

Cet ouvrage n'ayant pas vocation à proposer un cadre théorique permettant d'engager un travail de recherche, je fais le choix d'essayer de faciliter l'accès à ce que dit la recherche de l'enseignement de l'oral en classe plutôt que de chercher à être exhaustive.

« l'oral privilie^gie des repérages énonciatifs successifs »

Vous trouverez ici une approche des travaux de recherche sur lesquels je m'appuie pour mener mon enseignement de l'oral : il s'agit donc de choix, que je vous invite à discuter en lisant le compte-rendu d'autres travaux de recherche pour construire votre propre représentation. Plus que la vaine tentative d'une définition figée de l'oral, cette partie de l'ouvrage tend davantage à poser les jalons nécessaires aux questionnements propices à l'élaboration de dispositifs permettant d'enseigner l'oral, qui seront proposés un peu plus tard. De façon générale, plusieurs dimensions peuvent être retenues pour envisager l'oral :

- **la dimension locutoire** : c'est-à-dire la manière de parler, le débit ou encore l'intonation, sans négliger l'attention portée aux éléments non verbaux. Ces divers aspects sont en jeu lors d'activités de mise en voix de textes littéraires ou lors d'activités théâtrales.
- **la dimension phonétique ou phonologique** : elle est très souvent travaillée à l'école maternelle ou au début de l'apprentissage de la lecture. C'est aussi dans le cadre de cette dimension que l'on peut rencontrer une certaine forme de discrimination auditive liée aux accents. Nous y reviendrons.
- **la dimension syntaxique de l'oral** : souvent observé par le prisme de l'écrit, l'oral a longtemps été considéré comme un écrit dégradé. Or, il est important de conduire les élèves à distinguer le fonctionnement du discours oral et celui du discours écrit. En effet, l'oral privilie^gie des repérages énonciatifs successifs, comme dans cet énoncé favori du linguiste Antoine Culoli : *Moi, mon frère, sa mobylette, y a les freins qui déconnent*. On peut observer les ajustements pour définir l'objet du discours, là où la norme écrite privilie^gie des enchaînements sous forme de compléments du nom : *Les freins de la mobylette de mon frère ne fonctionnent pas*. Toutes les activités de reformulation ou de paraphrase

permettent le travail de cette dimension. Les jeux de rôle ou de simulation permettent de favoriser l'acquisition de certaines structures syntaxiques ou de lexiques spécialisés, à l'instar de ce que Claire Blanche-Benveniste appelle les « formes de prestige » ou « la langue du dimanche ». Pour ma part, j'évoque souvent la métaphore de la penderie vestimentaire : des mots ou des structures de phrase qu'on peut essayer à sa guise, comme on le ferait de vêtements.

- **les dimensions interactionnelles** : elles mettent en jeu l'écoute et la prise en compte des discours des autres locuteurs. L'apprentissage linguistique (reformuler un énoncé, réfuter un argument, s'appuyer sur la parole de l'autre pour développer un propos) s'articule à un apprentissage social qui participe à la construction du citoyen qu'est l'élève.
- **les dimensions discursives** : si elles ne sont pas spécifiques à l'oral, on les retrouve néanmoins. En effet, les conduites discursives “raconter, décrire, expliquer, argumenter” peuvent être travaillées spécifiquement à l'oral, en complément de ce qui est réalisé à l'écrit.
- **la dimension pragmatique** : les énoncés oraux sont aussi des actes de langage. On pourra faire travailler les élèves autour de reformulations pour énoncer un ordre ou faire une demande.

Nous le voyons, l'oral peut s'envisager selon diverses approches qui permettent de le décrire, de mesurer ses effets, d'identifier ses emplois.

À partir de ce premier temps, je propose de circonscrire notre objet d'étude à **l'oral de la classe**, qui représente déjà un champ bien large. Pour cela, voyons ensemble une rapide synthèse de travaux de plusieurs chercheuses qui proposent une approche à laquelle j'adhère : Claudine Garcia-Debanc ou encore Élisabeth Nonnon, pour ne citer qu'elles. “Enseigner l'oral” est une expression bien large qui recouvre différents aspects que Claudine Garcia-Debanc a soulignés dans le titre de l'un de ses articles : doit-on “enseigner l'oral ou des oraux ?”. En effet, “pour diverses raisons, le pluriel paraît préférable au singulier pour désigner les activités orales. Tout d'abord, parce que, plus encore que l'écrit, l'oral est sujet à variations de diverses sortes : régionales (l'accent ou les constructions syntaxiques), sociales (le parler banlieue), générationnelles (le parler jeune), situationnelles (on ne s'adresse pas de la même manière à ses camarades en cours de récréation et en classe, à ses collègues en situation informelle et en réunion...). Un même locuteur peut ainsi être amené à pratiquer diverses sortes d'oraux selon les situations”¹. Cependant, aussi large que soit le champ d'exploration de l'oral, plusieurs éléments permettent d'envisager diverses entrées pour identifier ce qu'est l'oral enseigné en classe.

¹ Garcia-Debanc Claudine, « Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? », *Le français aujourd'hui*, 2016/4 (N° 195), p. 107-118. DOI : 10.3917/lfa.195.0107. (<https://g5.re/hka>)

Activité réflexive

Avant d'aller plus loin, je vous propose de chercher à identifier toutes les situations d'oral que les élèves rencontrent, selon vous, en classe.

1 • Dans votre discipline :

2 • *Dans les autres cours :*

Poursuivons ensemble un rapide recensement des situations d'oral variées que les élèves peuvent rencontrer : cela va du cours dialogué à la présentation d'un exposé oral en passant par le travail de groupe, à la mise en voix d'un texte poétique ou encore à la présentation d'une scène de théâtre dont le texte a été mémorisé. S'il s'agit toujours d'oral, on mesure combien l'emploi du pluriel préconisé par Claudine Garcia-Debanc est pertinent. En effet, chacune des situations décrites renvoie à des formes de l'oral qui sont à distinguer. L'oral polygéré du débat s'oppose à l'oral monogéré de l'exposé : l'interaction orale, dans laquelle chaque prise de parole s'articule aux autres, se différencie de l'oral produit par un locuteur, qui a de nombreux traits communs avec l'écrit tout en portant les traces d'une pensée en cours d'élaboration, comme peuvent en témoigner les hésitations ou certaines reformulations. La spontanéité de certains oraux s'oppose à la production d'oraux s'appuyant sur des textes écrits préexistants, tels que les poèmes ou les textes théâtraux. Les situations de production orale sont à distinguer des temps d'écoute (oral en réception) et des moments d'interaction lors desquels production et réception s'articulent.

« L'oral polygéré du débat s'oppose à l'oral monogéré de l'exposé »

Ce premier point d'observation nous permet donc de distinguer des oraux :

- **en production** ou **en réception**, ou parfois combinant les deux (interaction),
- **spontanés** ou **préparés** (préparation personnelle ou à partir d'écrits préexistants),
- **polygérés** (débat) ou **monogérés** (exposé).

Pour conforter cette première approche de l'oral à l'école, on peut aussi identifier, avec Élisabeth Nonnon, deux pôles qui permettent d'appréhender les champs d'enseignement de l'oral en classe : d'une part, « les interactions verbales quotidiennes, pour apprendre », et d'autre part, un travail sur les « genres oraux », le débat, le compte rendu ou l'interview². Mais plus qu'une classification, ces différents éléments mettent en lumière une tension didactique propre à l'enseignement de l'oral : faut-il privilégier l'enseignement de l'oral monogéré, qui est au cœur de l'évaluation des examens terminaux, ou celui de l'oral polygéré, dont l'utilité dans la vie quotidienne n'est plus à montrer ? Vise-t-on un apprentissage de l'oral que l'on pourrait qualifier de spontané, un oral préparé, ou encore un oral qui s'apparenterait à celui de l'éloquence et pour lequel on s'appuierait sur des compétences théâtrales ainsi que sur le travail d'éléments non verbaux ?