

**SI LES PAROLES NE S'ENVOLENT PLUS...
OU COMMENT L'AUDIOVISUEL PEUT
CONTRIBUER A LA DIDACTIQUE DE L'ORAL
DANS LE CADRE D'UNE APPROCHE
COMMUNICATIONNELLE EN FRANÇAIS¹**

Marie-Louise MARTINEZ,
CIEP, Sèvres

Les années 90 devront, pour l'enseignement du français, être enfin celles de la mise au point d'une didactique de l'oral cohérente et ambitieuse.

Les années 80 auront correspondu à une avancée spectaculaire de la didactique de l'écrit.

On sait maintenant comment construire un module progressif d'apprentissage dans le cadre d'une démarche du projet débouchant sur des productions d'élèves avec évaluation formative et formatrice.

Autour d'un objet didactique comme un **genre** ou un **type d'écrit** (la nouvelle, le fait divers, l'essai argumentatif, le mode d'emploi, la lettre, etc.), on sait conduire en les reliant différentes activités : lecture, écriture, étude de la langue, révision et amélioration du texte, réécriture...

Sur le plan théorique, la réflexion a été nourrie par le progrès de la linguistique du texte et par la psychologie cognitive sociale. Des publications nombreuses et de qualité (thèses, colloques, ouvrages...) témoignent de cette progression de la didactique du français, essentielle pour la démocratisation de l'enseignement. Il reste à poursuivre. Pour cela il faudra développer ces démarches en les généralisant dans le primaire et dans le secondaire, mais travailler exclusivement sur l'écrit ne suffit plus.

Il faut oser aborder la question d'une didactique de l'oral.

1. Publié avec l'aimable autorisation de la rédaction des *Cahiers de Beaumont* où cet article est paru pour la première fois (n° 60, mars 1993).

Il faut faire sur l'oral un travail rigoureux et systématique prenant comme objet d'étude les **interactions langagières** de la vie quotidienne, monovocales, bivocales ou plurivocales : échange informatif, exposé explicatif, salutations, présentation de soi avec récit, altercation avec répartie ludique, etc. Voilà autant d'objets langagiers, étonnants et passionnants, à travailler à l'école pour le plus grand profit des élèves.

On fera varier ces objets langagiers selon les typologies de l'oral, qu'il faudra distinguer à cette occasion :

- selon les contextes institutionnels textuels et leur genre : le médiatique (jeux, débat, interview, journal télévisé), l'entreprise (entretien d'embauche, réunion d'équipe), etc. ;
- selon les attitudes relationnelles et les stratégies discursives : conversation, négociation, dispute, dialogue coopératif, etc.

On pourra étudier l'oral à partir de l'expérience propre des élèves, en situation réelle ou de simulation, ou à partir d'un recueil de données (déjà fournies par la radio ou la télévision ou bien encore extraites par les élèves).

Les tâches sont diverses et passionnantes, elles vont renouveler complètement le travail scolaire sans rompre pourtant avec sa vocation de sérieux et de méthode, elles vont poursuivre l'ouverture de l'école sur la vie quotidienne.

Il est évident qu'un tel travail sur l'oral et les échanges langagiers va provoquer un éveil métalinguistique chez les élèves, un retour et une prise de conscience sur la langue et sa diversité socio-culturelle, et textuelle.

On est en droit d'en attendre une progression des aptitudes langagières et communicationnelles des élèves.

Ces savoirs et savoir-faire nouveaux viendront s'étayer sur les savoirs préalablement construits socialement par les élèves et que l'école jusque-là méconnaissait. Ces acquisitions nouvelles venant rejoindre tout un questionnement antérieur chez eux dynamiseront l'intérêt pour l'échange communicationnel et la production culturelle, quels que soient leurs codes et média. Le gain se vérifiera non seulement à l'oral, mais aussi à l'écrit et pour les productions langagières de l'audiovisuel.

Bien sûr, pour opérer ce retour méta-communicationnel sur l'oral, il faut pouvoir l'arrêter, le cerner, le fixer, l'objectiver. « *Scripta manent verba volent* », les écrits restent, les paroles s'envolent nous avait appris la tradition; grâce à l'audiovisuel, la vidéoscopie, la mémoire et le recueil des fugaces séquences d'oral est enfin possible. **Les paroles aussi restent** pour le plus grand profit d'une didactique de l'oral, grâce à la vidéo: c'est ce que m'a appris ma collaboration avec **Denis Rigaud**, formateur à l'audiovisuel au CNEFASES. L'intérêt extrême que nous avons rencontré chez les élèves et les maîtres d'EREA auprès de qui nous avons eu l'occasion de conduire des modules d'apprentissage à l'oral nous a confirmés dans cette conviction.

Nous pensons que cette attitude nouvelle, par rapport à la parole partagée et à l'oral, peut venir véritablement déverrouiller pour certains élèves la relation au langage, au savoir, à la culture, aux autres et à soi-même.

Les enjeux d'un travail sur l'oral sont énormes sur le plan social, interindividuel et personnel.

Mais qu'on ne s'y trompe pas, la tâche d'élaborer une didactique de l'oral sera longue et difficile². C'est un objet très complexe et difficile à saisir, de nombreuses sémiologies interfèrent dans l'oral et pas seulement le verbal. Des interdits très lourds et curieusement tenaces pèsent sur son étude et sa pratique à l'école qui a partie liée avec l'écrit. Enfin, c'est un enjeu théorique énorme, l'oral touche tous les aspects humains : le biologique, le culturel, le psychologique, etc. Toutes les sciences humaines ont des prétentions légitimes sur l'oral et veulent l'arraisonner. L'enseignement ne peut ignorer ces études; il doit cependant ne pas confondre son objet avec le leur. Le parcours de l'élaboration didactique sera long et caillouteux. Il vaut cependant d'être tenté : les gains tant éducatifs que pédagogiques, didactiques ou même épistémologiques seront à la mesure du sérieux qu'on y aura engagé. Dans cet article je ne prétends qu'aborder le problème.

Il me semble que l' AIS est le lieu idéal à partir duquel poser la question de l'oral. Tous les enjeux y sont démultipliés. La diversification de stratégies discursives efficaces est un besoin criant pour les élèves en difficulté³, ils seront déterminants pour leur structuration personnelle comme pour leur intégration socio-culturelle.

Pour entreprendre ce parcours, nous nous appuyerons sur trois atouts solides :

- un outil technique et méthodique : les nouvelles technologies de l'**audiovisuel** et de la vidéoscopie ;
- un outil pratique et méthodologique : les stratégies du **module d'apprentissage didactique**, développé grâce à l'expérience de l'enseignement de l'écrit ;
- un outil épistémologique et théorique : l'**approche communicationnelle en philosophie de l'éducation** qui nous permettra de consulter dans un dialogue interdisciplinaire les explorations scientifiques sur l'oral (ethnométhodologie,

2. Déjà en octobre 1977, un numéro célèbre et précurseur, le n° 17 de la Revue *Pratiques*, « L'oral en question » (avec la collaboration de F. Fillol, J. Mouchon, C. Bachmann, D. François, H. Romian, C. Nique, A.M. Houdebine, etc.), posait la question d'une approche complète de l'oral. Mais sans doute fallait-il encore laisser s'écouler les quinze années qui allaient permettre de développer les modules didactiques avant que *Pratiques* ne poursuive cette tâche essentielle à l'enseignement du français.

3. Les jeunes en difficulté dans leur souffrance et leur stigmatisation, déjà écartés des cycles ordinaires de l'école, sont exclus de la parole efficace et de la reconnaissance personnelle. Ils sont menacés par l'exclusion du monde du travail et de la désorganisation personnelle. Le pronostic statistique d'une surexclusion, psychiatrique ou carcérale, pèse lourd sur leur avenir, dans une société en crise. Pour promouvoir chez eux, par notre enseignement, une intégration socio-culturelle et un processus de construction personnelle, il faut, à l'école, lever le voile sur la scène des interactions sociales interpersonnelles. Les classes moyennes de nos sociétés étaient traditionnellement très soucieuses, dans l'éducation de leurs enfants, d'inculquer les protocoles interactionnels. A notre époque où ces formalismes se diversifient, sans forcément se simplifier, l'école doit prendre le relais, pour tous, mais particulièrement pour les plus défavorisés.

La mise en lumière de la nécessité et de l'intérêt d'un travail structurant à l'oral pour les élèves en difficulté opérera comme un verre grossissant et permettra de mieux apprécier le défi de la didactique de l'oral. Il restera alors à considérer que ce qui est indispensable pour les élèves de l' AIS ne l'est pas moins ailleurs et peut aisément être transposé et généralisé dans le circuit ordinaire. Nouvelle occasion pour l' AIS de confirmer sa vocation pionnière dans l'ensemble du système scolaire.

linguistique, psychologie sociale, etc.). Cette enquête et cet enrichissement conceptuel pluridisciplinaire devront se faire en évitant deux écueils épistémologiques : l'éclectisme synchrétique d'une part et l'intégration épistémologique impérialiste d'autre part qui prétendrait réduire et subsumer dans une seule discipline les apports des autres champs conceptuels. Cela pourra se faire à condition de suivre le fil rouge du questionnement interne de l'approche communicationnelle : comment et à quelles conditions les échanges langagiers, les pratiques conversationnelles et textuelles orales peuvent-ils contribuer à la **formation de la personne** ?

Cet article, qui ne représente que l'ébauche d'un parcours poursuivi ailleurs, évoquera successivement trois points :

- Les enjeux des interactions langagières orales et de leurs enseignement/apprentissage.
- Les difficultés d'un travail sur l'oral.
- Un module d'apprentissage sur l'interview en 5^e d'EREA⁴

LES ENJEUX DES INTERACTIONS LANGAGIÈRES ORALES ET DE LEUR APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT

Pour étudier l'oral en classe, il faut le découper en **objets didactiques** pertinents. Or cela n'est pas facile, car d'abord, l'oral est un phénomène variable polymorphe difficile à saisir, il se confond avec la réalité même des interactions personnelles, fluide, instable, apparemment imprévisible.

Les objets classiques de l'école sont-ils encore pertinents ? **La grammaire traditionnelle** nous offre comme objets d'étude : le mot, la phrase simple ou la phrase complexe. Ces unités, on le sait, s'arrêtent à la phrase et ne peuvent rendre compte du sens plus vaste produit par l'interaction langagière. **La grammaire du discours** est allée au-delà et s'est attachée à des unités plus vastes, transphrastiques. On peut rendre compte de la composition d'un récit, d'une argumentation, d'une explication et des contraintes discursives auxquelles obéissent ces productions. Mais là encore, les unités considérées le sont généralement comme monovocales⁵, voire monologiques⁶, et ne parviennent pas à prendre en compte les situations plus fréquentes de l'oral où plusieurs interlocuteurs partagent l'initiative de la parole.

4. EREA : Etablissement Régional d'Enseignement Adapté.

5. Monovocal : prononcé par une voix par opposition à bivocal ou plurivocal, par deux ou plusieurs voix.

6. Monologique : dans le discours prononcé : une seule conception, vision du monde ou opinion s'exprime ou croit s'exprimer ; par opposition à dialogique où s'expriment deux ou plusieurs opinions. Il peut exister un dialogisme monovocal lorsque, par exemple, l'énonciateur émaille son discours de citations plus ou moins explicites d'autres personnes ou lorsqu'il prend directement ou indirectement en compte dans son discours les opinions des autres, par exemple une argumentation présentera en l'intégrant un contre argumentaire.

Lorsque la parole orale produite est le fait de plusieurs interlocuteurs en présence, qui s'opposent ou coopèrent, comment étudier l'unité de sens vraiment interactive et co-produite par plusieurs interlocuteurs ainsi obtenue ?

La grammaire classique ou la grammaire du discours demeurent trop individualistes et marquées par le cadre de la conscience pour nous permettre d'étudier véritablement les unités interactives dans leurs régularités. Cela nous amène à nous tourner vers d'autres disciplines comme la sociologie, l'interactionnisme conversationnaliste, la philosophie du langage, pour trouver des concepts pertinents.

De même, concluons-nous si nous consultons la **rhétorique** qui fournit habituellement ses objets d'étude à l'enseignement du français – l'exposé, le sermon, la harangue –, ces **genres** rhétoriques nous fournissent des objets intéressants, mais pour devenir vraiment pertinents, ils devront être complétés par des analyses et des concepts issus d'autres champs. Par exemple, on pourra les cerner mieux encore en les précisant à travers les notions **d'institutions textuelles** (le littéraire, le juridique, le religieux, le politique, etc.) ou encore de « stratégies discursives » (conversation, négociation, dialogue, etc.) qui nous viennent de la philosophie du texte.

Ainsi, on le voit, les objets classiques de l'enseignement du français à l'oral, prédécoupés par la grammaire ou la rhétorique classique, ne suffisent plus à explorer la diversité et surtout l'aspect vraiment interactif de l'oral dans sa réalité d'échange langagier.

Pour construire des objets plus pertinents, nous devons nous tourner vers les disciplines qui ont étudié ces échanges langagiers.

L'examen des enjeux des interactions langagières nous aidera à glaner dans ces différentes directions. Nous serons guidés dans cette enquête par le questionnement de l'approche communicationnelle.

Nous pourrions donc ici distinguer **quatre enjeux essentiels** des interactions langagières dont l'examen nous conduira à analyser quelques notions sociologiques, linguistiques, psychologiques qui nous permettront sans doute de mieux préciser les objets et les objectifs de la didactique de l'oral.

Co-construire la réalité quotidienne par l'interaction langagière

Les interactions verbales constituent le tissu même et le matériau de construction de la réalité quotidienne. Dans la famille, à l'école, dans l'entreprise, dans nos institutions démocratiques, il s'agit de prendre et de comprendre la parole.

Nos institutions s'instaurent, se perpétuent et se transforment par les échanges langagiers. On agit, on interagit par la parole. Les sciences humaines (sociologie, ethnométhodologie, psychologie sociale) et la philosophie du langage en cette deuxième moitié du XX^e siècle se rencontrent dans cette mise en lumière de la parole et du discours comme action et interaction⁷, et par là, institution de la réalité

7. Donner ainsi une importance déterminante au langage ne correspond pas à un retour vers des théories idéalistes, mais, la critique d'un matérialisme simpliste. Les superstructures agissent et transforment

personnelle, cognitive et culturelle. Le langage ainsi n'aurait pas pour simple fonction d'exprimer, d'illustrer, d'accompagner, de refléter une action qui s'opérerait ailleurs mais au contraire il en serait le lieu même. Les échanges langagiers, constitutifs de la réalité ne seraient pas pur surgissement aléatoire mais obéiraient à des contraintes psychologiques, sociales et langagières. Selon la philosophie, ces interactions langagières seraient fortement contraintes par les « institutions discursives » ou les « systèmes symboliques » ou les « pratiques textuelles ». Elles pourraient aussi être soumises aux régulations des « stratégies discursives » qui polarisent la relation selon les degrés de la collaboration ou du conflit (controverse, négociation, dialogue, etc.). Pour les sciences sociales et l'anthropologie culturelle, les interactions langagières seraient soumises à de véritables rituels codifiés. Les différentes contraintes qui organisent les interactions selon des déterminations interpersonnelles, institutionnelles, sociales et culturelles devront de quelques manières être prises en compte par la didactique de l'oral. Examinons par exemple comment la didactique du français à l'oral pourra considérer la notion de « rite d'interaction » en prenant en compte son intérêt et ses limites.

Maîtriser, négocier ou dépasser la violence

La sociologie actuelle a mis en lumière qu'il existait dans nos sociétés modernes, à l'instar des sociétés archaïques, de véritables rituels d'interaction. La micro-sociologie de la vie quotidienne, surtout représentée par **Erving Goffmann** (un peu à la manière de l'ironiste du XVIII^e siècle qui jetait sur sa société le regard naïf du huron), enrichie par les outils de l'anthropologie, de l'ethnologie, voire de l'éthologie, fait paraître, dans leur étrangeté codifiée, nos conduites sociales apparemment les plus rationnelles et « naturelles ».

Selon cet auteur, nos interactions sociales seraient soumises à des protocoles rituels complexes à travers lesquels il s'agirait, à chaque instant, pour les acteurs sociaux, de confirmer leur participation à une certaine « sacralité » de l'ordre expressif. Chacun coopérerait, tant bien que mal, à sauvegarder un certain ordre sacré pour la maintenance de la relation sociale, en respectant les rituels qui organisent les événements de notre vie (repas de famille, assemblées, relations professionnelles, collaboration d'équipe, etc.).

puissamment l'infrastructure des forces productives et techniques. S'il revient à Marx le mérite d'avoir définitivement souligné l'importance de l'économie, on peut lui reprocher d'avoir opéré une réduction dans l'analyse des phénomènes humains. L'explication causaliste et linéaire, selon laquelle les relations sociales et la vie humaine seraient « en dernière analyse » commandées par l'économie, est erronée en regard d'une analyse systémique de la détermination causale où il y a renvoi circulaire et ininterrompu des facteurs. Si les interactions verbales, les pratiques textuelles et discursives sont en partie conditionnées par les rapports de production et de pouvoir dans la société instituée, elles peuvent, en retour, les modifier profondément et en varier considérablement le cours. Cela fonde notre espérance éducative lorsque nous réfléchissons sur l'appropriation du langage oral et écrit par des élèves en difficulté et exclus. Rien n'est joué d'avance, et en donnant à chacun les règles du jeu et la possibilité de les transformer tant soit peu, on sort chaque fois plus des cercles de la fatalité et de la violence.

Selon lui, une vie sociale harmonieuse nécessite de la part des interactants des savoirs et savoir-faire précis : connaître les rituels⁸ avec leurs différents rôles, connaître la manière d'enchaîner et de combiner ces rituels. Autant de compétences relationnelles et sociales qu'il pourrait être pertinent de développer à travers les didactiques de l'oral. Examinons-en plus précisément les enjeux.

Ces enjeux, selon Goffmann, ne sont pas des moindres : le social consiste en une collaboration ritualisée pour gagner perpétuellement, et souvent difficilement sur la **violence endémique** qui menace par son chaos la vie relationnelle. Les concepts du **sacré** comme « cérémonie rituelle » ou « offrande » ou « rites d'interaction », pour décrire les faits sociaux apparemment profanes, n'ont pas chez lui fonction de métaphore, ou d'exagération imagée. C'est bien du sacré au service du social qu'il est question pour lui et il renoue ainsi avec toute une tradition de la sociologie de l'anthropologie (Mauss, Caillois, Girard, etc.).

Le sacré, avec ses rites, a bien pour fonction d'apaiser et de circonscrire la violence pour préserver l'ordre et un certain *modus vivendi*. Tel est le rôle des rituels conversationnels : « *partout les sociétés pour se maintenir comme telles doivent mobiliser leurs membres pour en faire des participants de rencontres auto-contrôlées. Le rituel est un moyen d'entraîner l'individu dans ce but* ». (E. Goffmann, *Les rites d'interaction*, Ed. de Minuit, 1974; p. 41).

Les fines analyses de la « face » que fait l'auteur seront ici très révélatrices.

La face est l'image sociale de soi, plutôt valorisante, que l'on propose aux autres. L'acteur social s'aventure dans l'arène sociale, sur ses gardes, à juste titre, chaque interaction pourrait menacer sa « face » par l'injure, ou simplement par le déni, l'absence de réponse à une question laissée délibérément en suspens, un sourire entendu qui disqualifie les propos d'un interlocuteur, une incursion ou une offense territoriale.

La « face » serait apparence fragile qu'il s'agirait toujours de sauver contre des agressions potentielles : « *La face est un objet sacré et il s'ensuit que l'ordre expressif nécessaire à sa préservation est un ordre rituel* » (op. cit.).

8. Goffman a su découper dans le tissu des interactions quelques séquences rituelles importantes. Par exemple les **rituels de salutation**. Là on assiste à des parades qui marquent la joie d'un individu à se trouver en présence d'un autre et il s'agit obligatoirement de se montrer un certain plaisir à être ensemble. Pour réassurer que la séparation précédente, non préméditée, n'exprimait pas la relation, tout contribue à cette expression : la gestuelle des corps, la mimique des visages, le rythme de l'intonation et, bien sûr, la sémantique explicite des paroles prononcées. De même, on pourra assister à de véritables petites fêtes, « les **cérémonies d'accès** », lorsque deux individus sont présentés l'un à l'autre par un tiers : « les figures s'éclairent, les sourires s'échangent, les regards se croisent, on peut même se serrer la main, lever son chapeau, on s'enquiert réciproquement de sa santé... ». Erving Goffman, *Mise en scène de la vie quotidienne II. Les relations en public*, Ed. de Minuit, 1973 ; p. 87.

Les « **rituels de séparation** » ont aussi leur importance : ils doivent clôturer la rencontre sans ambiguïté et l'étayer en prévision de la perte de contact à venir (op. cit. p. 87). Ces échanges ritualisés sont de petits scénarii qui exigent des compétences précises tant sur le plan verbal que non verbal. [« Il s'agit... de prendre des positions, de faire des mouvements, d'offrir des parades, de poser des démarcations. Quand cela implique des énoncés ils sont représentatifs. Des aspects mutuellement pertinents se révèlent. Il se déroule une cérémonie plus proche d'un menuet que d'une conversation ».] (op. cit., p. 122).

Ainsi les rituels interactionnels vont-ils mettre en oeuvre tout un « travail des faces ». Dans chaque rencontre face à face, il faudra non seulement oeuvrer à ménager sa « face » propre mais aussi celle des autres.

Important « travail de la face » pour rééquilibrer sans cesse l'ordre que la violence interpersonnelle endémique menace et que les interactants indéliçables, inexperts, ou eux-mêmes entamés ou écorchés mettent régulièrement en péril.

Ainsi pour réparer l'offense et rétablir l'ordre expressif, le « délinquant » devra engager un autre protocole rituel méticuleux⁹.

L'importance des aspects soulignés par E. Goffmann ne peut échapper aux enseignants, particulièrement aux enseignants spécialisés : ils connaissent les mal-adresses et ignorances rituelles de leurs élèves. Les ratées rituelles sont dévastatrices dans nos sociétés, la violence interpersonnelle et institutionnelle dans les dysfonctionnements de la communication frappe les plus vulnérables. E. Goffmann a minutieusement étudié ces phénomènes, et ses études¹⁰ sont indispensables pour la

9. Goffman a précisément décrit la structure même de ces échanges réparateurs : « En plus de l'événement qui rend nécessaire un échange réparateur il semble qu'il y a 4 mouvements classiques : on trouve en premier lieu la sommation par laquelle les participants prennent la responsabilité d'attirer l'attention sur la faute commise et indiquent par implication qu'ils entendent rester fermes sur les droits mis en danger et exigent un retour à l'ordre. Le deuxième mouvement est constitué par l'offre qui donne à un participant, généralement l'offenseur, une chance de réparer l'offense et de rétablir l'ordre expressif (...). D'une part on peut s'efforcer de montrer que le danger apparent n'était en fait qu'un événement insignifiant, ou un acte sans intention, ou une plaisanterie, ou encore le produit inévitable et " compréhensible " de circonstances atténuantes (...). Lorsqu'une personne s'aperçoit qu'elle a visiblement démenti des capacités que les autres lui supposaient telles qu'orthographe, accomplir de petites tâches, parler sans impropriétés, etc... elle peut aussitôt ajouter sincèrement ou non qu'elle prend sur elle ces incapacités. La signification de l'incident demeure mais il est désormais possible de l'intégrer sans heurt aux flux des événements expressifs (...). Même si l'offenseur échoue à prouver son innocence il peut indiquer par ce moyen qu'il est maintenant une personne régénérée qui a payé pour ses péchés contre l'ordre expressif et qui mérite à nouveau de paraître sur la scène du jugement. De plus il montre qu'il ne prend pas les sentiments des autres à la légère (...) il leur donne l'assurance qu'ils peuvent accepter ses explications sans que cela constitue de leur part un signe de faiblesse et un manque de fierté, le suspect montre ainsi qu'il est parfaitement capable de se mettre à la place des autres, qu'il peut toujours faire un participant responsable de procédures rituelles et que les règles de conduite qu'il a apparemment enfreintes sont toujours sacrées et solides. L'acte offensant risque de jeter des doutes sur le code rituel, l'offenseur dissipe ces doutes en montrant que le code et lui-même en tant qu'il y adhère sont toujours en bon état. On peut alors effectuer le troisième mouvement : les personnes qui reçoivent l'offre peuvent l'accepter comme étant un moyen satisfaisant pour rétablir l'ordre expressif qui leur permet de sauver la face. C'est à ce moment là seulement que l'offenseur s'est acquitté de la majeure partie de son offrande rituelle. Ensuite, et c'est le mouvement final, l'acquitté manifeste sa gratitude à ceux qui lui ont pardonné » (« *Les rites d'interaction* », op. cit., pp. 22-23).

La citation était un peu longue mais elle me semblait indispensable pour montrer l'importance de ce formalisme rituel. Le moindre accroc anodin peut apparaître comme **faute**, **crime** voire **péché** en regard de l'ordre sacré qui préside aux échanges interpersonnels. Ces séquences rituelles devront prendre place dans un enseignement si l'on souhaite inculturer l'élève à la civilité. Il faudra le faire cependant en permettant la réflexion et la distance critique.

10. Lire *Asiles*, Ed. de Minuit, 1968 ; *Stigmates : des usages sociaux du handicap*, Ed. de Minuit, 1977 ; « La folie dans la place » in *La mise en scène de la vie quotidienne II*, Ed. de Minuit, 1973 ; ou encore « Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec » in *Le parler frais d'Erving Goffmann*, Ed. de Minuit, 1989. Dans ces essais, Goffmann analyse comment la violence endémique dans la société exclut, comment l'exclusion est entretenue à travers le psychiatrique ou comment on tente de l'aménager institutionnellement. La portée de ces analyses est considérable pour l'AJS, on s'en doute.

compréhension de l'A.I.S et des élèves en difficulté. Il nous faudra donc, dans l'élaboration d'une didactique de l'oral, prendre en compte à quelque degré l'analyse des rituels conversationnels qui régulent la violence. Pourrions-nous cependant nous y arrêter ?

Goffmann nous montre bien qu'il serait dangereux et illusoire de prétendre échapper à l'ordre expressif et à ses rituels. Les transgresser déclenche la violence interpersonnelle ou la violence institutionnelle. Il faut apaiser cette violence. Il faut faire sa place à une certaine rhétorique de la civilité. Cela est indispensable pour toute éducation. Mais peut-être pourrions-nous envisager que la paix interpersonnelle et sociale soit fondée sur autre chose que sur le maintien des apparences.

Dans nos sociétés modernes pluriculturelles et pluriethniques¹¹, en voie de désacralisation¹², et où les gens ne partagent plus les mêmes rituels, devenus par là-même de moins en moins efficaces, la violence est exacerbée. Il faudra apprendre à la négocier et à la dépasser véritablement. Les enseignants, et ils pourront de moins en moins négliger cette part éducative de leur mission, auront à y contribuer. La didactique de l'oral – la conscience de ses enjeux et des valeurs qui la fondent, le choix de ses pratiques – en sera une des voies royales. Cependant l'enseignant ne souhaite pas s'arrêter aux rituels formalistes, par vocation il répugne à inculquer l'hypocrisie. Les jeux de masques, les simagrées, les ronds de jambes et les faux semblants, il s'en méfie. Et si, apprendre à communiquer à l'oral, c'est enseigner une rhétorique plus ou moins subtile de la grimace, il recule devant la tâche. Il préfère laisser ce rôle de maître de ballet pour courtisans à son équivalent moderne : les communicateurs de tous poils qui montrent aux politiques et aux marchands comment manipuler l'autre pour vendre au meilleur prix une image préfabriquée.

L'éducateur et l'enseignant sont hantés par la relation humaine sincère et réciproque. Tout particulièrement l'enseignant spécialisé : de par sa haute idée de la dignité de l'élève en difficulté, il ne supporte pas de lui inculquer des comportements

11. Voir à ce sujet les passionnantes études de Gumperz (ethnométhodologue) qui montre quels malentendus terribles aux conséquences judiciaires et psychiatriques peuvent engendrer le non partage culturel des codes rituels et des stratégies discursives. John J. Gumperz, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, CNRS, l'Harmattan, 1989.
12. L'anthropologie et la sociologie contribuent à nous montrer que, dans une société traditionnelle et sacrale, les rapports mutuels sont très réglementés par une étiquette scrupuleuse, les individus sont hiérarchisés et séparés (apartheid) pour limiter la violence interpersonnelle à laquelle se substitue celle de l'ordre social présenté comme sacré et immuable. Lorsque cet ordre ancien est déstabilisé, les revendications égalitaires, le rapprochement indifférencié des individus, sans la médiation des rituels interactifs partagés, exaspèrent la rivalité et la violence réciproque. L'effet dissolvant sur les individus et les institutions peut être catastrophique surtout lorsque cette crise sociale s'accompagne d'une crise économique. Le chemin peut être long avant le dépassement de la violence, et l'établissement d'un ordre supérieur fondé sur la démocratie, la justice, l'éthique, le respect véritable des personnes. Nous ne pouvons cependant entretenir aucune nostalgie de compromis avec le sacré archaïque. Cette pacification non sacrale de la société passera par le travail des institutions dans leur aspect instituant, par un partage plus équitable des biens matériels et symboliques, et par l'éducation. C'est dire la part immense qui revient aux pratiques communicationnelles interpersonnelles dans l'instauration d'un monde plus habitable. Et ce, d'autant plus que la violence interethnique et nationaliste, ou la violence civique mafieuse, l'exclusion, s'accroissent partout en Europe, l'éducation au dépassement de cette violence doit prendre forme dans l'école. C'est pour nous l'enjeu majeur d'une didactique de l'oral.

aux rituels stéréotypés. Comment, en effet, accepter sans révolte que pour être enfin « intégrés », admis dans la place de l'ordre établi sans risquer d'égratigner les « faces » et les susceptibilités, les élèves en difficulté, exclus, enfants d'exclus doivent apprendre des mimes rituels, dérisoires et désespérés ?

Par déontologie, l'enseignant, quelles que soient ses valeurs inspiratrices, ne peut se résoudre à enseigner comment sacrifier aux rituels convenus sur l'autel des « faces ».

Ces divinités-là lui semblent bien trop archaïques (jalouses, suspicieuses, instables comme Janus double face ou comme les Euménides, ces « bienveillantes » converties brusquement en Erynnyes pour harceler leur proie, Oreste, jusqu'à la folie) pour présider à cette cité démocratique dont ils se veulent les instituteurs et pour laquelle ils veulent former des personnes.

L'enseignant, derrière les **masques de la « face »**, cherche les visages à découvert, aux protocoles de **l'étiquette** il préfère **l'éthique**, à l'acteur¹³ social il préfère la **personne** de l'élève.

C'est pourquoi, sans se désintéresser des analyses ritualistes et de l'apport de l'anthropologie qui révèle la violence endémique des rapports mutuels et le moyen de la limiter, la didactique de l'oral ne peut se résigner à demeurer une simple rhétorique des rôles sociaux institués. Sans négliger un travail de lecture et de pratique critique des rituels, l'enseignement de l'oral se centrera sur l'étude des aspects euristiques et éthiques des pratiques interlocutives qui négocient et dépassent la violence.

Construire dans l'échange langagier le sens, la référence, le savoir

Car, en effet, c'est bien là une des hypothèses les plus fortes et les plus intéressantes de l'interactionnisme en sciences humaines et en philosophie. L'échange langagier aurait une fonction euristique, sémantiquement créative : il modifie les représentations et les croyances de ses participants, il inaugure pour eux des significations nouvelles.

Mais montrer qu'il y a une **genèse dialogique et interactive de la connaissance** n'est pas chose facile. Des siècles de tradition monologique intellectualiste, individualiste et cartésienne pèsent sur la philosophie et les sciences humaines. Fonder une

13. Je m'empresse ici de préciser, pour éviter tout malentendu, que la référence au théâtre n'est pas liée à l'apprentissage de la stimulation, au sens trompeur du texte. Le théâtre, au contraire, a toujours pour tâche de révéler les codes et les rituels sacrés du social. C'est d'ailleurs la place que Goffmann lui donne en sociologie lorsqu'il décrit sur la « scène de la vie quotidienne » le théâtre du monde. C'est la place que nous lui donnons dans une approche communicationnelle en pédagogie, par delà les jeux de masques, loin de s'arrêter à la rhétorique de la manipulation et de la simulation, le théâtre permet l'émergence de la personne. Cette étude se poursuit ailleurs, mais je peux d'ores et déjà renvoyer le lecteur intéressé à deux articles : « Le texte théâtral à la croisée de deux dialogismes, l'émergence de la personne », M.L. Martinez in *Le Dialogue*, Publications du 11e colloque d'Albi, Langages et Signification. Université de Toulouse-Le Mirail, 1991 ; et « Les pratiques textuelles théâtrales et l'enseignement du français », M.L. Martinez, in *Pratiques* n° 74, « Pratiques textuelles théâtrales », juin 1992.

rationalité communicante rencontre de nombreuses résistances¹⁴. Cette tentative est faite cependant (à travers des moyens divers et selon des voies propres que l'on n'a pas le temps d'examiner et de comparer ici) par le **socio-cognitivism en psychologie de l'apprentissage** et par la **philosophie pragmatique de l'interlocution**. Pour ces approches, aucun savoir, aucune innovation sémantique ne peuvent être produites dans le for intérieur d'une conscience isolée (fût-elle géniale) : c'est toujours l'interaction ou le dialogue actuels (ou internalisés dans la pensée) qui construisent les savoirs nouveaux. **Pour le socio-cognitivism**¹⁵, « l'équilibration majorante » de la connaissance n'est pas occasionnée par la simple interaction sujet/environnement, mais c'est bien l'interaction avec l'autre, et tout particulièrement avec cet autre privilégié qu'est le médiateur, qui va opérer. Le « conflit cognitif » de Piaget devient le « conflit socio-cognitif », ainsi c'est la communication conçue comme véritable mise en interaction qui va permettre le progrès cognitif.

Vygotsky dans *Pensée et Langage* (1934, et 1985 pour la traduction française aux Editions Sociales) montrera de façon définitive que pour la construction des savoirs une simple équilibration interne du sujet ne suffit pas, non plus d'ailleurs que la simple transmission impositive externe du maître, ou du social en général. Pour apprendre et engendrer des connaissances nouvelles, il faut faire agir la médiation de façon vraiment interactive. Le questionnement propre, les représentations, les savoirs antérieurs, les « concepts spontanés » (comme dit l'auteur) des apprenants doivent émerger, être comparés, avant qu'une élaboration soit étayée vers des conceptualisations reconnues comme plus scientifiques. Ces thèses de la psychologie sociale cognitive seront reprises et approfondies par Jérôme Bruner à la lumière de la philosophie du langage issue de Wittgenstein et d'Austin.

Pour lui, à travers des dispositifs d'action conjointe, la plupart du temps ludiques, avec un réglage minutieux, les adultes vont permettre à l'enfant d'entrer dans les

14. Pour la philosophie individualiste, seul le sujet isolé peut élaborer et construire des concepts. La rencontre communicative n'est qu'opinion, recherche de consensus mou, démagogique ou appauvrissant ou bavardage polémique, la communication n'est que manque d'exigence. On peut trouver un avatar très représentatif de cette vision disqualifiante de la communication chez Deleuze et Guattari dans un ouvrage récent *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Ed. de Minuit, 1991.

En psychologie, on le sait : pour Piaget, le sujet épistémique de la connaissance est individuel. L'équilibration de l'individu en interaction avec l'environnement va lui permettre par sa propre dynamique interne de conquérir des équilibrations majorantes. L'autre n'est que part de l'environnement.

On se souvient que la psycholinguistique de Chomsky est cartésienne, il existe une disposition innée dont le programme, se développant, va amener le sujet à acquérir le langage et la connaissance ; l'environnement, *a fortiori* la communication avec l'autre, n'agit qu'en simple déclencheur d'un processus hautement individuel. Un certain cognitivism individualiste, dans le droit fil de cette inspiration, avec l'aide de l'Intelligence Artificielle, explique le fonctionnement programmé de l'esprit humain comme celui d'un système de modules hiérarchisés, d'un emboîtement de logiciels. Ce monisme mécaniciste peut se combiner avec l'organicisme de l'« homme neuronal » qui réduit biologiquement l'activité mentale au seul cerveau. Un courant, plus actif qu'on ne le croit, derrière les bannières de Fodor et de Changeux, est soucieux de faire triompher l'individualisme mécaniciste dans la question de l'apprentissage du langage et d'éliminer les problématiques de la communication.

15. Voir à ce sujet mon article « Le socio-cognitivism et l'innovation en français » dans le n° 63 de la revue *Pratiques*, septembre 1989.

usages langagiers d'un groupe : ses principaux « jeux de langage » et « actes de parole ». C'est par la communication et ses scénarii transactionnels que l'enfant va acquérir les trois dimensions de toute signification langagière : la référence conjointe, les principales séquences syntaxiques et la gestion de l'interaction. C'est par l'interaction que l'enfant apprend le langage comme « moyen d'interpréter et de réguler la culture »¹⁶. C'est par l'interaction que se poursuivra cette « négociation » avec l'autre et avec les formes instituées dans l'interprétation, la régulation et l'innovation culturelle.

Pour la **philosophie dialogique** s'est opérée une critique du modèle antérieur de la communication vers un interactionnisme chaque fois plus grand. En effet un premier modèle de la communication construit par **Jacobson** et accrédité par **Saussure** avait été importé en linguistique depuis le domaine physique des télécommunications, il en gardait des aspects mécanistes¹⁷. Quoi qu'il en soit, cette image d'une prise de parole alternative, au vouloir dire et au dire individuels et monologiques traduit mal la réalité de l'échange verbal. Comment la disjonction, non seulement du parler mais du dire sémantique, au niveau de la production et de la réception, pourrait-elle permettre la compréhension ? La réversibilité de l'encodage et du décodage paraît miraculeuse, cela ne va pas de soi, le code n'est pas d'emblée commun. Sans un travail de mise en commun des codes particuliers (sociolectes, idiolectes¹⁸, visions du monde propres), sans ajustement réciproque des contextes, il ne peut y avoir de véritable communication. Si l'on laissait fonctionner ce modèle mécaniste, il produirait des dialogues dignes d'une sorte de théâtre de l'absurde où les répliques disparates et imprévisibles caricatureraient jusqu'à l'excès la crise de la communication en notre Babel moderne, mais il ne saurait en aucun cas rendre compte de la mise en commun du sens, a fortiori de la création cognitive de sens nouveau. La réalité de cette communication serait pure répétition et déperdition, et on conçoit aisément qu'une telle image de la communication inspire suspicion et disqualification (voir plus haut). C'est à cette difficulté que veut répondre la philosophie dialogique en construisant un

16. Jérôme Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz 1987, p. 22.

17. Saussure décrivait ainsi ce mécanisme : « Soit 2 personnes A et B qui s'entretiennent (...). Le point de départ du circuit est dans le cerveau de l'autre, par exemple A, où les faits de conscience que nous appelons concepts se trouvent associés aux représentations des signes (...), servant à leur expression (...). Ensuite ce circuit se prolonge en B dans un ordre inversé : de l'oreille au cerveau (...). Si B parle à son tour ce nouvel acte suivra – de son cerveau à celui de A – exactement la même marche que le premier et passera par les mêmes phrases successives ». *Cours de linguistique générale*, Payot, 1969 ; p. 26.

Là, on le voit, communiquer c'est transférer une information pré-construite depuis la conscience d'un émetteur vers celle d'un récepteur. Sorte de processus de vases communicants où il s'agirait d'égaliser les niveaux de savoir des participants de l'échange en transvasant de l'information. On sait combien cette image de la communication comme aptitude à faire « passer de l'information » sévit encore dans l'école. On ne saurait trop souligner combien elle est négative pour la juste compréhension de la communication pédagogique.

Voir pour la critique de ce modèle **Francis Jacques**, « Le schéma Jacobsonien de la communication est-il devenu un obstacle épistémologique ? », dans *Langage, Connaissance et Pratique*, N. Mouloud et J.M. Vienne, Ed. Univ. de Lille III, Diffusion P.U.L., 1982 b.

18. Sociolectes : particularités et usages spécifiques de la langue commune à un groupe social ou caractéristique d'un individu.
Idiolectes : caractéristiques langagières d'un individu.

modèle qui montrera le travail de la communication, comme compréhension et même construction de savoirs et connaissances nouveaux. Là l'énoncé est conçu comme élaboration sémantique et cognitive conjointe des interlocuteurs.

Déjà une première conception dialogique avait été élaborée par **Mikhail Bakhtine**¹⁹, inspirée par sa lecture du grand roman dostoïevskien et dans une critique des sciences humaines de l'époque. Pour Bakhtine, l'énoncé est co-production de l'échange verbal : déjà construit en fonction du partenaire de l'interlocution, il ne prendra sens véritablement que grâce à « la compréhension responsive » de l'autre.

Francis Jacques poursuivra cette conception d'un modèle vraiment dialogique de la communication de façon encore plus interlocutive. Il le fera en tirant aussi les conséquences d'une sémiologie transactionnelle produite par le philosophe américain **Peirce**. Car, en effet, si dans la sémiologie de Saussure le signe reste lié à une opération intrapsychologique, Peirce permet d'envisager le signe comme une opération qui relie la référence au monde et la communication²⁰.

Francis Jacques s'engagera plus loin encore dans cette voie : c'est dans « l'entre-deux créateur » qu'il y a genèse sémantique et que quelque chose de neuf peut se dire et se comprendre, quel que soit celui qui parle.

C'est lorsqu'on parle « avec » quelqu'un, donc de façon **interlocutive**, et pas seulement « à » quelqu'un de façon **allocutive** qu'il y a production de sens et de cognition.

Il est impossible de rentrer ici dans le détail de ces analyses malgré leur grand intérêt pour l'enseignement du français. Indiquons seulement que dans une étude sur le dialogue référentiel²¹, le philosophe a montré comment, par le respect des lois discursives et logiques, les interlocuteurs s'entendent sur la référence et la font

19. **Mikhail Bakhtine**, critique littéraire et philosophe du langage russe, contemporain et ami de Vygotsky. C'est dans sa critique du formalisme russe, courant anticipé du structuralisme linguistique, qu'il avait été amené à formuler cette théorie. « Pour ma part, en toutes choses, j'entends les voix et leur rapport dialogique. En ce qui concerne le principe de complémentarité, là encore, je le conçois de façon dialogique (...). Dans le structuralisme, il n'y a qu'un seul sujet – le chercheur lui-même (...). Le sens, au contraire, est personnaliste ; il comporte toujours une question. Il s'adresse à quelqu'un et présume une réponse, il implique toujours qu'on soit deux (le minimum dialogique). Ce personnalisme n'est pas un fait de psychologie mais un fait de sens ». « Remarques sur l'épistémologie. Les Sciences humaines », dans **Mikhail Bakhtine**, *Esthétique de la Création verbale*, Gallimard, 1979, p. 393. Voir aussi **Tzvetan Todorov**, *Mikhail Bakhtine, Le Principe Dialogique*, Seuil, 1981.

20. Dans sa définition, en effet, **Saussure** considère le signe, dans la dichotomie signifiant/signifié, comme une entité psychologique : « le signe linguistique unit non une chose et un nom mais un concept et une image acoustique ». *Cours de linguistique générale*. Par opposition, la définition de **Peirce**, elle, considère la relation au monde référé en dehors du langage et la relation avec l'autre ; d'emblée on est sorti de la forteresse de la conscience : « Le signe ou representamen est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre. Il s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut-être un signe plus développé. Ce signe qu'il crée je l'appelle interprétant au 1er signe. Ce signe tient lieu de quelque chose : de son objet ». **Charles Sanders Peirce**, « Collected Papers », cité par **Gérard Deledalle**, *Lire Peirce aujourd'hui*, De Boeck-Université, 1990 ; pp. 122-123.

21. Voir **F. Jacques**, *Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue*, P.U.F., 1979.

progresser. Lorsqu'il y a disparité initiale des codes et des contextes, grâce aux ajustements réciproques, à la collaboration discursive et à l'aptitude à la métacommunication, les participants de l'échange s'entendent pour construire progressivement une co-référence. Mais, dans le même temps et par les mêmes actes du discours, s'opère une sui-référenciation²² et une rétroréférenciation²³, il y a eu renvoi aux personnes et chaque interlocuteur a pu s'identifier comme étant celui qui parle, à qui on parle ou de qui on parle²⁴, et à travers lequel quelque chose se dit et se comprend.

Ainsi chaque interlocution, à quelque degré, peut produire des significations se tissant progressivement en un message qui émane du couplage relationnel où les initiatives se conjuguent, informant et transformant respectivement et rétrospectivement chaque interlocuteur. Ce modèle dialogique, où la fonction référentielle et la fonction communicationnelle s'engendrent réciproquement, dans sa tension optimale, est dialogal.²⁵

Bien sûr, ce dialogue est idéal et canonique, il se rencontre peu souvent dans la réalité empirique. Les échanges quotidiens sont plus problématiques, les distorsions avec les enjeux de pouvoirs, les ruptures thématiques, l'inattention, le désintérêt sont fréquents. Il appartiendra aux sciences humaines, psychologie, sociologie et anthropologie d'élucider ces dysfonctionnements pour aider à trouver des solutions.

Mais nous sommes désormais sortis du cadre d'un rationalisme monologique et individualiste. Nous avons même quitté le terrain d'un monologisme élargi où le soi, sorte d'ego absolu, subsume et dévore chaque fois l'altérité en la réduisant au même.

La **rationalité dialogique** permet d'envisager un développement optimisé de la genèse des institutions, des connaissances et des personnes par les pratiques et les stratégies discursives.

Dès lors, la tâche de l'enseignement du français est assignée. Dans son ampleur et son ambition, il s'agira de déployer pour les élèves le vaste spectre des pratiques textuelles et des stratégies discursives pour diversifier leurs possibilités d'aménager la réalité institutionnelle, limiter la violence, et construire des significations et des cognitions. On pourra envisager de choisir comme objets didactiques, pour leur

22. « Auto-référence » ou « sui-référence », concepts qui proviennent de l'analyse de l'énonciation de **Benveniste** : le locuteur fait référence à soi-même comme sujet de l'énonciation et à son interlocuteur dans le discours. Les pronoms personnels « je » et « tu », bien sûr, mais aussi toutes sortes d'autres indicateurs langagiers, verbaux et non-verbaux, vont caractériser pour les interlocuteurs leur propre perception de l'interlocution.
23. Le parlant renvoie explicitement à lui-même dans son énonciation « en tant qu'auteur de l'acte de dire par un indice spécifique » par la rétroréférenciation.
24. Ces phénomènes énonciatifs sont très importants car ils permettent aux parlants de se caractériser, de se percevoir et progressivement de s'identifier en tant que personne dans le processus interlocutif. Voir **Francis Jacques**, *Différence et subjectivité, anthropologie d'un point de vue relationnel*, Aubier-Montaigne, 1982.
25. Là, en effet, le terme dialogue cesse d'être simplement générique pour toute interaction langagière, il désigne une **stratégie discursive** idéale caractérisée par son exigence sémantique et relationnelle et qui, comme telle, s'oppose à d'autres comme, par exemple, la **négociation** (plus soumise aux rapports de forces) ou la **conversation** (moins contrainte par la construction sémantique). Voir **F. Jacques**, « Trois stratégies conversationnelles : Conversation ; Négociation ; Dialogue », dans *Echanges sur la Conversation*, sous la dir. de **J. Cosnier**, **N. Gelas** et **C. Kerbrat-Orecchioni**, CNRS, 1988.

aptitude à accroître les connaissances : l'enquête, l'entretien, l'interview, l'exposé, la table ronde, la controverse, le dialogue référentiel, etc. On aura soin, comme nous le permet l'organisation du module didactique, de développer la compétence des élèves tant pour la compréhension, réception que pour la production.

Mais – et c'est là, bien sûr, le gain le plus considérable de la perspective dialogique et de l'approche communicationnelle –, il nous faudra accorder la plus grande attention **aux modalités mêmes des interactions langagières pédagogiques**. Car, en effet, l'oral n'est pas seulement **objet d'étude** pour l'enseignement du français, il est **médium** de cette étude. Les **interactions langagières** en classe et à l'école, entre le maître et les élèves, et même au sein de l'équipe éducative, avec leurs dispositifs et leurs caractéristiques, ne sont pas spécifiques à l'enseignement du français : elles constituent la réalité même au quotidien de l'institution scolaire, elles concernent transversalement tout enseignement et toute pratique éducative. Elles seront cependant particulièrement considérées dans leurs enjeux à l'occasion de l'enseignement de l'oral. C'est de leur qualité, en effet, que dépendra le fait que l'enseignement de l'oral devienne plus qu'une simple instruction académique, c'est-à-dire une véritable **praxis** qui transforme les interactants du dialogue pédagogique et forme véritablement les élèves.

Nous ne pouvons nous attarder ici sur cet aspect si important de l'enseignement qui mérite à soi seul plus de développements. Contentons-nous de souligner seulement que la dialectique de l'oral, surtout lorsqu'elle utilise la vidéoscopie, nous oblige à affronter dans leur réalité les interactions langagières en classe. Là, on ne peut plus les occulter, « elles sautent aux yeux ». Elles passent d'emblée au niveau métacommunicationnel avec tout ce que cela implique, tant pour la formation des élèves que celle des enseignants. Enfin, signalons encore que nous retrouvons, concernant les aspects des interactions langagières dans l'institution scolaire, démultipliés, les enjeux que nous avons mis en lumière ici même. A savoir :

- 1) **Co-construire la réalité** au quotidien, avec l'espace de collaboration discursive que cela implique ;
- 2) **Limiter et négocier la violence** (c'est, de nos jours, plus important que jamais, non seulement par l'exacerbation des conflits personnels et interculturels, mais par la fatalité sociale qui sanctionne l'éviction scolaire comme manifestation de la violence institutionnelle, et c'est au coeur de l'adaptation scolaire) ;
- 3) **Construire des savoirs** : là, l'enjeu le plus déterminant. Les dispositifs du dialogue pédagogique, en aménageant les communications dans la classe, se doivent de permettre une reconnaissance des savoirs et un accroissement optimal des connaissances de l'élève. Le socio-cognitivisme, en fondant le **mode de travail pédagogique appropriatif**, a déjà fait progresser une réflexion que l'approche communicationnelle doit poursuivre ;
- 4) Enfin, et cela constituera justement la transition avec le paragraphe suivant de cet article : l'enjeu constitutif des interactions dialogiques pédagogiques concerne non seulement l'accroissement sémantico-cognitif des savoirs mais l'identification personnelle des élèves – la **formation de la personne de l'élève**.

Permettre un processus d'identification des personnes dans l'interlocution

Le linguiste **Benveniste** a eu le mérite de montrer que la subjectivité était produite par l'exercice même du langage : « C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet »²⁶.

Le linguiste de l'énonciation montrait ainsi comment le sujet prenait, avec la parole, en charge la langue et tout le patrimoine culturel qu'elle véhicule. En effet, en disant « je » et en marquant linguistiquement son ancrage, par les indicateurs de temps et d'espace, l'individu va s'approprier la langue. En se désignant comme un « je » parlant, il reprend à son compte la **médiation symbolique du langage** qui lui permet d'avoir accès à la culture et à tout le conservatoire de l'expérience et de la pensée humaine qu'elle charrie. Grâce à cette appropriation langagière, il a non seulement accès au patrimoine passé mais il peut dire son présent et contribuer ainsi à instaurer le possible²⁷. En prenant la parole, en assumant le discours, l'enfant devient sujet, il se caractérise, il va disposer de tout le système des temps verbaux pour se situer dans le temps et pour agencer son expérience et son action. Les catégories de l'espace vont lui permettre de se situer dans le monde.

Chaque parent, éducateur ou instituteur est conscient du profit extraordinaire que représente cette assomption progressive de la parole et du discours pour l'enfant.

D'abord, il va désigner des objets du monde, tout en se désignant lui-même comme acteur de sa parole. Cette prise de pouvoir se confirmera lorsque reprenant à son compte le **nom** qui le désigne dans la parole des autres (Marie, Gustave ou Jules), il se montrera non seulement comme auteur de sa parole mais comme objet (rétro-référence) de sa parole²⁸.

Pendant, un saut qualitatif considérable s'opérera lorsque l'enfant dira « je » ou « moi ». Car, en effet, si le nom propre (Marie, Gustave ou Jules) a un référent précis et unique que l'enfant et ses proches reconnaissent, « je » est d'un tout autre ordre. « Je » n'est plus une entité lexicale permanente, il ne renvoie à un individu particulier que dans l'exercice du discours. Mais, ce faisant, il est exclusivement instance linguistique discursive. « Je » peut aussi être l'autre pour peu qu'il prenne à son tour la parole. « Je » est aussi un autre²⁹, le mot de Rimbaud est profond. Et l'enfant accède par là à une abstraction substitutive.

26. **Emile Benveniste**, « De la subjectivité dans le langage », dans *Problèmes de Linguistique Générale*, Tome 1, Gallimard, 1966 ; p. 259.

27. **E. Benveniste**. « ... La réalité est produite à nouveau par le truchement du langage... (mais)... l'homme a toujours senti le pouvoir fondateur du langage qui instaure une réalité imaginaire » : op. cit. ; p. 25. Grâce à la médiation des structures et catégories langagières, selon l'auteur, le sujet peut prendre possession de la réalité déjà instituée mais peut aussi contribuer à instituer l'imaginaire. C'est-à-dire, produire la réalité.

28. Jérôme Bruner a montré que cette conquête de la parole se faisait dans l'interaction ludique avec un adulte bienveillant. Voir *Comment les enfants apprennent à parler*, op. cit.

29. « On est en présence d'une classe de mots, les " pronoms personnels " qui échappent au statut de tous les autres signes du langage. A quoi donc " je " réfère-t-il ? A quelque chose de très singulier qui est exclusivement linguistique : " je " se réfère à l'acte du discours individuel où il est prononcé

Ainsi donc, au moment où il se gagne dans sa subjectivité, il se perd dans l'intersubjectivité. Ou plutôt, au moment où il accepte de se risquer dans l'intersubjectivité, il se gagne comme sujet parlant. « Tout homme se pose dans son individualité en tant que "moi" par rapport à "toi" et "lui". »³⁰

La linguistique de l'énonciation – linguistique de la subjectivité – débouche tout naturellement chez **Benveniste** dans une linguistique de l'interlocution, de l'intersubjectivité. La polarité des personnes est réversible. La réalité de l'échange linguistique est interlocutif et relationnel. L'appropriation de la langue et du patrimoine qu'elle transporte comme un trésor actuel et potentiel ne peut se faire que grâce à la relation discursive dans laquelle le sujet se convertit en personne.

Cependant, le processus de définition personnelle par l'interlocution, chez **Benveniste**, rencontre une limite qu'il présente comme étant assignée par la langue elle-même. Le linguiste découvre en effet que les trois instances du pronom personnel n'ont pas statut égal. Le « il », 3^e personne, exclue du processus interlocutif actuel où se rencontrent le **locuteur** « je » et l'**allocutaire** « tu », est dans la position du **délocuté** ou de l'absent. Or cet absent n'a pas véritablement caractéristique de personne³¹. **Benveniste** va même très loin, il va jusqu'à dire que l'opposition au « il » est fondatrice. « Dès que le pronom " je " apparaît dans un énoncé où il évoque – explicitement ou non – le pronom " tu " **pour s'opposer ensemble à " il "**, une expérience humaine s'instaure à neuf et dévoile l'instrument linguistique qui la fonde »³². Toujours le même phénomène de fondation de la culture, collusion fondée

et il en désigne le locuteur. C'est un terme qui ne peut être identifié que dans une instance de discours. Il est donc vrai à la lettre que le fondement de la subjectivité est dans l'exercice de la langue... Si l'on veut bien y réfléchir, on verra qu'il n'y a pas d'autre témoignage objectif de l'identité du sujet que celui qu'il donne ainsi de lui-même sur lui-même... Le langage est ainsi organisé qu'il permet à chaque locuteur de s'approprier la langue en se désignant comme " je ". » **E. Benveniste**, op. cit. ; pp. 261-262.

30. Le risque, en effet, n'est pas métaphorique mais réel, si je dis « je » et assume ainsi une particularité, je prends le risque de la réversibilité, mon interlocuteur peut dire « je » et affronter, à son tour, sa particularité dans l'opposition à mon égard. L'entrée en discursivité n'est pas d'emblée pacifiée, on l'a vu, la violence affleure toujours, le chemin est long avant qu'on ne la limite, même si dans ses formes les plus exigeantes (le dialogue) l'équilibre est présent. Le risque de la subjectivité ne sera jamais pris, les psychopédagogues le savent, pour certains enfants qui ne pourront jamais se désigner eux-mêmes que par les mots des autres. Certaines formes de politesse dans les sociétés sacrales bannissent le « je » et le « tu » et remplacent ces adresses personnelles derrière des périphrases dépersonnalisantes. On le sait aussi, **Benveniste** a contribué à le montrer, certaines formes textuelles restent récit par opposition au discours. le récit mythologique ou historique refuse « je » et « tu » et tout subjectivisme. Il prétend laisser parler les faits eux-mêmes. La subjectivité se fait au risque du consensus. Certains textes en-deçà ou au-delà du conflit des opinions – le mythe, l'histoire, la science, etc. – (du moins selon une certaine conception épistémologique) ne peuvent s'inscrire dans le discours et dans la subjectivité.
31. **Benveniste** découvre cette inégalité de statut ordinairement voilée par nos terminologies grammaticales qui parlent des trois personnes du pronom personnel : « Contrairement à ce que nos terminologies feraient croire, elles ne sont pas homogènes », op. cit., Tome 1 ; p. 228. En effet, « ... la légitimité de cette forme (la 3e personne) comme " personne " se trouve mise en question... C'est bien l'absent des grammairiens arabes... la conséquence doit être formulée nettement : la 3e personne n'est pas une personne, c'est même la forme verbale qui a la fonction d'exprimer la non personne... ». op. cit. ; p. 228.
32. **Benveniste**, op. cit., Tome II ; p. 68.

sur l'exclusion, dans lequel on peut reconnaître la solution sacrificielle pour limiter la violence en la détournant sur l'absent. Le linguiste à son tour révèle l'exclusion et la violence sur le traitement du tiers dans l'interlocution. On retrouve ici les analyses de l'anthropologie. **Goffmann** a longuement parlé du « traitement de l'absent » ; le dénigrement systématique du tiers permet de souder le consensus dans l'équipe et de détourner subtilement la violence du face à face que les rituels ne parviennent pas toujours à réguler. Il a aussi montré comment ces traitements concouraient à engendrer et à entretenir la pathologie, souvent relationnelle, dans les institutions familiales ou médicales. Rejoignant les lumineuses analyses de **Bateson** et de la psychologie interactionnelle systémiste, il a montré comment certains interactants pouvaient eux-mêmes consentir au « sacrifice de la face propre » pour réconcilier le groupe et contribuer par leur éviction à entretenir le consensus. Dans l'enseignement spécialisé, on est trop sensible à ces phénomènes de disqualification de soi-même, de complaisance au dénigrement réifiant de sa propre personne chez l'élève, pour ne pas souhaiter pousser plus loin l'analyse. Ces phénomènes interlocutifs dans lesquels, on l'aura compris, les enjeux sont si chers qu'on « paye de sa personne », peuvent être le moyen même de l'insertion de l'élève en difficulté.

J'ai montré, dans un article³³, comment la philosophie de l'interlocution³⁴ pouvait pousser l'analyse que la linguistique de **Benveniste** arrêta prématurément dans un déterminisme fataliste³⁵, et comment elle pouvait nous amener à concevoir des formes textuelles et discursives dans lesquelles il y aurait un autre traitement du tiers personnel pour contribuer activement à la définition personnelle harmonieuse.

33. Voir **M.L. Martinez**, « Le texte théâtral : à la croisée de deux dialogismes. L'émergence de la personne », dans *Le Dialogue*, 11e Colloque d'Albi, Langages et Significations, Université de Toulouse-Le Mirail, 1991.

34. En effet, il importe de faire une place non excluante au tiers, soi-même ou l'autre comme tiers, pour être à part entière une personne. Francis Jacques, dans ses analyses, n'a cessé d'insister sur cet aspect : « L'homme ne devient quelqu'un, une personne, et partant un " je ", qu'à l'épreuve supplémentaire de ce qu'on peut appeler le " il " : l'autre homme, non pas comme un " tu " allocutif mais comme un " il ". » *Différence et Subjectivité*, op. cit., p. 54. Ou encore : « ... " lui " est encore une personne parce que s'il ne participe pas à la relation actuelle il ne cesse de conserver un double rapport avec un passé communicationnel et avec un appel qui lui confère un avenir... Par conséquent " lui " n'est pas un simple tiers de médiation entre " toi " et " moi ", il n'est pas non plus du pur " cela " délocuté. On ne devrait concevoir un tiers à l'instar d'une personne que dans la mesure où le tiers pourrait avoir l'occasion d'assumer lui-même ce qui a été dit de lui ». Op. cit., p. 58. Par ailleurs, on peut dire que la dyade de dialogue n'obtient sa fonction référentielle maximale que lorsque le tiers est inséré (non seulement le tiers abstrait, témoin et garant du code linguistique, mais le tiers personne qui seul permet que les deux autres ne soient pas confondus dans le « même » de la collusion).

L'approche communicationnelle de l'apprentissage de l'oral par des interactions éducatives structurantes doit tirer toutes les conclusions qui s'imposent de ces réflexions.

35. A l'instar du « en dernière instance » de l'explication économiste, on peut trouver trace d'une explication linguistique réductrice chez **Benveniste** : « Seule la langue permet la société. La langue constitue ce qui tient ensemble les hommes, les fondements de tous les rapports qui à leur tour fondent la société... Il y a donc un modelage sémiotique que la langue exerce et dont on ne conçoit pas que le principe se trouve ailleurs que dans la langue. La nature de la langue, sa fonction représentative, son pouvoir dynamique, son rôle dans la vie des relations font d'elle la grande matrice sémiotique, la structure modelante dont les autres structures reproduisent les traits et les modes d'action ». Op. cit. ; pp. 62-63.

Les relations langagières, en effet, dans leur instauration créative de pratiques discursives, ont inventé et inventent des dispositifs énonciatifs où il est possible de limiter, de négocier la violence sans recourir aux formes sacrales archaïques. Le théâtre, certains dispositifs textuels fictionnels permettent au « il » de dire « je ». D'accepter de reprendre, de modifier ce qu'on dit de lui. Soulignons certaines stratégies discursives à l'oral : **le récit autobiographique**, le sujet peut par un autre faire revivre, en les intégrant, en les reliant, en leur redonnant sens les « il » qu'il fut. **L'entretien, l'interview** peuvent permettre ces moments de « sui-référenciation ». Dans certaines stratégies discursives plurivocales, comme **le débat ou la table ronde ou la controverse**, la personne délocutée, dans certaines séquences dyadiques, peut à son tour prendre la parole, se justifier, se démarquer. **Le dialogue pédagogique** présente sans cesse des occasions de ce type où le « il » trouve l'occasion d'interpeller à son tour pour contribuer activement à la définition de soi-même et de l'autre dans l'interlocution. Enfin, je veux souligner à quel point **la vidéo** est un instrument précieux pour permettre la définition personnelle, je serais tentée de parler de « parole, vérité et vidéo » (en parodiant ainsi un film célèbre) pour insister sur cet aspect. Même quand elle n'est pas utilisée dans un but expressément thérapeutique, la vidéoscopie en classe qui a filmé une séquence d'improvisation peut permettre la restauration de soi. L'élève qui n'aura pas osé prendre la parole, celui qui aura bien vite renoncé devant l'intimidation imposée par l'avis autorisé du maître ou d'un camarade plus habile, peut se voir donner là une seconde chance. La vidéoscopie, en présentant les acteurs du drame interlocutifs, dévoile et révèle les ratées communicationnelles, les phénomènes micro ex-communicationnels, elle offre ainsi l'occasion de repérer, d'apprendre par la métacommunication. Elle peut aussi, cela va de soi, être utilisée de façon maladroite et fragiliser encore ceux qui ont tant de mal à accepter, tant ils sont blessés, cette nouvelle exposition vulnérable d'eux-mêmes et de leur image au regard et aux propos des autres³⁶.

On peut maintenant mesurer l'importance des interactions langagières pour la formation des personnes.

Dans les interactions langagières à l'oral, les individus, en prenant la parole ou non (et en manifestant par des signes non verbaux et paraverbaux), selon la façon dont ils participent à l'échange langagier, se situent et se définissent à travers les instances énonciatives d'un processus interlocutif. Là, à travers leur occupation des places désignées par les instances interlocutives (je, tu, il ou elle, mais aussi leur pluriel avec ce que ces formes impliquent sur la manière dont les individus se considèrent par rapport aux groupes, aux communautés ou diverses relations d'appartenance), et la façon dont ils caractérisent cette occupation, ils peuvent contribuer activement à leur propre définition, mais aussi à celle des autres interactants comme **personne**.

36. La vidéoscopie est un outil extrêmement précieux pour la formation de la personne des élèves, encore faut-il savoir l'utiliser avec délicatesse, comme pour le jeu dramatique dont l'action est en quelque façon à rapprocher ; elle demande une formation des enseignants à sa pratique.

La personne, on le voit, n'est plus seulement **l'individu** (entité biologique et psychologique isolée avec un patrimoine génétique particulier, un trésor libidinal, physiologique et intellectuel), elle est surtout l'être en devenir, en relation, par la relation et pour la relation qui produit avec l'autre : l'institution, la rencontre du monde, la personne dans une genèse interactive et interlocutive. On n'a pas fini de saisir toutes les conséquences de l'interactionnisme en sciences humaines et on a encore beaucoup de mal à sortir d'une représentation individualiste et moniste du social et du psychologique, dont les frontières actuelles devront être déplacées.

On perçoit du même coup l'extrême importance d'une attention et d'un travail sur l'oral.

Bien sûr, on l'aura compris, dans ce contexte, l'enjeu majeur de la **formation de la personne** n'a plus rien à voir avec le sens banal et trivial qu'on accorde habituellement à cette expression. Ce serait un contresens que de croire qu'il s'agit comme on dit « d'épanouir la personne », en lui permettant d'exprimer, enfin, sa pure intériorité que le social serait censé brimer. On resterait là toujours dans le cadre moniste du subjectivisme qui engendre la dichotomie individu/social.

Travailler sur l'oral, dans le cadre de l'enseignement du français, dans une perspective de formation de la personne, implique l'attention à deux dimensions conjointes :

- **la dimension didactique** qui choisira, sans exclusive des co-objets d'études, les diverses stratégies discursives, conversationnelles, les genres de l'oral, les pratiques textuelles orales, même les plus violentes, dans un souci critique. On sera particulièrement attentif aux dispositifs énonciatifs, aux enjeux communicationnels et à leurs effets relationnels. On étudiera minutieusement les marques langagières et linguistiques correspondantes ;
- **la dimension pédagogique** qui demandera une vigilance particulière sur les dispositifs énonciatifs, et les modes relationnels de la communication pédagogique en classe et dans l'école. Il s'agira là, en toute occasion (rencontre avec les parents, réunion d'équipe, pratique de la classe, conduite des groupes de travail, relation maître-élève), de favoriser scrupuleusement **des dispositifs énonciatifs triadiques**.

Cela amène à privilégier une interlocution structurante sans délocution dénigrante de tiers. Éviter les phénomènes de collusion-exclusion. Avoir recours aux règles et à l'éthique communicationnelle. (Vaste programme qui mériterait qu'on y consacre quelques numéros à venir des *Cahiers de Beaumont*).

Le jeu vaut la chandelle si à la clef on retrouve des élèves davantage convertis en personnes (autonomes et solidaires) et plus outillés cognitivement et langagièrement.

Cette longue première partie, en inventariant les enjeux des interactions langagières, nous aura permis de vérifier leur importance, elle nous permettra, alors, de mieux prendre les mesures que cela impose. En appréciant ces enjeux, nous avons

pu constater qu'ils étaient imbriqués. Les interactions langagières sont les matériaux mêmes de la construction de la réalité cognitive et culturelle dans la diversité institutionnelle et textuelle où se déploient l'activité et le travail humain. Elles ont la possibilité de limiter, négocier, pacifier et dépasser, en fonction de leurs spécificités discursives, textuelles et interlocutives, la violence (que la relation même des individus, dans ses dysfonctionnements, rend endémique) vers la collaboration et la nomination conjointe du monde.

Il n'aura pas échappé au lecteur attentif que les enjeux signalés ici concernent les interactions langagières à l'oral et à l'écrit. Chaque texte écrit répond, à sa manière, aux caractéristiques définies, et il partage ces enjeux. La différence est ailleurs, dans la composition et la combinaison des codes. Cependant s'ils sont les mêmes, les enjeux des interactions langagières de l'oral diffèrent de ceux de l'écrit par leur acuité et leur exemplarité décuplées par l'antériorité de l'oral mais surtout son omniprésence et sa prégnance. Il est autrement plus difficile d'échapper aux interactions langagières orales. On le sait, elles dépassent le verbal lui-même, elles peuvent utiliser d'autres canaux et d'autres systèmes de signes : on ne peut pas ne pas communiquer ! Le silence ou le mutisme n'est qu'illusoire échappatoire, on sait qu'il est peuplé, dans le langage intérieur, d'interactions dialogiques internalisées.

La polyphonie cacophonique qui torture le dément, ou le dialogue intérieur apaisé qui unifie le moine et le sage, sont des limites mais non des alternatives aux interactions langagières.

C'est dire la prodigieuse responsabilité de l'enseignement du français s'il se décidait enfin à saisir la portée de ces enjeux et à poursuivre avec une extrême attention cet apprentissage occulte et « sur le tas » des interactions langagières dans la famille et la vie quotidienne.

Mais auparavant il faudra pouvoir lever le voile d'une méconnaissance, lourde de conséquence. Pourquoi, en fait, la construction d'un enseignement de l'oral à l'école a-t-elle toujours été et reste-t-elle si problématique ? Comment pourrions-nous y parvenir aujourd'hui ?

LES DIFFICULTÉS D'UN TRAVAIL SUR L'ORAL

Si l'oral échappe à l'école, c'est parce qu'il est difficile à percevoir, à saisir, c'est aussi parce qu'elle s'en méfie.

L'école ou le parti pris de l'écrit

L'oral a toujours mauvaise presse à l'école. L'institution scolaire, tout au long de son histoire, se confond avec l'apprentissage de l'écrit. L'école est missionnaire de la culture écrite, on retrouve cette attitude jusque dans les actuelles « croisades » de l'illettrisme. Réaction, bien souvent, contre les cultures populaires traditionnellement orales ou la menace de l'acculturation médiatique et audiovisuelle. L'école de

la République a repris l'héritage des scribes et des clercs, dans le « grand partage » entre l'oralité et l'écriture, elle a choisi la « raison graphique ».

L'oral est souvent minoré : il serait déjà donné, acquis, sorte de stade primitif et originaire de socialisation, son apprentissage serait l'affaire du gynécée ou de la nursery.

Il est rejeté du côté de la nature, de l'informel, du spontané. Qu'on veuille le refouler, ou au contraire « l'exprimer », c'est toujours la même illusion naturaliste. Par contraste, l'école veut engager dans la culture, à travers la porte étroite de l'écrit, long et minutieux apprentissage dont l'ascèse patiente doit opérer la mise à distance de la sauvagerie de la parole et la domestication des corps.

Car l'oral est lié au corps, par le souffle, par les inflexions de la voix, par les gestes, il touche, il effraie, il fascine, il dérange. L'école se méfie de l'oral qui a le verbe haut. Il est subtilement manipulateur, l'école redoute le retour du refoulé, elle a la hantise du pouvoir des démagogues sur le peuple, non sans raison. Elle disqualifie la facilité du bavardage, la séduction mensongère des beaux parleurs. Peut-être ferait-elle encore boire la ciguë à ce redoutable sophiste qui n'écrivit jamais. L'école craint la prise de parole incontrôlable, la subversion des contre-pouvoirs. Elle préfère l'écrit objectivable, analysable, rigoureux et fidèle, il enregistre et témoigne, et lorsqu'il dénonce, c'est d'abord son propre auteur. Elle se souvient que l'écrit se développe avec la démocratie. Elle a oublié que celle-ci a besoin de l'arène où se mesurent les paroles. L'école désavoue une parole qu'elle ne met pas en scène elle-même, en chaire, celle-ci ne saurait être que « bruit », irruption de l'anémique.

L'école est une planète « scriptocentrique ».

Il serait souhaitable que des historiens de l'éducation entreprennent enfin des études sur l'enseignement de la parole à l'école. Peut-être trouveront-ils qu'aux périodes clés, de crise des sociétés sacrales, qui préparent de grandes mutations culturelles ou les accompagnent, l'art de la parole est enseigné.

Souvenons-nous de la place qu'Aristote, l'inventeur de la Rhétorique, donnait à la parole dans son « Lycée », ou celle que les Jésuites lui réserveront, avec le théâtre, aux derniers temps de la monarchie. La pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle, en instituant la classe coopérative, feront beaucoup pour la formation de la personne. Aujourd'hui les pratiques effectives, malgré les recommandations des programmes ministériels n'accordent qu'une place restreinte et marginale à l'oral³⁷, l'asservissant à l'écrit la plupart du temps.

37. Citons quelques-unes de ces pratiques de l'oral à divers niveaux du cursus :

– **apprentissage systématique d'un oral proche de l'écrit**. Il faut bien parler comme un livre avant de d'y entrer – inculcation à l'oral de la syntaxe de l'écrit (Cela a un intérêt évident malgré le risque de nier l'oral dans sa spécificité) ;

– la « **récitation** » : il s'agit de mémoriser et d'oraliser de beaux textes écrits (poésie, théâtre, etc.). Cette pratique est malheureusement en régression. Il ne s'agit pas à proprement parler de pratique de l'oral mais certains textes écrits littéraires, particulièrement, sont faits pour être dits. Les « paroles gelées » de l'écrit se déploient alors dans le temps et l'espace des êtres et de leurs relations et acquièrent une vie décuplée ;

– les **oraux explicatifs** et construits à partir d'un écrit sont valorisés (au lycée – pour le baccalauréat –, de nombreux concours et dans les grandes écoles). Leur valeur formatrice est

Je soutiendrai, ici, qu'à maintenir l'oral comme point aveugle et sourd dans l'école, on ménage une entrée unidimensionnelle et mutilante dans la culture. Cela ne peut profiter à l'écrit lui-même, bien entendu. Mais comment percevoir et saisir l'oral ?

L'oral insaisissable et complexe

L'oral est difficilement perceptible, il est fluide, omniprésent, consubstanciel à l'exercice même de l'institution scolaire, comment le distinguer ?

L'oral est polymorphe. Il déborde largement le verbal, il adhère au corps par le regard, la gestuelle, le silence, le soupir. Il échappe complètement aux limites du sujet, il est éperdument dans l'attraction, la répulsion, la relation. L'oral est fluide, il se déroule dans le temps avec le rythme et échappe en partie au contrôle spéculaire. Il aura fallu bien longtemps avant qu'on ne parvienne à déclinier la combinatoire de ses composantes sémiologiques. C'est grâce au concours de l'audiovisuel que l'ethnométhodologie, patiemment, tentera de décrypter la combinaison plurielle des multiples sémiologies de l'oral³⁸. Chaque interaction langagière opère par la production de systèmes de signes différents – le verbal –, mais aussi le non verbal (kinésique : micro gestuelle du visage, sourires, regards... ; la statique morphologique ; la proxémique : espace interpersonnel, etc. ; la chronomatique : temps des rencontres, rythme, etc.) ; le para verbal : intonations, inflexions, altérations du grain de la voix, etc. Ces signes multiples sont perçus à travers des canaux différents : acoustique, visuel, olfactif, tactile. On serait tenté de dire comme Apollinaire « moi qui connais les hommes, je les connais par les cinq sens et quelques autres ».

On perçoit, émet, interprète à chaque interaction tant de signes, obscurément, intuitivement, que cela nous donne le vertige. Comment l'école pourrait-elle objectiver, analyser, faire paraître au niveau métacommunicationnel cette complexe alchimie de l'interaction langagière ? Elle ne le peut pas, en fait, il faut s'empresse de décourager une prétention à l'exhaustivité, on ne peut prétendre épuiser la lecture analytique de tous les signes qui confèrent à l'interaction orale par l'interaction des désirs, la production conjointe des significations. Il faut pourtant tenter une sensibilisation métacommunicationnelle aux polysémies de l'oral. L'énoncé verbal est

incontestable, en se diversifiant, ils devraient se généraliser à tous les niveaux du cursus, et bien sûr, dans l'AIS ;

– Certains enseignants réservent, à juste titre, une place au théâtre. Cet écrit qui simule l'oral. Cet écrit hanté par la scène des interactions langagières. Autour des pratiques de la mise en scène d'un texte théâtral écrit, on trouve des pratiques comme le jeu dramatique ou autres qui font une place décisive à un véritable oral. Pratique essentielle pour la formation de la personne. (Voir le n° 74 de la revue *Pratiques* « Pratiques textuelles théâtrales », juin 1992, coordonné par Marie-Louise Martinez et André Petitjean) ;

– On trouve aussi, dans le primaire et l'enseignement spécialisé, certaines pratiques textuelles orales intéressantes autour du mythe, du conte, de la chanson. Ces grands genres de l'oralité. Ces tentatives, malgré leurs limites, méritent d'être explorées, développées et diversifiées. Il appartiendra au projet d'un enseignement cohérent de l'oral de les situer respectivement et par rapport aux autres pratiques textuelles orales et stratégies discursives.

38. Pour une synthèse intéressante et claire, lire *La communication non verbale*, sous la direction de J. Cosnier et A. Brossard, Delachaux et Niestlé, coll. « Textes de base en psychologie », 1984.

considérablement modalisé, transformé, voire contredit, par la distribution multicanale et synergique de tous les autres signes émis par le locuteur. Les élèves peuvent progressivement appréhender cela, avec l'aide de la magnétoscopie, avec l'aide des autres et du maître. La séance de jeu dramatique, avec des comédiens, permettra aussi de scruter finement un peu de qui s'est dit au delà de ce qu'on a parlé.

Un travail simple sur certaines stratégies discursives et certains genres de l'oral permettra aux élèves de percevoir, progressivement, la combinaison synergique ou non de quelques systèmes de signes qui concourent dans la parole. Cela sera possible grâce au précieux et incomparable témoignage de la magnétoscopie.

Mais, si l'école a tant de mal à objectiver l'oral, c'est aussi et peut-être surtout, parce que l'oral, dans sa manifestation d'interactions langagières, constitue la réalité même de son fonctionnement institutionnel. Les paroles échangées, dans leur dramatique et leurs rituels, constituent ces « rites d'institution » qui structurent la vie scolaire.

C'est l'échange verbal qui préside au rituel d'inauguration d'un cours, et qui va définir la situation relationnelle entre un enseignant et ses élèves.

C'est un rituel conversationnel qui va organiser la rencontre parents-enseignants et qui va instaurer la compréhension, l'équivoque ou le malentendu. Le conseil de classe, l'examen, l'orientation décident par des actes de paroles de ce que sera la destinée scolaire des élèves.

La classe, avec ses échanges, dialogue pédagogique, travail coopératif des groupes, préside dans ses actes de discours, à la petite semaine, à définir la réalité même, interpersonnelle et cognitive, des élèves et de leur devenir.

Prendre conscience des enjeux de l'oral pour l'enseignant et l'école c'est une sorte d'éveil, d'insight sur la réalité même de l'institution. La conscience des enjeux de l'oral opère comme un accès lucide à ce qui est la « boîte noire » même du fonctionnement de l'école comme institution. C'est, du même coup, percevoir, dans sa pleine dimension, la portée éducative et pédagogique de l'oral. Cela peut être insupportable car cette relation interpersonnelle est plus violente qu'on ne voudrait le reconnaître. La conscience des enjeux de l'oral doit cependant conduire tout enseignant et l'école à cette maturité responsable. C'est dire l'importance cruciale pour la formation des enseignants de l'approche communicationnelle. Nous pouvons d'ores et déjà renvoyer à la lecture des travaux passionnants des ethnométhodologues de l'école³⁹.

39. Pour une bonne synthèse en Français de ces recherches essentiellement anglo-saxonnes voir **Alain Coulon**.

« Les études ethnométhodologiques de la classe et des institutions scolaires nous aident à comprendre les mécanismes quotidiens ordinaires, par lesquels s'assemble et se produit localement la sélection sociale. Les mécanismes de l'inégalité en train de se faire sont incarnés dans les situations interactionnelles innombrables de l'école au jour le jour... la démonstration ethnométhodologique n'a évidemment pas pour but d'accuser ni de culpabiliser le corps enseignant, celui des conseillers d'orientation ou celui des administrations scolaires. Bien au contraire, en donnant accès aux mécanismes de ces interactions, elle pourrait aider à les modifier... En ouvrant la " boîte noire " de l'institution scolaire, l'ethnométhodologue donne à voir... toute une machinerie interactionnelle habituellement dissimulée au regard des hommes, faite de relations verbales et non verbales souterraines ». « Ethnométhodologie et Education » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 82, janv.-fév.-mars 1988, INRP, pp. 95-96 ; voir aussi **A. Coulon**, *L'ethnométhodologie*, PUF, « Que sais-je ? », 1987.

Bien sûr, la didactique de l'oral spécifique, qui prend pour objet d'enseignement des stratégies discursives et les genres oraux et qui concerne strictement l'enseignement du français, ne doit pas être confondue avec l'attention aux interactions langagières pédagogiques et éducatives qui doit devenir le souci constant et transversal de toute discipline et de tout acte d'enseignement. Mais comment ne pas voir l'étonnant recouvrement que cela peut occasionner ? L'enseignement de l'oral est un coup de projecteur sur le secret des interactions langagières. Aussi, peut-on penser que c'est justement la méconnaissance, pesant sur les interactions langagières institutionnelles, qui a contribué à obscurcir l'élaboration d'une didactique de l'oral dans ses enjeux, la définition de ses objets, de ses méthodes et de ses pratiques. Inversement il paraît logique de considérer que les progrès de la didactique de l'oral ne peuvent qu'accélérer cette prise de conscience indispensable pour toute l'institution scolaire et ses acteurs sur les enjeux des interactions langagières.

L'approche communicationnelle de l'enseignement du français, en se définissant comme une praxis autour de l'objectif central de la formation de la personne, devra développer conjointement didactique et pédagogie. On est bien loin, on le voit, de l'illusion d'une didactique intégriste ou puriste qui, reprenant à son compte le souci exclusif de l'instruction des élèves, dénierait à l'enseignement toute fonction pédagogique et éducative. L'acte d'enseignement est un acte complexe et complet de communication qui implique profondément les interactants ; il est impossible de faire abstraction des valeurs qui l'inspirent, alors autant les affronter et les assumer explicitement. Cela nous conduira inévitablement plus loin que là où nous souhaitons aller.

L'oral est le milieu même de l'expression de la valeur. L'école de la République a encore le souvenir cuisant de la violence des affrontements ; sa méfiance à l'égard de l'oral, dont elle préfère laisser l'apprentissage à la famille, lui est inspirée par un attachement farouche à la laïcité. Avec la langue maternelle ressortent les habitudes familiales, socioculturelles, les dialectes vernaculaires et sociolectes, les codes propres, voire les idiolectes et les obsessions personnelles. Affleurent alors les idéologies, les attachements religieux et communautaires avec, en cortège, les risques d'affrontement.

L'école de la République voudrait recouvrir pudiquement et prudemment tous ces particularismes du voile⁴⁰ d'une langue standard (qui sans être de bois serait davantage neutralisée et plus propre au consensus), comme elle recommandait la blouse beige qui masquait pieusement les différences de fortune. La didactique de l'oral et la pédagogie de la communication conduiront l'école à sortir de sa réserve timorée et réactive. La langue standard sera explorée mais aussi les particularismes. Que l'école se rassure, on n'assistera pas pour autant à des saturnales permanentes avec prises de pouvoir et règlements de comptes incessants. L'enseignement de l'oral pourra bénéficier de médiations qui garantiront un espace habitable pour laisser circuler une parole vivante. Ces instances de médiations seront :

40. L'école laïque, aussi, a ses voiles et ses foulards !

- L'approche communicationnelle : le souci de la formation de la personne comme valeur interculturelle, transculturelle qui permet de finaliser les échanges verbaux pédagogiques et préserver la laïcité tout en la décrispant ;
- La médiation du maître : comme garant des règles institutionnelles au service des personnes ;
- La didactique du français avec ses contraintes, ses concepts et ses protocoles normés ;
- La vidéo et les nouvelles technologies avec la qualité de leur témoignage et la contrainte de leurs fonctionnements et codes.

Nous sommes désormais en mesure d'envisager la construction et la mise en oeuvre progressive d'une didactique de l'oral.

Les objets de l'oral dans l'approche communicationnelle

L'approche communicationnelle⁴¹ et l'enquête sur l'interactionnisme en sciences humaines à l'éclairage du souci de la personne⁴² nous auront permis de discerner dans les disciplines voisines les concepts qui sont susceptibles d'outiller la didactique de l'oral et l'enseignement du français.

À l'interactionnisme en sociologie, en anthropologie et en ethnométhodologie, on empruntera, sans leur laisser le dernier mot, les concepts de « place », « tour de parole », « face », « rituels conversationnels », etc. La psychologie sociale cognitive nous fournira les analyses du « concept socio-cognitif » qui permet la structuration majorante dans la mesure où il est moins inhibé par le « conflit socio-émotif ».

À la linguistique, nous emprunterons les concepts de l'interlocution. L'approche communicationnelle permettra ainsi à la didactique de l'oral de préciser ses objets en affinant la notion de « genre » héritée de la rhétorique. Nous considérons ainsi trois grands axes de séries de typologisation.

41. L'approche communicationnelle est une démarche critique en philosophie de la communication qui analyse les faits de communication interpersonnels à partir des 5 principes suivants :

1. critique du modèle transmissif mécaniste de la communication ;
2. critique du monologisme individualiste. Le sens est produit dialogiquement et à partir d'une régulation triadique des instances interlocutives ;
3. le sens se manifeste dans la conjonction de trois dimensions de la signifiante : la référence (sémantique), la différence (syntaxique), la communicabilité (pragmatique) ;
4. le sens se manifeste par le concours de plusieurs sémiologies verbales, non verbales, para-verbales ;
5. le sens se déploie selon les contraintes imposées par les grands typiques des institutions textuelles – par les grandes attitudes discursives –, par les stratégies discursives (relation verbalement interactive et dialogique des désirs et intentions des interlocuteurs dont la relation est prise en compte dans son complexe dynamique et systémique).

42. Cette enquête a pu seulement être ébauchée ici à travers l'examen rapide de quelques concepts des champs connexes (sociologie, anthropologie, ethnométhodologie, psychologie sociale, linguistique, etc.), elle devra être poursuivie notamment auprès de l'analyse conversationnelle qui travaille déjà dans le champ de la pluridisciplinarité, voire notamment : « L'interaction : négociation du sens », n° 57 de la Revue *Connexions*, 1991/1 ; et *L'interaction* Association des Sciences du Langage, Buscila, 1989.

- 1) La série des types de textes – domaines institutionnels sémantiques fournis par la culture –, avec leurs pratiques textuelles.
Ex. : texte littéraire, scientifique, juridique, religieux, médiatique, domestique, administratif, commercial, politique, entreprise, etc.
- 2) La série des types discursifs – ou attitudes discursives surtout caractérisées par des organisations macro-syntaxiques particulières.
Ex. : le narratif, l’argumentatif, le descriptif injonctif, incitatif, prédictif, etc., plus ou moins dominants selon le moment.
- 3) La série des stratégies discursives qui concerne le réglage de la relation interlocutive et des dispositifs énonciatifs. Les caractéristiques essentiellement pragmatiques concernent le contrat communicationnel et déterminent l’interaction communicative (Francis Jacques a distingué douze stratégies discursives selon leur degré de coopération communicative)⁴³.

Là encore, ces stratégies peuvent être variables au cours d’une même séquence communicative empirique (une conversation peut devenir dialogue ou au contraire négociation, etc.).

À la croisée de ces trois séries, il reste à déterminer plus exhaustivement les genres de l’oral, en perpétuelle mutation et création. Ils pourront se déduire précisément. Dans l’attente d’une telle classification, la didactique de l’oral pourra, dans les typologies existantes, choisir ses objets didactiques en fonction de ses objectifs propres.

Le module d’apprentissage didactique de l’oral

Les dix dernières années en didactique du français ont travaillé à la construction logique de séquences d’apprentissage, grâce aux apports des théories de la médiation dans l’apprentissage/enseignement et aux apports de l’évaluation et de la genèse des textes. Il nous a semblé que ce modèle séquentiel pouvait aisément être transposé à l’oral, à condition de prendre en compte certaines spécificités. Sans reprendre ici l’examen du module d’apprentissage qui a été longuement développé ailleurs⁴⁴, rappelons-en les principales étapes :

- 1 – Motivation et choix de l’objet didactique en fonction d’une pédagogie du projet et des objectifs ;
- 2 – Réception, compréhension d’un corpus représentatif du genre étudié avec élaboration d’un outil critérié d’évaluation formatrice ;
- 3 – Production autour d’une consigne motivante guidée par l’outil critérié ;

43. Voir op. cit. : *Trois stratégies interactionnelles...*

44. Voir M.L. Martinez :

– « Le Français en SES/EREA ou Comment donner sens » in *Cahiers de Beaumont*, n° spécial juin 1991.

– « Les pratiques textuelles théâtrales et l’enseignement du Français », *Pratiques*, n° 74, juin 1992.

- 4 – Evaluation des textes et travail en remédiations sur les faits langagiers en fonction des erreurs et besoins des élèves ;
- 5 – Révision des textes avec publication valorisée des productions finales ;
- 6 – Transfert des compétences développées vérifié par le travail sur un genre voisin ;
- 7 – Evaluation formative des élèves avec les critères généraux des référentiels institutionnels (ex : référentiel de CAP).

Le lecteur constatera, dans la troisième partie de ce article, jusqu'à quel point l'outil Module didactique d'apprentissage s'est révélé efficace à l'oral. Il ne lui aura cependant pas échappé la difficulté majeure : comment objectiver l'oral ?

Vidéo, oral et objectivation

Grâce à la magnétoscopie et la vidéoscopie, l'oral peut se fixer : il s'objective et se soumet ainsi à l'examen et au réexamen attentif.

Qui dira assez le gain extraordinaire que représente enfin cette possibilité métalangagière, métacommunicationnelle et métacognitive du retour sur les séquences orales !

Comment, en effet, constituer un corpus de séquences orales, sinon grâce au magnéscope ? La télévision (ce sera, pour les enseignants, une occasion de plus de l'utiliser ingénieusement) est un trésor inépuisable de séquences conversationnelles. Grâce au magnéscope, l'enseignant pourra constituer un corpus qu'il mettra ainsi « en boîte » pour le proposer à l'examen des élèves. Bien sûr, on y trouvera copieusement et diversement représentés les genres médiatiques comme l'interview, les débats avec des dispositifs énonciatifs souvent très astucieux, les journaux télévisés, etc. On aura soin de distinguer les conversations dites authentiques des genres du fictionnel. Cette distinction faite, on ne bannira pas forcément le fictionnel pour étudier certains fonctionnements conversationnels. Le dialogue filmique ou théâtral est révélateur de bien des aspects de stratégies discursives. Les élèves auront cependant auparavant distingué le dispositif énonciatif, les interlocuteurs fictionnels, les personnages ne sont pas seuls responsables de leurs interactions dialogiques internes qui sont produites dans le cadre du dialogisme externe auteur/public. Les élèves se familiarisent très vite avec ces notions.

L'enseignant, aidé d'élèves, pourra puiser dans d'autres banques de données pour son corpus. Il aura recours au C.R.D.P., ou encore, comme nous l'avons fait nous-mêmes, à des vidéos réalisées par d'autres élèves. Il pourra enfin réaliser lui-même, en fonction de ses objectifs, des enregistrements authentiques.

L'examen de ce corpus par comparaison, à travers une verbalisation et une observation activement guidées par le maître, permettra de constater les caractéristiques du genre oral étudié. Notamment dans ses composantes langagières non verbales et para verbales (voir outil critérié).

La vidéoscopie sera encore un instrument fidèle et précieux par le témoignage qu'elle pourra renvoyer aux élèves de leurs propres prestations. L'élève, par la

discussion en classe et l'observation a posteriori, pourra constater et critiquer ses performances. Sa participation non verbale, ses initiatives dans le pilotage des tours de paroles, ses réactions, ses bredouillements et ses reprises (l'oral se rature et se construit par addition, les opérations de révision textuelle dans la genèse textuelle de l'oral ne sont pas successives dans l'espace de la page mais dans le ruban temporel : à l'oral on n'efface pas, on surajoute). Sur le plan métalangagier, on le voit, la vidéoscopie est d'une aide incomparable. Si bien qu'on a du mal à imaginer comment une didactique de l'oral rigoureuse pourrait s'en passer.

Enfin, sur le plan affectif et interlocutif, on a déjà eu l'occasion de souligner combien cette réflexion sur une séquence interlocutive contribue à la prise de conscience relationnelle de « soi » (pronom réfléchi) avec les autres. Dans la pratique interlocutive pédagogique, la vidéo pourrait bien jouer un rôle incomparable en faveur de la formation de la personne. C'est ainsi, en tous cas, qu'elle a opéré grâce à la collaboration avec **Denis Rigaud** et **Florence Lumard**⁴⁵ lors du module conduit à l'EREA de Beaumont.

En conclusion de cette deuxième partie, nous pouvons dire notre conviction qu'une didactique de l'oral doit et peut être mise en place dans l'enseignement à côté d'une didactique de l'écrit (dans une proportion à définir). L'enseignement du français doit se diversifier sans perdre de sa rigueur ; il s'agit d'initier les élèves à comprendre et produire des messages et des textes écrits, mais aussi oraux et pluricodiques (dans lesquels interfèrent plusieurs systèmes de signes). Pour former, sans exclusive, à la communication langagière, il faudra faire varier les types de textes, les médias et les supports. La polarisation obsessionnelle de l'école sur l'écrit (et encore, par l'entrée réception, lecture, et dans la fréquentation de sous textes des manuels) a largement contribué à développer le syndrome d'échec scolaire et à désespérer de nombreux élèves dont les capacités langagières orales et iconiques étaient ainsi déniées. Reconnus, valorisés, étayés, ces savoirs langagiers auraient pu servir d'attracteurs dans l'acquisition de nouvelles connaissances, et venir à la rescousse d'apprentissages scripturaires qui, en retour, les auraient réorganisés. Toute approche unidimensionnelle du langage et de la culture est mutilante sur le plan cognitif (**Vygotsky** l'a bien montré), une didactique de l'oral viendra stimuler la didactique de l'écrit.

UN MODULE D'APPRENTISSAGE DE L'INTERVIEW

Nous avons travaillé dans le contexte général d'une expérimentation en français selon le modèle de l'approche communicationnelle et de la didactique des textes avec deux classes : la classe de 5^e de Mme Bossu et Mme Desmarest en S.E.S. (Collège Albert Schweitzer de Soisy ss/Montmorency) et la classe de 6^e de Mmes Fraysse et Schilmoller à l'E.R.E.A. de Beaumont s/Oise. Autour d'un thème porteur pour les enseignants et les élèves « 1492-1992 – La difficile rencontre de l'autre », nous avons

45. **Florence Lumard**, stagiaire F 91/92, s'est activement investie dans la préparation du module interview en collaboration avec Mmes Fraysse et Schilmoller, institutrices de la classe de 6^e de l'EREA de Beaumont, Denis Rigaud et moi-même formateurs au CNEFASES.

conduit de nombreux modules d'apprentissage didactiques à l'écrit, et quelques-uns à l'oral. En S.E.S., nous avons travaillé sur la « rencontre interpersonnelle ». La rencontre interpersonnelle est moins une véritable stratégie discursive que le cadre plus large et rituel dans lequel celle-ci peut s'inscrire : « une rencontre est période d'interaction face à face : elle commence lorsque des individus reconnaissent leur présence mutuelle et directe et se termine lorsqu'ils s'accordent pour se retirer » (E. Goffmann, 1974, op. cit. ; p. 88).

Ce travail mené en situation de simulation et de jeu de rôle avait amené les élèves à manier habilement les formules rituelles et à être attentifs aux marques langagières verbales et non verbales correspondant au statut social et à la personnalité des personnages convenus préalablement. Il fut très profitable aux élèves.

Les deux classes ont travaillé ensemble à préparer et vivre deux rencontres interclasses. Rencontre complexe avec emboîtement de nombreux rituels conversationnels – repas pris en commun, visite de locaux respectifs – et de stratégies discursives : exposés réciproques sur les activités entreprises avec échange de questions et d'informations. Conversations interindividuelles et par groupe. Le recours à la vidéo et l'analyse, a posteriori, à l'aide de grilles d'évaluation, avaient permis de cerner l'objet, malgré son extrême complexité et les phénomènes d'enchâssement⁴⁶. La deuxième rencontre, en juin, avait montré pour la plupart des élèves une nette amélioration de la compétence relationnelle, langagière et linguistique.

Le choix d'un travail sur l'interview en 6^e d'E.R.E.A. correspondait à la nécessité d'un ciblage sur une stratégie plus pointue et plus simple.

Sur le plan rituel et social, l'interview est très codifiée : l'interviewer délégué par un groupe pose des questions à un interviewé dont les réponses sont appréciées comme venant d'un expert reconnu. Les formules rituelles d'accueil, de présentation, de clôture doivent valoriser la face positive de l'interviewé ; les réponses, celles de l'interviewer.

Sur le plan pragmatique-sémantique, les rôles sont bien définis et relativement stables, il y a peu de chance qu'ils s'inversent. La situation est asymétrique : l'un sait, et les informations qu'il va donner sont attendues, mais l'interviewer a aussi une fonction très valorisante. C'est à lui qu'appartient le pilotage des tours de parole. C'est lui qui a l'initiative sémantique par ses questions. Cette place lui confère un pouvoir réel. Il a sa responsabilité sur la construction de la référence et un pouvoir sur la place de l'autre qu'il peut valoriser ou menacer. Toute question déstabilise, elle peut être perçue comme une intrusion (la question est torture étymologiquement). Elle exige une réponse. Mais la question menace aussi bien celui qui la pose. Tout questionneur est dépendant de la réponse qu'il sollicite, questionner c'est aussi mendier la reconnaissance de la pertinence de la question et l'acceptation de celui qui la pose. Le questionneur se pose lui-même, avec sa question, en quémandant la réponse de l'autre ; il demande la considération de lui-même en tant qu'interlocuteur valable.

46. Enchâssement : nécessité de gérer la relation avec la situation sociale globale tout autant que l'interaction particulière.

Ces actes de langage impliquent une valorisation ou une vulnérabilisation réciproque.

Interviewé et interviewer sont partenaires dans le dialogisme externe véritablement constitutif de l'interview. Par leur dialogisme interne, ils constituent le collectif énonciatif qui doit construire et dispenser avec pertinence une information attendue par un public (groupe « en présentiel » ou public potentiel « en différé » qui va visualiser l'interview filmé).

Interviewé et interviewer ne doivent jamais perdre de vue les intérêts de ce destinataire, à qui ils s'adressent, en bout de compte.

La compétence relationnelle devra manifester une facilité adaptative réciproque et l'attention aux attentes thématique-sémantiques de l'auditoire.

Sur le plan linguistique : l'interview nécessite, bien sûr, la maîtrise des expressions interrogatives de la part de l'interviewer, et l'interviewé doit maîtriser les régimes discursifs explicatifs, descriptifs, narratifs. La stratégie discursive interview étant à visée référentielle.

Les objectifs pédagogiques ayant été définis, l'équipe enseignante proposa le module aux élèves. Celui-ci fut mené à bien dans toutes ses phases, en huit séances de deux heures. Sa réussite fut incontestable pour chacun. Ici nous ne pourrions pas rentrer dans les détails de la présentation. Chaque production orale ayant été transcrite, analysée en classe et dans l'équipe, un compte rendu exhaustif du module mériterait un ouvrage à lui tout seul. Je me contenterai d'en souligner les principales étapes.

Motivation

Deux rencontres avaient été fixées avec des collaborateurs du projet⁴⁷. Les élèves devaient interviewer David Bruno en avril ; ils avaient rendez-vous, plus tard, avec celui qu'ils appelaient « le jardinier poète ». Ils étaient demandeurs de compétence et d'efficacité pour ces rencontres qui allaient venir prendre leur place dans le cours même du module, en tant que phases de production.

47. Le projet global de la classe était de produire un recueil de textes qui devait prendre la forme d'un reportage à deux voix. Dans le cadre du thème « 1492-1992 – La difficile rencontre de l'autre », les élèves produisirent, en effet, une pièce de théâtre (avec les comédiens du **Théâtre du Fil**) et un écrit où, alternativement, à travers le regard de l'indien ou du conquistador, ils racontaient la découverte de l'étrangeté des hommes, des animaux et des végétaux. L'équipe pédagogique avait contacté des partenaires extérieurs qui, à divers titres, ont fait bénéficier les enfants de leurs connaissances. Parmi eux, citons : **Mme Anne-Marie Brenot**, historienne aux Archives Nationales et spécialiste universitaire du Pérou Colonial et de la réaction à la conquête européenne ; **David Bruno**, étudiant, qui avait fait un voyage d'étude au Pérou et avait présenté un diaporama aux élèves sur la vie actuelle des indiens des hauts plateaux ; enfin **M. Raynaud**, jardinier collectionneur des espèces végétales importées d'Amérique et qui avait l'intention, à l'occasion du 500^e anniversaire, de rendre hommage aux indiens en leur « rapportant avec gratitude » les semences, fruits et légumes que nous leur devons. Que ces intervenants soit ici remerciés pour leur gentillesse et leur compétence.

Réception et analyse du corpus

Des documents vidéo avaient été réalisés, rassemblés et proposés pour permettre aux élèves de les comparer et d'en décrire les caractéristiques. Ce « tri de textes », que les enfants pratiquaient régulièrement à l'écrit, mais qui les surprit un peu à l'oral, devait leur permettre d'abstraire une grille d'évaluation formatrice de l'interview.

Le corpus – constitué par quatre vidéos (de 2 à 3 minutes chacune) : interviews différents par le thème, les participants, les caractéristiques et le style sociolinguistique, mais semblables par la stratégie discursive et l'intention communicative d'ensemble –, décrivons-le rapidement :

Interview 1 : Florence interviewait Mme Lemel, professeur d'enseignement professionnel à l'EREA (sur la formation à l'entretien du linge, lavage, repassage, sur les machines utilisées, sur les exigences de cette formation, sur le débouché pour les élèves). L'interview comportait une série de questions rapides et précises qui permettaient des réponses claires, explicatives et descriptives. Les deux intervenants étaient face à face avec une gestuelle dynamique et en miroir. Le destinataire était non seulement la classe de 6^e, mais tout public susceptible de s'informer sur la formation dispensée. Le niveau de langue était standard et technique.

Interview 2 : moi-même (M.-L. Martinez) interviewait Mme Brenot. Nous étions dans les locaux somptueux du palais Soubise (chambre de la princesse). Mme Brenot, à l'aide de gravures, expliquait la vie du temps de l'Inca et à la suite de la colonisation. Le niveau de langue était soutenu, précis et scientifique, mais dans le discours explicatif de Mme Brenot, chaque mot étranger était illustré par une reformulation. Le destinataire ciblé était celui des élèves, mais aurait pu être tout autre public intéressé, même beaucoup plus cultivé que les enfants concernés.

Interview 3 : des élèves de la S.E.S. Jean Jaurès du 20^e arrondissement de Paris interviewaient un groupe musical de jeunes rapeurs⁴⁸. Là, quatre élèves interrogeaient trois rapeurs sur les caractéristiques de leur musique et son histoire. Le style sociolinguistique était celui de la langue des adolescents des banlieues, avec interjections, éclats de voix, « gros mots », etc. Quoiqu'amicale et familière, la succession des tours de parole était moins consensuelle et confirmative. Par exemple, un jeune rappeur s'emporta en répondant à la question d'un élève sur la fonction du « griot ». Question: « mais ce griot dans le village africain, c'est le sorcier ? ». Réponse : « pt'ain non, ça va pas ! » (gestuelle du corps et de la tête qui se détourne exprimant un dégoût devant cette définition fautive ; la main repousse énergiquement ces préjugés et tout le corps s'engage dans la définition correcte). « Le griot c'est celui qui raconte la vie, un peu comme Avis à la population, écoutez ! » (et là, la prosodie se met à chanter, le pied rythme la mesure). On le voit, le style interlocutif diffère ici de celui

48. Cette cassette vidéo avait été réalisée dans le cadre d'une collaboration avec une radio libre, interview de qualité qui avait déjà été appréciée par un public externe et dont une reproduction nous avait été confiée par les instituteurs responsables : **Jacqueline Blondeau et Patrick Bonjean**.

de l'interview 2 (Mme Brenot commençait chaque réponse en gratifiant le questionneur – « oui, tout à fait, en effet, bien entendu » – de confirmations courtoises). Le destinataire originel n'était pas le public des classes de 6^e A.

Interview 4 : une séquence télévisée avait été prélevée par Denis Rigaud. Il s'agissait de l'interview d'un « adolescent en difficulté » par l'animateur Cavada, dans le cadre d'une émission bien connue. Le langage était standard, fluide, et très précis. L'animateur, par des questions personnelles, mais pleines de tact, amenait l'adolescent à décrire précisément son malaise passé, les manifestations sociales et comportementales, autant que les sensations plus intimes de sa situation de crise. Cette stratégie discursive se rapprochait de l'entretien, mais l'aspect objectif des questions et la description dans les réponses lui consacrait une fonction référentielle qui lui réservait une place légitime dans l'interview.

Les onze élèves de la classe ont été intéressés par ces quatre documents qu'ils ont finement analysés et comparés grâce à la médiation des enseignantes. La séance a débouché sur l'ébauche de l'outil critérié (voir pp. 240, 241, 242), qui fut mis au point collectivement lors d'une séance ultérieure avec les élèves.

Préparation des questions pour l'interview de David Bruno

Par groupe de deux ou trois (3^e séance), les enfants suggèrent les questions, et les classent hiérarchiquement en fonction des thèmes abordés. Les questions sont écrites, car il s'agit d'un oral difficile, valorisé socialement, avec support écrit.

Il s'agit cependant de savoir se détacher de l'écrit. Par jeu de rôle, les enfants se préparent à l'interview. Ils votent pour désigner, parmi les camarades volontaires, celui qui les représentera : ce sera Natacha.

Lors de cette séance, les enfants présentent aussi une interview complète en simulation. Nabil est interviewé par deux de ses camarades sur ce que représente pour lui une série de gravures liées à « la conquête ».

L'interview de David B. (4^e séance)

(vidéo puis transcription permettront l'analyse ultérieure par les élèves).

La réussite en est incontestable. Natacha est une enfant timide qui n'a pas confiance en elle, elle restera très crispée sur l'écrit. Mais progressivement elle se détendra ; ses questions sont accueillies de façon très valorisante par David. Celui-ci gratifie son interlocutrice, regard, sourire, hochements de tête approbateurs, ses réponses fluides et précises sont autant d'évaluations positives de la pertinence des questions.

Malgré son émotion, Natacha est encouragée par l'allocution directe : « oui, tu as raison, les transports étaient très difficiles, j'ai attendu trois jours un autobus... » ; elle s'anima et parlera fermement jusqu'au bout.

Son choix interlocutif est resté réservé ; elle a gardé jusqu'au bout le « vous » de politesse pour son interlocuteur, à aucun moment, elle n'a osé s'affirmer en tant que « je » énonciateur, le pronom choisi était l'impersonnel « on » qui désignait la communauté des élèves dont elle ne se distinguait pas. Mais elle a piloté avec vaillance, pendant près de vingt minutes, l'interview en gérant conjointement l'attention à son interlocuteur, au contenu thématique et l'enchâssement contextuel des réactions des élèves. Elle prendra peu d'initiatives, globalement l'attitude non verbale est glaciale et terrorisée, la dépendance à l'écrit reste dominante, malgré tout.

Evaluation critique et remédiations (deux séances)

Ces faits ont été mis en lumière par les élèves qui ont aussi complimenté Natacha pour sa prestation efficace malgré les imperfections.

Les remédiations ont consisté en de nombreux exercices dont on n'indiquera ici que quelques-uns :

par jeux de rôle :

- formules rituelles d'ouverture et de présentation, de clôture ;
- toutes les manières de poser des questions pour obtenir une information d'un personnage spécifié : variation morphologico-syntaxique, sémantique, pragmatique (attitude relationnelle) ;
- variation sociolinguistique ;
- comment relancer, comment reformuler, comment résumer pour l'auditoire ce qui a déjà été dit ;
- la gestuelle et l'attitude étaient étudiées grâce au jeu dramatique ;
- de nombreux exercices ont aussi été proposés par écrit : à une liste de réponses, les élèves devaient imaginer les questions correspondantes ;
- les enfants ont tenu les deux rôles successivement : interviewé/interviewer.

Deuxième production

Il va de soi qu'à l'oral, on ne peut, comme à l'écrit, reprendre le même texte en améliorant la production à la suite des suggestions et des remédiations.

Là, c'était une deuxième situation distincte qui allait fournir aux élèves l'occasion de manifester leurs acquisitions nouvelles.

L'interview suivante, avec « Le Jardinier poète », attendue de longue date, allait permettre cette vérification. Deux interviewers furent désignés : Nabil et Aïcha.

La série de questions avait été travaillée préalablement comme d'habitude (1 séance) et chaque enfant disposait d'une trame écrite. L'interview fut véritablement passionnante : un feu d'artifice de questions et de réponses. Aïsaïce, humour, collaboration entre les deux interviewers, adresses à la salle. Tout le monde était très gratifié. Ce monsieur, qui avait beaucoup de répartie, entraîna les élèves, et

l'interview se clôtura sur une invitation pour la classe entière à venir visiter le « jardin extraordinaire ».

La phase du transfert consista à manifester les compétences acquises à l'occasion d'une stratégie discursive voisine. Florence Lumard avait travaillé sur la technique du « micro-trottoir » avec ma collègue Noëlle Vallat lors d'un module de formation aux pratiques journalistiques de Radio, elle proposa de présenter cette pratique conversationnelle aux élèves.

Les élèves organisèrent un micro-trottoir destiné à leurs spectateurs lors de la représentation théâtrale de leur pièce « Quetzalvarado : un jour ce fut la nuit » (superbe pièce dont on doit le miracle à la compétence et à la générosité de nos amis du Théâtre du Fil), au Cinéma Le Palace de Beaumont s/Oise (cadre célèbre de l'émission « La Dernière Séance »). Pour les élèves, aussi, cette dernière séance fut épique. Encouragés par le succès de leur pièce, ils posèrent des questions pertinentes et audacieuses et recueillirent les fruits de leur travail. Les enseignantes ont élaboré un questionnaire d'évaluation précis sur l'interview en détaillant les critères des référentiels de L.E.P. autour des cinq capacités :

- A) Communiquer oralement ;
- B) S'informer, se documenter ;
- C) Appréhender, comprendre ;
- D) Organiser, réaliser un message ;
- E) Apprécier, évaluer un message. (Nous ne pouvons le reproduire ici, faute de place).

Le travail sur l'oral est captivant pour les enseignants comme pour les élèves, son profit est incommensurable pour tous. Il y a beaucoup à faire. L'interview est une stratégie relativement simple ; il y en a bien d'autres à mettre en chantier.

INTERVIEW ORAL : OUTIL CRITÉRIÉ

1 – Thème : De quoi ça parle ?

- Les thèmes ou sujets d'interview sont très variés :
ex. formation professionnelle à l'EREA ; colonisation au Pérou ; adolescence ; etc.
- Logique rigoureuse sur le plan de la progression thématique : les points abordés par les questions et les réponses doivent suivre un ordre généralement convenu à l'avance.

2 – Le Dispositif énonciatif : Qui parle à qui ? Pourquoi ?

- Quelqu'un est amené, par les questions d'une ou plusieurs personnes, à apporter et partager des connaissances ou des opinions sur un thème pour un auditoire en situation de présence ou en différé (par le biais de média audiovisuel).

Deux dialogismes :

- *dialogisme interne* interviewé ↔ interviewer :
interactions entre 1 (ou plus) interviewé(s) qui répond(ent) et partage(nt) ses (leurs) connaissances ou opinions sur un sujet convenu à l'avance pour un auditoire.
- *dialogisme externe* (interviewé + interviewer) ↔ public :
les questions devront veiller à permettre des réponses susceptibles d'intéresser l'auditoire véritable destinataire de l'interview.

Le médium

L'interview se déroule en présence de l'auditoire ou en différé par le biais de média audiovisuel (radio, télé, etc.) ou écrit (presse).

Actes de discours

Interviewé

répond aux questions
informe
explique
renseigne
enseigne
décrit
rencontre
argumente
se justifie, etc.

Interviewer

pose des questions
fait des remarques
opère des relances
résume
reformule
provoque, etc.

3 – Les matériaux signifiants : Comment ?

INTERVIEWÉ

Verbal

– répondre en prenant en compte les termes de la question, acquiescer ou refuser
ex. : oui en effet... ; pas tout à fait...
– expliquer : lexique précis, connecteurs, logique, etc.
– décrire : schéma du texte descriptif, progression

Para verbal

intonation : aisance ; ton assuré, maîtrise
rythme : lent

voix : haute et claire

Non verbal

regard tourné vers l'interviewer ou la caméra ou l'objet dont il parle

micro gestuelle du visage ouverte, sourire pendant l'écoute

<ul style="list-style-type: none"> - informer : relation de cause à effet - raconter : schéma narratif - argumenter : concéder, contredire, prouver, etc. <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin: 5px 0;">INTERVIEWER</div>	<p>quelquefois peut exprimer un malaise si la question l'embarrasse, ton hésitant</p>	<p><i>gestuelle</i> main : index pointé vers les objets dont il parle.</p>
<p><i>Verbal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - poser des questions pertinentes syntaxe de la question - demander des précisions - résumer ce qui précède - reformuler « si j'ai bien compris vous nous dites que... », « vous voulez dire que... » en langage plus simple ou plus familier à l'auditoire - exprimer son accord, son intérêt - souligner l'intérêt des choses dites - contredire : se fait l'avocat du diable ex. : « ne pourrait-on pas plutôt dire que... » 	<p><i>Para verbal</i></p> <p>ton interrogatif, peut être plus effacé, hésitant doit mettre en valeur son interlocuteur encourageant respectueux rythme peut-être plus rapide</p>	<p><i>Non verbal</i></p> <p>vers l'interviewé : hochements de tête, sourires, gestuelle des mains pour montrer les objets dont on parle.</p>
<ul style="list-style-type: none"> « on va vous objecter que... » « certains au contraire croient que... » - provoquer ex. : « oui mais ce que vous proposez là est trop ambitieux » peut ironiser, faire de l'humour à condition de ne pas mettre mal à l'aise la personne interviewée. 	<p><i>tour de parole</i></p> <p>veiller à ce que l'interviewé ne soit pas trop long, mais ne pas interrompre brutalement</p>	<p>peut manifester son intention de poser une question ou d'interrompre poser une question ou d'interrompre son interlocuteur par un geste de la main ou de la tête.</p>