Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 51/1960 (1960)

Artikel: L'exposé oral en français
Autor: Jaquet, Robert
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-114811

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

L'exposé oral en français

Qui a jamais prêté l'oreille aux propos qu'échangent les jeunes gens au stade, dans nos préaux, au cinéma, n'a pu manquer d'être frappé par leur monotonie, leur tour exclamatif et incohérent. Des jugements brutaux sans motivation, des enthousiasmes exprimés par un adjectif, toujours le même, que vient soutenir la mimique ou le geste, une sorte de bégaiement spasmodique, tel apparaît leur discours.

Et pourtant, quel rôle peut jouer la parole dans notre vie ! Il ne s'agit ni d'éloquence, ni d'une élégance à laquelle ne peut être appelé qu'un petit nombre, mais de la simple conversation qui vous permet de lier connaissance, chez vous ou ailleurs, avec un inconnu, d'apprendre à connaître ceux qui deviendront des amis, de ne pas demeurer solitaire au cours d'un voyage, d'un séjour, d'une soirée.

Dès le début de leur vie professionnelle, les jeunes devront répondre au téléphone, transmettre oralement des messages. Ils auront à rendre compte d'une demande, à justifier l'emploi de leur temps, à présenter une requête, qui sait, peut-être, à suggérer une amélioration, à proposer une objection.

Il est inconcevable qu'ils le fassent dans leur style.

Et pourtant quelle est la part de l'élocution dans l'enseignement secondaire ? Elle ne peut être que bien modeste, étant donné les effectifs et les programmes. En général, les heures de français se répartissent par tiers, le premier consacré à l'orthographe et la grammaire, le second (pas toujours d'ailleurs) à la composition et le troisième à la lecture et l'élocution. Quand arrive le moment d'aborder l'histoire de la littérature, cette étude réduit souvent la part de l'orthographe et de la grammaire.

Il serait vain d'attendre des réformes scolaires qu'elles accordent un temps plus long à l'étude de la langue. On ne rêve que cornues, expériences scientifiques, et le terme « classes passerelles » symbolise assez bien le caractère usinier que devrait prendre l'école.

* * *

C'est ainsi que, disposant de quatre leçons hebdomadaires de français dans des classes de 28 et 29 élèves de seize ans, nous avons été amené à chercher quel type d'exercice nous pourrions leur proposer,

qui leur permît, sinon d'acquérir, du moins d'entrevoir l'existence d'une élocution, encore banale certes, mais un peu plus cohérente.

La conférence de vingt minutes, préparée à la maison et suivie d'une discussion, ne nous satisfaisait pas : elle n'engage qu'un nombre restreint d'élèves et chacun ne peut guère être conférencier qu'une seule fois dans l'année.

Il nous fallait trouver le moyen d'obliger ces garçons à parler sans notes, à l'impromptu, pendant un temps tel qu'au cours de l'année, chacun d'eux y fût convié trois ou quatre fois, minimum auquel nous devions bien nous résigner.

D'autre part, il était inutile de leur demander de parler, tout en cherchant ce qu'ils pouvaient dire. Le thème proposé devait leur être familier ou suffisamment connu. Si nous leur donnions des titres à l'avance, les plus zélés — et l'attrait de la note fait surgir le zèle dans les pires déserts — allaient écrire à la maison un texte qu'ils apprendraient par cœur, ce qu'il fallait éviter.

Le respect de ces différentes données, nous amena à dresser tout d'abord une liste de sujets. En voici quelques-uns, à titres d'exemple :

Le stylo à bille.
La machine à laver.
Une grande ligne d'aviation.
Une grande découverte.
La publicité moderne.
Pourquoi j'aime (ou n'aime pas) le jazz.
L'avenir de l'automobile.
La spéléologie.
L'exploration sous-marine.
L'astronomie d'aujourd'hui.
L'urbanisme.
Le rôle d'une usine d'épuration des eaux.
Les problèmes de la circulation.
Comment utiliser sa radio ?
Ce qui révolte les jeunes.
Pourquoi doit-on rechercher de nouvelles sources d'énergie ?
La vogue des horoscopes.
Qu'est-ce qu'une démocratie ?
etc.

En bref, notre liste, à la fin de l'année, comportait près de quatre-vingt-dix titres, dont huit ne furent jamais choisis. On en comprendra la raison. Il suffit de citer des exemples :

Liberté et responsabilité.
L'organisation du Collège.
La maîtrise de soi.
Que pensez-vous de l'opinion publique ? etc.

Restait à déterminer comment nous entendions présenter les sujets et quel temps nous accorderions pour les traiter. Quatre minutes furent réservées à l'exposé, deux minutes aux observations. Ainsi environ sept élèves pourraient s'exprimer chaque leçon (en fait leur nombre ne dépassa jamais six).

Au jour prévu, les élèves trouvaient inscrits au tableau noir neuf sujets numérotés. A côté s'inscrivirent, par la suite, cinq brèves consignes : Où ? Quand ? De quoi s'agit-il ? Comment ? Pourquoi ?

Nous nommions immédiatement les six garçons qui devaient

prendre la parole. Le premier appelé n'avait que le temps de prendre connaissance de la liste de sujets : en revanche, il avait une grande liberté de choix. Au dernier ne s'offrait plus qu'un choix restreint, mais il avait au moins quatre minutes pour penser à ce qu'il voulait dire.

La montre sur le pupitre, nous donnions le départ au concurrent debout à sa place, en lui disant : Vous pouvez commencer. Il indiquait le titre de son choix et parlait. A la fin des quatre minutes, nous faisions part de nos observations, demandions brièvement l'avis des camarades et appelions le suivant.

* * *

Les premiers exposés furent lamentables. Comme nous nous étions interdit toute intervention, « l'orateur » pataugeait, s'enfonçait, morne, dans la glaise des silences, repartait, s'arrêtait. Jamais il n'avait pensé que quatre minutes, ce fût si long ! Le plus ingénu fut celui qui, ayant choisi : « Pourquoi j'aime le jazz », ne put jamais aller plus loin que... parce que j'aime le jazz ! Avec quel succès, inutile de le dire.

Lors d'une leçon suivante, en reprenant les thèmes traités, nous avons fait dresser, par une série de questions adressées à tous, quel pouvait être le plan de quelques exposés. Chaque plan fut inscrit au tableau. Ce sont ces plans qui se résumèrent dans les cinq consignes qui accompagnèrent désormais la liste des sujets. Dès lors, si tous ne parvinrent pas au bout des quatre minutes fatidiques, beaucoup réussirent.

On peut s'étonner du mutisme du maître. Il est, croyons-nous, essentiel. S'il veut corriger les incorrections, il interviendra à tous moments, déconcertant l'élève. Tout au plus peut-il, d'un mot, relancer celui qui s'enlise dans un silence prolongé, car, bien que les questions qui devaient les guider eussent été sous leurs yeux, la plupart n'y prenaient garde. Ils ne voyaient pas qu'elles pouvaient correspondre aux divisions de leur propre exposé.

Quelques élèves furent à leur aise, s'exprimant simplement, mais correctement, sans répéter inlassablement les « et puis... » les « et alors... ». Les auditeurs sentaient la différence entre ceux-là et les autres, et ne cachaient pas leur admiration.

Pour aider les plus faibles, nous avons admis à une ou deux reprises que la liste des thèmes fût donnée à l'avance, chacun s'engageant à ne pas apprendre par cœur un texte écrit, ruse aisément décelable à l'audition. En outre, nous leur avons demandé de s'exercer mentalement à la maison, en s'imaginant qu'ils parlaient devant leurs camarades, tout en contrôlant leur temps de parole. Les progrès furent sensibles.

En général, ces exercices furent bien accueillis. S'ils en éprouvaient

la difficulté, les élèves en comprenaient l'importance. Les nombreuses incorrections de langue ne purent être corrigées que rapidement. Le temps manquait pour dresser la liste des substituts valables. En outre, les différences entre les peu doués et les autres demeurèrent très fortes.

* * *

Que pourrait-on tirer de la pratique régulière et généralisée de cet exercice ?

Nous pensons qu'il est riche en possibilités mais qu'il conviendrait de l'assouplir et de le perfectionner.

Au début, avec des élèves de *douze ans* ou moins, on pourra demander à une classe entière de narrer trois ou quatre histoires ou contes, choisis dans cette intention et que leur répétition rendra familiers aux élèves. Le schéma des actions, leur chronologie, le type des personnages étant fixés, l'effort portera avant tout sur la clarté du récit, la liaison entre les épisodes et la conclusion. L'expression des liaisons vagues, comme « et puis », « et alors » sera rigoureusement proscrite.

Au moment où chacun sera parvenu à dire son récit de façon satisfaisante, alors seulement le maître interviendra. Profitant des pauses et des inévitables hésitations, il suggérera, par exemple, l'emploi de compléments circonstanciels, en tête des phrases. L'élève devra suivre cette injonction et substituer à la phrase qu'il avait en tête celle où le lance son maître... Au début, il ne faudra choisir que des formes simples de compléments de temps, de lieu ou de manière. Dans la mesure où les élèves, aguerris, saisiront plus facilement l'intention du maître, on pourra donner des locutions plus complexes.

De même, si l'on raconte, par exemple, « La chèvre de Monsieur Seguin », le maître glissera quelques relatifs : Blanchette... dont... Le loup... *par qui*... Monsieur Seguin... *que*...

Puis, c'est sur le vocabulaire que se portera l'attention. Le remplacement, toujours proposé par le maître, des verbes avoir, être, faire, mettre, dire, voir par des verbes expressifs, celui des noms et des adjectifs de sens généraux par des termes plus précis, plus nuancés ou plus pittoresques.

Enfin, le maître s'efforcera de suggérer des expressions ou des verbes dont la construction est différente des expressions ou des verbes couramment employés : s'apercevoir de : remarquer ; lire : prendre connaissance de ; faire attention à : se soucier de, etc.

Il serait vain de vouloir d'un seul coup bouleverser et modifier tout le texte. C'est par étapes qu'il conviendra de procéder, de façon que, de semaine en semaine, les histoires s'enrichissent et se colorent.

Dès la deuxième année, avec des enfants de *treize ans*, on pourra faire alterner le récit restitué et l'exposé improvisé, mais répété, les interventions du maître gardant le même caractère et la même portée.

Dans les degrés suivants, sauf un changement dans les thèmes proposés à l'impromptu, l'usage du magnétophone, qui permettrait de faire entendre l'exposé plusieurs fois à tous, mais par fragments, serait utile. Les recherches devraient alors se faire dans l'emploi raisonnable de la phrase subordonnée. Un exemple fera mieux comprendre ce que nous entendons :

Soit les phrases d'un élève, notées au cours d'un exposé :
« La construction des auto-routes est coûteuse, mais elles ont des avantages et tous les pays en établissent ».

S'il s'agissait de vocabulaire, le maître pourrait proposer, *revient...* (cher), à la place de est coûteuse, l'élève devant trouver seul l'expression ainsi amorcée ; et *offrent, présentent* au lieu de ont des avantages.

Mais si, reprenant la phrase, le maître propose : *Quoique* ou *bien que...*, voilà l'élève contraint à reconstruire sa phrase.

« Quoique la construction des auto-routes soit coûteuse, elles ont... »
Nouvelle intervention du maître : *De tels...* et l'élève doit enchaîner : « de tels avantages que tous les pays en établissent ».

Les interventions du maître se feront *sotto voce*, sans jamais troubler le débit de l'élève. Elles ne peuvent se produire que lors de l'exposé de thèmes déjà traités et, avec un peu d'habitude, tant pour les élèves que pour le maître, la pose et l'utilisation de ces « aiguillages verbaux », orientant le discours sur des voies que l'élève n'aurait jamais choisies lui-même, deviendront relativement aisées.

* * *

Nous sommes persuadé que l'emploi gradué de ce type d'exercice peut contribuer à donner plus d'aisance à l'expression. La durée de l'exposé, comme les thèmes proposés, devront évidemment varier, selon l'âge des participants. L'expérience faite a donné des résultats honorables et placé les élèves devant des difficultés qu'ils ne soupçonnaient pas mais qu'ils ont eu le désir, l'amour-propre aidant, de surmonter. Sans doute, il leur a fallu vaincre une certaine timidité, apprendre aussi à ordonner sans délai les éléments de ce qu'ils voulaient dire, à ne pas hacher leur débit d'interjections superflues. Si cet exercice réclame et peut développer la maîtrise de soi et une certaine intensité d'attention, ainsi qu'une capacité de donner à sa pensée un tour différent du tour prévu, ces difficultés mêmes ne font qu'en souligner la valeur. Quel enseignement, en effet, ne souhaite faire acquérir ces qualités aux enseignés ?

Robert JAQUET,
maître au Collège de Genève.