

AVANT-PROPOS

L'introduction de l'étude de l'oral est récente dans le système scolaire français. Elle résulte d'une double influence, politique et scientifique. Certains aspects du contenu de l'enseignement ont été remis en cause, en particulier la place quasi exclusive accordée à l'écrit dans l'enseignement de la langue. Le primat de l'écrit n'aurait cependant pas pu être sujet à discussion si les études linguistiques n'avaient pas montré l'importance de l'oral. En cette occasion il y a donc eu convergence entre les acquis politiques et les analyses scientifiques : l'évolution de la population scolaire, et en particulier l'accroissement du nombre d'élèves accédant à la 6^e, a complètement transformé les conditions de l'enseignement du français dans le premier cycle.

Toutefois, l'Ecole lieu d'enjeu et de luttes, ne pouvait pas changer de type d'enseignement sans que des résistances se manifestent et soient coordonnées dans une tentative de récupération. Au travers de toutes les discussions sur l'oral à l'Ecole affleure le *problème fondamental du contenu de l'enseignement du français*. L'histoire de ces dernières années traduit bien l'importance de l'enjeu. Dans une première période le Ministère s'est tu, embarrassé pour apporter une réponse institutionnelle à un problème nouveau ; de plus les Inspecteurs Généraux se trouvaient pris au dépourvu sur un terrain que leur formation leur faisait ignorer totalement. Pendant ce temps les éditeurs ont multiplié les publications de nouveaux manuels. La guerre commerciale ainsi livrée montre qu'ils ont misé sur un type de rénovation de l'enseignement du français qui consiste à reproduire pour le secondaire un certain nombre de principes utilisés en linguistique. Ce faisant, ils précipitaient le mouvement, et, du même coup redonnaient l'initiative au ministère qui inclut la réforme du contenu de l'enseignement du français dans son projet de rénovation du système éducatif. Il est capital de comprendre que la définition de nouveaux programmes ne relève pas de la technique pédagogique mais qu'elle s'inscrit dans une vaste tentative de récupération : l'étude de l'oral, incluse dans une approche linguistique cohérente, peut être l'occasion d'une demande exigeante au niveau de la formation initiale et continue des maîtres et des moyens de travail dans les établissements (heures prévues pour la concertation, groupes restreints, matériel...). Conscient du danger, le Ministère a répliqué de manière habile en ne cédant pas sur l'essentiel : — si le texte de réforme parle de l'oral il le fait de manière vague et sans jamais indiquer de contenu d'étude, par là il montre combien sous l'habillage novateur se cache le désir de ne pas rapprocher l'enseignement du français de l'exigence d'un contenu scientifique.

: — structurellement, la non-définition d'une politique de formation continue pour les enseignants montre que l'oral ne relèvera pas d'un enseignement fondé sur des connaissances. De plus, la suppression des travaux dirigés, dès cette année en 6^e, entraîne la quasi impossibilité de travailler sérieusement sur l'oral.

Le problème posé par la définition d'un contenu d'enseignement est compliqué, en ce qui concerne l'oral, par l'état particulièrement fragmentaire des recherches menées jusqu'alors. Ce dernier fait, que l'on ne peut négliger, entraîne chez certains enseignants une pratique volontairement spontanéiste qui, si elle était systématisée, rejoindrait, involontairement cette fois, l'objectif ministériel de vider l'enseignement de français de tout contenu scientifique.

La conjonction de tous ces éléments doit conduire le praticien de l'oral à une réflexion-information sur ce qui constitue la spécificité orale.

1° Spécificité de l'oral

1.1 *La pratique de l'oral* : avant d'être objet d'enseignement, l'oral est d'abord un outil d'échanges et de communication pour la totalité des enfants qui abordent l'école. De ce fait, son statut diffère radicalement de celui de l'écrit, qui ne correspond souvent qu'à une pratique laissée sans suite hors de l'école. L'oral fonctionne donc de manière spécifique en ce sens qu'il fonctionne avant la venue à l'école et, ensuite, en dehors d'elle. Cette pratique nécessaire et généralisée pourrait laisser croire que l'oral est moins discriminatoire que l'écrit. En fait, les registres de langage sont tout aussi variés et codés dans le système de l'oral ; leur étude progressive s'avère donc nécessaire pour l'enseignant soucieux de lutter contre les facteurs de ségrégation.

1.2 *Spécificité des composantes* : la langue parlée est faite d'éléments divers (prosodie, syntaxe, etc...). Les faits prosodiques — pauses, débit et intonation pour le discours ou articulation des phonèmes au niveau des unités plus petites — appartiennent en propre à l'oral. En outre ces éléments interviennent dans la communication sans que le locuteur en soit forcément conscient (le jeu sur les variations de débit, par exemple, ou bien encore les différenciations intonatives nettement marquées que l'on trouve chez les jeunes enfants ne sachant pas encore articuler).

Chacun des faits prosodiques a fait l'objet de descriptions précises et précieuses (cf. l'entretien avec P. Léon) : il serait absurde de ne pas en tenir compte et dangereux de prétendre a priori pouvoir en faire l'économie. Les faits langagiers, au contraire, ont un statut plus ambigu : ils interfèrent en partie avec les faits langagiers tels qu'ils se manifestent à l'écrit mais dans une mesure encore insuffisamment évaluée par les chercheurs, ils s'en écartent de manière sensible (cf. l'article de D. François sur « c'est » et « il y a »). Certaines études de morphologie en attestent : les marques de genre et de nombre, le système verbal (cf. J. Dubois *Grammaire structurale*, tomes 1 et 2). Sur le plan syntaxique des différences ont été étudiées mais ne donnent pas encore matière à théoriser et à construire une syntaxe de l'oral : différence pour marquer la consécution, système des temps, utilisation et place des pronoms...

De plus, l'oral fonctionne souvent de manière redondante avec les gestes et les mimiques. Tout discours oral est accompagné à un moment ou à

un autre d'éléments de cette catégorie qui font entièrement partie du procès de communication et influent sur le contenu du message.

1.3 *Spécificité d'approche* : il semble que trop souvent l'oral est abordé sur la base de données qui caractérisent l'écrit. Les études de syntaxe orale reprennent le découpage en phrases qui, à l'analyse s'avère inadéquat. En outre, cette pratique traduit le peu de place accordée aux faits prosodiques, relégués à l'arrière plan comme s'il s'agissait d'éléments ornementaux. En bonne méthode il conviendrait de procéder de manière inverse en partant du découpage réel de la production tel que l'indiquent les pauses et de considérer après et, seulement après, s'il est possible d'établir un étalon syntaxique. Une telle erreur est grave car elle concerne la méthodologie ; elle montre que, sur cette base, les études sur l'oral ne peuvent que reproduire les a priori les plus répandus et les plus dépréciatifs. La langue parlée ne serait qu'un sous-produit de langage qui n'aurait pas la « correction », la « cohérence » de l'écrit. A la limite il faudrait s'en méfier : une méfiance dont ne font pas preuve les seuls puristes mais aussi beaucoup d'enseignants progressistes qui, en l'occurrence reproduisent des croyances fondées sur une tradition culturelle.

Seul le travail à partir des productions orales elles-mêmes permet d'éviter de confondre le « discours sur », reflet d'une certaine idéologie, et résultat scientifique. Il y a donc lieu de réfléchir pour *trouver une méthode d'approche de l'oral, spécifique*.

Les difficultés sont nombreuses : outre, la subordination à l'écrit que nous venons d'analyser, il faut tenir compte du fait que l'oral est perçu auditivement. Qui dit perception individuelle dit intrusion du particularisme, risque de déformation et, par contre-coup écart avec la cohésion de la production..

Du point de vue de la production chacun des éléments prosodiques peut être mesuré et quantifié : les pauses sont identifiables à l'oscilloscope et leur durée peut être chronométrée ; le débit peut être calculé à l'intérieur des séquences comprises entre deux pauses ou sur la totalité de la production, ce qui permet de rendre compte des accélérations ou des décélérations d'un discours ; l'intonation apparaît sur les analyseurs de mélodie qui, couplés à un ordinateur, permettent même de différencier les bruits parasites du son de la voix du locuteur. La quantification permet de disposer d'un système de description exempt des « à peu près » habituels dans le discours subjectif (une initiation à ces problèmes est donnée dans le livre de P. Léon *Prolégomènes à l'étude des structures intonatives* Studia Phonetica n° 2 - Didier).

La perception auditive diffère souvent des données fournies par l'étude objective. Un problème important en résulte : comment asseoir une pédagogie sur une absence de certitude, voire sur l'arbitraire du jugement ? Il ne semble pas que cette incertitude doive inhiber l'enseignant au point de l'empêcher d'intervenir à ce niveau. Au contraire, les difficultés étant bien cernées il lui est possible de construire un certain nombre d'exercices qui seront autant de tests de la perception auditive des enseignés. Les médecins signalent depuis quelques années que les difficultés rencontrées par les enfants lors de l'apprentissage de la lecture sont dues essentiellement à une mauvaise intégration auditive (cf. J.C. Lafon « Notes sur l'intégration phonétique » *Etudes de linguistique appliquée* vol. 3, 1971). Cette donnée devrait conduire chaque enseignant à vérifier systématiquement l'intégration phonétique de ses élèves. Une batterie de tests simples mais scientifiquement élaborés est proposé par

J.C. Lafon. Plus tard dans le cursus scolaire, il apparaît souhaitable de faire pratiquer l'écoute de bandes afin d'attirer l'attention des élèves sur les problèmes articulatoires ou la reconnaissance des unités phoniques. Une expérience de ce type nécessite le travail de plusieurs équipes travaillant au même niveau. L'approche expérimentale de quelques aspects ponctuels est la seule manière d'obtenir des renseignements sur l'oral, exempts des « a priori » dénoncés précédemment.

L'étude des éléments langagiers ne peut pas se faire de manière identique puisque ces éléments ne relèvent pas de données quantifiables. Néanmoins, les perspectives ouvertes par la linguistique textuelle, qui permet de sortir du cadre étroit de la phrase, donnent l'espoir que les études syntaxiques portant sur l'oral seront libérées du préjugé de l'écrit.

Il faut signaler d'autre part que l'approche des faits prosodiques et celle des faits langagiers ne sont indépendantes que dans un premier temps : après les avoir menées séparément il est indispensable de confronter leurs résultats. (L'article de F. Fillol et J. Mouchon, montre que dans un type de discours comme le récit les pauses semblent fonctionner parallèlement à un système de temps structuré, alors que dans le discours argumenté les variations de débit deviennent signifiantes quand elles convergent avec une certaine distribution des pronoms).

La réflexion sur la spécificité de l'oral nécessite que soit posé aussi le problème de la norme : le négliger reviendrait à occulter les implications sociales des « variances » linguistiques manifestées dans la pratique orale.

2° Oral et norme

2-1 *Importance du problème de la norme* : depuis que les linguistes ont montré que la norme ne reposait sur aucun fondement scientifique (cf. *Langue française* n° 13) il est devenu habituel de la dénoncer. Toutefois la critique ne doit pas rester au niveau du dévouement, elle doit s'intégrer dans une analyse générale et historique qui tienne compte de ce que R. Balibar appelle le « français national » (c'est-à-dire la langue unifiée issue de la Révolution). Ce serait commettre une erreur lourde de conséquences de faire comme si on effaçait le poids social de la norme du seul fait qu'on la dénonce : pour ce qui est de l'oral il suffit de montrer par des enquêtes précises comment notre perception de la langue parlée est ordonnée par des déformations systématiques ; l'écoute de professeurs de français par exemple — et même si ceux-ci se disent libérés d'habitudes normatives — révèle une tendance à l'hyper-correction et en particulier on s'aperçoit que leur perception des pauses orales recoupe exactement la ponctuation écrite.

La norme agit donc sur l'enseignement de la langue à l'insu de ceux qui s'en défendent, si bien que seule une formation adéquate, c'est-à-dire reposant sur la connaissance d'expériences ponctuelles menées sur la langue parlée, est à même de déloger la norme là où elle se cache.

Toutefois parler de la norme en la traquant reste encore une attitude simpliste car c'est méconnaître son fonctionnement à certains niveaux. Les sociolinguistes montrent en effet que les systèmes langagiers adoptés par les différents groupes sociaux reposent tous sur une norme : en ce sens on ne peut pas parler de la norme mais plutôt d'un *ensemble de normes* distinctes qui caractérisent le parler des différentes catégories sociales.

2.2 *Signification des variantes à l'oral* : il a été montré auparavant que la pratique orale de chaque enseigné présente des particularités. D'inté-

ressantes recherches ont été menées sur cet aspect de la langue parlée. Les travaux de Labov s'emploient à comprendre la signification des variations de prononciation de certaines voyelles à New-York. Il ressort de ses enquêtes que la plus ou moins grande ouverture du [e], par exemple, reflète l'appartenance du locuteur à un groupe social déterminé. Les porto-ricains ou les noirs s'écartent totalement de la prononciation de la « middle-class » blanche. Il apparaît même que les écarts de prononciation sont constitutifs du groupe au point que les blancs pratiquent une hypercorrection là où les noirs pratiquent l'écart.

Un phénomène semblable ne peut pas être ignoré des enseignants qui, quotidiennement se trouvent confrontés à des problèmes de cet ordre. L'enseignement du français dans les classes à programme allégé se heurte à ce type de variantes : certains blocages n'ont, sans doute, pas d'autres origines que le refus de la part des enseignés d'abandonner leur identité voire de renier leur groupe d'origine.

La norme, reflet d'une appartenance culturelle et sociale, fonctionne à la censure. Méconnaître la réalité linguistique des enseignés revient, dans ces conditions, à enlever toute valeur opératoire à l'enseignement.

Les variantes, à l'oral, supposent une analyse minutieuse car elles bouleversent les conventions d'une certaine norme et, ce faisant, elles recréent une autre norme — celle du groupe social où l'enseigné se reconnaît.

2.3. *Norme et conditions de production du discours* : si la norme n'est pas unique et varie en fonction des groupes sociaux il est nécessaire de tenir compte, dans la pédagogie de l'oral, des conditions de la communication. D'autant plus qu'à l'oral la présence fréquente d'un interlocuteur influe sur la langue. Il s'agit donc d'instituer une pragmatique qui mette l'enseigné dans la nécessité d'affronter les variables qu'engendre tout acte de parole. (Cf. l'entretien avec **J. Peytard** et l'article de **C. Backmann**). Savoir téléphoner devient alors autre chose qu'un savoir-faire. Parler n'est plus le résultat de l'apprentissage d'une technique.

La pédagogie de l'oral suppose à ce stade de faire comprendre les contraintes qui président à chaque prise de parole. Les conditions de production d'une énonciation doivent être précisées toutes les fois qu'on écoute ou qu'on est soi-même une partie du procès.

Ces remarques s'appuient sur un ensemble d'études qui, on l'aura compris, ne sont encore que fragmentaires mais permettent d'ores et déjà de mieux situer les problèmes relatifs à l'enseignement de l'oral. Il s'agira, tout au long de ce numéro de *Pratiques* consacré à l'oral, d'illustrer et de conforter ces lignes directrices à tous les niveaux de l'enseignement (cf. pour l'école élémentaire l'entretien de **Ch. Nique** avec **A.M. Houdebine** et **H. Romian** ainsi que l'article de **D. Weil** et, pour l'enseignement secondaire et post-scolaire, l'article de **E. Bautier**).

Pour conclure cet avant-propos il reste à dire que les axes sur lesquels s'articulent les articles présentés dans le numéro ne couvrent pas à eux seuls la totalité des problèmes posés par l'étude de l'oral. Des raisons d'ordre économique (nombre de pages, modalités de présentation des écrits) nous ont contraints à fonder la cohérence de l'ensemble sur une limitation du champ d'étude. Nous n'écartons pas pour autant d'autres directions qui nous semblent intéressantes et mériter une contribution. *Pratiques* se propose d'intervenir ultérieurement sur les points suivants :

— *analyse des pratiques pédagogiques effectives* : qui tiennent compte des propositions des enseignants et des enseignés et de la réponse apportée dans le cadre institutionnel de l'école. Ainsi pourraient être abordés les problèmes de contenu de parole dans leur relation avec la forme de la communication (pourquoi par exemple le débat a-t-il été objet d'engouement pour devenir présentement objet de méfiance ?)

— *présentation d'études sur la gestualité* : qui montre comment la stratégie discursive s'appuie sur les gestes et les mimiques. Cette affirmation d'apparence banale mérite pourtant réflexion : y a-t-il apprentissage de la gestualité ? Ou comment celle-ci s'articule-t-elle avec les effets de parole ? Autant de questions qui peuvent être posées aux chercheurs engagés dans des expériences et qui s'efforcent actuellement de classer leurs résultats. Si, comme ils le pensent, il existe un « programme » pour chaque prise de parole il n'est pas absurde de considérer que la gestualité s'organise à partir des fonctions du langage, telles qu'on les considère dans le schéma global de la communication.

Ces différents aspects méritent d'être détaillés plus longuement, aussi nous en profitons pour rappeler que la revue souhaite des échanges avec tous les lecteurs intéressés et impliqués — dans leur pratique théorique et/ou pédagogique.

F. FILLOL, J. MOUCHON

Ce numéro a été composé par François FILLOL et Jean MOUCHON.