

> FRANÇAIS

Langage oral

L'oral d'élaboration

Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? Article d'Élisabeth Bautier¹

De nombreux articles depuis plusieurs décennies ont déjà été écrits sur la question de l'oral et de son enseignement d'un point de vue tantôt didactique, tantôt linguistique², beaucoup plus rarement, voire exceptionnellement d'un point sociolinguistique ou de sociologie du langage. Pour cette raison, les lignes qui suivent s'inscrivent dans une réflexion sur les inégalités scolaires et sociales liées aux usages de la langue et du langage dans le cadre des apprentissages scolaires. Même s'il ne s'agit pas à proprement parler de rendre compte de recherches, ces lignes reposent sur des observations de pratiques de classes aux différents niveaux de la scolarité, observations longues et répétées et sur des analyses de production écrites et orales d'élèves³. Ce que laissent voir ces observations sont principalement une pluralité de paradoxes que nous développerons ci-après et qui expliquent la récurrence de la question de «l'enseignement de l'oral», récurrence qui au demeurant cohabite avec des difficultés réelles des enseignants pour réduire celles des élèves dans les apprentissages. Mais l'enseignement de l'oral a-t-il en fait cette fonction ?

Une préoccupation particulière sous-tend les développements présentés ici et en constitue le cadre théorique, il s'agit des relations entre cette question de l'oral et celle des apprentissages. Plus précisément, c'est par le biais des inégalités d'apprentissage qui apparaissent dans les dispositifs didactiques et pédagogiques contemporains qu'est ici abordée la question des enjeux de l'oral en classe. Nos résultats de recherche dans ce domaine, passés et présents, mettent en effet au jour deux éléments qui laissent penser que la place croissante de l'oral⁴ dans les pratiques de classe et les dispositifs didactiques participe, à l'insu des enseignants, de l'accroissement des inégalités sociales des apprentissages. Ainsi, la nature de l'oral et de sa place dans la classe que nous développons ci-après suppose, pour participer des apprentissages des élèves, des modes de socialisation langagière que tous ne partagent pas du fait de leurs habitudes langagières. Ainsi, la familiarité avec l'oral pour apprendre, pour (s')interroger et problématiser et ainsi élaborer une compréhension à valeur générique et conceptuelle, non pour simplement retenir des faits et les restituer, mais pour

1. *Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ?*, Article d'Élisabeth Bautier - Université Paris 8 - Équipe Circeft Escol

2. Voir les articles de Laparra (2008), de Nonnon (2001-2002), par exemple.

3. Cf. les recherches d'Escol et de RESEIDA.

4. Une recherche en cours au sein du réseau RESEIDA (ACCI : adaptations contextualisées des curriculums et inégalités), qui porte sur l'analyse des savoirs dans les cahiers de 6^{ème} de différentes disciplines dans différents contextes sociaux, fait apparaître que ces cahiers ne sont «que» des cahiers d'activités multiples d'exercice de découverte ou d'application et renvoyant à un oral de la classe au sein duquel sont construits les consignes de travail, les raisonnements et les savoirs, ces derniers ne laissant qu'un minimum de traces dans les cahiers.

comprendre des phénomènes, compréhension donc fondée dans le travail avec le langage ne fait que rarement objet d'un apprentissage scolaire, d'un enseignement. Ce rapport au langage, et à aux situations d'oral plus particulièrement, plus communicationnel ou expressif qu'élaboratif et cognitif n'est pas construit pas tous les élèves qui risquent dès lors de passer à côté des apprentissages. C'est la connaissance même de cet usage du langage qui n'est pas présente chez les élèves qui nous occupent, alors même que c'est cet usage qui est censé structurer les situations d'échanges et les apprentissages. C'est l'idée même qu'il s'agisse d'élaborer, de réfléchir avec le langage dans les échanges oraux, et non de répondre à des questions qui n'est pas pensée comme possible.

Un peu d'histoire et de mise en contexte

Les places respectives de l'oral ou de l'écrit dans les classes alternent avec les époques et avec la démocratisation de plus en plus grande de l'enseignement, plus précisément de l'accès de tous à une scolarité longue. Faisant l'histoire de l'enseignement de l'oral dans l'enseignement primaire depuis un siècle, l'Inspection générale remarque le lien entre les deux vagues de démocratisation, les années soixante et la période très contemporaine et l'accent mis par l'Institution sur l'oral. La place de l'oral est d'autant plus grande que l'écart entre ce que les élèves font avec le langage et les ambitions du système scolaire est grand. On peut dès lors voir dans la question de l'oral à l'école un souci de l'institution scolaire pour éviter des antagonismes sociaux, une fracture sociale que l'école se doit d'anticiper et plus encore de contrecarrer. L'oral est bien un objet d'enjeux sociaux d'importance.

Au demeurant, à mieux y regarder la confrontation des élèves peu en connivence avec la culture et les modes d'apprendre de l'école, cause de leurs difficultés et de celles des enseignants, n'entraîne pas un recours à l'oral de même nature, même si dans tous les cas le recours à l'oral pour apprendre, l'oral vecteur des apprentissages est présent. Dans les années soixante et soixante dix après les débats suscités par le Plan Rouchette sur la Rénovation de l'enseignement du français, l'oral apparaît comme «une transition souple entre deux mondes antithétiques», celui de l'écrit scolaire et celui de l'oral des élèves peu familiers avec les exigences d'une scolarité longue. C'est alors la communication orale qui est au centre des préoccupations, même si la libération de la parole, qui allait de pair avec la phase suivante de structuration est peu présente au profit de la seconde et de la maîtrise de la langue.

Dans la période actuelle, il semble que la centration sur l'oral ait une fonction quelque peu différente, même si on retrouve évidemment les difficultés d'une partie de la population scolaire à satisfaire aux exigences d'un oral scolaire dans ses fonctions de médium des apprentissages. En effet, si la parole est davantage réellement sollicitée y compris celle de l'expression de l'élève dans une langue souvent proche de la langue quotidienne non scolaire, ce sont les évolutions curriculaires et les modalités didactiques centrées sur la construction des savoirs par les élèves dans les manipulations, les échanges... qui placent l'oral au centre des apprentissages nécessaires dès la maternelle. Les programmes de 2015 en sont un bon exemple.

L'oral, l'écrit et les apprentissages

Même s'il s'agit ici de traiter de la question de l'oral, on ne peut faire comme si oral et écrit étaient indépendants l'un de l'autre, voire s'opposaient, alors même qu'ils sont indissociables au sein de la classe et plus largement de l'École et ce dès l'école primaire de la Troisième République. En effet, dès la création de l'École républicaine, être scolarisé c'est changer de modalités d'apprentissage et faire rupture avec la culture traditionnelle de «l'apprendre par ouïe dire et voir faire» car «il convient que chacun se persuade que c'est en lisant qu'on apprend» (rapport IG). Certes, cette centration sur l'écrit a entraîné durant des années une minoration de l'oral et au minimum une situation de concurrence et valorisant au mieux un oral de communication. Pourtant, on a conscience dès les IO de 1882 et 1887 que la parole est le vecteur des apprentissages et que le dialogue pédagogique est donc central, comme il l'est aujourd'hui dans les cours dialogués, même si à l'époque, l'oral était aussi un moyen de préparer la lecture du manuel, manuel qui à la différence des manuels actuels présentait essentiellement des textes de savoir : « Ce livre est destiné à vous rappeler les points essentiels de leçons faites par votre maître sous forme de causeries », écrit M. Saffray dans la préface adressée aux élèves du livre de l'élève de Leçons de choses paru en 1881.

Donc l'oral À l'école et son enseignement (qu'il est nécessaire de distinguer de l'oral DE l'École, au sens de la langue à utiliser au sein de la classe, le français standard grammatisé par la langue écrite), a eu ainsi pendant des décennies principalement un rôle facilitateur des apprentissages par le biais de la participation des élèves au dialogue scolaire. Il s'agit sans doute dans les premiers moments du XX^e siècle que les élèves parlent français, mais il s'agit tout autant qu'ils puissent participer au dialogue pédagogique pour apprendre. Dès lors, on ne s'étonnera pas de la prégnance de la confusion entre langue et langage, entre acquisition des «bonnes formes, des bonnes structures» de la langue et l'utilisation de cette même langue pour structurer les connaissances. Malheureusement, l'acquisition des structures de la langue n'entraîne pas ipso facto celle de la structuration visée.

Distinguer oral et écrit, plus encore envisager une autonomie de l'oral par rapport à l'écrit est donc, jusqu'à ces dernières années, un leurre au sein de la classe, dès lors que, comme le souligne Laparra (2008), la plupart du temps, les échanges oraux prennent appui sur des documents écrits ou ont comme visée la production d'un texte. Il est nécessaire également de faire observer que l'expression si courante «passer de l'oral à l'écrit» n'a guère de sens sauf à réduire l'oral et l'écrit à deux «codes» formels dont les règles de construction syntaxique, voire morphologique, d'explicitation des référents... peuvent être selon les situations en effet distinctes ; les dispositifs de «dictée à l'adulte» dans le primaire sont un bon exemple de la complexité de ce «passage» qui n'en est pas vraiment un, qui entraîne des changements énonciatifs, parfois modifie la nature même du genre de discours, le passage d'un genre premier à un genre second.... Certes, il ne s'agit pas de nier l'intérêt, et même la nécessité, d'enseigner aux élèves les différences formelles, mais elles ne rendent nullement compte des enjeux cognitifs, sociaux, subjectifs des usages du langage, or ce sont ceux-là qui produisent les différences d'apprentissage et les inégalités scolaires et sociales. En particulier, il est nécessaire de travailler avec les élèves la question des spécificités de «parler» à propos et à partir de l'écrit, qu'il s'agisse d'un album, d'un document, usage de l'oral très fréquent actuellement et qui mobilise des caractéristiques linguistiques et langagières très différentes du récit ou commentaire d'une expérience personnelle vécue. Parler à propos et à partir d'un écrit, d'un document apparaît en effet comme une situation d'oral fortement différenciatrice : certains élèves parlant «à propos de», parce que ça leur «fait penser à...», quand d'autres construisent oralement un discours de savoir avec le document.

Ces questions fines de différences entre les situations d'oral font rarement l'objet des situations de travail en classe. Pourtant, les savoirs sur l'oral ou plutôt sur l'oral en tant qu'objet d'enseignement se sont particulièrement développés depuis une quinzaine d'année, en particulier pour devenir des objets de la didactique du français. On prendra ici pour exemple les numéros de la revue *Pratiques* ou ceux de la revue *Repères* qui sont consacrés à l'oral à enseigner qu'il s'agisse des usages non scolaires, mais spécifiques de l'oral, des différences entre l'oral et l'écrit, des usages de l'oral en classe (les interactions enseignants-élèves, élèves-élèves), des tâches discursives et des conduites discursives, de l'oral pour apprendre (construction des objets de savoir, des problématisations, des caractéristiques des conduites de réflexivité...). Des productions comme des conduites discursives sont ainsi décrites avec finesse, des différences mises au jour (ex. Plane, 2001, qui distingue explication expositive et explication heuristique). Au demeurant, ces connaissances scientifiques ne semblent pas modifier les pratiques ni permettre la réduction des inégalités sociales par les pratiques scolaires d'enseignement et d'apprentissage. Plusieurs raisons sans doute à cette faible influence et à ce bégaiement institutionnel.

Ces travaux de recherche, d'une grande richesse, entérinent cependant sans doute pour les enseignants la confusion, ou plutôt l'indifférenciation entre langue et langage et l'absence de priorité explicitée. Le catalogue de ces domaines identifiés de l'oral est très hétérogène et cette hétérogénéité semble d'ailleurs être à l'œuvre dans les contenus de formation ou des propositions académiques concernant l'oral. Ils explicitent toutes sortes d'objets possibles d'enseignement et de situations marquant indéniablement des avancées dans les connaissances didactiques, mais également les difficultés de l'enseignement scolaire de l'oral et ses causes multiples et hétérogènes : les élèves parlent déjà, l'oral est difficile à analyser et à évaluer, il ne laisse pas de trace pour ce faire, l'écrit est davantage la mission de l'École... (*Repères* n°24-25 2001). Mais dès lors que ces difficultés sont inhérentes à l'oral et ses spécificités, aux situations scolaires elles-mêmes (certes aussi à la faible formation des enseignants dans ces différents domaines) ne faudrait-il pas centrer davantage «l'enseignement de l'oral» sur des conduites langagières à acquérir car nécessaires aux apprentissages, même si la nécessité peut être plurielle comme nous allons le voir ?

L'oral : de quel objet parle-t-on ? De quelques paradoxes

Quand il est question d'apprendre-enseigner de l'oral et non seulement de mettre les élèves en situation de parler, de quoi s'agit-il alors et que s'agit-il d'enseigner ? On peut enseigner des usages spécifiques de l'oral (le débat, l'interview...) comme l'ont proposé des didacticiens (Dolz et Schneuwly, 2008) ou l'oral pour apprendre (la problématisation, l'hypothèse, le raisonnement scientifique...), mais aussi certains genres disciplinaires récurrents et spécifiques (l'explication, la description, l'argumentation...). On peut encore enseigner à communiquer et exprimer en public expériences et opinions. Ces différentes dimensions de la scolarisation de l'oral ont chacune leur intérêt, leur nécessité. Dans une société où la prise de parole à tous les niveaux est supposée aisée, voire nécessaire dans la plupart des situations de travail, où la participation de chacun à la vie publique est de plus en plus demandée et souhaitée par les sujets eux-mêmes, évidente et dans «l'ordre des choses», où les médias sollicitent quotidiennement l'intervention, les témoignages de chacun, savoir parler, s'expliquer conforte la participation à la vie sociale, permet de se sentir partie prenante de celle-ci.

Dès lors, il n'y a jamais eu tant d'oral, au moins, d'usages de la parole, dans les classes (Bautier, 2008), alors même que les exigences de la familiarité avec la culture de l'écrit n'ont également jamais été si importantes dès la maternelle (Bautier, 2009, Joigneaux, 2013, Laparra, 2008). Au demeurant ces exigences de modes de faire et de dire construites dans la familiarité avec une culture de l'écrit pour élaborer, penser, apprendre en situations scolaire ne s'accompagnent pas d'un enseignement correspondant, tant elles reposent sur l'évidence du partage de cette culture, au motif peut-être de l'élévation massive des niveaux de scolarisation des dernières décennies et qui a entraîné des possibilités d'usages de l'écrit chez le plus grand nombre. Cependant, ces usages quotidiens, ordinaires, chez certains n'ont que peu à voir avec ce qui est sollicité et n'entraînent pas des socialisations non scolaires équivalentes pour tous les élèves⁵.

Qu'en est-il de l'oral en classe pour permettre à tous les mêmes compréhensions, les mêmes usages des situations de parole en classe ? En effet, ces différences entre élèves, peuvent s'estomper si, grâce à l'oral partagé dans la classe, il s'agit de travailler des usages du langage, et les formes dans lesquelles ils se réalisent, qui permettent aux enfants et aux jeunes d'être ou de devenir «élèves», c'est-à-dire d'être en possibilité d'utiliser les situations scolaires pour apprendre, transformer leur rapport au monde et aux objets du monde et se transformer.

Autre paradoxe, cet oral très présent dans les classes, très présent aussi dans les programmes de la maternelle au collège compris, reste peu analysé dans sa spécificité propre, comme dans la spécificité des productions des élèves. Alors que les enseignants sont censés l'enseigner, il fait très peu l'objet en formation des descriptions qui leur permettraient de se saisir des productions des élèves, et d'élaborer des situations d'oral permettant aux élèves d'apprendre des usages et leurs formes qu'ils ne possèdent pas. Tout se passe comme si l'oral pouvait s'acquérir par simple imprégnation de l'oral des autres, c'est vrai sans doute chez l'enfant qui apprend à parler, encore les interactions sont-elles nécessaires, c'est inexact dans les situations scolaires si on considère qu'il ne s'agit pas de continuer à apprendre à parler, mais d'acquérir des usages de l'oral propres à certaines situations en particulier scolaires mais ne s'y réduisant pas. Pourtant, les évolutions curriculaires et didactiques, nous l'avons dit, confèrent aux échanges entre élèves et élèves-enseignants un rôle essentiel dans les situations d'apprentissage. Enfin, du fait des évolutions concernant le statut de l'élève dans la classe, devenu sujet de parole, d'expériences, d'opinions, aujourd'hui les élèves s'expriment. Ils peuvent le faire, ils le doivent même.

Un autre paradoxe encore, l'oral des échanges de la classe peut être aujourd'hui plus proche d'un oral de l'oralité – et non d'un oral proche de la langue normée par ses formes écrites. Alors même que ces échanges visent des découvertes conceptuelles, la construction des savoirs, tout semble se passer comme si plus les élèves sont «spontanément» éloignés dans leurs prises de parole des formes linguistiques, énonciatives, discursives permettant les apprentissages dans les situations scolaires, plus le discours scolaire (les échanges dans la classe) est produit dans les formes et usages conversationnels de la quotidienneté, dans l'hypothèse d'une intercompréhension ainsi facilitée et d'une horizontalité bienveillante des échanges. Moins les élèves disposent des mots des savoirs, moins ils sont employés dans les classes (Bautier, 2009, Margolinas, Laparra, 2011).

En résumé, les classes sont devenues bavardes, et c'est justement ce qui fait apparaître des différences considérables dans les conduites discursives des élèves, dans le sens qu'ils donnent aux interventions orales et ce qu'ils en font. Ce sont ces constats que nous développons ci-après qui nous suggèrent une autre approche de l'oral en classe, non exclusives des précédentes mais davantage centrées sur la réduction des inégalités.

Une autre approche de l'oral pour tenter de réduire les inégalités

La distinction entre les différentes conceptions de l'enseignement de l'oral que nous avons rapidement évoquées, comme l'opposition entre l'oral et l'écrit qui, on vient de le voir est pourtant peu fondée en classe, masquent des distinctions et des différences plus importantes dans la perspective qui est la nôtre d'une analyse des inégalités socio-scolaires. En effet, et ainsi que Nonnon (2001-2002) le souligne, l'oral peut (devrait) être un objet de travail cognitivo-langagier et donc objet permettant des transformations de l'élève : acquisition de nouvelles pratiques de langage et de langue et non «seulement» un apprentissage de nouvelles formes. C'est bien de cela dont il s'agit de se saisir : permettre aux élèves d'acquérir des conduites discursives transformatrices et non d'être «seulement» capables d'effectuer des tâches à l'oral avec du «déjà là» de leur oralité spontanée, car dès la maternelle, les élèves font des choses très différentes avec le langage – et donc l'oral. Il s'agit donc d'enseigner et de faire apprendre des façons d'être au langage et au monde qui participent profondément de la construction et de la socialisation des sujets et non des actes de parole ou des genres discursifs ou des formes linguistiques, apprentissages nécessaires évidemment, mais insuffisants pour apprendre et comprendre et qui pour certains élèves se réduisent le plus souvent à des acquisitions techniques. Ces conduites langagières, s'il n'y a pas d'accompagnement par les enseignants parce qu'elles ne sont pas partagées initialement par tous, peuvent devenir différenciatrices et inégalitaires.

Certes, cela implique sans doute certains renversements de perspective y compris pour les enseignants. Il est alors nécessaire d'organiser les situations de travail et d'apprentissage non à partir de l'oral comme objets d'enseignement, mais à partir des pratiques des élèves et des différences qualitatives non seulement cognitives, énonciatives, discursives, mais aussi celles qui sont produites par des différences linguistiques apparemment très minimes, quand on n'est pas formé pour savoir les analyser. Différences minorées également si ce qui compte c'est d'abord la participation de l'élève au dialogue scolaire et non ce qu'il fait et travaille durant ce moment.

De quelques constats

On peut ici reprendre nos observations de classe déjà anciennes⁶ de mises en place par les enseignants de dialogues d'exploration d'un objet ou d'un document, dialogue à visée cognitive donc (comprendre un phénomène en l'explorant à plusieurs par le langage). Leurs analyses ont mis au jour des productions et des engagements dans le dialogue qualitativement différents.

« Ainsi à la consigne énoncée par cette enseignante de CE2 : « aujourd'hui on va parler de l'eau, de comment on trouve l'eau », certains élèves vont répondre au niveau personnel et subjectif des sensations éprouvées : l'eau peut être trouvée « javellisée », « froide » ; quand d'autres interprètent le cadre de travail soit sur le registre « scolaire » (au sens de la restitution de savoirs acquis), soit explorent collectivement leurs connaissances *savantes* et *non savantes* pour tenter de construire dans un dialogue cognitif et collectif des réponses hypothétiques « savantes » à la « question » de l'enseignante. La consigne est très ouverte (parler de l'eau) et ne définit pas de contraintes précises sur les productions discursives, sur la forme, ni sur la référence à un discours disciplinaire. Ce type de situation de production est un mode récurrent de mise au travail des élèves ; on peut y voir la double référence aux préconisations institutionnelles de l'incitation à la facilitation de l'expression de chacun et, sur un registre plus didactique, à l'influence d'une vulgate « socioconstructiviste » des savoirs. La première élève à prendre la parole a une réponse scolaire : *Elle (l'eau) – a trois formes / elle a l'eau gazeuse / l'eau normale et l'eau en glace*. Mais, grâce au dialogue qui s'est instauré entre les élèves, elle s'aperçoit que la situation permet aussi d'échanger des idées, de débattre, de réfléchir pour construire au-delà de ce qu'on sait déjà au début de l'échange. Elle reprend la parole plus tard et fait appel à ses expériences pour élaborer une réflexion en mettant en relation des moments et des espaces qu'elle construit comme lieux de savoirs possibles, elle utilise également les propos des autres élèves en rebondissant sur leurs interventions et en manifestant ses propres questions : *L'eau, elle peut passer parce que heu c'est humide heu...*, ce qui lui permet de s'interroger : *Donc je pense que c'est normal, hein ?* Ces changements qu'elle a effectués dans son interprétation de la situation, l'utilisation qu'elle fait des propos des autres, de ses expériences, la réflexion qu'elle engage, semblent caractéristiques du rapport au langage nécessaire pour tirer profit sur le plan cognitif de la situation qui était proposée. On peut considérer cet exemple comme emblématique de ce qu'une situation d'oral de ce type en classe peut permettre de déplacement cognitif comme langagier chez les élèves. Cet oral est un moyen privilégié de faire accéder les élèves à ce qu'ils ne font pas spontanément avec le langage, déplacement qui va rendre possible des usages de l'écrit permettant à leur tour construction, élaboration de savoirs.

« À la différence de cette élève, deux autres ont interprété la situation comme les obligeant à « répondre à l'enseignant » et comme offrant une possibilité de faire part de leur expérience ; ils ont de plus interprété le verbe *trouver* sur le plan de l'expérience sensible et non sur le plan cognitif : *Moi des fois je bois de l'eau chez moi / Je sens que le goût il vient de la piscine*. Ils font référence également à leurs expériences, mais de façon immédiate (au sens de non médiatisée par une activité langagière et cognitive sur l'expérience). Il est important de remarquer que la mobilisation de l'expérience sur ce seul registre va de pair avec une autre interprétation de la situation. Leur participation se limite à une seule intervention, comme si, ayant répondu à la maîtresse, ils avaient le sentiment de satisfaire à ses attentes et de s'être acquittés de la tâche requise⁷ ». Ce faisant, ils « s'empêchent » de participer au travail cognitif comme les autres. Il ne suffit donc pas de même les élèves en situation de participer aux dialogues scolaires pour que leurs prises de parole permettent un nouvel apprentissage tant du langage que de nouveaux savoirs.

D'autres observations de situations d'échanges oraux à partir de documents ont mis en évidence la même différence de posture langagière en situation de classe chez les élèves, et des différences de rapport au langage qui semblent aller de pair avec l'interprétation de l'usage du langage en classe et qui ce faisant conduisent à des usages différenciés des situations, certains en apprennent, quand d'autres passent à côté des apprentissages,

n'ayant pas spontanément accès à du langage d'élaboration. Ainsi, les élèves de l'éducation prioritaire de CM avec lesquels nous avons travaillé ces questions (Delarue Breton, Bautier, 2015) à partir d'un manuel n'ont aucun problème pour «parler» de ce qu'ils mangent, de ce qu'il FAUT manger, mais n'identifient pas que ce qui est en jeu dans la leçon au-delà des questions d'hygiène de vie (sur lesquelles, on insiste particulièrement dans les établissements situés dans les quartiers défavorisés, y compris en confiant cet aspect de la leçon sur l'alimentation à des intervenants extérieurs à l'enseignement...), ce sont les connaissances sur les fonctionnements du corps et ce dont il a besoin pour assurer ces fonctions. La hiérarchie des apprentissages entre savoirs sur ce fonctionnement et hygiène de vie est «évidemment» renversée chez les élèves et les enseignants des écoles à population très favorisée qui dès le CE ne se «trompent pas sur la nature des savoirs en jeu. Dès lors, faire parler les élèves, comme le suggère d'ailleurs le manuel sur «ce qu'ils mangent quotidiennement», sur «ce qu'ils préfèrent» non seulement n'est guère nécessaire du point de vue des apprentissages du chapitre, mais accroît les écarts entre élèves puisque certains n'apprennent pas dans cette situation ce que d'autres savent déjà faire avec le langage et les savoirs.

Ce rapport au langage qui conduit à le concevoir comme «transparent», fait pour dire le réel, on le trouve dès la maternelle dans l'incapacité de certains élèves⁸ à penser que les mots, les énoncés signifient autre chose que les référents du monde qu'ils représentent⁹, autrement dit qu'ils représentent une intention qui dépasse le réel représenté, autrement dit encore que le langage n'est donc pas «transparent», ne dit pas la «réalité du monde», mais qu'il doit être interprété en contexte, en situation. Cependant, on retrouve cette conception chez les élèves de lycée (ce qui montre que l'école ne transforme pas les élèves dans ce domaine du rapport au langage, au demeurant si fondamental) face à des textes littéraires. Il se manifeste par un «rejet» de ceux-ci, car «ils ne disent pas le réel et le vrai». On peut supposer que ce qui est en question pour une grande part des élèves en difficulté d'apprentissage, c'est ainsi le statut même du langage oral des échanges en classe qui reste opaque pour une partie des élèves qui dès lors ne comprennent pas les enjeux cognitifs des activités et des échanges langagiers.

Penser les apprentissages langagiers en termes d'outils cognitifs aux fondements de transformations et de développement de la pensée

Dès lors, il s'agit bien de faire travailler à l'oral le registre des usages de la langue et du langage comme outil psychologique de pensée, de construction des significations, au-delà de la seule expression et communication de l'expérience et des émotions qu'il s'agit de vouloir partager. C'est bien en tant qu'instrument psychologique, dans une visée de plus grande égalité scolaire et sociale, qu'il est important de penser les usages du langage qu'il s'agit de faire acquérir aux élèves. En effet, ces usages correspondent à ce qui est moins familiers et donc moins mobilisables par les jeunes et les élèves des familles les moins scolarisées, même si ces usages peuvent avoir trouvé leur fondement scolaire dans une familiarité de plus en plus grande de la société avec des usages littératisés du langage. Mais au-delà de la production ou de la compréhension de l'écrit lui-même, il s'agit de penser le langage comme étant non réductible à ce qu'il peut communiquer de «réalité» du monde, de soi, de son expérience, mais comme ressource pour (re)élaborer, décontextualiser, pour construire des significations qui signifient au-delà de soi et du moment. Ces usages littératisés se distinguent, voire s'opposent aux usages spontanés, immédiats, liés au contexte qui les suscite dans l'oubli de son apprentissage et dans l'absence de travail particulier (travail qui permet justement la reconfiguration de l'expérience, sa ressaie hors de l'immédiateté de la communication et de l'expression). Les milieux sociaux populaires sont souvent plus familiers de ces usages

8. On peut aisément remarquer que ce rapport au langage et à la langue est le fait d'élèves de milieux sociaux faiblement scolarisés, faiblement familiers des usages de l'ensemble des potentialités de l'écrit.

9. Thèse en cours d'Élisabeth Mourot, université Paris 8, direction É. Bautier : «Les affichages à l'école maternelle. Les enjeux de l'acquisition des ressources symboliques».

référentiels et communicatifs ou expressifs et leur accordent plus de valeur, exprimant une vérité, une réalité qu'il n'est pas possible de modifier.

Les observations et analyses ici rapidement présentées conduisent à conclure que tous les usages du langage ne se valent pas, que l'apprentissage de la maîtrise de l'expression et de la communication ne se transfère nullement dans un usage émancipateur et transformateur qui relève des usages cognitifs du langage. La transformation du rapport au langage passe par le travail sur et durant les situations d'apprentissage qui portent en particulier sur les documents disciplinaires. Elles permettent de mettre en évidence les différences que certains élèves doivent apprendre entre «parler de» quelque chose et «parler sur» quelque chose en convoquant non plus l'expérience, les opinions, les informations ordinaires, mais en tentant de construire quelque chose de nouveau qui n'est pas déjà là comme possible linguistique et langagier, pas «déjà là» non plus comme contenu. Mettre à distance, transformer l'expérience en objet de réflexion et d'analyse, scolariser donc les objets du monde se construit dans le langage et par la langue qui le réalise.

En effet, ce changement d'usage à l'égard du langage et du monde passe aussi nécessairement par des apprentissages linguistiques. Nous nous attarderons pour l'exemple plus particulièrement sur les apprentissages lexicaux. Par le lexique et le travail de celui-ci, il est en effet possible d'initier à l'école maternelle et primaire, puis de confirmer les élèves dans des usages du langage pour élaborer et apprendre que l'écrit de savoir exige et que l'École suppose partagés, puisqu'elle ne les enseigne pas systématiquement.

Un exemple : du vocabulaire pour «devenir élève» par des situations d'oral

Certes, les enseignants s'en plaignent, ou tout au moins constatent avec récurrence, la faiblesse du vocabulaire d'une population scolaire issue des milieux faiblement scolarisés, mais de quel vocabulaire s'agit-il ? Ou plus précisément quel vocabulaire manquant est plus préjudiciable aux apprentissages en tant que permettant ou contraignant un travail cognitif ?

Sans doute est-il nécessaire ici de distinguer trois types de «mots», ceux de la vie courante, ceux d'une culture générale contemporaine large, et ceux qui permettent la mise en œuvre d'opérations de pensée aux fondements de la construction des savoirs scolaires. Ces distinctions qui ne font guère partie de la formation des enseignants permettent de mettre en relation des situations et des objectifs d'apprentissage précis, non qu'il faille choisir un type aux dépens des autres, même les mots de la vie courante ne sont pas familiers de tous les élèves (la vie courante de qui ?), mais là encore tout ne se vaut pas. Connaître de nombreux mots désignant des objets n'est pas du même ordre que connaître l'expression des modalités et ce qu'elle permette de construire comme point de vue énonciatif, connaître des mots désignant des objets spécifiques (des oranges, des pamplemousses, des citrons, des clémentines...) peut-être pratique, mais ce qui est plus important pour construire un rapport de travail au monde, c'est de pouvoir décliner fruits, agrumes, orange dans ce que ces trois mots signifient d'inclusion, de sous catégorisation, de généralité, de spécificité et donc de permettre ou non l'adéquation à la situation de classement certes, mais tout autant d'écriture, de description selon le cas. Les élèves considèrent souvent que les mots des disciplines sont des mots savants qui n'ont d'autres raisons d'être utilisés que de satisfaire une norme scolaire arbitraire et ennuyeuse. Il s'agit, et l'oral est là pour ce faire, de construire avec eux la nécessité (et non l'obligation) intellectuelle de les utiliser pour penser. Le langage ordinaire, les mots spécifiques de la vie quotidienne ne suffisent pas pour comprendre les spécificités

disciplinaires et le travail qui les sous-tend. L'activité langagière est à penser comme simultanément cognitive et langagière si l'on souhaite permettre aux élèves de bénéficier des situations de travail mises en place, et ce dès la maternelle. Ainsi, dès la maternelle, il ne s'agit pas de «s'occuper des fruits», ni de faire une «salade de fruits», deux activités qui ne sont guère identifiables en tant qu'objectifs d'apprentissages scolaires, tout au moins s'il s'agit «d'une activité de langage», mais d'observer et d'analyser¹⁰ pour classer, comparer, tâches cognitives que seule l'École peut aider à travailler pour certains élèves et qui passe par l'apprentissage et donc l'enseignement des mots pour nécessaires pour dire et penser ces descriptions, comparaisons, classifications.

Réduire les ambiguïtés des situations pour apprendre dans les situations d'oral

Les descriptions que nous venons de présenter des usages langagiers d'une partie des élèves en situations de classe permettent d'identifier celles qui peuvent les induire dans la confusion entre oral et oralité (Laparra, Margolinas, 2012). Il s'agit des situations dans lesquelles les usages du langage qui bien que «passant par l'oral» et tolérant souvent l'usage d'une langue proche de la quotidienneté non scolaire visent autre chose que des échanges strictement fonctionnels ancrés dans le contexte ou fondés sur l'expression de soi et le partage d'expériences. Ces situations qui les leurrent durablement sur les enjeux langagiers et cognitifs des situations scolaires sont sans doute à éviter non seulement par un cadrage fort (Bernstein, 2007) de ces situations, mais aussi par l'usage d'une langue dite standard non pour des raisons de «correction» linguistique, d'adéquation à une norme liée à une langue que l'école appelle souvent soutenue, alors qu'il s'agit de fournir aux élèves des ressources pour penser et verbaliser ce qui ne serait pas possible sans elle (cf. la question du vocabulaire plus haut). Mais au-delà de la question de la langue elle-même et des ressources syntaxiques et lexicales nécessaires à construire, il s'agit moins de mettre en œuvre un enseignement explicite des usages élaboratifs du langage (comme on a pu construire une didactique des spécificités des usages de l'oral (Schneuwly et Dolz), que de construire des mises en situation spécifiques et systématiques visant la problématisation, le questionnement du monde, des situations qui conduisent au dépassement de l'immédiateté des expériences et des réactions, à la nécessité de la référence à des savoirs (Fabre, Vellas, 2006, Fabre, Orange, 2007). La didactique des sciences a construit ces situations, les situations de dialogue philosophique dès les premières années de la scolarité sont également nombreuses à reposer sur ces principes qui permettent des usages cognitifs du langage qui sont ceux sur lesquels les apprentissages scolaires reposent. Il ne s'agit donc pas de penser l'oral comme relevant d'une didactique spécifique, mais comme l'outil psychologique qui, dans chaque discipline, doit être convoqué et donc acquis et à acquérir dans cette perspective.

Ces principes, comme le souligne Michel Fabre, sont aussi ceux qui permettent, au-delà de la réduction des inégalités, la démocratie.

En conclusion

Dès lors, on l'aura compris le propos développé s'il s'appuie sur une problématique et des recherches centrées sur la question des inégalités sociales, ne s'y limite pas. Il vise bien au-delà à conférer à l'oral et à l'enseignement de l'oral une fonction transformatrice et de socialisation cognitive de première importance si tout au moins il s'agit de penser l'École comme le lieu de construction et d'émancipation des sujets. Dans cette perspective, c'est moins la distinction oral/écrit qui est pertinente que celle du travail et de l'acquisition via l'oral de la classe d'un rapport au langage qui permet d'entrer dans les apprentissages scolaires et au-delà dans un rapport au monde de questionnement et de compréhension et non de seule présence et d'expérience, de phénomènes et non de faits. Il ne s'agit pas de nier l'importance de communiquer ou de s'exprimer avec aisance à l'oral, mais d'identifier avec précision les enjeux d'apprentissage des situations d'échanges oraux et ce que les élèves «en font», c'est-à-dire la nature des mobilisations langagières et cognitives qu'ils y pratiquent. C'est au prix de cette précision que l'enseignement de l'oral est bien un objet d'enseignement dont l'École doit s'emparer en priorité parce que c'est sa responsabilité et sa mission. Cet oral là suppose bien évidemment que les enseignants soient à même d'identifier les formes linguistiques et langagières qui sont nécessaires à ces transformations et ce travail, mais nécessaires aussi au diagnostic qu'ils sont amenés à effectuer des productions orales, des postures énonciatives, des interprétations que les élèves font des situations d'oral et d'échanges mises en place en classe.

Bibliographie

BAUTIER Élisabeth, « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et société*, n°111, 2005, p.51-72.

BAUTIER Élisabeth, « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littérariés du langage », *Pratiques*, n°143-149, 2009, p.11-26.

BAUTIER Élisabeth, LAGOUEYTE Isabelle, « La langue et le langage en maternelle pour apprendre et devenir élève » in PASSERIEUX Christine, dir., *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Chronique sociale, Lyon, 2014.

BERNSTEIN Basil, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Presses de l'université Laval, Laval, 2007.

DELARUE BRETON Catherine., BAUTIER Élisabeth, « Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée », *Le Français Aujourd'hui*, 2015, n°190.

DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*, ESF, Paris, 1998.

FABRE Michel, dir., «La problématisation en éducation», *Recherches en éducation*, n°3, mars 2007.

FABRE Michel, VELLAS Etienne, dirs., *Situation de formation et problématisation*, De Boeck, Bruxelles, 2006.

JOIGNEAUX Christophe, « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, n°185, 2013, p.117-162.

LAPARRA Marceline, « L'oral, un enseignement impossible », *Pratiques*, n°137-138, 2008, p.117-134.

LAPARRA Marceline, MARGOLINAS Claire, «Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, supplément en ligne, 2012, 177 (L'attention aux différences), pp.55-64. <hal-00779668>

MARGOLINAS Claire, LAPARRA Marceline, «Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves » dans ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques (dirs.), *La construction des inégalités scolaires*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2011.

NONNON Élisabeth, « Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation », *Repères*, n°24-25, 2001-2002, p.23-58.

PLANE Sylvie, « Quelques repères pour la description d'explications : fonctionnement et dysfonctionnements de l'explication orale », *Repères*, n°24-25, 2001-2002, p.113-136.

REUTER Yves, « À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion », *Pratiques*, n°131-132, 2006, p.131-154.

Rapport de l'Inspection générale, *La place de l'enseignement de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*, Paris, 2000.