

Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français

Jean-François DE PIETRO et Martine WIRTHNER
Institut romand de recherches
et de documentation pédagogiques

*"Je ne pourrais pas accepter ce qui
n'est pas correct à l'écrit malgré qu'il
y ait de fortes différences entre l'oral
et l'écrit"*

(enseignant, 6ème année)

Des exemples issus d'observations en classes, d'entretiens et de questionnaires adressés aux enseignants de 6ème année de Suisse romande illustrent quelques-uns des liens qui existent entre oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. On constate ainsi combien l'oral rencontre de difficultés pour trouver une place dans l'enseignement. Finalement, il est souvent mis au service de l'apprentissage de l'écrit. Plus même, les normes de l'écrit deviennent parfois celles de l'oral également...

Tant et si bien que l'on en vient à se demander si l'oral peut être objet d'enseignement à part entière, et, surtout, à quelles conditions. Mais on s'interroge aussi sur la pertinence de dissocier trop nettement dans l'enseignement les deux domaines de l'oral et de l'écrit: ne devrait-on pas en effet les considérer plutôt comme deux facettes de savoir-faire plus globaux en expression, chacune de ces facettes gardant pourtant ses caractéristiques ?

D'une distinction théorique difficile à cerner...

Les relations entre discours oraux et discours écrits, ou plus globalement entre l'oral et l'écrit, sont l'objet de nombreuses discussions dans le domaine de la linguistique théorique. On rappellera simplement, à cet égard, la primauté que Saussure, et à sa suite le structuralisme, attribuait à l'oral:

"Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que, pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son

visage. (...)

On finit par oublier qu'on apprend à parler avant d'apprendre à écrire, et le rapport naturel est renversé." (Saussure, 1974, pp. 45 et 47)

L'écrit apparaît ainsi, le plus fréquemment, comme une "forme secondaire" (Martinet, 1970, p. 160), une "transposition plus ou moins fidèle", qui est loin de représenter une "réplique exacte" (Walter, 1988, p. 225), un "transcodage (...) susceptible d'autonomisation" (Dubois, 1965, p. 5). Pourtant, il est bien connu que de nombreuses théories – et tout particulièrement la grammaire générative – ont été élaborées, généralement de manière implicite, sur la base de données fortement normées et proches de l'écrit¹...

Aujourd'hui, comme le souligne Willems (1990) dans la synthèse d'une table ronde au titre évocateur — *La linguistique de l'oral: une autre linguistique ?* —, le débat ne porte plus tant sur l'antériorité, voire la supériorité, d'un ordre sur l'autre, mais plutôt sur la question des outils théoriques et descriptifs dont nous avons besoin pour comprendre l'oral et l'écrit, ainsi que les relations entre eux, afin de définir s'ils constituent deux systèmes différents, en quelque sorte irréductibles, ou s'il n'est pas possible d'imaginer une sorte de *métasystème* qui les intégrerait tous les deux, tout en reconnaissant les spécificités de chacun...

"Le problème le plus débattu fut celui de l'intégration des résultats descriptifs dans une théorie globale et les rapports entre linguistique de l'oral et linguistique tout court. Dès l'abord, un consensus s'est fait jour quant à l'opportunité de ne pas isoler la linguistique de l'oral et d'élaborer un système descriptif unique englobant tant les données orales qu'écrites. Faute de quoi, il y aurait tendance à décrire l'oral uniquement par contraste et à le folkloriser en épinglant quelques faits particulièrement saillants." (Willems, 1990, p. 48)

A partir de cette position de base, Willems nuance toutefois sa réponse, en soulignant que s'il y a un système unique, celui-ci n'est pas *monolithique*, que s'il y a "de larges zones communes", au niveau des structures syntaxiques en particulier, certaines différences ne peuvent être ignorées (dans la morphologie par exemple) et qu'il vaudrait peut-être mieux parler de "morceaux de systèmes."² En définitive,

¹ Pour une critique de cette manière de faire, cf. Saussure, 1974, p. 46; Authier et Meunier, 1972; Berrendonner, 1982.

² En fait, selon Willems, si les différences semblent tenir davantage du système en morphologie, elles relèveraient plutôt du mode de production pour la syntaxe: "l'écrit en tant que produit fini d'un processus s'opposerait à l'oral en tant que processus en élaboration." (1990, p. 48)

"la question est complexe, à d'autres titres encore et ne concerne pas uniquement – et même peut-être pas essentiellement – l'opposition oral/écrit. Il y a différents oraux, comme il y a différents écrits (y compris des écrits marginaux)." (1990, p. 48)

Willems conclut ainsi de manière prudente:

"La table ronde s'est révélée plutôt comme une prise de conscience que comme un réel débat. En conclusion, il était plus question d'adaptation que de renouvellement, d'amplification du système que d'un système spécifique, d'intégration que d'indépendance. Est-ce dire que la prise en compte de l'oral n'a pas donné lieu à un renouvellement des méthodes, ni à un bouleversement radical de la théorie linguistique ? Ou le débat n'est-il pas encore réellement ouvert ?" (1990, p. 50)

... à sa manifestation dans les pratiques scolaires

Autrement dit, donc, les relations entre oral et écrit constituent encore une vraie question lorsqu'on s'intéresse à l'objet "discours", voire "langue" !

Mais la même question se justifie-t-elle encore lorsqu'on s'intéresse à **l'enseignement de la langue**: les débats théoriques y trouvent-ils un prolongement pratique ? Ou alors, les problèmes se posent-ils en d'autres termes ?

Et, d'abord, y a-t-il problème ?... Oui, assurément. Contrairement à celui de l'écrit, le statut scolaire de l'oral, sa légitimité (Rispaïl, 1995), ne vont pas de soi, comme en témoignent les nombreuses interrogations qui resurgissent sans cesse à son égard.

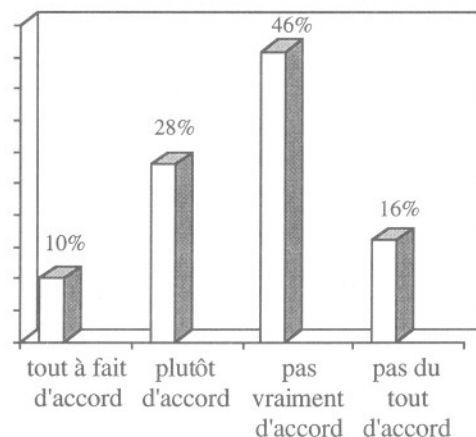
- L'oral n'est-il pas fondamentalement un lieu intime de l'expression de soi (par opposition à l'écrit socialisé) ?...
- L'oral est-il *enseignable* ?... Faut-il l'enseigner ?...
- Ne l'acquiert-on pas *simplement* à travers toutes les occasions où il sert d'outil à d'autres apprentissages ? Autrement dit *n'apprend-on pas à communiquer en communiquant* ?...
- Et, s'il faut enseigner l'oral, alors comment ?...
- Et, quel oral ? Celui de la cour de récréation ou celui de la salle de classe ?... Voici, par exemple, ce que nous dit "Maîtrise du français" — l'ouvrage qui a servi de base au renouvellement de l'enseignement de la langue maternelle en Suisse romande —, sur ce dernier point:

"Autre choix: la mise en parallèle, pour l'enseignement de la langue maternelle, des quatre domaines (parler, écouter, lire, écrire) nous a amenés à prendre en considération surtout, parmi les variétés du français oral, celle que l'on pourrait dénommer l'oral standard; il s'agit de l'oral de la situation scolaire, par exemple,

qui, assez proche à certains égards de l'écrit, est par là fort différent du français parlé de la rue ou du préau." (Besson et al., 1979, p. 7)

Cela n'est assurément pas sans susciter quelques interrogations...

Ainsi donc, les questions sont nombreuses, et les réponses pas toujours claires. Prenons un exemple concret: lorsqu'on interroge environ 300 enseignants de 6ème année afin de savoir s'ils estiment que "l'oral est très proche de l'écrit", on découvre en fait qu'ils sont très partagés:



Degré d'accord d'enseignants de 6ème année par rapport à l'affirmation "l'oral est très proche de l'écrit" (n = 271)

On voit qu'on retrouve en quelque sorte reflété ici, au niveau de l'école, l'un des débats théoriques qu'on a mentionnés auparavant, et qui a d'ailleurs explicitement influencé l'école depuis les années 60, comme l'exprime par exemple cette citation de Peytard³:

"La confusion à dissiper naît surtout de ce que très souvent on pose langue parlée/langue écrite comme deux "niveaux de langue", alors que ce sont deux réalisations, dans deux systèmes différents, de la langue." (Peytard, 1970, p. 35)

De nombreuses autres données statistiques, également recueillies dans le cadre de nos recherches, permettraient de confirmer que l'oral, en tant qu'objet d'enseignement distinct de l'écrit, n'a pas encore obtenu une reconnaissance unanime: par exemple 25% de ces mêmes enseignants de 6ème année sont *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* qu'"il est

impossible d'évaluer l'oral"; 25% également trouvent que "la compétence orale est déterminée par l'origine sociale des élèves et que l'école ne peut rien y changer", etc.

La place de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement actuel

Il s'avère donc, à l'évidence, que la question de l'oral à l'école — et a fortiori celle de sa relation à l'écrit — est loin d'être résolue...

En fait, dans le domaine de l'enseignement du français (L1), l'enseignement de l'oral reste à l'heure actuelle le parent pauvre: objectifs très généraux, voire flous; position marginale dans les manuels, dans l'évaluation; méthodes largement intuitives; rapports ambigus à l'enseignement de l'écrit, tant en ce qui concerne les démarches pratiquées que les normes qui y sont appliquées⁴.

Pourtant, malgré ces obstacles, la volonté d'un enseignement de l'oral semble bien présente, tant chez les responsables scolaires que chez les enseignants (cf. infra, p. 44-45). Et, depuis peu, divers projets sont développés en vue d'une approche plus rigoureuse et méthodique.

L'école se trouve par conséquent, dans ce domaine, à un moment charnière, où la situation antérieure ne paraît plus tenable mais où la situation à venir devrait, pour réussir, s'appuyer sur des fondements solides.

C'est pourquoi, en quelque sorte en amont des projets qui sont actuellement élaborés, nous avons voulu établir un *état des lieux* à propos de l'oral: quelle est sa place dans l'enseignement? Comment s'enseigne-t-il? Dans quel but? Qu'entend-on en fait par "oral"? Comment les enseignants se représentent-ils le français parlé? Quels liens établissent-ils entre l'oral et l'écrit?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes intéressés (en nous centrant sur la 6ème année de la scolarité obligatoire) à la fois aux représentations des enseignants telles qu'elles peuvent s'exprimer à travers un questionnaire ou des entretiens et aux pratiques effectives qu'on a pu observer dans quelques classes de Suisse romande. Un peu moins de 300 enseignants des différents cantons de Suisse romande, représentatifs de tous les types de filière, ont répondu au questionnaire, alors qu'une dizaine

³ A propos des relations entre oral et écrit, dans une perspective didactique, voir par exemple Peytard et Genouvrier, 1970; Reichler-Béguelin et al., 1988.

⁴ Ainsi que l'illustre l'affirmation d'un enseignant que nous avons placée en exergue!

de classes et d'enseignants ont participé à la partie qualitative de la recherche⁵.

D'un point de vue méthodologique, l'originalité de notre approche réside dans la mise en relation de ces divers types de données, quantitatives et qualitatives. Une telle méthode nous fournit une vision riche des phénomènes examinés en permettant des liens entre des exemples tirés d'observations en classe ou d'entretiens et des données statistiques.

En outre, une recherche comparable a été réalisée, à la même époque, également avec des enseignants de 6^{ème}, sur l'enseignement de l'écrit. Là aussi un questionnaire a été proposé aux enseignants; la partie qualitative, en revanche, était différente dans la mesure où l'observation dans les classes (au nombre de dix) a porté non sur l'enseignement quotidien mais sur l'enseignement d'une séquence d'apprentissage relative au résumé incitatif de conte (chaque enseignant pouvait planifier et organiser cette séquence selon sa manière de faire habituelle), et sur l'analyse de textes d'élèves produits au début et à la fin de la séquence.

Quels types de relation entre l'oral et l'écrit dans la classe de français ?

En ce qui concerne notre propos, les aspects intéressants de ces deux enquêtes résident bien entendu dans les types de relations entre oral et écrit qu'elles permettent de faire apparaître. Autrement dit, notre but ici est de mieux comprendre, en nous appuyant sur nos divers matériaux (entretiens, statistiques et observations), comment s'articulent ces deux domaines, quels types de relations sont mis en oeuvre par les enseignants et les élèves, et de réfléchir à ce que cela nous dit, finalement, des liens entre oral et écrit. D'un point de vue didactique, nous examinerons dans notre conclusion les conséquences que nous pourrions tirer de nos observations en vue d'une *meilleure* organisation de l'enseignement de l'oral et de l'écrit, voire du "français en général".

⁵ Cette recherche, comme celle sur l'écrit dont nous parlerons ensuite, a été conduite dans le cadre d'une collaboration entre Centres de recherche des différents cantons de Suisse romande. Outre les soussignés, les personnes suivantes y ont contribué: Y. Baumann et P. Dessibourg (Service des didactiques, Fribourg), D. Bétrix-Köhler et D. Martin (Centre vaudois de recherche pédagogique), A.-M. Broi (Office de la documentation et de la recherche pédagogiques, Neuchâtel), C. Merkelbach et W. Riesen (Office de la recherche pédagogique, Berne), C. Nidegger et A. Soussi (Service de la recherche en éducation, Genève), N. Revaz (Office de recherche et de documentation pédagogique, Valais).

Ainsi, pour aborder la question des relations entre oral et écrit de manière un peu plus concrète, prenons tout de suite un premier exemple.

Exemple 1: L'oral, un premier pas vers l'écrit

Dans une des classes observées en production écrite, l'enseignant a inséré des activités orales dans une séquence d'apprentissage consacrée au résumé incitatif de conte. Le but qu'il a cherché à atteindre par le biais de la séquence est d'apprendre l'incitation à ses élèves.

Or il commence cet apprentissage par une activité d'oral en demandant aux élèves de jouer (en improvisant) des saynètes largement centrées sur l'incitation (inviter un public fictif à acheter des objets).

Par cette activité, il voulait vérifier ce que savent ses élèves à propos de l'incitation. A plusieurs reprises, dans les entretiens, il a en effet affirmé son désir de **partir des savoirs de ses élèves**. Ici, il est intéressant d'observer qu'il mesure ce savoir à l'aune de l'oral. On peut penser que sa manière de procéder va dans le sens de ce qui est dit dans "Maîtrise du français" (MF) concernant la primauté de l'oral sur l'écrit.

"Ces données permettent de poser les fondements d'une pédagogie rénovée de la langue maternelle. On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement. A une démarche qui ignore la langue de l'enfant et se réfère aux seuls modèles de la langue écrite, on oppose une pédagogie qui explore tous les moyens d'instaurer la communication orale et écrite dans la classe, c'est-à-dire de faire vivre la langue française comme moyen d'échange; une pédagogie qui part des variétés du français maîtrisées par l'enfant et vise à en augmenter le nombre, lui permettant ainsi d'adapter sa langue aux diverses situations dans lesquelles il se trouve placé." (Besson et al., 1979, p. 3)

Une autre hypothèse que nous suggère sa démarche d'insertion d'activités orales dans un apprentissage portant sur l'écrit est celle du **transfert des acquis de l'oral à l'écrit**. Plus loin dans la séquence d'apprentissage, on constate en effet que l'enseignant recourt à nouveau à l'oral — il demande aux élèves de résumer oralement un texte en y incluant une des phrases incitatives écrites au tableau noir — avant d'entreprendre le même type d'activité à l'écrit; c'est comme si l'oral constituait une étape préalable nécessaire, facilitant — permettant même — l'apprentissage de l'écrit. Là encore, nous pouvons nous référer à MF, lorsqu'on lit:

"la langue écrite est seconde par rapport à la langue orale: il convient donc d'analyser le fonctionnement de l'oral avant de présenter celui de l'écrit." (Op. cit., 1979, p. 140)

Dans ce cas, l'oral se fait tremplin, voire passerelle, pour l'apprentissage de l'écrit.

Cette approche privilégiant l'oral, parce que premier et nécessaire pour aller vers l'écrit, pourrait être qualifiée d'*ontogénétique*; elle signifie en effet qu'on ne saurait atteindre les compétences de l'un sans passer par les savoirs de l'autre, que tout apprentissage dans le domaine de l'écrit ne saurait se faire sans, d'abord, avoir intégré le même type de savoir à l'oral.

Exemple 2: Un oral bien particulier au service d'un apprentissage formel fondé sur des normes écrites

Le passage ci-dessous présente un échange oral entre un autre enseignant et quelques-uns de ses élèves, au cours d'une leçon portant sur la formation du conditionnel passé. Dans l'extrait analysé, les élèves sont invités à conjuguer différents verbes pour mieux comprendre la formation de ce temps.

Lorsqu'on regarde un peu attentivement les activités orales qui sont réalisées ici, on remarque qu'en apparaît une bien particulière, propre à l'école, et qui est totalement au service de l'écrit: *épeler*.

- E (...) d'accord -- le verbe se blottir - verbe pronominal - - - Sacha
 Sa je - je serais blotti
 E non attention verbe pronominal donc le XX se (?) qui se transforme - -
 Sa je je me serai blotti
 E attention terminaison - -
 Sa s
 E oui donc c'est pas je me serai parce que ce serait le futur je serai- donc c'est - - -
 (...)
 Sa s-e-r-a-i-s
 E et puis
 Sa blotti b-l-o-deux t-i-s
 B XXX
 E qu'en pensent les autres ?- oui -
 P y a pas d's
 E pourquoi?
 P ben parce que
 B la première personne
 P parce que - XXX
 Q moi j'sais XXX parce que je c'est une personne c'est pas deux personnes
 E d'une part et puis - - si Christine devait le conjuguer qu'est-ce qu'elle dirait ?
 Chr. je me serais blotti
 E je me serais blotti:: e - bon alors je me serAIS blotti revenons-y je t'ai dit que c'est pas je me serAI blotti mais je me serAIS blotti parce que c'est

-a-i-s - - j'vous rappelle quand même c'qu'on avait vu euh: y a fort longtemps c'est vrai pour le début d'ce conditionnel présent (...)

Cette activité conduit à la production de formes orales un peu particulières (ainsi la juxtaposition des séquences *blotti* et *b-l-o-deux t-i-s*), où l'empreinte de la forme écrite est immédiatement visible: c'est *parce que c'est -ais* qu'on doit prononcer [ɛ] et non [e], et qu'on articule un [ə] à la fin de *blotti* (*blotti::e*).

A cet égard, il est amusant de constater que l'enseignant fonde en fait son explication, probablement sans en être pleinement conscient, sur des normes régionales de prononciation, la distinction e/ɛ n'étant généralement plus perceptible lorsqu'on s'éloigne de la Suisse romande...

Par ailleurs, si l'écrit influence visiblement la production orale, jusqu'à la pervertir légèrement, l'oral est également invoqué pour expliquer l'écrit: c'est la prononciation orale, par Christine, de la forme attendue qui devrait démontrer l'absence de -s à la finale de *blotti*... Or, d'une part, on sait bien que l'accord du participe passé n'est pas systématiquement réalisé à l'oral et qu'il est par conséquent délicat d'inférer la forme graphique de la prononciation orale⁶; d'autre part, là encore, c'est uniquement parce qu'il existe une variante régionale de la forme féminine *blottie*, marquée par un allongement de la voyelle [i], que la réalisation orale pourrait nous apprendre quelque chose de la réalisation graphique !

Du point de vue du système explicatif invoqué, on remarque en fait que l'enseignant présuppose une forte **isomorphie de l'oral et de l'écrit**: l'un éclaire l'autre (*serAIS parce que c'est - a - i - s*) et réciproquement (faire prononcer la forme féminine pour justifier l'absence de s). Or, cette présupposition fonctionne parfois mais pas toujours, et on peut craindre qu'elle ne conduise à une certaine confusion des deux ordres, oral et scriptural... En tous les cas, **les spécificités de chaque code ne sont pas particulièrement soulignées**.

Plus généralement, lorsqu'on demande aux enseignants s'ils estiment qu'il serait pertinent d'étudier avec leurs élèves "le fonctionnement et la structure du français oral en tant que tel", 56% des enseignants sont d'avis que cela serait pertinent ou très pertinent; autrement dit, ils reconnaissent de fait une certaine spécificité à l'oral. Mais ils ne sont plus que 22% à

⁶ Par exemple, notre enquête montre que, sous sa forme orale, 16% des enseignants considèrent comme parfaitement acceptable, et 33% comme acceptable, l'énoncé *les robes que vous avez mis sont très belles...*

défendre cette position lorsqu'on leur demande ce qu'il en est à propos de "la structure phonétique de la langue" (contre par exemple 72% pour les registres lexicaux) !

Ces quelques observations, certes empiriques, nous semblent illustrer la **complexité et l'hétérogénéité des représentations que se font les enseignants des relations entre oral et écrit**: mélange de conception d'enseignement (lorsqu'on dit qu'il faudrait étudier le fonctionnement du français oral), de pragmatisme didactique (lorsqu'on explique l'écrit par l'oral et réciproquement) et de représentations implicites (lorsqu'on érige les normes régionales en règle générale)... Plus largement, cet exemple nous semble illustrer une situation relativement fréquente dans les classes, où **l'oral est bien présent, certes, mais un oral particulier, en quelque sorte "scolaire", fonctionnant comme faire-valoir au service de la structure formelle, bien sûr écrite, de la langue**.

Exemple 3: De l'oral certes... mais de l'écrit oralisé

L'extrait suivant présente une phase d'une activité plus globale portant — à nouveau — sur le texte incitatif; après une analyse des constituants de ce type de texte, les élèves devront rédiger un texte annonçant (au minimum) deux spectacles et le lire à leurs camarades. Dans le passage que nous examinons, les élèves lisent des exemples fournis par l'enseignant.⁷

- E Alors ce que je vais vous demander maintenant dans un premier temps, ce sera très court, vous choisissez chacun une des annonces, ça m'est égal laquelle et puis vous imaginez que vous, vous annoncez. Hein ! Donc vous allez le transmettre de façon rythmée, de façon claire mais avec un certain rythme. Alors vous choisissez celle que vous voulez, d'annonce.(...)
(A quoi devez-vous prêter attention?)
- Sabine La ponctuation ?
- E La ponctuation. Donc le rythme de la phrase. Quoi encore. Seulement la ponctuation ?
- Elève Changer le ton
- E Peut-être changer un peu de ton, donc là aussi, parfois avoir le ton un peu plus haut, plus bas, alors il faudra tenir compte de tous ces éléments pour que votre annonce soit claire et en même temps intéressante, qu'on ait envie de l'écouter, de l'entendre. C'est bon ? Qui veut se lancer ! On y va. Aurélie ? mais tu fais cela vraiment bien.
- Aurélie Tout d'abord la nouvelle mise en scène du Tour du monde en quatre-

⁷ La lecture débute lorsque les élèves ont observé que ces exemples, au vu de certaines de leurs caractéristiques linguistiques (présence de déictiques, etc.), avaient été produits pour être lus oralement.

vingts jours, d'après Jules Verne, par un jeune auteur tchèque. Vous pourrez voir cette version très originale tous les jours sauf le dimanche. Ceci dès samedi prochain. L'endroit dépendra du temps et sera communiqué le jour même.

- E Voilà. Est-ce que vous avez une critique à faire ? Il ne faut pas vous gêner, d'abord Aurélie, tu fais une autocritique.
- Aurélie Je me suis accrochée aux mots.
- E Tu t'es accrochée un peu aux mots. Tu aurais une autre critique à faire encore. Elle aurait peut-être pu varier un peu plus le ton hein, mieux, la virgule, mettre un peu plus de rythme dans tout cela. On essaie, Samuel vas-y.
- Samuel Enfin, à Genève cette fois, à l'Uni II (...). L'entrée est gratuite.
- E Qu'est-ce que vous en pensez ?
- Hervé Il a lu un peu trop vite
- E Peut-être un peu vite, mais en général, est-ce que c'était bien son annonce. Joël ? Moi, je trouve qu'elle était bien faite. C'était pas mal du tout son annonce. Qui veut se lancer, Solène ? Vas-y.
- Solène Si vous êtes de passage dans la région de Fribourg, venez nombreux, (...).
- E Une petite critique ? D'abord, tu veux faire une autocritique ? Solène, ton annonce, comment est-ce que tu la juges ?
- Solène J'ai fait des erreurs dans l'intonation.
- E Oui, à certains endroits, tu as même fait des erreurs dans l'intonation, autre chose encore ?
- Aurélie Elle lit un peu vite.
- E Elle lit peut-être un peu vite, et puis elle a pas mal de mots sur lesquels elle a buté, mais il faut dire qu'il y a quelques mots qui sont difficiles. Alors quand on fait une annonce avec des mots très difficiles, il faut vraiment bien la préparer pour que l'on soit absolument sûr.
- Bien ! On va maintenant clore ce petit chapitre.

Il s'agit donc d'une activité de lecture à haute voix, sans qu'une véritable situation de communication ait été mise en place, précédée d'une brève discussion sur les critères à respecter et entourée de phases d'évaluation des productions.

Selon notre enquête, la **lecture à haute voix représente** — parmi le choix d'une vingtaine d'activités que nous avons proposé aux enseignants — **l'activité orale la plus fréquemment pratiquée en classe: 70% des enseignants interrogés la pratiquent très souvent ou souvent**. De plus, nous demandions également aux enseignants de nous indiquer, parmi ces activités, les trois qui leur paraissaient *les plus utiles pour développer la maîtrise de l'oral*; or la lecture à haute voix n'est, loin s'en faut, pas unanimement considérée comme très utile.

Il faudrait certes examiner de manière plus précise quand, comment et dans quel but la lecture à haute voix est pratiquée⁸. Nous nous contenterons ici de constater qu'en fait d'oral il s'agit d'une activité fortement rattachée à l'écrit et, malgré le processus de rénovation que l'enseignement du français a connu depuis une vingtaine d'années, plutôt traditionnelle.

Par ailleurs, il est intéressant d'examiner le type d'intervention didactique auquel cette activité donne lieu — dans les séquences évaluatives en particulier — et ce que cela nous apprend de la conception didactique de l'oral en relation à l'écrit. Qu'observe-t-on ? **Les séquences évaluatives nous montrent les difficultés que rencontrent et les élèves et l'enseignant pour appréhender le produit discursif de manière opératoire.** Lorsque l'évaluation n'est pas globale (*C'était pas mal du tout son annonce*), les catégories invoquées pour décrire les performances (*rythme, clarté, ton, accrochage sur les mots, vitesse, intonation*) sont assurément pertinentes, mais elles ne suscitent guère d'explicitation du comportement à adopter ou d'activités spécifiques de remédiation. En outre, ici encore, ce sont des indices écrits (la ponctuation en particulier) qui sont présentés comme guides pour la performance orale, alors que l'on sait que les groupes rythmiques de l'oral, par exemple, ne sont pas seulement déterminés par les marques graphiques de ponctuation. Autrement dit, ces observations suggèrent que, pour les enseignants, l'oral conserve quelque chose d'insaisissable du point de vue d'une action didactique...

Exemple 4: l'oral en classe de français: quelles normes ?

C'est à partir de l'extrait suivant, tiré de la même leçon que l'exemple précédent, que nous relèverons un autre lien entre oral et écrit.

- | | |
|---------|--|
| E | Ah! Est-ce qu'on connaît le lieu ? Non. Donc pour le lieu on ne pourrait rien mettre pour l'instant, on va mettre ensemble vide. L'heure, Raphaël. |
| Raphaël | Aussi. |
| E | Va écrire. Le prix encore. On n'a pas complété. Est-ce qu'on peut mettre quelque chose ici, Nicolas! |
| Nicolas | Non. |
| E | Non, alors va aussi mettre l'indication. Donc vous avez vu que pour la |

⁸ La lecture à haute voix peut en effet correspondre à des activités très différentes, selon en particulier qu'elle représente une activité communicative dotée de sens ou non; pour des propositions en ce sens, cf. Dolz et al., dans ce numéro, à propos de la lecture d'autres.

- | | |
|-------|---|
| | première annonce c'est pas tout à fait complet, hein, il manque des choses. Tu me résumes ce qui manque Diego pour la première information. |
| Diego | Lieu, heure. |
| E | Fais une phrase. Vas-y! |
| Diego | Il manque le lieu, l'heure et le prix. |

Ce court passage illustre un type d'interaction courant dans la classe: l'échange de questions et de réponses entre le maître et les élèves. Et, si l'on survolait l'ensemble de la leçon, on serait frappé par la brièveté des réponses des élèves, réduites le plus souvent à un mot ou à quelques mots.

Mais ce que nous voulons surtout mettre en évidence, c'est la demande à première vue surprenante du maître disant à un élève: *"Fais une phrase"*. Pourquoi, alors que l'échange des questions et réponses brèves dure depuis un temps certain, veut-il à ce moment précis un autre type de réponse ? Pourquoi se réfère-t-il tout à coup à la phrase qui est une unité linguistique propre à l'écrit ? A notre avis — mais cela est une hypothèse —, cela vient de la tâche qu'il introduit à ce moment: *"Tu me résumes ce qui manque ..."*. L'élève n'est alors plus appelé à donner une réponse, mais à faire une synthèse (courte certes). C'est comme si *résumer, synthétiser*, relevait d'un autre registre de langue, de l'ordre de l'écrit, d'où la demande de produire une phrase. De toute façon, quelle que soit la raison d'être de cette intervention, elle illustre de manière flagrante **le poids de normes essentiellement fondées sur l'écrit dans le déroulement des échanges oraux !**

A l'école, la phrase est à la langue comme le mètre est à la mesure ! A l'écrit, cela est encore plus patent. Par exemple, la phrase est pour beaucoup la voie royale d'accès à la production de texte. Et là encore on trouve une conception ontogénétique et programmée de l'apprentissage: ce n'est que lorsque l'élève sait écrire des phrases qu'il parvient ensuite à écrire un texte. C'est ce que dit par exemple cette enseignante que nous avons interviewée dans notre enquête:

"Durant l'année, je propose à mes élèves des exercices d'écriture simples: phrases à compléter, suites d'images à compléter par un court texte, jeu avec les mots d'un poème, histoire à terminer, etc. C'est peu à peu que les élèves sont appelés à écrire un texte entier, car au début de l'année, ils en sont incapables."

Il y a là une sorte de **transfert de compétence entre la phrase et le texte, et peut-être, par analogie, entre la phrase et le discours.**

Par ailleurs, il ressort de nos enquêtes que les enseignants interrogés dans le questionnaire oral sur leur relation à la norme se révèlent plus normatifs

par rapport aux problèmes de nature syntaxique que par rapport aux problèmes de nature lexicale. C'est un peu comme si leur sens de la norme liée à l'écrit à propos de la syntaxe se transposait fortement à l'oral, alors qu'une spontanéité lexicale propre à l'oral ou la variété des registres lexicaux étaient mieux tolérées.

Ainsi, lorsque l'on soumet aux enseignants des énoncés (qui seraient prononcés par un élève francophone) susceptibles de présenter divers écarts par rapport aux normes du français standard, on constate immédiatement que **ce sont les écarts grammaticaux qui sont le plus nettement rejetés**. Une majorité d'enseignants estime par exemple peu acceptables, voire tout à fait inacceptables, les énoncés suivants: *le livre que je vous ai parlé — si tu chercherais mieux — son vélo, nous, la sonnette, on l'a pas touchée — c'est moi qui est arrivé le premier*⁹. Seules font exception l'interrogation sans inversion (*vous l'avez vu où ?*) et la construction *se rappeler de...*, toutes deux bien acceptées¹⁰.

Les régionalismes semblent être traités différemment selon qu'ils touchent la (morpho)syntaxe ou non: alors que *s'encoubler* et *fricasse* sont plutôt bien acceptés, le passé surcomposé (*a eu coupé*), *venir avec*, *servir un vélo* et, surtout, *lui aider* tendent à être rejetés.

Un oral qui reste largement dépendant de l'écrit

A travers ces quelques exemples, nous avons pu remarquer que l'oral, à l'école, est le plus souvent fortement lié — et même subordonné — à l'écrit:

- soit, comme dans l'exemple 1, qu'il constitue un premier pas — plus simple, mieux adapté aux élèves — vers l'écrit;
- soit (exemple 2) qu'il soit appréhendé comme un indice pour la compréhension de l'écrit, avec la supposition implicite qu'oral et écrit correspondent;
- soit (exemple 3) que l'activité elle-même repose sur l'écrit, comme dans la lecture à haute voix et qu'on se trouve donc face à un écrit oralisé, type tout de même particulier d'oral, que tous les enseignants

⁹ Le questionnaire comportait naturellement des énoncés complets, mais nous ne mentionnons ici que la partie de ceux-ci qui pouvait faire problème.

¹⁰ L'énoncé *il ne savait pas si j'aurais le temps*, au demeurant parfaitement correct, est pourtant refusé par 55% des enseignants, qui semblent bien témoigner ici d'une certaine hypercorrection.

ne perçoivent d'ailleurs pas comme éminemment utile à l'apprentissage...

- soit enfin (exemple 4) que le déroulement de la communication orale soit régulé par des normes qui relèvent de l'écrit.

Ces observations ne sont pas vraiment nouvelles, nous le savons. Mais il nous a paru important de mettre en place des moyens d'observation pour dépasser l'intuition et montrer avec précision, de manière concrète, comment ces relations entre oral et écrit sont mises en oeuvre — quotidiennement — dans le cadre de l'enseignement. Il nous paraissait également intéressant de confronter ces observations avec ce que les enseignants eux-mêmes disent dans leurs réponses à notre questionnaire et dans les entretiens. De telles données pourraient par exemple fournir une base, un point de départ, dans le cadre d'une formation des enseignants.

L'oral, un objet d'enseignement ?

A la suite de ces constats, on en arrive à se demander si l'oral peut réellement constituer un objet d'enseignement pour lui-même ou s'il est irrémédiablement lié à l'écrit sous une des formes décrites plus haut. Est-il possible, à l'examen de nos données, de dégager une spécificité de l'oral comme objet d'enseignement et d'apprentissage dans les classes ?

Exemple 5: L'oral spontané, comme expression de soi, dans le discours des enseignants

Un premier extrait d'entretien avec l'un des enseignants des classes observées pour l'oral montre comment celui-ci conçoit cette part autonome de l'oral et son insertion dans la classe.

- | | |
|-------------|---|
| Interviewer | Revenons peut-être au problème de l'oral. A ton avis, est-ce qu'il faut enseigner l'oral ? Est-ce une branche comme les autres ? Ou que tu considères comme les autres ? |
| E | L'expression orale pour l'expression orale, j'en fais très peu. |
| I | Quand tu dis l'expression orale pour l'expression orale, tu penses à quoi pour illustrer un peu le domaine ? |
| E | Une ou deux fois en 5ème année, j'ai donné des photocopies. Les élèves devaient dire par oral ce qu'ils ressentaient après avoir vu la photocopie. J'avais fait l'exercice pour l'exercice. Ils ne devaient pas décrire ce que la photocopie leur donnait, mais ils devaient dire ce qu'ils ressentaient. Il y avait pas d'écrit. Alors c'était finalement l'oral pour l'oral pour réussir à exprimer les sentiments. |
| I | Le but de l'exercice était donc d'exprimer son sentiment par rapport à l'image ? |
| E | Oui, c'est purement de l'oral. |

Cet extrait d'entretien montre combien il est difficile de rendre compte de la spécificité de l'oral. En fait, l'enseignant essaie, selon nous, de dire qu'il **y a quelque chose de la personne qui s'exprime de façon unique à l'oral**. Mais il ne parvient pas à être plus explicite. Peut-être ceci serait-il de l'ordre de l'affectif, du spontané, de l'improvisation, etc.

Un autre extrait de ce même entretien laisse apparaître un second aspect de cette spécificité de l'oral.

- I Est-ce que tu as l'impression d'avoir fait de l'oral dans les séquences que nous avons filmées ?
- E Je pense. Quand il y a discussion entre les élèves, entre élèves et maître, questions du maître et questions des élèves aussi, c'est de l'oral.
- I Tu penses qu'on le vit d'abord dans les autres branches; en somme, l'oral c'est quelque chose qui s'enseigne sans s'enseigner ?
- E C'est le sentiment que j'ai, et c'est ce que je fais. Alors c'est pour cela que vous avez posé la question: "Est-ce qu'on trouve uniquement l'oral dans les branches de français ?" Par exemple dans une leçon de géographie, on a plus d'oral mais le support est constitué de notions géographiques, ou d'histoire.

L'échange entre personnes, en l'occurrence entre maître et élèves ou entre élèves, fait également partie des spécificités de l'oral. **L'oral est ici moyen: tout transite par lui**. Il est le véhicule d'objets d'enseignement, et on ne s'en préoccupe dès lors plus en tant que tel.

De même, pour beaucoup d'enseignants — nous nous référons ici aux résultats du questionnaire —, bien s'exprimer oralement c'est d'une part avoir des compétences communicatives ("*savoir se faire comprendre en toutes circonstances*", "*savoir participer à une conversation en émettant des avis et en écoutant les autres*", "*savoir s'adapter à son interlocuteur*") et d'autre part savoir être soi-même ("*savoir exprimer ses sentiments*", "*être soi-même*"). Dans ce sens, ces enseignants font leurs les objectifs généraux des "Plans d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande" (CIRCE 1, 1972):

A l'école primaire, les activités d'expression, qu'elles soient orales ou écrites, ont pour buts fondamentaux:

- d'amener l'enfant à se découvrir lui-même;
- de l'encourager à manifester sa pensée, ses sentiments;
- de l'inciter à communiquer avec les autres;
- de l'aider à se faire comprendre des autres.

Reste à savoir comment actualiser ces visées en classe, comment rendre ces objectifs opératoires. Autrement dit, **il s'agit de se demander si l'oral**

peut constituer un objet d'enseignement, différent de l'écrit. Les enseignants — malgré ce que nous avons vu jusqu'ici — semblent de cet avis. Les résultats de l'enquête montrent en effet qu'ils ne manifestent guère d'opposition de fond à l'idée d'un enseignement de l'oral, au contraire: 99% considèrent que "*c'est aussi le rôle de l'école d'apprendre aux élèves à s'exprimer correctement à l'oral*", 96% que "*pour leur future vie professionnelle, l'école doit préparer les élèves à maîtriser la communication orale*", 88% que "*l'expression orale est une discipline scolaire au même titre que la grammaire*". Seuls 15% des enseignants (qui ont répondu au questionnaire) estiment qu'"*on accorde aujourd'hui une place trop importante à l'expression orale en classe*" et 4% que ce serait "*une perte de temps que d'entreprendre des activités centrées prioritairement sur l'oral*" !

Finalement, tout semble donc se passer comme si la volonté de prendre en compte l'oral, d'en faire un objet légitime d'enseignement, était bien présente, bien réelle chez les enseignants, du moins chez ceux que nous avons interrogés, mais que les stratégies d'enseignement, les moyens didactiques qui permettraient réellement de travailler l'oral faisaient défaut et que, dès lors, tout l'enseignement de l'oral restait accroché à l'écrit...

En effet, si l'oral devenait ainsi objet d'un enseignement spécifique, il faudrait alors se demander comment réaliser la transmission des savoir-faire, quelle pourrait être la didactique mise en oeuvre.

Plusieurs propositions ont été avancées, en particulier chez Grisay (1979), Wirthner et al. (1991), Bain (1991), Roulet (1991), Schneuwly et al. (1996). Lazure (1991) tente de son côté une synthèse des différentes approches possibles. Il distingue au moins cinq approches concurrentes selon qu'on vise plutôt une compétence linguistique ou une compétence communicative, selon qu'on privilégie une approche plutôt analytique qui implique un travail sur le code envisagé pour lui-même, une approche "imprégnative" centrée sur l'exercitation et la pratique contrôlée, une approche fonctionnelle basée sur la mise en situation ou une approche communicative (stricte ou mixte) qui, à l'extrême, aboutit au postulat selon lequel *on apprend à communiquer en communiquant*.

Quel que soit l'intérêt des approches proposées, les quelques exemples que nous avons examinés montrent cependant les **difficultés rencontrées concrètement dans les classes**: comment imaginer un apprentissage *en communiquant*, par exemple, lorsqu'on voit — dans l'exemple 4 en particulier — que les élèves ne font pour ainsi dire que répondre, de

manière plus que succincte, aux questions de l'enseignant qui monopolise presque totalement la parole ?¹¹... Quelles améliorations attendre de la part des élèves lorsque l'on voit (cf. exemple 3) que les évaluations n'aboutissent pour ainsi dire jamais à des activités de remédiation opératoires ?...

A l'écrit, tout n'est pas réglé non plus, loin s'en faut ! Cependant, les régulations en cours d'apprentissage sont relativement fréquentes; l'écrit, dans les classes que nous avons pu observer, semble se prêter mieux aux interventions du maître que l'oral: nous avons en effet constaté de nombreux moments d'exercices ou de production de textes pendant lesquels l'enseignant intervenait, individuellement auprès de certains élèves ou à l'occasion d'une correction collective.

Bref, dans les pratiques et les représentations des enseignants, tout se passe comme si l'oral échappait sans cesse, restait insaisissable, sinon peut-être lorsqu'il peut être inscrit dans le moule de l'écrit...

En guise de conclusion: oral et écrit au service de l'expression

Au terme de ce parcours, nous avons pu constater combien il était difficile pour les enseignants de percevoir ce qu'est **l'oral en tant qu'objet théorique**, tel qu'il se situe dans la langue et en relation à l'écrit. On ne saurait leur en faire grief puisque, comme on l'a vu dans l'introduction, la linguistique elle-même n'apporte pas vraiment de réponse précise et univoque à ce problème.

On a vu surtout que **l'oral en tant qu'objet d'enseignement** n'est guère mieux circonscrit. Dans les enquêtes par questionnaire que nous avons menées, les enseignants confirment cette difficulté de définir ce que signifie enseigner l'oral à l'école. Ils pensent par exemple que les objectifs à disposition pour cet enseignement sont trop imprécis; ils déplorent de ne pas pouvoir consacrer beaucoup de temps pour cet enseignement,

¹¹ Notre questionnaire montre ainsi que la forme de communication la plus souvent pratiquée dans les cours, même dans les activités consacrées à l'expression orale, est — de l'avis même des enseignants — la communication entre l'enseignant et l'ensemble de la classe (très souvent: 51%; souvent: 33%), alors que la communication entre élèves ne recueille que 8% (très souvent) et 33% (souvent), et quand bien même les enseignants eux-mêmes estiment — de justesse toutefois — qu'il serait plus important, pour l'apprentissage, de privilégier la communication enseignant/élève (46% contre 44% pour la communication enseignant/classe et 26% pour la communication élève/élève).

éprouvent des difficultés à évaluer, manquent de moyens d'enseignement et d'une formation adéquate.

Ces remarques expriment vraisemblablement un certain désarroi, chez beaucoup d'enseignants, à se faire une idée claire de ce que devrait être l'enseignement de l'oral dans la classe de français. La relation que l'enseignement de l'oral entretient avec l'écrit, en particulier, est chargée d'ambiguïtés: l'oral représente-t-il un premier pas, une passerelle, vers l'écrit ? un outil au service de l'écrit ? une réalisation extérieure de l'écrit, comme dans la lecture à haute voix ? Ou forme-t-il un domaine autonome, qu'il s'agirait d'étudier pour lui-même ?

Comme on l'a vu, il existe aujourd'hui de nombreuses propositions didactiques, concrètes, qui devraient rendre possible un enseignement de l'oral. Au-delà de leurs différences — et à moins qu'on considère que la maîtrise de l'oral s'acquiert essentiellement en communiquant, à travers l'ensemble des disciplines scolaires —, toutes ces propositions montrent que **la constitution de l'oral en objet légitimé d'enseignement dans le contexte scolaire exigerait prioritairement:**

- (1) de définir clairement ce qui, dans la nébuleuse sans fin et insaisissable des productions orales, **peut et doit** faire l'objet d'un apprentissage organisé (cf. Perrenoud, 1991, Schneuwly et al., 1996);
- (2) de **constituer une didactique**, c'est-à-dire des procédures d'exercisation, de remédiation, d'évaluation, qui permettent de travailler l'objet de manière opératoire (Dolz et al., dans ce numéro).

Dans cette perspective, et comme semble aujourd'hui le suggérer la linguistique, **il n'est pas sûr que l'oral doive systématiquement être coupé de l'écrit**: dans nombre de nos activités quotidiennes, l'un ne s'appuie-t-il pas sur l'autre, et réciproquement ? Il n'est d'ailleurs pas certain non plus qu'une distinction entre ces deux ordres constitue la meilleure base pour l'élaboration d'un programme: d'autres entrées (types de discours, situation de communication, genres) seraient également envisageables et peut-être plus pertinentes...

Les pratiques et les représentations des enseignants, par leurs ambiguïtés mêmes, confirment d'une certaine manière **le caractère indissociable de l'oral et de l'écrit, au sein d'activités plus englobantes**. Certains formulent clairement l'idée d'une telle intégration:

«J'aimerais un jour enseigner globalement tout ce qui concerne la langue maternelle, de faire par exemple uniquement l'expression à partir de l'expression

orale, de l'expression écrite on passe à la grammaire, à la conjugaison, éventuellement à l'orthographe. Je n'en suis pas encore là, mais petit à petit j'essaie quand même de m'en approcher. (...) Je verrais ça plutôt dans une globalité."

Il ne faudrait pas, toutefois, que la relation soit — comme c'est encore trop souvent le cas aujourd'hui — à sens unique ! Il faudrait au contraire, après une première période où l'oral était quasi inexistant, une deuxième période où la primauté de l'oral a été largement proclamée, où les deux domaines ont été fortement séparés, mais sans que l'oral n'occupe jamais la place qu'on voulait lui attribuer, qu'on s'achemine **vers une intégration de l'oral et de l'écrit au service de l'expression**, chaque ordre conservant cependant ses spécificités.

Il est frappant de remarquer que cette évolution de l'oral comme objet d'enseignement correspond à l'évolution qu'on a observée dans le débat linguistique à son sujet. Ce débat n'est d'ailleurs pas clos, loin s'en faut !

Bibliographie

- AUTHIER, J., A. MEUNIER (1972): "Norme, grammaticalité et niveaux de langue", *Langue française* 16, 49 - 62.
- BAIN, D. (1991): "Problèmes psychopédagogiques de l'oral: les leçons d'une expérience", in: WIRTHNER, M. et al. [éds]: *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé, 95 - 125.
- BERRENDONNER, A. (1982): *L'éternel grammairien. Etude du discours normatif*, Berne, Lang.
- BESSON, M.-J., M.-R. GENOUD, B. LIPP, R. NUSSBAUM (1979): *Maîtrise du français: méthodologie pour l'enseignement primaire*, Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- DOLZ, J., J. DUFOUR, S. HALLER, B. SCHNEUWLY (1996): "La lecture à d'autres: un oral public à partir de l'écrit", *Tranel* 25, 51-68.
- DUBOIS, J. (1965): *Grammaire structurale du français*, Paris, Larousse.
- GRISAY, A. (1979): *50 situations de communication pour l'apprentissage de l'expression orale dans l'enseignement fondamental*, Liège, Université de Liège, Laboratoire de pédagogie expérimentale.
- LAZURE, R. (1991): "Sur les "traces" de la didactique du français oral: critique du parcours des deux dernières décennies de recherche", *Etudes de linguistique appliquée* 84, 23-35.

- MARTINET, A. (1970): *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin.
- PERRENOUD, Ph. (1991): "Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral", in: WIRTHNER, M. et al. [éds]: *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé, 15 - 40.
- PEYTARD, J. (1970): "Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques", *Langue française* 6, 35-47.
- PEYTARD, J., E. GENOUVRIER (1970): *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande* (1972): Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- REICHLER-BEGUELIN, M.-J., M. DENERVAUD, J. JESPERSEN (1988): *Ecrire en français*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- RISPAIL, M. (1995): "Vers un métalangage de l'oral: qu'en disent les élèves?", in: BOUCHARD, R., J.-C. MEYER [éds]: *Les métalangages de la classe de français; Actes du 6ème colloque DFLM*, Lyon, Didactique du Français Langue Maternelle.
- ROULET, E. (1991): "La pédagogie de l'oral en question(s)", in: WIRTHNER, M. et al. [éds]: *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé, 41 - 54.
- SAUSSURE, F. de (1974): *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SCHNEUWLY, B. et al. (1996): *Enseigner l'oral: Premiers résultats d'une recherche en Suisse romande*, 22 pages, ronéotypé.
- WALTER, H. (1988): *Le français dans tous les sens*, Paris, Laffont.
- WILLEMS, D. (1990): "Synthèse de la Table ronde (I)", *Travaux de linguistique* 21, 47 - 50.
- WIRTHNER, M., D. MARTIN, Ph. PERRENOUD [éds](1991): *Parole étouffée, parole libérée*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.