

Québec français



L'expression orale des enseignants

Un enjeu social

Clémence Préfontaine, Monique Lebrun and Martine Nachbauer

Number 118, Summer 2000

La communication orale

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56062ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Préfontaine, C., Lebrun, M. & Nachbauer, M. (2000). L'expression orale des enseignants : un enjeu social. *Québec français*, (118), 52–54.

L'expression orale des enseignants : un enjeu social

par Monique Lebrun, Clémence Préfontaine et Martine Nachbauer

La qualité de l'expression orale constitue une habileté essentielle pour l'enseignant. Les grands organismes gouvernementaux, dont le Conseil supérieur de l'Éducation (1987) et le Conseil de la langue française (1987) reconnaissent depuis longtemps que l'enseignant est le garant officiel d'une certaine qualité de la langue (langue orale et langue écrite étant souvent confondues). Cependant, dans les faits, les enseignants hésitent à porter un jugement négatif sur le français oral familier à l'école, souvent parce qu'ils l'utilisent largement eux-mêmes. Pierre (1977) démontre à ce propos que seulement 60 % des enseignants sont réfractaires à l'utilisation du français non normatif par leurs élèves. Par ailleurs, les répondants à une enquête de Maurais et Bouchard (1999) sur les modèles normatifs québécois sont généralement positifs à l'endroit de la langue orale des enseignants : 83 % disant qu'ils parlent *bien* ou *très bien*. Paradoxalement, 84 % d'entre eux souhaitent néanmoins des améliorations.

Voyant que les commissions scolaires songeaient depuis quelques années à évaluer systématiquement la langue écrite des nouveaux enseignants au moyen du test CÉFRANC (Centre d'évaluation du rendement en français écrit) et pressentant qu'il en sera de même un jour prochain pour leur langue orale, nous nous sommes intéressées à l'évaluation de leur langue parlée et avons élaboré une grille pour en évaluer la qualité¹.

L'objectif qui a guidé la conception de cette grille est la mise à jour d'éventuelles lacunes dans une perspective d'amélioration. L'expression orale constitue un ensemble complexe où plusieurs disciplines s'entrecroisent, d'où la nécessité de détecter le domaine précis qui demande à être amélioré. Ainsi, un maître peut faire preuve d'une excellente diction, maîtriser la langue sur le plan grammatical, exprimer et organiser clairement ses idées, mais éprouver tout de même des difficultés à susciter l'intérêt de ses élèves. Nous présentons d'abord les composantes de la langue orale qui composent notre grille (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998), puis notre grille elle-même, et finalement nous abordons la question de l'oral et la norme de l'école.

Composantes de la langue orale

La langue orale a longtemps été considérée comme le parent pauvre de la langue écrite, mais on ne peut réduire l'oral à un sous-produit de l'écriture, car il innove

et comporte des caractéristiques qui lui sont propres. Ce rapprochement entre oral et écrit pose également des problèmes pour la pédagogie de l'oral, qui ne comporte pas de contenus d'apprentissage spécifiques ni d'objectifs précis. Considéré comme une pratique spontanée, l'oral fait rarement l'objet d'une discipline scolaire. Et lorsqu'on accorde une valeur spécifique à cet enseignement, on ne réussit guère à en définir les modalités. La reconnaissance de l'autonomie de la langue orale doit donc se doubler d'une évaluation spécifique, qui ne peut se fonder sur le code et les standards de l'écrit (Wirthner, Martin et Perrenoud, 1991).

Une des difficultés majeures rencontrées dans l'évaluation de l'oral est le manque de critères sur lesquels elle puisse s'appuyer. D'autre part, même si les habiletés ont été clairement définies, la performance orale se prête difficilement à leur observation, étant donné qu'elles se superposent et qu'on ne peut les isoler. Par ailleurs, des recherches ne font pas référence à un seul oral mais à une pluralité d'oraux, directement reliés aux composantes sociales, économiques, affectives et psychologiques de la situation (François, 1972 ; Nonnon, 1994).

Dans notre grille, nous avons classé les compétences à l'oral sous trois types : la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicative.

La **compétence linguistique** est constituée de la voix (diction et faits prosodiques), de la morphosyntaxe et du lexique. La **voix** constitue le principal véhicule du message à l'oral, les *lois phonétiques* formant la grammaire des sons d'une langue. Une bonne diction (articulation, timbre et portée de la voix ainsi que prononciation) est distincte, ferme et nuancée ; la voix est alors bien placée selon des paramètres comme la hauteur, l'intensité et le timbre. Les carences en ce domaine peuvent être nombreuses : escamotage de la finale des mots, manque de clarté des sons, excès de nasalisation, diphtongaison excessive, bouche à peine ouverte. Les faits prosodiques (accentuation, rythme et débit) ponctuent la langue parlée ; ils jouent aussi un rôle capital à l'oral, car ils englobent l'accentuation, le rythme et l'intonation. Les carences en ce domaine prennent la forme du déplacement des accents toniques, de l'essoufflement, des silences, des mots parasites (*euh*, *tsé*), du rythme trop lent, qui fatigue l'auditoire et

rompt le contact, ou trop rapide ou haché, qui nuit à la compréhension, au maintien de l'attention et à la qualité de l'articulation. Quant à l'intonation, elle représente l'expressivité de la diction : une voix vivante, aux intonations expressives et naturelles, facilite le contact avec l'auditoire, alors que l'absence d'intonations et le manque de vigueur créent la monotonie.

La **morphosyntaxe** regroupe les caractéristiques de la morphologie qui sont la maîtrise du genre et du nombre des mots, le respect des accords en genre et en nombre ainsi que la maîtrise des conjugaisons et des terminaisons verbales. En syntaxe, les principaux aspects à vérifier sont la grammaticalité des énoncés, l'ordre des mots, la maîtrise de la structure des phrases simples et complexes, la variation des structures syntaxiques, la capacité d'utiliser les connecteurs, le respect de la concordance des temps, la maîtrise du style indirect et de la pronominalisation.

Le **lexique** de la langue parlée se caractérise par un grand nombre de vocables pittoresques et par la création de mots de circonstance dont l'existence est éphémère. Le système lexical de l'oral est plus hétérogène que celui de l'écrit, les mots savants, populaires et usuels s'y côtoyant. L'étendue du champ lexical se mesure à travers la préférence pour des mots sémantiquement riches, le recours aux synonymes, aux mots expressifs, aux tournures personnelles et vivantes. Les carences dans ce domaine sont associées à la présence de néologismes, de barbarismes, d'anglicismes, de termes grossiers ou argotiques, à l'abus de mots emphatiques (*super, le fun*) ou de mots tics qui reviennent constamment, un manque de vocabulaire, un champ lexical limité, la répétition du même mot, l'abus de termes dépourvus de substance sémantique (*ça, faire*) et l'utilisation de clichés.

Héritière de la rhétorique, la **compétence discursive** se définit essentiellement par la structuration du discours, l'agencement selon un plan ou une suite logique, la cohérence dans l'articulation des idées, l'application des règles de l'homogénéité ou de la progression thématique. Les lacunes sont l'absence d'enchaînements, le mauvais dosage concernant la densité de l'information, la superposition ou la répétition d'idées, un choix d'exemples inadéquats et des arguments non convaincants.

Étroitement reliée à la compétence linguistique, la **compétence communicative** ne s'intéresse pas strictement à la transmission du sens, puisque celui-ci est interprété et négocié tout au long de l'interaction. Il s'agit d'un processus faisant appel à de nombreux codes du comportement, référant à des choix d'ordre culturel. La compétence communicative consiste à utiliser la langue et le geste appropriés aux circonstances, aux objectifs et à l'auditoire. Le non-verbal doit faciliter l'échange et non l'entraver. Une des composantes de la compétence communicative, le registre, se définit par les choix langagiers, l'adéquation de la variété de langue à une situation donnée. Le choix du registre dépend de certaines caractéristiques propres au locuteur, comme l'âge, le sexe, la scolarisation, l'origine sociale. Il dépend aussi de l'influence du milieu, du statut et du rapport hiérarchique établi entre l'émetteur et le destinataire, et nous conduit ainsi à aborder, plus loin, la question de la norme.

Présentation de la grille

Notre grille (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998) permet de cibler les qualités et les carences des locuteurs, et chaque critère peut faire l'objet d'une évaluation précise, de forme littérale, pour établir les forces et les faiblesses dans les divers domaines (A = excellent, B = niveau attendu, C = seuil, D = faible, E = insuffisant) (tableau ci-dessous). Nous n'avons pas cru nécessaire de prévoir un barème particulier pour chacune des sous-parties de la grille, comme 1.1, etc.

Afin de rendre plus concrète l'utilisation de la grille, nous pouvons imaginer, à titre d'exemple, la performance orale d'une enseignante en salle de classe. Sa voix porte mal et est difficilement audible au fond de la classe. Au fur et à mesure que le cours progresse, elle présente des problèmes d'essoufflement et sa voix casse. Elle ne fait aucune erreur de morphosyntaxe, son champ lexical est étendu et précis. Par contre, elle utilise un langage trop *universitaire*, difficilement compréhensible par des élèves du premier cycle du secondaire. Sur le plan comportemental, elle se déplace tout au long du cours et effectue beaucoup de gestes avec ses bras et ses mains.

Dans cet exemple, le domaine qui demande le plus d'attention est la **voix**. Il s'agira, pour elle, de travailler sa respiration ainsi que la pose et la projection de la voix. On peut aussi lui conseiller d'apprendre, dans un premier temps, à *économiser* sa voix, c'est-à-dire à ne pas parler durant tout le cours, à planifier des séquences où sa voix peut se reposer. On recommande donc, en priorité, un travail et une réflexion sur la voix.

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ORAL		
1. VOIX (COMPÉTENCE LINGUISTIQUE)		NOTE :
Diction Articulation Timbre et portée de la voix Prononciation Remarques		Faits prosodiques Accentuation Rythme Intonation Remarques
2. LANGUE (COMPÉTENCE LINGUISTIQUE)		NOTE :
Morphosyntaxe Morphologie Syntaxe Remarques		Lexique Choix du vocabulaire Étendue du champ lexical Remarques
3. COMPÉTENCE DISCURSIVE		NOTE :
Organisation du discours Délimitation du sujet Fil directeur Pertinence et crédibilité Remarques		
4. COMPÉTENCE COMMUNICATIVE		NOTE :
Registre Remarques	Interaction Contact avec l'auditoire Prise en compte de l'auditoire Motivation personnelle	Non-verbal Attitudes Gestes, comportement, regard
Barème : A = excellent ; B = niveau attendu ; C = seuil ; D = faible ; E = insuffisant.		

Dans cet exemple, deux autres domaines nécessiteraient aussi une amélioration : le **registre** et le **non-verbal** (compétence communicative). Pour ce qui est du registre, l'entraînement consisterait à adapter davantage le contenu du cours et la langue à l'âge des élèves. Si l'enseignante décide de se pencher sur son comportement non-verbal, un enregistrement vidéo lui permettra de s'observer, de prendre conscience de sa gestuelle et de s'auto-évaluer. Cette prise de conscience est essentielle et doit précéder la mise en place d'un processus d'amélioration dans ce domaine.

L'oral et la norme de l'école

La norme linguistique, qui est sous-entendue dans notre grille, fait l'objet d'un débat, au Québec comme ailleurs. Il faut ici distinguer divers types de normes. La norme implicite n'est jamais codifiée dans un dictionnaire, jamais ouvertement formulée, comme le remarquent Ostiguy et Tousignant (1993). Cette norme peut être *endogène* ou *exogène*, selon qu'elle est issue du milieu lui-même ou qu'elle est imposée par l'extérieur du milieu. Ainsi, pendant longtemps, la norme linguistique québécoise a été calquée sur celle de la France (Martel et Cajole-Laganière, 1996). À l'évidence, pour ce qui est de l'oral contemporain, elle ne l'est plus tout à fait. À l'inverse de la précédente, la norme explicite est codifiée, entre autres dans les dictionnaires et les grammaires, qui hiérarchisent les usages. Cette norme est, selon les cas, descriptive, et alors elle ne fait que rendre objectivement compte d'usages différents, ou bien elle est prescriptive, et alors elle prend position face à l'usage. Le fait qu'une norme explicite prescriptive reconnaisse certains usages et en condamne d'autres est évidemment concrétisé dans les prises de positions de certains dictionnaires.

Il est certes normal que les *hautes* fonctions langagières comme le fait de parler en public se voient attribuer des variétés de français soutenu, et, inversement, que les *basses* fonctions langagières (ce qu'on appelle le *parler de la rue*) soient réservées aux variétés linguistiques vernaculaires (usage familial). Au Québec, il y a une quasi absence de norme prescriptive explicite endogène, ainsi que le démontre la recherche. Poser la question de la norme de la langue orale à l'école, comme nous le faisons, suppose que l'on sorte d'un terrain trop souvent étroitement linguistique et que l'on examine également certains paramètres psycholinguistiques, sociolinguistiques et pédagogues. C'est que la langue n'est pas qu'un objet d'apprentissage, mais également un moyen d'apprentissage. Ceux qui cantonnent l'école au français familier nuisent à l'apprentissage de la langue. Si l'on reconnaît généralement maintenant la spécificité du français en usage au Québec, il faut néanmoins permettre à tous les jeunes d'apprendre une langue de qualité, dans le respect des variations liées au contexte. Et, pour cela, il faut absolument que leurs enseignants aient un français parlé impeccable...

Conclusion

Il appartiendrait au ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), de concert avec les linguistes et les didacticiens

de français et en se basant sur les réalités sociolinguistiques d'ici, de définir des standards de langue orale à faire respecter à l'école. Ces standards seraient forcément éloignés tant du français hexagonal que du parler populaire québécois. Il s'agirait de choisir une norme pragmatique ou de compromis afin de ne pas provoquer l'insécurité linguistique et cognitive des élèves... et celle de leurs enseignants. On comprend dès lors l'intérêt d'une grille comme la nôtre, qui contribue à décrire les usages linguistiques des futurs enseignants et constitue donc un pas de plus vers l'établissement d'une norme scolaire endogène, pragmatique.

À ce propos, il faut s'interroger sur la formation des enseignants de toutes les disciplines à un oral de qualité. Du temps des écoles normales, on donnait aux futurs enseignants des cours de diction. À cette époque, non seulement la norme prescriptive était exogène, mais l'on croyait aux bonnes vieilles méthodes de coercition. À l'ère de la fierté *joualisante*, la formation des enseignants étant dorénavant passée à l'université (en 1969, soit un an après *Les Belles-sœurs*) ; de tels cours ont été relégués aux oubliettes. Le volet *communication orale* des programmes de français a raffermi l'idée que l'enseignant de français n'avait besoin que de naturel et d'expressivité pour aborder les activités d'expression orale. Cependant, le réveil n'a pas tardé, et la venue de programmes plus prescriptifs, tant au primaire qu'au secondaire, a entraîné l'interrogation sur les compétences linguistiques réelles des enseignants. Comme didacticiennes et formatrices d'enseignants, nous croyons que notre société est désormais mûre pour aborder sans état d'âme la question du contrôle de la qualité de la langue orale des enseignants.

RÉFÉRENCES

- Conseil de la langue française (1987). *Principes directeurs pour l'amélioration du français langue maternelle. Rapport du comité consultatif sur l'enseignement du français langue maternelle*. Québec : Conseil de la langue française, collection Études et documents, 65.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *La qualité du français à l'école: une responsabilité partagée. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Conseil de la langue française, octobre.
- FRANÇOIS, D. (1972). La notion de norme en linguistique : Attitude descriptive, attitude prescriptive. In J. Martinet (dir.), *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue* (pp. 153-168). Paris : Presses Universitaires de France.
- MARTEL, P. et CAJOLET-LAGANIÈRE, H. (1996). *Le français québécois. Usages, standard et aménagement*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture/ Presses de l'Université Laval, collection Diagnostique.
- MAURAS, J. et P. BOUCHARD (1999). La norme et l'école. L'opinion des Québécois. *Terminogramme* (Office de la langue française), 91-92, 91-116.
- NONNON, E. (1994). La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. *Enjeux, limites et perspectives. La lettre de la DFLM*, 15, 3-9.
- OSTIGUY, L. et TOUSIGNANT, C. (1993). *Le français québécois. Normes et usages*. Montréal : Guérin universitaire.
- PIERRE, P. (1977). *Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec (élémentaire 5-8 ans)*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.
- PRÉFONTAINE, C., LEBRUN, M. et NACHBAUER, M. (1998). *Vers une expression orale de qualité*. Montréal : Éditions LOGIQUES.
- WIRTHNER, M., D. MARTIN et P. PERRENOUD (dir.) (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé.

NOTE

1. Cette recherche a été subventionnée par le Fonds de développement pédagogique de l'Université du Québec à Montréal (Décanat des études de premier cycle). Elle a été menée par Clémence Préfontaine et Monique Lebrun, professeurs au Département de linguistique et de didactique des langues de cette institution, de même que par Martine Nachbauer, enseignante de français au collège de Maisonneuve.