorisation des ressources linguistiques par les locuteurs », *Les Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*.  
El KAROUMI, S. (à paraître) : « Quel traitement didactique de la diversité sociolinguistique de la population scolaire ? pour quels résultats ? », *Education et didactique*.

(24) GADET, F. (1989) : *Le français ordinaire*. A. Colin. (2003) : *La variation sociale en français*, Ophrys.

moins à ma connaissance, une réelle cumulation de savoirs sur ce point. Les mêmes obstacles théoriques et méthodologiques se retrouvent pour définir ce que seraient des normes statistiques relatives aux étapes d'acquisition, c'est à dire ce qui pourrait être considéré comme « normal » dans les conduites avérées observées aux différents âges, et ce qui pourrait en être inféré comme compétence attendue à tel âge, d'où la difficulté de penser des progressions fiables<sup>(25)</sup>. Là aussi tout un domaine d'investigations gagnera à être réinvesti par la recherche, vulgarisé et élaboré pour devenir une ressource pour la didactique.

Cependant la didactique ne peut pas renoncer à clarifier des objectifs et des critères pour le développement des compétences orales des élèves. Simplement, même en disposant d'une connaissance armée des conduites discursives de référence (de la façon dont des experts présentent une situation, expliquent, résumement, racontent, discutent... et dont les élèves le font à différents âges), il n'est pas sûr qu'on puisse déduire ces normes d'une description, ni dégager un modèle *a priori* dont on pourrait décliner les différentes facettes pour l'enseignement, comme on a pu le faire par exemple pour les récits scolaires. Des canevas, des indicateurs peuvent être certes explicités pour clarifier quelles exigences respecter et sur quels points progresser dans le compte rendu, le résumé d'un livre, le rappel d'un travail effectué ou la présentation d'un raisonnement. La prise en compte de l'interlocuteur, l'explicitation, l'étayage de ses énoncés par des arguments, les régulations du discours permettant de faciliter l'écoute (balisage des étapes...) peuvent être explicités avec les élèves, étayés par l'enseignant en cours d'action, systématiquement suscités. Mais une approche déductive d'objets d'enseignement et de critères à partir d'un répertoire de genres identifiables paraît pour l'oral assez limitée, la plupart des pratiques à développer échappant à ce répertoire lui-même restreint. Le travail d'élucidation est sans doute à faire, moins par déduction des normes génériques à partir d'un modèle des conduites de référence qui serait objectivé par la didactique, que par élucidation et affinement des jugements évaluatifs en situation, puisque les pratiques orales sont des pratiques partagées dans des contextes qui en déterminent les enjeux pour les interlocuteurs. La qualité d'une production discursive particulière n'est pas alors pensée d'abord comme adéquation à des normes externes, comme respect de critères préétablis, mais comme rapport instable entre différents niveaux du discours, qui suscite à l'écoute un équilibre spécifique entre tension et concordance, et repose sur l'interaction de nombreux critères hétérogènes. On ne comprend pas, en tant que destinataire, ce qui est dit d'une situation, d'un événement ou d'une histoire, qu'est-ce qui fait qu'on comprend mal (ce peuvent être des éléments d'ordre très différent), comment faire pour qu'on comprenne ? Un exposé peine à retenir les auditeurs, à dégager sa visée, où se situe le problème dans ce cas ? Il s'agit bien sûr, avec les élèves, de dépasser les jugements globaux et surnormatifs qu'ils ont souvent, ou périphériques (il dit euh, il se balance...) et de creuser ce qui intervient dans la réception, pour définir progressivement des critères de réalisation abordables à partir de ce qui est dit, se donner des perspectives limitées de progression.

Une partie du travail de la didactique est alors de contribuer à élucider, le plus

---

(25) *Repères* n° 41 (2010) : *La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue.*

finement mais aussi le plus simplement possible, ces catégories du jugement professoral ordinaire, pour voir comment elles peuvent passer du statut d'attentes implicites, souvent en décalage avec les normes explicitées, à des catégories plus conscientes, et devenir des outils pour guider les élèves. Récits, témoignages, explications, discussions, paraissent plus ou moins clairs, mais aussi intéressants, justes, pertinents, vivants, riches, efficaces, valides... Ces catégories évaluatives sont sans doute difficiles à théoriser, si on se place dans la perspective de généralisation et de formalisation que revendique la didactique face aux situations particulières. Des catégories évaluatives comme la pertinence, même la cohérence, pourtant souvent mentionnées dans les jugements ordinaires, nécessitent pour être pensées une prise en compte subtile du contexte de l'énonciation partagée, des enjeux et valeurs sémantiques qui y sont mobilisés : il est donc évident que formulées comme critère général, dans une grille critériée par exemple, elles ne sont pas opératoires. Elles doivent certes pour l'enseignant être l'objet d'une élucidation et d'une analyse, pour laquelle la didactique a à fournir des outils ; mais c'est plutôt dans les régulations en contexte, par rapport à des mises en relation sémantiques et pragmatiques liées à ces contextes, qu'elles peuvent être signalées, ajustées avec les élèves, par rapport à des épisodes et des significations précis. De même un critère aussi souvent mentionné par les enseignants que l'écoute peut faire l'objet d'un travail systématique d'analyse pour échapper aux déplorations globales, aux injonctions moralisantes ou aux représentations utopiques d'une communauté enfantine harmonieuse, et le placer sur le terrain de la didactique. Il s'agit alors de distinguer, dans différents contextes, différents registres et niveaux où peut être défini cet objectif de l'écoute, les lieux précis des discours où peuvent se manifester des phénomènes langagiers dont on peut inférer une écoute, et de déterminer les petits objectifs, les petites contraintes et les petits aménagements des situations qu'on peut organiser pour amener les élèves à tenir compte de ce que dit un camarade, à lui répondre, à se situer par rapport à lui par exemple <sup>(26)</sup>. Là aussi l'intervention implique à la fois une clarification au nom de principes généraux, mais une gestion toujours contextualisée et inventive des normes dans des contextes irréductibles à la conformité.

De ce point de vue, la didactique de l'oral apparaît comme un laboratoire d'élaborations normatives et de régulations de ces normes, avec la frustration stimulante mais difficile que ces normes sont toujours contextualisées (quel degré de généralisation et de décontextualisation choisir, sauf à énoncer des généralités inopératoires ?), et qu'elles sont toujours intriquées avec plusieurs autres niveaux de normes, souvent contradictoires. Ces conflits de normes peuvent être internes à l'évaluation linguistique elle-même : si je juge ce discours d'élève vivant, pertinent, personnel mais incorrect, provocant du point de vue du registre, si je juge celui là respectueux des codes mais plat, selon quelles priorités gérer ces conflits ? Ils peuvent être aussi dans la confrontation des critères adoptés à ceux d'autres auditeurs (les examinateurs, les employeurs...) qui peuvent stigmatiser les élèves sur tel critère de déviance, quand j'ai surtout misé sur des critères de développement du jugement personnel, ou de présence dans les discus-

---

(26) NONNON, E. (2004) : « Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui* n° 146 : *Oral : le rapport à l'autre*.

sions... D'autre part les évaluations mettent en jeu des niveaux qui ne relèvent pas des mêmes registres de qualité ni des mêmes temporalités d'apprentissage, ce qui rend l'évaluation difficile : on peut difficilement juger les exposés selon les seuls critères de respect d'un canevas ritualisé, d'appropriation de techniques rhétoriques, sans faire intervenir les niveaux de traitement du contenu présenté, la pertinence, tout ce que Labov appelle pour les récits l'évaluation, ce qui permet de devancer la question : à quoi bon dire cela ?<sup>(27)</sup> Enfin les pratiques orales font intervenir des normes professionnelles liées aux exigences de l'institution, aux contraintes du travail scolaire, en termes de coût, d'efficacité, de gestion optimale du collectif...

La didactique, quand elle se veut discipline de recherche, n'est pas à l'aise avec cette dimension normative. Elle considère, au vu de dérives anciennes, qu'elle n'a pas à édicter des normes pour les enseignants, qu'il s'agisse de normes pour le « bon langage » ou de normes pour les « bonnes pratiques » de l'enseignement du langage, et elle revendique une fonction de description, de production de connaissances sur les dialogues d'élèves, sur les pratiques à l'école, d'où le glissement évoqué précédemment vers des recherches plus descriptives sur le fonctionnement des interactions. De ce fait, la prise en charge d'une définition des normes (objectifs, critères d'évaluation) est laissée à d'autres (inspecteurs, manuels...). En même temps, ces descriptions ont du mal à ne pas mobiliser des valeurs, même si les chercheurs et les didacticiens refusent toute mission prescriptive, tant l'activité évaluative et axiologique est centrale dans la réception des discours oraux, cette normativité intervenant, comme le montre Auroux, ne serait-ce que dans le choix des exemples choisis dans les corpus, qui sont montrés, analysés au nom d'une certaine idée, plus ou moins explicite, de ce qu'est un dysfonctionnement ou une réussite dans l'échange verbal. Ainsi, selon les champs et les cultures didactiques (celles de la didactique du français langue seconde ou celles du français scolaire) le poids, dans la description et l'analyse des interactions, des valeurs liées à la convivialité et aux relations intersubjectives et celui des valeurs épistémiques et d'efficience quant aux progrès attendus peuvent être différents<sup>(28)</sup>. L'analyse des interventions des enseignants dans le dialogue didactique est souvent colorée par de telles orientations axiologiques, qu'il s'agisse d'une valorisation ou d'un discrédit même implicites. Or peu d'éléments, en l'état actuel des connaissances, permettent de réellement fonder ces orientations sur la base scientifique d'une mesure des progrès dans la pratique orale de tous les élèves, comme dans celles des connaissances scolaires effectivement appropriées dans les interactions, tant cette mesure pose de problèmes méthodologiques, théoriques et pratiques. Faute de cette possibilité d'analyser des effets, la recherche didactique sur les pratiques orales se trouve souvent dans une position ambiguë, hésitant à assumer la formulation de normes pour orienter l'action des enseignants (définir les éléments d'un « socle », les critères d'une progression...), mais pouvant difficilement ne pas en véhiculer, ne serait-ce qu'implicitement, par les exemples qu'elle montre.

---

(27) NONNON, E. (2005) : « Entre description et prescription : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? », in *Repères* n° 31 : *L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*.

(28) Comme cela pouvait apparaître des travaux présentés au colloque de Lyon (juin 2010) : ICAR Lyon 2, ENS, *Interactions didactiques*.

A cet égard, une dernière tension qui traverse la didactique du français, et tout particulièrement relativement à l'oral, vient du fait qu'il s'agit d'une discipline portant sur l'activité de sujets, enseignants mais aussi élèves, eux-mêmes porteurs de jugements évaluatifs et de normes relatives au langage, aux discours scolaires et à leurs fonctions, et qui assument eux aussi des conflits de normes. C'est particulièrement vrai des enseignants, et se pose donc le problème de la façon dont les didacticiens articulent leurs configurations normatives et axiologiques à celles des enseignants. Des savoirs (linguistiques, sociolinguistiques, psycholinguistiques...), des références (l'autorité de Vygotski ou autre) ne suffisent pas pour imposer, discréditer ou transformer les normes de ceux qu'on souhaite éclairer ou former. Pour durer, pour s'inscrire dans une articulation dynamique avec la pratique des enseignants, la recherche didactique sur l'oral doit prendre en compte ces normes diverses, souvent en tension, qui sous-tendent l'oral de l'école et les façons dont les enseignants arrivent à le gérer. Certaines sont des normes liées aux valeurs et aux représentations de la qualité du langage, d'autres sont des normes professionnelles, qui se répercutent sur la façon dont les enseignants gèrent la parole des élèves et les interactions. Faute d'en tenir compte, la didactique ne peut faire que des propositions décalées.

### **III. La pratique de l'oral en classe et les tensions du métier d'enseignant**

Les aléas de la didactique de l'oral tiennent aussi au fait que ce n'est pas une pratique facile à mettre en œuvre dans les conditions ordinaires de l'enseignement. Elle potentialise certains dilemmes et sa bonne gestion est coûteuse pour l'enseignant, dans la plupart des contextes scolaires, qui sont loin de fonctionner comme des communautés harmonieuses et homogènes centrées sur l'accroissement de savoirs. Proposer une vision idyllique des échanges scolaires, un investissement en temps pour les échanges verbaux qui peut être jugé très lourd, tenir peu compte de la pluralité des normes qu'un enseignant essaie de concilier et des contraintes pesant sur la gestion des progressions... toute méconnaissance des conditions ergonomiques dans lesquelles s'exerce le travail sur l'oral amène des propositions peut-être séduisantes mais peu opérationnelles, sinon inaudibles. Les travaux en didactique ont donc à affronter certaines questions, à la fois théoriques et pratiques, relatives au travail de l'enseignant quand il conçoit, gère, évalue les situations d'oral.

Les travaux sur le travail enseignant soulignent la pluralité de normes et de contraintes simultanées, parfois inconciliables, dans laquelle s'inscrit leur travail, ce qui suscite des dilemmes qui sont constitutifs du métier<sup>(29)</sup>. Pour ce qui est de la gestion de la parole en classe, Perrenoud avait formalisé un certain nombre de dilemmes spécifiques, qui tiennent à l'interférence de normes intériorisées par les enseignants relativement à ce domaine de leur activité. Pour les enseignants, selon Perrenoud, la communication en classe est rapportée à un contrat plus ou moins explicite, en ce qu'elle est « une question de survie et de régulation de la relation pédagogique et des situations didactiques et des apprentissa-

---

(29) TARDIF, M., LESSARD, C (1999) : *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck université.

ges des élèves ». A cet égard elle est investie d'un certain nombre de peurs : « peur de perdre la continuité du propos, de voir l'attention se disperser, peur de perdre du temps, peur du désordre dans la construction du savoir, de voir le texte du savoir se brouiller, peur que le niveau de langue se dégrade, peur d'être injuste, de devoir renoncer à une forme d'équité... » Aucune préconisation ne peut méconnaître que « lorsqu'un enseignant contrôle la situation, ce n'est pas sans un immense *travail*, jamais achevé, pour faire face à tous les risques, travail qui recommence avec chaque nouvelle classe et se poursuit durant toute l'année scolaire »<sup>(30)</sup>. Il ne faut pas prendre à la légère ces peurs qui peuvent constituer des facteurs de résistance aux propositions didactiques préconisant une large place donnée à la parole des élèves, un temps important consacré à l'oral. Elles renvoient comme le montre Perrenoud à des points nodaux du travail enseignant, qui sont chacun le lieu de conflits de normes et de valeurs, autour de l'équité, du statut de l'erreur et du conflit, de l'efficacité et de l'usage du temps didactique, de la norme langagière. Sur ces points, l'enseignant est clivé : il a comme mission et comme contrainte de garantir l'ordre et l'économie du temps didactique, même s'il a besoin de la coopération et de l'engagement des élèves et non d'une simple soumission, même si ses valeurs (individuelles et collectives) le portent à valoriser l'expression des élèves et à rejeter la censure. Perrenoud développe donc les dilemmes qui découlent de ces conflits de normes : « comment contrôler la prise de parole sans stériliser les échanges, tuer la spontanéité ? Comment ménager une certaine équité sans blesser les uns et faire violence aux autres, sans interférer avec les règles du jeu social ? Comment respecter les formes de la communication et de la langue sans réduire les élèves au silence ou aux banalités prudentes ? Comment faire entrer la vie dans l'école sans attenter à la sphère intime des élèves et des familles ? » etc.<sup>(31)</sup>

C'est en tenant compte de ces contraintes et de ces dilemmes qu'une didactique de l'oral doit élaborer, sinon ses réponses, du moins les ressources qu'elle propose aux enseignants, et que les chercheurs doivent peser les analyses qu'ils font des modes de gestion du dialogue scolaire chez les enseignants qu'ils observent.

La première contrainte, pour l'enseignant mais aussi pour le chercheur, est celle du nombre. C'est là la plus grande difficulté, soulignée par tous les enseignants, pour donner toute sa place à un travail sur l'oral. Ce travail se fait avec un collectif, mais si on se place dans une perspective d'apprentissage, la classe ne peut être considérée seulement comme interlocuteur collectif<sup>(32)</sup>. La gestion

---

(30) « la didactique, en tant que science d'une pratique, est confrontée aux conceptualisations et aux actions des praticiens : il s'agit donc d'éloigner des conceptualisations didactiques l'obstacle scholastique qui fait voir la pratique dans les seules catégories savantes, obstacle d'autant plus dangereux dans une science de la pratique, ce qui ne signifie pas l'acceptation directe des conceptualisations des praticiens, telles qu'elles peuvent se manifester dans l'explicitation de leurs pratiques. » SENSEVY, G., MERCIER, A. (2007) : *Agir ensemble, l'action didactique conjointe* PU Rennes, p. 209.

(31) PERRENOUD, P. (1994) : « La communication en classe : onze dilemmes », *Cahiers pédagogiques*, n°326.

(32) « Le problème principal du travail enseignant consiste à interagir avec des élèves qui sont tous différents les uns des autres, et en même temps à atteindre des objectifs propres à une organisation de masse fondée sur des standards généraux. Travaillant avec des collectifs, l'enseignant doit aussi agir sur des individus. Il y a là un invariant essentiel de ce travail, qui est en même temps une tension essentielle de ce métier : agir sur des collectifs en rejoignant les individus qui les composent. » TARDIF et LESSARD (1999), p. 355.

d'un groupe nombreux (jusqu'à une trentaine d'interlocuteurs) dans les contraintes qui sont celles de l'école (temporalité, programmation, fixation sur des objets de savoir déterminés...) induit de fait des conduites d'encadrement de la part de l'enseignant qui font facilement l'objet de descriptions peu compréhensives de la part des chercheurs (directivité, validations trop rapides, écoute trop sommaire de ce que disent les élèves quand cela n'entre pas dans le cheminement prévu). Ce raidissement est sans doute une réponse aux peurs formulées précédemment, et en prendre conscience peut être pour l'enseignant un moyen de le dépasser pour permettre aux élèves une véritable prise de parole (développée, articulant plusieurs énoncés) et non une simple participation. Mais il faut pour le chercheur admettre que la régulation d'un polylogue ne peut être appréhendée sur le mode de la conversation : on ne peut modéliser le dialogue scolaire à partir d'exemples relevant d'autres contraintes (petit groupe, atelier etc.)

Mais même si des séquences observées montrent une circulation fluide de la parole, avec de véritables prises de parole, la question du nombre se pose. Alors que l'activité observée met en jeu une dynamique collective, plus ou moins gratifiante pour l'enseignant et le groupe, l'apprentissage et les progrès relèvent d'une dimension individuelle, d'une appropriation de chacun, qu'il s'agisse de progrès dans la maîtrise du langage ou dans les connaissances travaillées à travers l'interaction. Il est donc fondamental, pour évaluer les effets d'une pratique pédagogique ou didactique, de ne pas confondre l'évaluation de l'activité observée, qui relève d'une logique collective (les élèves participent, sont actifs, marquent des avancées dans la discussion...) et la réalité des apprentissages, qui relève de l'appropriation de chacun<sup>(33)</sup>. Ces niveaux sont parfois en décalage, la participation active ou la réserve ne préjugent pas toujours et pour tous des bénéfices tirés de la séquence d'enseignement<sup>(34)</sup>. De même quand on analyse les avancées du groupe dans l'interaction, qu'on montre sur exemples qu'un collectif raisonne, problématise, socialise ses apports et ses questions – type d'analyse sur lequel des progrès indéniables ont été opérés –, il ne faut jamais perdre de vue que le collectif d'une classe est fait d'individus différents, ayant des rapports différents et des degrés d'intégration différents au cours d'action principal, à ses présupposés et ses valeurs, comme l'avaient montré l'ethnographie de la communication et les travaux de Gumperz, aujourd'hui peu cités du fait du changement d'air du temps<sup>(35)</sup>. Pour les élèves aussi, leur engagement dans la prise de parole à l'intérieur du cadre de la forme scolaire repose sur des degrés d'adhésion mesurés à un contrat en partie implicite, met en jeu des stratégies et des dilemmes, autour de la prudence, du calcul des gains et des risques notamment<sup>(36)</sup>. Cette hétérogénéité des individualités ou des sous-groupes qui composent une

---

(33) BRU, M., ALTET, M., BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004) : « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie* n°148 : *Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*.

(34) NONNON, E. (2008) : « Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires », ouvrage cité.

(35) GUMPERZ, J. (1989) : *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. L'Harmattan.

(36) PERRENOUD, P. (1994) : « Regards sociologiques sur la communication en classe », in *Métier d'élève et sens du travail en classe*. Chap 9. ESF.

classe, sans cesse rappelée par les travaux du groupe Escol<sup>(37)</sup> ou les observations menées à Metz en maternelle<sup>(38)</sup> interdirait d'appliquer de façon imprudente et trop naïve la notion socio-linguistique de communauté discursive à ce collectif, tant qu'on n'a pas problématisé la nature de l'adhésion de tous les protagonistes du jeu scolaire en cours et le nombre des élèves qui y sont impliqués, de même qu'il faut utiliser avec prudence la catégorie d'« apprenant » pour désigner les élèves, dont le métier comme l'a montré Perrenoud n'est pas seulement d'apprendre. La production d'exemples isolés, auxquels recourent souvent les articles portant sur l'oral ne suffit pas à prouver en la matière, qu'il s'agisse d'exemples témoignant de réussites dans le développement du dialogue et la construction commune de connaissances, ou d'exemples témoignant de conflits d'interprétation et de décalages, de mécanismes d'exclusion dans la communication scolaire. La situation de l'enseignant devant gérer l'oral dans sa classe est justement dans cette tension. Son enseignement ne peut être pensé sur le mode du tutorat, d'où les limites des transpositions terme à terme des modalités de l'étayage chez Bruner à des modes d'intervention avec un grand groupe. Face aux malentendus, aux décalages, aux erreurs, aux silences qu'il peut repérer chez certains élèves, il ne peut complètement arrêter ou parasiter l'avancée collective, erreur fréquemment observée chez les débutants soucieux des élèves fragiles. Inversement il ne peut se contenter de la satisfaction légitime d'une classe qui participe, qui est vivante, qui avance dans la discussion. surtout s'il perpétue sans s'en rendre compte la confusion relevée par Perrenoud « entre contrat pédagogique (écouter, participer, respecter ses interlocuteurs) et contrat didactique » (expliquer son raisonnement, analyser ses erreurs...), « entre compétence de communication et capacité de se conformer au contrat de communication en classe (rester dans le sujet, poser de bonnes questions) », entre compétence et éthique (discretion, respect de la parole de l'autre, équité dans l'échange) ou civilité (respecter les formes et l'autorité) ».

Cette gestion de la pluralité et de l'hétérogénéité est difficile dans le cas de l'oral, puisqu'il ne permet pas comme l'écrit un travail individuel simultané de chacun. Toute prise de parole d'un élève occupe le temps collectif, et sa prise en compte pose donc des problèmes de coût, en termes de gestion du temps, de bénéfice pour le reste de la classe (combien d'exposés d'élèves apportent réellement quelque chose aux autres élèves ?), de tolérance de la part des plus aisés. D'autre part, l'oral rend publiques ces différences, donc expose ceux qui auraient le plus à apprendre au regard et au jugement des autres, ce qui nécessite de la part de l'enseignant un travail de régulation et d'éducation très important pour ne pas les mettre en danger, travail qui n'est pas seulement éthique (apprendre à respecter le droit d'autrui à la parole) mais nécessite aussi l'invention de situations de partage de la parole qui limitent l'intolérance à l'inégalité des apports (par exemple dans l'exploitation en collectif des préparations faites à la maison). Cette prise en compte demande aux enseignants une vigilance, coûteuse et souvent frustrante, pour trouver dans l'action concrète des solutions à ce pro-

---

(37) Par exemple, parmi les travaux récents, ceux de S. BONNERY (2007) : *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, La dispute.

(38) Par M. Laparra, A. Leclaire-Halté. Par exemple LECLAIRE-HALTE, A. (2004) : « Pourquoi Denzel parle-t-il si peu ? », in HALTE, J.-F., RISPAIL, M. eds : *L'oral dans la classe*. L'Harmattan.

blème d'équité. L'enseignant doit résister comme il peut à ce que Sensevy appelle la « différenciation didactique passive »<sup>(39)</sup>, c'est à dire la propension naturelle d'un enseignement efficace à accroître la dispersion des résultats de sa classe, en laissant les plus avancés profiter le plus des situations didactiques : il est sûr que l'appel systématique à la parole des élèves comporte ce risque d'une capitalisation des bénéfices et d'une prise de pouvoir par ceux qui ont déjà le plus d'acquis. C'est d'ailleurs un des principaux dilemmes explicité par Perrenoud, autour de l'équité : il est fondamental pour la recherche didactique de le prendre en compte, si tant est, comme le dit Sensevy, que « la détermination d'efficacité-équité peut constituer in fine une des raisons d'être de la didactique »<sup>(40)</sup>.

La question du temps est également une contrainte lourde : c'est une banalité de dire que l'oral prend du temps, et le temps scolaire est compté. Pour que chacun progresse, il faudrait que chacun – et pas seulement ceux qui font avancer le temps didactique ou peuvent relayer le maître dans leurs exposés – ait l'occasion de développer régulièrement une parole personnelle. Un oral épisodique ne ferait que confirmer ce que certains savent déjà faire et ce que beaucoup n'ont pas appris à faire. La répétition, la régularité, même la ritualisation sont indispensables pour qu'il y ait apprentissage et évaluation d'une progression, sur des objectifs ciblés, d'un compte rendu à un autre, d'une présentation de livre à une autre... Si on arrive à définir des critères de réalisation abordables et ciblés, opératoires pour progresser d'une fois sur l'autre dans ces conduites, les progrès sont indéniables, mais l'investissement en temps est considérable. Et il s'agit d'un temps collectif, qu'il faut savoir rendre utile aux yeux de tout le groupe, quel que soit le niveau de la prestation d'un élève et la qualité de son apport aux autres. Sans doute faut-il opter pour des situations de prise de parole organisée, directement en phase avec les tâches ordinaires mais brèves et régulières (rappels en début de séances, présentation construite du travail de préparation à la maison ou en groupe, résumé en fin de séance, élaboration orale de la trace écrite...). Les rituels, la distribution de rôles ponctuels, explicites et tournants inscrits dans ces rituels (un élève chargé de commenter et réagir à ce qu'a dit un autre désigné pour présenter quelque chose, par exemple) produisent généralement de réels effets de sécurisation et de visibilité des progrès. Mais même ainsi, l'investissement en temps procède de choix qui peuvent toujours être remis en cause, en fonction de multiples facteurs, selon les conditions du groupe.

La question du temps renvoie à l'économie du travail scolaire, travail régi, comme toutes les formes de travail, par des notions d'investissement, de coût, d'économie, de sécurité, de résultat et en définitive d'efficacité. Le temps scolaire est orienté et doit produire un résultat, qu'il s'agisse d'une trace (la trace écrite, des notes accumulables...) ou de progrès. Le produit de l'oral, ses bénéfices ne sont pas immédiatement visibles, ni pour les élèves ni pour les enseignants, et légitimer à leurs yeux sa dimension de travail est un enjeu important.

---

(39) SENSEVY, G., MAURICE, J.-J. *et alii* (2008) : « La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°2, Colloque de Rennes (novembre 2008) : *Équité et efficacité en éducation*.

(40) SENSEVY, G., MERCIER, A. eds (2007) : *Agir ensemble, l'action didactique conjointe*, PU Rennes, p. 209.

Pour que l'oral ne soit pas perçu comme récréatif, conversationnel et s'évaporant dans l'instant, mais comme travail, il faut rendre perceptible une dimension d'effort, de confrontation à des contraintes, de seuils franchis, ce qui suppose de réfléchir aux variables des tâches proposées et à la progression des obstacles qui permettrait de doser leur complexité pour la verbalisation<sup>(41)</sup>. Mais il s'agit de curseurs qu'on déplace de proche en proche, plus que de tâches massives et spectaculaires, non progressives, qui mettent les moins aisés en situation de surcharge et de discrédit face aux autres. En même temps, ces contraintes et ces seuils, qui supposent une certaine distance au langage spontané ne peuvent être calqués de façon rigide sur des modèles trop formels qui seraient définis artificiellement *a priori*, faute de perdre leur opérationnalité et leur potentialité de transfert. On retrouve ici l'importance pour la didactique d'une définition modeste et prudente de normes et de critères, reposant sur une connaissance réaliste des conduites en question. Mais la dimension de travail implique aussi que l'investissement en temps soit rapporté à ce qu'il produit, donc à une certaine mesure des effets. Cela pose la question de l'évaluation des évolutions des élèves, difficile comme on l'a vu pour l'oral, dès qu'on sort du réinvestissement immédiat d'entraînements à des tâches précises et de critères formels de type rhétorique, tant la part des contextes et la pluralité des niveaux intervenant dans l'appréciation est grande. Là aussi, comme on l'a vu, une tâche de clarification est à poursuivre pour que ces indicateurs puissent être formulés de la façon la plus pertinente et simple possible, au niveau de généralité le plus opératoire.

La question du temps et du travail rejoint en définitive le critère de l'efficacité, que toute proposition didactique devrait savoir prendre en compte. Comme l'indique A.-M. Chartier à propos de l'enseignement de la lecture, la question du coût pour les enseignants devrait chaque fois intervenir, en relation avec les bénéfices non seulement escomptés, mais constatés. Une pratique ne devrait pas seulement être décrite ou proposée comme efficace (du point de vue des progrès des élèves), mais comme satisfaisante du point de vue de l'efficacité, dans son rapport avec l'investissement (en temps, en préparation, en vigilance, en tensions...). Que les pratiques d'enseignement faisant une large place à la parole des élèves, au débat, aux situations ouvertes qui les suscitent soient coûteuses pour l'enseignant ne fait pas de doute, leur gestion nécessitant une grande attention et une grande vigilance dans l'interprétation de ce que disent les élèves pour éviter les dérapages, les temps vides et orienter ce tâtonnement dans la direction visée sans le parasiter ou le stériliser (*cf.* le dixième dilemme de Perrenoud : « comment laisser un espace à la construction interactive des savoirs sans que la conversation aille dans tous les sens, comment ne pas canaliser complètement la communication sans perdre pour autant tout fil conducteur ? » et le neuvième ; « comment faire une place aux représentations sans mettre en circulation des théories fausses et leur donner crédit, autoriser chacun à dire ce qu'il croit sans tomber dans le relativisme ou l'obscurantisme, travailler avec l'erreur sans la légitimer ? »). La préconisation de généraliser ce type de situation, sur un modèle « héroïque » du développement des savoirs, selon l'expression de Sensevy, (provoquer des expériences cruciales partagées de découverte et de changements de

---

(41) NONNON, E. (2002) : « Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation », *Repères*, n° 24-25 : *Enseigner l'oral*.

point de vue) fait partie de ces exigences croissantes qui contribuent à complexifier le métier d'enseignant, en proposant des approches qui selon Barrère restent « davantage une utopie régulatrice, ayant un important pouvoir de discrédit ou de valorisation, plus qu'une matrice descriptive et analytique du travail réellement effectué par les enseignants »<sup>(42)</sup>. Encore faut-il que ce coût puisse être mis en rapport avec une mesure relativement objective des bénéfices en termes d'apprentissage, dimension souvent négligée dans les travaux de didactique à cause de sa difficulté méthodologique et théorique, faute de quoi les exemples fournis dans les articles regagnent une dimension normative et les descriptions, même si elles ne comportent pas de jugements de valeur, un lien implicite avec une croyance. Ceci dit, les objectifs visés à travers le développement de la verbalisation et des échanges à l'école sont tellement nombreux et tellement étagés sur plusieurs plans qu'une mesure technique des acquis scolaires ne les épuise pas : la dimension axiologique et l'investissement de valeurs paraissent irréductibles, comme on l'a vu, quand on parle d'oral.

Toutes ces caractéristiques complexes des pratiques orales scolaires et d'un enseignement de l'oral questionnent la didactique dans ses missions, ses conditions de légitimité face aux tensions de la pratique, sa définition épistémologique elle-même. Certaines de ses missions se dessinent clairement, ne serait-ce qu'en mesurant tout ce qui a été posé, peut-être acquis au cours de son histoire dans la connaissance des usages et des pratiques orales, dans la formalisation d'indicateurs et de méthodes d'analyse, et dans une évolution des problématiques normatives. Elles se dessinent aussi au vu de ce qui manque encore pour fonder de façon valide des progressions, fournir des points de repère sur l'évolution et le développement de pratiques discursives plus variées selon les âges, et selon diverses variables. Les pratiques orales sont maintenant un domaine mieux connu, moins fantasmé, moins illégitime, mais des pans entiers de ce domaine ne sont pas encore inscrits dans la carte. Ceci étant, la continuité de ce travail bute sur des difficultés, qui touchent au cœur de la discipline. Difficultés méthodologiques d'abord, malgré tous les progrès faits sur le plan technologique et réflexif dans le recueil et le traitement des données, car étudier l'oral est coûteux : souvent ce temps limite la taille des corpus, ce qui induit le statut des exemples dans les démonstrations, et pose le problème des conditions de validation des conclusions. Questions épistémologiques ensuite : plus que toute autre, la didactique de l'oral s'appuie sur des pratiques et des actions fortement contextualisées, mettant directement en jeu les acteurs selon un degré d'implication fort, des scénarios non complètement prévisibles (malgré la ritualisation de la communication scolaire), et sur un matériau émergent, qui relève en partie de l'événement, au delà des grandes régularités liées à la forme scolaire. Comme on l'a vu, les modèles *a priori*, les règles générales qui en seraient déduites sont faiblement opératoires pour orienter les conduites en situation, si ces règles ne sont pas actualisées concrètement et spécifiquement par rapport aux expériences partagées, hic et nunc, dans la réception et l'interprétation des messages, cette réception mêlant toujours des dimensions pragmatiques, sémantiques, intersubjectives, axiologiques... Et en même temps, une didactique ne peut se réduire à

---

(42) BARRERE, A. (2006) : « Travail scolaire, travail enseignant », in BEILLEROT, J., MOSCONI, N. : *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Dunod, p. 401.

montrer des collections d'exemples, des analyses d'événements signifiants et uniques, indicateurs heuristiques de fonctionnements mais ne pouvant donner lieu ni à des conclusions générales valides, ni encore moins à des préconisations. La question de travail est donc celle du type de généralité et de validité dans les catégories qu'a à élaborer une discipline travaillant sur des productions et des activités fortement contextualisées, où la dimension de spécificité et d'émergence est aussi importante que les régularités et la généralité. La deuxième question épistémologique à affronter est comme on l'a vu celle de la normativité, et de la façon dont la dimension normative de la didactique, portant sur des pratiques humaines elles-mêmes normatives, peut être pensée, assumée et fondée en tant que discipline scientifique<sup>(43)</sup>. Ce sont des questions difficiles, et ajoutées aux problèmes de mise en œuvre dans les classes, dus aux contraintes précédemment décrites, elles fragilisent la recherche didactique, vite affrontée à son illégitimité quand les praticiens eux-mêmes sont orientés vers d'autres priorités, et investissant alors d'autres postures, plus descriptives et désengagées d'observateur.

L'histoire montre que les mises en veilleuse de la problématique de l'oral précèdent souvent son resurgissement quand les enjeux liés aux tensions sociales, à la crise de l'école et à l'interrogation sur ses missions resurgissent, car les enjeux et les problèmes restent entiers et continuent de se poser dans les classes. Nul doute donc que la question ne revienne vite au premier plan. L'histoire montre aussi qu'il y a une continuité dans les filiations, les questions, les problématiques, une relative cumulation des savoirs : Bernstein par exemple reste vivace, pour le meilleur et pour le pire, même s'il n'est plus jamais cité, sauf peut-être par l'équipe Escol. Mais beaucoup de ces filiations restent à l'arrière-plan, implicites, et il y a aussi d'importantes discontinuités, des recommencements, des défauts de mémoire. Faisons le pari que le travail amorcé continue, de façon éventuellement et partiellement souterraine, et qu'il assure les conditions d'une cumulation des savoirs, des erreurs, des renoncements et des chantiers à poursuivre, pour la sans doute prochaine résurgence de l'oral sur la scène didactique. Plus que jamais, dans les conditions actuelles de l'exercice et de la formation au métier, ce chantier va apparaître dans toute son urgence et ses enjeux.

---

(43) NONNON, E (2001), « La réflexion sur l'enseignement de l'oral et ses ambiguïtés : un analyseur pour la didactique du français langue maternelle ? », in MARQUILLO-LARRY, M. ed. : *Questions d'épistémologie en didactique du français* PU Poitiers ; (2011) : « Comment une réflexion épistémologique peut-elle prendre en compte la dimension normative de l'enseignement ? », in Conférence de consensus, coordonnée par B. Marin : *Epistémologie, savoirs et champs disciplinaires : questions d'apprentissage*. Créteil, février 2011, à paraître.