DU « PETIT » ORAL DE LA MAISON AU « GRAND » ORAL DE L’ÉCOLE...

Emmanuelle Guérin

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2020/1 N° 208 | pages 107 à 121

ISSN 0184-7732 ISBN 9782200932909

Article disponible en ligne à l'adresse : -------------------------------------------------------------------------------------------------------------------- https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2020-1-page-107.htm --------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin. © Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Powered by TCPDF (www.tcpdf.org)

DU « PETIT » ORAL DE LA MAISON AU « GRAND » ORAL DE L’ÉCOLE...

Emmanuelle GUERIN Université La Sorbonne Nouvelle - Paris 3 Laboratoire DILTEC (ÉA 2288)

Dans les Instructions officielles du 29 septembre 1863, on pouvait lire : « Dans l’économie de nos études scolaires, nous enseignons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre à penser, les langues vivantes pour leur apprendre à les parler »1. Si, bien entendu, de nombreuses réformes sont intervenues depuis, il n’en reste pas moins que la dichotomie langue morte / langue vivante induite semble constituer, de nos jours encore, un élé- ment important quant à la considération de l’enseignement des langues dans le cadre scolaire contemporain. Le traitement des langues dites « vivantes » conduit notamment à un enseignement tendant à favoriser le développement de compétences qui relèvent de la communication orale, entre autres sous l’impulsion des recommandations du Cadre européen de référence pour l’enseignement des langues2. En revanche, lorsque la langue, objet d’ensei- gnement, n’est pas incluse dans la catégorie des langues dites « vivantes », on est davantage (exclusivement ?) dans la perspective d’« apprendre à penser », c’est-à-dire qu’est favorisé un travail de réflexivité par le développement des moyens d’accès au métalinguistique. En conséquence, l’enseignement des langues « non vivantes » ne vise pas la communication, encore moins orale, mais la langue comme objet d’observation et, dans le meilleur des cas, de manipulation.

Ainsi, on voit que la catégorisation « langues vivantes » n’est pas sans conséquence sur la façon dont est pensé l’enseignement. Comme il a pu être montré, notamment dans notre étude de 2014, le français langue « maternelle » n’est pas considéré comme une « langue vivante » et donc ne bénéficie pas d’un traitement équivalent à celui des langues étrangères. Il n’est évidemment pas question de nier les enjeux différents de ces deux contextes d’enseignement. Cependant, des points de convergence peuvent être envisagés. Des problématiques communes mériteraient que la réflexion didactique aille au-delà des cloisonnements. C’est particulièrement le cas lorsque l’on met en perspective, d’une part, la prise en compte des compétences langagières des élèves et, d’autre part, leur diversité au sein d’un groupe classe. Rappelons avec V. Muni Toke :

1. Cité par C. Puren (1989 : 14). 2. Le texte est accessible sur le site du Conseil de l’Europe : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.

rticle on line rticle on line

Le Français aujourd’hui n° 208, « *Les pratiques langagières « ordinaires » des élèves* »

Le problème épistémologique posé par la coupure FLE / FLM est dès lors également directement lié à la conceptualisation première que l’on se fait des pratiques langagières : pour valider la coupure, il faut également valider l’hypothèse de langues-entités distinctes, qui déterminent des locuteurs- identités aux contours finis. (2012 : 12)

Autrement dit, le fait que les pratiques langagières des élèves soient au cœur des préconisations dans le cadre de l’enseignement des langues étrangères et, manifestement, moins (pas ?) dans celui de l’enseignement des langues « maternelles » (notamment, une fois le cap de l’école maternelle franchi, comme nous le verrons) suppose des positionnements différents, voire opposés, par rapport aux élèves et aux langues. Dans un cas, on envisage l’appropriation de nouveaux savoirs langagiers selon un apprentissage prenant appui sur les acquisitions des élèves, rendue possible parce que les langues ne sont pas pensées comme des objets sans lien les uns avec les autres ; dans l’autre cas, l’appropriation passe par un apprentissage qui ne s’appuie qu’à la marge sur les acquisitions des élèves, développées en dehors de l’école à partir d’expériences langagières ordinaires, puisque l’objet d’enseignement s’illustre par « une pratique langagière décontextualisée, y compris quand la situation d’énonciation, orale, requiert une contextualisation et une dépendance des formes linguistiques dans la situation » (Boutet 2003 : 16), autrement dit, une pratique « extra-ordinaire ».

Partant, dans cette contribution, on interrogera, tout d’abord, la place de l’oral à l’école en tentant d’éclairer ce que recouvre le terme dans le discours et la pratique scolaire. Il s’agira alors de montrer que la façon de l’appréhender exclut la possibilité de prendre en compte les indéniables compétences langagières orales des élèves. Enfin, après avoir apporté des éléments pour une meilleure compréhension de ce qu’est l’oral hors du cadre scolaire, on cherchera à proposer des pistes pour une didactique inclusive appliquée à l’enseignement de l’oral en français « langue maternelle ».

**L’oral, le « Grand »...**

L’enseignement de l’oral n’est pas une préoccupation récente (Nonnon 2016). Cependant, sa problématisation revient sur le devant de la scène avec la perspective du « Grand oral », nouvelle épreuve au programme du baccalauréat 2021. Pour autant, envisage-t-on cet enseignement sous un angle différent ? De fait, cette nouvelle épreuve du baccalauréat réactive la légitimité des questionnements sur la place de l’oral dans les enseignements. On peut apprécier le fait qu’au-delà d’une réflexion sur la préparation à ce nouvel exercice formel, l’oral est–du moins dans les textes – pensé dans toute sa dimension, notamment en tant qu’il peut constituer un « levier d’égalité

108

Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l’école...

des chances »3. Reste à voir dans quelle mesure les pratiques intègrent cette affirmation.

En soi, le « Grand oral » n’est pas une révolution quant à la considération de l’oral puisque, de tout temps, l’enjeu de l’enseignement a été « l’entrée progressive dans un oral public, différent de la conversation, permettant de structurer l’expérience, d’élaborer des connaissances, des jugements, d’ouvrir la communication à d’autres enjeux que la connivence » (Nonnon 2016 : 8). Il n’y a ainsi pas de changement fondamental du cours de l’histoire de l’oral à l’école. L’une des raisons peut être que la question de son rapport à l’écrit n’est pas véritablement posée. On continue à entretenir, dans les discours et les représentations (donc dans les pratiques), l’oscillation inconsciente entre deux acceptions de l’oral et l’écrit. L’une renvoie à la dimension médiale (phonique ou graphique). L’enseignement de l’oral passe par une formation à la lecture oralisée, la récitation, le théâtre... L’autre renvoie à une approche conceptuelle du couple (Koch et Oesterreicher 2001) :

Oral réfère le plus souvent aux formes « d’actualisation de la langue » qui n’illustrent pas le modèle standard, et écrit aux actualisations conformes au code régissant le modèle standard, lequel, du fait de son appui sur un ensemble d’œuvres littéraires présentées comme prestigieuses, apparait, dans les représentations de la langue, comme l’unique code valorisé. (Gadet et Guerin 2008 : 21)

En cela, l’oral n’est valorisé qu’en tant qu’il met en sons un travail préalable à l’écrit. Partant, on peut s’interroger sur la possibilité d’envisager l’oral comme un « levier d’égalité des chances » quand on sait le rôle distinctif d’une familiarité extrascolaire avec l’écrit (Lahire 1993 ; Bautier 2001). La maitrise de l’écrit (standardisé) étant, en France, socialement valorisée ; les enfants évoluant dans un environnement favorisant le contact ordinaire avec des productions écrites auront naturellement plus de facilités à donner du sens à l’enseignement et donc moins de risque d’échouer dans les apprentissages. Conséquemment, on repère deux temps d’enseignement de l’oral, avant et après l’entrée dans l’écrit. On constate que les recherches sur l’enseignement de l’oral à l’école maternelle, mettant en avant le lien entre les acquisitions extrascolaires des élèves et les attentes institutionnelles, sont encouragées et donc plus nombreuses puisque, à ce stade du cursus scolaire, il n’est pas question de faire produire des écrits. Si le travail de l’oral est un des objectifs majeurs du cycle premier, c’est que, dans une logique « d’égalités des chances », on cherche à amener tous les élèves à entrer dans l’écrit avec les mêmes compétences :

3. Rapport de Cyril Delhay remis au ministre de l’Éducation nationale le 24 juin 2019, *Faire du grand oral un levier d’égalité*  ́*des chances - Recommandations pour le grand oral du baccalauréat et l’enseignement de l’oral, de l’école maternelle au lycée*, <https://cache.media.education.gouv.fr/file/Bac\_2021/82/3/rapport\_grand-oral-cyril- delhay\_1145823.pdf>.

109

Le Français aujourd’hui n° 208, « *Les pratiques langagières « ordinaires » des élèves* »

Le cycle des apprentissages premiers est mis à profit pour faire progresser les élèves depuis la petite section jusqu’à la grande section vers la compréhension et l’usage d’une langue française orale de plus en plus élaborée sur laquelle ils pourront s’appuyer lors de l’apprentissage de la lecture4.

En somme, si l’on s’intéresse aux travaux sur l’oral pour penser l’enseigne- ment de la langue à l’école maternelle, c’est parce qu’il est envisagé comme un préalable à l’entrée dans l’écrit. Les chercheurs eux-mêmes, lorsqu’ils ont le souci d’une transposition didactique de leurs réflexions sur l’oral, ont tendance à se concentrer sur ce stade des apprentissages. Cela concorde avec le regret formulé par C. Garcia-Debanc, en postface d’un numéro, par ailleurs très riche, du *Français aujourd’hui* consacré à l’oral, *L’Oral en question(s)* : « La question de l’articulation entre les pratiques langagières orales des élèves et l’oral scolaire est centrale. On pourrait regretter que, ici encore, elle ne soit posée que pour les élèves d’école maternelle et les élèves allophones » (2016 : 109). Le constat d’É. Nonnon va dans le même sens : « les travaux sur l’acquisition continuent à apporter des connaissances, surtout pour les débuts du langage, mais il n’est pas sûr que la recherche ait beaucoup progressé sur le développement linguistique d’élèves plus âgés » (2016 : 7).

Le passage à l’école élémentaire est marqué par un second temps dans l’enseignement de l’oral puisqu’il n’est plus l’objectif visé : « L’enjeu primor- dial de l’école élémentaire est la maitrise de l’écrit (lire, écrire) »5. L’oral est alors essentiellement pensé dans son acception au niveau médial : il s’agit alors de former à l’oralisation. Cela se confirme à la lecture du rapport présenté par C. Delhay (*Ibid.*) qui, une fois la dimension sociale de la problématique de l’enseignement de l’oral évoquée en introduction, aborde l’oral à un tout autre niveau. Selon ce rapport, la « maitrise fondamentale » de l’oral concerne quatre « thèmes » : « Avoir conscience de sa respiration », « Comprendre et gérer son stress par la respiration », « La formation de la voix. Les cordes vocales et les résonateurs » et « Introduction aux neurones miroirs ("système miroir") ». On comprend que ces « thèmes » puissent constituer des clés pour un apprentissage qui vise un savoir-faire particulier, la prise de parole publique et ses implications d’ordre physique. Il est plus difficile de percevoir en quoi ils constituent des éléments fondamentaux quant au développement de la compétence à communiquer à l’oral dans la majorité des situations où il y a lieu de le faire.

On confond souvent production orale, fondée uniquement sur le répertoire des locuteurs (parler, oral spontané), oralisation soit l’expression orale d’un texte écrit (lire une histoire) et oralité qui concerne une production orale

4. *Recommandations pédagogiques pour l’école primaire*, édité par le ministère pour la ren- trée 2019, <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle\_2/34/6/2019\_reco\_pedago\_ primaire\_bdef\_1173346.pdf>.

5. *Ibid*.

110

Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l’école...

dont l’origine est un texte écrit (raconter une histoire). (Pégaz-Paquet et Cadet 2016 : 11)

Même en se limitant au contexte de la salle de classe, les situations sont pourtant variées et sont, en majorité, caractérisées par des paramètres dont la combinaison les distingue d’une prise de parole de type « Grand oral ». Est ici pointée l’opacité de la polysémie du terme « oral ». Il y a, d’une part, l’oral visé, bien caractérisé, travaillé et attendu ; d’autre part, il y a l’oral tel qu’il est produit spontanément dans les diverses situations de classe qui, au contraire, n’est pas cernable puisqu’inévitablement variable. On n’a donc pas affaire à des productions homogènes, qui illustreraient exclusivement la forme légitime. M. Laparra en montre ainsi la dynamique :

On passe, suivant les tâches effectuées, d’un oral de type conversationnel entre pairs ou entre les élèves et le maitre à des oraux s’écartant plus ou moins fortement de ce modèle, pour y revenir et s’en écarter de nouveau, selon les contraintes imposées aux interactions verbales par les modifications de la situation de communication. (2008 : 119)

Comme partout ailleurs, la classe est un lieu où se multiplient les situations de communication orales pour lesquelles les élèves (comme les enseignants) doivent mettre en œuvre leur compétence de communication (Hymes 1984) qui requiert bien plus que ces seuls savoir-faire. Le contexte de la classe fournit, en fait, des occasions d’un travail de l’oral proche de ce qu’il est hors des murs de l’école, ce qui pourrait permettre de faire un lien avec les acquisitions langagières extrascolaires des élèves. Or, bien souvent, elles ne sont pas saisies à cette fin. On attend des productions des élèves qu’elles se conforment à la « forme scolaire »6. Les observations de M. Larochelle la conduisent à parler de « manipulation » :

la situation de délibération en classe (travail en petits groupes et plénière) est une forme de transmission permettant de briser la forme scolaire au profit d’une socialisation démocratique [...] peut aussi tenir de la manipulation en prônant, au départ, l’engagement de l’élève dans son apprentissage tout en n’acceptant, au final, que les réponses attendues et, donc, prescrites (« le savoir qui compte »). (2016 : 121)

Du coté des enseignants, la gestion des productions orales n’est pas plus « naturelle ». E. Guerin parle d’« outrelangue » (2010a) pour évoquer la façon dont l’institution contraint et manipule (dans les termes de M. Larochelle) ces derniers à une production langagière homogène en rupture avec l’adap- tation « naturelle » de la langue aux paramètres situationnels en classe, les poussant à l’adoption d’une posture intenable soumise à des injonctions

6. G. Vincent *et al.* affirment que « la forme scolaire, qui est une forme de transmission de savoirs et de savoir-faire, privilégie l’écrit, entraine la séparation de “l’écolierˮ par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l’ancienne relation personnelle teintée d’affectivité, ce qui crée donc – historiquement – une relation sociale nouvelle » (2012 : 112).

111

Le Français aujourd’hui n° 208, « *Les pratiques langagières « ordinaires » des élèves* »

paradoxales. D’une part, ils doivent contribuer à ce que « le français écrit littéraire [tende] à fonctionner dans certaines situations de classe comme norme et but à atteindre en toute situation » (Boutet 2002 : 172) ; d’autre part, à l’instar de tous les locuteurs, ils actualisent spontanément les formes de langue qui, relativement à leur propre compétence de communication, leur apparaissent comme les plus efficaces.

En somme, si l’apparition de l’épreuve du « Grand oral » constitue un « évènement » significatif dans l’histoire de l’oral à l’école, ce n’est pas parce qu’il modifie sa place et son traitement à l’école. Il permet, en fait, de formaliser l’évaluation de l’oral, tel qu’il est et a toujours été dans son rapport de soumission à l’écrit. Indépendamment des avancées théoriques qui conduisent à abandonner une conception dichotomique du couple oral-écrit au profit d’une approche variationnelle, tournée vers une prise en compte de l’ensemble des paramètres situationnels, bien au-delà de la seule dimension médiale (par exemple, Guerin 2017 à la suite de Koch et Oesterreicher 2001), les apprentissages liés à l’oral continuent de s’articuler autour de la prétendue évidence d’un exclusif bon usage. Toute tentative de s’appuyer sur les acquisitions des élèves reste alors vaine puisque, au mieux (au pire ?), elles sont envisagées mais pour en montrer l’illégitimité ; au pire (au mieux ?), elles sont exclues de la démarche didactique.

**L’oral, le vrai...**

Incontestablement, l’oral de l’école est de l’oral : on parle bien d’une actua- lisation phonique de la langue. Pour autant, il est tout aussi incontestable que ce qui est produit hors du cadre des attentes scolaires, ordinairement, se réalise sous des formes orales différentes. Si l’on cherche à sortir d’une représentation hiérarchisée tendant à soutenir une certaine « idéologie du bon usage », alors il convient de tenter de comprendre ce qui motive, objec- tivement, les différences, sans négliger les convergences, à commencer par le fait que, dans tous les cas, on a affaire à de l’oral. Mais ce n’est pas l’unique facteur commun susceptible de permettre d’envisager une continuité entre l’oral dans et hors l’école.

Il ne me semble pas inutile de rappeler que, dans tous les cas, il est question de langue en interaction. Bien que, dans la perspective de la forme d’oral privilégiée par l’école, on cherche à produire des discours que l’on veut « élaborés » selon la terminologie scolaire, en fait, décontextualisés, explicites, des discours d’évocation, il n’en reste pas moins que ces discours sont adressés *in situ* et c’est précisément la spécificité du récepteur et du contexte qui motive (en principe) leur forme. Dans les échanges ordinaires, il est rare, sans être exclu, que les locuteurs, à fortiori les enfants, se retrouvent impliqués dans de telles situations. La plupart du temps, les échanges ordinaires se font dans un cadre plutôt familier : ils permettent une élaboration des discours s’appuyant sur une relative connivence des interactants, favorisant ainsi les implicites, la collaboration et la coopération

112

Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l’école...

communicative. De fait, le répertoire langagier des enfants est essentiellement constitué de savoirs et savoir-faire relevant de la compétence à communiquer dans ces conditions.

Partant, si l’on s’intéresse, par exemple, au vocabulaire7, il va de soi qu’une évaluation qui prendrait pour grille de lecture les entrées relatives aux productions émergeant de situations où le propos est décontextualisé, où le discours révèle un faible ancrage référentiel dans la situation au point de recourir à une stratégie d’évocation, c’est-à-dire où les interactants n’entretiennent qu’une faible connivence, conduirait nécessairement à parler de « déficit »8 du répertoire : l’oral des enfants, en particulier ceux dont les pratiques langagières sont peu diversifiées, apparait de ce point de vue peu valorisable. C’est probablement ce qui constitue un frein majeur pour envisager que l’on puisse s’appuyer sur les acquisitions dans l’objectif d’enseigner la forme de français « légitime ». En découle une pratique pédagogique tendant à l’exclusion plus qu’au cumul de savoirs, qui s’incarne dans une logique de compensation (Guerin 2013). Cette logique ne tient que parce qu’on présuppose, d’une part, l’omnivalidité de la forme de la langue valorisée et, d’autre part, une incapacité des enfants/élèves à appréhender la pertinence de l’usage des différentes formes en situation de communication. Le premier argument résulte de l’effet de « l’idéologie du standard » bien décrit en sociolinguistique, phénomène dont F. Gadet dit qu’il « valorise l’uniformité comme état idéal d’une langue, dont l’écrit serait la forme parachevée. [...] Le standard est donné comme préférable de façon intrinsèque, forme par excellence, voire la seule » (2007 : 27-28). Le second argument, qui n’est pas sans lien avec le premier, traduit la difficulté, encore aujourd’hui, à concevoir que la compétence sociolinguistique, compétence indissociable de la compétence strictement linguistique (Hymes 1984), puisse constituer une aptitude digne d’intérêt pour ce qui est de la problématique de l’enseignement des langues « maternelles ». Pourtant, comme le souligne É. Bautier : « La référence aux seules caractéristiques linguistiques est inadéquate pour désigner ce qui est compétence acquise et apprise, savoir, pratiques, habitus, rapports sociaux inscrits et construits dans le langage » (2001 : 118).

7. Le choix du vocabulaire et non un autre aspect du matériau linguistique n’est pas anodin. Les préconisations officielles voient dans son enseignement une priorité pour que les élèves « s’approprient » la langue française : « l’étendue du vocabulaire à l’école maternelle est un facteur prédictif de la réussite scolaire », peut-on lire dans l’un des textes de référence fourni par le ministère de l’Éducation nationale à la rentrée 2019, visant à « guider les professeurs dans la mise en œuvre de démarches d’enseignement au service des acquisitions lexicales » (<https://eduscol.education.fr/cid144824/deux-guides-pour-les-apprentissages-en- maternelle.html>).

8. On peut lire dans la circulaire de rentrée 2019 : « Ce déficit de vocabulaire, qui entraine un défaut de compréhension orale, constitue par suite un frein très important pour l’apprentissage de la lecture » (<https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\_officiel. html?cid\_bo=142385>).

113

Le Français aujourd’hui n° 208, « *Les pratiques langagières « ordinaires » des élèves* »

La capacité des enfants/élèves à saisir intuitivement, sans que cela passe par un apprentissage dédié, la pertinence des formes de langue en fonction des situations est pourtant bien réelle. Dans l’extrait de la transcription9 suivant10, on peut voir que les enfants/élèves de Cours moyen 2 (cinquième primaire) d’une école de la ville d’Épinay-sous-Sénart (ville de l’Essonne, en Ile de France, particulièrement confrontée au problème de l’échec scolaire) n’ont pas de difficultés à distinguer différentes formes de français auxquelles ils associent des situations de communication :

A : Ouais mais elle a raison on raccourcit les mots mais en plus les mots qu’on apprend à l’école c’est mieux de les employer dehors parce que c’est des mots polis. Enquêteur : Bon tu descends avec ton vélo il y a ta bande de copains et toi tu descends et tu te dis moi je vais parler comme on m’a appris à l’école parce que c’est bien parce que c’est poli quelle tête ils vont faire tes copains ? A : Ils vont faire je suis une tapette. Enquêteur : Ah. A : Ouais ils vont dire tu es pas chiche de parler comme ça tu as peur et tout tu as peur de te faire taper et tout. Enquêteur : Ah ouais carrément ? D : Parce que en général on parle normalement. Enquêteur : Ouais c’est ce normalement ça veut dire comme à l’école ou comme dans la rue ? D : Comme comme à l’école. Enquêteur : Ouais en général tu parles plus souvent comme tu parles à l’école que comme tu parles avec tes copains ? D : Oui. A : Moi je pense parce que moi des fois je suis chez moi et je parle comme le français que j’apprends à l’école mais des fois quand je suis avec mes frères je parle en verlan des fois. Enquêteur : Ouais et alors pourquoi est-ce que pourquoi est-ce qu’on change comme ça ? A : Comme ça ce soit pas plus long. M : Mais c’est à c’est avec les personnes que tu traines comme tu as l’habitude d’être avec eux ils parlent comme ça eh ben tu parles comme ça. Enquêteur : Et pourquoi d’après toi ? M : Euh parce que tu as peur de qu’on te dise euh. Enquêteur : Tu es bizarre ? M : Oui. Enquêteur : Si dans la cour vous vous mettez à parler avec vos copines avec des passés simples avec des subjonctifs et cetera est-ce que ? M : Moi avec mes copines on parle un peu bizarrement des fois normal.

9. Dans un souci de lisibilité, l’extrait a été « nettoyé » de certains passages. 10. Il s’agit d’un entretien réalisé dans le cadre d’un projet financé par le GIP « Réussite éducative de la ville », visant la mise en lumière d’éléments de compréhension de la situation inquiétante d’échec scolaire des élèves (Guerin 2010b).

114

Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l’école...

C : Faut se dire que quand on sera grand on parlera peut-être qu’on parlera on parlera plus normalement que le français de la rue. Enquêteur : Ouais et vous pensez que c’est réservé aux enfants aux jeunes de parler le français de la rue ? C : Nan c’est pas réservé mais la plupart du temps c’est eux qui qu’ils le parlent. Enquêteur : Et vous avez jamais entendu de grands parler comme ça ? M : À part les adolescents non. M : Si mon cousin il a trente ans nan mais il parle pas totalement comme ça mais des fois des fois ça lui arrive parce qu’il a pas d’enfant rien donc il parle comme ça.

Ce passage est intéressant parce qu’il montre que les enfants sont, d’une part, sensibles à la variation, notamment à l’oral ; d’autre part, il révèle que les expériences langagières leur permettent d’associer aux différentes formes, ici nommées « français de la rue » ou « verlan » et « français de l’école », des qualités en rapport avec une certaine conception de l’organisation des rapports sociaux. Il en ressort une représentation hiérarchisée des formes, le « français de l’école » se situant au-dessus des autres formes, ce que l’on comprend de l’usage des adjectifs « poli » ou « bizarre » / « normal ».

Cela étant dit, comment concevoir que les élèves voient dans l’enseigne- ment du « français de l’école » une entrée fonctionnelle dans leur répertoire langagier, qui aurait à voir avec les autres ? Comment envisager l’exploitation de leur compétence à communiquer en dehors de l’école dans l’objectif de leur transmettre les moyens de communiquer autrement, en l’occurrence dans des situations de faible connivence entre les interactants ? Par exemple, pour amener les élèves à comprendre pourquoi le passé simple est au pro- gramme de conjugaison alors qu’il n’est pas courant dans les échanges oraux ordinaires, n’aurait-on pas intérêt à proposer un étayage qui leur permette de sortir d’une représentation qui pose ce temps comme le pendant « correct » ou « soutenu » du passé composé ? En l’occurrence, l’emploi du passé simple, en installant le procès du verbe à un moment saisissable sans référence à la deixis, est un temps privilégié dans les situations de communication ne permettant pas aux interactants le partage des coordonnées temporelles du moment de l’énonciation. Très rares sont les situations ordinaires ainsi carac- térisées et ce n’est donc pas parce que l’on « parle mal » qu’on ne l’emploie pas. C’est parce qu’il est adapté aux stratégies expressives d’évocation qu’il est plus fréquent dans les formes visées par l’enseignement.

Cette brève remarque à propos de l’emploi du passé simple (qui mériterait bien des développements mais ce n’est pas l’objet du présent article) vient illustrer l’hypothèse selon laquelle un enseignement de l’oral qui cherche à intégrer les acquisitions extrascolaires des élèves devrait être davantage tourné vers la dimension communicative de la langue : ce sont les paramètres communicationnels qui distinguent fondamentalement l’oral ordinaire de l’oral visé par l’enseignement. Pour qui, comment, pourquoi produit-on un

115

Le Français aujourd’hui n° 208, « *Les pratiques langagières « ordinaires » des élèves* »

oral ? Ce sont les réponses à ces questions qui vont déterminer la pertinence des formes de la langue.

Comme le montre l’extrait d’entretien avec les élèves spinoliens, en plus d’avoir conscience de la nécessité d’adaptation, ils ne se contentent pas d’évidences mais cherchent à donner un sens. Si l’objectif de l’enseignement de la langue « maternelle » est de conduire les élèves à « penser » leur langue, alors la pratique scolaire devrait les aider dans cette quête. La dimension communicative de la langue est pourtant mentionnée ici et là dans les textes officiels, par exemple lorsque, pour le cycle 2, les programmes suggèrent d’inciter les élèves à « dire pour être entendu et compris », « participer à des échanges dans des situations diverses » et « adopter une distance critique par rapport au langage produit ». Cependant, les attentes institutionnelles concernant la fin du cursus scolaire, le « cycle des approfondissements », précisent ainsi ce en quoi consiste la connaissance de la différence entre l’oral et l’écrit :

- concernant les aspects syntaxiques, « Comprendre que la syntaxe de l’oral est différente de la syntaxe de l’écrit » ;

- concernant les aspects lexicaux, « mesurer les écarts de niveau de langue entre l’oral et l’écrit », « être capable de recourir, dans le cadre de l’oral scolaire, à des éléments lexicaux de niveau soutenu » (*Bulletin officiel*, n° 30, 26 juillet 2018).

De fait, on peut s’interroger sur les outils théoriques fournis aux élèves pour adopter une « distance critique ». On voit mal comment ils pourraient permettre de dépasser une représentation de la langue hiérarchisée (ce que suggèrent les « niveaux » de langue), reposant en partie sur une conception dichotomique du couple oral/écrit (en suggérant deux syntaxes distinctes, on n’est pas loin de supposer deux langues distinctes) qui installe, en substance, l’oral ordinaire en bas de l’échelle des niveaux. Il n’est pas pensable dans ces conditions que la « distance critique » permette une approche plus réaliste, désidéologisée, des productions langagières.

**De l’oral au « Grand » oral...**

L’une des difficultés reconnues de l’enseignement de l’oral tient à l’impos- sibilité d’en faire un objet suffisamment délimitable pour être formalisé11 : « Depuis toujours, on évoque la diversité des acceptions que le terme recouvre, la difficulté d’en stabiliser une définition, de l’isoler d’attitudes, d’habitus sociaux, d’apprentissages cognitifs plus généraux » (Nonnon 2016 : 2).

Il est certes possible de sélectionner un « genre » (Cappeau 2016) et d’en déterminer les caractéristiques. Ce qui revient en fait à s’interroger sur les paramètres communicationnels qui président à l’élaboration des discours. Ainsi, l’oral attendu dans le cadre du « Grand oral » est une production qui illustre ce que P. Koch et W. Oesterreicher (2001) identifient comme relevant

11. Il en va, en fait, de même pour l’écrit qui est soumis à autant de variations.

116

Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l’école...

de la « distance ». Le choix des unités linguistiques et leur combinaison sont relatifs à leur pertinence compte tenu de l’interprétabilité du propos dans la situation. Lorsqu’une situation de communication permet davantage de connivence entre les interactants, davantage de « proximité » (et c’est le plus souvent le cas dans les échanges ordinaires), d’autres choix sont faits pour assurer l’efficacité de la communication. Or le discours scolaire tend à suggérer qu’on aurait en fait affaire à la forme d’oral idéale en toute circonstance, puisqu’elle serait plus « correcte », plus « précise », plus « élaborée »12. On pointe ici la dimension idéologique et politique, rarement éclairée, qui sous-tend la question scolaire. Et il ne saurait en être autrement quand on sait quel rôle l’école joue – et a toujours joué – dans l’exercice du pouvoir.

Partant, il n’est pas surprenant de constater que les savoirs en jeu sont perçus par les élèves comme servant exclusivement la cause scolaire, sans qu’ils soient en mesure de faire un lien avec des pratiques extrascolaires. Du point de vue des élèves (et probablement de celui des enseignants13), il y a d’une part ce qui relève de la réalité des pratiques, leur diversité, leur dynamisme, autrement dit leur variation et ce qui est légitime, important, ce qui appartient aux « programmes », comme on le comprend des propos des élèves dans cet autre extrait de l’entretien précédemment cité :

Enquêteur : Est-ce que à l’école vous avez déjà eu ce genre de discussion ? Groupe : Nan nan nan. Enquêteur : Jamais à l’école on vous a avec la maitresse vous avez réfléchi discuté sur le fait que le français c’est pas toujours le même ? M : Ben à l’école en fait on discute plus des cours des matières. Enquêteur : Ouais ? M : On discute pas. Enquêteur : Mais pourtant c’est important ça pour connaitre ce que pour connaitre ce que c’est la langue. M : En CP il avait des trucs pour parler de sa vie. Enquêteur : Ouais et là ça y est il y a plus c’est ça ? M : Peut-être c’est parce qu’on parce qu’on est plus grand qu’en CP faut plus travailler. Enquêteur : Il y a beaucoup de choses et vous pensez qu’on n’a pas le temps de discuter de ce genre de choses ? D : Ouais on a le temps mais c’est pas dans le programme.

12. Les adjectifs sont ceux que l’on trouve dans les textes officiels. 13. La réflexion sur la variabilité de la langue et son intérêt pour l’enseignement de la langue « maternelle » est quasiment absente de la formation des enseignants ce qui conduit par exemple au constat formulé par C. Garcia-Debanc et I. Delcambre : « D’un point de vue sociolinguistique, plus encore que l’écrit, l’oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence. Cette problématique, bien connue en sociolinguistique et dans l’enseignement du français langue étrangère, est encore trop souvent ignorée par les enseignants, notamment de ZEP, qui ressentent comme agressives des variations d’intensité (ils parlent fort), de débit (ils parlent vite), de distance proxémique (ils parlent de près) qui relèvent essentiellement de variations culturelles » (2001 : 9).

117

Le Français aujourd’hui n° 208, « *Les pratiques langagières « ordinaires » des élèves* »

M remarque finement qu’en classe, parler « de sa vie », entendons de la réalité extrascolaire, ce n’est pas « travailler ». Mieux que n’importe quelle analyse savante, M met ici en lumière l’étanchéité de la pratique scolaire face aux apprentissages illégitimes, qu’on pourrait qualifier d’informels. Pourtant, comme le souligne B. Garnier :

Il est intenable d’enfermer l’éducation – et ce faisant, les sciences de l’éduca- tion – dans le seul paradigme scolaire et aussi pour donner toute sa place à des objets d’études tels que l’éducation tout au long de la vie ou l’éducation permanente. De plus, ce qui justifie que l’éducation informelle ne soit pas reléguée sous prétexte de conceptualisation imparfaite ou inachevée, ce sont les constats aujourd’hui peu contestés de l’importance des connaissances acquises durant toute une vie en dehors de toute institution scolaire, même dans les pays hyper-scolarisés comme la France, où l’institution scolaire a conquis un pouvoir de qualification considérable. (2018 : 73)

Il apparait alors important de lever un certain nombre de voiles afin que ce qui est présenté comme un enseignement de l’oral à l’école soit justement identifié.

On n’enseigne pas l’oral mais on contribue à enrichir le répertoire langagier des élèves/enfants afin qu’ils soient en mesure de produire des oraux dans des situations de communication autres que les situations de communication familières, ordinaires, à partir desquelles ils acquièrent d’autres savoirs et savoir-faire. Pour ce faire, deux conditions conjointes doivent être respectées : i) rompre avec un argumentaire qui suggère l’absolue validité d’une forme d’oral en particulier, sans pour autant nier sa légitimité sociale, soit un discours explicite distinguant la façon dont le système linguistique permet l’adaptation aux paramètres situationnels des conventions socialement admises ; ii) proposer un étayage qui conduise les élèves/enfants à mettre en relation les formes d’oral, les unités qui les caractérisent, et lesdits « paramètres situationnels ». Le respect de la première condition n’est envisageable que si les enseignants bénéficient d’une formation suffisante pour déconstruire les représentations sur la langue, fortement imprégnées des effets de « l’idéologie du standard ». Quant au respect de la seconde condition, il implique que soient rendus visibles les enjeux de la « forme scolaire ». On peut penser ici à la notion de « poste de travail didactique » proposée par M. Grandaty, soit des espaces dédiés à la mise en lumière des attentes scolaires afin que les élèves soient en mesure de donner du sens à ce qui se pratique en classe : « Le poste de travail a vocation [...] de clarifier le contrat didactique à travers la réalisation d’un produit. » (Dupont et Grandaty 2015 : 62). Dans le cas précis qui intéresse cette contribution, il s’agirait de permettre aux élèves de comprendre que l’apprentissage des moyens de produire un type d’oral en particulier n’a pas pour seul intérêt l’obtention du baccalauréat, mais qu’il en va de l’enrichissement de leur répertoire langagier, pris dans sa dimension identitaire. Le « poste de travail didactique » pourrait ainsi se concrétiser sous la forme d’un temps préalable

118

Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l’école...

à toute production orale (et écrite) en classe durant lequel seraient clairement énoncés les paramètres communicationnels contraignants l’élaboration de ladite production. À qui est destinée la production ? De quels moyens dispose- t-on pour transmettre le message ? Quelles sont les informations, nécessaires à l’interprétation, préalablement partagées ? Ainsi, on rend possible une explication qui viserait à déterminer la pertinence de formes, d’unités, plutôt que d’autres, sans en passer par des justifications normativisantes réglées dans la binarité induite par une supposée absolue correction.

Dès lors, les compétences des enfants ne sont ni invalidées ni niées puisque ce qui vaut pour la compréhension des formes de langue enseignées vaut pour les autres : le « français de la rue » n’est pas moins « poli » ou « normal » que le « français de l’école », dans les deux cas, on a affaire à une adaptation de la langue. Le travail qui aboutit à la sélection de certaines formes et de certaines unités lorsque les enfants parlent entre eux en dehors de l’école (et qui ne se limite pas à la mise en place d’une stratégie pour ne pas être exclu ou ne pas paraitre « bizarre ») est de même nature que celui à entreprendre pour élaborer un discours en vue du « Grand oral ». On cherche à rendre interprétable son propos relativement à la situation dans laquelle on se trouve. Le rôle de l’enseignement devrait être de transmettre les moyens de cette adaptation. Sur le plan du développement de la compétence linguistique, il s’agit d’apporter des savoirs nouveaux en mettant en rapport leur fonctionnalité au sein du système et leurs conditions d’emploi (on renvoie à l’exemple précédemment cité du passé simple dont la maitrise devrait constituer une entrée supplémentaire dans le répertoire, autre que celle du passé composé). Il n’est alors plus question de considérer que certains savoirs pourraient en remplacer d’autres. On adopte ainsi une démarche cumulative et non exclusive. Parallèlement, sur le plan de la compétence sociolinguistique, il s’agit d’accompagner son développement en permettant aux enfants/élèves de ne pas s’enferrer dans des représentations disqualifiant tout écart au « bon usage », pourtant tout à fait ordinaire.

**Conclusion**

« Faut-il, à l’intérieur de la classe de français, un enseignement autonome de l’oral avec des objets et contenus clairement définis ? Ou le travail sur l’oral doit-il se faire de manière intégrée là où l’oral se pratique de toute façon à l’école, dans les multiples lieux de son usage ? » (Schneuwly 1996 : 7).À la première question formulée par B. Schneuwly on peut, au terme de cette contribution, considérer que l’oral ne constitue pas un objet aux contenus bien définis, à moins de se limiter à sa dimension phonique et de n’envisager qu’une formation à l’oralisation. Or il s’agit de bien plus au regard des attentes scolaires, qui s’illustrent et se formalisent notamment dans la perspective de l’épreuve du « Grand oral » au baccalauréat.

119

Le Français aujourd’hui n° 208, « *Les pratiques langagières « ordinaires » des élèves* »

Il revient à l’école de fournir des enseignements permettant des acquisitions qui, pour de nombreux enfants/élèves, ne peuvent se faire en dehors de l’école, faute d’un environnement favorable à la multiplication et la diversité des expériences langagières. Savoir actualiser la langue en une forme efficace lorsqu’il y a lieu de s’exprimer en dehors d’une relation de forte connivence avec l’interlocuteur, au-delà du fait que l’on convoque là des formes de langues socialement valorisées, constitue un enrichissement du répertoire langagier.

Réfléchir à la façon dont les savoirs enseignés peuvent contribuer au développement de la compétence langagière des enfants implique de prendre en compte les savoirs déjà en place et ceux acquis, parallèlement, en dehors de l’école. La difficulté réside notamment dans le fait que ces savoirs « extrascolaires » relatifs à l’oral sont inévitablement de nature différente pour chaque enfant puisqu’ils dépendent du parcours singulier de chacun. Ainsi, chaque élève entre à l’école avec une compétence à l’oral qui lui est propre.

C’est pourquoi plutôt que de les envisager comme des éléments parasites qu’il faudrait évacuer pour laisser la place aux savoirs légitimes, probablement plus pour l’oral que pour n’importe quelle autre source de savoirs ensei- gnables, on devrait se préoccuper de la façon dont les savoirs se coordonnent et s’enrichissent mutuellement.

À la seconde question formulée par B. Schneuwly, on répond ainsi qu’il est essentiel d’intégrer le travail sur l’oral « là où l’oral se pratique de toute façon à l’école, dans les multiples lieux de son usage » et j’ajoute : de sorte que ce travail soit transposable là où l’oral se pratique de toute façon en dehors de l’école dans les multiples lieux de son usage.

**Emmanuelle GUERIN**

**Références bibliographiques**

• BAUTIER, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, *137*, 117-161.

• BOUTET, J. (2002). « I parlent pas comme nous ». Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires ». *VEI enjeux, 130*, 163-177.

• BOUTET, J. (2003). De l’inégalité dans l’accès au français scolaire. *Le français aujourd’hui, 141*, 12-20.

• CAPPEAU, P. (2016). Question sur l’oral : medium, syntaxe, genre. *Le français aujourd’hui, 195*, 23-36.

• DUPONT, P. & GRANDATY, M. (2015). La notion de poste de travail didactique et le développement des compétences en littératie. Dans L. Lafontaine & J. Pharand (dir.), *La Littératie : vers une maitrise des compétences* (pp. 57-86). Québec : Presses universitaires du Québec.

• GADET, F. (2007). *La Variation sociale en français.* Paris : Ophrys.

• GADET, F. & GUERIN, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguis- tique à visée didactique. *Le français aujourd’hui, 162*, 21-27.

120

Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l’école...

• GARCIA-DEBANC, C. (2016). Enseigner l’oral ou enseigner des oraux. *Le français aujourd’hui, 195*, 107-118.

• GARCIA-DEBANC, C. & DELCAMBRE, I. (2001). Enseigner l’oral ? *Repères*, *24-25*, 3-21.

• GARNIER, B. (2018). L’éducation informelle contre la forme scolaire. *Carrefours de l’éducation*, *45*, 67-91.

• GUERIN, E. (2010a). L’outrelangue des enseignants ou le mythe d’une langue monovariétale. *Pratiques*, *145-146*, 45-54.

• GUERIN, E. (2010b). Entretiens avec des enfants d’Épinay-sous-Sénart. Une étude sociolinguistique à l’usage des acteurs de l’enseignement. Compte-rendu du rapport remis au GIP-RE spinolien. *Langage et société*, *131*, 139-144.

• GUERIN, E. (2013). La validité de la notion de « handicap linguistique » en question. *Le français aujourd’hui*, *183*, 91-104.

• GUERIN, E. (2014). Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire. *LIDIL*, *50*, 147-167.

• GUERIN, E. (2017). Éléments pour une approche communicationnelle de la variation. Dans H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau & E. Guerin, *La Variation en question(s)* (pp. 57-76). Bruxelles : Peter Lang.

• HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-CRÉDIF.

• KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2001). Langage oral et langage écrit. *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, tome 1-2*.* (pp. 584-627). Tübingen : Max Niemeyer.

• LAROCHELLE, M. (2016). Le pouvoir disciplinaire et la forme scolaire. *Recherches en didactique*, *22*, 111-126.

• LAHIRE, B. (1993).*Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l’échec scolaire à l’école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

• LAPARRA, M. (2008). L’oral, un enseignement impossible ? *Repères* [En ligne], *137-138*.

• MUNI TOKE, V. (2012). Les présupposés ethnodidactiques de la coupure disciplinaire FLE/FLS/FLM. *Le français aujourd’hui*, *176*, 11-24.

• NONNON, É. (2016). 40 ans de discours sur l’enseignement de l’oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques* [En ligne], *169-170*.

• PÉGAZ-PAQUET, A. & CADET, L. (2016). Prendre/apprendre la parole : l’oral à l’école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd’hui*, *195*, 9-22.

• PUREN, C. (1989). L’enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d’une didactique. *Langue française*, *82*, 8-19.

• SCHNEUWLY, B. (1996). Vers une didactique du français oral ? *Enjeux*, *39-40*, 3-11.

• VINCENT, G., COURTEBRAS, B. & REUTER, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. *Recherches en didactiques*, *13*, 109-135.

121