

# STATUT DE L'ORAL ET PEDAGOGIE

Elisabeth BAUTIER-CASTAING

Depuis quelques années, tous les programmes post-scolaires d'enseignement. I.U.T., universités, écoles diverses, comme ceux des stages de formation continue possèdent une rubrique « (techniques d') expression écrite et/ou orale ». Plusieurs études (1) du contenu de cet « enseignement » ont montré une grande diversité entraînant souvent une perplexité certaine chez les enseignants ou animateurs. Cette diversité et la perplexité qui en découle tiennent pour une bonne part au statut spécifique de l'oral. On peut tenter de formuler quelques hypothèses quant à la nature de cette spécificité.

## L'oral en formation continue

Si on analyse la demande (pour des raisons qui vont apparaître, nous ne parlerons pas ici de besoins) des participants à de tels cours, elle varie peu : dans un premier temps, il s'agit presque toujours d'acquérir des techniques : techniques de l'exposé, de la prise de parole, de la discussion... Dès lors, on se heurte à un premier écueil ; si l'on tente de répondre à une telle demande, et si celle-ci n'a pas une origine purement fonctionnelle (professionnelle par exemple), on assiste très rapidement à une sorte de blocage.

Considérons tout d'abord le cas des formés qui n'ont pas de véritable problème de langue, en d'autres termes, par ailleurs contestables (2), qui maîtrisent à peu près ce que Bernstein (3) appelle le code élaboré. Pour ceux-ci, le fait de remettre en cause leur « langage » et ce, pour des raisons d'efficacité dans la communication, est difficilement supportable, comme si leur personnalité même était alors en question. Nous touchons là une première caractéristique de l'oral par rapport à l'écrit : ce qu'il représente pour l'individu. L'oral est une des premières et principales acquisitions que l'individu peut avoir l'impression d'avoir effectuées lui-même, seul. Cette appropriation individuelle fait de celle-ci une partie intégrante et fondamentale de la personne, alors que le code écrit acquis en classe grâce à un maître apparaît sans doute davantage comme un instrument, comme un élément plus extérieur de la personnalité. A cette impression vient se greffer toute une pratique scolaire, sur laquelle nous reviendrons, qui rend évident et nécessaire un travail sur l'écrit sans jamais introduire l'équivalent sur l'oral. Retenons seulement

---

(1) Par exemple, F. Vanoye, « Remarques sur l'enseignement de l'expression écrite et orale », *Pratiques*, n° 9, 1976, p. 65-72 ; N. Nel, « Une problématique d'ensemble pour l'enseignement du français », *Pratiques*, n° 13, 1977, p. 7-34.

(2) Pour une critique de l'opposition code élaboré / code restreint introduite par B. Bernstein, voir, entre autres, F. François, « Classes sociales et langue de l'enfant », *La Pensée*, n° 190, 1976, p. 74-92, et J. Courtine, F. Robert-Gadet, « Classes sociales et égalité des chances linguistiques », *Les sciences de l'éducation*, 1977, 1-2, p. 51-85.

(3) B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, Ed. de Minuit, Paris, 1975.

que, pour beaucoup de personnes qui n'ont pas de problèmes particuliers d'expression orale, le travail sur l'oral est ressenti très souvent comme un « viol de personnalité ». A l'explication d'ordre psychologique peut s'ajouter la croyance communément admise selon laquelle, à l'oral, « on se comprend », langage technique mis à part, alors que l'écrit est spontanément reconnu comme exigeant un certain effort de compréhension. Ceci est valable pour toutes les catégories de formés, même si les raisons en sont différentes : les « privilégiés » parce que, souvent, ils ne reconnaissent pas les différences linguistiques entre les individus ; les « défavorisés » parce que, de toutes manières, l'expression orale est « plus facile » que l'expression écrite. On peut également mentionner l'influence tenace du « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », qui laisse peser un jugement de valeur d'ordre intellectuel sur celui qui produit des énoncés non immédiatement compréhensibles. Très rapidement donc, le travail sur l'oral, qui est, d'ailleurs, la plupart du temps, ressenti comme purement formel, est compris comme une technique de manipulation qui prend généralement une connotation négative. Si l'on parle alors de refus, d'occultation ou plus simplement de méconnaissance du fait que, comme son contenu, l'agencement et l'utilisation des éléments linguistiques d'un énoncé fonctionnent comme signes de reconnaissance sociale, on peut sans doute aussi mentionner le désir de chacun d'être le seul « créateur » de son propre discours ; être un porte-parole du discours dominant peut paraître peu supportable.

Paradoxalement, si les formés ne maîtrisent guère que le code restreint (voir note 2), leur attitude envers un travail de l'oral ne sera pas fondamentalement différente, même si la demande porte moins spécifiquement sur l'acquisition de techniques et davantage sur la résolution des problèmes d'expression ou de ce qui est ressenti comme tel. Sanctionnés, parfois même censurés pour ne pas parler la langue de l'école et ce, dès le début de leur scolarité, mais sans pour autant faire l'objet d'un véritable enseignement de cette « langue », alors que dans ce domaine un effort au niveau de l'enseignement de l'écrit est certain, ils ont souvent le sentiment d'une sorte de fatalité : « je parle mal, je ne sais pas m'exprimer ; vous ne me comprendrez pas, vous avez fait des études (sic) ». Ainsi, tout en désirant « apprendre » à s'exprimer et alors qu'à l'écrit l'amélioration paraît possible, ils considèrent rarement l'oral comme susceptible de transformation ; l'existence de règles, évidente pour l'écrit, semble moins probable pour l'oral. On trouvera peut-être l'origine de ce comportement dans la pratique scolaire qui consacre un temps considérable à la description de la langue écrite sans aucune contrepartie sur l'oral. Une telle description serait utile même si l'on sait aujourd'hui que la seule description linguistique de la langue ne rend pas compte du fonctionnement de celle-ci dans une pratique discursive et, de ce fait, ne permet guère son amélioration (c'est d'ailleurs cette pratique et non la connaissance de règles qui est, la plupart du temps, en cause dans ce qui est jugé comme difficulté d'expression (4).

Remarquons que le « mythe » de la non-communication est également à l'origine d'une demande souvent mal définie de la part de la première catégorie de formés et liée à ce statut spécifique de l'oral comme expression de la personnalité. Le cours d'expression doit alors être le lieu d'une pratique débloquante où la parole spontanée permettrait l'expression du moi véritable (5) ; cette pratique est informelle et n'est pas considérée comme un travail.

S'il est donc indéniable que, depuis quelques années, l'oral est réhabilité, ou plutôt habilité (l'existence de cours ou de séances d'expression orale est là pour le prouver), il ne faut cependant pas se leurrer sur la réalité pédagogique de tels cours. On rencontre deux extrêmes : d'une part un enseignement de techniques pour bien conduire une réunion, pour persuader... (de telles techniques s'adressent évidemment aux tenants des rôles correspondants), d'autre part une pratique que l'on veut débloquante et qui s'adresse à toutes les catégories de formés, mais qui,

(4) D. Bourgain, F. Lapeyre, A. Pelfrène, « Apprendre le français à des adultes francophones », *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 1976, p. 105-128.

(5) N. Nel (voir note 1).

la plupart du temps échoue, au moins pour la catégorie de formés la moins favorisée. C'est, sans doute, tout à la fois, accorder une importance bien grande au langage et le considérer avec peu de réalisme que de croire qu'une communication établie avec quelque succès dans le stage, lieu souvent artificiel et coupé de la réalité sociale, pourrait rendre la parole à ceux qui ne l'ont parfois jamais eue. Entre ces deux extrêmes, un panachage. Dans ces conditions, on peut dire que l'oral est loin d'avoir acquis droit de cité dans l'enseignement, au même titre que l'écrit. Trop rares encore sont, dans le cadre même de l'enseignement, les analyses portant spécifiquement sur le code oral, sur son fonctionnement, sur les processus idéologiques qui s'y actualisent (dans ce domaine particulier, les analyses du code écrit sont d'ailleurs, également, peu nombreuses). L'oral est encore la plupart du temps dévalorisé par rapport à l'écrit, mais nous ne retrouvons peut-être là qu'une attitude plus généralement répandue : le respect de la page écrite et l'indifférence relative devant l'énoncé oral « qui ne reflète pas toujours ce que l'on a voulu dire et qui est si vite oublié ».

### L'oral dans l'enseignement secondaire

A considérer l'ensemble des cours et stages d'expression proposés aux étudiants et aux travailleurs dès leur sortie du cycle scolaire, alors même que nous faisons partie des pays qui consacrent un grand nombre d'heures à l'enseignement de la langue maternelle, on peut se demander s'il n'existe pas un problème de contenu de l'enseignement. A quoi sert-il, si après des centaines d'heures, un élève moyen n'est souvent guère capable de communiquer (parler, lire, écrire) dans la vie quotidienne, en dehors d'un cadre scolaire ?

Une analyse, même rapide, des énoncés produits par les élèves dans le cadre de la classe permet peut-être de répondre à la question. La langue parlée est-elle bien utilisée comme le moyen de communication privilégié en situation de face à face ? Il semble bien que non. Sans même poser le problème de la norme linguistique imposée dans la classe, deux obstacles s'opposent à ce que celle-ci soit le lieu d'une communication véritable : d'une part, le caractère unilatéral de cette communication, le plus souvent descendant, parfois ascendant (l'enseignant parle aux/à l'élève(s), ceux-ci/celui-ci lui répond(ent)), au détriment d'une communication horizontale qui permettrait aux élèves de s'adresser les uns aux autres sans passer par l'enseignant ; d'autre part, le caractère artificiel des actes de parole (6) produits (on pourrait ici, utiliser « ne fonctionnant qu'à l'intérieur de la classe » comme synonyme d'artificiel) : par exemple, les « fausses » questions de l'enseignant — il possède la réponse — et les « fausses » réponses des élèves — elles doivent correspondre à celles qui sont attendues par l'enseignant. Et si, même, on considérait ce caractère artificiel des actes de parole dans la classe comme une simple « règle du jeu », il suffirait alors de faire le recensement des différents types d'actes de parole produits en situation de communication scolaire pour vérifier que l'utilisation de la langue est là très éloignée de la pratique langagière quotidienne, de ce qui porte généralement le nom de communication (où sont les plaintes, les expressions de sentiments, les souhaits, les protestations... ?), sans même donner à ce terme le sens idéal qu'on lui attribue souvent.

Il est, dans de telles conditions, normal de proposer, sans crainte de redite, à l'adulte qui travaille comme à l'étudiant, un cours d'expression orale. Qu'a-t-il appris du fonctionnement de l'oral durant sa scolarité ? Combien de fois a-t-il pu utiliser ce code avec toute sa valeur et sans que celui-ci ne serve simplement à l'approche ou au commentaire de l'autre code, l'écrit, pour beaucoup encore seul objet d'un véritable enseignement ?

Pourtant, on ne peut nier une évolution allant dans le sens d'une reconnaissance de l'oral dans la classe ; mais que recouvre-t-elle ? Certes, les élèves ont le droit,

---

(6) Pour une analyse de discours en actes de parole, voir M. Martin-Baltar, *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1977.

et même le devoir, de faire des exposés, des récits, des compte-rendus, des débats, parfois même de la dramatisation et de l'expression théâtrale, mais, dans ces exercices, que s'agit-il d'acquérir ou de faire acquérir? On peut, semble-t-il, émettre des réserves quant à la fonction de communication de ces exercices (ces réserves sont généralement tout aussi valables pour les exercices écrits); il s'agit moins, en effet, pour l'élève qui parle d'informer la classe sur tel ou tel sujet de son choix que de satisfaire à la norme scolaire de l'exposé ou du compte-rendu. Il n'est pas question de dénier tout intérêt à ces exercices, au contraire, mais de les considérer exactement pour ce qu'ils sont: des exercices scolaires et non une utilisation qui pourrait être plus ou moins spontanée de l'oral et qui prendrait en compte tous les paramètres d'une situation de communication. En supposant donc que la raison d'être de ces exercices n'est pas seulement une passation momentanée du droit de parole, on peut les considérer comme un moyen de contrôle et/ou d'acquisition de la norme scolaire du code oral et des caractéristiques formelles de l'exercice. En ce qui concerne l'aspect formel, si acquisition il y a, on peut regretter que la plupart de ces exercices n'aient guère de place en dehors du cadre scolaire. Quant à l'acquisition de la norme scolaire, on rencontre, comme dans la formation des adultes, deux attitudes opposées: soit l'enseignant considère que le plus important est que l'élève puisse prendre la parole, auquel cas il se gardera de toute correction, soit l'enseignant exige que l'élève parle « bien », ce qui entraîne, à l'inverse, reprises, reformulations et censures mais pas nécessairement acquisition. En effet, l'expérience montre que l'acquisition ne se fait pas, pour la plupart des enfants, par le seul biais d'une correction suivie d'une imitation; cependant, avant de poser le problème en termes pédagogiques, peut-être faudrait-il poser celui des contenus mêmes de l'enseignement.

### **Pour un « enseignement » du code oral**

Quelle doit donc être la place de l'oral dans la pratique scolaire? Le choix est relativement clair: ou l'oral est utilisé comme instrument d'approche de l'écrit, qui reste le centre des activités, et, en ce cas, l'oral peut également représenter la base d'activités diverses, mais celles-ci sont, la plupart du temps, « hors programme » et n'ont que très rarement la même valeur, pour l'enseignant, que les exercices écrits; ou l'oral est sujet d'enseignement à part entière (nous ne nous étendrons pas sur le paradoxe, qui prend son origine dans la structure même de notre société, qui conduit à enseigner l'oral alors que c'est une des premières acquisitions de l'enfant). Il semble, bien évidemment, que la seconde solution soit celle qui puisse rendre l'individu capable de faire face aux différentes situations de communication de la vie quotidienne. On peut alors envisager l'enseignement du code oral selon une triple perspective. La première serait celle de l'étude de l'oral comme instrument de communication: étude des problèmes de communication orale (interprétation, non-compréhension, implicite et explicite...) à l'aide, par exemple, d'analyses d'enregistrements de productions authentiques de « non-élèves » et d'élèves dans des situations de communication que l'on s'efforcerait de rendre les plus vraies possibles. La seconde orientation étudierait les différences d'ordre linguistique mais aussi, et peut-être surtout, d'ordre discursif qui caractérisent les productions des différents groupes socio-culturels. Là encore, l'analyse de productions authentiques permettrait de sensibiliser les enfants à la perception des phénomènes idéologiques présents dans tout discours. La troisième orientation se situerait au niveau de l'acquisition de certaines techniques, celles qui, à l'heure actuelle, font l'objet des stages pour adultes.

Un tel programme, dont l'ambition — on aimerait pouvoir ne pas parler d'utopie — ne peut échapper, permettrait pourtant, non seulement de combler une lacune que la demande des adultes a fait apparaître, mais également d'aborder, peut-être de résoudre, dès le jeune âge, des problèmes qui, à l'âge adulte, atteignent la personnalité sociale et individuelle toute entière et ne sont donc plus guère du ressort d'un enseignement.