Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 1 (1979)

Heft: 2-3

Artikel: Peut-on enseigner et évaluer l'expression orale ?

Autor: Weiss, Jacques / Muller, Charles / Rey, Micheline von Allmen

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786455

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 05.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Peut-on enseigner et évaluer l'expression orale?

Jacques Weiss, Charles Muller, Micheline Rey-von Allmen, Arlette Olmos, Jean Cardinet

Ces dernières années, les courants de rénovation de la pédagogie des langues, maternelle et étrangères, ont prôné la primauté de l'expression orale dans l'enseignement. Le plan d'études de la Suisse romande relatif à la langue maternelle et, avec lui, la méthodologie de l'enseignement du français, appartiennent à ces courants. L'imminence de l'application de ce plan et de cette méthodologie, ainsi que celle de l'observation de leur mise en œuvre par l'IRDP, ont conduit quelques enseignants et chercheurs à examiner ce qu'est l'enseignement de l'oral et quels pourraient être les critères de son évaluation.
Dans les programmes anciens et actuels, le but de l'enseignement de l'expression orale est relativement clair. On vise l'excellence de la forme, notamment l'adéquation du discours oral à l'écrit. La conception nouvelle de la pédagogie de l'oral est plus ambiguë en raison d'un objectif nouveau: acquisition par l'élève de la compétence de communiquer oralement et d'échanger avec autrui.
Les réflexions du groupe ont montré que cette ambiguïté ne pouvait être levée que par un choix: ou exercer des formes vides, ou établir une communication vraie.

1. Propos liminaires

Jacques Weiss

1.1 Les nouvelles orientations pédagogiques en langue maternelle (L-1) et en langues secondes (L-2)

Après avoir vénéré l'écrit – ne disait-on pas que l'école avait pour mission d'apprendre à lire et à écrire –, l'enseignement des langues maternelle et étrangères accorde aujourd'hui la priorité à la communication et tout spécialement à la communication orale.
Le plan de rénovation du français à l'école élémentaire, en France, – dit aussi Plan Rouchette – peut être considéré comme l'amorce des courants de rénovation qui traversent aujourd'hui la Belgique et la Suisse romande. Ce plan considère l'oral comme la pierre angulaire de l'enseignement de la langue maternelle. Marcel Rouchette (1)* écrivait en 1971: «Sur celle-ci (l'expression orale) doit être fondé l'apprentissage de l'expression écrite parce qu'elle est prioritaire ou, si l'on veut, antérieure.» Parmi les principes fondamentaux de ce plan, on peut également citer celui-ci: «Priorité à l'expression orale» qui a pour conséquence «de considérer la classe non seulement comme un lieu où le maître parle à ses élèves, mais encore et surtout comme un lieu où s'échangent des informations d'élèves à maître, et tout particulièrement d'élève à élève, de groupe à groupe.»
Le plan d'études de Suisse romande (2), paru en 1972, adhère aux thèses et principes du Plan Rouchette. Il dit en effet ceci: «L'enseignement de la langue doit être conçu, d'une part comme un encouragement à la communication – orale d'abord, écrite ensuite ...L'encouragement à la communication doit précéder tout approfondissement analytique... L'enseignement de la langue a un caractère global; l'expression, orale puis écrite, en est le point de départ mais aussi le couronnement». La méthodologie correspondant à ce plan reprend le principe de la priorité de l'oral sur l'écrit. Elle dresse même la liste des objectifs à atteindre dans le domaine de l'oral. Dans l'enseignement secondaire, ce principe a également été adopté: «L'oral, l'expression parlée», dit M. Nicole, directeur du Cycle d'orientation de Genève (3), «sont considérés comme essentiels et doivent être développés.» En Belgique francophone, les fondements du plan de rénovation du français sont semblables à ceux du Plan Rouchette, selon les dires de J. Leleux (4), inspecteur de l'enseignement secondaire.
La priorité de l'oral sur l'écrit dans la communication est également reconnue pour l'enseignement des langues étrangères. Les mêmes justifications d'ordre linguistique sont invoquées. Parmi les nombreuses recommandations énoncées lors du Symposium de Wiesbaden (1973) (5), organisé par le Conseil de l'Europe, il en est plusieurs qui demandent en effet que «pen-

dant la première période d'apprentissage, on établisse de façon concertée un contact vivant de l'enfant avec la langue étrangère, plutôt que de le soumettre à une instruction formelle; qu'à cet effet une importance particulière soit réservée à la conversation dialoguée et au jeu dramatisé et que, durant cette même période, l'écriture de la langue étrangère soit limitée au strict minimum». L'examen des méthodes actuellement utilisées dans le primaire et le secondaire en Suisse romande montre qu'elles respectent toutes ce principe de la primauté de l'oral.
Cette orientation de la pédagogie des langues résulte de la constatation que la phylogenèse et l'ontogenèse des langues procèdent aussi de l'oral à l'écrit. Elle a été prise, en France, à la suite de recherches-action, réflexions sur la pratique et théorisation, dont H. Romian s'est fait l'écho dans le No 61 de «Recherches pédagogiques» (6), réflexions tout à la fois scientifiques et idéologiques, tant il est vrai que la recherche-innovation comporte en elle «la tare» des finalités idéologiques comme dit H. Romian. La recherche-action se poursuit encore aujourd'hui; elle ajuste les propositions du plan initial, adoptant par là une attitude semblable à celle que nous avons prise en Suisse romande en déclarant «expérimental» le plan d'études susceptible d'être modifié et resitué. Les responsables d'innovation et les enseignants savent bien que les réformes de programmes et de méthodes ne donnent pas d'emblée entière satisfaction et que des réajustements doivent être portés après coup. C'est dans cette perspective qu'actuellement, avec l'IRDP, les maîtres évaluent l'enseignement renouvelé de la mathématique, ses objectifs et ses moyens d'enseignement, et qu'ils interviendront de même, dès 1980, pour le français.

1.2 Origine et préoccupations du groupe «Enseignement et évaluation de l'expression orale»

Le souci de devoir procéder bientôt à la mise en place d'une procédure d'évaluation et d'ajustement du nouvel enseignement du français, et notamment de celui de l'oral, a conduit l'IRDP à proposer la rencontre de personnes animées par des préoccupations semblables, afin de préciser les modalités de cette évaluation.
Des chercheurs et des enseignants du primaire et du secondaire, spécialisés dans l'enseignement de la langue maternelle ou des langues étrangères, ont répondu favorablement à cette proposition. Nous avons pris contact également avec des gens du théâtre. L'hétérogénéité du groupe devait provoquer un débat très ouvert qui nous amena à traiter de l'évaluation individuelle de l'expression orale des élèves en langue étrangère et en langue maternelle, ainsi que de l'évaluation plus générale d'une pédagogie de l'expression orale. Le statut particulier de la langue maternelle, apprise spontanément dès l'enfance, par rapport aux langues étrangères acquises plus tardivement à l'école, devait nous conduire à débattre plus longuement de l'enseignement du français, langue maternelle. Nous nous sommes en particulier demandé ce qu'était l'enseignement de l'oral, et s'il était susceptible d'être enseigné et évalué.
Les textes qui suivent reflètent nos discussions. Ils ne prétendent pas proposer des solutions définitives mais seulement faire état de nos questions et de nos tentatives de réponses. S'ils devaient susciter un débat plus large, nous aurions atteint notre but.

2. L'enseignement de l'oral en langue maternelle (L-1)

Charles Muller

2.1 Le cadre d'un problème

La confusion que l'école a instituée entre langue orale et langue écrite n'a pas permis, jusqu'à une époque récente, de prendre conscience du paradoxe qui consiste à enseigner à des enfants une langue qui est la leur et dont ils maîtrisent suffisamment d'aspects pour demander, répondre, juger, se plaindre, acquiescer, protester, spéculer ou argumenter. C'est que le mythe selon lequel les enfants «ne savent pas le français» (mais alors quelle langue parlent-ils?) tient

à un réflexe atavique, à des croyances tenaces qui entretiennent l'idée d'une langue pure régie par une norme définitive, elle-même rehaussée si possible de canons esthétiques: «bon usage» et «bel usage» se confondent donc, phénomène qui constituera à la fois l'argument des textes officiels et la trilogie classique (élocution-diction-récitation) des pédagogues.
G. Leroy (7) note certes que «la multiplicité des formes de discours individuels, d'usages particuliers, imposait que soit défini un usage de référence». Mais cet usage s'inscrit, comme d'ailleurs toutes les composantes de la langue, dans ce que Leroy nomme «une vaste orthologie». En effet, «l'enseignement de la langue (...) héritier de la tradition gréco-latine a longtemps participé et participe souvent encore d'une démarche (qui) s'organise autour de la notion centrale de norme conçue (...) comme LE système de la langue. Si bien que, à l'intérieur de ce cadre de référence, la pratique pédagogique se révèle être constamment «ortho-quelque chose»! L'essentiel du temps consacré à l'enseignement de la langue vise à faire acquérir un comportement ortho-graphique, ortho-syntaxique, ortho-phonique ...»
Dès lors, tout le système scolaire d'évaluation en matière de langue maternelle se trouve fondé sur l'aptitude (non rationnelle d'ailleurs) de l'enseignant à apprécier l'écart à «l'ortho» ou à la norme, c'est-à-dire, en fin de compte, à ce que personne ne peut définir objectivement. La précision relative des règles qui permettent l'écriture des mots et par conséquent l'évidence immédiate de la «faute» d'orthographe explique la faveur, voire le prestige, dont jouit encore cette discipline auprès des enseignants. Son pouvoir sélectif est indiscutable et de ce fait sécurisant.
Le problème se présente de manière pratiquement inverse en ce qui concerne l'oral. Là, tout est variable, multiforme et déterminé par les composantes sociale, affective, économique, culturelle ou psychologique de la situation. Car le discours «en situation» se construit spontanément, il est fortement motivé. Il est aussi incongru de recourir à la langue de Racine pour s'adresser à son garagiste que de donner un cours dans un langage de corps de garde. A la notion stricte de norme linguistique se substitue donc la norme implicite et actuelle de la convenance sociale.
Or, rien dans la salle de classe ne correspond aux conditions qui ont amené l'enfant à parler sa langue maternelle. La classe est tout au plus, si l'on peut user d'une expression paradoxale, une réalité artificielle, une cellule sociale transitoire à laquelle il est impossible de reconnaître un langage propre: il faut éviter d'y proférer la parole acquise naturellement parce qu'elle ne représente pas – ou si peu – l'orthologie, et l'orthologie détermine de son côté un discours tel que l'enfant ne s'y reconnaît pas. E. Roulet (8) relève que «l'enfant n'éprouve aucun plaisir à utiliser dans le milieu scolaire une langue qui y est systématiquement dépréciée, pour ne pas dire pénalisée et ridiculisée, et est incapable d'exprimer ce qu'il a envie de dire dans le code plus formel dont l'école ne lui donne qu'une connaissance grammaticale».
Il ne fait aucun doute qu'à la disjonction des codes restreint et élaboré, au sens de Bernstein, correspond une disjonction sociale que l'école tend encore à confirmer. Il se pourrait toutefois que le renouvellement des conceptions et la volonté d'une harmonisation au plan romand en matière de langue maternelle sinon neutralisent, du moins atténuent la disparité. C'est ce que nous avons tenté de savoir en confrontant sommairement, d'une part les pages que les programmes cantonaux encore en vigueur consacrent à l'oral et, d'autre part, les perspectives suggérées par des institutions telles que CIRCE ou le Collège de Genève par exemple.

2.2 L'oral dans les programmes actuels

Il n'y a pas lieu de distinguer, dans ce bref aperçu, les différents programmes (primaires en l'occurrence), tant l'unité de vues est grande dans les termes comme dans les intentions. D'une façon pratiquement générale, «la correction» du langage est posée comme un moyen d'amé-

liorer la «composition française». «S'exprimer correctement» peut conduire à la rédaction de «textes acceptables». Relevons toutefois en passant et, dans cette perspective, cette monstruosité: la «rédaction orale»!
La langue orale est partout liée aux techniques de la diction, de l'élocution et de la récitation. La préoccupation normative est omniprésente et suscite une terminologie extraordinairement riche et en même temps très spécifique des intentions:
«prononciation correcte, ordonner, discipliner, rendre plus correct, terme précis, façon plus jolie de dire, sûreté, meubler et cultiver sa mémoire, «bon» français, favoriser la culture, le goût, la beauté, la richesse, s'exprimer avec précision, correction du langage, faire parler correctement, exiger une articulation nette, agir (...) par la magie poétique du verbe, améliorer, concision, assouplissement de la langue, articuler davantage, aller vers le perfectionnement, phrases complètes et correctes, etc.»
Si la plupart des textes ne formulent aucun rapport explicite entre les formes de l'expression orale et le plan des relations sociales, il en est cependant un dont le caractère véritablement ahurissant mérite d'être mentionné. Soulignant le rôle important de l'oreille («C'est par l'oreille que s'apprend le beau langage»), le commentaire devient ensuite exemplaire:
«Jean revient de vacances; il est allé chez sa tante, pendant un mois; le voici en gare; il aperçoit sa maman: «Tu vois, c'est ma maman, dit-il à ses compagnons de voyage». Que de choses a-t-il à raconter à sa maman, à ses frères! «J'ai vu le lac, je suis allé à la plage, c'était beau, je ne savais pas nager». La maman écoute, une émotion la saisit. Elle découvre que son garçon parle un peu comme le fils du docteur...» (c'est nous qui soulignons).
Plus loin dans le texte on saura encore que l'exigence de phrases complètes «... développe, l'assurance chez les petits et les délivre des tournures gauches propres à certains milieux».
Il est clair que de telles dispositions trahissent une méconnaissance regrettable des principes qui commandent les formes et le fonctionnement du langage. Mais le danger que constituent ces éléments de méthodologie n'échappera cependant à personne: associer les formes les plus élaborées de la langue à des privilèges socio-économiques ou culturels revient à consacrer par la voie officielle un manichéisme linguistique aussi indigent qu'intolérable.
Les dispositions encore en vigueur placent ouvertement l'expression orale dans les strictes limites du cadre normatif. La pédagogie et les principes didactiques tendent par conséquent à perpétuer, voire à développer, des techniques imitatives où les facultés mémorielles des élèves ainsi que leur aptitude à la paraphrase peuvent être évaluées. En revanche, des notions relativement neuves telles que la compétence de communication des sujets ou l'adéquation entre un donné situationnel et les actes de langage échappent aux critères purement normatifs. Au contraire de ce qui précède, ces notions, bien que fondamentales, s'inscrivent mal dans nos systèmes scolaires d'appréciation. Elles perdent sans doute, de ce fait, une partie des chances qu'on pourrait leur accorder dans la recherche d'une transformation objective de la méthologie de l'expression orale.

2.3 L'oral dans les programmes rénovés

Il est incontestable que les apports récents de la linguistique ont marqué positivement les plans d'études romands ou les recherches plus locales de groupes de réflexion, par exemple. Des notions importantes – et totalement absentes des programmes encore en vigueur – dénotent de prime abord une prise de conscience significative. Les textes nouveaux manifestent une terminologie spécifique en sens inverse, si l'on peut dire, de celle dont quelques exemples ont été proposés plus haut. A la soumission à la norme se substitue l'intérêt accordé à l'enfant. L'obsession de la correction cède le pas à la créativité et à l'expression spontanée comme moyens de développer la personnalité. D'autres termes tels que «communication, situation, variétés

de langages, niveaux, rôles spécifiques, connaissance de soi, sens critique, découverte, composantes de la communication, etc.», confirment une heureuse volonté d'établir une relation entre la langue (ses formes, sa fonction) et la vie sociale qui la légitime.
Si l'on retient ici deux documents relatifs à l'enseignement de l'oral parmi les plus significatifs, soit le plan d'études romand CIRCE I (2) et le projet pédagogique relatif à l'enseignement du français oral du Collège de Genève (9), il convient de les distinguer d'emblée du point de vue méthodologique. En effet, à la richesse désintéressée du cours genevois (dont la structure quadripartite réserve aux aspects plus normatifs une place nécessaire mais justement limitée) s'oppose la décevante récupération par CIRCE I de la plupart des principes qui, sous une forme sans doute plus floue, ont néanmoins institué le dogmatisme traditionnel. Il est peu probable que le conditionnement auquel les enseignants ont été soumis du fait de conceptions dépassées puisse être définitivement écarté à l'avenir si l'on continue d'insister sur «le débraillé du langage» de l'enfant ou sur la nécessité mal motivée de «hausser» ce dernier «à un niveau de langue plus élaboré». De fait, le plan romand s'expose à cet égard à des critiques inévitables: les propositions méthodologiques semblent dénoter un formalisme et un «thématisme» surprenants, lesquels rendent toute création et toute découverte spontanée de la part de l'élève assez problématiques. D'autre part, il est extrêmement difficile de surmonter l'équivoque d'objectifs tels que «produire des phrases selon le code oral, dire une phrase avec la mélodie qui convient, produire et articuler des syntagmes, etc.» Enfin, la décomposition extrêmement poussée des objectifs majeurs présuppose, du point de vue de l'enseignant, une attitude trop constamment directive en raison de l'importance accordée aux formes. Il subsiste certes des suggestions d'activités qui peuvent s'avérer fructueuses pour des maîtres convenablement formés, mais nous sommes encore loin des possibilités qu'offrent, par exemple, les travaux de H.-J. Krumm en Allemagne ou de Doughty, Pearce et Thornton en Angleterre. Bien qu'orientées plutôt vers l'enseignement de L-2, les thèses de Krumm (10) soulignent à la fois l'importance des processus qui définissent naturellement la compétence de communication et la nécessité pédagogique d'une relation maître-élève favorisant la création même du langage à partir des besoins et du donné individuels. L'action systématiquement correctrice du maître devient dès lors une notion de second plan et ne se manifeste que dans la mesure où l'erreur compromet la cohérence des échanges. L'erreur est alors analysée et perd de ce fait sa charge négative.
Dans l'autre cas (11), les auteurs produisent une méthodologie essentiellement déterminée par l'analyse des relations entre le sujet, son langage et la compréhension qu'il peut avoir de sa propre expérience. Il s'agit ici d'une prise en charge des situations qui déterminent constamment les formes et les contenus du langage.
Ces deux exemples ont en commun la priorité accordée à l'énonciation en tant qu'acte ainsi qu'aux conditions de l'énonciation, ceci par opposition à la reproduction, par les élèves, d'énoncés reconnus comme corrects et préexistant à des situations plus ou moins fictives.

2.4 Conclusions

L'expression, qu'elle soit d'ailleurs orale ou écrite, reste un acte créateur de l'individu: elle reflète, par sa forme et son contenu, toute sa personnalité. Or, comme le souligne E. Roulet (8), la langue que parle l'enfant est une composante essentielle de son identité et de son intégrité personnelle et culturelle. Et il ajoute, citant R. Berger: «L'identité sentie par l'enfant entre son langage et son ‹moi› fait que toute intervention corrective risque d'être interprétée comme un jugement de valeur sur sa personne.»
Il faut en outre se souvenir que tout apprentissage est tributaire de l'état de développement psycholinguistique de l'enfant et lié aux structures cognitives disponibles. J. Weiss, reprenant

les propos de M. Ch. Joris, directeur du TPR (Théâtre Populaire Romand), rappelle que le langage de l'enfant est autre chose que celui de l'adulte: c'est un langage en devenir, construit par l'enfant lui-même avec, peut-être, l'aide de l'enseignant.
Mais la situation scolaire suscite le plus souvent des discussions fictives, des simulacres de communications limités par le découpage horaire. Or, il n'y a pas d'expression orale en semi-liberté.
Finalement, peut-on enseigner des techniques d'expression orale? Ch. Joris répond par l'affirmative, mais seulement si cette expression se situe dans un contexte déterminé: spectacle, discours de circonstance, etc.
Ainsi, la contradiction entre le dispositif normatif d'un «bel usage» (lié d'ailleurs à des critères transitoires) et la capacité à admettre la réalité des variétés de langues – comme il existe des variables d'individus – devrait se résoudre par la tolérance des différences. Les déterminations sociales de la parole sont telles qu'elles ne s'accommodent que très mal de la contrainte scolaire, et la norme strictement linguistique risque, si les programmes n'y prennent garde, de n'être jamais que l'éternel argument d'exercices trop souvent gratuits.

3. L'évaluation de l'enseignement de l'oral en langue maternelle (L-1)

Jacques Weiss

3.1 Les fonctions explicites et implicites de l'évaluation

L'évaluation remplit à l'école plusieurs fonctions explicites et plusieurs autres qui le sont moins et qu'il s'agit de préciser avant d'aborder plus directement les problèmes suscités par l'évaluation de l'enseignement de l'oral. L'hétérogénéité des attentes du groupe de travail a en effet bien montré la diversité des conceptions relatives à l'évaluation.
Parmi les fonctions explicites de l'évaluation, il y a, pour l'enseignant, celle qui consiste à établir de temps à autre des bilans définissant ce que maîtrise ou pas l'élève ou la classe; il y a ensuite celle qui permet l'ajustement permanent des interventions pédagogiques aux difficultés spécifiques d'un ou de plusieurs élèves, cela dans une perspective d'individualisation de l'enseignement. Il s'agit alors d'une évaluation formative. Troisièmement, l'évaluation peut avoir pour fonction de fixer la promotion ou non des élèves d'un degré à un autre, lorsqu'on connaît la valeur prédictive du contenu évalué.
Pour la recherche, l'évaluation n'a pas pour fonction l'accroissement des connaissances, mais peut avoir celle de porter un jugement ou de procéder à une expertise sur une innovation introduite dans l'école; elle peut aussi avoir celle d'ajuster, par un processus continu, l'application d'une réforme. Dans le premier cas (évaluation par expertise), le chercheur, considéré comme objectif, est extérieur à l'innovation et établit un bilan. Dans le second (ajustement permanent), il participe de l'intérieur à une innovation et collabore avec les divers partenaires impliqués (enseignants, administrateurs, parents) à la réalisation d'un projet auquel il adhère quant au fond. Ce genre d'évaluation serait de type formatif.
Implicitement, l'évaluation, faite par le maître à la demande de l'institution scolaire, remplit de manière variable encore bien d'autres fonctions: celle de maintenir l'ordre et la discipline dans la classe, de créer, par la comparaison des élèves entre eux et la compétition, une motivation artificielle pour l'enseignement, de procéder à la sélection des élèves, de déterminer et maintenir des normes et des valeurs comme la priorité de l'intelligence et du «bon langage» sur les activités artistiques, manuelles ou sportives, par exemple, l'individualisme sur la collaboration, la dépendance sur l'autonomie, le conformisme sur l'originalité, etc.
L'évaluation faite par les chercheurs, également à la demande de l'institution, remplit selon les cas des fonctions implicites telles que sécurisation – pas toujours fondée – de l'opinion, ou temporisation d'une demande de rénovation, etc. ...

3.2 L'évaluation qualitative

Nous avons fait allusion ci-dessus aux fonctions implicites de l'évaluation pratiquée par le maître et, parmi elles, à celle de fixer et de maintenir des valeurs et des normes. C'est cet aspect que nous avons été amenés à examiner tout particulièrement dans notre groupe, car l'évaluation présuppose la définition d'une norme ou d'un modèle de référence par rapport auxquels des jugements peuvent être rendus. En français, et plus particulièrement en expression orale, cette question est délicate car quelle est cette norme? Denise François, Anne Coppel, Georgette Manesse, Janette Pillon, William Labov et les auteurs du Plan Rouchette se sont déjà posé cette question. Présentons ici leurs conceptions.

L'analyse du contenu du plan de rénovation (Plan Rouchette) et sa confrontation aux Instructions officielles (10) du Ministère de l'Education nationale de 1923 et 1938 et au projet d'Instructions officielles de 1967, ont été élaborées par H. Romian et C. de Miniac (6). Cette étude présente une rubrique intitulée: «La langue à enseigner». Le travail de ces deux auteurs montre qu'en 1923, puis 1938, le langage des enfants est considéré comme pauvre parce qu'il contient des éléments d'argot, de patois et de dialecte. L'enseignant a alors pour but de conduire l'enfant de ce langage au modèle qui, en 1923, est celui de Racine et de Voltaire, et en 1938, la langue de l'époque! En 1967, le projet d'Instructions officielles considère comme modèle de langage celui de l'adulte évolué et celui des textes d'auteurs. Quant au plan de rénovation, il ne donne pas de modèle de langage. Il admet la diversité et notamment l'usage de registres différents selon les situations de communication. Il dit explicitement que la langue dite littéraire n'est pas le but unique à atteindre. Les patois et registres familiers (langue vernaculaire) ne sont pas dévalorisés.

Cette conception présente quelque parenté avec cette de William Labov (12) pour qui l'usage de la langue vernaculaire à l'école n'est pas à écarter, d'autant plus que cette langue constitue le système linguistique. «Les corrections explicites qui sont faites en classe sont utiles à l'élève», dit William Labov, «en ce qu'elles lui rendent perceptible la distance existant entre son parler et la langue standard en ce qui concerne la grammaire et la prononciation. Mais ces corrections ne peuvent en elles-mêmes lui apprendre un nouvel ensemble de règles de type I.» L'application de celles-ci se caractérise par des comportements automatiques, profonds, inconscients et jamais violés; ces règles forment «l'ossature même de la structure linguistique». Quant à la langue standard, langue de référence, elle est souvent la langue de l'école, variété reconnue comme modèle et qui a pour fonction l'intégration de la communauté linguistique. William Labov et Anne Coppel (13) montrent que, du point de vue sociolinguistique, l'expression des locuteurs est un reflet de la stratification sociale, voire même de certains groupes professionnels. L'expression orale véhicule avec elle les valeurs sociales attachées à ces strates et leur hiérarchie, et l'on peut dire qu'à la hiérarchie sociale correspond donc une hiérarchie des variétés de langues.

William Labov constate que le locuteur est rarement conscient de l'originalité linguistique de son expression et de l'appartenance de celle-ci à une classe sociale ou professionnelle. L'expression orale est non seulement un reflet de notre milieu socio-culturel, mais aussi et surtout, selon Charles Joris, directeur du Théâtre Populaire Romand (TPR), celui de la personnalité du locuteur, au même titre que l'expression artistique et que, par conséquent, elle est originale et irréductible à un standard quelconque. Paraphrasant William Labov, il est possible de dire que celui qui parle n'a souvent pas conscience du caractère original et personnel de son expression, de sa construction syntaxique et de la prononciation de son énoncé. Tout au contraire, il a le sentiment de respecter le modèle dit standard de sa langue.

Denise François (14) distingue, à propos de la norme en linguistique, deux attitudes: l'une dite prescriptive, l'autre descriptive. La première attitude se caractérise par un souci de préserver

la langue, de la fixer dans un état qui est considéré comme parfait. Selon cette attitude, l'écrit dans sa forme littéraire est privilégié, et ce qui ne répond pas à la prescription est considéré comme faux. L'attitude descriptiviste, au contraire, admet le caractère dynamique et évolutif de la langue, de même que sa diversité selon les lieux et les milieux. Les exemples empruntés par l'auteur à la phonologie mettent clairement en évidence l'évolution de la langue parlée. Pour l'enseignement, Denise François propose de donner priorité «aux formes les moins marquées, en écartant, dans un premier temps, les emplois de cours magistral, par exemple, ou de style théâtral». Elle classe ensuite les faits linguistiques en trois groupes.
Le premier contient ceux qui sont communs à tous les locuteurs: «formes fonctionnelles importantes» (par exemple les archiphonèmes, l'ordre sujet + verbe + expansion), mais aussi des contraintes, des habitudes, notamment dans l'ordre de la combinatoire, sans lesquelles la langue fonctionne mal. Ainsi il n'est pas d'usage de dire «il rapidement est venu» ..., mais «il est venu rapidement». Aucune tolérance n'est admise ici.
Le second groupe de faits linguistiques est constitué des «faits variables ... qui diffèrent d'un locuteur à l'autre». La tolérance est admise ici.
Le troisième groupe est composé de faits, relativement rares, qui n'appartiennent pas aux deux premiers groupes, comme par exemple la phrase «C'est pour bien manger».
Denise François propose donc d'établir une hiérarchie des fautes; tout d'abord les plus graves, celles qui se rapportent au groupe 1 qui, nous l'avons vu, ne souffrent aucune tolérance; les moins graves ensuite, qui concernent les faits de langue des groupes 2 et 3 (dans lesquels la tolérance est de mise). Elle distingue également le déficit fonctionnel de la faute contre l'usage «qui sécrète l'ambiguïté, d'un barbarisme par exemple, qui peut être fonctionnellement correct».
Des écrits de ces auteurs, il ressort la nécessité d'admettre que les productions langagières peuvent fluctuer selon l'origine, la personnalité, le statut social du locuteur, et selon la situation de communication. Plutôt que de déterminer une norme, il s'agirait de tolérer la variabilité des énoncés. Le critère d'évaluation pourrait alors être l'adéquation de la variété de langue utilisée à la situation. Ce critère de convenance porterait tout à la fois sur le lexique et la syntaxe. Pourtant, des limites et des réserves apparaissent d'emblée lorsqu'on tente d'appliquer ce critère aux aspects phonétiques de l'expression orale. Le locuteur devrait-il, en effet, utiliser l'accent de la région dans laquelle il se trouve momentanément? Le pourrait-il d'ailleurs? Pourrait-il l'apprendre? S'il ne le pouvait pas, doit-on penser qu'il le pourrait au niveau syntaxique ou sémantique? L'école serait-elle capable de rendre l'élève apte à modifier ses registres de langue, son vocabulaire, l'organisation syntaxique de ses phrases en fonction des situations de communication? On peut en douter ou pour le moins relativiser les apports possibles de l'enseignement sur ce point car, d'après les travaux de William Labov, le langage vernaculaire acquis avant la puberté est fondamental et l'école ne peut guère apporter des modifications à la pratique automatisée et inconsciente de cette langue. La langue apprise à l'école est, selon lui, contrôlée consciemment et non automatisée. Doit-on alors renoncer à l'évaluation de l'expression orale, faute de normes convenables, ou peut-on recourir à d'autres critères qui ne seraient pas d'ordre qualitatif?

3.3 L'évaluation quantitative

Considérer la communication orale comme prioritaire signifie aussi que cet oral ne doit plus être pratiqué uniquement dans le cadre d'une «leçon» d'élocution, mais étendu à tout l'einseignement du français, voire à toute la pédagogie quelle que soit la discipline. L'usage de ce droit à la parole accordé à l'enfant devrait conduire non seulement à l'accroissement des possibilités de production orale des élèves en classe dans un contexte significatif, mais encore et surtout,

par le fonctionnement même de l'activité langagière, à l'amélioration de la qualité de l'expression. Le langage spontané est utilisé dans ces échanges, avec en arrière-plan seulement le souci de la correction de la production, de manière que l'enfant puisse poursuivre, par l'utilisation abondante de sa langue, l'apprentissage qu'il avait commencé chez lui, dès son enfance, et qu'il poursuit en dehors de la classe dans sa famille et avec ses camarades. William Labov prétend même que ce langage spontané est plus celui des pairs que celui des adultes.
Georgette Manesse et Janette Pillon (15) mettent très nettement l'accent sur l'importance d'une production orale abondante des élèves en classe et invitent les enseignants à être moins exigeants quant à la qualité de l'expression. On sait en effet combien les corrections incessantes apportées par le maître au cours des échanges verbaux entrepris avec les élèves ont fait de ceux-ci des muets. Les corrections devraient par conséquent intervenir de manière globale et différée, c'est-à-dire après la communication.
Plutôt que de chercher à définir des critères de qualité, il conviendrait peut-être de fixer des critères de quantité, à savoir, pour une évaluation des élèves, le nombre de productions de l'enfant, et, pour l'évaluation d'un enseignement, la part de parole laissée aux élèves par rapport à celle prise par le maître.
Ces critères de quantité sont primordiaux, compte tenu des objectifs premiers des plans de rénovation de l'enseignement du français: développer la capacité d'expression orale. Cependant les critères de qualité, quoique difficiles à établir comme nous l'avons vu, n'ont pas à être abandonnés. Il convient plutôt de relativiser leur importance et de les associer à d'autres critères non strictement verbaux mais également susceptibles de caractériser la production orale dans des situations précises de communication. Quelques enseignants genevois du Cycle d'orientation ont tenté une expérience d'évaluation de l'expression orale, qui illustre bien la complexité de l'évaluation de l'oral en montrant que les critères de jugement sont nombreux et diversifiés. Cette expérience est présentée ci-après.

3. 4. Examen de quelques tentatives d'évaluation de l'expression orale en langue maternelle (L-1)

Dans certains cycles d'orientation genevois, le français est enseigné en classes hétérogènes. Un groupe de cinq professeurs, enseignant dans de telles classes, a consigné dans un rapport (16) ses expériences dans le domaine de l'enseignement et de l'évaluation de l'expression orale. Ces auteurs reconnaissent la nécessité de développer les «aptitudes de communication orale, dans une société envahie par les media et l'accroissement considérable du tertiaire». Ils contestent la rupture créée à l'école entre langue vernaculaire, langue de la rue et langue de la classe. Pour eux, il s'agit de placer «la rue derrière les pupitres». Ils conservent cependant l'idée d'amener l'enfant à progresser, c'est-à-dire non pas à passer d'une langue inférieure à une autre supérieure, mais plutôt à «établir un réseau de performances en communication» et à accroître leur potentialité d'action par la maîtrise de l'expression.
Dans cette expérience, l'oral n'est pas davantage présent dans toute la pédagogie du français. La notion d'exercices d'expression orale est également maintenue et les activités sont circonscrites dans le temps. L'intérêt de cet enseignement réside néanmoins dans le fait que le professeur ne cherche pas à développer la langue orale pour elle-même, en dehors de toute situation, mais plutôt à améliorer une technique de communication finalisée et délimitée, comme la conférence ou différentes formes de débats (débat en panel, débat contradictoire, débat-discussion). Ch. Joris avait eu l'occasion de dire à notre groupe de travail qu'il n'entrevoyait un enseignement de l'oral que par rapport à des techniques finalisées, oratoires, théâtrales ..., l'apprentissage et la maîtrise de ces techniques ne signifiant pas pour autant que le locuteur a amélioré son expression orale, en général, c'est-à-dire valable dans toutes les situations de communication.

Le fait de présenter à l'élève des techniques précises permet de définir les objectifs et de fixer les critères de l'évaluation. Les cinq enseignants genevois ont en effet établi des grilles d'évaluation et d'observation, que des élèves-observateurs et le maître remplissent au cours du débat ou de la conférence. La discussion des notations des observateurs est une nouvelle occasion de communication significative dans la classe. Cinq grilles d'évaluation sont utilisées pour le débat: grille-langage type 1 et 2, grille-idées type 1 et 2, grille participation et échanges.
L'une des grilles-langage permet de noter:

- le registre de la langue utilisée par rapport à la situation: compliqué, trop recherché; riche, précis, compréhensible; vague, général; vulgaire, grossier;
- la structure syntaxique: type de propositions utilisées, type d'achèvement de phrases, de propositions;
- la caractéristique de l'oral: aisance et naturel, recherche de mots, cafouillage, éléments vides, reprises;
- le débit: distinct, rigide, mots mangés;
- l'intensité: trop forte, feutrée.

L'une des grilles-idées est structurée de la manière suivante:

- nature des idées: bonne vue générale, vue trop détaillée, digression;
- qualité des arguments: solide, discutable, contestable;
- origine des arguments: conviction personnelle, théorique, livresque, idées toutes faites, idées farfelues;
- choix des exemples: bons, douteux ou mauvais.

Cette grille contient en outre une rubrique «échange» permettant de définir des comportements comme: cohérence active (!), absence de contact, lutte pour le pouvoir.
Une grille a été spécialement préparée par un autre professeur, pour noter ces comportements sociaux. Elle s'intitule «grille-participation» et propose de relever tout d'abord le nombre d'interventions de chacun, le mode de participation, l'écoute de la classe, l'interaction des opinions, l'attitude du maître: dominatrice, libérale, passive, active.
Ces grilles sont imparfaites, les auteurs en sont bien conscients et ils le disent. Néanmoins, elles ont cet avantage de ne pas réduire l'évaluation de l'expression orale à la seule qualité formelle de la production de l'élève, mais de l'étendre également au contenu du message et au type de relation établie entre les participants, multipliant ainsi et diversifiant les critères d'observation de la communication.
Un bon animateur de débat n'est pas nécessairement à l'aise dans l'interview, ni apte à présenter une conférence intéressante. Cette originalité des types d'intervention verbale a conduit le groupe d'enseignants du Cycle d'orientation à préparer une grille particulière pour noter les comportements sollicités par la «présentation d'une conférence». Ce mode d'expression vise en effet des objectifs spécifiques que les enseignants ont définis comme suit:

- objectifs-langue, qui correspond à l'apprentissage de la langue sociale, admise pour ce genre de communication. William Labov a montré que lorsque la langue est destinée à un public, et notamment les déclarations solennelles et officielles, le même ensemble de règles est utilisé par les leaders politiques, quelle que soit leur appartenance politique;
- objectifs techniques, à savoir la manipulation et l'emploi judicieux de moyens de communication, visuels notamment;
- objectifs sociaux tels que s'affirmer devant un auditoire.

Cette grille de notation comprend deux parties importantes, l'une intitulée «évaluation formative», l'autre «évaluation normative». Les critères de l'évaluation formative portent sur la présentation de ou des conférenciers: ton, débit, langage, geste; sur l'organisation et le contenu de l'exposé; sur l'usage de moyens matériels; sur la manière dont les conférenciers ré-

pondent aux questions. Quant à l'évaluation normative, elle se fait de manière ouverte en comparant l'exposé entendu à un modèle de conférence écouté, vu et discuté préalablement. Ces exemples représentent des tentatives d'enseignement et d'évaluation de l'oral à l'école, tentatives encore modestes et perfectibles surtout. Ce sont des moments où le professeur tente de conduire l'élève du langage vernaculaire spontané à certaines formes de productions langagières, contrôlées et adaptées à des situations sociales définies. Pourtant, l'existence de ces exercices ne devrait pas faire obstacle à la généralisation de l'usage de la parole par l'élève à l'école, en dehors de «l'heure d'expression orale». Car l'enfant apprend à parler en parlant. L'apprentissage de la langue commence en effet bien avant l'école, par les échanges de l'enfant avec ses parents, sa fratrie, ses camarades. Il se poursuit à l'école, dans la mesure où une communication vraie (et non des interrogations) se maintient entre élèves, et entre ceux-ci et le maître. L'évaluation de l'oral produit dans ce vaste contexte scolaire se ferait alors de manière moins formelle, organisée, de manière moins scolaire contrairement donc à celle utilisée dans les exemples cités ci-dessus; les critères retenus seraient, d'une part la communicabilité – c'est-à-dire l'aptitude à transmettre et recevoir des messages oraux –, et d'autre part l'efficacité des comportements en résultant, dans la mesure où ces échanges conduisent à l'action concrète. Ces deux critères, la communicabilité et l'efficacité des échanges, sont inhérents au fonctionnement même de la communication et permettent, par conséquent, l'auto-évaluation, par l'élève, de son expression et de sa compréhension orales.

4. L'évaluation de l'expression orale en langue étrangère (L-2)

Micheline Rey-von Allmen

«Depuis vingt ans, remarque le Centre expérimental pour l'enseignement des langues de Genève , l'apprentissage des langues tend à donner une maîtrise active de la langue, et surtout de la langue orale. Cette tendance a été favorisée par l'emploi généralisé du magnétophone qui – fait nouveau – permet à chacun d'entendre la langue telle que la parlent les natifs.
Or, pour des raisons diverses, peu de progrès ont été réalisés dans l'évaluation des performances orales. Les tests de langue orale sont en général excessivement longs et subjectifs. Il en résulte donc que l'enseignement est essentiellement oral mais que les tests et autres moyens d'évaluation portent sur le maniement de la langue écrite: les résultats ne peuvent avoir alors qu'une valeur toute relative.»
Tous les enseignants de L-2 se trouvent devant ce problème et le résolvent tant bien que mal: tantôt on renonce à évaluer l'oral, tantôt on profite du fait que cette évaluation est reconnue comme éminemment subjective pour faire entrer dans l'évaluation toutes sortes de considérations qui dépassent le cadre strictement linguistique de la performance, tantôt on limite l'évaluation à un aspect restreint de l'enseignement, de l'apprentissage, ou du progrès effectué pour pouvoir mieux le codifier, tantôt encore on passe par l'intermédiaire de l'écrit moins fugitif. Pour suppléer à ces carences, le CEEL a conçu, construit et validé un nouveau système d'évaluation «OLAF N 73» (= Oral Language Analyser and Feedback System), au moyen d'un petit ordinateur digital. Il s'agit sans doute du plus élaboré des efforts effectués dans le domaine de l'évaluation de l'oral. Nous nous y arrêterons un instant, d'une part parce que le CEEL propose une solution concrète qui semble à un premier degré efficace, ce qui est intéressant, mais d'autre part parce que la solution trouvée prête à discussion: elle ne nous paraît pas échapper plus que d'autres approches aux réels problèmes que recouvre la notion d'évaluation de l'expression orale. Nous serons alors amenés à comprendre pour quelles «raisons diverses» les progrès réalisés dans l'évaluation des performances orales sont si peu satisfaisants.
En créant OLAF N 73, le but était de disposer d'un système objectif pouvant évaluer l'expres-

sion orale d'un sujet comme le ferait un jury d'examinateurs natifs, mais beaucoup plus rapidement.
Il peut être intéressant de noter qu'au moment de la construction du N 73, neuf critères avaient été choisis: aisance, hésitation, complexité syntaxique, critères syntaxiques de correction, critères sémantiques du choix des mots, critères suprasegmentaires d'intonation et de rythme, critères phonémiques, critères phonétiques, critères stylistiques incluant la formulation et la présentation d'un exposé, mais que seules trois échelles ont été retenues. Les autres ont été rejetées pour les raisons suivantes:
– l'hésitation, du même ordre que l'aisance, est plus facile à mesurer;
– les avis des examinateurs divergeaient beaucoup sur la fixation des critères phonétiques;
– la complexité est en relation avec l'aisance et avec les critères syntaxiques.
Donc trois variables subsistent: aisance, correction syntaxique et correction sémantique. Comme instrument de mesure, le système est, selon les auteurs, d'une validité remarquable (quotient d'erreur de plus ou moins 4 %) et il ne demande qu'un échantillon de langue orale de quelques minutes (deux à trois minutes, une fois le sujet mis à l'aise). En outre, l'ordinateur permet une cotation continue qui se lit instantanément. En plus de l'évaluation instantanée de la performance, il permet, grâce au feed-back, des modifications de la production par le sujet testé.
Signalons encore que ce système a été conçu pour l'anglais mais qu'il a donné d'aussi bons résultats pour le français oral (en adaptant les unités, les groupes d'accentuation et les groupes d'intonation à la structure syntaxique du français) et qu'on ne voit pas, de prime abord, pourquoi le système ne pourrait pas être utilisé avec un égal succès pour n'importe quelle autre langue.
A notre avis, la limite d'un tel système, de même que, dans son ensemble, la difficulté du problème de l'évaluation de l'expression orale en L-2 proviennent du fait que – même s'il prétend à l'objectivité – il repose sur toute une série d'hypothèses implicites qui ne résistent pas à l'examen ou qui du moins, dans l'état actuel de la recherche pédagogique et linguistique, font problème:

4.1 Les objectifs de l'évaluation

Quels sont les objectifs de l'évaluation? On pourrait avoir envie de renvoyer cette question gênante à plus tard. Or, les critères d'évaluation en dépendent directement.
Pourquoi évalue-t-on? S'agit-il de contrôler l'enseignant, ou l'enseignement? De rassurer l'enseignant? Veut-on contrôler l'apprentissage? Demande-t-on à l'évaluation de permettre une sélection, ou la veut-on formative?
Autre question, qui découle de la réponse à la question précédente: à qui confier l'évaluation: à l'enseignant? à l'enseigné? à un organisme extérieur à la relation pédagogique?
La nécessité même d'une évaluation par les enseignants ou par des tiers n'est pas évidente. Elle est inscrite dans un système social et éducatif particulier. On citera simplement, à l'opposé de notre conception pédagogique qui veut que le maître contrôle l'acquisition par ses élèves de la notion enseignée, l'attitude éducative représentée par les Indiens de certaines réserves d'Amérique: les enfants participent à la majorité des activités sociales de la communauté et apprennent par l'intermédiaire d'une longue période d'observation. Ils prennent sur eux de tester leurs propres compétences, sans témoin. S'ils échouent, leur échec n'est vu de personne; s'ils réussissent, ils montrent alors leurs résultats. Il n'est pas sans intérêt de constater que cette conception éducative s'inscrit dans une société non sélective: la relation même d'autorité, telle que l'implique la relation maître-élève, est étrangère à la vie sociale de la tribu. Il n'existe pas de leader unique et chaque individu choisit son degré de participation aux activités proposées. (17).

Autre question encore: Qu'est-ce qu'on veut évaluer? S'agit-il pour les enseignants de L-2 d'évaluer un enseignement, l'acquisition d'une notion enseignée, une performance ponctuelle, ou un apprentissage, un progrès, une aptitude à la communication, la transmission – et donc la réception – d'un message?

4.2 Performances

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on peut admettre qu'on part d'une connaissance zéro pour aboutir à une connaissance N, qui serait la langue parlée par un natif. Il y a donc changement quantitatif, et l'on peut admettre qu'il est mesurable. Encore faut-il pour ce faire choisir ses unités de mesure, lesquelles ne peuvent être déterminées qu'en fonction des performances visées, qu'en fonction des normes ou/et en fonction du ou des processus d'apprentissage.

4.3 La norme

Le système OLAF N 73 est implicitement fondé sur la reconnaissance d'une langue «standard» à laquelle sont comparées les performances de l'étudiant. On peut distinguer entre le juste et le faux, entre le plus et le moins. Si, dans la situation scolaire traditionnelle, une telle mesure peut rendre service, on peut mettre en doute précisément son «objectivité». On s'achemine en effet, pour ce qui concerne la langue, vers la reconnaissance de normes multiples, tant sociales que linguistiques, vers la reconnaissance de conventions sociales, régionales, momentanées, largement dépendantes de la situation de communication. Une expression orale satisfaisante peut être caractérisée par l'adéquation de la forme du message à la situation de communication. Il importe donc de définir la situation. Or l'école n'autorise souvent qu'un langage standard, en L-1 comme en L-2, copie conforme du langage écrit. De plus, les situations de communication et les objectifs sont mal définis. Ce manque d'insertion dans la réalité affecte la communication même qui devient fictive et rend l'évaluation peu «objective» (18).

4.4 Compétence de communication

Dans ces conditions, un test effectué dans un contexte aussi normatif que le milieu scolaire n'est pas représentatif de la compétence de communication, sinon en situation scolaire. A cela s'ajoute le fait que, dans une communication orale satisfaisante, il faut d'une part que le locuteur ait quelque chose à dire et puisse le dire, d'autre part que le message soit entendu, compris, mémorisé, qu'il suscite une réaction. On ne peut donc pas évaluer une compétence de communication sans tenir compte de tous les éléments intervenant dans la transmission du message: attitude, accent, gestes du locuteur, réaction des auditeurs.

4.5 Processus d'apprentissage (19)

L'objectif de l'évaluation est déterminant dans la manière même d'interpréter la performance. On peut parler en terme de juste/faux par rapport au modèle de langue du natif (si tant est qu'on la connaît) et de plus/moins, en terme de rétention d'un enseignement reçu, mais ceci donnera peu d'informations sur l'apprentissage lui-même. Bien plus, même si la performance est dépendante de l'apprentissage, nous ne sommes pas en mesure de déterminer de quelle manière et d'en retirer une réelle information sur l'apprentissage sans nous référer à une connaissance des processus d'apprentissage de L-2. Or, en cette matière, nous savons encore fort peu de choses. La psycholinguistique tend à penser cependant qu'il n'y a pas acquisition linéaire, assimilation telle quelle de l'enseignement reçu et cumul, mais exploration, découvertes, essais de généralisation et reconnaissance progressive des limites, structuration, maturation. Dans une telle perspective, le faux et le juste perdent leur sens. Ce qu'on appelle erreur peut

être découverte nouvelle, création. Le progrès, dans l'apprentissage des langues, passe par des chemins tortueux que nous connaissons mal, chemins qui, d'ailleurs – et ceci n'est pas de moindre importance – peuvent être différents pour les uns ou les autres. Tant qu'on ne connaît pas mieux les processus d'apprentissage, l'évaluation des performances risque d'aboutir à des jugements aberrants (20).

4.6 Structure linguistique et maturation psychologique

Dans l'évaluation, il faut en outre tenir compte de l'âge du sujet, de sa propre maturation psychologique et psycholinguistique. La langue standard adulte – si tant est qu'elle est vraiment parlée par les adultes – a une structure qui n'est pas accessible dans sa totalité à l'enfant. Qui dit «tenir compte» dit, pour commencer, «connaître». Or nous connaissons mal la/les langues des enfants aux différents âges, aux différents stades du développement. Les références nécessaires à l'évaluation nous échappent.

4.7 Langue orale / langue écrite

Les problèmes en suspens relatifs à la langue orale font qu'on se replie souvent sur l'écrit qu'on investit d'objectivité.
En réalité, aucun des problèmes relevés ci-dessus n'est résolu pour la langue écrite, et l'objectivité à laquelle nous prétendons n'est qu'illusion. Ni la langue, ni les objectifs de l'évaluation ou de la performance, ni la norme, ni le processus d'apprentissage, ni même les structures linguistiques ou les exigences d'une maturation psychologique et leurs relations avec l'apprentissage linguistique ne sont définis d'un commun accord ou même connus.
Une évaluation des performances linguistiques, dans ces conditions, échappe au domaine de la linguistique. Quel peut être le but d'une évaluation, dans une telle situation d'ignorance: que la nécessité de la sélection, laquelle recouvre une exigence éminemment sociale ou politique, ou économique, mais non linguistique? On ne peut pas prétendre non plus qu'elle soit pédagogique tant qu'on sait si peu sur les processus d'apprentissage et que l'évaluation ne rend pas compte du dynamisme des aptitudes linguistiques.
Et quels peuvent être les critères de cette évaluation, dans une situation où les connaissances linguistiques sont trop peu avancées pour qu'il nous soit possible de nous y référer: que des critères sociaux, politiques ou économiques? (21)
A notre avis, dans la situation actuelle, l'évaluation de l'expression orale ou écrite, de L-2 comme de L-1, ne peut pas échapper à la subjectivité et à l'emprunt de critères extralinguistiques.

5. Expression orale en langue maternelle (L-1) et en langues secondes (L-2)

Arlette Olmos

5.1 Spécificité relative de l'enseignement et de l'évaluation de l'expression orale par rapport à l'ensemble du français L-1.

Dans l'ensemble, le but de l'enseignement de l'expression orale en langue maternelle est l'amélioration de la forme et du contenu de la communication. Cependant cet objectif général est loin d'être clair, il répond plus à un désir intuitif qu'à une définition objective. Deux lignes directrices se dégagent.
On peut faire d'abord l'hypothèse qu'il s'agit d'un enseignement structurable. On peut alors utiliser des exercices portant sur des comparaisons de niveaux de langue (prise de conscience de ces niveaux, adaptations des messages aux destinataires), sur la production du langage (compte rendu, narrations, ...). Le professeur adopte alors une attitude critique et propose des corrections en fonction des normes. Ces exercices visent la maîtrise de la manière d'exposer

des idées et la structuration – tant du contenu que de la forme – du discours. On peut rapprocher cet enseignement de celui donné à l'écrit pour la rédaction. Cette optique permet une évaluation de type traditionnel car l'on peut dégager des objectifs et des critères déterminés. Une autre orientation de l'enseignement de l'expression orale consisterait à mettre l'accent sur l'enrichissement de la langue orale, en visant surtout la spontanéité des productions. Il devient alors difficile de limiter cet enseignement à des exercices précis, situés à un moment déterminé du programme. Son évaluation devient alors impossible en tant que discipline scolaire.

De manière générale, une des difficultés de l'enseignement de l'expression orale en L-1 tient à ce que, d'une part, tous les élèves ont déjà un savoir (ils savent en effet parler) et que, d'autre part, leurs connaissances et leurs possibilités de performance sont très inégales et en relation directe avec leur milieu socio-culturel. En plus l'élève ne possède pas un système linguistique mais un faisceau de systèmes qui est le produit de son adaptation à ses différents niveaux de vie. Lequel de ces systèmes va-t-on privilégier et encourager à l'école? Par ailleurs l'on sait que l'apprentissage de la langue est un phénomène lié à l'ensemble des apprentissages et sa structuration est une construction réalisée à rythme personnel. Une intervention dans le cadre du groupe-classe est alors très difficile, le rythme et le stade de développement des élèves étant très hétérogènes.

Quelle est alors la valeur de l'évaluation de l'expression orale?

S'il s'agit de noter des exercices formels (avec consignes nettes: passage d'un niveau de langue à un autre, compte rendu, ..., telles qu'elles sont présentées dans les programmes élaborés jusqu'à ce jour pour cet enseignement), on peut évaluer la compréhension des consignes et la performance de l'élève par rapport à cette consigne, sans tenir compte de tout le reste. On note alors des éléments isolés et drillés. Dans quelle mesure aident-ils vraiment à progresser dans un domaine où tout est si complexe?

Mais si on refuse de faire des exercices ponctuels, peut-on alors évaluer autre chose que le niveau socio-culturel de l'enfant, la langue ne reflétant rien d'autre que l'environnement et le développement de l'enfant à un moment donné, l'école n'ayant guère les moyens d'intervenir dans ce processus?

Par ailleurs, dans la classe, le dialogue est difficile, étant donné les rapports particuliers existant entre le maître et ses élèves; la situation scolaire suscite en effet des discussions fictives et de fausses situations de dialogue (22). En classe, la prise de parole dans le cadre des exercices scolaires est impersonnelle, l'élève ne se conduisant pas en véritable locuteur; il raconte quelque chose ne le concernant pas directement, même s'il parle à la première personne du singulier. Le professeur est un interlocuteur fictif; on ne s'adresse pas à lui en tant que personne; de plus il est le juge, ce qui contribue à détruire la possibilité de dialogue réel.

On pourrait d'ailleurs étendre ces réflexions à une bonne partie de l'enseignement de l'écrit, en particulier à celui de la rédaction. L'élève arrive à l'école avec un discours déjà formé (reflet de son développement personnel et de son milieu social), discours qu'il utilise et adapte avec plus ou moins d'habileté aux situations de la classe.

5.2 Spécificité relative de l'enseignement et de l'évaluation de l'expression orale en L-1 par rapport à la L-2

En ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'expression orale en L-2, le problème semble généralement plus simple. En effet, ici, il n'y a apparemment aucun acquis antérieur, c'est l'école qui prend en charge l'apprentissage progressif des structures de la L-2. Aussi peut-on exercer et évaluer tout au long de cet apprentissage les progrès des élèves dans les structures syntaxiques, le vocabulaire de la L-2 en compréhension et en production. Les exer-

cices sont multiples: exercices de drills, structuraux, réemploi en situation, et la notation en est assez simple. Cependant il faut bien remarquer que ce qu'on a l'habitude d'évaluer, c'est l'apprentissage de la méthode d'enseignement et non l'acquisition et l'intériorisation effective de la nouvelle langue. Les exercices sont toujours directement liés et conditionnés par les méthodes. Cependant, quand les élèves sont en contact direct avec la L-2 (en habitant le pays), l'apprentissage est modifié et à partir du moment où la L-2 doit devenir un vrai système de communication linguistique, on se rend compte que l'élève acquiert la L-2 par une élaboration parallèle à la L-1 et qu'il tend à reproduire en L-2 le même type de schémas et de niveaux de langue que ceux qu'il possède en L-1 (23). En fait, la différence faite entre L-1 et L-2 est assez superficielle et, au bout d'un temps assez bref d'apprentissage de la L-2, on retrouve les mêmes problèmes que ceux que l'on a rencontrés en L-1. Ceci ne devrait pas d'ailleurs nous étonner car les activités linguistiques sont liées et les langues s'acquièrent par les mêmes processus. Peut-être y a-t-il moins de difficulté à acquérir la L-2 (code distinct) qu'un autre niveau de langue dans sa propre langue? Les difficultés qu'éprouvent des élèves en L-2 seraient dues au fait que le modèle choisi pour son enseignement serait trop différent de ses possibilités de performance en L-1. Au moment où l'élève aborde la L-2, les mécanismes d'acquisition sont en place ainsi que les connaissances et les pratiques linguistiques de la L-1. L'élève a, là aussi, un savoir à partir duquel il va construire la L-2 par analogie et différenciation.

6. Les exigences de la communication comme normes

Jean Cardinet

Ma seule compétence, pour intervenir ici, est ma naïveté. Je n'ai pas participé aux travaux du groupe. Je n'ai ni fonction d'imprimatur, ni rôle de censure. Je réponds simplement au vœu des auteurs qui souhaitaient que quelqu'un réagisse à leurs propos percutants et relance éventuellement le débat. C'est pourquoi j'utilise la première personne, forme inconvenante dans un rapport scientifique, pour ôter toute autorité à l'expression de mon opinion.

Ce qui ressort, pour moi, des quatre exposés précédents, c'est l'absence de normes fixes par rapport auxquelles juger de la qualité de l'expression orale. Le refus de la norme est d'abord le principe de base de la linguistique, qui étudie les faits de langue, mais ne légifère pas à leur propos. L'existence de formes de langage différentes selon les groupes sociaux est aussi d'une évidence telle que l'arbitraire saute aux yeux de vouloir privilégier une forme par rapport aux autres (à moins d'avoir un projet politique précis, ce qui fut le cas, dans l'histoire, chaque fois que l'on a cherché à codifier la langue). La langue utilisée varie également selon la situation et le rôle que l'on y joue, le même professeur changeant de vocabulaire, de ton, etc., selon qu'il est, ou non, devant ses élèves, par exemple.

Les analyses des auteurs me paraissent avoir également bien établi certaines raisons pédagogiques de rejeter des normes fixes. Depuis Piaget, on comprend que l'erreur n'est pas une faute, ni un défaut de savoir, mais une généralisation trop risquée. Elle manifeste un dynamisme de la pensée qui est à la base de tout apprentissage et qu'il faut exploiter. On doit encourager, par exemple, certains élèves à utiliser des expressions qu'ils maîtrisent mal, et accepter par conséquent qu'ils se trompent, sans constamment les corriger, pour éviter des blocages. Pour d'autres élèves, au contraire, une forme d'expression plus élaborée est accessible et il faut leur demander cet effort. Comment évaluer tous les élèves sur une même échelle, comment même enseigner de façon collective, dans ces conditions?

Ceci étant admis (et je ne sous-estime pas l'importance de cette prise de conscience), il me semble qu'il faut aller plus loin. C'est peut-être le nouveau défi qu'attendait le groupe. Car enfin toute action a une finalité, qui peut être atteinte, ou non. Toute expression orale vise à transmettre quelque chose. Il doit être possible, en principe, de vérifier si le message a passé.

Le but du nouvel enseignement du français étant d'apprendre à communiquer, l'évaluation est à situer à ce niveau.
Il est vrai que communiquer, au sens fort, est une expérience humaine terriblement exigeante. Emetteur et récepteur doivent se situer sur un plan d'authenticité, alors que l'école actuelle nous apprend plutôt à jouer un rôle qui ne nous engage pas en tant que personne. Faut-il s'exercer à communiquer, ou apprendre à faire semblant?
Philosophiquement, la cause est entendue: c'est un objectif primordial de toute éducation d'apprendre à échanger en profondeur avec autrui. Mais ceci obligerait l'école à valoriser d'abord le contenu du message, avant de contrôler sa forme, qui devrait simplement assurer le passage du sens. L'évaluation de la réussite de la communication impliquerait alors que l'élève ait quelque chose à faire passer, pour qu'on puisse vérifier ensuite s'il y parvient. Or l'école a toujours été, à l'inverse, un lieu où les élèves devaient acquérir des savoir-faire pour leurs rôles ultérieurs d'adultes, mais n'étaient pas censés avoir quelque chose d'important à faire ou à dire à leur niveau d'enfants.
C'est là que je vois l'obstacle fondamental à l'évaluation de l'expression orale, et même à l'évaluation de toute communication, quelle qu'en soit la forme. Car l'oral n'a pas, me semble-t-il, (et c'est une objection que je présente aux auteurs du rapport) un statut particulier en tant que «non-écrit», qui le rendrait difficile à évaluer. Imaginons les écoles grecques, où les adolescents apprenaient les formes de la rhétorique. Toutes les différences qui ont été présentées plus haut pour opposer «expression orale» à «expression écrite» se retrouveraient dans le contraste entre, d'une part une forme d'expression spontanée, naturelle, incontrôlée, apprise avant l'école, au contact des pairs, et caractéristique de l'identité personnelle et culturelle des locuteurs, et d'autre part une forme d'expression réfléchie, apprise, soumise à des règles explicites, enseignées par des adultes, et finalement aussi extérieure au locuteur que le masque des acteurs. Il n'était sans doute pas plus difficile d'évaluer l'apprentissage de cette forme d'oral que celle des règles grammaticales de l'écrit d'aujourd'hui. Le modèle était donné et il suffisait à l'élève de le suivre. Si l'on voulait enseigner aux enfants qui entrent dans la civilisation de l'audio-visuel certaines façons de «faire bonne figure» sur le petit écran, il n'y aurait sans doute pas grande difficulté non plus.
Le problème qui me semble posé en fait par les auteurs du rapport est donc celui de l'évaluation d'une communication véritable, par opposition au contrôle d'un comportement artificiel, sans signification propre. Les auteurs démontrent de façon convaincante que les tests habituels(qui vérifient si un comportement demandé se produit, ou non) ne seront pas applicables dans ce domaine. Mais quelles perspectives peut-on envisager pour les remplacer?
Est-il utopique d'imaginer une école où les normes du beau langage, comme du beau style, seraient désacralisées et considérées comme descriptives d'une des formes possibles de la communication, donc appropriées dans certaines circonstances, incongrues dans d'autres? La nouvelle norme de l'expression serait l'adaptation au partenaire, qui implique l'écoute de toutes ses formes d'expression (verbales et non verbales), la compréhension de son point de vue, l'acceptation de son langage, et la volonté de communiquer à son niveau, à la fois verbal et non verbal.

Des techniques psychologiques existent pour évaluer la capacité de dialogue et s'exercer à la compréhension. On imagine mal, pourtant, comment l'exercice de la communication pourrait se faire dans les écoles d'aujourd'hui, où les élèves comme les enseignants s'en tiennent à leurs rôles sociaux, symétriques et opposés, et restent le plus souvent fermés à tout dialogue authentique. Il faudrait d'abord assouplir ces rôles, ce qui ne serait possible que dans une atmosphère de relative liberté vis-à-vis de l'institution et des contraintes de programme, d'évaluation, de sélection, etc.

Pourquoi l'introduction du nouveau curriculum de français ne serait-elle pas l'occasion de ce changement d'attitude dans les classes? Déjà la pédagogie de la découverte, utilisée en mathématique, a obligé les enseignants à se mettre à l'écoute des enfants pour chercher avec eux, à leur niveau. Le changement de civilisation que nous vivons obligera les jeunes générations à beaucoup d'efforts d'adaptation. Apprendre à dialoguer est une nécessité vitale dès aujourd'hui. Ce pourrait être la portée éducative essentielle de la vie en classe, et de l'enseignement des langues en particulier, que de s'exercer à la communication.
L'objectif n'est pas irréalisable. Il implique essentiellement de susciter des occasions où les enfants aient quelque chose à dire et de subordonner le souci de la forme (qu'elle soit orale ou écrite) aux besoins d'une compréhension en profondeur (correspondance, journal de classe, travaux de groupes, prise de décisions démocratique, analyse du fonctionnement du groupe, etc.). L'enregistrement, puis la discussion en commun, des débats oraux antérieurs permettraient de mettre en évidence les obstacles à la communication au sein de la classe. L'analyse de productions orales de diverses provenances permettrait de justifier l'emploi d'une langue standard, point de convergence des diverses variantes d'une même langue. L'écart des productions des élèves à cette langue standard serait alors mesurable et l'effort de convergence justifié. Mais l'écart à d'autres formes de langue devrait aussi être étudié et interprété, sans valorisation différente d'un niveau de langue par rapport à un autre.
En définitive, le groupe de travail me semble avoir balayé toute illusion: ou bien l'école enseignera des formes vides, à l'oral comme à l'écrit, et il n'y aura pas plus de difficulté (ni plus de sens) à coter l'orthophonie que l'orthographie; ou bien, partant de l'objectif annoncé du plan d'études, l'école s'engagera dans l'expérience de la communication, et l'évaluation que l'on conduira alors sera l'affaire des personnes elles-mêmes qui seront engagées dans cette communication.
N'y aurait-il pas là matière à un nouveau projet, pour un groupe interdisciplinaire?

Kann man mündliche Sprachfähigkeit unterrichten und beurteilen?

Die Bemühungen um Erneuerung des Sprachunterrichts (Muttersprache und Fremdsprachen) unterstreichen den Vorrang der Sprechfähigkeiten. Der Lehrplan der französischsprachigen Schweiz für das Fach Muttersprache und die Methodik des Französischunterrichts tragen dieser Entwicklung Rechnung. Die bevorstehende Anwendung dieses Lehrplanes und der entsprechenden Methodik sowie deren Ueberprüfung durch das IRDP waren für einige Lehrer und Forscher Anlass, den mündlichen Unterricht und die Kriterien für seine Beurteilung zu untersuchen.
Die Ziele des mündlichen Unterrichts sind nach der neuen Konzeption weniger eindeutig als nach der früheren. Der Schüler soll in erster Linie die Fähigkeit erwerben, mit anderen zu kommunizieren und zu interagieren. Damit werden vor allem inhaltliche Aspekte neben den formalen bedeutsam. Diese doppelte Zielsetzung wird von den Autoren reflektiert. Sie halten eine eindeutige Entscheidung für notwendig: Entweder werden inhaltsleere Formen geübt, oder es werden echte Kommunikationssituationen geschaffen.

Can one teach and evaluate oral expression?

In recent years the teaching of the mother tongue or of a foreign language has tended to favour oral expression. The new French curriculum of the French-speaking part of Switzerland and the method of teaching this subject follows this trend. The application in the near future of this curriculum and its corresponding methodology, as well as the observation of its implementation by the IRDP has led some teachers and research workers to examine what that teaching of oral expression involves and what criteria should be used for its evaluation.

Up to now the aims of teaching oral expression were relatively simple. One aimed at a high level of formal competency when expressing oneself in the written and oral language. The new conception of teaching oral expression is more ambiguous due to a new objective which is that the pupil should be able to communicate easily with others.
The consideration of the group have shown that this ambiguity cannot be dispelled without deciding whether a formal mastery of the language is sufficient or if we wish the pupils to be able to establish a real communication.

BIBLIOGRAPHIE

1 *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours.* Paris, Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, 1971, p. 48 (Recherches pédagogiques No 47, p. 6).
2 *Commission interdépartementale romande pour la coordination de l'enseignement (CIRCE):* Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande. Edité par l'Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires, 1972.
3 *Nicole M.:* L'enseignement du français en classes hétérogènes dans les collèges de Budé et des Coudriers. In: CO Parents (Genève), No 52, 1975, p. 6.
4 *Linguistique et pédagogie du français I.* Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la culture française, 1976 (Documentation, No 48, p. 5).
5 *Conseil de l'Europe:* Symposium sur l'enseignement précoce d'une langue vivante, Wiesbaden (République Fédérale d'Allemagne). 11-17 novembre 1973. Rapport. Strasbourg, 1974, 30 p. (CCC/EGT [74] 10).
6 *Romian, H., Miniac de C:* Analyse de contenu: «Traits pertinents» du Plan de rénovation par rapport aux I.O. de 1923 et 1938 et au projet d'I.O. (1) de 1967. In: Recherches pédagogiques (Paris), No 61, 1973, p. 29-76.
7 *Leroy, G.:* De quelques implications pédagogiques. In: Cahiers pédagogiques, No 151, février 1977, p. 28-32.
8 *Roulet, E.:* Du répertoire verbal de l'énfant de 6 ans au répertoire verbal de l'adulte. In: Bulletin CILA, No 23, 1976, p. 18.29.
9 *Germond, F.:* Enseignement du français oral au collège de Genève. Cours d'expression donnés par les maîtres de diction. Genève, Collège de Genève, 1974, 3 p.
10 *Krumm, H.J.:* Fremdsprache-Unterricht: Der Unterrichtsprozess als Kommunikationssituation. In: Unterrichtswissenschaft, No 4, 1974.
11 *Doughty, P.; Pearce, J.; Thornton, G.:* Language in Use. Schools Council Programme in Linguistics and English Teaching. London, Edward Arnold, 1971, 286 p.
12 *Labov, W.:* L'étude de l'anglais non standard. In: Langue française (Paris), No 22, mai 1974, p. 79-106.
13 *Coppel, A.; Dannequin, C.; Marchand, Fr. et al:* La norme linguistique. Paris, Librairie Delagrave, 1975, 136 p. (Manuel de linguistique appliquée No 4. - Education et pédagogie).
14 *François, D.:* La notion de norme en linguistique. Attitude descriptive. Attitude prescriptive. In: De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue par Jeanne Martinet. Paris, PUF, 1972, p. 153-168.
15 *Manesse, G.; Pillon, J.:* Enseigne-t-on le français? Paris, CEDIC, 1975, 160 p.
16 *Corthay, W.; Dietrich, J.M.; Farquet, R. et al:* Français. Communication orale I. Le débat - La conférence. Notice sur code oral et enregistrement. Genève, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, 1974-1975, 130 p.
17 *Philips, Susan V.:* Acquisition of Rules for Appropriate Speech Usage. In: Bilingualism and Language Contact: Anthropological, Linguistic, Psychological and Sociological Aspects, 21st Annual Round Table, Monograph Series on Language and Linguistics. Ed. James Alatis. Washington, Georgetown University Press, 1970, No 23, p. 77-101. (Résumé par M. Rey dans le Bulletin CILA No 22, 1975, p. 65-69).
18 *Besse, H.:* La norme, les registres et l'apprentissage (ou les us et abus de la norme). In: Le français dans le monde, mai-juin 1976, No 121: Pour une sociolinguistique appliquée, p. 24-29.
19 *Hebrard, J.:* Problèmes posés par l'investigation du langage en voie d'acquisition: examen critique de quelques tests de langage. In: Langue française, septembre 1975, No 27: apparition de la syntaxe chez l'enfant, p. 65-94.
20 *Foucambert, J.:* Apprentissage et enseignement. In: Communication et langages, No 32 (Paris), 1976, p. 7-17.
21 *Bourdieu, P.:* L'économie des échanges linguistiques. In: Langue française, mai 1977, No 34: linguistique et sociolinguistique, p. 17-34.
22 *Coppalle et collaborateurs:* La prise de la parole en classe, l'acte de parole et la situation de communication. In: Langue française No 32, décembre 1976, Larousse, p. 79-95.
23 *Olmos, A.:* L'expression des relations temporelles dans l'acquisition d'une seconde langue. In: Bulletin CILA No 22, Neuchâtel, 1975, p. 21-25.

*) Document d'information du CEEL (Centre expérimental pour l'enseignement des langues, rue des Pâquis 52, 1201 Genève).