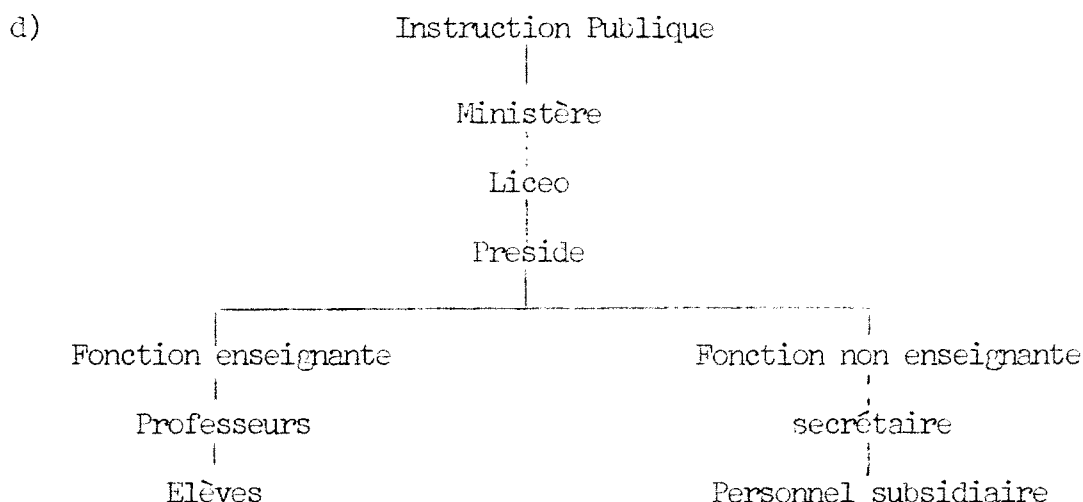


La notion de lavoro, dans notre dialogue, se délimite par le fait de son opposition à lavoro (au sens restreint), art et métier. Il s'agit donc de travail défini comme professione avec comme fond sous-jacent les définissants évoqués et en général "anoblissants". Le lien qui unit les trois personnages est du type travail/profession. Nous constatons que l'opposition fondamentale dans la sous-catégorisation de /travail/ consiste dans les traits manuel/intellectuel. En synchronie ces termes ont des connotations précises: "manuel" sous-entend peine, fatigue, dépendance stricte alors qu'"intellectuel" a une connotation promotionnelle. Preside, professoressa, segretario appartiennent à un champ dont le trait profession est le justificatif, pour ainsi dire, de leur interaction. Mais comment se situent ces trois termes les uns par rapport aux autres? Il faut restreindre le champ de la recherche et insérer le terme lavoro-professione dans le cadre qui lui est propre, c'est-à-dire dans une structure qui est celle de l'école et plus en général, dans l'ensemble structuré de l'Instruction Publique. Il y aurait beaucoup à apprendre à remonter hiérarchiquement tous les paliers de la structure. Mais pour notre propos il suffira de dire que le lavoro-professione s'inscrit dans une structure administrative qui relève de l'enseignement⁽⁴⁾ sous ses aspects co-reliés de fonction didactique, fonction administrative, fonction de contrôle.

(4) Cf. D'ABBIERO P. , Il nuovo statuto del personale delle scuola, Armando, Roma, 1976.

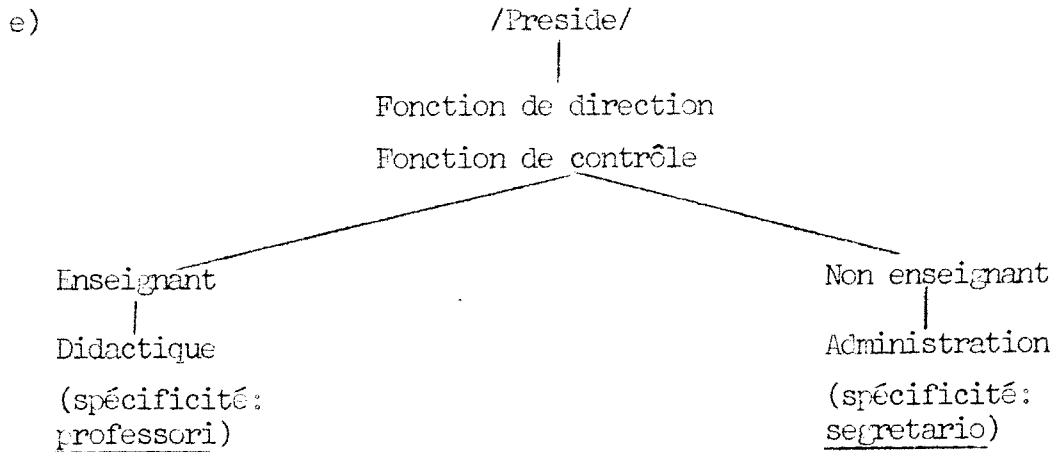


Ce schéma précise les rapports entre les personnages qui ont été évoqués. Il y a, apparamment, un système de dominance d'une part entre preside et professori et de l'autre entre preside et segretario. Le rôle de preside est donc ambigu dans la mesure où il cumule deux fonctions diverses (enseignante et non enseignante) et joue pour ainsi dire sur deux claviers différents. La sous-catégorisation des fonctions montrera mieux le sens de ce bicéphalisme et son incidence sur les rapports professionnels et personnels. Preside présuppose la fonction enseignante, puisque le preside en général n'enseigne plus s'il est chargé de cette fonction provisoirement, et de toute façon, n'enseigne pas s'il est titularisé. Par ailleurs, comme ancien enseignant, il n'a pas de connaissance administrative spécifique si ce n'est la connaissance, au sens très large du terme, de l'appareil législatif qui régleme la vie de son établissement. Il n'a pas non plus la compétence technique administrative au sens restreint du terme, fonction rattachée à la professionnalité du segretario, dont il est tributaire et qu'il supervise en même temps. Dans ce domaine encore le bicéphalisme de direction est seulement apparent, car le segretario n'a pas l'autonomie administrative au sens juridique, même s'il l'a de fait. On se trouve donc dans une situation assez curieuse où le preside est en mesure (hiérarchiquement parlant) d'imposer ses vues personnelles sur un plan où la compétence lui échappe puisque c'est le segretario qui connaît les règles du jeu qu'il exécute (sur la base de sa propre interprétation compétente) et dont la responsabilité ultime revient au preside qui l'assume juridiquement. Le preside "impose" (toujours au sens hiérarchique et professionnel) une démarche générale dont il doit présupposer ou espérer que l'application

sera correcte du moment qu'il en assume la responsabilité. Le segretario, par contre, est pris dans un jeu "irresponsable" dont il connaît cependant toute l'importance vis-à-vis de preside et de professore, car ses attributions se déploient (sans tenir compte du personnel subsidiaire) dans deux directions complémentaires. Le professeur, lui, est indirectement intéressé par le segretario puisque le titre naturel est le preside, mais il sait bien que c'est à lui (à sa compétence) qu'il devra s'adresser en cas de contestation quelconque.

Sur le versant professoral (professionnel) le preside a droit de regard à divers points de vue (démarche didactique, inspection, contrôle, établissements des programmes annuels, évaluation, discipline, etc.) pour chaque professeur et, par conséquent, pour chaque discipline. Ce qui le met en état de dominance effective (on ne discute pas ici la compétence réelle, mais la compétence par position) s'il s'agit d'un professeur de sa propre spécialité, et de dominance implicite, mais en position de sujétion réelle s'il s'agit d'autres disciplines. Nous refusons toute idée de "compétence culturelle". Cet autre volet du bicéphalisme révèle donc une situation quelque peu délicate si l'on songe que le preside doit jouer jusqu'au bout son rôle, précisément par le fait de ses attributions. Il est donc forcé de jouer sur deux claviers sans connaître à fond la partition d'aucune des pièces à jouer. A moins que, pris de nostalgie, il ne cherche une compensation dans l'enseignement (de sa spécialité) demandant l'hospitalité à "ses" professeurs. Ce qui n'est tout de même pas la norme. Il est donc le chef (d'établissement) hiérarchisé, support de deux sous-ensembles fortement structurés en eux-mêmes et par eux-mêmes (fonction enseignante et fonction administrative) dont il doit demander le support pour que l'harmonie (équilibre instable difficile à réaliser s'il en est!) règne à l'intérieur de "son" établissement. On conçoit aisément sa position d'isolement. On conçoit aussi fort bien cette sorte de compensation ambiguë qu'il s'attribue en essayant de personnaliser en quelque sorte ses rapports: "il mio" segretario, "i miei" professori. Mais il sait qu'il n'a que le pouvoir de son niveau et pas celui de la force intérieure. Le preside (la preside, dans notre cas) se situe dans un jeu de rapports où il apparaît évident qu'il n'est jamais question de faire appel à la spécificité des attributions qui lui sont dévolues. Même s'il le voulait, il ne pourrait pas

modifier la nature de ses rapports sur le plan professionnel. Que cette situation n'ait aucune incidence sur la définition de sa stature personnelle?



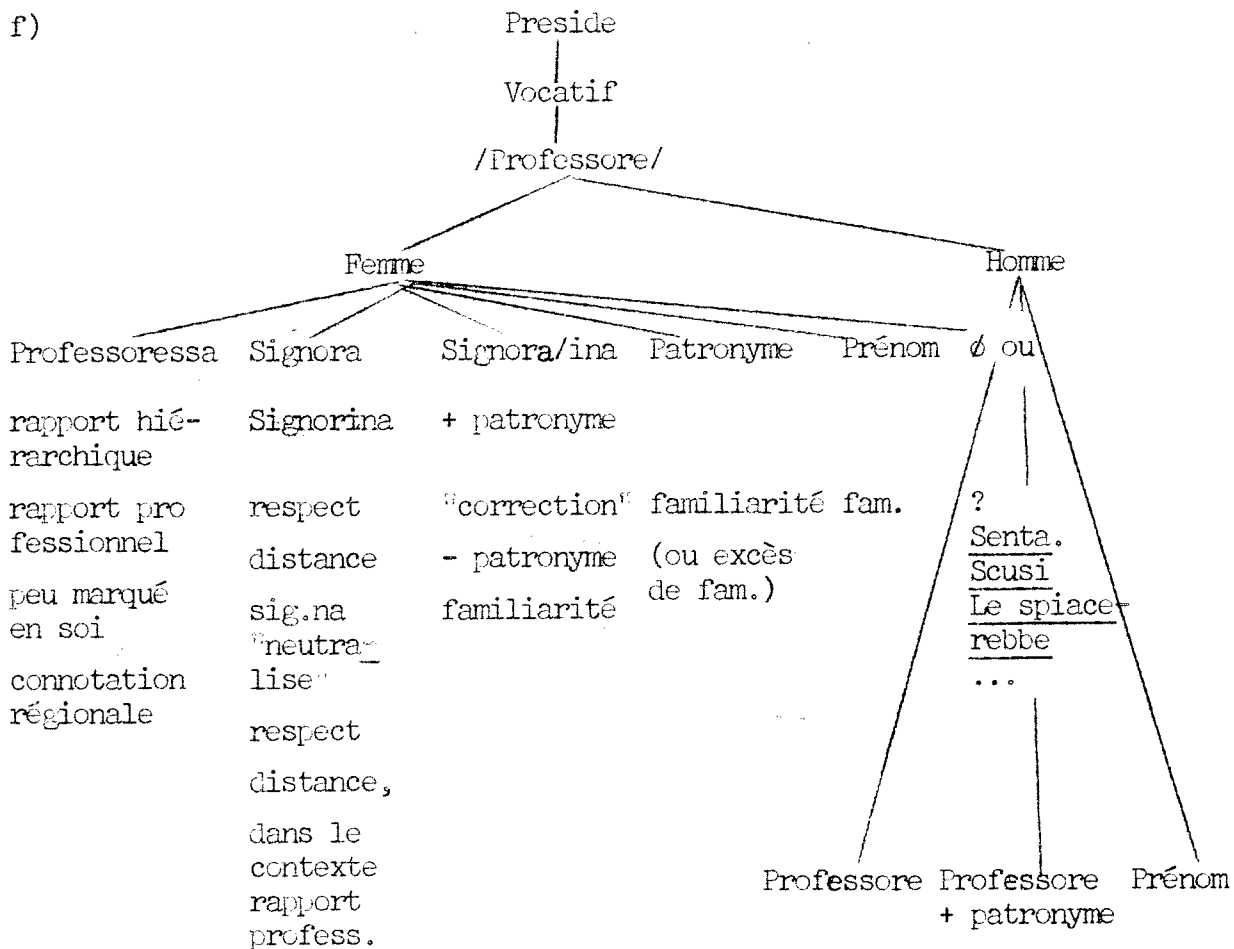
Le schéma montre que le preside en tant que tel évolue dans des domaines qui n'intéressent que très marginalement les spécificités évoquées par les autres personnages, situés dans leurs rôles respectifs. Le personnage lavoro qui englobe et éclaire tous les rapports a une fonction de toute première importance puisqu'il statue, pour ainsi dire en dernier ressort sur l'équilibre qui devrait s'instaurer entre les fonctions, mais aussi entre les jeux de l'interaction. C'est en effet, par le biais du lavoro que les personnes sont habilitées dans les circonstances à jouer le jeu, qu'elles acceptent et négocient leur interaction. C'est ce qui explique qu'un élément-personnage inattendu tel que le regalino provoque des réactions que l'interaction ne saurait prévoir dans le cadre institutionnel de l'école. Et ceci d'autant plus que le regalino n'est pas offert par la personne directement intéressée -le segretario- ce qui pourrait rentrer dans une norme acceptable sinon acquise, mais par la preside et dans un but explicite: l'auspicio. Nous reviendrons sur cette question.

Nous voudrions insister encore un peu sur les modalités (prévisibles) de l'interaction en précisant les rapports preside/professoressa, non plus simplement dans le cadre institutionnel, mais dans les rapports face à face. Le schéma e) semble avoir montré suffisamment que la preside est "supérieure" par position mais qu'elle ne l'est pas forcément au point de vue de la spécificité, ceci pouvant entraîner une certaine gêne qui pourrait se camoufler de différentes façons, soit

par la retenue, soit par un renchérissement de la forme autoritaire. Mais nous savons que la preside a choisi une certaine attitude qui se traduit linguistiquement par un vocatif: professoressa. Nous nous proposons de voir quel est le champ de possibilités que la preside avait à sa disposition pour s'adresser à sa subordonnée. Elle pouvait évoquer la profession -pratique très commune en Italie au point que si l'on ignore la profession réelle de l'intéressé on a recours au titre académique: dot-tore (ce qui est assez bien "dans l'ordre" surtout dans le Centre et le Midi de l'Italie, le terme n'étant pas spécialement marqué par lui-même (sauf peut-être dans le Nord) et contribue à préciser le rapport professionnel et, dans ce cas, hiérarchique). Elle pouvait dire tout simplement "Signora" (dans le contexte Signora est le substitut de Professoressa), convention sentie comme "respectueuse" et marquant une certaine distance, ou le "correspondant" signorina qui neutralise en quelque sorte certains effets de signora qui a toujours une connotation assez particulière. Elle pouvait également préciser "signora Une Telle" ou "Signorina Une Telle" où un certain ton de familiarité dû au patronyme est corrigé par Signora ou Signorina ou bien se décider pour le patronyme qui implique un rapport assez "libre" mais tout de même "très professionnel" avec tout le respect pour la structure hiérarchique puisque cette "liberté" est à sens unique; soit encore utiliser le prénom qui romprait, apparemment du moins, le système des rôles, ce cas étant plutôt rare. Il y a encore une possibilité qui consiste à ne pas utiliser de formule consacrée, en recourant à des moyens de type senta, dica, scusi ou rien.

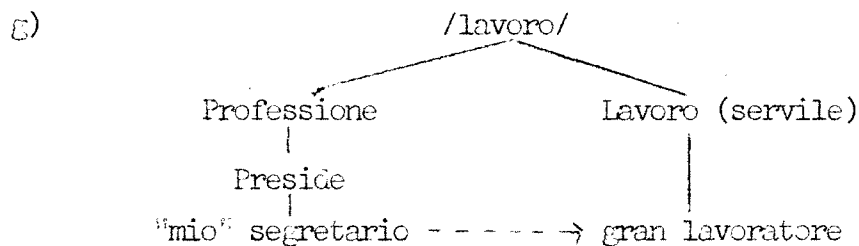
Mais pour mieux comprendre linguistiquement l'effet de l'intention il faut se rendre compte également de ce qui se passe lorsque l'interpellé est un professeur/homme. La structure n'est plus l'homologue au domaine "femme": Professore est le terme non marqué, mais à un titre différent de professoressa dont la marque est rendue évidente par la possibilité de choisir signora ou signorina. ^{/Professore} n'a pas de correspondant signor ou signorino. Ainsi professoressa apparaît comme marqué par rapport à professore puisque professore est plus neutralisé par la convention. Quant aux autres possibilités elles sont, en gros, les mêmes pour le professeur/femme. Mais il faut remarquer que le patronyme s'emploie surtout avec professore: Professor Rossi. Une étude du vocatif à d'autres niveaux serait intéressante (professeur/collègue; professeur/personnel non enseignant, etc.) mais nous déborderions le cadre que nous

examinons. Pour schématiser:



Les relations sont établies suivant une convention assez rigoureuse dont l'hyperonyme est le /travail/ qui justifie la nature des interactions et les choix linguistiques conventionnels. La lecture des parcours impliqués dans l'acte locutoire s'explique par l'analyse des possibilités et l'intention par le choix qui a été effectivement pratiqué. C'est dans cette optique encore qu'il faut se situer pour bien comprendre le sens de certaines expressions (nous avons saisi le sens particulier du possessif dans "il mio segretario"), telle "gran lavoratore" attribuée par la preside au segretario. Reportons-nous au schéma b) qui concerne l'analyse du terme /travail/. La profession de secrétaire s'inscrit dans la vision, avons-nous dit, anoblissante du travail. C'est donc dans ce cadre qu'il faudrait situer le segretario pour comprendre ses fonctions et le jugement de valeur que ce fait implique. Mais examinons l'expression 'gran lavoratore'. Elle se situe dans un ensemble qui comporte à la base la notion de travail manuel. Lavora-

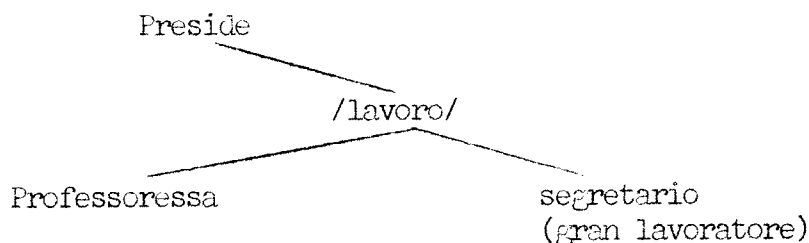
tore: celui qui travaille la terre (à l'origine) puis le terme s'applique à d'autres activités avec un adjectif, mais il s'agit toujours d'activités non créatives, manuelles ou assimilables; d'un écrivain ou d'un érudit quand on souligne l'aspect "travail" c'est le côté quantitatif que l'on met en relief et non pas l'aspect autonomie, intellectualité. L'expression "gran lavoratore" se dit donc et surtout des travaux manuels (pay- sans, etc.) et quand on réfère cette expression aux activités non manu- elles c'est qu'on entend souligner la quantité, la production, abstrac- tion faite de toute référence qualitative: "uno scrittore è un gran la- voratore" ne saurait s'appliquer aux fines alchimies intellectuelles d'un penseur, mais plutôt à un producteur de romans feuilletons ou à l'au- teur d'articles de divulgation dans les périodiques hebdomadaires. Il y a donc de la part de la preside une certaine opération assez sournoise qui consiste à distinguer de fait l'activité/profession qui est la sien- ne de la profession du segretario qu'elle assimile au travail manuel. Voici le jeu:



Dans ce jeu il y a certainement une évaluation po- sitive "gran..." mais aussi un "distinguo" assez net qui cloisonne les rapports, par l'attribution à une autre sphère du /lavoro/: c'est le sub- ordonné-qui-remplit-bien-la-tâche-qu'on-lui-a-assignée; c'est le con- traire d'un tire-au-flanc. On voit bien la présence hiérarchique. L'harmonie est donc l'entente qui présuppose ces conditions préalables. Mais nous insistons sur le fait que ce rapport harmonieux est ambigu si nous songeons à ce qui a été dit à propos du schéma concernant la spé- cificité. (Il est vrai que l'harmonie comme absence de conflit (accro- chage) peut dériver de causes diverses). Mais nous voulions montrer ici l'importance du /lavoro/ dans le cadre de cette interaction spécifique qui éclaire d'un jour nouveau le fait que la professoressa "travaille" et qu'on l'interrompt dans une activité qui est l'un des facteurs princi- paux de l'harmonie. Il y a donc trouble de l'activité de travail, mais

par ce fait même exaltation implicite et du travail et de la personne qui travaille, maintenue cependant dans son rôle (professoressa, vocatif). C'est une nouvelle harmonie qui s'offre.

h)



Il y a dans ce cas une sorte d'action médiate qui passe sur Professoressa à travers le segretario.

Les rapports précisés dans ce cadre professionnel déjà troublé par l'interruption du travail (circonstances spatio-temporelles significatives) le sont encore non pas tant par les confetti, mais par le fait de ^{les} donner (regalino) et par la visée (auspicio = implication: le mariage). Ces trois éléments -dragées-cadeau-souhait- sont tous en dehors du cadre institutionnel de l'interaction réelle dominée par /lavoro/. Ce fait mérite un examen particulier. D'abord l'idée de don.

La culture est le biais par lequel le lexique se sémantise, fonctionne en synchronie et modifie son aspect signifié. Le "risque" de l'interaction verbale que nous avons évoqué dépend en grande partie de la perception des sens de la part de l'usager, fût-ce au niveau intuitif. Mais le sens est également -en regard du comportement verbal et non verbal- le témoignage de comportements cristallisés relevant de l'histoire des mots, qui sont des legs de pratiques conventionnelles ou institutionnelles. Ainsi le sens et la combinatoire de "homme" reflète un certain type de rapports convenus tout comme dans le sémantisme de "travail", reste quelque chose de l'antique malédiction-biblique, quoi qu'on ait fait pour atténuer, de nos jours, cette sensation qui paraît s'estomper. Nous voudrions montrer que la notion de /don/ en général et de "regal(ino)" en particulier sont encore le reflet de certaines pratiques et puis de certaines conventions, même tacites ou socialement négociées et acceptées, qui conditionnent le comportement verbal et non-verbal.

Quel est donc le sens profond de "don"? Benveniste

dans une étude percutante⁽⁵⁾, analyse cette notion. C'est à ce travail que nous nous référons. Il précise tout d'abord que les termes d'achat et de vente sont reliés à ceux de donner et de prendre. La notion de donner dans les langues ie. a une racine commune *do, avec la seule exception du hittite où dā signifie prendre, c'est-à-dire l' inverse". Benveniste explique cette contradiction en émettant l'hypothèse d'un glissement de sens comparable à l'anglais to take to (prendre pour donner), qui s'oppose à to take from (prendre, recevoir). Les langues auraient spécialisé leur construction syntaxique pour mettre en évidence telle ou telle prédication. C'est à peine le cas d'évoquer ici le phénomène des verbes réciproques: acheter/vendre qui ont la même structure sémantique sous-jacente et une spécialisation de surface particulière, alors que louer n'a pas spécialisé, en français, les rapports indiqués dans les verbes allemands mieten et vermieten. Mais qu'y a-t-il à la base de cette spécialisation ou de cette non-spécialisation? Benveniste distingue l'activité d'échange commercial et celle de don désintéressé, l'échange ici étant un circuit de dons seulement. La racine ie. *do comporte la notion de don: prendre un don pour le donner à...dans un certain but. Il y a donc dans donner une idée de prendre quelque chose que l'actant possède et qu'il donne. Il est donc important d'analyser l'objet du don "offert" et la situation dans laquelle s'inscrit l'action de donner. Benveniste examine le champ sémantique de /don/ en grec et constate

1. dōs = don qui permet d'établir des relations avantageuses (un seul exemple: Hésiode).
2. dōron = don matériel, le don lui-même.
3. dōreá = le fait de porter un don (n'implique pas l'obligation de rendre) au sens abstrait.
4. dosis = don promis d'avance: l'acte accompli comme fait juridique (dans le droit attique c'était l'attribution d'un héritage par volonté expresse en dehors des règles de transmission normale).
5. dōtínē = c'est le terme le plus détaillé. Il a une valeur technique et fonctionnelle et implique la réciprocité: un contre-don: le don qui appelle retour. Le mécanisme de la réciprocité du don est dévoilé par la signification même et mis en relation avec un système de prestations d'hommage ou d'"hospitalité". Le sens est complexe et intéressant. Il indique l'obligation des sujets envers le roi ou le dieu et est lié

(5) BENVENISTE, E., Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard, 1966 ("Don et échange dans le vocabulaire indo-européen").

aux prérogatives du chef et met l'accent sur les égards qui sont dus. Le don était de pragmatique pour les hôtes, les prêtres.

Il faut remarquer ici l'ambiguïté du terme dot(dos) qui a les deux sens qu'implique l'institution: don que l'épouse offre au moment du mariage (en fait un tribut aux prérogatives du chef-le mari- et don de l'époux pour l'"acquisition" de l'épouse: en échange d'un contre-don: la femme).

Demandons-nous, à cet endroit, quelle est l'acceptation la plus significative dans l'institution actuelle. Regalino reflète historiquement regalis qui provient à son tour de rex (les "regalia" (jura) étaient des droits du roi à conférer des bénéfices ecclésiastiques). Le mot regalo en italien est postérieur au français régal; mais il importe de mettre en lumière la parenté sous-jacente de la notion de /don/. Nous retrouverons, en diachronie, le fait que ce terme implique des rapports conditionnant des rôles, qui sont acquis dans l'institution. Ainsi un certain nombre de termes (regalare - regalia) sont attestés vers le XIII^e siècle et dérivent de mots espagnols et de leurs coutumes. Nous trouvons les différentes acceptations suivantes:

- droits de seigneurie
- indemnité
- profits pour les serviteurs en plus du salaire
- gain supplémentaire
- menues choses à donner.

Il y a donc toujours une "mise en place" des actants face à l'événement. Il s'agit toujours de quelque chose d'octroyé, à quoi l'intéressé "n'a pas droit", qu'on lui offre en contre-partie de quelque chose. Tout se passe en dehors du jeu juridique (même s'il y a norme acceptée). On y trouve cependant une visée: la sujétion sinon la soumission. Quand le don est du superflu, la visée peut être la gratification dans la perspective de celui qui donne et de celui qui reçoit. Dans le dernier cas, le contre-don pourrait être l'affection, la complicité au sens très large du terme, la requête d'adhésion à un comportement ou à une thèse, l'adéquation à une norme, ou l'appel de la réciprocité sous quelque forme que ce soit. N. Tommaseo⁽⁶⁾ précise à propos de dono: "Il dono può talvolta no essere affatto gratuito; sia perché i meriti

(6) TOMMASEO, N., Dizionario dei sinonimi, Vallardi, Milano, 1944.

del donato sono una specie di diritto, sia perché il dono stesso porta col favore qualche obbligo o peso... Al "presente" s'accompagna d'ordinario l'idea di convenienza...

Les dictionnaires de l'italien contemporain se bornent à enregistrer l'objet du don ou l'obligation de donner en soulignant, à la rigueur, l'idée sous-tendue d'agrément (le plaisir de donner et de recevoir) et ne mentionnent pas d'exemple pour regalino. Ils ne relèvent que le sens diminutif. (Tomaseo ne mentionne pas regalino, mais regaluccio (cajolatif) qui implique meschino (ayant peu de valeur)).

Le correspondant français le plus proche est "cadeau". Mais ce mot n'est guère défini dans le DFC. Chez Robert le mot "cadeau" fait partie d'une série qui en éclaire le sens: bienfait, présent, souvenir, surprise, étrenne, gratification.

En ce qui concerne la notion de /don/ les rapports entre les actants peuvent être ainsi établis:

supérieur \rightarrow \emptyset don absolu: pouvoir de donner et de réglementer l'objet du don. Aucun rapport de réciprocité.

supérieur \rightarrow inférieur La lecture du don peut être faite suivant plusieurs paramètres; concession, droit acquis par position et sanctionné par une norme unilatérale mais partagée, condescendance envers le subordonné qui devient un obligé, manifestation de bienveillance (de haut) avec une visée précise: le don n'a de limite que la volonté du donateur.

Dans le cas des gratifications le rapport supérieur - inférieur est encore plus délicat puisqu'on tend à faire passer pour don (gratuit) ce qui est en fait la contre-partie d'une prestation admise quoique non sanctionnée juridiquement. Le rapport est encore plus troublant lorsque la gratification est "prévue" dans le cadre des normes.

inférieur \rightarrow supérieur Norme acquise et en quelque sorte codée à laquelle on ne "peut" se soustraire, faute de quoi il y aurait un manque; tel est le rituel des vœux

PROBLÈMES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

par Jean PEYTIARD, Besançon

Le point de départ de cet exposé est un produit (deux livres de grammaire) rattaché à un projet : situer l'enseignement de la grammaire du français langue maternelle parmi l'analyse des discours c'est-à-dire, aller au-delà de la phrase, explorer la face cachée du langage, l'oral, et parcourir un espace sémiologique. Projet englobé dans un contexte de mouvement pédagogique où les contradictions s'exacerbent : d'un côté la tendance à une rénovation fondamentale du français (avec les revues Français aujourd'hui, Pratiques, BREF, Cahiers du CRELEF, etc.) de l'autre, l'infléchissement vers une adaptation de cet enseignement et de l'école aux besoins d'une politique scolaire, dépendant absolument de ce que l'on appelle maintenant le "redéploiement économique" et qui s'est, en grande partie, traduit par la "réforme Haby". Ces grammaires ont été écrites sous le titre Des signes et des phrases, titre qui n'a rien de fortuit, on l'imagine, dans un moment de tension maximale de la situation pédagogique en France, en sachant les risques et en les calculant, au plan scientifique, économique (les impératifs de l'édition) et, ce qui n'est pas négligeable, au plan politique.

Le but visé est d'ouvrir l'école aux différentes manifestations de la langue, à l'oral dans sa variété et à l'écrit dit "non-littéraire". Ce choix ne se réalise pas par bravade ou par provocation, mais sous l'effet de la nécessité : on ne peut enseigner une langue si on occulte sa réalisation la plus fréquente, qui est orale; on ne peut ouvrir l'école à tous si on ne l'ouvre pas aux langages que tous les élèves rencontrent, et parmi ces langages, ceux que nous dénommons du vocable de "non-littéraire". Mais il n'est pas possible de produire un manuel scolaire en France, sans tenir compte de l'ambiance officielle et de la tradition des Instructions et des programmes fixés par le pouvoir et son ministère de l'éducation.

1) LA DOMINANCE LETTRES/LITTERATURE

Tout l'enseignement du français à l'école est, en France, traditionnellement et de longue date, marqué par l'influence dominante de la littérature; ce qui se traduit, à un autre niveau, par la supériorité accordée à l'écrit, que l'on pense comme marqué et modelé par la norme littéraire. Les Instructions Officielles récentes vont toutes dans ce

sens : privilégier un certain type d'écrit (celui qui est normé et défini comme "soutenu") et écarter, autant que faire se peut, l'oral sous toutes ses formes.

Trois exemples de cela sont significatifs : Les Instructions pour l'enseignement du français élémentaire (1972); les Propositions pour un programme d'enseignement du français dans les classes du second cycle (1974) produites par le Corps de l'Inspection Générale; les Projets d'instruction sur les enseignements (juin 1976) signés Haby. Ces trois documents dont j'ai fait par ailleurs une analyse détaillée, sont à la fois contraints de ne plus ignorer l'oral et obligés de le refouler ou de le réduire. L'oral n'est en effet envisagé, dans la pratique scolaire, que dans sa fonction de codage d'exercices : diction, récitation, exposé, résumé, débat, etc. Il n'est souvent qu'une conséquence d'un travail écrit-source, ou bien qu'un passage temporaire pour atteindre l'écrit. L'oral n'est jamais posé comme objet de langage à analyser dans sa spécificité. L'écrit est présenté comme plus précis, plus formateur de la pensée de l'élève. Conclusions qui sont corroborées par l'attitude officielle à l'égard de la dictée, si l'on parcourt les textes de Instructions sur la place et la fonction de cet exercice à l'école : le Rédacteur Officiel, au long des années, de 1923 à 1974, recommande toujours de ne dicter que les textes de "forme irréprochable" et choisis dans "les meilleurs écrivains". La dictée doit ainsi préparer l'élève à un modèle d'expression, à une certaine idée de la littérature française. Dominante et sacrée.

Ce constat de supériorité de la littérature étant établi, il reste à souligner les raisons qui conduisent à préconiser l'enseignement de l'oral à l'école.

2) ENSEIGNER L'ORAL : POURQUOI?

Il faut rappeler que l'enseignement de l'oral est d'abord une pratique empruntée à la pédagogie du "français comme langue étrangère" (FLE). Sans vouloir parcourir le détail des influences de cette pédagogie, il est toutefois nécessaire de souligner l'importance des travaux effectués au début des années 50 par l'équipe du Français Fondamental. C'est par une enquête sur le français oral, à partir de dialogues enregistrés que l'on commence à voir puis à accepter, que parler une langue

est un acte aussi d'oralité. Pour la première fois en France on procède à l'analyse d'un français de tous registres, à l'état pur, saisi dans des situations de vie quotidienne. On n'examine pas un texte oralisé à partir d'un écrit, mais des séquences de parole, pour en connaître le vocabulaire et les structures grammaticales. Viendront ensuite les recherches sur les laboratoires de langue, sur les marques de l'oral dans sa comparaison à l'écrit. On apercevra bientôt le champ étendu qui s'ouvre à la linguistique, celui des situations de communication et plus amplement de la socio-linguistique. C'est donc dans cette ambiance de valorisation de l'oral que le mot d'ordre de "priorité à l'oral" dans l'enseignement du français pourra trouver sa formulation.

Cependant, il est d'autres raisons qui peuvent expliquer la nécessité d'un enseignement de l'oral. Et d'abord ce fait d'une extrême banalité qui veut que tout individu peut s'exprimer oralement (même si d'individu à individu les réalisations sont inégales et différentes) sans éprouver comme besoin une expression dans le lire/écrire. Dire cela revient à rappeler la priorité de l'expérience orale du langage sur l'acquisition culturelle de l'écriture/lecture. A souligner non moins nettement que c'est, à leur entrée à l'école, de l'oral que les élèves ont la plus grande et la plus familière expérience. Et qu'il devrait être évident que l'étude de la langue soit d'abord commencée par le contact avec les réalisations orales.

Au-delà de l'expérience individuelle du langage, les nécessités et les contraintes de la société orientent l'attention sur l'importance de l'oral : contacts commerciaux, voyages de tourisme, connaissance sur le terrain d'une civilisation obligent à une pratique orale des langues étrangères qui, en retour, suscite un intérêt nouveau pour les actes d'oralité en langue maternelle. D'autant plus que chaque natif, en son propre pays, doit savoir exposer devant autrui par l'usage de l'oral, soit ses connaissances, soit ses aptitudes, soit ses revendications. On sait combien, actuellement, les problèmes dits de "communication" au bureau, dans l'entreprise, à l'université, conduisent les usagers de ces collectivités à apprendre à "prendre la parole" et combien se multiplient les stages qui proposent des séances de "recyclage" dans lesquelles l'art de l'oral tient le rang premier.

Cette "ambiance" d'oralité, les media l'amplifient en la diversifiant : radio, télévision, cinéma, chanson, etc. diffusent des

messages où l'écrit n'a plus de position dominante, où la qualité de la voix, par ses inflexions, sa prosodie, son débit et sa rhétorique devient source d'information(s). Comment l'école qui prétend ouvrir l'élève à l'intelligence du monde, pourrait-elle, rester insensible à cette place et à cette fonction sociale de l'oral? et à la diversité des messages qui le mettent en oeuvre?

3) L'ORAL A L'ECOLE : REGISTRES ET SITUATIONS

Si l'on a admis l'importance pour l'école d'étudier l'oral, il reste à en fixer les conditions. Posons donc les questions suivantes : qu'est-ce que l'oral en situation scolaire? quel oral enseigner? que faire de l'oral? - On ne peut séparer une pédagogie de l'oral des conditions mêmes de la prise de parole en classe. Pour que les élèves soient attentifs à l'oral, il convient d'abord que celui-ci ne leur soit pas étranger. L'oral en situation scolaire doit être l'oral réalisé en classe dans les actes de communication du "groupe-classe" (élèves + enseignant). Mais cette réalisation doit être laissée au gré de chacun : tout élève doit pouvoir s'exprimer dans l'oral dont il a l'usage, pouvoir parler comme il sait, comme il peut et comme il veut. Et de cela il faut admettre les conséquences : tous les registres de langage peuvent être utilisés, nul registre n'est, à priori, considéré comme dominant les autres. C'est dire que la norme officielle n'est qu'une norme parmi les autres, si l'on admet que tout discours est d'une manière ou d'une autre normé. C'est apercevoir le bouleversement qui est de la sorte produit dans les habitudes de langage de la classe et combien l'attitude du maître se trouve modifiée : il n'est plus un "modèle de langage", il doit apprendre à situer chaque acte de parole en relation avec les autres, et il doit commencer par ses propres productions. La classe devient un lieu de réalisations langagières très diverses et contrastées : la classe s'ouvre sur elle-même et prend en compte la pluralité de ses "voix".

Mais cette ouverture du groupe-classe sur lui-même n'est que le premier temps de l'étude de l'oral. Il reste qu'il doit savoir capter et admettre aussi les messages oraux venus d'ailleurs, ceux qui sont produits hors les murs de l'école : les messages des media auxquels allusion a été faite plus haut. Les élèves sortis de l'école rencontrent