

Quelques questions pour conclure et poursuivre ...

Cette synthèse faite à l'issue de la dernière réunion ne se veut pas exhaustive, elle vise à dégager des problématiques et questionnements qui traversent les différentes contributions.

1. Pratiques orales et genres oraux : pourquoi définir des genres oraux ?

Y a-t-il des caractéristiques qui permettent de définir et de classer des prestations orales ? À quoi cela serait-il utile ? Y a-t-il une spécificité des genres oraux pratiqués à l'école ?

Il est difficile de catégoriser les pratiques orales, et pourtant on a besoin de le faire, ne serait-ce que pour construire des programmations (il faut disposer de l'éventail des possibles pour décider de ce que l'on va mettre en place), des progressions (il faut ordonner les activités en fonction des compétences langagières qu'elles sollicitent) et des évaluations (il faut connaître les caractéristiques des pratiques orales mises en place pour choisir les secteurs sur lesquels on fera porter plus précisément son attention).

Le cadre théorique qui avait fourni pendant un certain temps des points de repères pour catégoriser des prestations langagières, la typologie des textes, était un outil intéressant pour analyser et classer des écrits : cette typologie, ou plutôt ces typologies – car il y en avait de nombreuses versions – visaient à donner des instruments d'analyse permettant de s'appuyer sur le repérage de marques formelles pour comprendre en quoi tel texte était informatif, narratif ou argumentatif etc. Cependant, ce cadre théorique – qui n'est pas à rejeter, car il conserve un pouvoir structurant – s'est révélé ne pas être en mesure d'apporter tous les avantages didactiques qu'on attendait de lui : on s'est vite aperçu que l'hétérogénéité intrinsèque des productions langagières posait problème, qu'il était pratiquement impossible de trouver un texte qui fût uniquement descriptif ou explicatif, ou encore qu'on était souvent incapable de trancher pour savoir si tel texte devait être mis dans la catégorie des textes injonctifs ou dans celle des textes descriptifs. Le passage d'une typologie des textes à une analyse en termes de séquences textuelles a apporté quelques éléments de solutions notamment au problème posé par l'hétérogénéité des productions écrites, mais a conduit à des analyses très fragmentées, orientées vers le repérage de segments de plus en plus minces, qui risquaient de faire perdre de vue que les productions textuelles sont avant tout non pas des micro-éléments ajustés entre eux, mais des entités signifiantes, complexes, globales et contextualisées. La solution théorique adaptée dans les récents programmes scolaires a consisté à choisir une approche discursive et à renoncer à la rigidité contraignante des typologies. En choisissant une approche discursive, on a pu ainsi intégrer de nouveaux paramètres et se centrer davantage sur les problèmes d'interprétation : la prise en compte du contexte de production a amené à s'intéresser à la manière dont les paramètres communicationnels influent sur la production elle-même et sur le texte produit ; l'intérêt porté à l'activité de réception des textes a conduit à observer le fonctionnement pragmatique des énoncés (qu'est-ce qui fait que l'on comprend que telle expression est employée au sens propre ou au sens figuré ? quelles sont les conditions qui permettent au destinataire de réaliser les inférences nécessaires pour la compréhension de tel énoncé ?) ; et le questionnement sur la prise en charge énonciative des productions (qui assume le discours ? est-ce que celui rapporte des propos les prend à son compte ou non ?) a constitué une sorte de filtre interprétatif permettant de repérer le statut discursif des énoncés. Par ailleurs, puisque les typologies rigides s'étaient montrées trop contraignantes et peu opérantes, alors que le principe même d'une catégorisation des écrits avait prouvé son utilité pédagogique, il a été envisagé de distinguer les productions non plus en les rangeant dans les boîtes étanches des types de textes, mais en utilisant une sorte de curseur qui permet de les situer entre deux pôles, le pôle narratif et le pôle argumentatif.

On pourrait discuter ce choix : comme toute formalisation, c'est un choix nécessairement réducteur, incomplet et orienté par les présupposés théoriques qui le fondent, et qui sont, bien sûr, discutables ; comme tout outil didactique, il porte en germe les perversions qui le menacent, et qui feront de lui non plus une aide à l'analyse mais un facteur de sclérose. Mais ce choix (approche discursive et repérage des discours par rapport à des pôles et non à des catégories) a le mérite d'exister et de fournir une référence commune aux enseignants. En revanche, ce qui m'intéresse ici, c'est d'examiner ce qui dans ce cadre théorique est transposable au domaine de l'oral, et de voir quels outils théoriques propres au domaine de l'oral le complètent.

Ce qui est sans difficulté opératoire à la fois pour l'écrit et pour l'oral, c'est l'approche discursive : pour l'écrit comme pour l'oral, la prise en compte des paramètres communicationnels, contextuels, co-textuels, est éclairante, et l'analyse des caractéristiques énonciatives est capitale pour l'interprétation.

Mais pour ce qui est de la catégorisation des productions, la situation est différente pour l'écrit et pour l'oral, et ce en raison des traditions scolaires qui font que cet outil d'analyse qu'est le *genre*, a un statut différent lorsqu'il s'agit d'écrit et lorsqu'il s'agit d'oral. Dans le monde scolaire, le genre est une catégorisation ancienne qui sert à définir des formes textuelles écrites littéraires prestigieuses, comme le roman, et s'organise en sous-genres, tels le roman d'apprentissage ou la robinsonnade. C'est d'ailleurs notamment pour attirer l'attention sur d'autres productions écrites, non littéraires, et pour amener l'école à les prendre en compte qu'on a eu recours aux typologies textuelles que j'ai évoquées plus haut, car elles permettaient d'inclure parmi les objets d'études les textes journalistiques, scientifique ou techniques, ce que le genre au sens scolaire du terme ne pouvait faire. Mais en dehors de la sphère de l'école, le *genre* sert pour les linguistes à catégoriser toutes sortes de productions, prestigieuses aussi bien qu'ordinaires, et tout particulièrement des productions orales. C'est donc un outil de catégorisation disponible, opératoire, et qui survient à point pour désigner des objets qu'on n'avait pas l'habitude de travailler.

L'analyse des oraux en termes de genres provient notamment des sociolinguistes qui se sont aperçus que les échanges oraux obéissaient à des règles très précises, visiblement très codifiées, alors même que ces codifications n'étaient ni enseignées ni formalisées par des écrits. C'est donc dans la pratique sociale qu'on acquiert ces règles qu'on n'a lues nulle part. Et par conséquent, plus le genre est pratiqué, plus on a de chance d'en connaître les règles et les modes de fonctionnement : il est sûr que je suis plus à l'aise dans le genre oral de la conversation familière que je ne le serais dans celui de la présentation d'un journal télévisé, si par une aberration inexplicable on me demandait un jour de remplacer un journaliste. Les sociolinguistes distinguent donc un très grand nombre de genres oraux, allant de la salutation à l'entretien politique, caractérisés par 6 à 8 paramètres, définis par des *formats*, et admettant un certain nombre de variantes.

Le genre apparaît donc comme une unité structurante et efficace, puisque tout sujet parlant, en tant que membre d'une microsociété (famille, groupe d'amis, entourage professionnel etc.) respecte spontanément les règles propres aux genres en usage dans la communauté discursive à laquelle il appartient.

Pour aller plus loin, les didacticiens proposent de faire des genres oraux non plus seulement des répertoires de pratiques acquises empiriquement que les sujets maîtrisent quasiment à leur insu, mais également des outils intellectuels de catégorisation et de description des prestations ou échanges langagiers. De plus, dans la mesure où certains genres sollicitent de façon privilégiée des types d'opérations langagières, il a paru utile de mettre en place des apprentissages orientés vers la maîtrise de ces genres dont on attend qu'ils obligent les élèves à réaliser ces opérations. Ainsi les genres dialogaux obligent à réaliser simultanément deux

types d'enchaînement, puisque chaque locuteur doit enchaîner le propos qu'il tient à la fois avec les propos qu'il a tenus auparavant et avec les propos tenus par le dernier intervenant.

Cependant, si la plupart des didacticiens sont d'accord actuellement sur la fonction structurante de la notion de genre pour l'oral, deux voies sont explorées :

- certains didacticiens, et en particulier nos collègues et amis de la faculté de Genève, Joachim Dolz et Bernard Schneuwly, ont choisi de transposer à l'école des genres oraux sociaux, notamment des genres prestigieux comme l'interview, de façon à s'appuyer sur certaines références possédées par les élèves.

- d'autres didacticiens – et cela a été le choix de l'équipe de l'INRP que Claudine Garcia-Debanc et moi-même coordonnons – ont préféré mettre l'accent sur les genres oraux scolaires, considérant que d'une part il est utile aux élèves de maîtriser ces genres, dans leurs spécificités disciplinaires, et que par ailleurs cela permet ainsi de conjuguer des apprentissages disciplinaires et des apprentissages langagiers, plutôt que de faire tourner à vide les apprentissages langagiers. Cela n'exclut pas que l'on transpose à l'école des genres issus du monde non scolaire, du moment qu'on donne une orientation qui signifie clairement la vocation scolaire de la transposition. Ainsi, il ne nous paraît pas important de mettre en place des situations prétendant faire d'eux des journalistes ou des avocats - ce qui n'empêche pas d'utiliser à l'école la technique du plaidoyer ou celle du débat pour apprendre à réfléchir sur des données géographiques ou à confronter des interprétations d'un texte littéraire. Mais il est important que le degré de fiction soit bien clair. Ainsi, dans les exemples présentés dans cet ouvrage, quand les élèves travaillent sur les dieux olympiens à travers un interview fictif, ils savent bien qu'ils sont en train de jouer un rôle dont ils identifient les enjeux, et sont parfaitement au clair sur le fait qu'il s'agit d'une situation de simulation dans laquelle on met en œuvre à la fois une technique orale et des connaissances disciplinaires. Les enjeux et la nature de l'investissement attendu des élèves varient selon le genre (entretien, débat, exposé etc.) la discipline, la place de l'activité dans la séquence, et les caractéristiques de la situation. Je reviendrai plus loin sur la question de la discipline et de la place dans la séquence, mais je voudrais d'ores et déjà apporter quelques précisions sur les paramètres, autres que disciplinaires, qui définissent la situation de langage, et qui sont les suivants :

- Les fonctions privilégiées du langage : toutes les situations de langage sont complexes et mettent en jeu des fonctions variées du langage, parfois en concurrence entre elles. Il est cependant important de déterminer quelles fonctions majeures seront sollicitées prioritairement : la situation peut être orientée vers l'apprentissage de la socialisation (apprendre à prendre en compte le discours d'autrui...), vers le développement de compétences linguistiques (phonétiques, lexicales...), vers le développement de capacités attentionnelles ou cognitives (maintenir son attention, retenir des informations, restituer des informations... décomposer un problème, ordonner des éléments, catégoriser, poser un problème...)

- les conduites langagières principalement sollicitées : les élèves auront à décrire, raconter, expliquer... voire à entrer dans des microconduites plus fines : récapituler, questionner, expliciter, définir...

- les variables pédagogiques : la composition du groupe, la disposition spatiale, les aspects temporels (durée, moment, périodicité...), le matériel, le contexte ...

- les variables didactiques : le thème (valeur affective, intérêt... initiative du thème revenant au professeur ou aux élèves...), le rôle du professeur et des participants (qui relance, soutient, gère les tours de parole ?)

Ces paramètres, dont certains sont strictement scolaires, sont des outils utiles pour faire varier les situations d'oral et adapter les outils d'évaluation aux particularités de la situation.

2. Genres oraux scolaires et discipline d'enseignement : les genres oraux scolaires sont-ils transversaux ou inscrits dans un paradigme disciplinaire?

Un débat se pratique-t-il de la même façon en mathématiques et en SVT ? Y a-t-il spécificité du genre selon la discipline ? Faudrait-il éventuellement uniformiser les pratiques d'une discipline à l'autre ?

On identifie sans peine quelques genres oraux qui apparaissent comme propres à telle ou telle discipline. Ainsi, on sait bien que la récitation artistique ou l'improvisation théâtrale relèvent des disciplines littéraires. Mais le lien entre la discipline scolaire et le genre oral est plus difficile à repérer lorsque ce genre paraît traverser l'ensemble des disciplines. Pourtant, il se peut que sous la même dénomination on désigne des pratiques discursives qui n'obéissent pas aux mêmes règles, et qui n'aient pas les mêmes fonctions, les mêmes manifestations d'une discipline à l'autre.

Ainsi le débat peut servir dans une discipline à faire émerger des représentations contradictoires qui permettront de problématiser un objet d'enseignement, alors que dans une autre discipline il peut avoir une visée citoyenne. Or ces différences de fonction impliquent des différences dans les modalités retenues pour provoquer ou animer le débat : les consignes données aux élèves en amont de l'activité, les points de départ proposés (on peut partir de documents, ou au contraire des représentations initiales des élèves), le mode de régulation choisi par l'enseignant qui peut, par exemple, dans un cas, inciter les élèves à la précision lexicale en les orientant vers la production de définitions, et, dans un autre cas, les rendre surtout attentifs à la manière dont circule la parole, l'impulsion donnée par l'enseignant pour faire apparaître les divergences entre les participants ou au contraire pour favoriser l'obtention d'un accord, tous ces paramètres du guidage pédagogique varient selon les fonctions majeures attribuées au débat.

Restons sur le thème du débat et de ses variations et examinons ce qui fonde la diversité de ses usages disciplinaires. Il me semble que cette diversité est à mettre en rapport avec deux composantes des paradigmes disciplinaires :

- la composante épistémologique, en tant qu'elle définit à la fois la nature de l'expertise que la discipline d'enseignement vise à construire, et le mode d'appropriation de cette expertise. En effet, chaque discipline ou sous-discipline définit de façon différente la proportion entre les savoirs considérés comme stables, les savoirs considérés comme mouvants et les méthodes à acquérir. Or selon le type de savoirs ou de méthodes à acquérir, on aura recours à des pratiques discursives visant plus ou moins à la remise en question des savoirs disponibles chez les élèves. Pour clarifier la chose, je prendrai un exemple dans le champ du français, plus précisément dans la sous-discipline qu'est la littérature. Dans ce domaine, une partie importante des savoirs à acquérir concerne les œuvres du patrimoine littéraire dont la liste est stabilisée par la tradition scolaire. Une autre partie concerne des œuvres bénéficiant (ou pâtissant) d'un statut moins assuré, telles les œuvres dites de paralittérature ou les œuvres de littérature de jeunesse. Cette diversité dans le statut des objets d'enseignement fait que l'on mettra plus facilement en place un débat contradictoire portant sur des ouvrages de littérature de jeunesse (« j'aime ou je n'aime pas tel ouvrage de littérature de jeunesse ») que sur des œuvres du patrimoine, dont la présentation sera plutôt confiée à des exposés. En revanche, les disciplines scientifiques sont plus nettement tournées vers la remise en question des savoirs, qui s'opère à deux niveaux : d'une part les programmes intègrent les résultats de découvertes dès que ceux-ci ont été validés, d'autre part l'enseignement prend acte de la nécessité de déstabiliser les représentations premières des élèves. C'est pourquoi le débat, dans les domaines scientifiques, même s'il est très codifié, est soumis à peu d'interdits d'ordre thématique, du moment qu'on reste dans le champ scientifique. Au contraire, dans une discipline comme l'histoire, le débat, me semble-t-il, est peu inscrit dans les usages. En effet, dans cette discipline qui s'interroge depuis longtemps sur les interrelations entre les savoirs et

les méthodes à acquérir – qu’il s’agisse des méthodes qui permettent d’interpréter un document comme le fait un historien, ou de celles qui permettent de traiter les exercices scolaires tels ceux du brevet – et qui a placé l’apprentissage de la problématisation au cœur de ses préoccupations, le risque du recours à la doxa en lieu et place de savoirs constitués est tel que le débat représente une pratique relativement dangereuse, car il peut conduire à accorder le même statut argumentatif à des opinions et à des faits avérés.

- Les modèles de discours et les pratiques orales retenus par la discipline. En effet, chaque discipline a pour référence un ou plusieurs exemples de pratiques discursives qui peuvent servir de modèles ou de repoussoirs. Ainsi, dans les études littéraires et philosophique, la joute oratoire peut constituer un modèle qu’on opposera à la conversation ordinaire, alors que cette même joute rhétorique ne peut servir d’exemple à suivre dans les études scientifiques telles qu’on les conçoit actuellement. C’est pourquoi, s’il se trouve que dans toutes les disciplines, une partie du travail de l’enseignant, lorsqu’il instaure un débat, vise à faire passer les élèves d’un modèle fruste à un modèle plus élaboré, les infléchissements donnés aux pratiques discursives des élèves ne vont pas dans le même sens d’une discipline à l’autre.

Ces différences amènent à se demander si l’on doit essayer d’aboutir à un consensus pluridisciplinaire ou au contraire respecter les marquages disciplinaires.

On pourrait se dire qu’une unification faciliterait les choses pour les élèves. Par exemple, on déciderait collectivement, dans un établissement, que les débats – pour conserver cet exemple – auraient toujours une fonction heuristique ou au contraire toujours une fonction de validation ; ou bien encore que l’accent ne serait mis que sur la dimension citoyenne. Cela aurait l’avantage d’unifier les critères d’évaluation, car il est sûr qu’on n’apprécie pas à la même aune un débat instauré pour apprendre à argumenter et un débat instauré pour apprendre des règles de civilité communicationnelle. Mais il me semble que ce serait un leurre, et ce pour deux raisons : d’une part, les disciplines elles-mêmes ne peuvent s’unifier car par leurs contenus, leurs visées, leurs méthodes, elles sont fondamentalement différentes les unes des autres, et la manière dont elles recourent aux exercices oraux est en rapport avec leurs spécificités ; d’autre part, chaque discipline scolaire, avec ses rites, ses présupposés, ses fondements, constitue un cadre structurant utile pour les élèves qui doivent apprendre à le reconnaître, afin, par exemple, de comprendre qu’un fait historique n’est pas convoqué avec la même fonction argumentative pour traiter une question relevant du champ de l’histoire et pour illustrer une question d’ordre littéraire. Il me paraît donc préférable – mais cela est bien sûr discutable – de conserver les spécificités disciplinaires au sein même des exercices oraux, l’important étant que les règles aient été explicitées auprès des élèves, que des ponts, bien balisés, soient tendus d’une discipline à l’autre, et surtout que les enseignants soient au clair sur le fait qu’il ne s’agit pas de règles universelles, mais de règles spécifiques aux disciplines.

J’ajouterai encore un argument en faveur du maintien des spécificités disciplinaires des exercices oraux, et particulièrement du débat : l’ancrage disciplinaire est ce qui signifie le plus clairement aux élèves que l’activité discursive pratiquée a un statut scolaire, et que par conséquent elle vise à des apprentissages bien identifiés. Ce rappel n’est pas inutile car il permet d’opposer ces outils d’apprentissage que sont les débats scolaires (ou la controverse, la dispute, la discussion) aux exemples fournis par la télévision. En effet, cette dernière offre également une grande variété de formes de débats (au sens générique du terme), mais les deux formes les plus répandues sont très éloignées de ce qu’on souhaite que les élèves fassent, car il s’agit soit de situations d’affrontement très tendues (comme les débats préélectoraux) dont les enjeux sont souvent très complexes, soit de confrontations d’opinions irréductibles, qui s’épargnent le recours à l’argumentation. Ainsi, la pratique sociale de référence pour les élèves risque d’être cette émission à vaste audience qui propose régulièrement des thèmes

comme « mon mari aime les grosses femmes » ou « je m'habille en viking et j'aime ça »¹. Ce n'est pas là une pratique discursive méprisable – c'est un exercice oratoire, peut-être pas plus sot que certains entraînements scolaires – mais c'est surtout une manière d'utiliser le langage qui repose sur le refus de prendre en compte la parole ou les discours d'autrui. Or c'est précisément le contraire de ce que nous voulons que les élèves apprennent : en mettant en place des débats, nous voulons les amener à se décentrer, soit en les incitant à bâtir des stratégies argumentatives qui tiennent compte de l'opinion d'autrui (débat d'idées), soit en les exerçant à intégrer dans leur argumentation des savoirs, qui sont en quelque sorte le discours de la science, savoirs qui serviront de points d'appui pour le raisonnement (débat scientifique).

3 . Genres oraux scolaires et variantes intradisciplinaires : à l'intérieur d'une même discipline, est-ce que les genres oraux sont uniformes ?

Y a-t-il des scénarios, des formes qui traversent la discipline et se retrouvent à travers plusieurs genres discursifs ? Ou bien y a-t-il des variantes propres à certaines phases des séquences d'apprentissage ?

Pour continuer avec l'exemple du débat évoqué plus haut, on peut se demander s'il existe des variantes du genre qu'est le débat au sein d'une même discipline.

Observons donc le fonctionnement des débats dans les disciplines scientifiques ou technologiques : placé en début de séquence, le débat peut servir à provoquer le questionnement des élèves, placé en milieu de séquence, il peut avoir une fonction heuristique et amener les élèves à chercher des solutions ou des réponses aux questions posées, et placé en fin de séquence, il peut être orienté vers la validation des solutions proposées ou la sélection collective d'une solution parmi celles qui ont été envisagées. Là encore, ces différences de visées se traduisent par des différences de modalités.

Il n'y a donc pas intérêt à unifier les formes de débat, même au sein d'une discipline, ni d'ailleurs à les multiplier, car alors on risquerait d'égarer les élèves qui seraient déstabilisés par le changement de règles. Mais il importe d'être au clair sur ces règles et sur les attentes, et particulièrement sur deux points, la question du statut épistémique : argumente-t-on sur du vrai (entre ces deux propositions, quelle est celle qui peut être validée par des preuves ou des arguments scientifiques), du probable (pour résoudre ce problème quels sont les types de solutions disponibles ?), du préférable (telle solution technique est-elle ou non plus économique que telle autre) ? et la question de l'investissement et de la fictionnalisation que j'ai évoquée plus haut.

4 . Les progressions : est-il possible de conserver les mêmes exercices scolaires tout au long de la scolarité, tout en organisant des progressions ?

Comment différencier les exercices en fonction du niveau de la scolarité ? Est-il possible de construire une progression au cours des quatre années du collège, ou du collège au lycée ?

Les exercices oraux se ressemblent fort, de la 6^{ème} à la 1^{ère}, et il se peut que les élèves aient un sentiment de redite si on ne leur signifie pas en quoi il y a une progression.

Cette progression peut se fonder soit sur la diversité des dispositifs, soit sur la complexification des tâches langagières proposée, soit sur la nature des aides, soit sur des différences dans le niveau d'exigence.

¹ Je n'invente pas ce thème. Il a fait véritablement l'objet d'une prestation télévisuelle.

A travers les situations proposées dans cet ouvrage, on voit se dégager un principe de progression qui repose sur la distinction entre plusieurs dispositifs. En effet trois familles de dispositifs sont mis en œuvre :

- des dispositifs dans lesquels l'apprentissage se fait par la pratique
- des dispositifs dans lesquels l'apprentissage se fait par l'analyse
- des dispositifs dans lesquels on observe la pratique et où l'on travaille le métalangage

La plupart des situations proposées recourent à plusieurs dispositifs : par exemple les élèves peuvent construire des critères, mais aussi réaliser des prestations ou s'entraîner au moyen d'exercices décrochés. Dans d'autres dispositifs, il peut être demandé non pas de faire se succéder pratique et analyse mais de les associer. Ainsi, il a été mis en place dans certaines classes des débats au cours desquels des élèves codent en quelque sorte leur prise de parole en signalant d'une certaine manière si le propos qu'ils vont tenir se situe en renforcement ou en opposition par rapport au propos sur lequel ils réagissent. On voit bien qu'il y a là un principe de progression.

Un autre principe de progression nous est fourni par la complexification des tâches langagières. Chaque tâche langagière est une activité complexe qui revêt plusieurs dimensions, mais on peut par des facilitations réduire la charge qu'impose cette complexité, ou au contraire la conserver dans son intégralité. Toute tâche langagière est effectivement complexe car elle exige de l'élève qu'il accomplisse une performance linguistique (il doit utiliser les moyens mis à sa disposition par la langue dans laquelle il s'exprime, et en respecter les règles de fonctionnement), discursive (il doit construire un propos dans lequel les informations sont enchaînées, reprises, structurées...) communicationnelle (il doit adapter son discours à son auditoire et adopter les modes verbaux et non verbaux qui en faciliteront la réception), locutoire (il doit maîtriser sa parole, sa voix). De plus, deux autres aspects peuvent contribuer à la complexité de la tâche : les aspects cognitifs et les aspects interactionnels. En effet, la production de discours exige toujours un travail cognitif, mais celui-ci connaît des degrés différents de difficulté : il est plus facile de parler de thèmes qu'on a déjà traités que de sujets avec lesquels on est peu familier ; il est plus facile de raconter l'histoire narrée par un film qu'on a vu, et qui expose chronologiquement les événements que de raconter cette même histoire à partir d'une narration filmique comportant des retours en arrière ; il est plus facile d'expliquer une règle lorsqu'elle s'applique à tous les cas que lorsqu'elle met en jeu un système régressif d'exceptions (les exceptions aux exceptions) ; il est plus facile de rendre compte d'un phénomène lorsqu'on peut l'inscrire dans une chaîne courte et unilinéaire de causalités que lorsqu'il apparaît comme résultant d'un faisceau de causalités intriquées et interactives... De même, lorsque la prestation se situe dans l'espace de l'échange et non plus dans celui du monologue, elle exige du locuteur qu'il prenne en compte des dimensions dialogales et interactionnelles. Les dimensions dialogales sont essentiellement d'ordre pragmatique et concernent les transactions, le fonctionnement régulé des échanges, la conquête de *places* : ainsi, le fait de poser une question met provisoirement celui qui la pose en position haute, car en interrogeant son interlocuteur il exerce une contrainte sur lui en l'obligeant à aller sur le terrain que lui-même a choisi ; la personne interrogée ne peut que se soumettre à la demande – ou l'esquiver, ce qui est un signe de fuite – avant d'être autorisée à reconquérir à son tour, par son discours, une position haute. C'est pourquoi certaines interviews, à vocation laudative, sont bâties de façon à mettre en lumière la prestance avec laquelle la personne interrogée reconquiert la position haute, alors que les entretiens d'embauche sont plutôt organisés pour tester la manière dont l'impétrant réagit aux contraintes qu'on lui impose. C'est pour cela aussi que dans la classe, seules certaines questions sont autorisées aux élèves, alors que le champ offert au professeur est plus large : un élève peut demander une précision à son professeur, mais il sera considéré comme impoli qu'il demande à son enseignant de justifier la méthode pédagogique que ce dernier emploie ;

en revanche un professeur peut interroger sur les savoirs et les méthodes. Enfin, les dimensions interactionnelles concernent la régulation cognitive opérée de concert entre les deux interlocuteurs, qui doivent intriquer et tresser leur discours en commun. Ainsi, pour reprendre l'exemple de l'explication d'un phénomène, on sait bien qu'on ne l'expliquera pas de la même façon si on dispose de la possibilité de faire un exposé présentant ce phénomène (par exemple dans un cours magistral), si on doit le faire comprendre uniquement en répondant aux questions d'un auditoire, questions qui, en quelque sorte, pilotent l'explication, ou encore, si on doit construire à deux une explication, et donc arriver à se mettre d'accord tout en parlant. C'est le cas de la situation familiale classique à laquelle se trouvent confrontés les parents devant improviser en commun une réponse à une question qui parfois les embarrasse.

La complexité de la tâche langagière peut être plus ou moins jugulée par des facilitations, des aides, fournies notamment par la préparation en amont, ou par des apports en cours de prestation (apports d'information, d'arguments...). Ainsi, on peut se demander quelle est la nature de la préparation qui permettra aux élèves de réaliser un débat de qualité.

La variation du niveau d'exigence constitue aussi un moyen de bâtir des progressions. Ainsi, si nous prenons l'exemple du jeu de rôle, qui peut se pratiquer à différents niveaux de la scolarité, nous voyons que l'engagement demandé aux élèves peut être plus ou moins complexe, selon qu'on exige uniquement d'eux qu'ils endossent le comportement de celui qu'ils représentent (c'est le cas des sketches), ou bien qu'on attende qu'ils mobilisent également des connaissances qui font partie du bien commun de la classe, ou qu'ils convoquent des savoirs qu'ils auront dû s'appropriier seuls lors de la préparation de l'exercice. Dans le premier cas, on jugera de leurs performances locutoires, en tant qu'acteur ; dans le second cas, on évaluera également l'exactitude de la restitution des savoirs acquis, et dans le dernier cas, on appréciera la manière dont ils ont pu anticiper sur la performance à réaliser. Mais la progression peut s'organiser autrement, l'important étant que les tâches soient de plus en plus complexes. Ainsi, parmi les activités proposées dans les fiches qui composent cet ouvrage, une première étape pour les latinistes ou futurs latinistes consiste à répondre à des questions préparées : les élèves qui s'y prêtent savent d'avance sur quels points ils devront se documenter pour réaliser ce qu'on attend d'eux. Par la suite, une même activité exigera d'eux qu'ils préparent également les questions auxquelles il se pourrait qu'ils aient à répondre. Il en est de même dans les exercices comportant une activité de production de questions, comme l'interview : on peut dans un premier temps veiller simplement à ce que les questions posées balaient le champ d'investigation, puis plus tard s'intéresser à la manière dont les questions orientent l'entretien, et enfin à la manière dont elles rebondissent sur les réponses et s'adaptent à l'évolution de la situation.

La question de la « correction » de la langue est également une question récurrente sur laquelle on ne peut faire l'impasse, mais c'est une notion passe-partout et problématique. L'analyse des corpus oraux d'experts en situation de recherche, quelque élevée que soit leur formation, montre que leur langage comporte certes des termes techniques précis, mais est également émaillé de tournures familières et de nombreux présentatifs ou déictiques, ou de mots sémantiquement vides (ça, chose...), car le contexte et la situation autorisent un langage de connivence. Par ailleurs, il faut également se méfier des représentations que l'on a de la norme orale, car on peut avoir tendance à se calquer sur ce qu'on sait de l'écrit, qui est plus facile à observer. Il conviendrait donc de définir la correction linguistique attendue, moins en termes de respect d'une norme unique, standard, que d'adéquation à la situation de communication, et de pertinence par rapport à la tâche langagière, qui peut exiger, par exemple un soin particulier dans la précision lexicale (tâche de définition, de différenciation entre deux notions proches) ou au contraire un effort d'organisation et de structuration (récapitulation, énumération, etc.)

5 . Les autres formes d'oral dans le cadre scolaire : que devient le cours traditionnel ? Quelle place a-t-il par rapport aux autres situations d'oral ?

Cours magistral, cours dialogué : quelle place est accordée à la parole et aux questions des élèves ?

Dans la classe, de façon générale, l'oral des élèves occupe une place restreinte, en raison de contraintes pragmatiques : les situations d'oral sont pour la plupart d'entre elles inappropriées à la collectivité qu'est toute classe, car elles ne peuvent mobiliser l'ensemble des élèves. Le cours magistral, ou sa variante qu'est le cours dialogué, qui insère la parole de l'élève dans le tissu discursif élaboré par l'enseignant, est une forme qui tient compte de cette contrainte. De plus c'est sans doute, dans certains cas le procédé le plus économique, le plus efficace pour transmettre certains savoirs. Mais ce n'est pas la forme qui permet aux élèves d'améliorer leurs propres performances langagières ni d'entrer dans une démarche de problématisation. Pour compenser cet inconvénient, dans certaines classes, et offrir un espace de parole à l'intention des élèves tout en jugulant les interventions intempestives qui risqueraient de rendre chaotique le déroulement du cours, il a été instauré un rite consistant à mettre à disposition des élèves un temps pour leurs questions, soit au milieu du cours, soit en fin de cours, un peu sur le modèle du temps réservé aux questions à l'issue d'une conférence. De même, l'exposé par exemple profite surtout... à l'exposant ; d'où la nécessité d'introduire des tâches d'écoute : faire retrouver le plan par les auditeurs (ce qui contraint au repérage des reprises, récapitulations, annonces), faire poser des questions...

Sylvie Plane, maître de conférences à l'IUFM de Paris