

Québec français

La langue orale et l'enseignement du français : Essai de formulation de points de vue productifs

Jean-Guy Milot

La communication orale
Numéro 25, mars 1977

URI : id.erudit.org/iderudit/56700ac

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN 0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Milot, J. (1977). La langue orale et l'enseignement du français : Essai de formulation de points de vue productifs. *Québec français*, (25), 17–19.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1977

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

La langue orale et l'enseignement du français

Essai de formulation de points de vue productifs

DYNAMIQUE DE L'ORAL

Comme point de départ, rappelons un objectif indiscutablement proposé par tous les programmes de français: *amener l'élève à s'exprimer avec clarté et précision*. L'objectif vaut pour la langue orale et pour la langue écrite. Dans la pratique de la classe, un tel objectif n'a de valeur que si nous trouvons des critères précis permettant de reconnaître quand et comment on s'exprime avec clarté et précision. Pour trouver quelques-uns de ces critères, passons par le biais d'un exemple.

Un conférencier fait un exposé sur la valeur des documents qui fournissent des renseignements aux archéologues. Dans sa conférence, il dit la phrase suivante: *Les palimpsestes constituent également une double source d'information mais...*

S'il a affaire à un auditoire averti en archéologie, son discours est clair et précis. Au contraire, s'il a affaire à un auditoire peu averti du sujet, son discours est obscur. Autrement dit, la clarté et la précision du discours se déterminent non en partant uniquement du discours lui-même mais aussi en tenant compte du destinataire.

Dans le cas où notre conférencier a affaire à un auditoire non averti, il doit, dans ses propos, s'assurer que cet auditoire apprend sur-le-champ ce que signifie le mot « palimpseste ». Il pourra y arriver en disant: *Les palimpsestes, ces manuscrits dont on a effacé l'écriture pour les utiliser de nouveau, constituent une double source...*

En introduisant cette apposition, le conférencier tiendrait compte de son auditoire, et son discours deviendrait un message clair et précis.*

Ce point de vue est important et mérite d'être explicité. Voici cinq discours dont le message est essentiellement le même:

1. *Monsieur aurait-il l'obligeance de m'apporter le livre que j'ai laissé sur sa table?*
2. *Monsieur, auriez-vous l'obligeance de m'apporter le livre que j'ai laissé sur votre table?*
3. *Claude, apporte-moi mon livre.*
4. *Eh! apporte.*
5. *Mon livre!*

En opposant ces cinq discours, vous découvrez facilement que:

- dans la situation 1 et 5, les interlocuteurs ont déjà établi le contact, donc pas d'apostrophe, tandis que dans 2, 3 et 4, le destinataire est obligé de demander à l'autre d'écouter ce qu'il veut lui dire, donc apparition de l'apostrophe ou de l'interjection;
- dans la situation 2 et 3, la relation entre le destinataire et le destinataire n'est pas la même, d'où deux apostrophes différents;
- dans la situation 1 et 3, les « rapports » entre le destinataire et l'objet du discours ne sont pas les mêmes: dans le premier cas, il y a danger d'ambiguïté, d'où la proposition relative.

Il n'est donc pas abusif d'affirmer un premier principe:

Dans une communication, la clarté et la précision d'un discours dépendent fondamentalement des rapports qui existent entre le destinataire, le destinataire, la situation et l'objet du message.

Et pour être plus précis, nous devrions dire: **La clarté et la précision d'un message dépendent fondamentalement de la capacité du destinataire à se mettre dans le point de vue du destinataire et à tenir compte, consciemment ou non, des rapports qu'ils ont tous deux entre eux et chacun d'eux avec l'objet du message.**

Il s'ensuit que l'organisation logique et linguistique d'un message ne s'explique que par ce qui caractérise telle ou telle situation de communication. L'emploi ou le non-emploi d'une apposition, d'une proposition relative, d'un complément du nom, d'un adjectif, etc. ne se justifie que par la situation de communication où prend place un discours.

Conséquences pédagogiques

Un exercice comme:

Pour chaque mot souligné, composez une proposition relative.

1. *La maison... a été vendue à des étrangers.*
2. *Il faut savoir choisir des livres...*

n'habilite pas les élèves à s'exprimer avec clarté et précision tant et aussi longtemps qu'on ne les invite pas au moins à imaginer la situation de communication qui justifierait l'emploi de ces relatives. Autrement dit, en classe, l'analyse d'un fait de langue devrait porter sur la fonction qu'il a dans une communication donnée et les questions classiques devraient être:

- pourquoi le destinataire utilise-t-il cet adjectif? cette proposition relative? ce complément du nom?
- à quelles conditions aurait-il pu ne pas utiliser...?
- pourquoi le destinataire n'utilise-t-il pas...?

Ces trois questions évoquent une leçon dont l'objectif serait d'amener les élèves à prendre conscience du rôle de certains faits de langue dans une situation de communication. On devine bien que le succès d'une telle leçon dépend entièrement de la capacité des élèves de se mettre dans le point de vue d'un autre, ou encore de leurs expé-

riences réelles de communication au cours desquelles ils auraient effectivement tenu compte du destinataire et de ses rapports avec eux et avec l'objet du discours.

L'École n'a donc pas grand choix:

- pour les faits de langue que la vie a permis aux élèves d'utiliser adéquatement dans des situations données, l'École peut les amener à en objectiver la fonction, en supposant que cette objectivation leur en donnera une plus grande maîtrise;
- pour les faits de langue que l'élève n'utilise pas et que l'École voudrait qu'il utilise. L'École doit lui proposer des activités qui l'amèneront nécessairement à tenir compte du destinataire et des rapports que tous deux ont avec l'objet du discours.

Transition vers l'oral

La question-clé devient:

Quelles sont ces activités qui amèneront nécessairement l'élève à tenir compte de l'autre et à utiliser les faits de langue exigés par cette situation de communication?

Réponse:

ce sont les activités où l'autre (le destinataire) fera savoir à l'élève-destinateur que son discours tient ou ne tient pas compte de lui et de ses rapports avec l'objet du message.

Autrement dit, il faut des activités qui obligent l'élève à remanier son discours en fonction de la réaction de celui ou de ceux qui le reçoivent. Il faut aussi que ces activités permettent au destinataire d'obtenir très rapidement la réaction du destinataire, particulièrement quand le destinataire est jeune. Si la réaction se fait trop attendre, ou pire, s'il n'y en a pas, le jeune élève est incapable de remanier son discours, donc d'apprendre à tenir compte de l'autre en utilisant adéquatement les faits de langue exigés par la situation.

Quels discours répondent le mieux à ces critères? D'abord tous les discours oraux et, de façon plus spécifique et par ordre: la *discussion*, le *débat*, la *table-ronde*, le *forum*, la *démonstration*, l'*exposé*, le *compte rendu*,... le *théâtre*,... la conférence, etc. Indéniablement, ce sont là les formes de discours dont le dynamisme contribue fortement à développer l'aptitude à tenir compte de l'autre et à recourir aux faits de langue que la situation impose.

Objection importante: la parlotte

Voilà encore, diront certains, un farfrelu qui veut transformer le cours de français en cours de parlotte. Ces enseignants auraient parfaitement raison si l'auteur de cet article n'apportait pas les précisions suivantes:

1. L'exploitation des discours oraux en classe ne portera pas sur le sujet traité mais sur l'habileté de l'élève à tenir compte de ceux à qui il s'adresse et des faits de langue qui la révèlent.
2. L'exploitation des discours oraux en classe ne portera pas sur le sujet traité mais sur les caractéristiques logiques et linguistiques propres à chacun de ces discours.
3. L'exploitation des discours oraux en classe ne portera pas sur le sujet mais sur les réactions de l'auditoire susceptibles d'amener l'élève à éprouver la qualité de sa communication et, au besoin, à la remanier.
4. L'exploitation des discours oraux en classe n'exclura pas les discours écrits; les deux types de discours pourront constamment servir de contre-point.

Explicitation des quatre points

L'exploitation des discours oraux, comme des discours écrits, ne doit pas, au cours de français, porter sur le contenu. Le cours de français commence quand l'élève est amené à prendre conscience du comment il a écrit ou du comment il a parlé, ou du comment un autre a écrit ou du comment un autre a parlé.

Les centaines d'explications de texte portant exclusivement sur le contenu constituent de la parlotte écrite. Les centaines de textes que les élèves écrivent et qui ne sont corrigés qu'au plan de l'originalité constituent également de la parlotte écrite. Une description écrite sur l'automne ou un compte rendu sur les vacances ne vaut pas plus qu'un exposé oral sur « Mes sports préférés ».

De même, demander à l'élève s'il a compris un passage de Camus constitue plus un test d'intelligence qu'une activité propre à développer ses habiletés au niveau du langage. Certes la compréhension d'un texte est nécessaire mais elle n'est qu'un préalable à l'activité propre au cours de français, celle qui lui fera découvrir comment le texte est fait au plan logique, linguistique et structural. La parlotte est un mal qui touche même les discours écrits exploités en classe.

L'exploitation des discours oraux en classe (comme des discours écrits) portera sur l'habileté de l'élève à tenir compte du destinataire. **Cela suppose que l'élève ne parlera pas devant la classe, mais parlera à la classe ou à quelque autre auditeur.** C'est d'ailleurs uniquement quand l'élève s'adressera vraiment à un auditeur réel qu'il pourra éprouver l'efficacité de sa communication et, par la multiplicité des expériences, développer les habiletés linguistiques nécessaires. La réaction de l'auditeur sera son premier maître.

Le rôle du professeur consistera à lui faire prendre conscience de cette réaction en fonction des propos qu'il a tenus. Voici un exemple: Un élève vient de s'adresser à la classe et tous ses propos ont été dominés par l'expression « Moi, je... ». Le professeur demande aux élèves s'ils ont souvent entendu des expressions comme « Vous pensez bien... Vous devinez que... » etc., et qu'est-ce cela aurait changé à l'exposé qu'ils ont entendu.

À un niveau supérieur, l'exploitation des discours oraux portera sur les caractéristiques logiques et linguistiques propres à chacun de ces discours. Si, par exemple, on exploite une annonce commerciale, les observations ne correspondent pas à des questions comme: *Quel produit offre-t-on? Quelles en sont les qualités? À quel prix peut-on se le procurer? etc.*, mais les observations correspondent à des questions comme: *Quelle sorte de mots « l'auteur » utilise-t-il pour faire comme s'il s'adressait personnellement à chaque acheteur? ou Pourquoi « l'auteur » utilise-t-il des pronoms de la 2^e personne (vous) et des déterminants comme « vos », « votre »? À quel mode « l'auteur » utilise-t-il certains verbes pour mieux inciter les gens à acheter? ou Pourquoi l'auteur utilise-t-il des verbes à l'impératif? etc.* À la fin de l'exploitation d'un type de discours, les élèves devraient pouvoir dire non ce qu'on y dit mais comment on le dit et quels faits de langue caractérisent ce type de discours.

LANGUE ORALE VS LANGUE ÉCRITE

Certains discours, qu'ils soient oraux ou écrits, ont une étroite parenté de forme et de langue. C'est le cas de la démonstration, de l'exposé, du compte rendu... Leur transposition en langue orale ou écrite modifie peu le texte. Les faire écrire et les faire dire, les faire lire et les faire écouter constitueront évidemment des activités se renforçant mutuellement. Pourquoi alors ne pas se limiter à les faire maîtriser à l'écrit? Parce que la performance orale constitue la façon la plus dynamique d'éprouver la qualité de sa communication et d'assimiler les règles et les contraintes d'un genre.

De plus, si le cours de français exploite l'opposition entre la langue orale et la langue écrite pour amener l'élève à prendre conscience qu'à l'écrit le destinataire ne profite plus des phénomènes paralinguistiques comme l'intonation, le débit et les accents, ni des phénomènes péri-linguistiques comme la physionomie et les gestes, l'élève se mettra plus facilement dans le point de vue d'un lecteur et, par cette prise de conscience, apprendra à écrire des discours écrits et non à écrire des discours oraux.

LA LANGUE ORALE COMME STRATEGIE D'ASSIMILATION

Quand on regarde de près (ou de loin) les méthodologies d'apprentissage utilisées à l'École, on ne caricature pas en affirmant que la principale technique est celle du « testing ». En voici le schéma:

Première étape:

Le professeur décrit ou explique quelque chose aux élèves. Ce contenu correspond à la *Réponse* attendue à la troisième étape.

Deuxième étape:

Le professeur pose une question Q et attend la réponse A.

Troisième étape:

Si l'élève répond A, on lui dit que sa réponse est bonne; s'il répond B, on lui dit que sa réponse est mauvaise et on recommence le processus.

Il s'ensuit que l'élève ne répond pas en fonction de ce qu'il pense mais en fonction de ce que le maître attend comme réponse. Comme souvent le contenu proposé ne correspond pas à ses catégories cognitives, l'élève le mémorise et tente de le régurgiter au professeur. Une fois régurgité, il s'empresse de ne pas y revenir. Le plus brillant en profite; les autres, peu ou pas du tout. Il faut noter qu'un tel schéma convient très bien quand le contenu explicité par le professeur est un contenu attendu par l'élève. Cela tient au hasard.

Mais il existe une autre démarche qui respecte davantage la psychologie d'un apprentissage en profondeur. Voici comment on pourrait la schématiser. Nous donnons alternativement les étapes de la démarche (en gras) et un exemple schématique.

Le professeur veut amener l'élève à posséder les connaissances A, B, C, D relatives à un sujet S.

Sujet: *le conte*

Connaissances: un *récit imaginaire*, à événements *magiques*, à valeur *symbolique*.

Il demande aux élèves d'exprimer leur point de vue sur le sujet S; des élèves formulent A, d'autres des demis A et des demis C.

Points de vue exprimés par les élèves:

Le conte, c'est une *histoire* qui n'est pas une *histoire vraie*. Il s'y passe des *affaires impossibles et abracadabrantes*. Un conte, ça raconte la vie des princesses et des sorcières. Ça n'arrive pas dans la vie.

Il note A et en fait reconnaître la vérité; il fait comparer les demis A à A pour le compléter. Il fait comparer les demis C pour faire naître C.

Résultats de l'échange avec les élèves:

Le conte est une histoire: dans le conte X, on raconte que...; dans le conte Y, on raconte que...; etc. Quand on y raconte la vie des princesses et des sorcières, on fait aussi une histoire. Une histoire qui n'est pas réelle, qui n'arrive pas dans la vie, c'est

un récit imaginaire. Des choses impossibles ou abracadabrantes, c'est du magique, du merveilleux.

Il fait observer qu'entre A et C, il manque un élément. Des demis B qu'il obtient, il fait naître B.

Il relie A, B et C au sujet S et propose D comme dernier élément de l'ensemble.

Proposition du maître:

La Belle au bois dormant ne représente-t-elle pas une jeune fille qui veut être aimée d'un jeune homme beau et riche? Le prince charmant ne représente-t-il pas le jeune homme qui...? Etc. Peut-on dire que les contes sont souvent symboliques? Trouvons d'autres exemples.

Cette deuxième démarche, vous le devinez, est fondamentalement une *discussion*. Elle a comme point de départ le point de vue de l'élève; elle a comme dynamique l'exploitation de ce point de vue tel qu'il a été originellement formulé. Elle engage l'élève parce qu'elle ne caractérise pas ses interventions par « Bon » et « Pas bon ». Elle crée une relation maître-disciple plutôt qu'une relation maître-élève. Elle mène à une assimilation en profondeur.

CONCLUSION

Quelle est la place de l'oral au cours de français? C'est complètement fausser le

problème que de répondre par un pourcentage. Il n'y a pas de proportion à fixer, il y a une dynamique à exploiter qui profitera autant à l'oral qu'à l'écrit. Ceux qui désirent que leurs élèves fassent de grands progrès en français pourront se guider sur les règles suivantes:

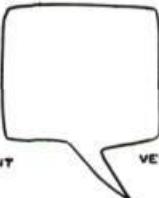
- les élèves ne parlent pas devant la classe, mais parlent à la classe;
- les observations ne portent pas sur le contenu mais plutôt sur les moyens de tenir compte de l'auditeur et de ses liens avec l'objet du discours;
- la discussion et ses autres formes (débat, forum, table-ronde) sont exploitées non pour discuter un thème (ex. les sports ou la pollution) mais pour faire découvrir les caractéristiques logiques ou linguistiques d'un discours oral ou écrit.

Jean Guy MILOT
coordonnateur — C.E.C.M.


Dans le cas d'une conférence, le destinataire est en quelque sorte mal placé: il ne peut exiger que le conférencier explicite les éléments « originaux » de son discours au fur et à mesure qu'ils apparaissent. Au contraire, dans une discussion, chaque interlocuteur peut immédiatement exiger que l'autre explicite les propos qui semblent trop « originaux ».

hobo/québec

UN JOURNAL OÙ IL EST
CINÉMA THÉÂTRE
SCIENCE FICTION A
TOUT QUOI SUR LA
BRASSÉE BECQUÉE R
UN JOURNAL OÙ S'
UN JOURNAL ALLANT



T QUESTION DE LITTÉRATURE
EXPERIMENTAL MUSIQUES
NALYBES POÉSIES COLLABES
CULTURE QUÉBÉCOISE
ETOMBÉE SUR SES PÂTES
ÉCRIT LA FICTION ACTUELLE
VERS



journal d'écritures et d'images

c.p. 464 Succ. C, Montréal H2L 4K4

ABONNEMENT:
6 mandats: 0108 DOLLARS
(PAIRE CHÈQUE OU MANDAT-POSTE
AU NOM DU JOURNAL)