

Actes de parole contre actes de violence

*Une didactique de l'oral du primaire au lycée
10 séquences de français*

par

Bruno MAURER

**Avec la collaboration de Michel VERDELHAN, Myriam MAJRI,
Jacques PETIT, Véronique RIAND et Nicole GOURGAUD**

Responsable éditorial Jean JORDY

PARCOURS DIDACTIQUES

"Il y a dans le langage des zones qui peuvent devenir dangereuses."
Nathalie Sarraute

"Pour que je reste, il aurait fallu déjà à la base que j'apprenne plein de choses qu'on ne m'a jamais apprises. Déjà au collège dès que je suis rentré en 6ème, j'aurais dû apprendre à pas parler mal au copain (...), j'aurais aimé apprendre à me comporter, à bien parler, tout ça (...). On a appris le français, on ne m'a jamais appris à bien parler le français..."

Témoignage d'un élève "décrocheur", Le Monde de l'Education, décembre 1998

"L'analyse des actes de parole, écrits et oraux, oblige donc à prendre en compte une dimension sociale et à s'interroger sur les conditions d'une communication réussie entre les individus. On peut alors considérer qu'il y a là des moyens de désarmer une violence verbale souvent liée à des formes de communication maladroites et inadaptées."

Programmes de 3^{ème} et documents d'accompagnement. Paris, CNDP, 1999.

"La maîtrise progressive de l'expression est un élément essentiel dans l'accès à la citoyenneté."

Programme de seconde applicable à la rentrée 2000. Paris, CNDP,

Introduction

L'enseignement de l'oral : un domaine problématique

Parler, lire, écrire, compter : tels sont les objectifs le plus souvent retenus pour l'enseignement primaire. Le consensus est important autour de ces quatre compétences, mais force est de remarquer que la part laissée dans le système éducatif français à chacune de ces quatre disciplines est loin d'être égale. Si lire et compter ont toujours été les clefs de voûte de l'enseignement primaire, les pratiques d'écriture, longtemps renvoyées au domaine du talent ou du don, ne font que depuis peu l'objet d'un enseignement systématique. Quant aux activités orales, en dépit d'intentions périodiquement réaffirmées, il faut bien reconnaître que la part de leur apprentissage est souvent réduite à la portion congrue.

Apprendre à parler à l'école comme on apprend à écrire, comme on apprend à lire : est-ce possible ? Est-ce seulement souhaitable ? Est-ce tout simplement utile, attendu qu'on apprend à parler dans beaucoup d'autres circonstances qu'à l'école ? Autant de questions auxquelles nous allons délibérément répondre par l'affirmative.

Un enseignement aujourd'hui nécessaire

En effet, il est important aujourd'hui d'apprendre à parler aux petits Français de la même façon qu'on leur apprend à lire, à écrire et à compter. Bien sûr, on pourra répondre que tous les petits Français connaissant le français, on n'a pas besoin de leur apprendre à parler cette langue, et qu'on a juste à se soucier de leur apprendre à en maîtriser les aspects écrits. Le temps où les enfants entraient à l'école en ne connaissant pas le français, langue pour eux étrangère au milieu familial où régnait une langue régionale, ne serait-il pas définitivement révolu ? Quelle que soit la réponse apportée à cette question, celle de l'enseignement des compétences orales de communication n'est pas résolue pour autant. Elle s'en trouve peut-être même rendue plus complexe, en ce sens que les repères sont brouillés par rapport à une époque où la nécessité d'apprendre le français dans toutes ses dimensions, orale y compris, était plus évidente. A cette objection, nous commencerons donc par répondre à l'aide de deux remarques :

- les petits Français (et les grands aussi d'ailleurs...) ne connaissent pas *le* français, ils connaissent *du* français : c'est à dessein que le partitif est employé, pour montrer que la compétence n'est jamais totale, et que chez les locuteurs de langue maternelle, des niveaux différents existent qui légitiment à eux seuls l'idée d'un enseignement de la langue - de certains aspects du moins - à des natifs ;

- "parler le français", au sens courant du terme, ne signifie pas forcément savoir en faire un usage approprié dans toutes les situations de communication ; combien d'adultes ne savent pas communiquer avec aisance ou pertinence en dehors des quelques situations de communication qui font leur quotidien ?

L'école de la République accomplit-elle sa mission, qui est de fournir à chacun les moyens d'exercer pleinement sa citoyenneté, quand elle n'apprend pas aux enfants à mieux parler, ou qu'elle le fait de manière trop restrictive, marquée par des modèles qui ne posent pas correctement la question des apprentissages oraux ?

Un enjeu social important

Les travaux des anthropologues et ethnographes de la communication montrent que bien communiquer suppose la maîtrise de paramètres que le plus souvent nous ne percevons pas, immergés dans notre propre culture, et dont nous faisons l'apprentissage de façon naturelle, par imitation des personnes de notre entourage. Mais tous les enfants ont-ils la possibilité d'apprendre ces règles par imprégnation ? Nous ne le pensons pas, compte tenu de plusieurs faits :

- pluriculturalisme croissant des composantes de la société française, avec des pratiques orales de communication et des codes différents ;

- déficience des adultes, du fait des changements dans la structure de la famille, dans le domaine de la transmission des modes culturels et des valeurs ;
- exposition par la télévision à des modes de communication souvent étrangers et mettant en scène le plus souvent des rapports conflictuels entre les individus.

De ce fait, l'école ne peut pas, nous semble-t-il, continuer à laisser les apprentissages des compétences orales de communication au hasard des contextes sociaux. Ce serait contribuer à creuser encore des écarts d'origine sociale.

A cet égard, A. Bentolila, dans un article¹ intitulé "Les faux-semblants du français branché" exprimait le souhait que l'on aide les individus, les jeunes notamment, à sortir de leurs usages minimaux du langage oral, forgés « dans un milieu restreint, peu exigeant et peu motivant (qui) ne s'est pas doté de moyens propres à véhiculer le sens au-delà de la connivence et de la familiarité".

A. Bentolila situe les enjeux à un niveau social, faisant le lien entre usages insuffisants du langage et comportements de violence. "Devient alors très difficile toute tentative de relation pacifique, tolérante et maîtrisée avec un monde devenu hors de portée des mots, indifférent au verbe. Cette langue, en effet, n'a pas le pouvoir de créer un temps de sereine négociation linguistique propre à éviter le passage à l'acte et l'affrontement physique. Elle est un instrument d'interpellation et d'invective qui banalise l'insulte et annonce le conflit plus qu'il ne le diffère."

L'oral comme objet d'enseignement

Alors, si l'on admet qu'il est souhaitable d'enseigner l'oral, si l'on cherche dans cet enseignement un moyen pour combattre les phénomènes de violence, à l'école et hors de l'école, il reste à répondre à une question de taille : que représenterait une didactisation de cette matière ?

Pareille question s'est posée pour l'écrit et la réponse a été trouvée quand on a pu dégager des objets d'apprentissage, types de textes ou types de séquences, qu'on en a étudié le fonctionnement, qu'on a mis à jour les opérations linguistiques nécessaires à leur rédaction et proposé des séances autour d'objectifs. On a d'abord repéré les régularités d'écriture de certaines séquences avant de pouvoir penser la didactique de l'écrit en termes de progression sur la base du dispositif suivant, désormais bien connu :

- lecture de textes, analyse, dégagement d'un certain nombre de caractéristiques linguistiques récurrentes ;
- mise en place d'exercices systématiques visant à l'acquisition de ces caractéristiques ;
- réinvestissement dans des tâches d'écriture plus complexes.

La lecture de cette démarche permet de comprendre à quoi tiennent les difficultés d'une didactique de l'oral car ce domaine n'a encore jamais été pensé à partir d'unités requises pour l'exercice des compétences orales. On s'est au mieux contenté d'une réflexion sur les formes des discours oraux à maîtriser, en mettant l'accent le plus souvent sur celles qui sont utiles à l'institution scolaire : l'exposé et le débat.

Si l'on veut faire de l'oral un objet d'enseignement comme les autres, il faudra comme cela a été fait pour l'écrit passer par l'identification d'unités pouvant constituer un programme et susceptibles d'être mises en progression.

Mais une telle entreprise s'avère ardue. À des raisons d'ordre proprement didactique, que nous envisagerons plus loin dans cet ouvrage, il faut adjoindre des difficultés épistémologiques relevant du champ des sciences du langage. Il convient en

¹ *Le Monde*, 26 mai 1998, p. 17.

effet de préciser d'abord de quel point de vue on se place et quel discours on tient sur l'oral.

La diversité des points de vue

Plusieurs approches peuvent en effet être discernées dans la linguistique post-structuraliste. Ainsi, l'étude de la variation sociale du langage oral, des déterminations culturelles qui imprègnent toute activité de parole, relèverait de la *sociolinguistique*, incarnée par B. Bernstein, W. Labov, ou J. Gumperz. Un autre point de vue, envisageant non plus la dimension de variation dans le langage, mais les effets produits sur les énonciateurs, relèverait de la *pragmatique*. On pourrait également considérer la communication orale d'un point de vue plus formel comme système de règles régissant l'enchaînement des prises de parole, la longueur des échanges, dans une optique qui serait alors qualifiée de *conversationnelle*. Un dernier point de vue, *interactionniste*, rechercherait dans les manifestations langagières les marques des opérations de construction d'identité à l'œuvre dans chaque interaction.

Pour autant, choisir un point de vue sur le langage ne suffit pas pour tenir un discours didactique sur l'oral ; pour passer de l'analyse de l'oral à son enseignement, il faut encore se poser la question des objectifs : “étudier l'oral, pour quoi faire ?”, qui dessine une nouvelle ligne de partage entre différentes approches. Ainsi, on pourra repérer les travaux qui font de l'oral le centre de leurs réflexions mais dans le but d'améliorer les pratiques écrites des élèves. De même, toutes les activités pédagogiques qui visent à faire parler les élèves sur les textes qu'ils produisent, à leur faire tenir des discours métalinguistiques, métatextuels, ou encore métacognitifs, peuvent être classées dans les catégories relevant de l'oral.

La diversité des approches pédagogiques

Il existe aujourd'hui, dans le domaine de la didactique du français langue maternelle plusieurs manières de prendre en compte l'importance de la communication orale et de répondre aux injonctions ministérielles, mais toutes ne concourent pas aux mêmes objectifs. Nous ramènerons cette diversité, au prix sans doute de quelques simplifications, à quatre pôles théoriques dont les questionnements sous-tendent des conduites de classe et génèrent des activités didactiques :

- l'oral est envisagé comme canal de transmission et/ou de construction des savoirs dans l'espace de la classe ; les interactions verbales sont étudiées dans leur dimension cognitive, avec une insistance particulière sur les modes de communication des enseignants et les réseaux de communication qu'ils instaurent, ainsi que sur les stratégies d'étayage et de reformulation qu'ils utilisent ; sont prises en compte également, dans une optique vygotskienne, les verbalisations des enfants qui constituent des étapes importantes de la construction des savoirs ; l'optique est intéressante et plusieurs équipes de recherche en France, notamment sous l'impulsion de l'INRP, travaillent aujourd'hui en ce sens ;

- on peut aussi avoir à cœur de favoriser la communication orale pour faire progresser les élèves dans la maîtrise de la langue française ; c'est le souci majeur des recherches faites aux cycles 1 et 2, quand il s'agit d'amener les élèves à prendre la parole dans des contextes variés, en vue d'enrichir leurs procédés d'expression et de contribuer à une maîtrise des structures syntaxiques nécessaire à la formulation précise d'une pensée qui doit devenir chaque jour plus complexe ;

- une troisième manière est plus “contrastive” ; on invite les élèves, par une série d'activités de comparaisons, ou de réécritures, à prendre conscience des spécificités

linguistiques du français oral (morphosyntaxiques et lexicales, principalement), que l'élève est habitué à pratiquer, par rapport au français écrit, que l'école attend de lui dans de nombreuses situations de communication. Cette direction de recherche est relativement féconde pour la réflexion sur les processus rédactionnels ;

- l'oral est considéré comme moyen important de communication, comme espace ouvert à la collaboration et/ou à l'affrontement dans l'espace de la classe ; l'attention se portera plus particulièrement sur la négociation des identités des différents acteurs de la relation pédagogique, dans le but de développer les stratégies cherchant à minimiser d'éventuels conflits.

Si nous terminons sur cette dernière approche, c'est à la fois parce qu'elle nous semble aujourd'hui particulièrement d'actualité et parce que peu de propositions concrètes ont été faites en ce sens en matière de didactique du français. Alors que les épisodes de violence scolaire semblent se multiplier au quotidien dans la plupart des établissements, les réponses à ce type de comportement ne dépassent souvent pas le domaine du discours moralisateur ou l'appel à la responsabilité et au civisme.

Notre objectif est de proposer des éléments de réponse qui s'articulent sur le domaine de la communication orale, à partir d'un ancrage disciplinaire fort, et qui soient le résultat d'un travail en continu visant au développement de la maîtrise de la langue, du primaire au lycée.

L'ouvrage commence par une partie « Situations », bilan critique des orientations passées ou actuelles, et la réflexion se poursuit par une partie « Analyse » présentant nos propres positions. La dernière partie, « Propositions », est constituée de séquences destinées à montrer la rentabilité et la fécondité de notre approche à tous les niveaux de l'enseignement. Toutes ces séquences ont été construites par des enseignants de terrain, expérimentées et évaluées. Nous espérons qu'elles serviront de modèles, pouvant être utilisées telles quelles, clés en main en quelque sorte, ou librement adaptées en fonction des contextes.

1. Les IO, des éléments de réponse institutionnels

L'enseignement public français est défini par un ensemble de textes, les instructions officielles, qui servent à la fois à fixer les objectifs d'ensemble de chaque discipline, à les décliner en éléments programmatiques, mais aussi à suggérer des propositions d'activité à l'intention des enseignants. La première chose à faire, avant de proposer des pistes d'enseignement, est l'analyse des textes officiels ayant trait à l'oral pour en dégager les grandes orientations et voir si les activités suggérées constituent des éléments de réponse suffisants.

1.1. Primaire

Le document intitulé *La maîtrise de la langue à l'école*² constituera le point de départ de nos réflexions. Très largement diffusé, il est la principale référence des enseignants de primaire, le point d'appui institutionnel inévitable.

Cycle des apprentissages premiers

La présentation d'un tableau (*La maîtrise de la langue à l'école : 12*) permettra d'analyser en un premier temps objectifs et activités proposés à ce niveau d'apprentissage.

Apprendre à parler et à communiquer	Exemples d'activités, de situations d'apprentissage
1. Entrer dans un dialogue	1. Le maître sert de modèle, suscite des échanges oraux avec chaque enfant
2. Décrire une situation simple ou une image	2. Il propose des situations qui imposent le seul usage de la voix pour transmettre un message
3. Evoquer des situations absentes ou imaginaires	
4. Faire du langage un objet de jeu ou de curiosité	3. Il fait parler les enfants sur des situations et objets ludiques, des albums, des diapositives, des films.

Quelques grandes directions sont visibles, qui orientent la didactique de la communication orale en cycle I :

- l'apprentissage de la communication, au travers d'une situation de communication comme le dialogue (1), est clairement visé ; il s'agit d'amener les enfants à construire une compétence de communication qui va être essentielle à la vie de la classe ;

- le développement de la fonction référentielle (2) au travers de l'usage du langage ; la proposition d'activité qui figure en regard de cette compétence laisse à penser que l'objectif visé est d'assurer peu à peu le passage de la communication non verbale à la communication verbale, enjeu majeur en termes de développement langagier dans les premières années de la vie ;

² Ministère de l'éducation nationale et de la culture, Direction des écoles, *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP, 1992.

- le point (3) vise à faire passer l'enfant des usages du langage en situation, à d'autres dans lesquels la dimension symbolique est encore plus marquée, où le langage est un substitut du réel, un moyen de le représenter en son absence. Le développement de cette fonction du langage va être particulièrement important quant il s'agira de faire entrer l'enfant dans la dimension narrative ;

- la dernière compétence visée, faire du langage un objet de curiosité et de jeux, contribue à la mise en place d'une dimension réflexive (4). Cette dimension est particulièrement importante dans le cadre de la préparation à la lecture, puisqu'il importe de favoriser les compétences d'analyse du code chez l'enfant pour que celui-ci puisse entrer dans cette nouvelle dimension du langage qu'est la dimension écrite.

Les instructions officielles concernant le cycle des apprentissages premiers marquent donc de manière intéressante les grandes articulations du développement langagier des enfants : faire entrer les enfants dans le dialogue, aider le passage du langage de l'action au langage de la représentation, développer une attitude d'analyse à l'égard du langage. On retiendra qu'il y a donc présence d'une dimension communicative (1), exercée dans le cadre de la communication maître-élève, dans ce premier cycle de l'enseignement.

Cycle des apprentissages fondamentaux

Un autre tableau (*La maîtrise de la langue à l'école : 12*) va permettre d'avoir un aperçu de la manière dont les objectifs langagiers, et notamment oraux, sont conçus pour le cycle des apprentissages fondamentaux.

Continuer d'apprendre à parler : du langage de l'oral au langage de l'écrit	Exemples d'activités, de situations d'apprentissage
1. Se servir du langage comme instrument d'investigation et de représentation de la réalité	1. Le maître propose des situations de dialogues plus contraintes : il aide à des prises de parole réglées, à des expressions précises
2. Acquérir un langage plus riche et plus structuré (lexique, morphosyntaxe)	2. Le maître lit des textes variés
3. Découvrir les structures et le fonctionnement de différents types de textes	3. Il guide la compréhension par des questions. 4. Les élèves restituent les textes lus par le maître
4. Adapter la parole au contexte (codes sociaux de la communication)	5. Ils découvrent les contraintes de l'énonciation écrite (dictée à l'adulte)

La manière dont est synthétisé l'objectif général concernant l'oral est tout à fait révélatrice de l'orientation dans laquelle va être placé cet apprentissage dès le cycle 2 : "continuer d'apprendre à parler : du langage de l'oral au langage de l'écrit". Les textes qui complètent ce tableau et l'explicitent sont du reste sans ambiguïté (*La maîtrise de la langue à l'école : 33*) : " Tout d'abord, il s'agit de poursuivre les activités visant à une meilleure maîtrise du langage oral. Elles ont été commencées au cycle 1. Il convient maintenant de prévoir des situations d'apprentissage spécifiques qui préparent plus directement à la réception et à la production des textes écrits. "

Les objectifs subordonnent donc clairement les apprentissages oraux à des finalités relevant de l'écrit. Il ne s'agit plus de développer les compétences de

communication proprement orales, mais déjà de subordonner la réflexion sur l'oral à la mise en place d'une didactique de l'écrit. Ceci apparaît notamment avec la mention, au point 3, de la notion de types de textes, dont on sait qu'elle a été élaborée dans le cadre d'une réflexion sur la production d'écrits, ainsi qu'au travers des activités proposées, toutes orientées vers des pratiques écrites de lecture : il s'agit de faire à la lecture de "textes variés", de "restituer les textes lus par le maître" et de "découvrir les contraintes de l'énonciation écrite".

Seul l'objectif 4 relève clairement d'une pédagogie de la communication orale, introduisant la possibilité d'un apprentissage réel de la communication, intégrant la variation des registres en fonction des contextes, etc. Mais encore une fois, l'exemple d'activité indiqué en regard, celui de la dictée à l'adulte, restreint cette variation à la contrainte du canal (écrit/oral). Et aucun exemple d'activité n'est proposé aux enseignants pour exercer ce qui est nommé en termes de "codes sociaux de la communication".

L'examen des développements qui suivent ces objectifs permet toutefois de nuancer un peu ces constats.

Sous le cadre *Ne pas négliger les codes sociaux de la communication, (La maîtrise de la langue à l'école : 36)* est pour la première fois véritablement abordée la question de la prise en compte des situations de communication orale et de leurs implications pragmatiques :

“C'est au cycle II que chaque enfant apprend à mieux régler ses prises de parole en fonction du contexte où elles se produisent. On ne parle pas en cours de récréation comme en classe, à un adulte comme à des camarades du même âge, à quelqu'un qu'on connaît comme à quelqu'un qu'on ne connaît pas. Le respect de ces codes implicites qui touchent tous les aspects du langage (intonation, articulation, grammaire, lexique) est un gage important de l'efficacité de la prise de parole, c'est aussi une forme de politesse et ce n'est pas son moindre intérêt dans l'éducation des comportements sociaux.

Les objectifs de maîtrise du langage peuvent être visés, tout au long du cycle II, au cours de situations de communication de plus en plus contraintes. Alors qu'au cycle I, le dialogue occasionnel s'avérait l'un des meilleurs moyens de produire des échanges efficaces, au cycle II, celles-ci peuvent être mises en œuvre dans des séquences structurées autour d'un objectif clairement défini.”

Ce dernier développement souligne la nécessité d'apprendre à respecter les "codes implicites" de la communication, dans un souci "d'éducation des comportements sociaux". On remarque que les apprentissages concernant l'oral sont explicitement liés avec des dimensions culturelles au sens large du terme, avec des objectifs comportementaux (politesse) et sociaux. Mais la faiblesse du texte d'orientation vient du fait que les moyens à mettre en œuvre restent mal définis : "situations de communication de plus en plus contraintes" (lesquelles ?), "séquences structurées" (de quel type ?) autour d'un "objectif clairement défini" (de quel ordre ? langagier, social, comportemental ?). On voit bien que des compétences orales de communication doivent être approfondies, mais les propositions de mise en pratique demeurent trop vagues pour pouvoir être traduites en termes de séances d'enseignement.

Le cycle des apprentissages fondamentaux, en raison de cette carence au niveau de la transposition didactique des intentions, marque en quelque sorte le glas d'une didactique de l'oral tournée vers le développement des compétences de communication.

Cycle des approfondissements

Le cycle des approfondissements répond à la même logique.

1. Maîtriser le langage et ses usages	Exemples d'activités, de situations d'apprentissage
Exposer, expliquer, discuter, convaincre en situation de discussion collective	Compte-rendu de travail en groupe Prise de décision collective
Se confronter à des points de vue différents	
Anticiper la compréhension de son message par d'autres	

La partie consacrée au langage oral tend à se réduire de plus en plus.

De toute évidence, le cycle III ne met plus l'accent sur la communication orale de façon générale (le terme de "communication" a d'ailleurs disparu des objectifs et avec lui le mot "oral"), mais seulement de façon spécifique au travers de quelques types de discours : exposer, expliquer, discuter, convaincre. Ces discours ont en commun d'être extrêmement utiles à l'univers de l'école, une orientation restrictive qui se retrouve dans les développements.

“ En matière de langue orale, ce sont les pratiques qui deviendront nécessaires au collège qui doivent orienter la vigilance des maîtres. ”

(La maîtrise de la langue orale : 73)

Ainsi, après avoir subordonné l'oral à l'écrit, on le met au service de la communication scolaire et on justifie cette orientation en prétextant une expertise de l'enfant... qui ne laissera pas de surprendre les enseignants de primaire :

“ L'enfant de huit ans n'a plus, sauf exceptions relevant d'interventions spécialisées, de problèmes de communication dans des situations ordinaires de la vie courante. Par contre, il ne sait toujours pas mettre ses capacités verbales au service des activités scolaires. Ainsi, il doit apprendre à être à l'aise dans des situations collectives où le langage ne sert pas seulement à agir ou à manifester un désir ou une émotion, mais, plutôt, à exposer, à expliquer et à convaincre. L'école, parce qu'elle est un lieu de formation intellectuelle et d'instruction, nécessite en effet un langage plus abstrait que celui de la vie quotidienne, elle en a un usage moins utilitaire, plus complexe. ”

(La maîtrise de la langue orale : 75)

La première phrase est d'un optimisme tout à fait extraordinaire : elle postule qu'un enfant de huit ans (début de cycle III) maîtrise tous les implicites socioculturels qui régissent la communication "de la vie courante" et qu'il possède les matériaux morphosyntaxiques, lexicaux, intonatifs, rythmiques, requis par les situations de communication qu'il peut rencontrer ! C'est méconnaître gravement les aptitudes réelles d'un enfant de cet âge ! Le problème de la communication "ordinaire" résolu, on peut en toute logique focaliser les apprentissages sur les situations de communication scolaires.

En réalité, si l'école ne prend pas en charge cet enseignement de l'expression et de la communication, si utile à tous les instants de la vie courante, c'est parce qu'elle ne

sait peut-être pas le faire, faute d'une réflexion didactique suffisante. La suite du texte constitue à cet égard un semi-aveu :

“ Autrefois, la participation des élèves à la communication verbale qui avait lieu dans la classe se limitait souvent aux seules réponses aux questions qui leur étaient posées ou... à des bavardages. Les IO de 1972 ont introduit l'exigence d'entraînements à l'expression et à la communication qui restent encore des situations pédagogiques rares, faute d'exercices spécifiques permettant de les mettre en œuvre, faute aussi de perspectives claires sur les objectifs poursuivis. ”

(La maîtrise de la langue orale : 76)

D'un côté, on reconnaît au travers des IO de 1972 l'exigence d'un “ entraînement à l'expression et à la communication ”, ce qui porterait assez loin des pratiques de communication tournées vers les activités scolaires ; de l'autre, on avoue son embarras en termes d'objectifs (à quoi entraîner en termes d'expression et de communication ?) et d'exercices spécifiques (quels moyens didactiques mettre en œuvre pour y parvenir ?)

D'ailleurs, les propositions d'activités sont extrêmement réduites : alors que d'autres parties du texte ministériel, par exemple celles consacrées à l'écrit, vont jusqu'à détailler des séances, on se contente de mentionner des situations de communication comme le compte-rendu de travail ou la prise de décision collective, comme s'il suffisait de placer les enfants en situation de communication pour qu'ils apprennent à communiquer !

On conviendra que si les choses étaient aussi simples, il y a bien longtemps que la didactique de l'oral ne poserait plus de problème.

La didactique de l'oral est donc le parent pauvre de l'enseignement primaire, le texte ministériel plaçant l'enseignant devant une alternative :

- soit accepter que les enfants de huit ans savent communiquer dans toutes les circonstances de la vie quotidienne, et que l'école n'a pas donc à prendre en charge d'éventuels apprentissages en ce domaine ;

- soit penser qu'à côté des activités réflexives traditionnelles sur la langue, et en complément des activités scolaires de communication, il y a besoin de développer des compétences de communication pour répondre à des situations non scolaires et qu'il faut alors se préoccuper de :

- les identifier ;
- les traduire en termes d'objectifs langagiers d'apprentissage ;
- définir des activités permettant d'opérer ces apprentissages.

Depuis 1995, de nouveaux programmes de français sont revenus sur la didactique de l'oral. Mais les tendances générales n'ont pas été fondamentalement inversées, ce qui se traduit chez les enseignants par une permanence des pratiques de minoration de la place des activités de communication orale. En effet, si l'on considère les compétences visées tant au cycle 2 qu'au cycle 3, on remarque que l'accent est porté de manière plus forte encore sur des formes de discours comme apprendre à raconter, à décrire, à expliquer, à questionner, à justifier, à argumenter, à exprimer des sentiments. En revanche, continuent à être considérées comme acquises les compétences qui relèvent de la communication quotidienne, de l'oral improprement dit « spontané ».

1.2. Collège

“ Tous les élèves pratiquent spontanément la communication orale : l'enseignement du français s'appuie ainsi sur ce qu'ils connaissent et pratiquent déjà. Partant du connu pour accéder au nouveau et à l'inconnu, cet enseignement doit initier les élèves à une pratique raisonnée de l'oral, et les familiariser avec des situations de communication variées. Il existe en effet plusieurs types de pratique et de discours oraux : leur connaissance sera approfondie aux niveaux suivants. ”

Ce texte, constituant l'entrée en matière des *Documents d'accompagnement des programmes de 6^{ème}*³, résume l'essentiel des nouvelles orientations générales sur la place de l'oral au collège. Les deux dimensions principales sont présentes : faire passer les élèves d'une pratique spontanée de la communication orale à une pratique raisonnée et accroître leur maîtrise des différents discours oraux.

L'importance reconnue de l'oral

De manière générale, l'importance de l'oral dans les derniers textes officiels du collège s'est considérablement accrue : il est même affirmé que sa place est équivalente à celle de l'écriture et de la lecture. Le document *Le collège des années 2000*⁴ dit qu'il faut "partager plus équitablement ce "pouvoir de dire" qui est aussi pouvoir de penser et de défendre un point de vue face aux autres" (p. 7). Il prévoit même que "pour inscrire durablement ce travail de l'oral dans les pratiques scolaires, il convient de tendre vers l'intégration concertée de l'évaluation de l'oral dans le diplôme national du brevet" (p.7).

Des objectifs traditionnels

Parmi les objectifs, figure en bonne place la nécessité de former les élèves à l'utilisation des différentes formes de discours qui sont exploités à l'oral. Cela va bien sûr de l'activité de narration (à la première ou par la 3^e personne) et de description (avec un accent particulier mis sur la position et le point de vue de l'observateur) à d'autres formes de discours oral comme le discours explicatif et le discours argumentatif.

Pour être intéressants, ces objectifs n'en sont pas moins relativement traditionnels. Le besoin d'apprentissage de compétence argumentatives orales était même à la base de l'existence des anciennes des classes de rhétorique.

En outre, c'est le domaine pour lequel les enseignants sont peut-être le mieux formés car ils ont une longue expérience de la mise en place des débats et des exposés. Pour ce qui est de la description ou de la narration orale, ils ne sont pas non plus complètement démunis puisqu'ils peuvent utiliser une partie de leurs savoirs sur ces types de discours produits à l'écrit, en opérant quelques adaptations.

L'évolution essentielle des instructions de collège tient au fait que l'accent est mis sur l'écoute de l'autre et de façon plus générale sur la prise en compte du destinataire et de la situation de communication. Plusieurs passages développent ces orientations aussi bien pour la classe de 6^e que pour le cycle central du collège. La partie la plus novatrice concerne les compétences nécessaires au dialogue, notamment en termes de stratégie interlocutive :

“ Le dialogue suppose naturellement l'identification réciproque des partenaires de l'échange. Par des exercices de formulation et de reformulation en fonction d'un destinataire précis, on habitue les élèves à saisir la nécessité de prendre en compte les

³ *Programmes de 6^{ème}, du cycle central et documents d'accompagnement*. Paris, CNDP, 1996.

⁴ Supplément au B.O. n° 23 10-6-1999.

effets visés et d'adapter l'expression à la situation. On s'efforce de les faire à dialoguer dans des situations de communications diverses : dialogue avec un égal, dialogue avec un supérieur, dialogue avec un familier ou un étranger. Cet apprentissage du dialogue dans des situations variées contribue à l'éducation du futur citoyen. Elle implique, avec la prise en considération de l'autre, une sensibilisation aux différents " bons usages " de la langue, c'est-à-dire aux niveaux de langage."

Pour la première fois dans des instructions officielles est exprimée avec autant de netteté la nécessité d'apprendre aux élèves autre chose que des exercices de communication orale ritualisés, exposé ou débat. L'accent est mis sur le dialogue et ses règles, sur l'apprentissage de l'oral quotidien, et le lien est fait avec la formation du futur citoyen. Poursuivant cette réflexion, le texte pose même la question de la dimension pragmatique du dialogue :

“ La perspective générale du discours donne une importance particulière à la dimension pragmatique et du dialogue : la visée des interlocuteurs dans l'échange, le travail sur ses conditions de réussite et d'échec, aussi bien en observation et analyse qu'en production. ”

Ce passage devrait permettre de repenser différemment les activités orales proposées aux élèves. Il peut constituer la base d'une nouvelle didactique de l'oral, jusqu'ici jamais encore mise en pratique en France mais qui pourrait se révéler particulièrement féconde une fois traduite en propositions concrètes.

D'ailleurs, tout un passage est consacré à ouvrir quelques pistes en ce domaine, qui mérite d'être cité intégralement :

“ En observation et en analyse, on sensibilise les élèves aux stratégies interlocutives. Ils apprennent à reconnaître, à partir de dialogues réels ou fictifs, enregistrés en vidéo ou en audio, les éléments qui fondent le succès ou l'échec d'un interlocuteur lors d'un échange (on compare, par exemple, sur des cas concrets, les moyens d'obtenir un service par la plainte ou par la séduction). On peut faire écouter un dialogue en langue étrangère et demander aux élèves de formuler des hypothèses sur ce qui se passe entre les interlocuteurs. Les textes littéraires, théâtraux et romanesques, sont de grands viviers de dialogues : la réussite, dans ce domaine, correspond souvent à un échec de la coopération interlocutive et met ainsi à nu les mécanismes fonctionnels du dialogue. ”

Le problème des unités d'enseignement

Pourquoi donc, à partir de telles propositions, les enseignants ont-ils des difficultés à mettre en place une véritable pédagogie de l'oral, une didactique des compétences de communication nécessaires pour la conversation courante ?

Nous pensons que cela tient à la difficulté de trouver des unités pertinentes pouvant servir de base aux enseignements, car le dialogue en lui-même ne peut en tenir lieu : il est trop complexe, trop multiforme, trop variable. Son étude ne peut aboutir à un enseignement programmé et la tentative qui est faite dans cette optique par le texte officiel n'est guère convaincante : en guise de progression, on partirait du dialogue entre deux interlocuteurs, en classe de 5e pour aller en classe de 4e à un échange entre plusieurs interlocuteurs.

Le travail qui reste donc à faire, pour donner corps aux propositions ministérielles, est de définir des unités permettant justement l'étude et l'analyse de ces stratégies interlocutives dans les dialogues : à partir de là, on sera à même de programmer des activités de renforcement et d'expression autour de ces unités, d'établir des progressions et de procéder à l'évaluation des apprentissages. C'est là visiblement une nouvelle étape

à franchir dans l'analyse de la communication orale. Nous en prendrons pour preuve quelques suggestions d'activités autour du dialogue, figurant dans la partie " Textes à écouter, à dire " :

" Les dialogues : écoute et analyse de dialogue enregistrés, de pièces de théâtre, de sketches, des conversations diverses." Ce texte propose bien d'analyser les dialogues : mais pour en tirer quels enseignements ? Pour mettre au jour quels fonctionnements ? Le texte est muet là-dessus et c'est aux didacticiens de poursuivre la réflexion pour apporter des réponses à ces deux questions.

Actes de parole et citoyenneté

Un élément de réponse possible est pourtant mentionné dans le *Document⁵ d'accompagnement des programmes de 3^{ème}*, à la page 29, dans la partie intitulée "Grammaire du discours" : il s'agit de la notion d'acte de parole, qui figure en toutes lettres dans ce texte :

"Il paraît important de faire comprendre aux élèves que parler à autrui c'est exercer sur lui une forme d'action, qui peut être adaptée ou non à la situation de communication, et entraîner des malentendus ou des affrontements (verbaux ou physiques) si elle est inadaptée.

L'étude des actes de parole est donc essentielle."

La suite du texte relie cette étude à une problématique citoyenne, dans une perspective large de lutte contre la violence :

"Il est très important, en revanche, d'amener l'élève à prendre conscience de cette triple dimension des actes de parole, en particulier dans une optique de formation du citoyen. En effet, on ne peut donner un ordre à autrui qu'en fonction d'une certaine hiérarchie sociale ; on ne peut obtenir une réponse qu'après avoir posé une question précise à une personne susceptible d'apporter une réponse ; on ne peut affirmer son opinion qu'en tenant compte de celle d'autrui et en évaluant les risques et les enjeux du désaccord ou de l'accord. "

Il s'agit d'objectifs nouveaux assignés aux enseignants de collège, auxquels ceux-ci sont souvent mal préparés et pour lesquels ils ne disposent pas de matériel pédagogique.

Cette notion d'acte de parole nous semble pouvoir constituer la base à partir de laquelle pourrait être construite une didactique de l'oral, mais à la condition de ne pas s'en tenir à la distinction entre acte direct/acte indirect et de mettre l'accent sur la valeur des formes.

1.3. Lycée

L'ancien ministre de l'éducation nationale C. Allègre avait tenu à affirmer l'importance de l'enseignement de l'oral y compris à ce niveau de l'enseignement, traditionnellement orienté vers l'écrit et la littérature. En juillet 1998 devant la commission des Affaires Culturelles du Sénat et de l'Assemblée Nationale, il déclarait : "Le lycée doit être le lieu d'apprentissage de la citoyenneté républicaine. Les contenus disciplinaires à enseigner au lycée (...) doivent contribuer à la cohésion sociale. En effet, il serait inacceptable que les élèves devenus ouvriers, employés (...), cadres moyens ou supérieurs dans des spécialités différentes, ne puissent communiquer que

⁵ *Programmes de 3^{ème} et documents d'accompagnement*. Paris, CNDP, 1996.

difficilement ou soient empêchés de mener ensemble une négociation sociale ou un projet commun (...).

La maîtrise de la langue française, tant à l'oral qu'à l'écrit, doit être privilégiée et ce à travers des exercices multiples."

Des efforts ont été faits dans cette direction. Les textes officiels les plus récents concernant le lycée tentent de corriger ce qui est présenté par un rapport de l'inspection générale comme :

"Un bilan décevant"

Dans son rapport sur *La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée* de septembre 1999, l'inspecteur général A. Boissinot note que "l'analyse des deux dernières "générations" des instructions officielles aboutit à un bilan relativement décevant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au niveau du lycée." Il avance deux explications : la focalisation sur l'épreuve de l'oral de première et celle sur les nouvelles formes d'étude des textes.

Certes, une des épreuves anticipées de français est une épreuve orale, mais elle est articulée sur de l'écrit, textes extraits d'une œuvre étudiée ou groupement de textes, et le candidat doit d'abord faire la preuve de ses connaissances des textes de la liste. Cette épreuve, du moins jusqu'au mois de juin 2001 inclus, est aussi définie par ses deux temps: le premier, monologal, d'une dizaine de minutes, est celui pendant lequel le candidat conduit son examen méthodique du texte ; le second permet l'échange avec l'examinateur. La note de service du 17 janvier 1996 qui cerne les critères d'évaluation évoque pour la première partie l'aptitude à composer, structurer l'exposé, la clarté du propos ... ainsi que la maîtrise du temps, et pour la seconde partie l'aptitude à l'échange argumenté.

Les anciennes instructions de 1986 pour la classe de seconde accordaient une grande importance à la nouvelle "lecture méthodique". Il s'agissait alors de promouvoir une approche "rénovée" des textes et d'organiser regroupements de textes et études d'œuvres intégrales. L'oral, en conséquence, se trouvait quelque peu négligé. Toutefois, restait visé le "savoir résumer oralement un débat, un texte". Des activités d'oral étaient énumérées et préconisées :

"Exercice d'élocution (lecture expressive, récitations, interprétation théâtrale, etc.)

Restitution d'un message.

Lecture commentée d'un texte littéraire, d'une façon suivie selon des points de vue méthodiquement définis.

Jeux de rôles (accueil, information, entretien téléphonique, etc.)

Exposés, discussion, débat."

Le texte attirait l'attention sur l'importance dans les pratiques orales de la netteté de la voix, du débit, de la construction des phrases et de leur enchaînement, de l'écoute attentive, de la prise de notes, des reformulations pour dégager l'essentiel et récapituler, du respect des tours de parole, des temps impartis et des gestes pour soutenir l'expression. Mais ces instructions ne suggéraient pas de programme organisé d'exercices spécifiques pour développer ces aspects d'une compétence de communication orale.

Le texte officiel de 1988 pour la classe de première était pour l'essentiel consacré à l'épreuve anticipée de français.

Les propositions pour la rentrée 2000

En attendant l'ensemble des textes pour les classes du lycée, il est intéressant d'étudier les évolutions amorcées pour l'enseignement de l'oral dans le nouveau *Programme de seconde applicable à la rentrée 2000*. On peut penser que les nouvelles orientations envisagées pour la classe de seconde seront confirmées par les textes à venir concernant les autres classes du lycée.

Ce texte précise dans son préambule qu'une des "préoccupations majeures qui ont guidé son élaboration consiste à tenir compte de l'évolution de la discipline dans la continuité des programmes précédents en précisant les objectifs et les contenus, notamment dans les domaines suivants: [...] l'oral et la maîtrise de la langue dont le rôle est accru ."

À chaque étape du texte, le souci de la maîtrise orale de la langue réapparaît. Ainsi, dans l'exposé des "compétences à développer" se trouve explicitée "la maîtrise de la langue qui est autant un élément constitutif de la personnalité qu'un moyen d'expression." Il est rappelé que "le lycée doit être le lieu où se poursuit un travail et effectif de la langue. Ce travail vise à améliorer l'expression écrite et orale." Autre aspect de cette compétence visée : "la capacité à construire et à développer une argumentation et à l'exposer de façon claire."

Dans la "présentation de la démarche", "la maîtrise de la langue" est rappelée. Enfin, lorsque sont évoquées "la mise en œuvre et les pratiques" tout un paragraphe est consacré à l'oral.

On peut y lire :

"En classe de seconde, le but est de permettre aux élèves de pratiquer des activités orales diversifiées et de commencer à analyser les spécificités de l'oral (variation des formes de parole et des niveaux de langage en fonction des situations, des buts, des interlocuteurs).

À cette fin, on associe (en classe entière et en modules) :

- L'écoute: on insiste sur la diversité des genres de l'oral, sur les relations entre les interlocuteurs, sur les stratégies mises en œuvre dans les échanges. On engage une analyse de la hiérarchie des informations, et des explicitations, reformulations, digressions, dans un propos oral, en particulier à l'intérieur d'un cours.

- L'expression orale : elle inclut des pratiques d'oralisation de textes (lecture à haute voix, jeu dramatique, mémorisation, récitation), et des pratiques de production orale (reformuler oralement un énoncé qu'on vient d'entendre, formuler oralement des questions, exposer un bref compte-rendu de lecture, organiser un propos à partir de notes, et réagir à des discours oraux, participer à un débat, en liaison notamment avec l'éducation civique, juridique et sociale).

Ces travaux sont organisés le plus fréquemment possible à l'intérieur de groupe, notamment dans le cadre des modules. L'oral constitue souvent une propédeutique aux activités d'expression écrite."

Des distinctions fécondes, des pistes à exploiter à tous les niveaux d'enseignement

Ces larges citations attestent l'importance retrouvée et reconnue de l'oral dans les textes officiels du lycée. On retiendra l'esquisse d'un programme d'écoute et la distinction opérée entre pratiques de réalisation, pratiques de production et pratiques de genres oraux. Bien sûr, réapparaissent les traditionnels comptes-rendus de lecture et débats. Mais ces distinctions vont enfin au-delà des énumérations habituelles des activités orales. Elles amorcent, nous semble-t-il, la structuration d'une pédagogie de l'oral qui ne se contente pas de créer des situations de communication orale mais qui fait de l'oral l'objet d'un apprentissage à poursuivre au lycée.

Les propositions de notre ouvrage s'inscrivent dans les nouvelles orientations des textes officiels. Dans ces textes récents, l'oral comme objet d'apprentissage, au lycée et au collège, est un leitmotiv. Plus précisément, nos propositions prennent place dans "les pratiques de production" souhaitées par le texte officiel. Elles s'efforcent en particulier de ne pas oublier cette finalité, rappelée avec force au début du programme :

"La maîtrise progressive de l'expression est un élément essentiel dans l'accès à la citoyenneté."

1.4. Conclusion

Dans les instructions les plus récentes, émerge l'idée qu'il est nécessaire d'apprendre aux élèves à maîtriser des formes d'oral autres que les genres formels et qu'il faut travailler aussi sur les dialogues et sur les actes de parole.

On voit aussi que les divers textes, du primaire au lycée, accordent à l'apprentissage de la communication orale une place croissante. C'est le constat qui ressort également du document de l'Inspection Générale de l'Education Nationale intitulé *La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée*, de septembre 1999.

Ce rapport recense les difficultés didactiques, notamment le "manque de "modèles" auxquels les enseignants puissent commodément se reporter" (p. 9). A l'écrit, la grammaire textuelle et les travaux sur les typologies de textes ont permis un renouvellement des approches. Mais rien de tel n'est aussi aisément disponible dans le champ des travaux universitaires sur l'oralité, où les travaux des conversationnalistes, les descriptions de l'oral seraient trop loin encore des démarches d'enseignement. Est aussi mentionnée la difficulté à évaluer, plus grande encore qu'à l'écrit.

La dernière partie du rapport (p. 72 à 78) cherche des pistes pour renouveler l'enseignement de l'oral. Elle prône notamment "la reconnaissance de l'oral comme objectif d'apprentissage" (p. 75), la promotion de la réflexion sur les genres de discours oraux (p. 76), le recours à des "situations simulées, des jeux de rôles" (p. 75).

Mais l'essentiel du travail reste à faire. Il est par exemple souhaité que soient "identifiées plus finement les compétences en jeu dans la communication orale" (p. 76), que soient publiés des documents d'accompagnement consacrés à l'oral, et que "la revalorisation de l'oral passe aussi par une meilleure prise en compte dans l'évaluation" (p. 78). Sur tous ces points, le texte invite à poursuivre la réflexion. C'est ce que nous voudrions faire à présent.

**2. Les recherches en didactique du français :
des éléments de réponse variés**

L'objectif d'une didactique de l'oral devrait être d'amener les élèves, au terme de leur scolarité, à une "maîtrise de la langue". Mais que doit-on entendre exactement par cette expression ? La réponse est en fait multiple.

Une conception restrictive de cette maîtrise visera à l'acquisition des règles qui gouvernent la syntaxe, la morphologie, la phonétique, et à l'accroissement des connaissances lexicales des élèves. Si l'on nous autorise à faire le parallèle avec un jeu de cartes, on dira que la maîtrise visée concerne la connaissance de quelques règles du jeu : ces règles de base, sans lesquelles le jeu ne peut se dérouler, ce sont les compétences linguistiques. Leur description a été entreprise depuis longtemps, essentiellement pour les variétés écrites de français les plus normées et, jusqu'à une date récente, on tendait à faire comme si ces règles valaient pour décrire l'oral.

Mais d'autres règles existent, à première vue moins obligatoires, qui ne sont pas explicitées mais qui ne peuvent pourtant pas être enfreintes sans risque communicatif majeur. Ainsi, pour continuer le parallèle avec un jeu de cartes, celui du tarot, il est écrit que l'on doit écartier certaines cartes, trois ou six, de son jeu. C'est la règle, explicite, connue de tous, disponible. Mais pour bien jouer, il faut suivre d'autres règles, non écrites elles, mais qui pourtant font l'objet d'un fort consensus entre les bons joueurs, qui conseillent très fortement de ne pas écartier d'atout, ou d'essayer d'écartier toutes les cartes d'une couleur, ou de ne garder qu'une carte dans une couleur, ou d'écartier une tête de valeur moyenne afin de tromper ses adversaires sur la composition de son jeu, etc. Ces règles sont aussi importantes que les règles écrites, mais si elles ne sont pas explicitées c'est parce qu'elles correspondent à un savoir jouer, à un art du jeu et surtout que leur mise en pratique dépend du contexte, dépend du jeu que l'on a, à ce moment là, en main. A la fois, elles permettent l'adaptation à la situation et elles sont imposées par elle car on prendrait de gros risques à ne pas les respecter.

Or, de telles règles existent aussi dans la maîtrise de la langue ; elles concernent :

- la connaissance des contraintes propres à un univers de discours : connaître les conditions concrètes de la communication (qui parle à qui, où, quand, comment, pourquoi, etc.), les contraintes de type stylistique et thématique (quel type de texte investir pour être efficace, quelles contraintes m'impose-t-il ?), les marques linguistiques requises par la construction de tel type de texte (argumentatif, descriptif, narratif), celles ayant trait à la forme sociale d'un type de texte.

- la connaissance des valeurs idéologiques et culturelles dans lesquelles la communication vient s'inscrire (quels discours sont acceptables, ne le sont pas ?) :

- la maîtrise des moyens paralinguistiques de communication, tout ce qui concerne les voies mimo-gestuelles ou posturales de la signification ;

- la connaissance des implications pragmatiques des formes linguistiques.

Cet ensemble de compétences forme ce que l'on appelle des compétences de communication et l'on peut considérer que la maîtrise de la langue est réalisée quand, aux compétences linguistiques (vision restrictive), on adjoint ces compétences de communication ; quand, aux seules règles de jeu, on adjoint les règles permettant de bien jouer. On voit qu'elles relèvent d'une conception pleinement culturelle, au sens large du terme.

Il est difficile de pouvoir exercer à la fois toutes ces compétences dans le cadre scolaire. C'est la raison pour laquelle les didacticiens définissent des priorités d'apprentissage pour orienter leurs travaux. Après un aperçu historique sur la manière dont a été posée dans le passé la question de l'oral, nous développerons deux approches représentant les deux grandes tendances de la didactique de l'oral et en ferons une

analyse critique pour dégager quelques principes à retenir. La première, due aux travaux du groupe de chercheurs et de praticiens réunis autour de J. Dolz et B. Schneuwly, pense la didactique de l'oral à partir de la question des genres formels oraux. La deuxième est représentée par les recherches menées actuellement dans plusieurs groupes de l'INRP, par exemple à Toulouse autour de C. Garcia-Debanc.

2.1. De la pédagogie institutionnelle dans son rapport avec la didactique de l'oral

Avant de nous situer par rapport aux travaux récents, il faut évoquer les propositions plus anciennes de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle qui, pour l'apprentissage de la vie démocratique en classe, multiplient les situations de communication orale.

Formation du citoyen et instance de débat

Dès les années 20, avec le mouvement Freinet, puis au début des années 60 avec F. Oury, est défendue l'idée d'instaurer des instances de concertation, de discussion, de régulation du travail et de la vie sociale de la classe. La mise en place de ces institutions doit permettre le partage du pouvoir entre le maître et les élèves, l'organisation de la loi qui régit la vie du groupe et assure le règlement des inévitables conflits.

Dans la pédagogie Freinet comme dans les développements de la pédagogie institutionnelle, on trouve la proposition d'organiser des conseils sous différentes appellations : conseil d'élèves, conseil de coopérative, etc. Ces conseils discutent le programme de travail et les règles de vie de la communauté scolaire : ils doivent susciter l'engagement de chacun. Il revient au maître de veiller au bon fonctionnement de ces institutions pour qu'elles soient un lieu d'échanges et de débats où s'exerce démocratiquement la responsabilité des citoyens à la prise des décisions collectives. Dans ce but, des précautions sont prises pour régler les interventions et favoriser la recherche des solutions consensuelles par le dépassement des oppositions individuelles. L'éducation civique, la formation du citoyen de demain, se fait ainsi par l'exercice, dans l'école, de la citoyenneté. Cette fin même implique l'apprentissage d'une communication respectueuse de la liberté d'expression de chacun et d'une aptitude à l'expression et à la défense de son opinion.

Lieux d'échange et pédagogie de la communication orale

Les mêmes courants pédagogiques préconisent les travaux d'équipe qui, comme les conseils, conduisent à un partage des responsabilités, des pouvoirs et de la parole. La vie de la classe comme les formes de travail demandent des pratiques communicatives régulées fréquentes. La socialisation va de pair avec la multiplication des échanges oraux.

Le développement d'une compétence de communication est à la fois le moyen et la conséquence du fonctionnement des institutions mises en place. Ainsi, la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle, toujours vivantes et pratiquées par des maîtres militants, représentent les premiers mouvements pédagogiques établissant un lien fort entre la formation du citoyen par l'apprentissage de la vie démocratique et la pratique intense de la communication orale. Mais le souci est moins d'enseigner à parler que de faire vivre au sein de l'école les valeurs républicaines et démocratiques.

Il nous semble toutefois qu'aujourd'hui pour l'exercice même de ses droits et de ses devoirs d'élève citoyen, actif et coopératif, l'enfant a besoin d'un enseignement

spécifique de l'oral. De la même façon qu'il ne suffit pas de créer une BCD pour que les élèves lisent, l'instauration d'un lieu d'échanges ne dispense pas d'une pédagogie de la communication orale. Inversement, tout comme il serait vain de chercher à développer des compétences de lecteur sans fournir de livres à lire, un enseignement de l'oral sans instance pour mettre en jeu les savoirs et pouvoirs acquis n'aurait pas de sens pour les élèves quel que soit le niveau envisagé.

Ce n'est donc pas par opposition aux solutions défendues par ces mouvements pédagogiques que nous situerons nos propositions, mais plutôt en complément.

2.2. Au temps de la primauté de l'oral

Le plan de rénovation de l'enseignement du français au cycle élémentaire, issu des travaux des équipes de recherches animées par l'inspecteur général Rouchette à partir de 1963 et auquel renvoient les instructions officielles de 1972, s'efforce de repenser la didactique du français pour lutter contre l'échec scolaire, en tirant les leçons de la linguistique.

Linguistique appliquée et primauté de l'oral

La linguistique appliquée fournit ainsi la notion de primauté de l'oral et permet de redéfinir la visée de l'enseignement de la langue en termes d'objectifs communicatifs.

La primauté de l'oral fonde, dans les démarches d'enseignement, la première étape, celle de la pratique intuitive orale et pense l'approche de l'écrit comme le passage de l'oral à l'écrit.

L'objectif communicatif, sous l'influence des travaux de R. Jakobson et du sociolinguiste B. Bernstein, est l'adaptation du registre de langue à la situation et l'acquisition d'une langue structurée, "élaborée". Le Plan rappelle que "le souci permanent du maître est d'aider chaque enfant à comprendre et utiliser des registres de langue de plus en plus élaborés, de mieux en mieux adaptés aux situations de communication" (2.2.2).

Maîtrise de la langue et échec scolaire

La lutte contre l'échec scolaire trouve sa légitimité dans les observations des sociologues.

"La réussite scolaire est largement conditionnée par la maîtrise de la langue dont les enfants peuvent faire preuve - et ceci quels que soient les efforts des maîtres. Des recherches sociologiques ont en effet confirmé que les enfants retardés le sont principalement par des déficits de langage, et qu'ils appartiennent le plus souvent à des milieux socioculturels défavorisés. Un entraînement plus méthodique à la pratique de la langue doit tenir compte de ces faits " (1.1.2) : ce que le Plan de rénovation propose de traduire dans une démarche dialectique qui fait alterner libération et structuration, liberté et contrainte.

Structuration-libération

"Si toute langue est à la fois contrainte et liberté, la liberté du langage de l'enfant est d'autant plus grande qu'il domine mieux la langue qui en est le moyen. L'expression rencontre à un certain moment une contrainte à laquelle l'enfant doit se soumettre et qui est la condition de ses progrès. On peut donc considérer dans la conduite de la classe des moments de libération de l'enfant, à l'oral comme à l'écrit, s'exprime sans contrainte,

et d'autres moments de travail systématique où il se soumet à une discipline qui est celle même que la langue s'impose à elle-même pour une meilleure communication " (2.2.2).

F. Best dans *Vers la liberté de parole* (1978), un ouvrage de "défense et illustration" du Plan de rénovation, commente ainsi le temps de structuration :

" La phase de structuration de la langue n'a de sens que parce qu'elle vise une maîtrise plus grande du langage. Cette phrase de structuration que réclament et appellent les insuffisances momentanées du langage enfantin ou son manque d'étendue dans les registres de langue est une nécessité dont prend conscience tout pédagogue soucieux de combattre les obstacles venus des inégalités socioculturelles."

Mais les activités alors préconisées pour cette phase de structuration sont les exercices structuraux "inspirés des techniques d'apprentissage des langues étrangères, destinés dans leur principe à faire acquérir le fonctionnement oral de la langue" (2.2.2).

Cette référence à la méthodologie du français langue étrangère, qui paraît alors légitime, est bien sûr l'aspect le plus daté des propositions du Plan de rénovation. La critique de ce transfert de techniques n'est plus à faire : l'enseignement du français langue maternelle a emprunté à la didactique du français langue étrangère une solution que celle-ci avait déjà commencé à abandonner avec les approches communicatives.

L'oral objectif d'apprentissage

Il nous paraît plus intéressant de retenir que le Plan de rénovation avait eu le souci de faire de l'oral un objectif d'apprentissage explicite. Et dans ce domaine, sa volonté de dépasser les "pionniers de la pédagogie moderne" est affirmée :

" La liberté de parole n'est pas un pouvoir inné qu'il suffit d'exercer en situation pour le maîtriser [...]. L'entraînement à la communication n'y suffit pas ; des exercices systématiques d'apprentissage de la langue peuvent très certainement donner aux enfants - et en particulier aux plus défavorisés d'entre eux - une liberté de parole effective".

Mais, trente ans plus tard, dans son rapport sur *La place de l'oral dans les enseignements de l'école primaire au lycée*, l'inspecteur général A. Boissinot note qu'au primaire "tout se passe comme si l'on s'intéressait plus à l'organisation de la communication au sein de la classe, qui semble résumer toute approche de l'oral en tant que telle dans les enseignements, et aux apprentissages des différentes disciplines, dont l'oral constitue l'un des vecteurs, qu'à l'apprentissage de la langue orale proprement dite et de son maniement" (p. 12).

Les recherches actuelles tendent à redéfinir l'objectif d'une didactique de l'oral à partir d'une analyse des composantes de la compétence de communication orale pour fonder de nouvelles propositions d'enseignement et préconiser enfin autre chose qu'une meilleure organisation de la communication en classe ou l'instauration de moments d'entretien.

2.3. La réflexion genevoise autour des genres formels oraux

Oral et vie sociale

Les idées de départ de ce groupe de recherche⁶ reposent sur le fait que l'école doit apprendre aux élèves la maîtrise d'un certain nombre de compétences requises dans la vie sociale. Or, la communication orale dans la société se trouve être incarnée dans une série de situations de communication plus ou moins ritualisées qui finissent par correspondre à ce qu'ils appellent des "genres formels". Ainsi en va-t-il de l'interview

⁶ Dolz J. et Schneuwly B., *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF, Paris, 1998.

radiophonique (p. 117 à 140), de l'exposé oral (p. 141 à 162), du débat régulé (p. 163 à 186) et de la lecture à d'autres (p. 187 à 202). Ces genres oraux sont régis par des règles qu'il s'agit de mettre au jour par l'étude d'un certain nombre de corpus ; puis on réalise une série d'exercices avec les élèves pour faire acquérir la maîtrise de ces règles, avant de passer à une phase de production de discours. Le principe est calqué sur les travaux menés en production d'écrit dans les années quatre-vingts à partir de la notion de type de textes.

Dans un premier temps, il est utile de mettre en évidence les points forts de ce type d'approche en termes de didactique du français.

En premier lieu, on peut considérer les efforts visant à ouvrir l'école sur la société : les promoteurs de ce type d'étude ont à cœur de socialiser les individus et de les doter des outils nécessaires à une pleine réussite sociale. Il s'agit de préparer les futurs adultes à maîtriser des compétences de communication requises dans la vie quotidienne ou dans la vie professionnelle.

Le deuxième avantage, directement lié à cette première dimension, tient à ce que les élèves vont se sentir motivés, comprenant les enjeux de ce qui leur est proposé en termes d'apprentissage, et se projeter dans un avenir plus ou moins proche où ils seront en situation d'utiliser les compétences acquises à l'école et d'en tirer un profit maximum.

Des unités dans un programme

En termes pédagogiques, cette approche offre l'avantage de pouvoir être traduite de manière simple en unités de programmation. Il est facile, sur la base des genres formels, de répartir les éléments de contenu tout au long d'une scolarité afin de créer véritablement des programmes d'apprentissage de l'oral, et de conférer ainsi à cette sous-discipline de l'enseignement du français une plus grande légitimité, tant il est vrai qu'un enseignement qui ne présente pas de visibilité programmatique tend à ne pas être réellement considéré et n'est souvent pas mis en pratique. Ce souci de programmation rencontre les représentations que les enseignants ont, de façon majoritaire, de leur métier et de ses exigences : ce n'est pas négligeable à l'heure où il s'agit de mettre un accent nouveau sur une dimension jusqu'ici considérablement minorée. Un autre avantage réside dans la possibilité de procéder à des évaluations autour de référentiels de compétences clairement définies.

En termes didactiques, la conception de séquences autour des genres formels bénéficie du fait qu'elle peut s'appuyer de manière très large sur l'expertise acquise par les enseignants dans le domaine de l'écrit, depuis plus d'une dizaine d'années si l'on peut dater ainsi de manière sommaire la rénovation de l'enseignement de la production d'écrits dans le primaire et en collège. En effet, il s'agit fondamentalement de la même démarche d'enseignement, du même type de problématique, du même déroulement de séquence, et les enseignants, déjà largement sensibilisés à ce type d'approche, pourraient être des agents efficaces d'une telle didactique de l'oral.

Les limites de l'approche par les genres formels

Toutefois sa mise en place n'est pas sans poser quelques problèmes que nous exposerons rapidement, non pour condamner ces orientations mais plutôt pour les dépasser dans une nouvelle démarche qui en intégrerait les aspects les plus convaincants.

Ainsi peut-on s'interroger sur la pertinence des genres formels comme unité de programmation. Si l'on prend le cas de l'interview, on peut se demander en quoi ce

genre rencontre la réalité de la vie quotidienne ou professionnelle, aussi bien des enfants de la majorité des adultes : dès lors, est-il tout à fait pertinent de calquer la didactique de l'oral sur celle de l'écrit en prenant pour base des unités relativement discutables ?

Ensuite, cette démarche repose sur la conception de modules d'enseignement que l'enfant va aborder successivement pendant sa scolarité ; l'idée d'une continuité des enseignements de l'oral est certes extrêmement intéressante, mais l'on peut se demander quelle compétence l'enfant construit globalement en passant d'une unité à l'autre. Y a-t-il une progression en termes de difficulté des apprentissages, d'approfondissement d'une notion ? Pour le dire autrement, comment l'enfant va-t-il être amené à opérer des transferts d'un module à l'autre ? Le risque est que finalement l'enfant construise une expertise relative à la maîtrise ciblée de certains genres sans pour autant être amené à mettre en relation les éléments de divers modules pour construire une compétence de communication orale plus globale.

On voit très bien comment pareille dérive pourrait se traduire dans la pratique des enseignants : la connaissance et la maîtrise de tel ou tel genre oral devenant une fin en soi, l'aspect techniciste des apprentissages prendrait le pas sur la philosophie générale avec les dérives qui ont déjà pu être constatées pour ce qui est de la pratique de la production d'écrit, à savoir la réduction à des grilles d'objectifs, à des listes de critères, à des grilles d'évaluation.

Enfin, il ne faut pas méconnaître que la mise en place de telles pratiques d'enseignement ne peut se faire que dans le cas de plages horaires spécifiques, venant en surcroît par rapport aux enseignements de français existant déjà, et que celles-ci risquent d'être perçues comme se faisant au détriment d'autres composantes du cours.

Toutefois, quelques idées fortes se dégagent, qu'il nous semble important de garder présentes à l'esprit pour orienter nos propres propositions :

- l'existence d'une programmation, permettant aux enseignants et aux élèves d'identifier des objets d'apprentissage et d'évaluer ;
- celle d'un référentiel de compétences, permettant d'orienter les enseignements ;
- la prise en compte de la dimension sociale de l'oral ;
- enfin, l'ancrage textuel et pragmatique.

Simplement, il faut peut-être arriver à concevoir d'autres unités que celle des genres formels pour fonder une programmation, de manière à entrer en phase avec le réel des enfants et pas seulement avec celui des futurs adultes. Une autre des qualités attendues de ces unités devrait être de pouvoir éviter le risque de réification des enseignements et de ne pas induire à un alourdissement des horaires de français.

2.4. Une approche transdisciplinaire de la didactique de l'oral : les groupes de recherche INRP

L'autre grand courant actuel est très différent : il ne conçoit pas la didactique à partir d'objets enseignement, mais plutôt à partir d'une réflexion sur les lieux d'intervention didactique. L'orientation générale n'est pas définie en termes de contenus d'enseignement mais plutôt en termes de posture de l'enseignant et de nature de ses interventions par rapport au discours oral des élèves.

L'objectif serait d'amener les enfants à développer des conduites langagières - à argumenter, justifier, décrire ou raconter - et de le faire non dans une démarche planifiée, programmée en fonction du niveau de compétences auquel on veut que les élèves parviennent à la fin des apprentissages, c'est-à-dire en fonction d'un idéal de profil de sortie de l'apprenant, mais en prenant en compte le niveau de développement langagier des élèves et en essayant de le faire évoluer. Pour y parvenir, on crée des situations de communication amenant les élèves à utiliser ces conduites, et on soutient leurs productions par des activités d'étayage.

Les avantages d'une pédagogie de l'oral intégrée

Une telle approche peut être dite " intégrée " en ce sens qu'elle ne suppose pas la définition de modules d'enseignement spécifiques consacrés à l'oral ; au contraire même, des séances dans d'autres disciplines que le français (physique, sciences naturelles, technologie) vont être mises à profit pour générer des conduites verbales comme l'explication, l'argumentation, la justification.

Le premier avantage de cette démarche est d'éviter un alourdissement des horaires de français ; elle ne se fait pas non plus au détriment d'autres composantes de l'enseignement.

Une autre de ses qualités est de reposer sur l'exercice d'une communication authentique pour apprendre à communiquer, ce qui, on le sait, est en conformité avec les mécanismes d'apprentissage d'une langue, maternelle ou étrangère.

Ensuite, elle présente l'avantage de mettre l'enfant au cœur des apprentissages et de partir des pratiques linguistiques de l'apprenant, évitant par là une démarche trop spéculative qui risquerait de pécher par un trop grand écart avec la réalité.

Du point de vue des apprentissages justement, l'approche intégrée va amener l'enseignant à développer un rôle de médiateur, d'aide, dans le but d'aider les enfants à effectuer de petits sauts qualitatifs dans la maîtrise du langage.

Une telle démarche suppose que l'enfant soit amené plusieurs fois au cours d'une année scolaire, comme au cours de sa scolarité, à revenir sur les mêmes types de procédure, les mêmes situations de communication pour progresser dans ses capacités d'expression, pour apporter une réponse à chaque fois un peu plus complexe. Il s'agit en quelque sorte d'une didactique en spirale, dans laquelle, si l'on développe la métaphore, le cercle représenterait la répétition des situations, le rétrécissement et l'élévation de la spirale la complexité croissante des réponses.

Des difficultés de mise en pratique

On voit que cette approche intégrée repose sur des postulats extrêmement forts. Mais sa mise en place peut soulever quelques difficultés.

La notion de programmation des objets d'enseignement, à plus forte raison celle de progression, n'a pas vraiment sa place dans ce type d'enseignement/apprentissage. Or, cela va à l'encontre d'une conception, d'une représentation, très largement répandue chez les enseignants, qui ont l'habitude de définir des objets d'enseignement, de placer leurs démarches dans un trajet, de s'inscrire dans un itinéraire avec un point de départ et un point d'arrivée définis en termes d'objectifs.

Ensuite, une autre difficulté peut venir du fait que l'enfant n'est pas toujours conscient de ce qu'il fait en langage car il pense fondamentalement faire autre chose. Alors que pour lui l'objectif est principalement un objectif de technologie, de biologie, de physique, il en va en partie autrement pour l'enseignant qui sait, lui, que la leçon est centrée autour d'objectifs langagiers. Divers travaux sur l'apprentissage ont mis en évidence le rôle de la prise de conscience des apprentissages, extrêmement utiles pour

les contrôler, les réguler, et aller plus loin. De plus, et dans le même ordre d'idée, on peut penser qu'il est souhaitable de distinguer parfois les moments où l'on parle pour parler de ceux où l'on parle pour apprendre à parler, de la même manière qu'en lecture il est apparu nécessaire de distinguer les moments consacrés à une réflexion de type méta-, tournée sur l'accroissement des compétences de lecture, de ceux où l'on lit pour lire, soit pour en retirer des informations soit pour prendre du plaisir.

La dernière difficulté que l'on peut entrevoir est de type pédagogique. Accompagner non pas le groupe d'élèves mais chacun des élèves dans son développement langagier, en amenant chacun des enfants par petites étapes à complexifier sa maîtrise du langage oral, nécessite de la part du maître un très fort degré d'expertise, une capacité d'évaluation fine de chacun de ses élèves, extrêmement difficile à mettre en œuvre au cours d'activités le plus souvent réalisées en groupe. Cela risque d'être difficile pour des enseignants débutants.

Si l'on se place au niveau secondaire, la mise en place de ces dispositifs requiert une grande collaboration entre enseignants de disciplines différentes, ce qui n'est jamais simple. Il faut demander à un enseignant qui n'est pas formé à la didactique du français de faire montre de qualités d'expert dans la mise en place de ses séances et éventuellement dans l'analyse des performances des élèves. L'essentiel du travail oral risque de se dérouler hors de la présence de l'enseignant de français.

Mais ces critiques concernant la mise en place des séquences ne doivent pas occulter les enseignements précieux qui peuvent être tirés de ce courant, et qui nous semblent correspondre à des points forts indéniables.

Ainsi en va-t-il de l'idée d'un apprentissage continu, revenant plusieurs fois au cours de la scolarité sur les mêmes points, mais prenant soin de permettre aux élèves d'apporter des réponses de plus en plus complexes, signes d'une expertise croissante.

Une autre idée à retenir nous semble être la nécessité de ne pas alourdir les horaires de français, et de lier la réflexion sur l'oral à l'exercice d'autres compétences. Mais dans notre esprit, il s'agirait d'abord de faire des liens avec d'autres compétences liées à la maîtrise de la langue, de manière à ce que les élèves soient bien conscients du fait qu'ils sont en train de construire des compétences linguistiques.

3. Pour une approche pragmatique de la didactique de l'oral

3.1. La prise en compte des enjeux pragmatiques de l'oral⁷

La didactique de l'oral a longtemps été étroitement liée à la problématique des registres de langue, à la question du choix d'une manière de s'exprimer en fonction des situations de communication. Il s'agit d'une prise en compte de notions sociolinguistiques, montrant que ce qui fait la valeur d'une forme linguistique c'est avant tout son adaptation à un ensemble de paramètres situationnels (où, qui, pourquoi). C'est déjà une manière intéressante pour éviter une optique étroitement prescriptive, où les pratiques linguistiques sont évaluées en termes positifs ou négatifs (il faut/il ne faut pas dire...) par rapport à un idéal de la langue qui est le Bon Usage. Mais cela ne suffit pas encore, nous semble-t-il, pour permettre l'émergence d'une réflexion sur la spécificité de la communication orale et sur ce qui s'y joue fondamentalement. Poser la question en termes de registres, c'est toujours finalement considérer qu'il y a des formes meilleures que d'autres, non plus dans un absolu de la langue, mais par rapport au relatif de l'interaction ; certes, cela oriente la réflexion sur l'enseignement de l'oral autour de la question cruciale du "qui parle à qui", mais sans permettre de réfléchir à ce qui se négocie entre les co-énonciateurs dans tout échange de paroles. Or, ce qui se joue, nous le verrons, relève d'une dimension qui dépasse et intègre les registres : c'est la co-construction de ces identités mêmes, c'est la négociation d'un consensus qui va permettre la poursuite de l'échange.

3.1.1. Repenser l'enseignement à partir de l'oralité

Pour résumer, la conception la plus répandue postule que l'enfant aurait besoin d'apprendre à réaliser des opérations complexes à l'oral, raconter, décrire, argumenter, expliquer des procédures... et là, à ces types et à ces situations scolaires, se borneraient ses besoins en matière d'oral : l'imprégnation suffirait pour *le reste*, le bain culturel et linguistique pourvoierait à la maîtrise des compétences culturelles, qui seraient automatiquement données à l'enfant avec l'accroissement de ses compétences linguistiques (structures, vocabulaire, etc.). Mais justement, quel est *ce reste* ? Ce reste, c'est tout ce qui fait l'oralité, tout ce qui distingue la communication orale de la communication écrite, qui rend irréductibles ces deux dimensions, et qui n'est pour l'instant que trop rarement pris en compte dans l'univers scolaire.

Il n'est pas de notre propos ici de pointer toutes les différences existant au point de vue linguistique entre le français oral et le français écrit. Les travaux menés par l'équipe du G.A.R.S d'Aix-en-Provence, autour de C. Blanche-Benveniste, suffisent à la réflexion au plan syntaxique. Notre analyse se situera à un niveau plus communicatif et énonciatif.

Oral et interaction

L'interaction orale fait passer au premier rang des dimensions beaucoup moins importantes à l'écrit, au premier rang desquelles la construction d'un espace de collaboration qui permet la communication. A l'oral, on est tenu d'exprimer, par le choix de marques linguistiques culturellement déterminées, notre relation à l'autre ;

⁷ "Faire découvrir le pouvoir de la parole et ses enjeux sociaux" : tel est un des objectifs exprimés par le document *Le collège des années 2000*, Supplément au B.O. n° 23 10-6-1999 (p. 24) et que nous allons prendre en compte.

plus exactement même, l'oral nous permet (ou nous impose...) lors de chaque interaction de rejouer cette relation, de reconstruire les positionnements respectifs. Parler à quelqu'un, parler *avec* quelqu'un, comme l'exprime justement la langue française, c'est à chaque fois construire une image de soi et une image de l'autre. Et chaque fois, nous devons respecter des règles fondamentales qui vont construire de soi-même une image positive tout en évitant de produire de l'autre une image trop négative, d'empiéter sur son territoire, de l'agresser verbalement. Sans ce souci de créer et de maintenir tout au long de l'interaction les conditions d'une coopération harmonieuse, la communication orale tourne à l'affrontement, l'interaction peut même s'arrêter brutalement. Ménager sa face et la face de l'autre est essentiel, comme le rappelle G.-D. de Salins (1988 : 189) :

“Notre ligne de conduite consiste à respecter notre face et à ne pas heurter la face d'autrui. Pour ce respect mutuel, chaque culture propose des stratégies de séduction et de captation indispensables à mettre en œuvre pour que les messages prennent tout leur sens. Il est des stratégies de présentation de soi et des stratégies de confirmation de l'autre indispensables à respecter, ainsi que des stratégies de réparation rituelle à mettre en place (stratégies d'évitement aussi)”.

Je face à tu

Certes, cette exigence se fait sentir également à l'écrit, mais à un degré bien moindre, en raison de plusieurs particularités propres à ces deux types de situations de communication.

Dans un premier temps, on commencera par remarquer qu'à l'écrit, en raison du fait que les interactants ne partagent pas le même espace, la communication est différée; l'élaboration des programmes de phrase ne s'opère pas en direct, sous la pesée de l'autre, dans la tension inhérente à toute intersubjectivité. Chacun a plus de temps pour programmer son dire, pour ajuster sa réponse et choisir les marques permettant de ménager sa face et celle de l'autre. Cette latitude permet d'éviter efficacement nombre de conflits, du moins de les rendre moins forts : dans tous les cas, elle rend plus facile à gérer l'effort de collaboration.

Ensuite, il faut considérer que, linguistiquement, les marques du sujet sont très souvent effacées à l'écrit : la narration, la description, l'argumentation sont souvent faites à la troisième personne, parce qu'il en est ainsi dans les conventions d'écriture, parce que l'écrit impose une prise de distance par rapport au vécu, requiert souvent une décontextualisation. Le sujet s'investit moins dans son discours ; le corollaire en est le plus souvent l'effacement du destinataire, surtout dans les pratiques scolaires de production d'écrit. Cet effacement conventionnel des marques des personnes fait que le problème de la construction des identités est second, par rapport à d'autres exigences qui sont celles de la transmission d'informations, au plan des contenus. A l'oral, la situation est très différente : un *je* face à un *tu* est la situation la plus courante ; l'investissement du sujet est presque constant, sa prise à témoin du co-énonciateur également, en témoignent le nombre élevé de marques personnelles, la fréquence des modalisations, les demandes de feed-back, la présence des continueurs. Ainsi, à l'oral le problème du positionnement des actants, de la construction d'une intersubjectivité est extrêmement important : que ces positionnements soient dissensuels et l'interaction sera échouera.

Les fonctionnalités de l'oral relèvent d'abord de ces questions interpersonnelles ; celles de l'écrit proposent une autre hiérarchie : le contenu à transmettre passe avant l'instauration et le maintien des conditions nécessaires à la communication elle-même.

Cette prise de conscience nous semble nécessaire pour proposer de nouveaux fondements, de nouveaux objectifs et de nouvelles pratiques à une pédagogie de l'oral.

Conséquences didactiques

La première conséquence est qu'il faut totalement découpler la didactique de l'oral de celle de l'écrit, en supprimant la référence à des types de textes ou à des genres qui sont certes pertinents à l'écrit mais qui ne concernent que de rares moments de la vie quotidienne. De plus, ces types de textes sont en réalité constitués d'enchaînements d'actes de parole : ce sont des unités trop larges pour pouvoir tenir lieu en tant que tels d'objectifs d'apprentissage : il faut bien dégager des objectifs intermédiaires, et détailler les actes de parole en jeu pour réaliser ces macrostructures discursives que sont par exemple la narration ou la description. Il faudrait donc, même si l'on restait dans cette conception traditionnelle de la didactique de l'oral, changer de niveau d'analyse et établir une progression dans la maîtrise des diverses compétences en jeu.

Enfin, leur apprentissage peut se faire sans que soit jamais posée la question de la collaboration, c'est-à-dire en ignorant toute la spécificité de l'oralité.

Il faut donc essayer de penser d'autres objectifs, spécifiques des situations orales, qui ne seraient pas conçus en fonction de l'écrit. Il existe au moins deux manières de concevoir ces repères qui pourraient être résumés en termes très généraux de sociabilité :

- un manière culturaliste. Elle consisterait à proposer l'apprentissage de la politesse, sur un mode prescriptif en termes de "il faut/il ne faut pas" dire. En effet, les formes de la politesse ne sont jamais que des formes ritualisées permettant aux sujets de négocier automatiquement et sans trop de réflexion les moments les plus délicats de la communication orale, ceux de l'entrée en contact et de la séparation (les salutations), de l'empiètement sur le territoire de l'autre (les *s'il vous plaît*), de réparation (les présentations d'excuse). Mais cette hypothèse souffre de nombreux défauts, au premier rang desquels une dimension trop normative. Le deuxième défaut est plus didactique ; cette hypothèse culturaliste ne permet qu'une approche trop restreinte de l'oralité. Le problème de la co-gestion harmonieuse de l'interaction n'est pas réglé une fois que l'on a appris les rituels de salutation ou d'excuses : c'est tout au long des interactions que l'on continue à se positionner face à l'autre... et les problèmes concrets de comportements commencent précisément quand le sujet n'a plus à sa disposition ces béquilles que sont les formules ritualisées ;

- une manière plus ouverte, plus linguistique : en rapport avec les situations de communication, apprendre à repérer et utiliser des conduites de parole permettant de construire une relation orale non conflictuelle, tout au long de l'interaction, en référence aux données dégagées par l'ethnographie de la communication. Ils ne s'agit pas de refuser tout enseignement de la "politesse", mais de concevoir celle-ci non comme pratique de distinction, signe d'appartenance à la classe dominante, mais comme un moyen efficace de réduire les risques de dérapage des interactions verbales en conflits involontaires. L'enseignement de la politesse ici défendu n'est pas un dressage aux bonnes manières mais le résultat d'une analyse réfléchie des fonctionnements des interactions. Nous nous plaçons dans la ligne de C. Kerbrat-Orecchioni affirmant (1992, t.2 : 302) : "La politesse entraîne d'abord un refoulement de l'agressivité" et (1992, t.2 : 303) : "La politesse est un puissant facteur de cohésion sociale (...) elle a des vertus pacifiantes, sécurisantes (...)."

L'avantage de ce type d'approche est double : d'une part, ces conduites de parole sont moins ritualisées que les formules de politesse et donc moins marquées socialement ; leur apprentissage n'oblige pas à entrer dans une logique de reproduction de certains modes sociaux de communication. Ensuite, leur usage est présent aussi bien

chez les enfants que chez les adultes, observable dans tous les types de situations de communication, entre pairs ou non, entre personnes qui se connaissent très bien ou qui n'ont pas un important degré de familiarité. Cette distribution très large permet de travailler à partir de situations proches de l'enfant ; elle autorise à exercer des compétences de communication qui sont déjà utiles à l'enfant et qui seront encore requises à l'âge adulte. On n'est donc pas obligé, pour former un futur adulte de passer par l'artifice consistant à proposer à l'enfant des situations de communication d'adulte qui ne l'intéresseront pas du tout, si ce n'est sur le mode du jeu (du type "savoir communiquer dans un entretien professionnel"), et dans lesquelles il aura du mal à se projeter, à faire le lien avec son propre vécu.

3.1.2. Le rapport à la norme

Quand on enseigne le français, on est confronté à la question de la norme, aussi bien dans le fait que l'on est censé proposer en modèle un français de référence, que parce que l'on est engagé dans des procédures d'évaluation des productions des élèves. La question est posée à l'écrit bien sûr, mais elle l'est avec encore plus de force à l'oral. Quel oral enseigner ? Comment considérer les productions orales spontanées des élèves ? L'approche par la réalisation des actes de parole peut permettre de dépasser une problématique strictement normative tout en évitant de laisser entendre que toutes les formes se valent.

Un exemple simple sera fourni par un acte tel "refuser une proposition". Le même acte peut être réalisé par un francophone natif de bien des manières différentes et l'on s'accordera à penser que "ça va pas non ?" et "j'aurais été enchanté de pouvoir accepter mais je ne peux vraiment pas" représentent deux formulations qui se situent aux deux pôles d'un continuum de formes linguistiques ayant en commun de réaliser le même acte de parole. On peut analyser ces deux modes d'expression dans une perspective normative et dire que la première se situe dans un registre situé en dessous de la norme, alors que la seconde relève d'un registre soutenu. La didactique de l'oral, envisagée de cette manière, va demander aux enfants de passer de la première à la seconde, d'aller toujours vers le "Bon usage". L'enseignant va tenir un discours stigmatisant et moralisateur : "il ne *faut* pas dire ..., mais on *doit* dire...". En réalité, la différence entre les deux formulations tient à un autre aspect, souvent négligé et totalement indépendant de la problématique de la norme et des registres : alors que "ça va pas non ?" est une manière brutale, agressive, de refuser une proposition, l'autre phrase accomplit le même acte mais en ménageant la personne de l'interlocuteur. Or, le fait qu'il y ait ou non agressivité n'est pas lié au choix du registre : un très soutenu "ta proposition est complètement absurde, comme à l'accoutumée du reste" sera au moins autant agressif que le familier "ça va pas non ?". En revanche, le "ça craint" des adolescents, pour familier qu'il soit, évite l'expression d'un jugement sur l'autre et est une façon peu agressive de refuser une proposition. Par delà les questions de registres, les deux énoncés diffèrent radicalement par les intentions de communication dont ils sont porteurs : la première forme manifeste à l'égard de l'interlocuteur une intention que l'on pourrait qualifier de "conflictuelle", "agressive" ; la seconde est au contraire "non conflictuelle", plus "consensuelle", ménageant la poursuite de l'interaction verbale en continuant à reconnaître l'autre comme un interlocuteur digne d'attention.

L'objectif concret d'une didactique de l'oral partant de ces réflexions est de diversifier les moyens linguistiques dont disposent les locuteurs pour réaliser des actes de parole du quotidien très difficiles à négocier car chargés d'enjeux, et de commencer à le faire par le biais d'un enseignement à l'école dès le niveau primaire, afin que tous les élèves aient à leur disposition le plus large éventail possible de ressources. Il faut, dans

le même temps, développer une réflexion autour de ces formes linguistiques et des intentions de communication qu'elles véhiculent, de manière à ce que les locuteurs puissent effectuer clairement des choix conscients et puissent ajuster au mieux le mode d'expression choisi à l'intention de communication voulue. La problématique trop strictement normative des registres ("bien" parler / "mal" parler), rapportée à un modèle idéal qui est en fait une norme strictement sociale, est dépassée au profit d'une réflexion sur la manière de gérer harmonieusement ou conflictuellement la communication.

3.2. L'unité de programmation : l'acte de parole " périlleux "

3.2.1. Les actes de parole

Les exemples d'activité ou de situations d'apprentissage ne sont pas très nombreux dans les instructions officielles concernant l'oral. Le manque de précisions est révélateur d'une réflexion insuffisante, sans doute inaboutie ; il suffit d'aller dans des classes du cycle 3 du primaire pour en mesurer la principale conséquence : la très faible place apportée à la réflexion sur l'oral et à sa pratique. Les maîtres, relativement démunis, vont avoir tendance à se reporter sur l'exercice d'autres types de compétences, mieux balisés en termes de scénarios de classe, comme la production écrite, la lecture ou les activités grammaticales.

Si les textes officiels sont si peu diserts sur les scénarios pédagogiques possibles, c'est peut-être du fait d'un défaut d'analyse. Nous prendrons pour point de départ de notre démonstration l'apprentissage de l'argumentation.

Convaincre est en fait une situation discursive complexe dont la mise en œuvre n'est possible qu'à partir du moment où le sujet a la maîtrise relative de divers actes de parole, requis par l'argumentation. Ainsi, pour convaincre, il faut d'abord savoir exprimer son opinion, puis signifier qu'on est d'accord ou pas avec son interlocuteur - et le faire en des termes acceptables par ce dernier -, et savoir au besoin formuler un conseil. On voit à travers ce simple exemple que si l'on veut pouvoir enseigner aux élèves à exprimer un point de vue, et si l'on veut les placer dans une situation d'apprentissage de cette compétence discursive, il faut d'abord considérer l'ensemble des composantes linguistiques requises par l'accomplissement de cette compétence ; celles-ci peuvent être ramenées à quelques actes de parole, à la réalisation desquels il devient alors possible d'entraîner concrètement les élèves. Convaincre est un complexe d'actes de parole. Une programmation peut être dès lors envisagée, sur la base de cette analyse, et des activités de découverte, réflexion, entraînement, production peuvent être mises en place.

De nombreux travaux en pragmatique, à la suite des écrits fondateurs de J. Austin et de J. R. Searle, ont procédé à l'étude et au classement des actes de parole en fonction de la nature de l'acte réalisé ou de son mode de réalisation⁸. On peut les définir rapidement comme les actions que nous réalisons quand nous prenons la parole, porteuses de la dimension de faire qui existe dans le dire : ces actes de parole sont extrêmement nombreux et variés : promettre, féliciter, insulter, saluer, se présenter, demander une information, décrire, qualifier, s'étonner, se plaindre, se moquer,

⁸ Conformément à l'acception qui est donnée du terme dans Galisson et Coste (1976 : 16), nous préférons l'expression *d'acte de parole* à celle *d'acte de langage* parce que la première permet de se situer dans la dimension actualisée du langage et pas seulement au niveau de ses potentialités logico-linguistiques et d'invoquer ainsi les déterminations sociales, les implicites situationnels et les stratégies de discours qui sont à l'œuvre dans la communication.

constater, expliquer, donner un exemple, etc. Nous renverrons à la présentation qui est faite de la théorie des actes de parole dans Kerbrat-Orecchioni (1990).

3.2.2. Le rapport à l'univers didactique du FLE

On pourra peut-être reprocher à l'approche en termes d'actes de parole de n'être pas nouvelle, simple calque des méthodes de français langue étrangère, les actes de parole constituant le fondement de ce qu'il est d'usage d'appeler les approches communicatives. Ces méthodes d'apprentissage des langues étrangères ont vu le jour dans les années 80, en partant des besoins communicatifs des apprenants et plus, comme dans les méthodes structuro-globales-audio-visuelles, d'une description de la langue. Elles s'appuient sur des inventaires d'actes de parole et sur les matériaux verbaux nécessaires à leur réalisation.

Mais en français langue étrangère, il s'agit d'abord de faire entrer les apprenants dans la langue étrangère à partir de leurs supposés besoins de communication. On place alors les apprenants en situation, authentique ou simulée, de communication, ce qui fournit l'occasion d'explorer les moyens linguistiques nécessaires à l'accomplissement de ces actes de parole. On part donc des besoins communicatifs mais pour viser en définitive l'apprentissage de la langue.

En français langue maternelle, dans une approche telle que la nôtre, les rapports s'inversent : l'objectif va être moins strictement linguistique (du côté de l'acquisition des matériaux linguistiques) que communicatif (du côté d'une réflexion sur la valeur des formes). En effet, on peut considérer que les formes linguistiques en jeu pour la réalisation des actes de parole sont, pour la majorité, connues très tôt et qu'elles font partie de la compétence linguistique des enfants de primaire. On va donc dépasser le strict point de vue de l'apprentissage linguistique au travers des programmes d'actes de parole pour prendre en compte une autre dimension, celle des intentions de communication qui peuvent se manifester au travers de ces actes de parole et des manières différentes de les réaliser linguistiquement. La réflexion se déplace de l'apprentissage des formes vers leur valeur interactionnelle, leur portée pragmatique. On envisage les effets différents que vont avoir sur l'interaction des formes linguistiques différentes, toutes possibles pour la réalisation d'un même acte mais non équivalentes.

Ensuite, en français langue étrangère, tous les actes de parole vont présenter un intérêt, parce qu'ils correspondront chaque fois à une situation de communication nouvelle à laquelle l'apprenant pourrait être un jour confronté et qu'ils seront tous l'occasion d'accroître la connaissance de la langue sur un domaine lexical, ou sur une structure syntaxique : "quantifier", "indiquer l'heure", "caractériser un objet" seront l'objet d'apprentissages permettant d'étudier les numéraux, les qualificatifs, des tournures syntaxiques comme "il est", comme la structure attributive, etc.

En revanche, en français langue maternelle, tous les actes de parole ne sont pas d'un égal intérêt dès lors qu'il s'agit d'en mesurer les implications en termes d'interaction verbale et de construction de la relation interlocutive car ils ne sont pas tous chargés d'autant d'enjeux. Il suffira de faire porter l'attention des élèves sur un nombre finalement restreint d'actes pour aider au développement de la compétence communicative visée.

On voit donc que ce qui sépare les approches en français langue maternelle et en français langue étrangère est peut-être plus important que ce qu'elles ont en commun, à savoir le fondement théorique des actes de parole.

3.2.3. Actes de parole et gestion de l'interaction verbale

L'étude de la manière dont les actes de parole sont réalisés peut constituer le fondement d'une didactique de l'oral qui trouve là une unité d'étude plus simple, moins complexe que les genres oraux ou les formes de discours. Encore faut-il concevoir un programme et opérer un tri car il ne saurait être question d'étudier la manière dont tous les actes de parole sont réalisés et ce pour trois raisons : d'abord, du fait que les actes de parole sont en nombre pratiquement infini, ensuite parce que pour une bonne part l'apprentissage de leur réalisation est inutile pour des enfants dont le français est la langue maternelle, enfin parce que tous ne revêtent pas les mêmes enjeux en termes stratégiques. Dans ce souci, peut être proposée à l'étude une série d'actes de parole que l'on considérera comme particulièrement importants pour la réussite de la communication. Il s'agit d'actes dont la réalisation engage très fortement l'identité des interlocuteurs et menace de mettre en péril la poursuite de la communication. Un acte de parole comme "décrire un lieu" est de toute évidence moins lourd d'implications interpersonnelles que "présenter ses excuses à quelqu'un".

Les leçons de Goffman

En fait, tous les actes de parole ne posent pas avec la même acuité la question de la négociation de l'identité des interactants dans la communication orale. Nous ferons appel, pour éclairer ces différences qualitatives entre les actes de parole, au concept de face que l'on doit aux travaux de E. Goffman dans le domaine de l'ethnographie de la communication.

Etudiant les moteurs de l'interaction sociale, E. Goffman pense qu'une bonne part de la communication s'organise autour de la nécessité pour les différents individus de préserver leur face. De quoi s'agit-il ?

Ménager sa face et celle de l'autre

E. Goffman l'explique de façon assez claire au début de son ouvrage intitulé *Les rites d'interaction* (Goffman, 1974 : 9). La face est la " valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier ". En d'autres termes, la face est l'image de soi que l'on a construite au cours de son développement personnel et que l'on attend que les autres nous renvoient. Cela signifie qu'un individu va toujours porter une attention particulière à la manière dont les personnes avec lesquelles il entre en communication traitent sa face. E. Goffman indique (1974 : 10) que le sujet sera indifférent si la rencontre confirme une image de lui qu'il tient pour assurée, qu'il sera particulièrement à l'aise si l'autre lui renvoie l'image d'une face plus favorable, mais qu'il sera blessé dans le cas contraire.

Toute la conduite communicative d'un individu va consister à chercher à garder la face, à contribuer à la construire en présence des autres en donnant par sa conduite des indications sur soi conformes à ce qu'il veut être, mais aussi à la préserver d'éventuelles attaques des autres. La difficulté d'un comportement communicatif efficace vient du fait qu'il faut gérer en même temps deux impératifs, parfois contradictoires (Goffman, 1974 : 17). D'un côté, il faut défendre sa face, de l'autre il convient de ménager celle des autres. " Désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres ". Voilà toute la subtile dialectique qui gouverne nos interactions orales, tels sont les principes qui guident nos relations avec autrui : " C'est parce qu'il se réfère automatiquement à la face qu'il sait comment se conduire vis-à-vis d'une conversation " (Goffman, 1974 : 34).

Entre rites d'évitement et rites de présentation

L'art de la communication orale consiste à savoir doser les rites d'évitement et les rites de présentation (Goffman, 1974 : 55). Les rites d'évitement sont ceux qui précisent ce qu'il ne faut pas faire sous peine de menacer la face de l'autre : ils permettent de garder la distance et l'attitude nécessaires pour ne pas violer la sphère idéale de son interlocuteur. Les rites de présentation concernent ce qu'il faut faire, et font savoir au bénéficiaire comment il sera traité au cours de l'interaction.

A partir des théories de E. Goffman, P. Brown et S. C. Levinson (1987) ont essayé d'étudier les stratégies que les sujets parlants adoptaient pour réaliser à la fois le but communicatif (dire ce qu'ils veulent dire) et le but social (satisfaire les besoins de face de l'autre). Ils font ainsi le lien entre la théorie des actes de parole et l'analyse de la communication à partir du concept de face, et classent les actes constituant des menaces, à des degrés divers, pour la face d'un des partenaires de la communication (*face threatening acts*). Nous résumerons l'essentiel de leurs propositions en reprenant un classement élaboré par L. H. Zeng (1998 : 146-147) dans une étude sur les interactions verbales en milieu professionnel et en préférant au terme d' "acte menaçant la face" celui d' "acte périlleux".

3.2.4. Actes périlleux

ACTES MENAÇANT LA FACE DE L'INTERLOCUTEUR

- Actes qui font pression sur l'interlocuteur et qui l'obligent ou l'empêchent de faire un acte : ordre et demande, suggestion, conseil, rappel, avertissement

- Actes qui prédisent un acte du locuteur à l'égard de l'interlocuteur et qui obligent l'interlocuteur à l'accepter ou à le rejeter : offre, promesse

- Actes qui expriment un désir du locuteur à l'égard de l'interlocuteur ou de ses biens et qui amènent celui-ci à se protéger : compliment, expression d'envie ou d'admiration, haine, colère, désir

- Actes qui montrent que le locuteur émet une évaluation négative : critiques, reproches, désapprobation, insulte, contradiction, opposition montrant que l'interlocuteur a tort

- Actes qui montrent que le locuteur ne se soucie pas de l'interlocuteur : irrévérence, mention de sujets tabous, couper la parole, ne pas écouter l'autre

ACTES QUI MENACENT LA FACE DU LOCUTEUR LUI-MEME

- Actes de remerciement supposant une dette

- Excuses

- Acceptation d'une offre

- Acceptation d'un compliment (obligation de dénigrer l'objet du compliment)

- Reconnaître ses insuffisances, ses fautes, sa responsabilité.

3.2.5. Un programme d'actes de parole

L'objectif d'une didactique de l'oral pourrait être de développer la maîtrise de ces actes de parole menaçant la face, que nous nommons d'une façon plus imagée des "actes périlleux". Il s'agit toujours d'actes dont la réalisation est risquée en ce sens qu'elle peut faire évoluer l'interaction dans un sens favorable ou non, et que la négociation de ces actes peut toujours être située sur un axe allant de la recherche du consensus à celle de l'affrontement.

S'agit-il pour autant de faire entrer les élèves dans un moule de bienséance, de les domestiquer par le langage en leur imposant un modèle de communication basé sur la recherche du consensus à tout prix ? Rien n'est plus éloigné de nos préoccupations, ni des valeurs qui sous-tendent notre démarche. Pour autant, nous faisons notre les analyses de l'ethnographie de la communication qui font de la politesse un préalable à la communication sociale et nous pensons qu'il est important que chaque enfant apprenne à peser les valeurs pragmatiques qui sont attachées aux formes linguistiques qu'il emploie, non pour faire acte systématique de subordination à l'autre, mais pour être à même de retirer un profit personnel de la rencontre avec autrui. Ce point de vue est parfaitement exprimé dans Zheng (1998 : 155). L. H. Zheng commence d'abord par repousser l'idée que l'altruisme et le respect de l'autre seraient au fondement de la communication :

“ A considérer le principe de "ne pas faire perdre la face au partenaire" comme organisateur principal des comportements sociaux, c'est croire que, dans la vie sociale, on pense d'abord à l'autre et que le locuteur agit essentiellement pour son interlocuteur et à cause de lui ; cela correspond à une vision trop optimiste de la vie réelle qui, d'après moi, est nettement plus cruelle et où les individus, plutôt égocentriques, pensent d'abord à eux-mêmes ”.

C'est un point de vue extrêmement réaliste qui est ici adopté, que d'aucuns qualifieront peut-être de cynique mais qui correspond tout de même au fait que c'est toujours avant tout son propre intérêt que l'on recherche.

L. H. Zheng poursuit son analyse en introduisant une métaphore économique, celle des coûts et des profits :

“ Un actant pèse les coûts et les profits avant d'agir. Il s'agit là de ses propres coûts et profits personnels et non pas de ceux des autres. Le principe de "ne pas faire perdre la face au partenaire" est lui-même fondé sur la présomption que tout le monde tient à sa face et a envie de la défendre lorsqu'elle se trouve menacée. S'il se montre coopératif, c'est parce que cette coopération est avantageuse pour lui. ”

Enfin, il convoque à l'appui de sa thèse D. Sperber et D. Wilson, pour lesquels la coopération n'est que de la nécessité : "Le locuteur cherche à avoir le plus d'effet possible sur l'auditeur ; un certain degré de coopération serait le prix que le locuteur aurait à payer pour réussir dans un projet essentiellement "égoïste" ” (Sperber et Wilson, 1979 : 93).

C'est donc dans l'intérêt des élèves, nous devrions plutôt dire des sujets sociaux, qu'il importe d'instaurer cet apprentissage, non pour en faire des êtres soumis mais pour développer leur autonomie, leur liberté, au travers de leurs stratégies de communication.

En termes scolaires, de façon concrète, nous avons retenu quelques actes périlleux pouvant être mis au programme d'étude⁹. Il s'agit de :

accepter un compliment

apprendre à interrompre / apprendre à changer de sujet

⁹ Cf 4.3. Fiche descriptives de quelques actes de parole.

demander de répéter
 demander une chose/ exprimer un souhait
 demander une information (personnelle)
 demander une permission
 donner un ordre
 exprimer son désaccord
 faire un compliment
 faire une offre de service
 prendre congé
 proposer à quelqu'un de faire quelque chose
 refuser une offre de service
 refuser d'obéir à un ordre
 présenter des excuses
 entrer en contact / se présenter

Ce programme n'est ni limitatif, ni obligatoire, mais simplement indicatif. Ce qui est visé, au final, ce n'est pas la maîtrise de tel ou tel acte spécifique mais plutôt le développement de capacités d'analyse de la communication et des unités linguistiques qui entrent en jeu, de façon à ce que les locuteurs puissent développer des comportements communicatifs efficaces dans des situations de communication aussi diverses qu'en offre la vie quotidienne.

Certains actes sont relativement voisins, et l'étude des conditions de réalisation de l'un peut servir pour celle d'un autre.

Enfin, il est bien évident qu'en fonction de l'âge des enfants, tous ne sont pas également pertinents et qu'il faudra en tenir compte au moment de proposer non plus simplement des éléments de programme mais des lignes de progression.

La dernière partie de l'ouvrage montre comment exercer certains de ces actes de parole au travers de quelques séquences :

- apprendre à interrompre / apprendre à changer de sujet : « Travail en groupe au CM2 » (3)¹⁰ et « Préparation à l'épreuve orale anticipée de français du baccalauréat » (10);
- demander de répéter : « Travail en groupe au CM2 » (3) et « Préparation à l'épreuve orale anticipée de français du baccalauréat » (10) ;
- demander une chose/ exprimer un souhait : « T'as pas un stylo ? » (4) et « Apprendre à demander quelque chose : "La Cigale et La Fourmi" » (5) ;
- demander une information (personnelle) : « Jeu de rôles : l'interview de Molière » (6) ;
- donner un ordre : « Grammaire et acte de parole : L'expression de l'ordre » (1) ;
- exprimer son désaccord : « Préparation à l'épreuve orale anticipée de français du baccalauréat » (10) et « Lecture méthodique d'un texte théâtral. Un personnage de "fâcheux" : Madame Pernelle » (8) ;
- prendre congé : « Lecture méthodique d'un texte théâtral. Un personnage de "fâcheux" : Madame Pernelle » (8) ;
- présenter des excuses : « Préparation à l'épreuve orale anticipée de français du baccalauréat » (10);
- entrer en contact / se présenter : « Savoir se présenter » (2).

¹⁰ Les numéros renvoient à l'ordre de présentation des séquences en fin d'ouvrage.

3.3. Des objectifs linguistiques et métalinguistiques dans une finalité communicative

3.3.1. Des objectifs linguistiques

Une première manière de concevoir cette didactique de l'oral à partir des actes de parole serait une approche en termes de contenus. Au premier plan des objectifs seraient placées la connaissance et la maîtrise des formes linguistiques requises pour la réalisation de chaque acte de parole figurant dans le programme. Pour simplifier, nous dirons que l'objectif serait alors essentiellement linguistique. On apprendrait à saluer, à se présenter, à dire qu'on n'est pas d'accord, en concevant chaque apprentissage isolément des autres, la cohérence d'ensemble étant simplement assurée par l'existence d'une programmation sur plusieurs années de ces apprentissages. Le résultat serait l'existence d'un module d'oral, relativement autonome, dont l'utilité ne serait pas évidente. Si l'on veut penser pareille didactique en termes de contenus, il faut alors un programme d'actes de parole nettement plus complet, de manière à préparer les élèves à la totalité des actes de parole périlleux auxquels ils pourraient être confrontés dans leur existence. On mesure bien le caractère un peu délirant de pareille proposition, compte tenu du fait que la réalité linguistique des échanges oraux pourra difficilement être mise un jour dans le cadre restreint d'un programme, même le plus large possible.

Aussi bien notre proposition ne doit-elle pas être pensée de façon prioritaire en termes de contenus. Il ne s'agit pas de tourner le dos à la nécessité d'identifier des objets d'enseignement et d'apprentissage précis, mais simplement de ne pas se tromper dans les priorités.

3.3.2. Des objectifs métalinguistiques

De ce point de vue, il n'est pas dans notre intention de "dresser" les élèves pour qu'ils sachent répondre de manière automatique à toute situation de parole, mais plutôt de développer une attitude réflexive face à la langue qui les amènera à peser les différents paramètres de la situation de communication, à prendre conscience de leur propre intention de communication et de celle de leurs interlocuteurs, et à choisir en conséquence les formes linguistiques appropriées. Ainsi, l'objectif prioritaire relève du développement d'une réflexion métalinguistique sur la valeur pragmatique des formes plutôt que de la connaissance de telle ou telle formulation. Il s'agit par exemple de rendre les élèves conscients du poids que peuvent avoir les énoncés impliquant de façon forte, c'est-à-dire au travers des formes personnelles en *je* et *tu*, les différents partenaires de la communication ; il est intéressant également de les rendre sensibles à la valeur pragmatique des différents modes du verbe, ou des modalités de phrase. L'étude d'un acte de parole ne doit donc jamais être menée pour elle-même, comme un objectif en soi, mais doit toujours être faite dans l'optique du développement de compétences communicatives plus larges, reposant sur l'analyse des faits linguistiques dans une démarche très fortement métalinguistique.

C'est en fait un nouveau rapport au langage en général, et pas seulement au langage oral, qu'il s'agit de construire peu à peu au cours des séances, au fil des années. L'enjeu est de faire passer les élèves d'une posture dans laquelle le langage est un objet relativement opaque, un outil que l'on utilise sans réfléchir à ses modalités de fonctionnement, à une autre posture pour laquelle le langage oral, mis à distance, éclairé dans certains de ses fonctionnements pragmatiques, devient l'instrument de véritables stratégies personnelles. Peu importe dès lors que tous les actes de parole "périlleux" ne

soient pas effectivement étudiés pour eux-mêmes, dès lors que l'analyse d'un certain nombre d'entre eux aura été suffisante pour révéler les grandes tendances de la langue française et permettre aux élèves de saisir les enjeux majeurs. La compétence construite, se situant à un niveau supérieur, devrait leur permettre de faire face à des situations de communication non prévues, et mêmes imprévisibles, telles que la vie quotidienne ou la vie professionnelle savent en ménager.

3.4. Une didactique à la fois programmée et intégrée

3.4.1. L'inscription dans les programmes de français

Il va être question à présent de la place que devrait occuper la didactique de l'oral et des rapports qu'elle doit entretenir avec les autres composantes du cours de français. Dans quel cadre mettre en place les enseignements proposés ? Cela doit-il venir en plus des cours habituellement dispensés ou être intégré à des enseignements traditionnels, en français ou dans d'autres disciplines ?

La première position, rappelons-le, est celle qui a été choisie par les promoteurs d'une didactique fondée sur l'étude des genres oraux. Elle correspond selon nous à la traduction concrète de la nécessité d'une réflexion spécifique sur l'oral, posé comme un objet d'apprentissage comme les autres, d'égale importance. Le fait d'accorder dans les emplois du temps des plages spécifiques d'oral conduira inévitablement à revaloriser une sous-discipline dont on a vu qu'elle souffrait jusqu'à aujourd'hui d'un déficit de considération. D'autre part, cela permet aussi, si l'on en croit les travaux des cognitivistes et des spécialistes de l'apprentissage, de partager avec les élèves les objectifs et de rendre visibles les activités. On peut ainsi gagner en efficacité en s'appuyant sur le fait que les élèves sont conscients de la démarche dans laquelle ils sont engagés.

Mais il faut d'un autre côté penser à la nécessité de ne pas alourdir inconsidérément les programmes de français, de ne pas créer un module supplémentaire dont la mise en œuvre nécessiterait l'abandon d'autres activités de français, les heures de la discipline n'étant pas extensibles à l'infini, ni en primaire ni a fortiori en secondaire où le volume est encore plus strictement fixé du fait des modes de fonctionnement en tranches horaires des établissements.

Le parti que nous avons pris, pour ne pas alourdir les enseignements de français, serait d'intégrer l'exercice des compétences orales ainsi définies au cours de français lui-même, en le rattachant aux activités plus générales de maîtrise des discours qui s'y mènent déjà. Il s'agit par exemple de donner du sens par ces nouvelles activités tournées sur l'oral à des activités de grammaire qui soit n'en ont pas beaucoup et sont étudiées dans le cadre des programmes de manière autonome, ou même dont l'étude est purement et simplement abandonnée, soit sont faites en fonction de l'écrit pour développer des compétences en lecture et en production d'écrits.

C'est dans cette optique que s'insèrent les séquences suivantes, présentées en fin d'ouvrage :

« Grammaire et acte de parole : L'expression de l'ordre » (1)

« Savoir se présenter » (2)

« Travail en groupe au CM2 » (3)

« T'as pas un stylo ? » (4)

Une autre façon de réaliser l'intégration des séances d'oral à l'enseignement du français consiste à relier les objectifs oraux à des objectifs de maîtrise des discours ou même de lecture méthodique. C'est le cas pour aborder :

- l'interview : « Jeu de rôles : l'interview de Molière » (6) ;
- un type d'écrit, la fable : « Apprendre à demander quelque chose : "La Cigale et La Fourmi" » (5) ;
- un texte littéraire : « Actes de parole et satire dans les *Caractères* de La Bruyère » (8) ;
- un personnage théâtral : « Lecture méthodique d'un texte théâtral. Un personnage de "fâcheux" : Madame Pernelle » (9).

Enfin, il est possible d'utiliser cette approche en se servant des volumes horaires impartis à la préparation des oraux de certification, du baccalauréat de français notamment, comme le suggère la séquence :

« Préparation à l'épreuve orale anticipée de français du baccalauréat » (10).

Pour aider les enseignants à réaliser les liens entre actes de parole, intentions de communication et marques grammaticales, nous exposons ici quelques tendances générales des fonctionnements linguistiques qui entrent en jeu dans la réalisation des actes de langage périlleux. Les enseignants peuvent s'en servir d'éléments de référence lors des séances tournées vers les apprentissages de la communication orale.

3.4.2. Les axes linguistiques

Ainsi, de façon générale, l'étude des interactions verbales permet de dégager quelques grands axes concernant différentes marques linguistiques, les ordonnant en fonction de ces pôles :

1. Expression directe/expression indirecte de l'acte de parole

En référence aux propositions de la pragmatique, on peut dire que l'expression directe de l'acte, quelles que soient les marques linguistiques employées, tend à être plus conflictuelle que l'expression indirecte, qui vise au consensus et au ménagement de l'autre. L'exemple le plus classique est celui dans lequel une personne, qui souffre de la chaleur, souhaite que l'on ouvre la fenêtre. L'acte direct consistera à demander ou à ordonner d'ouvrir la fenêtre : "Ouvrez la fenêtre", "Pourriez-vous ouvrir la fenêtre", etc. L'acte indirect consistera par exemple à produire un énoncé de type constatif tel que "Vous ne trouvez pas qu'il fait un peu chaud ici ?", en misant sur le fait que l'interlocuteur ne se contentera pas d'acquiescer à la remarque mais en tirera les conséquences et accomplira l'acte souhaité par le locuteur mais resté de l'ordre de l'implicite. L'acte indirect, par sa formulation, laisse toujours à l'autre une porte de sortie dans le cas où il ne voudrait pas accéder au désir de celui qui formule la requête : il peut faire semblant de ne pas sentir la valeur de requête, par exemple, et de prendre l'énoncé comme purement constatif. De la même manière, si cet acte indirect ne trouve pas d'aboutissement, son auteur peut feindre de ne pas l'avoir formulé, ce qui lui permet de sauver la face.

2. Expression du je/effacement du je

L'expression du je, au travers des marques de la première personne, est souvent liée à des intentions de communication conflictuelles ; on remarque que, dès que l'on recherche le consensus, les formes le plus couramment employées sont des formes avec effacement de la personne du locuteur, et progression des marques de la troisième personne. Ainsi les énoncés suivants, qui se rapportent à l'acte de parole "refuser une

proposition”, peuvent être considérés comme allant du plus au moins agressif, du simple fait de la présence de marques de la première personne :

“ Je n’en ai pas envie ”

“ Cela m’est impossible ”

“ C’est impossible ”

Ceci s’explique par le fait que quand l’énonciateur marque de manière forte sa propre implication dans le discours, il met son poids dans la balance de manière à influencer l’autre plus fortement ; de ce fait, toute position contradictoire de l’interlocuteur risque d’être interprétée comme mise en cause directe de la personne de l’énonciateur. Il s’ensuit une tendance générale, celle d’employer plutôt des formes non marquées en je dès que l’on veut préserver la consensualité de l’échange, et de marquer la subjectivité de l’énonciateur pour produire des messages plus conflictuels.

3. Implication du tu/effacement du tu

Le même principe est applicable aux formes marquées en tu par rapport à celles qui évitent de marquer la présence du co-énonciateur. Inscrire l’autre dans la forme du message, c’est en quelque sorte le prendre à partie. C’est souvent une façon plus impliquante et, partant, potentiellement plus menaçante de s’adresser à lui.

On peut en juger en comparant ces formulations, autour du même acte, refuser une proposition :

“ Tu n’y penses pas ! ”

“ Je te remercie mais... ”

“ C’est une bonne idée, mais... ”

4. Choix d’un type de phrase : impératif, déclaratif, interrogatif

Un autre moyen privilégié pour s’inscrire en conflictualité ou en consensualité consiste à jouer des types de phrase.

La phrase impérative est celle qui aura tendance à être la plus conflictuelle, attendu qu’elle fait sentir de la façon la plus forte le pouvoir que peut avoir, ou que veut avoir, l’énonciateur sur son partenaire.

La phrase déclarative constitue une manière moins contraignante de s’adresser à l’autre, plus neutre.

Quant au type interrogatif, le fait qu’il offre, du moins en théorie, à l’autre la possibilité de se prononcer, d’être en accord ou pas avec l’énonciateur, est la moins agressive, la plus utilisée pour la recherche des consensus. Son emploi est d’ailleurs très fréquent dans les requêtes indirectes, alors que la modalité impérative en est absente mais est étroitement associée aux actes directs.

A titre d’illustration, “ Arrête de dire des bêtises ” est à comparer avec “ Tu ne parles pas sérieusement ? ” et avec “ Crois-tu que ce soit une bonne idée ? ”

5. Choix du mode du verbe : impératif, indicatif, conditionnel

Le choix du mode du verbe a également une grande importance dans la manière de gérer l’interaction verbale.

Le mode impératif est évidemment le plus fortement conflictuel : le pouvoir qu’il suppose sur l’autre, ou qu’il affirme, peut être remis en cause, contesté, et cette contestation peut être si radicale qu’elle mette fin à l’échange. Il peut toutefois être

processus complexe difficilement critériable, ne pouvant être soumis, contrairement à d'autres activités, à des procédures d'évaluation.

Mais tant que l'on ne sera pas réellement en mesure d'évaluer, la question de l'enseignement/apprentissage de l'oral restera au rang des vœux pieux : quel enseignant acceptera de consacrer du temps à des activités qui le placeront face à sa propre incompetence, dans un domaine majeur de son expertise professionnelle, l'acte d'évaluation ? Quel formateur peut se satisfaire de ne pas disposer d'éléments de régulation pour aider ses élèves dans leur parcours d'apprentissage ? Quels élèves accepteront longtemps de jouer le jeu d'une matière qui se serait pas sanctionnée comme les autres ?

Nous pensons que ces obstacles peuvent être levés en grande partie à partir du moment où des objectifs d'apprentissage sont clairement fixés. Dès lors que des séances sont mises en place pour l'acquisition de telle compétence clairement définie et connue des élèves, rien n'empêche qu'une évaluation soit portée sur les trajets effectués par chaque élève en regard de cette compétence. En d'autres termes, il nous semble que ce qui manque encore pour permettre des procédures d'évaluation, c'est une connaissance suffisamment fine des objets d'apprentissage relevant de l'oral, connaissance qui permette de dépasser le regard trop global pour aboutir à des propositions de programmes et de progressions.

3.5.2. Que peut-on évaluer ?

L'approche proposée place au cœur des apprentissages certains actes de parole jugés importants dans la réussite de la communication orale. Elle vise la maîtrise des moyens linguistiques permettant d'accomplir ces actes en fonction des situations et des intentions de communication ; elle vise aussi, mais il s'agit d'un objectif plus général quand les précédents sont spécifiques, le développement d'une attitude métalinguistique face à la parole quotidienne, ses ressources et ses implications.

On peut donc évaluer des compétences relevant de la compréhension, très importantes mais souvent oubliées quand on parle d'oral, et d'autres relevant de la production.

En compréhension, évaluation de l'aptitude à :

- analyser correctement une situation de communication ;
- repérer une intention de communication ;
- expliciter la valeur de marques linguistiques.

En production, évaluation de l'aptitude à :

- adapter les marques linguistiques à des situations de communication ;
- adapter les marques linguistiques à des intentions de communication ;
- construire une stratégie énonciative en fonction d'intentions de communication.

3.5.3. De quelques procédures d'évaluation

Nous ne consacrerons pas un développement exhaustif aux séances d'évaluation que l'on peut conduire, nous contentant à ce niveau de la réflexion de montrer comment l'évaluation est possible et à partir de quels cadres. Cependant, à partir du moment où des séances d'oral sont possibles, avec des activités spécifiques ménagées pour l'apprentissage, il est toujours possible de s'en servir aussi à des fins d'évaluation. On

trouvera un classement de ces séances, complétant le présent développement, en "4.2. Types de séances possibles".

Evaluer la compréhension

Dès lors que l'on intègre la dimension de compréhension et les activités d'analyse qui s'y rattachent à la didactique de l'oral, on s'aperçoit qu'une des difficultés pratiques est levée : le nombre d'élèves à évaluer. En effet, on peut très bien concevoir de façon périodique des activités d'analyse réalisées à l'écrit à partir de corpus oraux. Tous les élèves peuvent répondre individuellement aux questions posées et l'enseignant a ainsi le moyen de tester les compétences de chacun de ses élèves à un moment donné de l'apprentissage (au début, en cours ou à la fin pour une évaluation plus sommative).

Evaluer la production

Il est également possible de tester les capacités en production orale de tous les élèves en même temps, en ayant là aussi recours à de l'écrit, avec bien entendu un caractère accru d'artificialité, mais selon nous toujours préférable à l'absence d'évaluation. On peut par exemple imaginer faire entendre aux élèves un court script mettant en présence deux personnes. On arrête l'audition de la séquence, audio ou vidéo, et on demande aux élèves d'écrire la ou les répliques manquantes en précisant l'acte de parole à réaliser et surtout la ou les intentions de communication.

Si l'on veut rester dans la dimension orale, rien n'empêche de procéder aux mêmes exercices oralement mais on ne pourra bien sûr plus avoir une vue d'ensemble de tous les élèves. On peut donc alterner les procédures en fonction des moments de l'apprentissage.

Cependant, il n'est pas impossible, même avec des classes nombreuses, d'évaluer tous les élèves sur leurs performances orales. On aura recours dans ce cas-là à des jeux de rôles préparés par les élèves puis joués et on notera la manière dont leur performance a su ou non répondre aux consignes proposées. On peut aussi proposer des activités de réécritures de scripts en demandant de changer d'intention de communication et demander à des élèves de jouer leur réécriture. En faisant passer de façon régulière tous les élèves, on arrive à évaluer les niveaux de départ, les trajets accomplis, et à mettre en place d'éventuelles remédiations.

3.6. De quelques enjeux théoriques

3.6.1. Le rapport aux valeurs

Un des problèmes que rencontre la didactique du français, à l'écrit mais peut-être plus encore à l'oral, est qu'elle croise sans arrêt la problématique des valeurs. Ces dernières années, dans l'enseignement primaire, l'accent s'est déplacé peu à peu du couple narration-description vers d'autres types d'activités discursives comme l'argumentation ou l'explication. Au niveau du collège, à l'écrit, il est de tradition depuis plusieurs années de faire passer les élèves des textes narratifs et descriptifs, en classe de 6^{ème} et de 5^{ème}, à des textes argumentatifs en classe de 3^{ème}, qui vont les amener ensuite à l'exercice scolaire de la dissertation.

Or c'est précisément quand on aborde la question de l'argumentation que l'on se trouve confronté à la question cruciale des valeurs. La raison en est que l'on argumente

forcément à propos d'un objet et non pas dans le vide ; on ne peut faire fonctionner les structures de l'argumentation qu'à propos de sujets qui sont l'objet d'une mise en débat, et sur lesquels le consensus ne règne pas entre les participants. Cela signifie que les apprentissages linguistiques vont en fait devoir s'opérer dans des situations de confrontation de systèmes de valeurs ; débattre, argumenter, convaincre, et même à un degré moindre exposer, c'est montrer que la thèse que l'on soutient a une valeur supérieure à d'autres thèses que l'on écarte et c'est exprimer les raisons qui fondent son jugement. Le cours de français est amené à convoquer des systèmes de valeur, à faire entrer dans la classe des systèmes de référence qui sont construits dans la sphère sociale et cela est assurément une source de difficultés pour les enseignants, en même temps qu'un problème identitaire posé aux élèves. L'enseignant va être pris entre deux pôles, tous deux problématiques, mais de manière différente.

Thématiques "lourdes" ou "vides"

Il peut proposer aux élèves d'exercer leurs capacités de communication orale sur des thématiques posant effectivement ces problèmes de valeur : on connaît ces sujets, qui fournissent aux examens l'essentiel des sujets d'argumentation et qui portent sur l'écologie, la vie moderne, le rôle des médias, la violence, la publicité, les rapports homme-femme, etc. La difficulté de la tâche tient à ce que les élèves vont inévitablement situer leur réflexion dans le champ du vrai ou du faux, posant la question de " qui a raison ? ", " de quel côté se trouve la vérité ? " et le faisant de façon d'autant plus aiguë qu'ils y sont invités par le fait que le maître prend souvent partie dans le débat, à partir de son propre système de valeurs. La séance d'oral s'en trouve en quelque sorte rendue plus difficile et extrêmement ambiguë : l'élève met au premier plan non pas les apprentissages linguistiques, qui sont pourtant prioritaires pour l'enseignant, mais la question des valeurs ; de plus, il sait bien, pour avoir une représentation élaborée par des années de pratique scolaire, qu'en définitive la situation de communication est trop inégale et qu'au bout du compte l'enseignant aura toujours à la fois plus d'arguments que lui et une plus grande maîtrise des moyens d'expression et que ce sont les valeurs prônées par ce dernier qui finiront toujours par s'imposer dans l'espace de discussion ouvert dans la classe. Dès lors, la tentation est grande pour certains élèves de se réfugier dans le mutisme (vu de l'élève : " A quoi ça sert de discuter ? Il a toujours raison, je préfère garder mes idées pour moi. ") ou dans la provocation (vu du professeur : " Cet élève profite toujours des moments d'expression orale, des débats, pour perturber la classe et affirmer des choses que je ne peux laisser dire. "). Une des solutions consiste alors à faire le moins d'expression orale possible pour éviter d'avoir à croiser par trop la question des valeurs et c'est souvent ce qui se passe... au détriment des apprentissages.

Il peut aussi proposer des sujets de discussion qui éviteront d'avoir à se placer sur la question des valeurs, qui ne pourront être réglés en termes de vrai ou de faux, ni de bien ou de mal. Il s'agit de poser le problème sous l'angle des goûts personnels, sans plus de référence au champ des valeurs : " êtes-vous plutôt rap ou plutôt techno ? ", " préférez-vous partir en vacances à la mer ou à la montagne ? ", " aimeriez-vous avoir un animal domestique ? ", " préféreriez-vous un chat ou un chien ? ". Mais cette manière d'inviter à l'expression orale n'est pas plus favorable au développement de la communication, car dès lors qu'il s'agit de goûts et de couleurs, relevant de la sphère privée, à quoi bon discuter ?

Ainsi, la didactique de l'oral se trouve souvent prise au piège des valeurs et de manière encore plus forte qu'à l'écrit en raison de l'investissement plus marqué des sujets et des dérapages occasionnés par le fait qu'on interagit avec ses camarades de classe alors que dans l'argumentation écrite, il faut apprendre soi-même à tenir les

différents rôles en développant des attitudes de décentration, ce qui, on en conviendra, permet de limiter les affrontements et ne menace guère la cohésion de la classe et la paix scolaire...

L'enjeu pragmatique

Aborder la didactique de l'oral à partir d'une réflexion métalinguistique sur les formes linguistiques et leur valeur pragmatique dans l'interaction verbale, partir d'unités comme les actes de parole, permet de rester en amont de la question des valeurs, de ne pas avoir à croiser cette problématique. On va pouvoir développer des compétences de communication orales qui serviront à la gestion de l'interaction, sans devoir prendre des sujets de communication qui placent l'enseignant dans un rôle d'arbitre et qui mettent les élèves en situation de devoir se justifier de leurs croyances, de leur idéologie : ces deux positions respectives de l'enseignant et de l'élève sont en effet la source possible de conflits durs et sont peut-être une des raisons profondes du rejet de l'école par certains élèves qui se demandent de quel droit les enseignants portent des jugements sur des valeurs constitutives de leur identité. Mais qu'on ne se méprenne pas sur le sens de ce discours. Cela ne signifie nullement que l'enseignant doit abandonner toute mission consistant à instituer l'enfant en futur citoyen en lui faisant partager le système de valeurs républicaines. Rien ne serait sans doute plus préjudiciable à long terme à la fois pour l'institution scolaire, qui perdrait là une de ses missions essentielles, et pour la République. Simplement, les séances d'expression orale ne sont peut-être pas, pour les raisons évoquées plus haut, les meilleurs moments pour diffuser les valeurs républicaines. D'autres matières que le français peuvent y contribuer largement, et c'est même sans doute au cœur de la conception des programmes actuels d'histoire, de géographie et d'éducation civique ; quant au cours de français lui-même, les textes que l'on donne à lire aux élèves, depuis les albums en maternelle jusqu'aux philosophes des Lumières, et les sujets argumentatifs qu'on leur propose à l'écrit, avec cette obligation qui est faite d'adopter plusieurs points de vue, peuvent contribuer largement à cette formation citoyenne. Et la prise en compte de l'autre, voire le respect de l'autre, au travers de la communication orale, qui constitue le cœur de notre approche de l'oral, également.

3.6.2. Le rapport sphère privée/sphère publique

Savoirs scolaires et savoirs sociaux

La didactique de l'oral rencontre avec une acuité particulière un autre problème, qui se pose en fait à l'institution scolaire dans son entier : c'est celui de l'articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux. Pour poser cette problématique, nous reprendrons quelques considérations de M. Laparra (intervention au stage du Plan National de Formation "L'oral à l'école et au collège", Paris, 15-17 mars 1999). On peut développer ses analyses en partant du fait que quels que soient les domaines abordés en classe, l'enfant a toujours à faire le lien entre les pratiques et les savoirs relatifs à ces questions élaborés dans son milieu social d'origine et la manière dont ils sont abordés en classe. Une manière simpliste de poser le problème de l'articulation entre ces deux sphères d'élaboration du savoir consisterait à penser que plus l'écart est grand entre les deux univers, plus l'enfant a du mal à passer de l'un à l'autre et plus grands sont les risques d'échec scolaire. C'est sur des analyses de ce type, reposant sur l'hypothèse d'un écart trop important entre milieu social et école, que se sont fondées dans le domaine sociolinguistique les hypothèses de B. Bernstein sur les différences entre un code restreint et un code élaboré, deux pratiques sociales du langage

différentes, en partie responsables des échecs scolaires. Là où l'analyse de M. Laparra a sans doute plus à nous apporter, c'est quand elle prend à rebours cette hypothèse pour avancer que les problèmes d'apprentissage vont au contraire se poser à l'enfant quand celui-ci aura du mal à percevoir la limite entre les pratiques scolaires et les savoirs sociaux, ceux qui sont valables en dehors de l'école, et les savoirs scolaires, en raison d'une trop grande proximité et pas d'une trop grande distance. L'enfant risque de manquer alors de repères et de mélanger les usages, d'importer dans l'univers scolaires des pratiques qui s'y trouveront dévalorisées alors qu'elles ont cours normalement dans son univers quotidien.

L'oral dans et hors de la classe

La maîtrise de l'écrit, de ce point de vue, ne pose pas les mêmes problèmes que celles de l'oral. En effet, les pratiques écrites de l'école constituent un ensemble sans véritable équivalent dans la sphère familiale : c'est seulement à l'école que l'on est amené à raconter par écrit, à décrire par écrit, à argumenter par écrit et ces tâches ne sont qu'exceptionnellement – mis à part chez les enfants d'enseignants ! – l'objet de pratiques ou d'apprentissages dans le milieu familial. Dès lors, l'enfant va construire, même s'il le fait aussi dans la difficulté, ses compétences écrites en fonction d'un seul modèle de référence, celui qui lui est inculqué par l'institution scolaire. A cela s'ajoute que quand l'enfant sort de l'école, il n'est que rarement amené à exercer ses talents de scripteur parallèlement à / en prolongement de ce que l'école lui a appris à faire. La situation est radicalement différente pour ce qui est de l'oral. L'enfant a déjà largement appris à parler avant d'entrer à l'école et il l'a fait en référence à des modèles langagiers familiaux très forts ; il continue cet apprentissage tout au long de sa vie en interaction avec les personnes de son entourage, les amis et les relations diverses prenant de plus en plus de place par rapport à la famille à mesure que l'enfant se socialise et se choisit d'autres modèles d'identification que ses parents. Contrairement à ce qui se passe pour l'écrit, une fois sorti de l'école, l'enfant ne s'arrête pas de parler – on pourrait même dire que pour la plupart ils commencent seulement à le faire...

Mais quelle est la différence entre l'oral en classe et l'oral en dehors de la classe ? Comment articuler les savoirs sociaux et les savoirs scolaires ? Une bonne partie de la difficulté de la didactique de l'oral vient de là, de cette difficulté à articuler les deux. Plus on va tendre à rapprocher la communication scolaire de la communication sociale, dans un souci " d'authenticité ", plus les limites précisément vont être floues et plus les élèves auront du mal à situer la performance orale que l'on attend d'eux et à se placer réellement dans une démarche d'apprentissage. Pourquoi devraient-ils apprendre à faire quelque chose qu'ils pratiquent couramment ? De ce point de vue, toutes les démarches qui visent à " faire parler les élèves ", à encourager leur expression, à lever les contraintes qui pèsent sur la parole dans l'institution scolaire risquent d'aller à rebours des effets escomptés. L'école n'est pas là pour " faire parler " les élèves - ils le font assez et assez bien sans les enseignants - elle est là pour introduire les élèves dans de nouvelles dimensions du langage oral et au besoin pour développer certaines compétences de communication dont ils feraient un usage trop restreint.

Le mérite de l'approche que nous proposons est précisément de souligner les écarts entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires en matière d'oral. En dehors de l'école, on communique, en classe on apprend à communiquer, c'est-à-dire qu'on met à distance les pratiques de communication pour les analyser, en montrer les enjeux, en maîtriser les difficultés. Il est important qu'au lieu de minimiser les écarts entre savoir social et savoir scolaire, on fasse de cet écart au contraire le point de départ de la

didactique de l'oral. La réflexion qui est menée à partir d'oraux authentiques ou fictifs, enregistrés ou transcrits, est sans équivalent en dehors de la classe.

Toutefois, nous voulons nous garder de tomber dans un autre travers, qui consisterait à développer en classe des compétences orales essentiellement tournées vers la vie de la classe ou les compétences requises par les exercices scolaires, renonçant ainsi à former non pas seulement des élèves mais de futurs citoyens. Dans cette optique, l'objectif que nous nous sommes assigné, de permettre aux élèves d'apprendre à maîtriser les implications pragmatiques de leurs discours, est clairement un objectif qui n'est pas exclusivement scolaire, mais au contraire riche d'implications sociales. S'il s'agit donc de penser la différence entre le savoir scolaire et le savoir social, c'est toujours en dernier ressort pour mettre le premier au profit du second.

3.6.3. Le rapport à la violence

L'école a une mission, qui est celle d'œuvrer dans le sens d'une égalité des chances entre les élèves pour former de futurs citoyens. Du point de vue du langage, cela signifie qu'elle doit œuvrer pour que tous les élèves puissent avoir les usages les plus larges et les plus efficaces socialement. Elle ne peut donc se contenter de laisser les enfants dans leur pratique langagière si celle-ci risque de constituer un handicap à leur future insertion sociale.

Jugement normatif et valeur pragmatique

Quand l'école se contente de tenir un discours normatif sur les pratiques langagières des élèves, elle tient un discours de condamnation qui est un discours très fort de violence symbolique : le rejet de ses modes de communication est ressenti par l'enfant comme une négation de ce qu'il est, de ses systèmes de valeurs, de ceux de ses groupes d'appartenance ou de référence. Or, ce rejet de la langue des enfants va souvent se retourner en comportements de violence des enfants à l'égard d'un système qui les stigmatise dans ce qu'ils ont de plus profondément ancré dans leur identité : leur manière de parler.

L'approche pragmatique et métalinguistique à partir des actes de parole et de leur valeur interactionnelle permet précisément de situer les différentes formes de parler sur un axe qui ne sera plus simplement normatif, mais pragmatique. On évite l'écueil qui consiste à dire que tout se vaut, que tous les modes d'expression ont la même valeur sur le marché linguistique et on peut peut-être amener ainsi l'enfant à sortir de ses modes habituels de communication, souvent conflictuels, pour en adopter de nouveaux non parce qu'on lui aura dit que ces derniers étaient meilleurs que les siens mais parce qu'il aura compris qu'il peut y trouver un intérêt conjoncturel. Peut-être une des causes de violence scolaire s'en trouvera-t-elle du même coup combattue.

Acte de parole contre acte de violence

En effet, parallèlement, la réflexion que l'on voudrait développer chez les élèves peut avoir un impact plus direct sur les comportements violents. Il s'agit peut-être même là d'un de ses objectifs les plus immédiats. Une part importante de ce que l'on dénonce comme étant de la " violence ", à l'école ou dans la rue, est souvent de la violence verbale. Et quand on prend le temps d'interroger un élève sur les raisons qui l'ont poussé à agresser verbalement un enseignant ou un camarade, on s'aperçoit que l'enfant n'avait pas toujours l'intention d'être agressif et qu'il ne donnait pas à la forme

linguistique employée la même valeur que celle que lui a conférée celui qui en était le destinataire.

Que l'on nous permette d'illustrer ce propos d'une anecdote qui paraîtra caricaturale tant elle est révélatrice. Une émission de France Inter, *Le téléphone sonne*, consacrée à la violence scolaire en automne 1996, proposait, en guise d'ouverture et comme pour donner le ton, l'interview d'une jeune collégienne en mal d'école qui décrivait ses rapports compliqués avec les enseignants. Elle confessait leur adresser, avec ses camarades, des gros mots, mais qu'elle caractérisait comme des "petits gros mots", sans réelle gravité. A une question d'un journaliste lui demandant "et c'est quoi ces petits gros mots?", elle répondit sur le ton de la minimisation: "ben je sais pas moi, enculé, bâtard quoi".

Cette situation manifeste les difficultés de communication qui peuvent exister entre le monde des adultes et celui des enfants: la jeune fille n'accorde visiblement pas la même valeur aux mots en question que l'enseignant qui va les recevoir. Et cette performance verbale va être, sinon le début d'un malentendu, du moins l'aggravation du fossé entre les deux personnes. La jeune fille, en toute bonne foi, ne maîtrise pas toutes les règles de la communication; elle méconnaît la valeur des mots, celle qu'ils prennent en fonction de la situation de communication, en fonction de la personnalité de l'interlocuteur. Ce qui semble être en question, au fond, c'est sa maîtrise de la langue. Sans en arriver à ces extrémités, combien de fois peut-on entendre nos collègues, dans les salles des professeurs, se plaindre du comportement verbal de leurs élèves qui, sans être franchement incorrect, ne correspond pas aux marques de respect qu'en général les adultes attendent. L'analyse de la situation finit dans la plupart des cas par un constat désabusé: "on ne leur a pas appris la politesse à ces enfants". De fait, on pourrait peut-être commencer par les sensibiliser à la valeur des formes.

La didactique de l'oral doit proposer aux enseignants un cadre concret, et non moralisateur, permettant une réflexion autour des phénomènes de communication, une prise de conscience de certains vecteurs de violence qui se trouvent être souvent des vecteurs langagiers. Si un individu veut se situer dans le dissensus, il doit pouvoir le faire. Mais il est très important que, voulant au contraire rechercher le consensus, il ait à sa disposition les moyens linguistiques pour le réaliser et que ne s'installe pas le malentendu. La diminution des phénomènes de violence verbale peut participer de la lutte contre la violence en général; sur le plan de la vie en classe, le fait de mener pareille réflexion peut très vite transformer les modes de communication et rendre plus agréable la relation pédagogique.

3.6.4. Le rapport à la citoyenneté

Pourquoi lier citoyenneté et langage, exercice de la citoyenneté et développement des compétences de communication orales?

Pour répondre à cette question, nous partirons d'un accord sur la définition de ce qu'est un citoyen, car beaucoup d'acceptions sont en concurrence. Etre citoyen, c'est avoir un certain nombre de droits et de devoirs dans la cité. Qu'il soit d'abord clairement établi qu'on est citoyen ou qu'on ne l'est pas: en France, il n'y a pas de degrés différents dans la citoyenneté. En revanche, il n'en est pas moins vrai que tous les citoyens n'exercent pas au même niveau leur citoyenneté, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas tous la même capacité à faire valoir leurs droits politiques dans la cité et qu'ils n'ont pas non plus tous une égale conscience de leurs devoirs envers elle.

Or, pouvoir exercer pleinement sa citoyenneté, c'est notamment, même si cela ne suffit pas, être capable de se mouvoir dans tous les milieux sociaux de la cité, ne pas être enfermé seulement dans certaines sphères. La possibilité pour chacun d'effectuer ce que l'on appelle des trajets sociaux, la possibilité pour chacun de faire fonctionner à son profit l'ascenseur social fonde le pacte républicain sur lequel vit notre système politique : sans cela, ce pacte républicain risque de n'être qu'un marché de dupes. La possibilité de trajets sociaux en est le fondement, elle en conditionne l'adhésion. Sans elle, on aboutit à une ghettoïsation, à la cohabitation au mieux harmonieuse de groupes sociaux différents, sans interaction réelle, à un éclatement du corps social, à une perte des valeurs communes, à une dissolution de l'unité, à une fracture sociale et politique.

Justement, cette mobilité sociale suppose que le citoyen soit capable de communiquer partout et puisse réellement exercer son action dans tous les milieux sociaux. De ce point de vue, un ensemble de compétences langagières semble indispensable pour pouvoir exercer pleinement sa citoyenneté.

Inégalités sociales et maîtrise de l'oral

La position défendue ici est que nous ne sommes pas tous égaux devant la réalisation de ces actes de parole : certaines personnes savent les réaliser en consensus et en dissensus, parce qu'elles disposent dans leur environnement de modèles langagiers suffisamment divers pour se les approprier ; d'autres, dans un environnement langagier moins riche, ont un usage insuffisant du consensus et s'inscrivent le plus souvent en opposition forte à l'autre, tout simplement parce qu'ils n'ont pas le choix d'autres types de formulations ; les premiers auront toutes les chances de pouvoir tirer profit des interactions orales qu'ils auront avec les autres, dans des situations de communication variées, dans des sphères sociales diverses, les seconds risquent d'être enfermés dans des sphères de communication de connivence, et être les objets de jugements extrêmement négatifs, pouvant aller jusqu'à des jugements d'exclusion. On sait que la maîtrise des compétences de communication orale est un type de maîtrise de plus en plus important dans les sociétés modernes et que c'est sur cette base que les individus sont de plus en plus souvent évalués.

Les premiers pourront plus facilement que les seconds faire un plein usage de leur citoyenneté. On voit donc bien les enjeux d'une didactique de l'oral qui vise au développement de compétences de communication relevant de la conversation ordinaire et pas seulement de l'exercice de types de discours oraux ritualisés. En même temps, il serait illusoire de penser que l'on résoudra tous les problèmes de citoyenneté par le biais d'une intervention didactique sur les compétences orales et nous n'avons pas pareille prétention ; simplement, nous pouvons peut-être apporter une pierre à la construction de cette citoyenneté qui passe de plus en plus par la communication.

4. Propositions didactiques

4.1. Propositions de programmes et de progressions de l'école primaire au lycée

Mettre en place une pédagogie de l'oral suppose que l'on fournisse aux enseignants des repères en termes de programme ; vouloir une continuité des apprentissages de l'école primaire nécessite de plus que l'on pense ces programmes dans une progression.

Quelques idées simples doivent guider cet effort de planification. Tout d'abord, il faut tenir compte des besoins de communication particuliers à l'âge des enfants quand on choisira de proposer à leur réflexion tel ou tel acte de parole. On s'efforcera donc de rencontrer chaque fois que possible des situations faisant partie de leur vécu.

Ensuite, il faut penser une progression tenant compte d'une double exigence : d'une part le besoin de revenir plusieurs fois au cours de la scolarité sur les mêmes notions, afin d'ancrer les apprentissages ; d'autre part, la nécessité en même temps d'approfondir chaque fois les connaissances, de porter plus loin la réflexion sur la valeur des formes, de complexifier l'approche et de varier les supports et les démarches.

Compte tenu de ces paramètres, nous proposons les articulations suivantes :

	Objectifs	Supports	Eléments de programme	Articulation oral/écrit
PRIMAIRE	<ul style="list-style-type: none"> - améliorer la vie de la classe - aider les apprentissages dans d'autres disciplines - sensibiliser à la valeur de quelques formes linguistiques 	<ul style="list-style-type: none"> - moments de la vie de la classe (débat, régulations, etc.), observés en direct ou à partir d'un enregistrement - vidéos d'interactions dans un cadre scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - se présenter, entrer en contact, demander une permission, demander un renseignement, dire qu'on n'a pas compris 	de l'oral vers l'oral
COLLEGE	<ul style="list-style-type: none"> - ouvrir largement sur la communication non-scolaire - construire des outils de lecture méthodique - sensibiliser à la valeur d'autres formes linguistiques 	<ul style="list-style-type: none"> - courts extraits de films, de séries télévisées, de journaux télévisés - analyse de textes présentant des actes de parole 	<ul style="list-style-type: none"> - tous les autres actes périlleux (cf fiches en 4.3) - distinction entre actes directs et indirects 	<ul style="list-style-type: none"> - de l'oral vers l'oral - de l'écrit vers l'oral

LYCEE	<ul style="list-style-type: none"> - préparer à la conduite des oraux de certification - préparer à des entretiens professionnels - construire des outils de lecture méthodique de textes littéraires, notamment théâtraux 	<ul style="list-style-type: none"> - analyse de documents vidéo ; - idem - lecture de textes littéraires, notamment théâtraux - constitution de groupements de textes 	<ul style="list-style-type: none"> - ensemble des actes périlleux - distinction entre dimension locutoire, dimension illocutoire, dimension perlocutoire 	<ul style="list-style-type: none"> - de l'oral vers l'oral - de l'écrit vers l'oral
-------	---	---	--	---

L'étude des mêmes actes de parole, ou d'actes relativement voisins, peut être proposée à des niveaux différents de la scolarité. Pour autant, il ne s'agit pas du tout pour l'élève de refaire les mêmes choses. En effet, les objectifs poursuivis sont différents d'un cycle à l'autre, les supports d'étude - oraux, vidéo, écrits, écrits littéraires, etc. - et donc les méthodes de travail vont changer ; la nature de l'interaction oral-écrit tout au long de la scolarité variera également et assurera des changements importants du point de vue des activités demandées.

Les séquences présentées dans la dernière partie de cet ouvrage illustrent cette possibilité d'activités de plus en plus complexes sur des supports différents, à différents niveaux de l'enseignement.

4.2. Types de séances possibles

4.2.1. Justifications

Une réponse de formateur aux besoins des enseignants

Une typologie des séances apparaît nécessaire pour répondre aux besoins des enseignants. C'est un élément de réponse du formateur à la question légitime "Comment faire en classe ?". Evidemment, cette question conduit à la définition de moments spécifiques d'enseignement de l'oral, à des "leçons" d'oral. Mais on aurait tort d'y voir un alibi qui dispenserait de penser une pédagogie du parler générale et transversale puisqu'elle concerne l'ensemble des disciplines¹¹.

Par contre, il nous semble que le refus d'envisager des types de séance d'oral, la position qui renvoie tout cet enseignement vers une intégration aux autres disciplinaires, conduit à s'en dessaisir en tant qu'enseignant de français et au bout du compte sert d'alibi pour ne rien proposer aux maîtres, débutants ou chevronnés, dont la mise en œuvre soit simple et concrète.

Dans une perspective de formation, il est plus réaliste d'avancer une typologie de séances d'oral que d'attendre de l'enseignant une double expertise, de professeur de sciences et de français par exemple. Le déblocage passe par une visibilité pour le maître

¹¹ P. Perrenoud a bien raison de rappeler que " d'une certaine manière, à l'école, la leçon de langage est permanente ". *Parole étouffée, parole libérée*. Delachaux et Niestlé. 1991

comme pour les élèves¹² de l'objet d'apprentissage, ce qui rend nécessaire un affichage clair d'objectifs, de démarches et de techniques d'enseignement.

L'exemple d'un autre domaine d'enseignement du français : l'écrit

L'exemple de l'enseignement de l'écrit montre qu'un apprentissage qui se fait aussi dans d'autres disciplines ne dispense pas de l'organisation de séances spécifiques¹³. D'ailleurs, si cet enseignement connaît aujourd'hui un renouveau méthodologique c'est parce que des manuels récents proposent aux maîtres une typologie de séances leur permettant d'imaginer de nouvelles pratiques.

Typologie des séances et modélisation des pratiques

Notre défense d'une typologie des séances d'oral serait incomplète si elle ne réfutait par avance le reproche de la modélisation sclérosante des pratiques de classe. Aux yeux de certains formateurs, la mise en fiche descriptive de tout moment de classes conduirait à figer l'enseignement dans des formules qui privent les maîtres de leur liberté créatrice. L'argumentation est réversible : pour l'oral, c'est l'absence de modèles novateurs qui explique en partie que les activités "restent tout à fait marginales"¹⁴, pauvres et peu variées. Toutefois, pour éviter le risque d'enfermer l'enseignant dans un modèle étriqué, nous ferons suivre cette typologie d'une série d'exemples de séquences où s'exprime à travers des variantes toute la créativité des praticiens.

Pour être féconde, une typologie de séances doit sans doute, au-delà de l'exposé des objectifs poursuivis, indiquer un cheminement et fournir des idées d'activité pour conduire le travail des élèves.

Trois grands types de séance peuvent être envisagés :

- séances de découverte ;
- séances d'entraînement ;
- séances de réinvestissement.

4.2.2. Les découvertes

Objectif

L'objectif des séances de découverte est la prise de conscience de ce qui rend "périlleux" tel ou tel acte de parole, première étape de sa maîtrise. Elle implique l'identification de l'acte avec sa visée et ses enjeux, la compréhension de ses conditions de réussite, la connaissance et l'analyse des matériaux utiles. Cette découverte passe

¹² Dans un article du *Monde de l'Education* de décembre 1998, M.-C. Bloch et B. Gerde commentent et rapportent "ce que nous disent les "décrocheurs"", ces élèves qui abandonnent en cours d'étude. Après avoir relevé que " l'absence de sens de ce qu'ils apprennent est au cœur de ce qu'ils dénoncent" les auteurs citent le témoignage d'un "décrocheur" :

"Pour que je reste, il aurait fallu déjà à la base que j'apprenne plein de choses qu'on ne m'a jamais apprises. Déjà au collège dès que je suis rentré en 6ème, j'aurais dû apprendre à pas parler mal au copain (...), j'aurais aimé apprendre à me comporter, à bien parler, tout ça (...). On a appris le français, on ne m'a jamais appris à bien parler le français..."

¹³ La remarque vaut aussi pour l'orthographe. On ne renvoie pas son enseignement aux autres disciplines même si l'orthographe s'enseigne aussi dans les autres disciplines.

¹⁴ Cf Note d'information 98-14 de la D.P.D. sur les " Pratiques d'enseignement observées en classe de 6e en janvier - février 1995". Sur les "47 minutes en moyenne d'une séance de français, les activités linguistiques occupent près de la moitié (43%) suivi de la lecture (31%) et de l'écriture (24%). Les activités orales ou liés à l'image 3% du temps, restent tout à fait marginales."

ainsi par le repérage des risques, des facteurs qui mettent en péril la "paix" de la situation de communication.

Cette analyse vise non pas à priver les élèves d'une liberté d'affrontement mais à les mettre en garde contre un dérapage conflictuel involontaire lors de la gestion de l'interaction verbale.

Corpus

Le corpus utilisable pour conduire ces découvertes sera fourni par des enregistrements, des transcriptions d'oral, tout dialogue permettant d'illustrer ces actes de parole périlleux : séquence de télévision enregistrées au magnétoscope, enregistrement de moments d'émissions de radio, extrait de dialogue de théâtre ou de romans. On peut également travailler sur des scripts de dialogue produits par les élèves eux-mêmes.

L'observation et l'analyse supposent que l'on fige l'objet de l'étude. Cette nécessité de stabiliser l'oral pour le décrire conduit parfois à fixer la parole sur le papier. Certes, cette opération est une entreprise qui dénature, reconstruit, élimine des éléments du dire pour le rendre lisible et donc le trahit. Presque tous les éléments non verbaux sont perdus et chacun sait que l'oral transcrit n'est plus vraiment de l'oral.

Mais c'est peut-être d'abord le sort de tout ce qui devient objet d'étude en classe d'être ainsi allégé, simplifié, pour devenir accessible. Ensuite, il convient aussi de se méfier d'un point de vue trop exigeant qui, en refusant la médiation de l'écrit, rendra l'étude des échanges oraux si malaisée qu'on y renoncera en classe, privant les élèves de tout enseignement de l'oral.

Dans ce sens, C. Kerbrat-Orecchioni¹⁵ explique et défend le recours aux dialogues écrits : "Les dialogues littéraires bien qu'artificiels et fabriqués offrent à l'analyse conversationnelle une mine d'observation disponible dont elle a bien tort de se priver (travaillant moi-même parallèlement sur des conversations enregistrées, sur des dialogues théâtraux ou éventuellement romanesques, il m'arrive bien souvent d'être époustoufflée par l'intelligence qu'on y rencontre des mécanismes conversationnels) à condition de demeurer conscient du fait que la littérature tend à la conversation ordinaire un miroir grossissant dans lequel viennent se condenser avec une simplicité, une évidence et une lisibilité accrues, certains mais certains seulement des faits pertinents, c'est-à-dire de ne pas confondre la simulation avec l'objet simulé et de ne pas prendre la carte pour le territoire."

Évidemment, rien ne s'oppose à l'utilisation d'enregistrements de moment d'échanges vécus en classe lors de réunions bilans, de conseils de classe, d'assemblées de gestion de coopérative scolaire.

Démarche

La démarche générale de ses séances de découverte pourra suivre trois étapes.

La première étape concernera sans doute la reconnaissance de la situation d'énonciation. "Qui parle ? A qui ? Dans quelles circonstances ? Pourquoi ? Dans quel but ?" sont les questions inévitables. La dernière, en amenant une réflexion sur les intentions, conduit à l'acte de parole.

¹⁵ C. Kerbrat-Orecchioni. L'interaction. Association des sciences du langage. Buscila, 1989.

La mise au jour de l'intention énonciative est la deuxième étape. Cette identification appelle un étiquetage, une paraphrase explicative qui, selon le niveau des élèves, sera plus ou moins approximative. Mais la désignation de l'acte de parole reconnu est ici moins importante que sa compréhension. D'ailleurs, les pragmaticiens ne sont pas toujours d'accord entre eux pour l'appellation d'un même acte et l'on peut donc s'accommoder d'un certain flou terminologique.

Dans la troisième étape, l'observation sera dirigée vers le repérage des matériaux linguistiques entrant dans la réalisation de l'acte en privilégiant les axes généralement vecteurs du péril pour le déroulement harmonieux de la communication.

À chacune de ces étapes, la formulation des savoirs découverts nécessitera un minimum de vocabulaire métalinguistique. Les objectifs de ce premier type de séance seront présentés aux élèves et, en fin de travail, un bilan, la "leçon", récapitulera les acquis. Ces découvertes seront confirmées par la confrontation avec d'autres échantillons d'échanges illustrant le même acte de langage avec les mêmes risques. L'évaluation, enfin, de ce type de séance pourra se faire avec un document soumis à un questionnement.

Questions et consignes

Pratiquement, sans prétendre à l'exhaustivité, on peut faire la liste de quelques-unes des questions utiles dans ce genre de travail.

Pour le repérage des formes linguistiques qui peuvent être source de conflits :

- à quel moment l'échange glisse vers la dispute / bascule dans le conflit / dérape vers la violence verbale ?
- qu'est-ce qui vexé / froisse la susceptibilité / blesse l'amour propre / conteste l'autorité ?
- qu'est-ce qui est maladroit / inconvenant dans ce que dit X ?
- qu'est-ce qui risque d'indisposer l'autre ?
- qu'est-ce qui a envenimé les relations entre les interlocuteurs ?
- pourquoi la conversation s'arrête-t-elle ?
- quelles sont les marques, quelles sont les expressions qui sont les indices de début du conflit ou de conflits déclarés ?

À l'inverse, pour le repérage des précautions prises pour éviter le "péril", on aura :

- en quoi est-ce habile de commencer par ...? De dire que ...? De souligner ...?
- pourquoi est-il agréable pour X d'entendre dire ...? D'apprendre ...? De se voir reconnu comme ...?
- est-ce ainsi qu'il fallait procéder pour mettre X en situation de recevoir, d'accepter, de donner une suite favorable ?
- qu'est-ce qui met X dans de bonnes dispositions à l'égard de Y ?
- comment se manifeste la recherche d'un accord / la prudence de X ?
- à partir de quels mots s'éloigne le risque de dispute violente ?

Bien entendu, les questions sont à adapter aux documents examinés, ainsi qu'au niveau et à l'âge des élèves.

4.3.3. Les entraînements

Objectif

Le deuxième type de séance correspond à l'entraînement qui, dans le domaine de l'oral comme dans d'autres, paraît nécessaire aux apprentissages en milieu scolaire, à tous les niveaux, jusqu'au lycée pour permettre l'acquisition des moyens linguistiques utiles dans les conduites langagières sélectionnées. Cette acquisition passe par la mobilisation consciente des outils. On peut penser qu'au terme de ces entraînements le recours au matériau linguistique adapté aux intentions sera moins coûteux, voire spontané, exactement comme certaines opérations finissent à l'écrit par être automatisées, allégeant d'autant la charge cognitive nécessaire à la production d'un texte.

Mais cette visée n'implique pas pour autant la réhabilitation d'exercices structuraux : les activités proposées doivent rester des activités réflexives appliquant en toute lucidité les leçons tirées des séances de découverte.

Contenu

Ces manipulations linguistiques conscientes, en relation avec une situation de communication, prendront la forme de :

- recensement des solutions linguistiques pour réaliser un acte de parole donné ;
- classement sur différents axes des matériaux linguistiques ;
- reformulation pour adaptation à une nouvelle intention de communication., une nouvelle stratégie ;
- choix de formes adaptées à une stratégie définie ;
- mise en relation d'intentions communicatives avec des solutions linguistiques ;
- anticipation des réalisations possibles d'un acte de parole (sorte d'exercice à trou communicatif).

Le stock des outils

Tous ces exercices cherchent à mettre à la disposition de l'élève une sorte de réserve organisée, ordonnée par une connaissance des effets, un stock de faits de langue disponibles pour les échanges parce qu'ils sont classés en fonction de leur pouvoir social de communication et parce qu'on s'est entraîné à les mobiliser sciemment. Ces entraînements ne trouvent leur justification que si la classe offre aussi des occasions de réinvestissements, d'utilisation "pour de vrai" de ces savoirs langagiers en cours d'acquisition.

4.3.4. Les réinvestissements

Objectifs

Le but des séances de réinvestissement est de valider, de confirmer l'intérêt des apprentissages antérieurs. Il s'agit aussi de se servir de ce qu'on vient d'apprendre pour fixer ses savoir-faire. Il serait inacceptable et invraisemblable de se doter d'une compétence langagière qui ne servirait que plus tard. Il revient donc à l'école de mettre en place sans attendre et à tous les niveaux des situations de communication dans lesquelles les élèves peuvent s'engager.

Les recommandations du texte La maîtrise de la langue

L'ouvrage intitulé *La maîtrise de la langue* (1992) rappelle que "les instructions officielles de 1972 ont introduit l'exigence d'entraînement à l'expression et à la communication qui restent encore des situations pédagogiques rares faute d'exercices spécifiques permettant de les mettre en œuvre, faute aussi de perspectives claires sur les objectifs poursuivis."

Plus loin, le même texte préconise des solutions pédagogiques qui renvoient implicitement aux propositions de la pédagogie institutionnelle.

"L'école est aussi un lieu de vie collective, régi par des règles. L'enfant doit s'y confronter aux conflits inévitables qu'engendrera la vie en commun tout en apprenant le respect d'autrui. Il doit aussi éprouver sa liberté dans le cadre des contraintes de la loi collective. Là encore, c'est le langage qui lui permet de dépasser la violence des gestes et des comportements, qui lui assure un espace de discussion et de confrontation. Encore faut-il qu'il en ait un usage suffisamment efficace.

Il existe des formes d'organisation de la vie en place qui facilitent l'apprentissage des usages réglés de la discussion. Il revient au maître d'organiser chaque fois que nécessaire des situations où l'initiation à la vie démocratique puisse s'exercer. Lorsqu'il s'agit de prendre en commun une décision, d'opérer un choix, de prévoir des actions à venir, d'évaluer des actions passées, chaque enfant apprend à motiver de manière raisonnable ses prises de position et à être attentif aux prises de position d'autrui."

Ainsi, il est fait allusion au fonctionnement des conseils au cours desquels les classe coopératives délibèrent et décident d'un projet de travail ou dressent un bilan *a posteriori*.

Les solutions de la pédagogie institutionnelle

Les tenants de la pédagogie institutionnelle, bien avant le texte ministériel, ont préconisé la mise en place d' "institutions" organisant la vie du groupe des élèves d'une classe. Pour eux, le conseil est le lieu des échanges où s'élaborent les lois et les projets. Enfants et adultes réunis une ou deux fois par semaine, à la même heure, au même endroit, débattent sous la présidence d'un élève ou du maître selon l'ordre du jour consigné dans un carnet de conseil, avec un secrétaire de séance. Les décisions du conseil, inscrites dans un cahier, ont ensuite force de loi. Le partage du pouvoir et des responsabilités, l'échange et la confrontation, se réalisent grâce au langage.

Sans reprendre toutes les solutions de la pédagogie institutionnelle, il est évident que ces moments "institutionnalisés" sont autant d'occasions de mettre en jeu la maîtrise des actes de parole travaillée par ailleurs. Ainsi peut-on, sans adhérer à toutes les justifications d'une pédagogie active et interactive comme mode d'acquisition des connaissances et comme un moyen privilégié de gestion des relations dans la classe, retenir cette proposition qui consiste à aménager régulièrement des situations d'expression et de communication orale.

Pour que les élèves tirent largement profit de ces moments de langage, "encore faut-il qu'il en aient un usage suffisamment efficace" précisait le texte émanant du ministère. Les exercices évoqués précédemment répondent à ce souci.

D'autres séances de réinvestissement

On ne peut toutefois pas toujours mettre en place de moments authentiques de communications, tels que conseils, travaux de groupes ou débats régulés. On peut toutefois trouver l'occasion de réinvestissements ludiques dans des activités de communication simulées, les jeux de rôles, mis à l'honneur par les méthodes communicatives d'apprentissage des langues étrangères.

Une situation de communication fictive est proposée aux élèves, des rôles sont imaginés, à la suite de quoi plusieurs groupes d'élèves préparent le canevas de dialogue et imaginent les répliques qu'ils vont devoir échanger. Le moment de négociation nécessité par cette activité de création offre déjà la possibilité d'un réinvestissement de quelques actes de parole "périlleux". En outre, si l'on a choisi une situation nécessitant le recours à l'acte précis que l'on vient de travailler, les élèves trouvent l'occasion de réutiliser les matériaux linguistiques étudiés.

Toutes les variations sont alors possibles : à partir de la même situation de départ, on peut demander l'écriture de plusieurs jeux de rôles, en variant les intentions de communication d'un personnage précis (conflit ou apaisement), en changeant un rôle, en donnant pour contrainte à différents groupes l'emploi de formulations différentes pour un même acte, à charge pour ces groupes d'imaginer les dialogues qui vont autour...

La présentation d'un programme d'actes de parole, la définition d'une typologie de séances sont des étapes indispensables pour la didactisation de l'oral. Mais pour faire des actes de parole retenus des objets d'enseignement, il faut encore que les enseignants en connaissent les enjeux, les modalités de réalisation et les matériaux linguistiques ou non-verbaux mobilisés. C'est à cette fin que nous présentons dans le chapitre suivant les fiches descriptives de quelques actes de parole.

4.3. Fiches descriptives de quelques actes de parole

Les pages qui suivent représentent une tentative pour décrire simplement les enjeux de quelques actes de parole dont la maîtrise est importante pour la réussite des interactions quotidiennes. Ces fiches ont été élaborées à destination des enseignants désireux de se lancer dans une didactique de la communication quotidienne à partir de quelques actes de parole. Ils trouveront là, sous une forme très synthétique, l'essentiel des références et des considérations dont ils auront besoin pour mettre en place leurs séances.

Une première partie analyse l'acte pour montrer en quoi celui-ci peut parfois poser des problèmes au niveau de la gestion des faces. Puis, comme un acte de parole n'est jamais isolé, une deuxième partie précise à quels actes de parole il est fréquemment lié. Ensuite, une analyse sommaire des différents matériaux, verbaux ou non verbaux, est réalisée dans le but de faire apparaître quelques grandes tendances linguistiques. Les formes sont classées en deux catégories, selon qu'elles risquent de provoquer un affrontement ou au contraire qu'elles s'inscrivent dans une recherche de consensus. Toutes les formes possibles ne sont bien sûr pas répertoriées dans le cadre de ces fiches, mais compléter les inventaires fournis ici peut aussi donner lieu à des recherches en classe. De la même manière, nous avons tenté de donner quelques indications sur les comportements non-verbaux accompagnant les formulations, mais il va de soi que, pour cette partie encore plus que pour la partie verbale, le travail doit être complété tant ce qui est ici fourni est relatif et limité.

Les fiches qui suivent n'ont donc aucune prétention à l'exhaustivité : elles veulent juste suggérer des cadres d'analyse aux enseignants et leur permettre à leur tour de créer leurs propres fiches, si besoin avec les élèves.

EXPRIMER SON DESACCORD

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

"Exprimer son désaccord" constitue une menace sérieuse pour la face positive de l'autre car, en entrant en conflit avec ce qu'il dit, on risque de remettre en question la validité de ses représentations. Par là même, l'autre se sent souvent attaqué personnellement par le fait que l'on met en doute la validité de ce qu'il avance. Exprimer son désaccord aboutit donc souvent à un conflit ouvert, parfois profitable mais qu'il vaut mieux quelquefois éviter si l'on veut chercher à tirer profit de la situation de communication.

L'agressivité sera ressentie d'autant plus fortement que le désaccord portera sur une question qui tient particulièrement au cœur de celui à qui l'on parle.

Références bibliographiques :

Bachmann, Lindenfeld et Simonin (1981), p. 98-99 : "La réprimande à l'école".
 Kerbrat-Orecchioni (1992, t.2), p. 169, 218 "La dénégation", 219 "La minimisation" 229, 236-238 "L'expression du désaccord après une auto-critique".
 Moeschler (1996), chap. VI et VII, "Pragmatique de la négation", p. 107 à 147.

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

"Exprimer son désaccord" est souvent accompagné d'un autre acte de parole qui en constitue le complément naturel, "exprimer une opinion personnelle". C'est un acte de parole extrêmement fréquent dans les conduites argumentatives, dans les débats par exemple.

Dans la mesure où il s'agit d'un acte qui risque d'être fortement conflictuel, il est souvent accompagné d'actes de parole visant à réparer ce qui va être senti comme une attaque ("s'excuser", "rendre hommage à la personne de l'autre") ou de procédures visant à minimiser la valeur de sa propre parole, atténuant la portée de ses propres arguments.

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Avec mise en cause de la personne de l'autre

Vous mentez (tu mens) !

Vous dites (tu dis) n'importe quoi !

Arrêtez (arrête) de dire des bêtises !

- Sans mise en cause de la personne de l'autre

Non, non !

Pas du tout !

N'importe quoi !

Je ne suis pas d'accord du tout.

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation exclamative

- Mimique :

Mouvement de la tête de gauche à droite

- Gestuelle :

Mouvement de la main (voire des deux mains) signifiant le refus, la négation

- Posturale :

Mouvement d'avancée du corps, avec possible haussement d'épaules

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- En reconnaissant la valeur de l'argument de l'autre

Certes, mais...

Ce que vous dites est vrai, mais...

N'empêche que...

D'accord, mais

Peut-être, mais...

- En reconnaissant la valeur de la personne de l'autre

Vous êtes plus qualifié que moi sur cette question, mais...

Tu en sais plus que moi là-dessus, mais...

- En minimisant sa propre opinion

J'ai un avis différent.

On peut peut-être penser que...

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation hésitante, qui souligne l'absence de certitude marquée chez le sujet

- Mimique :

Moue dubitative, avancée des lèvres

- Gestuelle :

Mains qui tournent et s'ouvrent vers le ciel

- Posturale :

Mouvement de léger retrait du corps

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

Les opérations de modalisation logique (je pense que/je ne pense pas que ; il est vrai que / il n'est pas vrai que)

Les adverbes modalisateurs : peut-être, sans doute, sûrement

La négation

Lexique

Les antonymes

Le champ lexical du jugement sur la réalité (vrai, certain, sûr, faux, etc...)

Le verbe croire et ses utilisations

REFUSER UNE PROPOSITION DECLINER UNE OFFRE

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

"Décliner une offre", "refuser une proposition", peut être senti comme une menace pour la face de l'autre ; en effet, alors que l'autre s'est considérablement engagé, qu'il s'est placé même par cet acte sous la dépendance de son interlocuteur, tout refus de la proposition peut être ressenti comme refus manifesté envers la personne elle-même.

Il importe donc, en même temps que l'on exprime le refus, de montrer sa volonté de coopération si l'on veut maintenir une intention de communication consensuelle ; on peut le faire en montrant que la personne qui propose n'est pas en cause, que l'objet seul l'est ; ou bien encore en soulignant que ce sont les circonstances qui empêchent d'acquiescer à la proposition et pas sa propre volonté.

Références bibliographiques :

Kerbrat-Orecchioni (1992, t.2), p. 169, 229, 236-237.

Moeschler (1996), chap VI et VII, "pragmatique de la négation", p. 107 à 147.

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Cet acte de parole suit souvent l'acte "faire une proposition à quelqu'un", avec lequel il constitue souvent une paire.

Il peut être suivi de divers actes de parole entrant dans une stratégie de recherche d'affrontement ("insulter l'autre") ou de consensus ("contre-proposition", "excuses", invocation d'empêchements divers).

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Expression du refus avec menace de la face de l'autre

T'es malade ou quoi ?

Et puis quoi encore ?

Ça va pas, non ?

Vous êtes complètement fou, mon ami...

Perdriez-vous la raison ?

- Expression simple du refus

Non non !

Pas question !

Je n'ai pas (très) envie de...

Cela ne me dit rien.

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation de surprise, voire d'indignation, voix forte, rire

- Mimique :

Expression de l'effarement, de la surprise, du désaccord

- Gestuelle :

Mouvement de la main signifiant le refus, la négation ; haussement des épaules

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- Expression du refus avec invocation d'une excuse, d'un non-pouvoir

J'ai autre chose à faire.

Je n'ai pas le temps.

Il faut que je parte.

Je ne peux pas...

- Expression du refus avec invocation d'une excuse combinée à un remerciement de réparation ou à l'expression d'un regret

Merci bien mais...

J'aurais bien aimé mais...

Cela m'aurait plus mais...

Je te remercie mais...

Cela m'aurait vraiment fait plaisir mais..

C'est très gentil de ta part mais...

Je regrette mais...

- Idem avec en plus ouverture, refus non définitif

La prochaine fois peut-être...

Cette fois-ci je ne peux pas mais...

Je ne dis pas qu'une prochaine fois je ne dirai pas oui...

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation de l'excuse, voix douce

- Mimique :

Mouvement de gauche à droite de la tête, mais avec lenteur

- Gestuelle :

Mains qui se frottent en signe d'embarras, se lèvent en signe d'impuissance ou s'ouvrent

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

Le conditionnel passé (j'aurais aimé...) et ses valeurs

La négation

L'expression de la cause et de la conséquence

Lexique

L'expression de l'incapacité, de l'impossibilité

Les antonymes

EXPRIMER UN SOUHAIT

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

"Exprimer un souhait", c'est se placer sous la dépendance de l'autre ; de ce dernier en effet, dépend la réalisation du souhait. Formuler un souhait de façon très directe et très forte risque d'être ressenti comme doublement dangereux pour la réussite de l'interaction. D'une part, parce que si on est en position de demandeur, c'est que l'autre dispose de quelque chose que l'on n'a pas soi-même et qu'il a en théorie un "pouvoir" supérieur théorique : la formulation directe ne respecte pas cette hiérarchie implicite ; d'autre part, parce qu'en cas de refus, le refus de l'autre devient une menace pour le demandeur s'il y a trop investi de sa propre autorité.

Références bibliographiques :

Searle (1982), p. 70 à 100 : "Les actes de langage indirects"

Kerbrat-Orecchioni (1992, t.2), p. 202 et svtes : les remplacements d'une forme impérative par des formes substitutives moins menaçantes.

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Le fait d'exprimer un souhait s'opère en français en liaison avec d'autres actes de langage "exprimer un souhait" est très proche de l'acte de parole "exprimer un besoin". Dans sa réalisation, il peut y avoir une mise en scène de l'autre qui vise à l'établir comme susceptible d'accéder à ce souhait : on montre que l'autre est en mesure de répondre à ce souhait, qu'il en a bien le pouvoir. Il peut y avoir également des stratégies de minimisation portant sur l'objet du souhait : si l'on veut que la réponse au souhait soit positive, on a intérêt à ne présenter la requête comme trop importante.

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Expression directe du souhait impliquant l'autre sans lui laisser de possibilité de refus

File-moi...

Donne-moi...

Passe-moi...

- Expression directe du souhait impliquant l'autre en lui laissant la possibilité d'un refus

Peux-tu me donner...?

Peux-tu me prêter...?

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation impérative, voix forte, débit pressé

- Mimique :

Mouvement du menton vers le haut en direction de l'autre ou de l'objet souhaité

- Gestuelle :

Main tendue éventuellement vers l'objet souhaité

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- Expression directe du souhait sans implication de l'autre, avec expression du je

Je veux...

Je voudrais...

J'aimerais...

Est-ce que je peux avoir... ?

Est-ce que je pourrais avoir... ?

Puis-je avoir... ?

Pourrais-je avoir... ?

- Expression directe du souhait sans implication de l'autre et sans expression du je

Il me faut...

Il me faudrait...

- Expression indirecte du souhait

Tiens, je n'ai plus de...

Toutes ces expressions du souhait peuvent en outre être combinées avec des marques spécifiques de politesse, qui atténuent encore les dangers de l'acte.

S'il te plaît...

S'il vous plaît...

Excusez-moi,

Je vous prie de m'excuser...

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation interrogative ou déclarative

- Mimique :

Gonflement des joues en signe d'embarras, en signe de manque

- Gestuelle :

Main qui se tend vers l'objet souhaité puis reprend sa position initiale après avoir indiqué l'objet

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

La phrase interrogative

Le tour impersonnel "il faut"

Le conditionnel présent

Le subjonctif

Lexique

Le champ lexical du manque (avoir besoin, falloir, souhaiter, désirer, etc...)

L'adverbe bien et ses usages modalisateurs ("j'aimerais bien")

DONNER UN ORDRE

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

Donner un ordre, c'est placer l'autre dans une situation de dépendance, de soumission et s'accorder une position de supériorité autorisant à effectuer cet acte de parole. Il s'agit d'un acte difficile car sa réussite requiert que les statuts des personnes correspondent aux rôles ainsi mis en place ou, qu'à défaut, l'ordre soit exprimé de façon suffisamment atténuée pour que l'autre accepte de satisfaire à la requête. S'il n'accepte pas de le faire, il remet en question les places des interactants telles que postulées par le locuteur et cette remise en cause du contrat de communication n'est pas sans risque.

Références bibliographiques :

Kerbrat-Orecchioni (1992, t.2), p. 171, 200 et suivantes, 225.

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Le fait d'exprimer un ordre peut s'opérer en français en liaison avec d'autres actes de langage. Souvent le fait de donner un ordre est associé à une justification qui permet d'en faire comprendre le bien fondé et augmente les chances de réussite.

Lors de la réalisation de l'acte, il peut y avoir une mise en scène par celui qui parle de ce qui le qualifie à donner l'ordre : dans ce cas, celui qui donne l'ordre montre qu'il entend être obéi. Mais il peut y avoir aussi euphémisation de l'ordre et même dénégation du fait qu'un ordre est donné : c'est le familier "sans te commander", qui tente de nier le fait qu'un ordre est bel et bien donné.

Il est intéressant d'étudier l'expression de l'ordre dans les situations de communication inégalitaires (entre personnes de statut différent) et de les comparer avec celles qui mettent en relation des pairs ; dans ce dernier cas, c'est l'acte de langage qui crée une inégalité, alors que dans le premier il vient redoubler une inégalité qui fait partie du cadre même de la communication. L'ordre est alors plus difficile à donner, car la hiérarchie n'est pas installée préalablement à l'acte de langage : dans le premier cas, l'usage d'expressions consensuelles n'est pas forcément requis, dans le second, il est pratiquement obligatoire.

3. Comment est-il réalisé ?

On prendra à titre d'exemple l'ordre de donner à boire.

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Expression simple du désir de boire : la brutalité de la formulation vient du fait que l'on n'a pas exprimé la demande ; l'autre est censé répondre à l'ordre, sans que celui-ci ait même à être formulé

J'ai soif !

*De l'eau !
A boire !*

- Expression directe de l'ordre impliquant l'autre
Donnez-moi à boire (donne-moi à boire).

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation impérative, voix forte, débit pressé

- Mimique :

Regard qui fixe l'autre pour ne pas laisser de porte de sortie

- Posturale :

Position dominante du corps, mais d'autres positions sont possibles (assis en signe de pouvoir par exemple).

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Les expressions réalisant l'acte de façon consensuelle se rapprochent de celles concernant "exprimer un souhait".

Expressions verbales

- Expression directe de l'ordre avec implication de l'autre : la recherche de consensualité vient de ce qu'on ne met pas en jeu le bon vouloir de l'autre, ce qui pourrait entraîner un conflit, mais seulement la possibilité matérielle de répondre à l'ordre

Tu as quelque chose à boire ? (vous)

Tu peux me donner à boire ? (vous)

- Expression indirecte de l'ordre sans implication de l'autre, avec expression du je

Il fait chaud, je boirais bien quelque chose.

- Expression indirecte de l'ordre sans implication de l'autre, sans expression du je

Il fait chaud...

Toutes ces expressions de l'ordre peuvent en outre être combinées avec des marques spécifiques de politesse, qui atténuent encore les dangers de l'acte.

S'il te plaît...

S'il vous plaît...

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation interrogative ou déclarative

- Mimique :

Regard légèrement détourné, pour laisser à l'autre la possibilité théorique d'échapper à l'ordre.

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

L'emploi des types de phrase déclaratif et interrogatif pour l'expression de l'ordre

Le mode impératif

L'expression de la cause, du but

Lexique

Le verbe pouvoir et ses emplois de semi-auxiliaire, notamment dans les actes de requête.

Le verbe vouloir et ses emplois de semi-auxiliaire.

Les verbes qui précisent la demande de faire : ordonner, prier, suggérer, conseiller, prier, exhorter, supplier, inviter à...

REFUSER D'OBEIR A UN ORDRE

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

Refuser d'obéir à un ordre donné, c'est contester la supériorité de l'autre, c'est refuser la hiérarchie établie par l'acte de communication. Cette contestation peut entraîner un conflit important si celui qui donnait l'ordre n'accepte pas que soit remis en question son statut et exige d'être obéi. Pour cette raison, refuser un ordre est toujours un acte délicat, dès lors bien entendu que l'on veut éviter ce conflit. Il en va tout autrement si on recherche l'affrontement.

Références bibliographiques :

Moeschler (1996), chap VI et VII, "Pragmatique de la négation", p. 107 à 147.

De Salins (1988), p. 95 à 99, "Le cycle réparateur"

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Le fait d'exprimer le refus d'obéir à un ordre est souvent accompagné d'un autre acte de parole, comme l'expression de l'impossibilité matérielle d'accéder à la requête ainsi exprimée. De ce fait, si l'on refuse d'obéir à l'ordre c'est simplement parce que l'on se montre comme étant dans l'incapacité de le faire. La catégorie du pouvoir faire est alors en jeu, plus que celle du vouloir faire, ce qui est un manière commode de faire accepter le refus d'obéir. .

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Refus des places attribuées aux interlocuteurs par l'expression même de l'ordre

Tu m'as bien regardé ?

Pour qui me prenez-vous ?

Je ne suis pas votre serviteur...

C'est à moi que vous parlez ainsi ?

Qui êtes-vous pour me donner un ordre ?

- Déclaration d'un non-vouloir

Je n'ai pas envie.

Je ne veux pas.

- Interrogation sur le fondement de l'acte ordonné

Pourquoi je ferais cela ?

A quoi ça sert ?

Pour quoi faire ?

- Expression simple du refus d'obéir

*Non !
Pas question !*

Expressions non-verbales

Celui qui refuse d'obéir à un ordre peut d'abord faire semblant de ne pas l'avoir entendu.

- Intonation :
Intonation le plus souvent exclamative, pouvant indiquer l'indignation
- Mimique :
Visage fermé, mouvement de tête énergique de gauche à droite, haussement des sourcils
- Gestuelle :
Geste de refus de la main, bras ou doigt d'honneur, haussement des épaules

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- Déclaration d'un non-pouvoir
*Je ne peux pas ...
C'est impossible car ...*
- Regret de ne pas obéir assorti d'une déclaration de non-pouvoir
*J'aimerais bien mais je ne peux pas car...
J'aurais bien aimé mais...
Je regrette vraiment mais...
Je suis navré mais...
Je crains de vous décevoir mais...*

Expressions non-verbales

- Intonation :
Intonation marquant le fait d'être désolé, signifiant l'impuissance
- Mimique :
Bouche fermée, secouer la tête en signe de refus
- Gestuelle :
Mains ouvertes en signe d'impuissance

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

*L'interrogation sur la cause/le but.
L'interrogation comme moyen de refus.*

Lexique

*Traîner les pieds, résister, remettre à plus tard, refuser, s'opposer
à, se rebeller, se rebiffer, se révolter, s'insurger*

SE PRESENTER ENTRER EN CONTACT

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

Se présenter, c'est accomplir un acte culturellement réglé et extrêmement important. Du premier contact, de la première image que l'on construit de soi au cours de la phase des présentations, dépendent souvent la suite des relations. Le péril concerne prioritairement sa propre face puisque le locuteur se met en scène lui-même, mais la face de l'autre peut aussi être menacée selon la façon que le locuteur a de se présenter, faisant de soi un éloge appuyé par exemple. En effet, entrer en contact avec quelqu'un implique qu'on attend quelque chose de lui : c'est une sorte d'intrusion dans son univers, à laquelle il va falloir mettre les formes.

Se présenter, en français, c'est d'abord parler de soi, donner à l'autre les éléments strictement nécessaires à la poursuite de la communication. Bien entendu le choix des éléments varie en fonction des situations de communication : tantôt il faudra privilégier les éléments de son identité familiale, professionnelle, nationale, régionale, sportive, etc. De la pertinence du choix dépend pour une grande partie la réussite de cet acte.

Références bibliographiques :

Goffman (1987), p. 80 et suivantes "Rituels confirmatifs et prises de contact".

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Se présenter, entrer en contact se fait généralement sur une base de réciprocité. Dans la plupart des situations de communication, soit on répond à quelqu'un qui vient d'accomplir le même acte de parole, soit on interroge l'autre pour lui permettre de se présenter à son tour. Se présenter sans permettre à l'autre de le faire constitue en soi une agression de l'autre, qui n'a pas l'occasion de dire qui il est et donc de prendre la place qui lui revient dans l'interaction verbale.

Entrer en contact s'opère souvent en préambules à d'autres actes de paroles : c'est une mise en situation qui vise à préparer l'autre pour la suite

3. Comment est-il réalisé ?

Remarque : A la différence de ce qui est notable pour la plupart des actes de paroles, la présence des marques du je et du tu va marquer la recherche du consensus, de la coopération, alors que l'effacement des marques personnelles sera ressenti comme plus agressif.

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions non-verbales

- Avec implication directe de l'autre, non négociée

Toi là-bas ! Vous là-bas !

Salut, moi c'est ...

- Avec effacement du je

X, ...

Monsieur X, ...

- Avec effacement du je et du tu

Hep !

Hé ! Ho ! Psst !

M'sieur ! M'dame !

- Intonation :

Interpellation de l'autre

- Gestuelle :

Gestes désordonnés, abondants.

- Posturale

Trop grande proximité par rapport au corps de l'autre ; non respect de la distance d'intimité.

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- Avec implication du je :

Bonjour, je suis...

Bonjour, je m'appelle...

Je me présente

- Avec implication du je et du tu :

Permettez-moi de me présenter

Expressions non-verbales

- Mimique :

Regard vers l'autre mais pas trop appuyé

- Posturale :

Respect de la distance par rapport à l'autre.

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

Le verbe pronominal (s'appeler, se présenter)

L'attribut du sujet

L'interjection

Lexique

Le vocabulaire des métiers

Les noms et adjectifs de nationalité

Les formules de politesse

Savoir épeler (le nom des lettres)

DEMANDER UNE PERMISSION

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

Demander une permission, c'est implicitement reconnaître que l'autre a du pouvoir sur soi et que l'on dépend de lui pour l'accomplissement d'une action. Le fait de demander une permission est un acte important en ce qu'il renouvelle les contrats tacites qui lient les individus, réaffirmant notamment la reconnaissance d'une hiérarchie. L'enjeu est double donc : le demandeur essaie de faire valoir ce qu'il pense être ses droits, de poser son identité, d'affirmer son droit à accomplir certaines actions, mais il doit le faire tout en renouvelant une certaine allégeance à l'autre. Il s'agit de la mise en jeu de deux pouvoirs.

Références bibliographiques :
Fauconnier (1981)

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

La demande de permission est séquentiellement liée avec l'octroi de la permission.

D'autre part, elle s'accompagne souvent de justifications concernant la demande, ou de stratégies visant à minimiser la requête faite. Il peut y avoir également des séquences visant à reconnaître explicitement le pouvoir de l'autre dans le but de le mettre devant ses responsabilités et de lui rendre plus difficile le fait de refuser la permission.

Elle est encadrée de formules de politesse quand elle est réalisée de façon consensuelle, avant la demande puis après avoir obtenu la permission.

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Avec affirmation brutale du vouloir à l'indicatif sans demande explicite de permission

Je veux...

- Avec emploi de l'impératif

Laisse-moi faire X...

Expressions non-verbales

- Intonation :

Interpellation de l'autre, ton impératif

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- Avec affirmation atténuée du vouloir au conditionnel sans demande explicite de permission

Je voudrais...

J'aimerais...

Avec ton autorisation...

Si tu n'y vois pas d'inconvénient

- Avec phrase interrogative et demande explicite de permission sans justification

Est-ce que je peux... ?

Puis-je ... ?

Est-ce que je pourrais ... ?

Est-ce que tu veux bien que je... ?

- Avec invocation d'un motif

Est-ce que tu veux bien X... comme ça je pourrais...

Si tu m'autorisais à X, je pourrais...

Expressions non-verbales

- Mimique :

Regard vers l'autre mais pas trop appuyé

- Gestuelle :

Main molle, index levé

Geste désignant l'acte souhaité (exemple : pouce et petit doigt écartés près de l'oreille mimant le téléphone) et sourcil levé en signe d'interrogation

- Posturale :

Respect de la distance par rapport à l'autre.

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

Le mode conditionnel

La phrase interrogative

Constructions verbales : autoriser à, permettre de ; demander la permission de, pour / accorder la permission de, pour

Lexique

Permission, autorisation, consentement, accord, approbation

DEMANDER UNE INFORMATION PERSONNELLE

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

Exprimer une demande d'information est d'abord périlleux pour sa propre image car c'est avouer à la fois son ignorance et sa curiosité, deux "qualités" qui ne sont pas toujours valorisées. En demandant une information, on crédite la personne interrogée d'une information que n'a pas celui qui formule la demande : on risque de se placer soi-même dans une situation d'infériorité.

Pour autant, l'autre peut se sentir menacé par cet acte, même s'il est implicitement reconnu comme doté d'un savoir supérieur. La menace vient du fait qu'il est mis en demeure de répondre, ce qu'il peut ne pas vouloir faire, dans les cas par exemple où la demande d'information porte sur sa propre personne ou si le renseignement ne regarde pas le demandeur. Plus la demande d'information sera personnelle, plus elle sera ressentie par l'autre comme une intrusion sur son territoire et plus elle aura besoin d'être négociée.

Références bibliographiques :
 Berrendonner (1981), p. 146 et suivantes.
 Ducrot (1984), p. 173 et suivantes.
 De Salins (1988), p. 59
 Searle (1972), p. 108.
 Searle (1979), p. 92.

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Il importe donc, avant même de formuler la demande, de la rendre acceptable pour soi et pour l'autre, dans la mesure où l'on ressent un risque possible pour la poursuite de la communication.

D'où une série de stratégies complémentaires constituant une phase préparatoire à la demande :

- formules de politesse ;
- demande d'autorisation à formuler la question ;
- assurance que la question ne sera pas indiscreète ;
- insistance sur la compétence de la personne interrogée.

Plus la distance est grande entre le questionneur et son interlocuteur, plus les précautions préalables à la question sont importantes pour la réussite de l'acte.

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

Sont à mettre ici tous les cas de demande d'information qui ne seraient pas précédés d'une phase de préparation suffisante. Plus particulièrement seront ressentis comme agressives, les demandes directes formulées :

- A l'impératif :

Dites-moi...

Répondez-moi...

- A l'indicatif présent avec marque du je :

Je veux savoir si...

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation pressante, interrogative

- Mimique :

Regard droit dans les yeux qui ne laisse pas de porte de sortie

- Gestuelle :

Bras croisés en signe d'attente de réponse

- Posturale :

Mouvement du corps vers l'avant

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- Pour obtenir l'autorisation de formuler la demande

Excusez-moi, est-ce que je peux vous demander quelque chose ?

S'il vous plaît, est-ce que je peux vous poser une question ?

Si j'osais, je vous poserais bien une question...

Est-ce que je peux vous demander si... ?

J'espère ne pas être indiscret mais...

- Pour formuler la demande

Je voudrais savoir...

J'aimerais savoir...

J'aurais aimé savoir...

- Pour insister sur la compétence de la personne interrogée

Il n'y a que toi (vous) qui puisse répondre

J'ai besoin de toi. Pourrais-tu me dire...

- Pour laisser à l'autre la possibilité de ne pas répondre

Tu n'es pas obligé de répondre, mais...

Réponds si tu veux : ...

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation hésitante, qui souligne l'absence de savoir du sujet et la conscience qu'il a de réaliser un acte de parole délicat

- Mimique :

Regard qui n'est pas fixé dans les yeux de l'autre, sourire

- Gestuelle :

Frottement embarrassé des mains

- Posturale :

Mouvement de léger retrait du corps

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

La valeur du mode indicatif dans la demande par rapport au conditionnel

La comparaison des valeurs du présent et de l'imparfait dans la demande

La phrase interrogative

Lexique

Les mots interrogatifs

REFUSER DE REpondre A UNE DEMANDE D'INFORMATION

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

Plusieurs raisons font de refuser de répondre à une demande d'information un acte délicat et pourtant les occasions où l'on n'a pas envie de satisfaire la demande de l'autre sont fréquentes dans la communication quotidienne.

En refusant de répondre, on signifie à l'autre que la demande qu'il a formulée n'est pas pertinente ou qu'elle n'est pas recevable. Souvent, c'est une manière de montrer à l'autre qu'il est sorti des limites dans lesquelles il aurait dû se tenir compte tenu de la situation de communication.

Mais c'est également périlleux pour sa propre personne car en refusant de répondre on donne à penser que l'on a des choses à cacher, on montre que l'on n'est pas à l'aise. Du reste, la gêne que l'on peut même être amené à montrer risque d'accentuer encore le malaise de l'autre, qui mesure combien sa question était décidément inopportune.

Références bibliographiques :

Moeschler (1996), chap VI et VII, "pragmatique de la négation", p. 107 à 147.

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Le refus de répondre est séquentiellement lié à la demande d'information. Il peut s'accompagner de stratégies visant à effacer ce refus ou au contraire à le mettre.

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Mettant en question la qualification de l'autre concernant la demande

Tu (vous) es (êtes) de la police ?

Vous êtes trop curieux.

La curiosité est un vilain défaut...

De quel droit me demandez-vous cela ?

- En dénonçant le contenu de la demande

C'est une question indiscrette.

C'est une question déplacée.

C'est ma vie privée.

- Avec expression d'un non-vouloir associé au je

Je n'ai pas envie de répondre à cette question.

*Je ne vois pas pourquoi je vous répondrais.
Je ne veux pas répondre.
Il n'est pas question que je réponde à cette question !*

Expressions non-verbales

- Intonation :
Intonation exclamative
- Mimique :
Mouvement énergique de la tête en signe de refus
- Gestuelle :
Mouvement de la main (voire des deux mains) signifiant le refus, la négation ; éventuellement, index accusateur
- Posturale :
Mouvement d'avancée du corps, avec possible haussement d'épaules

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- En reconnaissant la qualité de la question
*C'est une bonne question, mais...
Ta (votre) question est intéressante, cependant...
Je vous reconnais bien là, votre question ne me surprend pas.
Vous avez le chic pour soulever les vrais problèmes, toutefois...*
- En mettant en avant l'impossibilité de répondre pour divers motifs
*J'aimerais pouvoir te répondre mais...
Je ne peux rien dire là-dessus.
Je ne peux vraiment pas en parler !
Je ne sais pas (encore).
Je n'ai pas de réponse à cette question.*

Expressions non-verbales

- Intonation :
Intonation désolée
- Mimique :
Moue ou sourire signifiant le regret de ne pas répondre à la requête de l'autre
- Gestuelle :
Bras qui s'écartent du corps et retombent en signe d'impuissance

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire
La négation

Lexique

Les connecteurs d'opposition (mais, cependant, toutefois, etc.)

La polysémie à partir de :

- *curieux (investigateur, indiscret - intéressant à voir, pittoresque ;*
- *discret (qui ne se remarque pas - qui ne se fait pas remarquer - qui ne cherche pas à savoir)*

INTERROMPRE L'AUTRE ET CHANGER DE SUJET

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

Le seul fait de ne pas laisser quelqu'un aller au bout de ce qu'il a à dire, même si celui-ci parle de façon interminable, induit un rapport de force car parler c'est souvent être en situation de domination sur les autres : interrompre l'autre, c'est lui prendre la parole et le priver d'un instrument de pouvoir pour le forcer à écouter à son tour.

C'est ainsi que dès leur plus jeune âge les enfants sont sensibilisés au fait qu'il est impoli de couper la parole, qu'il faut attendre son tour pour parler. C'est peut-être l'acte de parole sur lequel pèse le plus grand nombre de discours explicites, ce qui est signe de son caractère extrêmement délicat

Certaines situations, très fortement marquées d'un point de vue hiérarchique, excluent l'interruption, parfois complètement. En classe, le fait d'être interrompu est vécu par l'enseignant de façon très perturbante, occasion de fréquents conflits et de pertes de temps importantes.

La répartition de la parole est une question si délicate qu'il est fréquent que dans des groupes nombreux soit désigné quelqu'un qui veille à l'alternance harmonieuse des tours de parole.

Références bibliographiques :
Ducrot (1984), p. 173 et suivantes

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Sauf situation d'extrême urgence, et à condition de le préciser, on ne peut interrompre quelqu'un dans ses premiers instants de prise de parole. Il faut donc attendre "un certain temps", le minimum de temps de parole senti comme "droit inaliénable" avant de pouvoir réaliser cet acte de parole.

Cet acte de parole s'insère dans la parole de l'autre et une des manières de le rendre acceptable consiste à montrer à l'autre que, tout en l'interrompant, on a tenu compte de ce qu'il venait de dire.

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Avec dévalorisation de la personne de l'autre

Tais-toi donc

Toujours les mêmes discours !

Menteur !

Je ne peux pas te laisser dire cela !

- Avec dévalorisation de la parole

N'importe quoi !

Ce n'est pas vrai !

*Ce n'est pas le problème !
Cela n'a aucun intérêt
Et alors ?
Bouffon, hé !*

- Avec absence de prise en compte de la parole de l'autre, tour de parole en rupture

*Passons à autre chose
Revenons à notre sujet
Ça suffit !*

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation exclamative

- Mimique :

Mimique d'exaspération, mouvement latéral de la tête

- Gestuelle :

Geste de la main mimant un balayage

- Posturale :

Agitation du corps en signe d'impatience avant de prendre la parole

Forte inspiration/expiration

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- Avec mise en scène de l'acte d'interruption (faute avouée... à moitié pardonnée)

Je vous coupe mais...

Excusez-moi si je vous coupe...

- Avec prise en compte de la parole de l'autre, inscription dans la continuité de sa parole

Ce que tu dis est vrai, mais j'aimerais ajouter...

D'accord avec vous (toi), d'ailleurs...

C'est comme moi...

Il m'est arrivé (à peu près) la même chose...

- Avec valorisation de la parole de l'autre

Tout à fait exact mais...

Expressions non-verbales

- Gestuelle :

Gestes de la main qui signalent que l'on demande la parole (index qui se lève, main levée), poser sa main sur le bras de l'autre pour l'arrêter

Paume avancée parallèle au sol pour essayer d'interrompre en simulant l'accord

- Posturale :

Agitation du corps signalant que l'on va prendre la parole et préparant l'autre à être interrompu

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Lexique

Polysémie du mot sujet

PRESENTER DES EXCUSES

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

L'acte de parole "présenter des excuses" engage le locuteur à des degrés divers. Acte de simple civilité le plus souvent, mais aussi acte de réparation verbale suite à des maladresses, à une offense ou à une agression, il place, dans ses formulations les plus élaborées, le locuteur dans une situation d'infériorité, exigeant de lui une honnêteté intellectuelle et morale mais aussi une certaine humilité.

En effet, par cet acte, le locuteur reconnaît ses faiblesses, ses erreurs voire ses fautes. Il se place en situation de demandeur, et donc dans une relation de dépendance, car il attend de l'autre l'octroi d'excuses. Simple formule de politesse ou véritable acte de contrition, l'excuse est dans tous les cas adressée à l'autre afin de le ménager, de l'apaiser et de maintenir la possibilité de communications futures.

Dans les cas de communication inégalitaire, entre personnes de statuts différents, présenter des excuses risque d'accentuer encore le caractère d'infériorité, voire de soumission. Il faut apprendre à s'excuser dans ces cas, sans pour autant menacer trop sa propre face.

Références bibliographiques :

Goffman (1973, t.2), p. 113 à 121 "L'activité réparatrice" et plus particulièrement p. 116-117 "Les excuses", p. 137 à 146 "La structure de l'échange réparateur" et plus particulièrement p. 137 à 139.

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Présenter des excuses peut être un acte de parole bref, isolé, ponctuant un geste ou une action.

Cependant, cet acte est souvent en relation avec d'autres actes de parole. Il peut constituer l'entrée en matière d'une prise de contact et avoir la valeur d'une formule d'interpellation ; il peut servir de préambule à un refus, à l'expression d'un souhait, d'une demande, d'un désaccord ; il peut aussi introduire une prise de congé.

Il est en général suivi d'une réponse qui minimise l'acte en question, reçoit et accepte l'excuse.

3. Comment est-il réalisé ?

La partition entre formes non-consensuelles et formes recherchant un consensus n'est plus pertinente pour cet acte de parole dont l'intention même est signe de recherche d'apaisement. On peut toutefois classer les formulations selon la manière dont elles mettent en scène les interactants.

Expressions verbales

- Avec effacement complet de l'autre, qui octroie normalement l'excuse

Je m'excuse

- En évitant de demander des excuses par un acte indirect, pour ménager sa propre face

Me serais-je trompé ?

Il y a quelque chose qui ne va pas ?

Y a-t-il un problème ?

- Par une expression ne mettant en jeu ni le "je" ni le "tu" ("vous")

Pardon !

Mille excuses !

- Avec invocation d'une excuse

Je n'ai pas fait exprès !

Si j'avais su !

- Avec l'expression d'un regret

Désolé !

Je suis désolé !

Navré !

Je suis confus !

- En se plaçant sous la dépendance de l'autre

Je vous demande pardon

Je vous prie de m'excuser

Veillez m'excuser

Ne m'en veuillez pas

J'espère que vous ne m'en voudrez pas

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation qui déplore un fait, sur un mode exclamatif

- Mimique :

Expression de regret, mouvement de tête négatif pour signifier que l'on regrette ce que l'on a fait

- Gestuelle :

Les mains sont en général ouvertes

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

L'attribut du sujet (je suis+attribut)

L'impératif du verbe vouloir et pouvoir

La complétive : j'espère que...

Le verbe pronominal : je m'excuse

Faire réfléchir au renversement de situation qu'opère la tournure

"Je m'excuse", où l'offenseur s'octroie lui-même le pardon

Lexique

Le lexique du regret (confus, navré, désolé, etc.)

Polysémie du mot faute

FAIRE DES COMPLIMENTS

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

Faire des compliments, c'est adresser à l'interlocuteur des paroles civiles, obligeantes, teintées d'admiration, d'encouragement.

Spontanés, sincères, ils se veulent un constat positif et sont la marque d'une certaine considération. Ils sont la reconnaissance de la valeur de l'autre, et parfois de sa supériorité. Dans ce cas, faire un compliment est une menace pour la face du locuteur.

Excessifs, obséquieux, flagorneurs, ils renforcent la dépendance du locuteur placé en position d'attente d'obligeance envers celui qui le complimente, car "tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute"... Ils relèvent alors d'un acte intentionnel, prémédité, par lequel le locuteur, animé d'un dessein intéressé, tente de se concilier l'estime de l'autre : cet acte participe d'une stratégie de séduction qui ne réussira que si l'autre n'est pas dupe... Dans ce cas, faire un compliment va être un acte menaçant : celui qui le recevra se demandera toujours quelle stratégie poursuit l'autre à son encontre, quel but il veut atteindre.

La réussite du compliment est donc une chose difficile.

Dans le cas d'une communication entre pairs, le compliment aura toutes les chances d'être sincère et de viser à une valorisation, une confirmation de l'autre.

Dans le cas d'une communication inégalitaire, les implications sont différentes. Dans une interaction "descendante", l'acte sera un acte d'encouragement, mais qui renforce la supériorité de celui qui fait le compliment (il est en mesure de le faire, de par ses propres qualités). Dans une interaction montante, c'est un acte très marqué qui a toutes les allures de l'admiration servile et de la flagornerie.

Références bibliographiques :

Kerbrat-Orecchioni (1986), p. 236-238, "Loi des fleurs"

Kerbrat-Orecchioni (1992, t.2), p. 151 à 321 "La politesse dans les interactions verbales" et plus particulièrement p. 187 et svtes "Réactions à l'éloge et loi de modestie", p. 266, 292, 297-298.

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Le fait de formuler des compliments peut intervenir en préambule à d'autres actes de parole, axés sur l'interlocuteur tels qu'encourager, conseiller, ou dont le locuteur lui-même entend tirer bénéfice comme demander quelque chose, proposer à l'autre de faire quelque chose. Dans ce cas, il est une mise en situation, une phase préparatoire. Il importe pour le locuteur d'ajuster son mode d'expression à l'intention de communication voulue et d'être attentif à la disposition d'esprit de son interlocuteur. Toute l'habileté résidera dans la justesses des compliments, leur pertinence, leur crédibilité, afin que la conversation prenne la tournure souhaitée.

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Les compliments réalisés de façon non consensuelle sont d'abord ceux qui sont évidemment trop éloignés de la réalité. On peut y adjoindre ceux qui concernent des objets appartenant à l'autre : le compliment va attirer la méfiance de celui qui le reçoit, pensant que l'autre convoite ses possessions ou que l'autre le jalouse.

Expressions verbales

- Compliment excessif portant sur la personne de l'autre

Tu es vraiment génial !

On n'a jamais vu quelqu'un comme toi !

- Compliment appuyé concernant une possession¹⁶ de l'autre

Qu'est-ce qu'elle est belle, ta femme !

Tu as une super montre, j'aimerais bien en avoir une pareille

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- Avec effacement des marques personnelles

Chapeau !

Compliments !

Super !

Très bien !

Parfait !

C'est bien ! (à comparer avec c'est mieux)

Formidable !

- Avec expression du "tu" seulement

Tu as fait des progrès.

Tu as bien travaillé.

Tu as du talent.

Tu es doué.

Tu as réussi.

Tu es très beau.

- Avec expression du "je"

Je te félicite.

Je suis content de toi.

Toutes mes félicitations !

Je trouve que tu t'en es bien sorti.

Expressions non-verbales

¹⁶ Le terme de possession renvoie à ce que Goffman nomme la "face négative", ce qui englobe aussi bien les objets que les personnes (le mari ou la femme éventuellement...).

- Intonation :

Intonation exclamative

- Mimique :

Moues admiratives, les coins des lèvres vers le bas, ou la bouche arrondie

Sourcils levés et tête renversée en arrière

- Gestuelle :

Main qui se secoue

Pouce levé à hauteur de la poitrine

Pouce et index formant un cercle

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

Le présent de l'indicatif, temps du constat

Le passé composé et ses valeurs d'accompli (tu as bien travaillé)

Les comparatifs

Lexique

Les modalisateurs appréciatifs positifs (bien, super, intéressant, excellent, etc...)

ACCEPTER DES COMPLIMENTS

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

Cet acte de parole signifie, pour le locuteur, qu'il prend acte de la reconnaissance par l'autre des mérites qu'on lui attribue. Si ces compliments sont sincères et légitimes, le locuteur se trouve confirmé dans sa position. Mais même dans ce cas, il ne peut pas se réjouir trop fort des compliments qui lui sont faits en raison de ce C. Kerbrat-Orecchioni nomme "principe de modestie" : l'obligation faite à chacun de minimiser ses propres mérites.

Si les compliments sont tout à fait immérités, expression d'une vile flagornerie, les accepter constitue une menace pour la face de celui qui est complimenté car :

- soit le complimenté est conscient de cette illégitimité du compliment et fait preuve de malhonnêteté intellectuelle ; il entre alors dans un système complexe où il devient l'obligé de son interlocuteur, à qui il devra tôt ou tard rendre la "politesse";
- soit le complimenté n'est pas conscient de la stratégie de l'autre, vile séduction ou moquerie, et il se trouve en situation de danger en tant que sujet berné, manipulable et manipulé.

En clair, une des difficultés à accepter un compliment vient du fait que l'on s'interroge toujours sur la stratégie poursuivie par celui qui l'adresse. Il s'agit d'accepter le compliment sans perdre la face, sans d'une part en tirer une gloire excessive qui aurait les apparences de l'orgueil et sans, d'autre part, se mettre trop en situation d'infériorité, de redevabilité face à l'auteur du compliment.

Références bibliographiques :

Kerbrat-Orecchioni (1986), p. 236-238, "Loi des fleurs"

Kerbrat-Orecchioni (1992, t.2), p. 151 à 321 "La politesse dans les interactions verbales" et plus particulièrement p. 187 et svtes "Réactions à l'éloge et loi de modestie", p. 266, 292, 297-298.

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Cet acte est évidemment lié à "faire des compliments". Mais il peut être aussi le préambule d'autres actes de parole tels "remercier" ou "proposer de faire quelque chose". Souvent, celui qui vient d'accepter le compliment adresse à son tour un compliment à l'autre, en échange de bons procédés et pour en quelque sorte rétablir une égalité entre les participants à l'interaction verbale.

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Sans expression du principe de modestie

*C'est bien vrai !
 Je le sais bien !
 Je le savais déjà.
 C'est maintenant que tu t'en aperçois !
 C'est vrai je suis le meilleur !
 Tout le monde le dit !*

- Avec absence de remerciements

La non consensualité s'accroît encore quand la réception du compliment se fait sans aucun remerciement, comme dans les expressions ci-dessus.

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation exclamative

- Mimique :

Expression d'intense satisfaction, de contentement de soi, haussement du menton

- Posturale :

Gonflement de la poitrine

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

L'expression des remerciements commencera presque toujours la formulation de l'acte, même si ensuite des stratégies d'atténuation de la portée du compliment sont mises en place

- Minimisant la part du locuteur

Je n'y suis pour rien.

Je n'y suis pas pour grand chose.

Ce n'est pas moi qu'il faut complimenter mais...

Tout le monde aurait fait pareil.

- Minimisant la portée de l'acte complimenté

C'est vraiment peu de chose.

Ça ne mérite pas de tels compliments.

C'est tout naturel.

Je n'ai fait que mon travail (devoir).

- Mettant en scène l'embarras du sujet à recevoir le compliment

Je suis confus.

Je ne sais pas quoi dire.

Qu'est-ce que je peux répondre ?

- Renvoyant le compliment

Vous auriez fait la même chose.

Vous auriez fait mieux que moi.

Expressions non-verbales

- Intonation :

Expression de la modestie, embarras, pauses, allongements vocaliques en finale de mots ou expression de la surprise

- Mimique :

Sourire gêné, hochements de tête en signe de remerciement ou balancements de la tête en signe de négation du discours de l'autre

- Gestuelle :

Mains qui font des signes négatifs

Les deux paumes vers le sol, avant-bras relevés

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

L'emploi du présentatif c'est

L'expression de la restriction (ne... que, peu de, etc.)

Lexique

Le champ lexical de la confusion (confus, gêné, etc.)

DEMANDER DE REPETER

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

Le demande de répéter est un cas particulier de la demande à l'autre de faire quelque chose. Mais ici, le faire est un dire. Pour comprendre pourquoi la demande de répéter peut mettre en cause la face de celui à qui elle s'adresse, il faut reprendre l'explication de Ducrot : "Le signifié n'est plus seulement le sens de l'énoncé mais l'ensemble des conditions socio-psychologiques qui doivent être satisfaites pour qu'il soit employé". La demande de répétition, de ce point de vue signifie "Je n'ai pas entendu", mais *entendre* a deux sens : "comprendre" et "percevoir". Deux causes implicites peuvent expliquer l'incompréhension : le manque de clarté du locuteur ou l'incompétence de l'auditeur. Deux autres causes peuvent expliquer une perception insuffisante : l'élocution du locuteur ou une audition défectueuse.

Dans tous les cas, on voit bien ce que le fait de demander de répéter peut avoir de gênant pour soi et pour l'autre.

Dans tous les cas également, demander de répéter constitue une gêne pour le locuteur car elle lui impose d'interrompre son discours pour revenir en arrière et redire les mêmes choses, ce qui n'est pas agréable.

Références bibliographiques :

Goffman (1973, t.2), p. 166 note 52.

Goffman (1987), p. 17 à 22.

Sarraute N. (1980) : *L'usage de la parole*. Paris, Gallimard. Chap. "Je ne comprends pas"

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Souvent, celui qui demande de répéter va invoquer les paramètres de la situation de communication pour justifier son acte de parole tout en innocentant locuteur et auditeur : c'est le bruit ambiant qui parasitait la communication ou une trop grande distance ! La demande de répéter va s'en trouver légitimée.

La demande de répéter est particulièrement importante en contexte scolaire. L'élève a souvent besoin de demander au maître de répéter, car il n'a pas entendu - dans les deux sens du terme - mais c'est souvent une source de conflit car une grande part de mauvaise fois entre souvent dans cet acte de parole. Demander de répéter quand on a parfaitement compris entre dans une stratégie d'affrontement ; l'enseignant qui n'en est pas dupe va le signifier à l'élève : "Tu as parfaitement compris, je ne répéterai pas". Demander de répéter quand on n'écoutait pas également, et l'enseignant va le relever : "Tant pis pour toi, tu n'avais qu'à écouter".

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Sans expression d'excuses

Répète !

Peux-tu répéter ?

Qu'est-ce que tu as dit ?

- Sans expression de l'idée de répétition

Hein ?

Quoi ? (de quoi ?)

Comment ?

- Avec rejet de la faute sur l'autre

Tu parles trop vite, tu peux répéter ?

Plus fort, je n'entends rien !

A parler dans votre barbe, on ne vous comprend pas. Pouvez-vous répéter ?

Expressions non-verbales

- Intonation :

Interruption brutale de l'autre sans préparation, au milieu du discours

- Mimique :

Mimique signifiant l'incompréhension totale

- Gestuelle :

Gestes des mains interrogateurs, expression d'incompréhension totale

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- Avec expression d'excuses

Excusez-moi, pourriez-vous répéter ?

S'il vous plaît, pourriez-vous répéter ?

Tu peux reprendre s'il te plaît ?

- En invoquant les circonstances

L'acoustique est mauvaise, pourrais-tu répéter ?

Il y a trop de bruit, pourriez-vous répéter ?

- En assumant la responsabilité du défaut de communication

Excusez-moi, j'étais distrait, pourriez-vous répéter ?

Je viens d'arriver, je vous demande pardon mais pourriez-vous reprendre ?¹⁷

Expressions non-verbales

¹⁷ Prendre sur soi la cause de la demande de répéter peut-être une stratégie ironique extrêmement agressive dès lors que l'on va dans la dévalorisation excessive de soi : "Je suis un peu dur d'oreille et je comprends très lentement peut-être, mais pourriez-vous répéter ce que vous venez de dire car je ne suis pas sûr d'avoir bien compris ?"

- Intonation :

La demande intervient dans un temps de pause de l'autre

- Mimique :

Expression de la volonté de collaboration, d'un embarras réel

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

La phrase interrogative

Le conditionnel présent

Lexique

Répéter et ses quasi-synonymes (reprendre, recommencer, etc.)

Polysémie du mot service

Expressions construites avec service : porte de service, service militaire, être de service, service du culte, hors service...

Les dérivés de service : serf, servant, serviteur, servitude, servir, desservir, asservir

PROPOSER UNE OFFRE DE SERVICE

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

Il faut sans doute distinguer l'offre de service purement formelle, que l'on fait sans y penser, et l'offre de service véritable et sincère, qui s'attend à être acceptée.

La première correspond à des formules toutes faites comme "à votre service", avec pour équivalent écrit "votre dévoué" et n'appelle pas réellement de réponse.

En revanche une réponse négative à la seconde peut être source de conflit. En effet, l'offre de service engage son auteur dans un rapport apparent de dépendance volontaire envers son interlocuteur. Mais en réalité, cette offre postule que l'autre a besoin de l'aide ou du service proposé : on se met au service de l'autre parce qu'on juge qu'il en a besoin.

Références bibliographiques :

Searle (1982), p. 82-100.

Goffman (1987), p. 70 et suivantes, 76 notamment.

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Proposer son aide sans prendre de risque pour sa propre face amène à s'assurer de l'accord de son interlocuteur (Avez-vous besoin d'aide ?) par une question préalable ou à mettre en avant sa propre compétence (Je peux vous aider) avant de formuler la proposition proprement dite. Evidemment, on prend moins de risques en laissant dans l'implicite les deux dernières opérations.

En même temps, proposer son aide sans mettre en péril la face de l'autre tient au fait de ne pas mettre trop en évidence la situation de besoin dans laquelle ce dernier se trouve.

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Qui remettent en question fortement la valeur de l'autre

Vous n'y arriverez pas tout seul.

Tu n'y arriveras jamais !

Attends que je t'aide.

C'est au-dessus de tes forces (moyens)

- Avec risque de contestation sur l'analyse de la situation

Je crois que vous avez besoin d'aide.

Je crois pouvoir vous aider.

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation exclamative

- Posturale :

Se mettre trop en avant, s'avancer trop vers l'autre, comme pour prendre sa place

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- En ne postulant pas que l'autre a besoin d'aide

Est-ce que je peux vous être utile ?

Est-ce que je peux me rendre utile ?

En quoi puis-je être utile ?

Qu'est-ce que je peux faire (pour vous) ?

Voulez-vous que je vous aide ?

Voulez-vous que je vous aide à ... (+infinitif)

- En interrogeant sur la situation de besoin

Si vous avez besoin d'aide...

Si vous avez besoin d'un coup de main...

Quand vous aurez besoin d'aide...

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation déclarative

- Posturale :

Ne pas se mettre trop en avant, s'avancer trop vers l'autre mais attendre l'invitation de l'autre à s'avancer pour l'aider

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

L'expression de l'hypothèse (si vous avez besoin d'aide)

Lexique

Le champ lexical de l'aide (aide, coup de main, intervention, assistance, aider, secourir, etc.)

REFUSER UNE OFFRE DE SERVICE

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

On peut refuser une offre de service pour ne pas être débiteur, pour ne pas avoir à son tour à "rendre le service", pour ne se trouver ensuite en position de "dominé". Refuser une offre de service est périlleux parce que c'est repousser une offre de collaboration qui se donne en générale toutes les apparences du désintéressement, à tel point que l'on n'a pas souvent de motif apparent de refus. Celui qui propose l'offre de service et essuie un refus risque de sentir cet acte comme une offense personnelle, comme un refus d'entrer en communication avec lui.

Le refus de la proposition vaut contestation de l'analyse faite de la situation par l'auteur de l'offre, mais aussi possiblement de sa capacité à rendre le service.

Le refus doit donc être négocié si l'on veut maintenir la possibilité d'interactions futures et éviter un conflit ouvert.

Refuser une proposition de service sans attaquer la face de l'auteur implique de savoir refuser sans nier son analyse de la situation ni mettre en doute son aptitude à réaliser le service proposé.

Références bibliographiques :

Searle (1982), p. 82-100.

Goffman (1987), p. 70 et suivantes.

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Il est séquentiellement lié à l'acte de proposer ses services et aux manifestations de politesse rituelles.

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Qui contestent la légitimité de la proposition

On ne vous a rien demandé !

Je ne vous ai rien demandé !

De quoi je me mêle ?

Occupez-vous de vos affaires !

Quand j'aurai besoin de vous, je vous appellerai !

Celle-là, c'est la meilleure !

- Qui mettent en question l'aptitude de l'autre à apporter le service

Tu t'es vu ?

Vous ?

Vous ne manquez pas d'air, vous qui...

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation exclamative, surprise, indignation
Projection bruyante de la lèvre inférieure (prtt)

- Mimique

Relèvement du menton pour regarder de haut

- Gestuelle :

Gestes de la main en signe de refus ou mouvement de la main
invitant l'autre à s'éloigner, à circuler (projection des doigts vers l'avant
à plusieurs reprises)

L'avant-bras droit se déplace vers la gauche pour éloigner
l'importun

Haussement d'épaules

- Posturale :

Mouvement de retrait, croisement éventuel des bras

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- Qui corrigent l'analyse du besoin, reconnaissent l'autre et son
 amabilité et remercient de l'offre

Ça va, j'y arriverai tout seul, merci

Le plus dur est passé, je devrais m'en sortir

Vous êtes bien aimable, mais je pense que...

Non merci, j'attends quelqu'un qui vient m'aider

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation bienveillante

- Mimique :

Sourire

- Posturale :

Inclinaison de la tête accompagnant les remerciements

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet
 acte de parole ?

Grammaire

Les emplois personnels de on (quand on aura besoin de vous...)

Lexique

*Le champ lexical de l'appréciation positive (aimable, gentil,
 délicat...)*

PRENDRE CONGE

1. En quoi cet acte de parole est-il périlleux ?

Prendre congé de quelqu'un est l'acte de parole qui accompagne souvent le moment où l'on est amené à rompre le contact, à quitter une personne. Entrer en contact est périlleux parce que c'est le moment où l'on a devoir instaurer, ou réinstaurer, un pacte de communication : c'est le moment où les identités se négocient fortement et de manière très rapide. Prendre congé est un acte de parole très périlleux parce que l'on va devoir rompre le contact et cela doit parfois se justifier pour ne constituer une menace envers l'autre. Dans certains échanges de la conversation quotidienne (au travail par exemple), prendre congé peut se faire de manière rapide grâce à des échanges très ritualisés qui ôtent à cet acte son caractère agressif.

Références bibliographiques :

Brown et Levinson (1987)

Goffman (1987), p. 27.

2. A quels actes de parole est-il souvent relié ?

Au moment où on quitte l'autre, il faut parfois l'assurer qu'on ne le fait pas pour des griefs personnels (le fameux : "ce n'est pas que je m'ennuie, mais il se fait tard") et que cela ne doit pas être interprété comme signe d'une brouille. Dans le même ordre idée, il faut aussi veiller à ménager la possibilité d'échanges futurs en assurant l'autre que la séparation n'est pas définitive.

Souvent la prise de congé est accompagnée d'une série de justifications visant à expliquer le départ sans laisser croire à une incompatibilité personnelle : sont alors invoqués fréquemment l'impossibilité à rester plus longtemps, l'arrivée d'un tiers ou un événement imprévu. Parfois, en début d'interaction, le motif de prise de congé est invoqué par avance de manière à préparer l'autre.

Dans les situations marquées hiérarchiquement, la prise de congé doit se négocier fortement quand l'acte est formulé par celui qui est en situation hiérarchique inférieure alors qu'elle peut être réalisée plus rapidement dans le cas contraire.

3. Comment est-il réalisé ?

3.1. Expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle

Expressions verbales

- Avec mise en cause de l'autre

Tu m'ennuies, je m'en vais.

Bon ça suffit maintenant, j'y vais (je pars)

- Sans ouvrir la possibilité d'une interaction future

Salut !

Adieu !

J'en ai assez, c'est la dernière fois que tu me vois

J'espère bien ne jamais vous (te) revoir

Expressions non-verbales

- Intonation :

Intonation brutale et même menaçante, exclamative

- Mimique :

Visage fermé, absence de sourire

- Posturale :

Mouvement de départ amorcé pendant même qu'on parle, en signe d'empressement à rompre le contact

3.2. Expressions réalisant l'acte de façon consensuelle

Expressions verbales

- Avec implication du je et invocation d'une excuse

Je dois parti.

Il faut que j'y aille.

Il faut que je me sauve.

- Avec expression du regret

Désolé, il faut que je parte !

Je suis désolé de devoir vous laisser.

Je regrette de devoir partir.

- Avec ouverture sur une rencontre future

A la prochaine !

A bientôt !

J'espère bien qu'on se reverra.

- Avec bilan sur la rencontre

J'ai été très heureux de faire votre connaissance.

Ce fut un plaisir...

Expressions non-verbales

- Intonation :

Ton joyeux exprimant la confiance dans la poursuite des relations

ou

Ton attristé exprimant le regret de devoir prendre congé

- Mimique :

Avancée du visage pour une bise, sourire

- Gestuelle :

Main levée en signe de salut, ou main tendue pour une poignée de main

Tape amicale dans le dos de l'autre ou tout autre geste de cette nature (pression de la main sur l'avant-bras de l'autre)

4. Quels éléments de la langue peut-on étudier en relation avec cet acte de parole ?

Grammaire

Les formules de prise de congé à l'écrit dans une lettre

Le verbe semi-auxiliaire devoir et ses emplois

Lexique

Le champ lexical du regret

Le champ lexical des salutations

Pour clore cette série de fiches descriptives, suggérons aux enseignants quelques pistes d'utilisation pédagogique dans le droit fil des types de séance envisagées antérieurement.

L'objectif des séances de découverte est à extraire du premier paragraphe de chaque fiche.

Le repérage des formes linguistiques sources de conflit peut s'inspirer des listes d'expression réalisant l'acte de façon non consensuelle. A l'inverse, le repérage des précautions prises pour "éviter le péril" conduira aux expressions réalisant l'acte de façon consensuelle.

Les moments d'entraînement chercheront à faire manipuler sciemment les formes réunies dans ces deux listes.

Lors des occasions de réinvestissement, les enseignants seront attentifs aux expressions utilisées et travaillées antérieurement.

4.4. Séquences

Il est possible de distinguer trois types de séquences, selon la place qu'elles occupent dans la progression de l'enseignant, entre séquences de découverte, d'entraînement et de réinvestissement.

Séquences ou séances de découverte

Les séquences de découverte correspondent plutôt à des moments de l'apprentissage où l'élève découvre des notions. De façon générale, il peut s'agir de lui faire construire la notion d'acte de parole, de lui faire prendre conscience de la dimension périlleuse de certaines phases de l'interaction verbale, de lui faire découvrir les différents moyens linguistiques à sa disposition pour la réalisation d'un acte de parole ou bien encore de l'amener à réfléchir sur la valeur pragmatique de formes linguistiques qu'il connaît déjà par ailleurs (le pronom personnel par exemple).

C'est le cas notamment des séquences suivantes, les plus nombreuses dans ce volume car il nous a semblé que le plus difficile, pour des enseignants peu habitués à ces problématiques, est précisément de construire les notions avec les élèves, plutôt que de les exercer :

- « Grammaire et acte de parole : L'expression de l'ordre » (1)
- « Savoir se présenter » (2)
- « Travail en groupe au CM2 » (3)
- « Apprendre à demander quelque chose : "La Cigale et La Fourmi" » (5)
- « Actes de parole et satire dans les *Caractères* de La Bruyère » (9)

Séances d'entraînement

Les séances d'entraînement dans la didactique de l'oral jouent le même rôle que les gammes dans les apprentissages musicaux : leur objectif est la manipulation des formes au travers d'exercices et d'activités variés destinés à mettre en place les savoir-faire, à ancrer les notions nouvelles dans les pratiques.

Ces séances correspondent à l'exigence de répétition qui nous semblent être à la base de toutes les situations d'apprentissage. Sans viser l'apparition de réponses-réflexes, elles permettent toutefois de créer des habitudes linguistiques nouvelles qui pourront être réutilisées plus aisément par la suite, quand les situations de communication le requerront.

Relèvent de ce cadre les séquences :

« T'as pas un stylo ? » (4)

« Jeu de rôles : l'interview de Molière » (6)

« Lecture méthodique d'un texte théâtral. Un personnage de "fâcheux" : Madame Pernelle » (8)

« Préparation à l'épreuve orale anticipée de français du baccalauréat » (10)

Séquences et séances de réinvestissement

A côté des moments d'étude destinés à découvrir ou s'approprier de nouveaux moyens d'expression orales, il est important de fournir aux élèves des situations de communication qui vont l'amener à réutiliser les savoirs nouveaux, à s'en servir de façon plus authentique. Les séquences et séances de découverte confirment à l'élève l'utilité de ce qu'il a appris en lui donnant l'occasion d'éprouver ses capacités de communication orale dans des situations présentant de véritables enjeux. A côté des moments où l'on apprend à communiquer oralement, il est capital de fournir aux élèves des moments où ils peuvent effectivement communiquer.

Pour l'enseignant, c'est un moyen d'évaluer la pertinence de sa démarche, de mesurer en situation les progrès de ses élèves et leurs trajets, et de programmer la suite des apprentissages en fonction de cette analyse.

On trouvera ci-après une seule séquence répondant à ce schéma de réinvestissement :

« Les pratiques orales dans un parcours diversifié Santé-citoyenneté » (7)

4.4.1. Séquences en primaire

Séquence 1 : « Grammaire et acte de parole : L'expression de l'ordre »

Séquence 2 : « Savoir se présenter »

Séquence 3 : « Travail en groupe au CM2 »

4.4.2. Séquences en collège

Séquence 4 : « T'as pas un stylo ? »

Séquence 5 : « Apprendre à demander quelque chose : "La Cigale et La Fourmi" »

Séquence 6 : « Jeu de rôles : l'interview de Molière »

Séquence 7 : « Les pratiques orales dans un parcours diversifié Santé-citoyenneté »

4.4.3. Séquences en lycée

Séquence 8 : « Lecture méthodique d'un texte théâtral. Un personnage de "fâcheux" : Madame Pernelle »

Séquence 9 : « Actes de parole et satire dans les *Caractères* de La Bruyère »

Séquence 10 : « Préparation à l'épreuve orale anticipée de français du baccalauréat »

Conclusion et limites

L'approche de l'oral qui est ici illustrée ne saurait être exclusive, en ce sens qu'elle laisse de côté nombre de dimensions de la communication orale dont il n'est pas du tout question de nier l'importance : nous ne prétendons en aucune façon pouvoir traiter par le biais de cette approche pragmatique et interactionnelle des questions très importantes comme celles relevant de l'étude de la syntaxe de l'oral ou de l'apprentissage des discours oraux, qu'ils soient envisagés sous des formes socialement déterminées, par le biais des genres formels oraux, ou sous l'angle plus général des conduites orales. Nos propositions ne sont pas conçues pour occuper tout l'espace de la didactique de l'oral - quel courant pourrait d'ailleurs légitimement y prétendre compte tenu de la complexité de l'objet ?- et gagneraient sans doute à être articulées aux approches plus textuelles comme celles de J. Dolz et B. Schneuwly dont nous avons montré, par delà les limites, les incontestables mérites.

De même, il n'est pas du tout dans notre intention de nier le fait, assurément incontestable, que la meilleure façon d'apprendre à parler aux élèves soit sans doute d'organiser la classe de manière à générer le maximum de situations de parole, et de faire ainsi communiquer les élèves de la manière la plus naturelle et la plus authentique qui soit. Ainsi, il serait absurde de vouloir opposer les principes de la pédagogie Freinet, à l'origine d'une communication orale extrêmement riche, régulée par un certain nombre de règles de communication, prenant compte les données pragmatiques de la communication orale, avec le courant didactique que nous entendons promouvoir ici même. Cette approche et la nôtre partagent les mêmes objectifs de développement langagiers, un même souci de développement civique des élèves, et en ce sens il faut plutôt les concevoir comme complémentaires que comme mutuellement exclusives. Rien n'empêche par exemple dans une classe coopérative, mettant en place des réseaux de communication variés au sein desquels les élèves peuvent occuper des rôles différents, de procéder en outre à la réflexion de type linguistique et métalinguistique à laquelle cet ouvrage voudrait contribuer. En revanche, force est de reconnaître que tous les enseignants n'ont pas forcément la formation nécessaire pour mettre en place ce type de pédagogie, ou qu'ils n'en ont pas la possibilité matérielle : à ceux-là, nous espérons apporter quelques éléments de réponse.

Les séances de travail proposées ici reposent sur un pari hardi que certains considéreront comme hasardeux : l'idée qu'il est possible d'apprendre à mieux parler à des élèves et à de futurs citoyens en les aidant à se doter de stratégies discursives, en développant une position d'analyse face à la langue, en substituant à une position d'utilisateur construite dans un rapport d'opacité à la langue une attitude plus réflexive et plus consciente. Apprendre à mieux parler en développant l'analyse plutôt qu'en multipliant les échanges, voilà qui ira assurément à l'encontre de bien des idées majoritairement admises par la plupart des enseignants. Mais on n'apprend pas à parler comme on apprend à faire de la bicyclette ; la pratique ne suffit peut-être pas pour développer la maîtrise du " geste " - et il n'est d'ailleurs pas évident que pour devenir un excellent cycliste il ne faille pas non plus passer par une phase de théorisation de la pratique.... Le rapport au langage ne se construit pas comme le rapport à n'importe quel savoir. S'il en est ainsi, c'est pour deux raisons essentielles. La première tient au fait que le langage n'est pas un savoir comme un autre, une réalité extérieure au sujet qu'il s'agirait de s'approprier : c'est une dimension constitutive du sujet qu'il faut développer et ce développement passe par une mise à distance, une activité d'analyse - les travaux menés dans le domaines de l'acquisition des langues maternelles sur ce constat. Ensuite, c'est en raison du caractère majoritairement inconscient, ou plutôt non conscient, très exactement mis en inconscience pour des raisons d'efficacité pratique, du

fonctionnement langagier. Nous utilisons le langage, du moins dans ses usages ordinaires, sans avoir conscience des processus de production que nous mettons en œuvre pour des raisons d'économie de fonctionnement que R. Lafont¹⁸ explique bien et qu'il qualifie de mise en inconscience pratique. Voilà les raisons qui nous permettent d'avancer que des séances consacrées à l'analyse des formes linguistiques et de leur valeur pragmatique, puis à la mise en application raisonnée des hypothèses construites par les élèves, loin de constituer des séances frappées du sceau de l'artificialité peuvent être au contraire essentielles pour le développement des compétences de communication.

Aurons-nous tout à fait évité l'écueil de proposer un matériel didactique qui tournera rapidement à une série de "trucs didactiques", qui se réduira à une série de leçons successives consacrées à apprendre à "dire qu'on n'est pas d'accord", à "proposer quelque chose à quelqu'un", à "s'excuser", sans prise en compte de l'objectif général de ces séances qui demeure fondamentalement d'amener les élèves à pouvoir adapter leur langage à leur intention de communication pour tirer le profit maximal des interactions verbales qu'ils auront avec autrui ?

Le risque existe en effet, mais il en va ainsi pour tout matériau didactique proposant des solutions concrètes. A partir du moment où des scénarios de classe sont donnés à titre d'exemple, on ne peut éviter que des enseignants s'en saisissent pour animer ponctuellement des séances d'oral sans avoir intégré tout à fait la démarche qui en sous-tend la conception ni avoir pensé leur enseignement en termes de compétences générales. Nous pensons toutefois que ce risque mérite d'être pris, car c'est seulement à cette condition que l'on pourra dépasser les discours généraux sur la didactique de l'oral pour proposer des outils concrets aux enseignants. En revanche, cela n'en rend que plus nécessaire l'effort de formation initiale et continue qui devra être fait, mais ce constat demeurera valable quel que soit le courant didactique dans lequel s'inscriront les enseignants en matière d'oral, car aucune solution n'est assez simple en la matière pour que sa mise en œuvre n'évite le risque de la caricature.

Au moment de clore cette réflexion, nous voudrions répondre par avance à un dernier grief qui pourrait être fait à l'encontre de la philosophie générale qui inspire nos propositions. À l'heure où la mode est au pédagogisme, où la philosophie dominante consiste d'abord à "apprendre à apprendre", n'est-il pas pour le moins naïf, sinon carrément "ringard", de vouloir donner à des enseignements de type civique des *contenus* linguistiques et d'espérer, par une meilleure maîtrise de la langue, changer des comportements de violence verbale qui trouvent leur origine dans un malaise social ou dans un mal-être profond ?

Notre espoir, en tant que professeurs de français, est d'apporter une contribution à l'apprentissage du civisme, et nous pensons pouvoir le faire à partir de la didactique de notre discipline, car on a déjà pu mesurer l'inefficacité des discours moralisateurs et l'incapacité des concepteurs de programmes à traduire en propositions concrètes les objectifs sans cesse réassignés aux pédagogues d'éducation à la citoyenneté. Il nous semble possible de proposer, à partir d'une discipline centrale comme le français, le développement de compétences langagières utiles à des comportements civiques¹⁹. Et civisme ne signifie pas ici "soumission à l'ordre", mais développement de l'autonomie, du sens de la responsabilité et des moyens de l'exercer. Il ne s'agit pas de couler les individus dans un moule en rejetant leurs pratiques linguistiques ni de les amener à se

¹⁸ Lafont R. (1978) : *Le travail et la langue*. Paris, Flammarion.

¹⁹ C'est sans doute à Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, t.2) que l'on doit la formule la plus radicale : "Sans civilité, c'est la guerre civile".

conformer à une norme sociale, mais bien de partir leurs pratiques pour, en les analysant, les enrichir. Nous espérons par là que non seulement chaque individu pourra y trouver un bénéfice, mais aussi qu'au total c'est l'ensemble de la société qui y trouvera son compte au travers du développement d'une communication de meilleure qualité entre les individus. Nous espérons pouvoir opposer aux actes de violence la maîtrise des actes de parole...

Quoi qu'il en soit, il n'y a pas pléthore d'outils sur le marché de la didactique de l'oral pour que tous ces risques, que nous avons pesés, nous dissuadent de proposer quelques solutions simples, concrètes, dans lesquelles, nous l'espérons, quelques enseignants pourront trouver des réponses à leurs interrogations.

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

- Programmes de 6^{ème}, du cycle central et documents d'accompagnement.* Paris, CNDP, 1996.
- Programmes de 3^{ème} et documents d'accompagnement.* Paris, CNDP, 1999.
- Le collège des années 2000, Supplément au B.O. n° 23 10-6-1999.*
- La maîtrise de la langue à l'école* (1992). Paris, CNDP .
- La maîtrise de la langue au collège* (1997). Paris, CNDP.
- Programme de seconde applicable à la rentrée 2000.* Paris, CNDP,
- La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée* (1999).
Rapport n° 99-023 de l'Inspection générale sous la direction d'A. Boissinot. Paris.

Références théoriques

- Bachmann C., Lindenfeld J. et Simonin J. (1981) : *Langage et communications sociales.* Paris, Hatier-Credif.
- Bautier E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage.* Paris, L'Harmattan.
- Baylon C., Mignot X. (1991) : *La communication.* Paris, Nathan.
- Bellenger L. (1984) : *L'expression orale.* Paris, Presses Universitaires de France, Que-Sais-Je.
- Bernstein B. (1975) : *Langage et classes sociales.* Paris, Minuit.
- Berrendonner A. (1981) : *Eléments de pragmatique linguistique.* Paris, Minuit.
- Best F. (1978) : *Vers la liberté de parole.* Paris, Nathan.
- Birdwhistell R. (1968) : "L'analyse kinésique", *Langages* n°10.
- Blanche-Benveniste C. (1997) : *Approches de la langue parlée en français.* Paris, Orphys.
- Blanche-Benveniste C., Jeanjean C. (1981) : *Le français parlé, transcription et édition.* Paris, Didier.
- Bonnet C., Gardes-Tamine J. (1984) : *Quand l'enfant parle du langage : connaissance et conscience du langage chez l'enfant.* Bruxelles, Mardaga.
- Boutet J. (1994) : *Construire le sens.* Berne, P. Lang.
- Bres J. (1994) : *Le récit oral.* Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence.
- Brown P. et Levinson S. C. (1987) : *Politeness : some universals in language usage.* Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruner J. (1983) : *Savoir faire, savoir dire.* Paris, PUF.
- Cahiers de linguistique sociale* n° 19 : "Sociolinguistique et didactique".
- Calbris G., Montredon. (1980) : *Oh ! Là ! Là ! Expression intonative et mimique.* Paris, CLE International..
- Calbris G., Porcher L. (1986) : *Des gestes et des mots pour le dire.* Paris, CLE International.
- Calbris G., Porcher L. (1989) : *Geste et communication.* Paris, Hatier.
- Cosnier J., Coulon J. Berrendonner A., Kerbrat-Orecchioni C. (1982) : *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales.* Paris, Dunod.
- Cosnier J., Kerbrat- Orecchioni C. (1987) : *Décrire la conversation.* Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Crahay M. (1989) : "Contraintes de situation et interaction maître-élèves : changer sa façon d'enseigner". *Revue française de pédagogie* n° 88.

- Dolz J., Meyer J.-C. et alii (1998) : *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne, P. Lang.
- Dolz J., Schneuwly B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral: introduction aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- Ducrot O. (1984) : *Le dire et le dit*. Paris, Minuit.
- Fauconnier G. (1981) : "Questions et actes indirects", *Langue française* n°51. Paris, Larousse.
- Flahault F. (1987) : *La scène de ménage*. Paris, Denoël.
- Florin A. (1995) : *Parler ensemble en maternelle*. Paris, Ellipses.
- Florin A. (1995) : *Parler ensemble en maternelle*. Paris, Ellipses.
- François F. (1993) : *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris, Nathan.
- François F. et alii (1990) : *L'interaction inégale : heurs et malheurs*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Gadet F. (1989) : *Le français ordinaire*. Paris, A. Colin.
- Gadet F. (1992) : *Le français populaire*. Paris, PUF, Que sais-je ?
- Galisson R. et Coste D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Garcia-Debanc C. (1998), « Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3 », dans *Repères* n°17, pp. 87-108.
- Garcia-Debanc C. (1999), « Evaluer l'oral », dans *Pratiques* n°103-104, pp. 193-212.
- Goffman E. (1973) : *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, Minuit.
- Goffman E. (1974) : *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit.
- Goffman E. (1987) : *Façons de parler*. Paris, Minuit.
- Gumperz J. (1989) : *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Minuit.
- Gumperz J. (1989) : *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Paris, L'Harmattan.
- Halté J.-F. et alii (1993) : *Interactions: actualité de la recherche et enjeux didactiques*. Paris, CRELEF.
- Innovations* n° 23/24 (1992) : "Parler, discuter". CRDP de Lille
- Kerbrat-Orecchioni C. (1970) : *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1984) : "Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral". *Pratiques* n°41, p. 46-62.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1986) : *L'implicite*. Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990) : *Les interactions verbales, tome 1 et 2*. Paris, A. Colin.
- La lettre de la DFLM* n° 15 (1994) : "Dossier sur l'enseignement de l'oral".
- Labov W. (1978) : *Le parler ordinaire*. Paris, Minuit.
- Lafont R. (1978) : *Le travail et la langue*. Paris, Flammarion.
- Lazure R. (1991) : Sur les traces de la didactique du français oral: critique du parcours des deux dernières décennies de recherche. *Etudes de linguistique appliquée* n° 84.
- Le français aujourd'hui* n° 113 (1996) : "Interactions: dialoguer, communiquer".
- Le français aujourd'hui* n° 101 (1993) : "Norme(s) et pratiques de l'oral".
- Le Cunff C. et Cabiron F. (1997) : « De la violence à la joute verbale : élèves en banlieue », dans *Repères* n°15.
- Maquaire M. (1998) : *Vers la maîtrise des discours*. CRDP de Bretagne.
- Moeschler J. (1996) : *Théorie pragmatique et pratique conversationnelle*. Paris, A. Colin.

- Morel M.-A., Danon-Boileau L. (1998) : *Grammaire de l'intonation*. Collection Faits de langue. Paris, Ophrys.
- Morris D. (1978) : *La clé des gestes*. Paris, Grasset.
- Nonnon E. (1998) : « L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières », dans *Repères* n°17, pp. 55-86.
- Pratiques* n°40 (1983) : "La communication".
- Recherches* n° 22 (1995) : "Parler".
- Repères* n°2 (1990) : "Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle"..
- Repères* n°17 (1998) : « L'oral pour apprendre ».
- Salins G.-D. de (1988) : *Une approche ethnographique de la communication*. Paris, Hatier.
- Searle J. R. (1972) : *Les actes de langage*. Paris, Hermann.
- Searle J. R. (1982) : *Sens et expression*. Paris, Minuit.
- Sirota R. (1988) : *L'école primaire au quotidien*. Paris, PUF.
- Sperber D. et Wilson D. (1979) : " L'interprétation des énoncés ". *Communications* n°30.
- Traverso V. (1996) : *La conversation familiale*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Villepontoux L. (1992) : *Apprendre le langage à l'école : la construction de la pensée chez l'enfant*. Toulouse, Privat.
- Vion R. (1992) : *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris, Hachette.
- Windisch U. (1987) : *Le K.O. verbal. La communication conflictuelle*. Lausanne, L'Age d'Homme.
- Wirthner M., Martin D., Perrenoud P. (1991) : *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Zeng L. H. (1998) : *Langage et interactions sociales*. Paris, L'Harmattan.

TABLE DES MATIERES

Introduction : L'enseignement de l'oral : un domaine problématique	3
--	---

I. SITUATIONS

1. Les IO, des éléments de réponse institutionnels.....	8
1.1. Primaire	9
1.2. Collège	13
1.3. Lycée	16
1.4. Conclusion.....	19
2. Les recherches en didactique du français :	20
des éléments de réponse variés.....	20
2.1. De la pédagogie institutionnelle	22
2.2. Au temps de la primauté de l'oral	23
2.3. La réflexion genevoise autour des genres formels oraux	24
2.4. Une approche transdisciplinaire : les groupes de recherche INRP.....	26

II. ANALYSE

3. Pour une approche pragmatique	29
de la didactique de l'oral	29
3.1. La prise en compte des enjeux pragmatiques de l'oral.....	30
3.1.1. Repenser l'enseignement à partir de l'oralité.....	30
3.1.2. Le rapport à la norme	33
3.2. L'unité de programmation : l'acte de parole " périlleux "	34
3.2.1. Les actes de parole	34
3.2.2. Le rapport à l'univers didactique du FLE.....	35
3.2.3. Actes de parole et gestion de l'interaction verbale.....	35
3.2.4. Actes périlleux.....	37
3.2.5. Un programme d'actes de parole.....	38
3.3. Objectifs linguistiques et métalinguistiques, finalité communicative.....	40
3.3.1. Des objectifs linguistiques	40
3.3.2. Des objectifs métalinguistiques.....	40
3.4. Une didactique à la fois programmée et intégrée	41
3.4.1. L'inscription dans les programmes de français	41
3.4.2. Les axes linguistiques.....	42
3.4. De l'évaluation	45
3.5.1. De la difficulté d'évaluer l'oral	45
3.5.2. Que peut-on évaluer ?	46
3.5.3. De quelques procédures d'évaluation.....	46
3.6. De quelques enjeux théoriques.....	47
3.6.1. Le rapport aux valeurs.....	47
3.6.2. Le rapport sphère privée/sphère publique	49
3.6.3. Le rapport à la violence	51
3.6.4. Le rapport à la citoyenneté	52

III. PROPOSITIONS

4. Propositions didactiques.....	54
4.1. Programmes et de progressions de l'école primaire au lycée.....	55
4.2. Types de séances possibles.....	56
4.3. Fiches descriptives de quelques actes de parole.....	63
4.4. Séquences	
4.4.1. Séquences en primaire	
Séquence 1 : « Grammaire et acte de parole : L'expression de l'ordre » (M. Verdelhan).....	
Séquence 2 : « Savoir se présenter » (J. Brellier, C. Vareilhes).....	
Séquence 3 : « Travail en groupe au CM2 » (J. Petit)	
4.4.2. Séquences en collège	
Séquence 4 : « T'as pas un stylo ? » (M. Majri)	
Séquence 5 : « Apprendre à demander quelque chose : "la Cigale et la fourmi"» (V. Riand, N. Gourgaud)	
Séquence 6 : « Jeu de rôles : l'interview de Molière » (V. Riand)	
Séquence 7 : « Les pratiques orales dans un parcours diversifié Santé-citoyenneté » (V. Riand, N. Gourgaud)	
4.4.3. Séquences en lycée	
Séquence 8 : « Lecture méthodique d'un texte théâtral. Un personnage de "fâcheux" : Madame Pernelle » (M. Majri)	
Séquence 9 : « Actes de parole et satire dans les <i>Caractères</i> de La Bruyère" (M. Majri)	
Séquence 10 : « Préparation à l'épreuve orale anticipée de français du baccalauréat » (B. Maurer)	

BIBLIOGRAPHIE.....	
CONCLUSION	