

La place et le rôle de l'écrit et de l'oral au collège

Catherine Régnier

Chef du bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations

Cet article a été réalisé à partir des travaux de **Chi-Lan Do** et **François Alluin**

Bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations, direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective, MEN

Une étude de la DEPP sur la place et le rôle de l'écrit et de l'oral au collège met en exergue l'importance de l'écrit dans les représentations des acteurs de l'École et sa prévalence dans les activités requises des élèves. Les finalités de l'écrit, d'ordre cognitif, sont d'être au service des apprentissages, alors que sont assignés à l'oral des objectifs communicationnels, difficiles à mettre en œuvre, à enseigner, à évaluer et souvent détournés au profit de compétences linguistiques, qui servent aussi bien l'écrit que l'oral. Ainsi, les deux modes langagiers, que les programmes d'enseignement au collège traitent à égal degré de dignité sont-ils en fait profondément imbriqués. Jouant de la possibilité qu'elles donnent d'effacer l'écrit d'un clic et de graver pour longtemps les paroles, les technologies de l'information et de la communication confirment la vanité d'établir entre l'écrit et l'oral, une distinction dont on savait depuis longtemps déjà qu'elle n'était qu'apparente.

L'oral et l'écrit constituent deux modes langagiers autonomes, distincts mais complémentaires dans la construction d'un individu. Aussi les programmes d'enseignement du collège insistent-ils autant sur l'importance, en classe, de la pratique de l'oral que sur la pratique de l'écrit. Il n'en fut pas toujours ainsi. L'oral fut longtemps la principale méthode d'enseignement et de recherche et la *disputatio* médiévale mit du temps à céder peu à peu la place à la domination écrasante de l'écrit, qui imprègne aujourd'hui tous les niveaux d'enseignement et tous les éléments constitutifs du processus d'enseignement-apprentissage. Une étude de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) sur la place et le rôle de l'écrit et de l'oral au collège, met en lumière quelques-unes des causes de la primauté de l'écrit et des objectifs qui lui sont assignés. Elle tente aussi, *a contrario*, de rendre compte des difficultés à développer davantage la prise de parole des élèves en classe. Cette apparente opposition entre l'écrit et l'oral semble quelque peu, de nos jours, battue en brèche par des pratiques nouvelles d'utilisation de l'un et l'autre mode dont

on peut se demander si elles sont en passe de remettre en question des perceptions séculaires.

LA PRIMAUTÉ DE L'ÉCRIT EN CLASSE

Le poids de l'écrit dans les représentations des acteurs

Il semble plus *facile* aux professeurs interrogés par la DEPP de *faire écrire* (70 %) les élèves, que de les *faire parler* (59 %). Certes, un professeur sur deux dit encourager autant, dans sa discipline, l'expression écrite que l'expression orale de ses élèves, mais près de quatre enseignants sur dix (38 %) reconnaissent plutôt soutenir, par les activités conduites en classe, l'expression écrite, quand une minorité seulement (8 %) le fait pour l'expression orale (*tableau 1*). De plus, avec quelques différences disciplinaires, les professeurs de collège perçoivent les élèves et leurs parents moins soucieux des enjeux de l'oral : 85 % des enseignants (et 93 % des professeurs de mathématiques) estiment ainsi que leurs élèves *attachent plutôt de l'importance à la pratique de l'écrit* ; ils sont seulement 30 % à estimer qu'ils attachent plutôt de l'importance à la

pratique de l'oral (47 % parmi les professeurs de langue vivante) (tableau 2). De même, 95 % des professeurs pensent que les parents d'élèves privilégient plutôt l'écrit ; contre seulement 18 % qui estiment qu'ils privilégient plutôt l'oral (37 % des professeurs de langues vivantes, mais moins de 10 % des professeurs de français et d'histoire-géographie) (tableau 3).

La place éminente de l'écrit en classe

La culture de l'écrit imprègne tous les moments de la vie de l'élève, en classe ou hors les murs de la classe, puisque les exercices écrits dominent dans le travail donné à faire aux élèves en dehors des cours. Du tableau noir au tableau blanc interactif, du stylo au clavier d'ordinateur, du cahier au classeur, le matériel pédagogique, reflet de son époque, est, le plus souvent, au service de l'écrit. C'est ainsi que pour nombre d'élèves sensibles à la possibilité de produire un travail de qualité, valorisant et facilement diffusable,

l'usage scolaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) a renforcé la place de l'écrit, qui, pour être virtuel n'en répond pas moins aux exigences qui lui sont traditionnellement attachées.

Il est aussi, tout particulièrement, un domaine dont les pratiques révèlent la domination écrasante de l'écrit, celui de l'évaluation. La place éminente de l'écrit au collège se nourrit de la nécessité de préparer les élèves au diplôme national du brevet (DNB) qui, comme la plupart des examens et des concours français, repose essentiellement sur des épreuves écrites. En effet, il s'attache à l'écrit une connotation de sérieux et de rigueur, qui fait revendiquer des épreuves écrites pour l'examen terminal dans toutes les disciplines et à tous les niveaux ; souvenons-nous, dans les années 1970-1980, du combat des historiens-géographes pour remplacer l'épreuve orale des séries technologiques par des épreuves écrites. À cet égard, il est aussi significatif de noter, qu'en dehors des épreuves de langues

vivantes, l'oral au bac est réservé aux épreuves de rattrapage. Les examens façonnent le processus d'enseignement : un tiers des enseignants reconnaît que ces épreuves ont des effets sur les types d'activités qu'ils donnent aux élèves à l'écrit, sur leurs façons de leur apprendre à écrire, sur leurs pratiques d'évaluation.

En dehors des épreuves d'examens, 92 % des enseignants (à l'exception des professeurs de langues vivantes) estiment qu'il est particulièrement pertinent en collège d'évaluer les élèves par des épreuves écrites. Inversement, les réponses à la même question en faveur des épreuves orales ne concernent que le tiers de professeurs, parmi lesquels ceux de langues vivantes sont de nouveau l'exception. L'une des raisons la plus fréquemment avancée est que l'écrit permettrait de mieux apprécier la qualité du raisonnement et de l'argumentation. La place éminente de l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage pose le problème des finalités qui lui sont attachées.

Tableau 1 – Dans votre discipline, entre ces deux formes, vous encouragez chez les élèves :

	Français	Histoire-géographie	Langue vivante	Maths	Physique-chimie	Sc. vie & Terre	Ensemble
Plutôt la production écrite	39,0	43,8	1,7	66,4	37,8	41,2	38,4
Plutôt la production orale	0,6	3,6	36,7	1,0	6,2	2,6	8,4
Autant l'une que l'autre	58,8	51,2	60,7	31,3	54,9	55,9	51,8
Nombre d'enseignants*	323	301	300	310	275	272	1 798

* 17 enseignants n'ont pas indiqué leur discipline

Source : MEN-DEPP

Tableau 2 – Selon l'enseignant, les élèves attachent de l'importance :

	Français	Histoire-géographie	Langue vivante	Maths	Physique-chimie	Sc. vie & Terre	Ensemble
Plutôt à la pratique de l'écrit	88,5	86,4	79,0	93,5	79,6	84,2	85,1
Plutôt à la pratique de l'oral	26,6	24,6	47,0	21,3	31,3	27,9	29,7

N.B. : il était possible de répondre « oui » aux deux questions

Source : MEN-DEPP

Tableau 3 – Selon l'enseignant, les parents d'élèves attachent de l'importance :

	Français	Histoire-géographie	Langue vivante	Maths	Physique-chimie	Sc. vie & Terre	Ensemble
Plutôt à la pratique de l'écrit	98,4	95,0	88,0	97,4	94,2	96,3	94,7
Plutôt à la pratique de l'oral	9,3	10,6	36,7	16,1	16,7	16,5	17,6

N.B. : il était possible de répondre « oui » aux deux questions

Source : MEN-DEPP

Méthodologie

Réalisée, au sein de la DEPP, par le bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations avec le concours de l'inspection générale, l'étude a sollicité, en novembre 2007, 1 798 enseignants du collège de six disciplines différentes, (français, histoire-géographie, langue vivante, mathématiques, physique-chimie et sciences de la vie et de la Terre) ainsi que 1 212 élèves des niveaux de cinquième (620 élèves) et de troisième (592 élèves) ; elle a porté sur un échantillon représentatif au niveau national, constitué de 700 collèges publics et privés de la métropole et des DOM. Dans chaque collège de l'échantillon, trois professeurs de trois disciplines différentes* enseignant au niveau de la cinquième ou de la troisième, ainsi que deux élèves, l'un en cinquième, l'autre en troisième, ont été choisis selon une clé aléatoire fournie par la DEPP en vue de remplir un questionnaire déclaratif. Les questionnaires ont été renseignés par les élèves en présence du principal ou du conseiller principal d'éducation au collège. Au total, 1 798 ont répondu sur les 2 100 enseignants attendus, soit un taux de réponse de 85,6 % et 1 212 élèves sur les 1 400 élèves attendus, soit un taux de réponse de 86,5 %.

*Précisées par courrier parmi les six.

Écrire pour apprendre plutôt qu'apprendre à écrire

Les types d'écrits privilégiés par les enseignants et les activités cognitives qu'ils sollicitent sont révélateurs des objectifs qu'ils assignent à l'écriture des élèves en classe. Ce sont les écrits de « référence », ceux qui sont destinés à être conservés, tels des cours ou

des corrigés que les enseignants font le plus souvent produire à leurs élèves (38 % des enseignants). En revanche, les écrits destinés à être communiqués, exercices, devoirs, contrôles, etc. ne sont évoqués que par 23 % des professeurs, tandis que les écrits de « recherche », tels les brouillons, écrits d'expression autonome des élèves, ne sont, le plus souvent, exigés que par une minorité de professeurs

(8 %). De plus, les activités cognitives associées par les enseignants à la pratique de l'écrit par leurs élèves, sont des activités mentales complexes, telles *comprendre* (particulièrement évoqué par les professeurs de français et de langues vivantes), *analyser* (par ceux d'histoire-géographie et de sciences de la vie et de la Terre), *décrire* et *expliquer* (par ceux de physique-chimie et de SVT). Enfin, en aidant aussi les élèves à maîtriser les compétences de leur discipline tout en permettant la conservation d'une trace tangible du cours, l'écrit se révèle être, avant tout, au service des apprentissages. Ainsi, les professeurs de mathématiques assignent-ils prioritairement à la pratique de l'écrit, le rôle de *maîtriser des compétences de la discipline* (26 % des professeurs contre une moyenne de 19 % pour l'ensemble des disciplines), mais aussi de *structurer le raisonnement* (23 % contre 14 %) tandis qu'en langues vivantes et SVT, le rôle de l'écrit est plutôt de *garder la trace des cours*

Tableau 4 – Quel rôle prioritaire assignez-vous à la pratique de l'écrit en classe ?

	Français	Histoire-géographie	Langue vivante	Maths	Physique-chimie	Sc. vie & Terre	Ensemble
Maîtriser des compétences de la discipline	15,5	14,0	24,7	26,4	18,2	18,4	19,4
Garder la trace des cours	5,3	20,6	26,7	19,1	18,9	26,8	19,2
Structurer le raisonnement	7,4	15,9	3,0	22,9	17,8	16,9	14,0
Construire sa pensée	22,0	17,9	4,0	10,0	8,7	11,4	12,5
S'exprimer de manière autonome	16,7	7,8	13,0	3,9	4,4	9,6	9,3
Pratiquer la langue de manière réfléchie	19,5	2,7	10,7	1,3	2,2	4,4	7,0
Consolider des acquis disciplinaires	7,7	6,6	8,0	8,7	4,7	4,0	6,7
Partager des savoirs et savoir-faire	3,4	4,3	3,3	3,8	4,3	5,1	4,1
S'approprier des contenus, des références culturelles	3,7	5,0	4,0	2,9	1,4	2,9	3,3
Traduire par écrit des résultats d'expérience	0,3	0,6	0,0	1,3	14,9	3,7	3,3
Mémoriser	0,3	2,3	5,0	2,9	4,7	2,2	2,8
Développer l'esprit critique	1,5	2,3	1,3	1,6	1,4	1,4	1,6
Réussir aux examens	1,2	0,3	0,3	0,0	0,4	0,7	0,5
S'épanouir	0,9	0,0	0,7	1,0	0,0	0,4	0,5
Se forger sa propre opinion	0,9	0,3	0,3	0,3	0,7	0,4	0,5
Communiquer ses émotions	0,9	0,3	1,0	0,0	0,0	0,0	0,4
Éveiller à la sensibilité esthétique	0,9	0,3	0,0	0,3	0,3	0,0	0,3
Autres	0,0	0,3	0,0	0,3	0,3	0,0	0,2
Nombre d'enseignants*	323	301	300	310	275	272	1 798

Note de lecture : 15,5 % des enseignants de français, et 19,4 % de l'ensemble des enseignants, assignent comme rôle prioritaire à la pratique de l'écrit en classe « Maîtriser des compétences de la discipline ».

* 17 enseignants n'ont pas indiqué leur discipline

Source : MEN-DEPP

(plus de 26 % contre une moyenne de 19 %) (tableau 4). On ne manquera pas de noter néanmoins que l'importance accordée à l'écrit en mathématiques suscite régulièrement des critiques au point que d'aucuns ont pu dénoncer la dérive selon laquelle on évaluerait davantage, dans la discipline, la capacité à raisonner par écrit que la qualité du raisonnement lui-même, ce qui a pu amener à prôner des évaluations par questions à choix multiples (QCM). En français et en histoire-géographie, *construire sa pensée* vient en premier lieu (22 % et 18 % contre une moyenne de 13 %). En physique-chimie, seul *structurer le raisonnement* se détache légèrement de la moyenne (18 % contre 14 %).

En écho aux propos des enseignants, huit élèves sur dix disent que l'écrit permet de *conserver ce qui a été fait en classe*, tandis que sept sur dix insistent sur la fonction d'aide à la mémorisation : *retenir le cours et apprendre*. L'aide à la réflexion est évoquée par un élève sur deux et deux items de l'enquête de la DEPP ayant trait à l'expression (*exprimer ce que vous voulez dire, imposer votre point de vue*), ne sont retenus seulement que par le quart des élèves interrogés. Ainsi, l'objectif prioritaire de la pratique de l'écrit en classe semble bien être, dans chacune des disciplines de l'enseignement obligatoire, de faciliter l'apprentissage et non de *s'épanouir, se forger sa propre opinion* ou *communiquer ses émotions* (seulement retenus par 1 % des professeurs, toutes disciplines confondues).

Ces constats n'empêchent pas les enseignants de veiller à la qualité de la langue employée. En effet, en dehors des contenus propres à leur discipline, les professeurs de collège disent *beaucoup* tenir compte de

la précision du vocabulaire (65 %), de *l'orthographe*, de *la grammaire* (35 %) et de *la présentation* (31 %). Ils se disent aussi exigeants sur la *qualité de l'expression* (43 %) et de *la construction du texte* (35 %).

Est-ce à dire qu'au collège, on écrirait pour apprendre plus qu'on apprendrait à écrire ? De fait, parmi un large choix d'items proposés pour que chaque enseignant puisse désigner l'activité d'écriture qui lui paraît être la plus pertinente dans sa discipline, le tiers des professeurs (32 %) retient *répondre à des questions*, en premier choix. Voilà qui suffirait à justifier le rôle éminent que tient l'écrit dans les activités de classe, ce qui pose le problème de la moindre place accordée à la pratique de l'expression orale.

LES DIFFICULTÉS INHÉRENTES À LA PRATIQUE DE L'ORAL

L'oral est difficile à mettre en œuvre

L'oral est difficile à mettre en œuvre en classe, pour des raisons d'ordre pédagogique et d'ordre organisationnel.

Les tâches les plus simples quand il s'agit de l'écrit en classe se compliquent singulièrement quand il s'agit de l'oral. C'est ainsi que pour bon nombre de professeurs, un groupe d'élèves penchés sur la feuille blanche est plus facile à gérer que des élèves qui prennent la parole de façon intempestive ou désordonnée ou qui, *a contrario*, refusent obstinément de s'exprimer, ce qui n'est pas le moins fréquent. Sans doute est-ce là une des raisons pour lesquelles la prise de parole des élèves est le plus souvent guidée dans le cadre du cours dialogué, de questions-réponses ou de débats.

L'analyse conduite par la DEPP des prises de parole au cours d'une séance de référence, atteste de l'importance que tient le questionnement des élèves à chacune de ses grandes étapes constitutives : c'est ainsi que les échanges oraux démarrent *très souvent* par des *questions des enseignants pour vérifier que les élèves ont bien compris* (dans 53 % des cas étudiés, notamment en français : 62 %) et par des *interventions pour donner des consignes* (51 %), puis, au fil de la séance, des questions sont très souvent posées *pour vérifier que les élèves ont bien retenu ou bien écouté* (38 %), pratiques confirmées par plus des trois quarts des élèves (78 %).

Considéré comme de peu d'utilité tant pour celui qui parle que pour ceux qui écoutent, le rite de l'interrogation de début de cours, souvent fondé sur l'apprentissage préalable par cœur de la leçon précédente ou, plus rarement, sur la volonté de diagnostiquer les connaissances et compétences déjà maîtrisées avant d'aborder de nouveaux apprentissages, est en voie de disparition. On invoque pour le réfuter des raisons qui ont trait ou à *la lourdeur des effectifs*, ce que disent 44 % des enseignants ou au *manque de temps*, pour 29 %. Les professeurs savent aussi que huit élèves sur dix, dont, au collège, une majorité de filles et d'élèves de cinquième, trouvent qu'il est *peu ou pas du tout agréable d'être regardé* quand on s'exprime à l'oral et un élève sur trois reconnaît aussi qu'il est *très difficile de surmonter sa timidité* (37 %) ou *d'être clair* (35 %).

Les activités de prise autonome de parole, comme faire des exposés devant les camarades, sont mineures et ne concernent *souvent*, aux dires

mêmes des élèves, que le quart d'entre eux (25 %) et *peu souvent*, la moitié. Les trois quarts des enseignants de collège interrogés au cours de cette étude disent organiser des débats en classe. Mais cette pratique reste *peu fréquente* pour la moitié des enseignants, *assez fréquente* pour 19 %, *très fréquente* pour 4 % seulement et toujours plus souvent organisée en fin de scolarité qu'au début. Même si les déclarations des élèves présentent un point de vue un peu plus positif sur cette question, puisque 45 % d'entre eux disent *souvent* participer à un débat et 35 % *peu souvent*, il n'en reste pas moins que la parole en classe au collège est surtout celle du professeur ; c'est ce que montre l'étude fine des échanges intervenant au cours d'une séance de référence choisie par les enseignants interrogés, qui reconnaissent eux-mêmes, *participer abondamment* aux échanges oraux (*très souvent*, 56 % et *assez souvent*, 30 %).

L'oral est difficile à enseigner

L'oral est aussi difficile à mettre en œuvre en classe parce que les objets d'enseignement sont divers. On s'accorde à dire qu'à la pratique de l'oral sont assignés deux objectifs distincts d'enseignement : l'un est d'ordre communicationnel, l'autre est d'ordre linguistique. Le premier se situe dans l'immédiateté des échanges et est ainsi perçu comme un temps de construction sociale, voire de socialisation, car parler, discuter, débattre sont des actes qui focalisent plusieurs personnes sur le même objet qu'elles contribuent à construire. L'apprentissage de l'oral en classe se voit donc investi de la nécessité d'assurer, parfois de restaurer, des

conditions de civilité défaillantes et semble, à ce titre, à beaucoup de membres de la communauté éducative, un rempart contre la violence. À cet égard, les apprentissages qui paraissent être les plus importants aux yeux des enseignants pour développer l'expression orale autonome des élèves, touchent au respect de la parole de l'autre, à l'écoute (*... et si tu veux parler commence par te taire...*) et au développement d'un climat de confiance. Cet objectif de communication est prioritaire pour les enseignants comme pour les élèves. 14 % des enseignants interrogés par la DEPP pensent que le rôle de l'oral est de *permettre* aux élèves *de savoir prendre la parole*, 12 % de *s'exprimer de manière autonome*, 9 % *d'exposer leur point de vue*. Ceci prévaut dans les disciplines littéraires où *savoir prendre la parole* est retenu par 24 % des professeurs de français (contre 14 %, toutes disciplines confondues) et *s'exprimer de manière autonome*, par le même pourcentage des professeurs de langues vivantes (contre 12 % pour l'ensemble des disciplines). Les enseignants de mathématiques retiennent plutôt les perspectives de *partager des savoirs et savoir-faire* (15 % contre 8 %) et de *poser des questions* (16 % contre 8 %), tandis que ceux de physique-chimie et de SVT, en conformité avec les préconisations de leurs disciplines, font usage de l'oral en classe pour *exploiter collectivement des résultats expérimentaux* (19 % et 11 % contre une moyenne de 6 %). Comme les professeurs, la plupart des élèves considèrent que prendre la parole en classe est, avant tout, *exprimer ce que qu'ils pensent* (73 %) et *communiquer avec les autres* (60 %). Globalement, toutes disci-

plines confondues, parler en classe est perçu par les élèves comme plus facile (63 %) que difficile (36 %). C'est en histoire-géographie, en mathématiques et en français que la plupart des élèves (sept élèves sur dix) déclarent avoir le moins de problèmes pour s'exprimer oralement, tandis qu'ils sont, comme on pouvait s'y attendre, plus partagés en langues vivantes (49 % *plutôt facile*, contre 51 % *plutôt difficile*).

Ainsi, les représentations des enseignants et des élèves s'accorderaient pour considérer qu'on apprendrait plus, au collège, à parler qu'on ne parlerait pour apprendre. Toutes disciplines confondues, seule une minorité d'enseignants évoque l'usage de l'oral pour *maîtriser les compétences de la discipline* (5 %), *consolider des acquis disciplinaires* (3 %) ou *s'approprier des contenus et des références culturelles* (2 %).

Et pourtant, paradoxalement, peut-être même à l'insu de beaucoup de professeurs et d'élèves, la fonction communicationnelle de l'oral, pourtant jugée prioritaire, fait moins l'objet d'un enseignement au collège que sa fonction linguistique, qui renvoie à la verbalisation, procède d'une construction cognitive par laquelle on apprend et est principalement envisagée comme un moyen d'acquérir des compétences linguistiques au service de l'écrit. La rhétorique ou l'art de bien parler resta longtemps l'apanage de l'élite intellectuelle. Aujourd'hui encore, le « bien parler », sans faire de fautes de syntaxe ni de grammaire primerait sur le « bien communiquer ». C'est pour « bien parler » que la majorité des enseignants (59 %) dit exiger des élèves qu'ils *utilisent* à l'oral *un vocabulaire précis*, qu'ils soient *clairs* (58 %), qu'ils

sachent argumenter à propos de la validité d'une solution (38 %), qu'ils aient une bonne diction (37 %). C'est peut-être aussi en raison de l'importance accordée au « bien parler » (au détriment du « bien communiquer ») que les élèves auraient tendance à se taire *quand ils ne savent pas* ou *quand ils ne savent pas comment dire*. Ce qui est particulièrement le cas en langues vivantes, disciplines où les objectifs communicationnels sont les plus prégnants mais les difficultés des élèves peut-être les plus perceptibles ; selon huit enseignants sur dix, l'élève qui prend la parole est *un élève qui sait*, les élèves qui ne savent pas ne participent pas ou peu dans plus d'un cas sur deux.

La communication orale, liée au dialogue, domine en langues vivantes (ce que disent 69 % des enseignants de ces disciplines contre 37 % pour l'ensemble des autres), mais ce sont les compétences linguistiques au service des apprentissages disciplinaires qui sont plus prégnantes ailleurs, en français avec le recours à la lecture à haute voix (77 % des professeurs de la discipline contre 45 % pour l'ensemble des autres), en histoire-géographie où l'oral sert la description (64 % contre 46 %) et l'argumentation en mathématiques, en physique-chimie et en sciences de la vie et de la Terre (51 %, 50 % et 41 % contre 39 %).

L'oral est difficile à évaluer

Si la quasi-totalité des enseignants préfèrent évaluer leurs élèves par des épreuves écrites plutôt qu'orales, c'est peut-être d'abord parce qu'il est difficile d'identifier des objets d'évaluation. Faut-il privilégier ce qui est dit, la façon

dont c'est dit ou prendre le tout en compte ? Évaluer l'oral, c'est aussi pour le professeur prendre le risque de tomber dans les pièges de la subjectivité et de la partialité !

L'enquête de la DEPP montre des enseignants conscients de la difficulté d'évaluer l'oral, qui évoquent *le besoin de préconisations précises, d'une offre plus conséquente d'outils d'évaluation, de grilles de compétences, d'indications de barèmes et de critères fiables* et souhaitent bénéficier de formations en ce domaine.

Il n'en reste pas moins que les élèves sont évalués à l'oral, principalement à partir de leurs réponses à des questions posées en classe (ce que disent 46 % des professeurs), et, dans une moindre mesure, à partir de *résumés oraux, de comptes-rendus* (19 %) ou *d'exposés* (13 %) et beaucoup plus rarement dans le cadre de *débats* (jamais pour 58 % des enseignants et peu souvent pour 27 %). En termes d'exigence, on tient compte de *la précision du vocabulaire* (63 %), de *la rigueur du raisonnement* (60 %), de *la clarté de l'exposé* (55 %), de *l'adaptation du contenu à la situation* (48 %). La moitié des enseignants prend également en compte *le respect des règles grammaticales, la qualité de l'aisance verbale* (49 %), *la diction* (45 %).

Quels que soient les objectifs assignés à l'écrit et à l'oral en classe et les pratiques auxquels l'un et l'autre donnent lieu, écrire et parler sont deux activités langagières au service de l'expression de la pensée. Par delà leur spécificité, cette finalité commune crée entre elles des liens complexes de complémentarité, voire de véritables imbrications.

LES LIENS ENTRE L'ÉCRIT ET L'ORAL

Écrit et oral à égale dignité dans les programmes du collège

Les nouveaux programmes d'enseignement au collège (BO n° 6 du 28 août 2008) traitent à égal degré de dignité de la nécessaire formation des élèves à l'expression écrite et orale. Ces deux derniers qualificatifs vont de pair dans les prescriptions relatives à la majorité des disciplines enseignées au collège, qu'il s'agisse de disciplines littéraires ou scientifiques. C'est ainsi que si les programmes de français de sixième développent les exigences attendues des élèves à l'écrit et à l'oral dans deux paragraphes distincts, il est bien indiqué en préambule, couvrant l'ensemble des quatre années d'enseignement, que « l'organisation des programmes de français vise à la fois à satisfaire les exigences du socle, à établir des correspondances avec d'autres disciplines et à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale ». Il est précisé plus loin que « la correction et l'enrichissement de l'expression écrite sont au cœur des préoccupations pédagogiques » et que « l'oral s'enseigne comme l'écrit ».

En histoire-géographie, on trouve en bonne place, parmi les capacités qui doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire « la maîtrise progressive de la construction d'un récit historique, à l'écrit comme à l'oral, depuis ses formes les plus élémentaires (quelques phrases), jusqu'à des développements plus élaborés intégrant des éléments explicatifs et démonstratifs ».

Une introduction commune aux enseignements scientifiques dispensés au collège (mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre, technologie) met en exergue la démarche d'investigation où « *la formulation orale ou écrite de conjectures, ou d'hypothèses par les élèves* » est privilégiée, l'écrit pouvant être un dessin scientifique, un graphique, un tableau, une figure ou un schéma, etc. Le couple « oral/écrit » est également repris dans chacun des programmes disciplinaires, par exemple en SVT, pour « *exprimer les résultats d'une recherche ou formuler l'hypothèse d'une relation de cause à effet* ».

Le socle commun de connaissances et de compétences qu'il est « *indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* » (BO n° 29 du 20 juillet 2006), consacre l'égalité importance de l'écrit et de l'oral en affirmant que « *faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines* » et que « *l'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire* ».

Des complémentarités ...

L'écrit et l'oral ont des statuts différents : *les écrits restent, les paroles s'envolent*... L'écrit s'inscrit dans le temps, il est durable, stable, référent, au service des fonctions cognitives qui entrent en jeu dans l'acte d'apprendre. L'oral s'affranchit du temps, il est immédiat, éphémère, volatile, au service de l'échange et du partage. Chacun d'eux peut prendre une forme

particulière, tantôt élaborée, tantôt légère, étape importante dans la construction du savoir, simple croix écrite dans une case ou encore brève réponse à une question.

De plus, le support est d'importance, il pourrait renforcer le cloisonnement entre les deux réalisations langagières et même les formes que peuvent prendre chacune d'elles. Il est à visée collective avec l'écrit au tableau, plus confidentielle avec le cahier, naturel quand il passe par la voix, artificiel quand il requiert une médiation.

Cependant, ce cloisonnement n'est qu'apparent. Il existe, en effet, des formes intermédiaires : des écrits rapides pour soutenir une intervention orale, quelques mots pour encourager une production écrite. Et surtout, ces catégories traditionnelles, notamment temporelles, sont quelque peu brouillées par les technologies de l'information et de la communication (TIC) qui permettent d'effacer l'écrit d'un clic et de conserver les paroles aussi longtemps que nécessaire. Plus anciens, les langages graphiques font aussi tomber les murs entre écrit et oral, parce qu'ils peuvent l'un et l'autre être exprimés sous une forme plus perceptive, plus systémique, plus synoptique... Ainsi l'écrit et l'oral sont-ils des réalisations langagières plus complémentaires qu'opposées, qui peuvent même aller jusqu'à s'influencer réciproquement.

...voire des imbrications

L'oral sert l'écrit. C'est ainsi que la plus grande partie des professeurs interrogés par la DEPP disent corriger oralement les productions écrites de leurs élèves et reconnaissent que les

consignes sont le plus souvent données à l'oral. Plus qu'un mode langagier à part entière, l'oral en classe, au collège, est un mode privilégié d'entrée dans l'écrit. L'approche linguistique évoquée comme un des objectifs majeurs de l'oral, renvoie à des traits plutôt travaillés à l'écrit, tels les aspects syntaxiques (longueur des phrases) et lexicaux (richesse du vocabulaire). De plus, la parole peut socialiser l'écrit, dans le cas par exemple, de la lecture à voix haute et interroger l'écrit, dans une perspective de compréhension.

Mais l'écrit sert l'oral. L'écrit est souvent conçu pour servir de support à la parole, c'est le cours écrit du professeur ou l'exposé écrit de l'élève, destinés à être écoutés. L'écrit peut aussi avoir une fonction de communication qui se fait expressive pour partager une opinion personnelle ou une pensée, affective, parce qu'elle est prise de risque, cognitive, parce que la verbalisation entre dans la construction de la pensée.

Mais là encore, les TIC peuvent venir bouleverser les repères. Elles peuvent renforcer, au bénéfice de l'écrit, la fonction de communication traditionnellement dévolue à l'oral, non seulement en facilitant la diffusion très large d'un écrit, mais surtout en fournissant un support écrit à l'oralité (« textos »), c'est-à-dire une façon d'écrire comme on parle, alors que les pratiques de classe apprennent à parler comme on écrit ! Les TIC permettent, aussi, de bien écrire et d'ajouter au plaisir de manipuler un registre élevé de langue, la fierté d'une présentation irréprochable. Elles autorisent, enfin, des échanges avec des membres de la communauté éducative, hors de la situation pré-sentielle de classe.

Au temps où l'excellence scolaire se mesurait à la capacité d'argumenter oralement, succède celui où il ne peut y avoir d'apprentissage sans le canal de l'écriture. L'étude de la DEPP vient confirmer que le collège est un lieu où l'on écrit pour apprendre plus encore qu'on apprend à écrire, un lieu où l'on apprend à bien s'exprimer plus encore qu'à bien communiquer. On ne saurait pour autant figer ainsi la place et le rôle de l'écrit en classe, qui varie en fonction de la discipline, du niveau d'enseignement et des

pratiques d'enseignement-apprentissage déployées. Rien n'est simple puisqu'on acquiert aussi, au collège, des compétences et des connaissances en s'exprimant à l'oral, on communique par écrit, on apprend même à écouter et à se taire... Et quels que soient les objectifs assignés à l'un et à l'autre mode d'expression, on vise l'excellence linguistique, celle qui reste l'apanage et le signe distinctif d'une fréquentation scolaire auréolée de succès. En encourageant la communication sous toutes ses formes,

les technologies de l'information et de la communication remettent en question des objectifs traditionnellement assignés à l'un ou à l'autre des deux modes langagiers et encouragent des pratiques inédites qui commencent à faire bouger les lignes. Mais cette imbrication étroite entre l'écrit et l'oral dont elles se jouent, constitue-t-elle vraiment une nouveauté ? Ne sait-on pas depuis longtemps déjà que la dictée est de l'oral qu'on écrit et la récitation de l'écrit qu'on déclame ? ■

BIBLIOGRAPHIE

Astolfi J.-P. (1992), *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.

Bakhtine M. (1984), *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

Bautier E. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan.

Bernie J.-P. (2002), « L'approche des pratiques langagières sociales à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88.

Bruner J.-S. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

Denhière G. et Legros D. (1983), « Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 65, p. 19-30.

Doise W. et Mugny G. (1981), *Le développement social de l'intelligence*. Paris, Interéditions.

Douaire J. (coord) (2004), *Argumentation et disciplines scolaires*. Lyon, INRP.

Fayol M. (1997), *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*. Paris, PUF.

François F. (1993), *Pratiques de l'oral*. Paris, Nathan.

Giordan A. (1998), *Apprendre !* Paris, Belin.

Grize J.-B. (1990), *Logique et langage*. Paris, Orphys.

Jaubert M. et Rebière M. (2001), « Pratiques de reformulation et construction de savoirs ». *Aster*, n° 33, p.81-110.

Perret-Clermont A.-N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne, Peter Lang.

Ricœur P. (1983), *Temps et récit 1, l'intrigue et le récit historique*. Paris, Seuil.

Vygotski L.S. (1985), *Pensée et langage*. Paris, Éditions sociales.