

LANGAGE ORAL ET INÉGALITÉS SCOLAIRES

Entretien

Élisabeth Nonnon, Propos recueillis et mis en forme par Jacques David

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2014/2 n° 185 | pages 17 à 24

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200929435

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-2-page-17.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.

LANGAGE ORAL ET INÉGALITÉS SCOLAIRES

ENTRETIEN

Élisabeth NONNON

Université Lille 3

Théodile CIREL - EA 4354

FA- Dans plusieurs de tes travaux, tu analyses l'importance ou les difficultés de langage oral des enfants – et notamment ceux qui sont issus de l'immigration – à différents niveaux de la scolarité. Quelles sont les caractéristiques de ces écarts langagiers ? En quoi l'école prend ou non en compte ces inégalités linguistiques et culturelles des élèves ?

ÉN¹ - Avec l'expérience, j'hésite à parler de façon générale et dichotomique, surtout de la dimension sociale des difficultés de langage. Ce n'est pas nier leur gravité et les discriminations qui en découlent que de rappeler comme Frédéric François, que les différences interindividuelles dans le maniement du langage sont aussi importantes que celles entre milieux sociaux, que la variabilité intra-individuelle est grande selon les tâches et les situations. Il ne faudrait pas revenir aux approches globales en termes de handicap sociolinguistique des années 1970, dont on a dénoncé le caractère mécaniste et idéologique, et l'appréhension trop sommaire des relations entre traces linguistiques (connecteurs, syntaxe..) et processus de pensée. Il faut donc « déglobaliser » les difficultés, en différenciant les moments et les points sur lesquels on peut parler d'*écart* (encore que le terme ait été mis en question, s'il n'interroge pas la pluralité des niveaux de norme). Par exemple en maternelle, les différences entre enfants sont très visibles en termes

1. Élisabeth Nonnon est chercheuse en didactique du français et, plus particulièrement, sur l'apprentissage du langage oral. Elle a publié de nombreux articles dans le domaine : « Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse », *Enfance*, n° 44, 1991, pp. 335-354 ; « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française », *Revue française de pédagogie*, n° 129, 1999, pp. 87-131 ; « Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral », dans C. Garcia-Debanc & S. Plane, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hatier, 2004, pp. 310-335 ; « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui*, n° 146, 2004, pp. 75-85 ; « Traditions, tensions visées du travail didactique sur l'oral dans les classes et dispositifs d'enseignement adapté », *Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2006, pp. 11-31 ; « Une fenêtre sur le travail enseignant et ses normes », *Recherches*, n° 47, 2007, pp. 59-85 ; « Les défis de l'oral », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 489, 2011 ; « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire des questions vives de la didactique du français », *Pratiques*, n° 149-150, 2011, pp. 184-206.

d'acquisitions (tant de vocabulaire compris et produit que de recours au langage pour certaines de ses fonctions dans l'action et les relations avec les autres). Ce que disait Bruner reste vrai : des enfants acculturés dans des « cultures de la désespérance » n'ont généralement pas accédé à cet âge à des usages du langage pour anticiper, réguler, évaluer l'action, expliciter des raisons, se différencier d'autrui. Mais comme le montre Bernard Lahire pour l'écrit, ce n'est pas vrai de tous les élèves de classes populaires. La mesure se complexifie à mesure que les enfants avancent en âge : le socle langagier commun se constitue malgré tout, mais par ailleurs les décalages entre répertoires de conduites langagières s'accroissent, du fait des contextes de socialisation, des formes de culture, des connaissances acquises, dont on peut difficilement séparer un « bagage linguistique ». En fait, cela introduit une grande variété : les enseignants savent bien qu'une classe de ZEP² dans tel quartier périurbain à recrutement rural n'est pas une classe de ZEP dans une banlieue de grande ville, et cette distinction est encore bien trop grossière. Il y a des disparités régionales, sensibles dans l'insécurité linguistique et les recours au langage dans la vie quotidienne. Les élèves en difficulté de langage à l'école peuvent être des taiseux et des volubiles, l'enfermement dans la « tchatche » peut être un problème pour l'enseignant comme pour l'élève autant que le silence malheureux ou le corps à corps laborieux avec le langage. Interviennent aussi les connaissances du monde, les groupes d'appartenance où se socialisent les jeunes, les médias qui à la fois homogénéisent et différencient fortement les pratiques.

Dans tous les cas, je dirais qu'il faut « déglobaliser », distinguer différents plans pour pouvoir hiérarchiser les niveaux de norme, les objectifs et les points à travailler. Ce n'est pas facile, des phénomènes discriminants comme l'accent ou les incorrections interfèrent, dans le jugement de qualité sur ce qui est dit – ou tente de se dire – avec d'autres critères comme la mise en relation entre énoncés ou objets de discours, l'apport d'éléments thématiques, les changements de point de vue. La nature des expériences et des connaissances extrascolaires mobilisées dans la parole interfère aussi avec nos jugements d'ordre linguistique. La fixation sur certains éléments valorisés à l'écrit, comme les connecteurs, peut aussi faire écran et empêcher de voir ce qui est pris en charge, de façon normale à l'oral, par l'intonation et les éléments paraverbaux. Je pense que reste vrai ce que je disais en 1993 dans *Le français aujourd'hui* : c'est un « postulat de cohérence » envers ce qu'ils tentent de formuler, ouvert à la variété des façons de dire, qui permet de détecter où sont les limites et les obstacles, de les filtrer pour fonder une

2. Les Zones d'éducation prioritaire (dorénavant ZEP), créées en 1981, appartenaient au système éducatif français ; elles regroupaient généralement des écoles autour d'un collège pour remédier aux difficultés scolaires et aux écarts socioculturels des élèves qui y étaient scolarisés. Ces ZEP n'existent plus institutionnellement sous cette appellation depuis 2006, car d'autres dispositifs ont pris le relais, mais elle est toujours utilisée dans le vocabulaire des acteurs éducatifs.

véritable « exigence didactique » (au double sens d'ambition pour les élèves et d'exigence envers eux)³.

Plus globalement, je dirais que, pour les pratiques orales, le développement visé par l'école c'est celui de conduites et d'outils d'entrée dans les codes symboliques, en ce qu'ils permettent de structurer son expérience, de développer son jugement, d'accéder à des points de vue et des savoirs plus distants, pour les intégrer de façon fonctionnelle à son expérience et prendre du recul sans renier ses appartenances. Cela induit une hiérarchie dans les critères d'évaluation selon les situations, dans le choix des priorités d'apprentissage, des situations et tâches de verbalisation, des contenus sur lesquels s'exercent les activités de langage à l'école. Le décalage des ressources langagières se double souvent d'un décalage avec des univers de référence et de valeurs, qui paralyse l'engagement dans la parole commune, à propos d'albums ou de textes par exemple. Beaucoup sont bloqués dans leur réflexion, leur possibilité de contrôler l'action, de mettre les choses en relation, de prendre distance par rapport aux impulsions, par les limites de leurs outils langagiers (vocabulaire entre autres) et des usages du langage auxquels ils sont habitués. Mais les tâches pour travailler ces outils et ces usages peuvent s'appuyer sur des supports et des contextes qui répondent à des définitions ouvertes de la culture, même sur des contenus apparemment prosaïques. À cet égard, je trouve dommage que, dans les petites classes, les activités de langage comme celles de lecture interprétative se fassent de plus en plus souvent, parfois de façon presque exclusive, à partir d'albums de fiction parfois très complexes, et moins à partir de tâches et de supports en technologie, en sciences ou de la vie pratique, par exemple. Sans dénigrer bien sûr les apports des récits et de la fiction, il me semble que c'est une fermeture des modèles possibles de développement du langage qui peut être discriminante, et que cela limite les occasions de confronter les enfants à des tâches de verbalisation exigeantes, peut-être plus familières et lisibles pour certains.

Quel regard portes-tu aujourd'hui sur « les interactions verbales en classe », plus particulièrement en termes de constats, d'analyses, mais aussi de propositions didactiques. Par exemple, comment peut-on organiser ces interactions verbales dans l'univers scolaire et au-delà ?

ÉN - Les travaux et préconisations sur la place à donner aux interactions en classe ont eu, je crois, des effets bénéfiques. Les enseignants qui leur donnaient déjà une place importante dans leur classe ont été confortés ; d'autres ont peut-être pu prendre conscience des effets du dialogue didactique ordinaire sur les productions orales des élèves (interventions brèves, peu d'autonomie et de prise en charge personnelle d'un discours construit), faire plus confiance à leur parole et mieux lire ce qui se passait dans les

3. « Postulat de cohérence et exigence didactique », dans *Le français aujourd'hui*, n° 101, 1993, consacré aux « Normes et pratiques de l'oral ».

interactions. Beaucoup organisent dans leur classe des situations pour susciter des débats, conformément aux injonctions qui préconisent le débat littéraire, philosophique, en histoire, etc. Quand le travail est mené de façon régulière et rigoureuse, on peut vite voir des progrès importants dans la tenue des discussions, la longueur des énoncés des élèves, la façon dont ils deviennent capables de les articuler à ceux des autres, dans la cohérence des unités thématiques. Mais c'est une activité couteuse en temps, en énergie et en concentration, elle exige une grande compétence professionnelle pour asseoir de véritables apprentissages pour tous. Il y a une triple pression : du temps, du nombre, et des contenus d'apprentissage à assurer. Vu le temps limité, s'il privilégie la bonne marche du débat et de la démarche de connaissance, l'enseignant peut être amené à s'appuyer sur les interventions d'élèves qui font avancer la leçon en les étayant davantage, en demandant d'aller plus loin, et à laisser faire ainsi ce que Gérard Sensevy appelle la « différenciation passive » : ce sont les plus habiles qui risquent de profiter le plus de cette activité, et l'écart peut se creuser avec les autres. S'il privilégie la circulation de la parole, l'expression de tous, même des plus démunis dans le maniement de la parole, l'enseignant peut atteindre des objectifs d'écoute réciproque, de tolérance voire d'entraide, donner à ceux qui « parlent mal » l'occasion de formuler ce qu'ils pensent, mais il se peut que les interventions restent brèves et l'avancée en termes de connaissances décevante. Ces écueils sont quelquefois difficiles à éviter. On observe dans le travail de groupes comme en groupe-classe des moments de discussion entre élèves où la parole est confisquée par les plus habiles (qui ne sont pas toujours les plus constructifs ou les plus avisés) et qui sont aussi discriminants qu'un dialogue didactique traditionnel pour les plus faibles, les moins rapides ou ceux qui n'arrivent pas à entrer dans le jeu. On peut voir aussi des discussions qui apparemment « marchent bien », où les échanges sont vifs, mais qui relèvent plus du débat d'opinion que du débat de connaissances, si le sujet est trop ouvert, si les élèves ont à leur disposition peu de ressources documentaires ou de guidage pour réfléchir de façon rigoureuse. Les élèves ne voient pas toujours ces moments comme un travail à part entière ; souvent situés en début de séance, en réaction à un texte par exemple, ils sont peu repris dans la suite du travail sérieux (la mise au point du commentaire par exemple). On peut être tenté de renoncer, de revenir à des formes de travail plus maîtrisables, apparemment plus rentables dans le temps imparti, comme le dialogue didactique classique. Beaucoup d'enseignants arrivent cependant à susciter des tâches à la fois ouvertes et comportant suffisamment de contraintes, de ressources pour nourrir les interactions, de règles pour réguler les prises de parole, et à laisser du jeu à la parole des élèves tout en sachant où ils vont. Ces activités n'ont pas besoin d'être longues et spectaculaires, mais elles doivent être fréquentes et fonctionnelles dans le travail de la classe. J'ai souvent constaté que les progrès peuvent être rapides et conséquents, du moins sur certains aspects de la prise de parole (respect des règles de la parole publique, écoute, engagement et tenue dans le discours). Reste qu'être garant de la

parole des plus faibles devant le groupe, leur ménager des espaces et des rôles où elle soit tolérée et même reconnue par les autres comme intéressante et utile au travail commun demande beaucoup d'ingéniosité pédagogique et de finesse dans le guidage. Il faut tenir bon, à cause de l'importance des enjeux de cet apprentissage du dialogue et de ses fonctions dans le développement, en assumant les tensions que cela provoque dans l'exercice professionnel.

Les enseignants de français sont régulièrement interpellés sur les difficultés langagières de leurs élèves, mais ils n'en perçoivent pas toujours les causes et les caractéristiques pour mettre en œuvre des réponses adaptées. Comment les y aider ?

ÉN - Je pense qu'on ne peut pas penser aider les enseignants sans prendre en compte les contraintes dans lesquelles s'exerce leur activité : la pression du temps (le travail de l'oral à la différence de l'écrit occupe le temps collectif), des préconisations des programmes, du nombre (qui rend leur intervention très différente du tutorat et induit le risque d'une différenciation passive). Le plus souvent les difficultés langagières de certains élèves sont à gérer par les enseignants dans le cadre de leur classe et de la pédagogie ordinaire, sans qu'il soit question de faire appel à une aide extérieure ou de les renvoyer à une structure spéciale, et sans pouvoir organiser leur classe autour d'eux, comme en SEGPA⁴. Les difficultés de ces élèves sont une difficulté pour l'enseignant, souvent conscient de ne pas les prendre assez en charge. Il ne suffit pas, pour donner des moyens de répondre à ces pressions, de dire, comme l'ont fait souvent les observateurs, que les enseignants parlent trop (même si c'est souvent vrai) ou laissent de côté les élèves qui parlent peu ou mal. Il faut d'abord reconnaître la pluralité des objectifs qu'a à poursuivre le travail sur l'oral et des niveaux où se situent les difficultés, et aider à assumer les dilemmes professionnels qui en découlent : savoir ce qu'on gagne et ce qu'on perd en intervenant beaucoup ou peu, en essayant de faire parler tout le monde ou d'approfondir les propositions de quelques uns, en centrant le guidage sur des objectifs linguistiques ou des contenus notionnels à élaborer...

Admettre qu'on peut rarement gagner sur tous les tableaux en même temps aide à assumer les priorités différentes à différents moments, et le temps accordé à des prises de parole laborieuses, apparemment peu rentables dans l'avancée commune. À certains moments, le dialogue didactique classique,

4. Au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillent des collégiens présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Ils ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences attendues à la fin de l'école primaire, en particulier au regard des éléments du Socle commun. Ces élèves suivent des enseignements adaptés qui leur permettent à la fois d'acquérir les connaissances et les compétences du Socle commun, de construire progressivement leur projet de formation et de préparer l'accès à une formation diplômante (source ministère de l'Éducation nationale < <http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html> >).

avec son jeu serré de questions et d'évaluations immédiates, peut être un moyen économique de faire avancer l'interlocuteur collectif qu'est une classe ; mais, pour y recourir à ces moments en connaissance de cause, il faut être conscient de ses effets sur les productions orales des élèves ; même quand on a la sensation d'une leçon qui « marche » et d'une classe « vivante » qui « participe ». Cela aide à s'autoriser, à d'autres moments, sinon dans tout le déroulement de la classe, à laisser du temps, à garantir des espaces où les élèves aient vraiment à prendre en charge une parole construite, même brève, qui restitue un raisonnement, formule un jugement en essayant de l'étayer, se situe par rapport à l'énoncé d'un autre, même si cela les confronte aux résistances du langage et si les formulations sont laborieuses. Il n'est pas facile pour un enseignant de contrôler son questionnement, de résister à la validation trop rapide des réponses en appelant les élèves à réagir, questionner, réfuter ou appuyer les énoncés de camarades, sans que ces appels soient confisqués par ceux qui sont plus familiers de ces pratiques. Il le faut si on veut ménager pour les élèves des occasions de prendre en charge des conduites discursives et des rôles auxquels certains n'ont jamais eu à s'essayer hors de l'école. Si pour certains c'est d'abord la confiance qu'il faut rétablir dans le fait de pouvoir s'expliquer, formuler un jugement personnel, être écouté malgré tout, il est important pour tous que les droits et les devoirs de la prise de parole soient garantis et protégés par des règles, des rôles dans le travail commun, éventuellement des rituels (rappel en début de cours, présentation de préparations à la maison, établissement de résumés par exemple). Cela suppose bien sûr une ingéniosité didactique générale : mettre en place dans toutes disciplines des dispositifs où des prises de parole plus ou moins maîtrisées des uns et des autres puissent être écoutées et perçues comme un apport utile au travail commun.

La contribution que peuvent selon moi apporter les sciences du langage, c'est d'aider à démêler l'écheveau des objectifs et des difficultés, pour dégager des priorités. Par exemple, pour le travail sur le vocabulaire, bien sûr essentiel, distinguer ce qui devrait faire partie du vocabulaire passif (pour comprendre les textes rencontrés à l'école), et ce qui devrait prioritairement être mobilisé en production, donc travaillé, réinvesti, parce que ces mots sont importants pour dire ce qu'on pense, ce qu'on comprend, ce qu'on ressent. Quels sont les types de mots dont l'appropriation serait à un niveau donné prioritaire pour structurer le rapport au monde et à soi (vocabulaire des émotions, des opérations mentales, comme croire, penser, savoir ?), ou parce que leur acquisition a un coût cognitif important (mots abstraits, relationnels, usages conceptuels de mots connus), ou dont l'appropriation est particulièrement différenciatrice ? Ou encore, si on considère qu'un objectif à poursuivre est de prendre progressivement en charge un discours complexe, articulant plusieurs énoncés reliés entre eux par des relations diverses (assertion, justification, exemple, conclusion..), susciter des tâches qui appellent ces mises en relation, en tenant compte du fait qu'elles passeront par les moyens propres de l'oral – parataxe et intonation le plus souvent – et qu'il est vain

dans ce contexte de s'échiner à installer des formes peu fréquentes à l'oral même chez les adultes (pour les relatives, par exemple, celles incluses dans le groupe sujet ou dont le pronom n'est pas sujet ou complément direct). Autre exemple : s'il paraît pertinent de développer chez des élèves une pratique de la concession, ne pas oublier que la pratique la plus courante est celle de la concession par *mais* – les subordinées concessives auxquelles on identifie la concession étant rares à l'oral – et qu'il est prioritaire de la développer, au moins dans un premier temps, dans ses dimensions cognitives (mettre en relation deux points de vue) et identitaires (ne pas penser perdre la face si on fait place au point de vue d'autrui). Cette hiérarchisation des objectifs permet la hiérarchisation de critères pour évaluer, selon les tâches et leurs exigences prioritaires, selon les moments de la progression d'un élève. Cela donne des éléments pour repérer des avancées même minimales, et ne pas se décourager devant la pluralité des points à travailler ou la lenteur des progrès. Enfin, il s'agit d'aider à mieux repérer, dans les situations où on organise des tâches de verbalisation, les variables sur lesquelles on peut jouer pour rendre cette tâche plus ou moins difficile, plus ou moins coûteuse sur le plan psycholinguistique ou cognitif, et confronter à tel ou tel problème de formulation : la formulation d'une règle de jeu pose des problèmes différents selon les jeux, par exemple, de même que la restitution d'une histoire selon la complexité des chaînes causales ou des relations temporelles (simultanéité etc.). La conscience des taquets qu'on peut faire jouer est utile pour penser les progressions ou les différenciations, donner une place aux élèves faibles, sans les cantonner dans des tâches trop simples ou les isoler de la dynamique du travail commun.

Dans ce domaine de l'oral, la question de la démocratisation de l'école est cruciale, car elle détermine la réussite ou non des élèves. De ce point de vue, et par rapport à tes travaux, quelles perspectives pourrais-tu ouvrir pour l'école en général, et pour la discipline « français » en particulier ?

ÉN. C'est une mission prioritaire de l'école : donner à tous la possibilité de développer une parole qui aide à se construire en structurant son expérience, ses jugements, ses émotions, par la confrontation avec d'autres et avec des lectures, en s'ouvrant à des mondes plus lointains et des connaissances nouvelles, en faisant l'expérience de nouvelles façons d'entrer en relation avec les autres. C'est une condition pour accéder à la littératie scolaire, et au-delà à ce que Jack Goody appelle la *littératie élaborée*, où le rapport au monde, à l'action, aux savoirs est médiatisé par des pratiques de l'écrit inscrites dans des contextes de discours partagés, où écrit et oral sont en interaction. Cette importance justifierait que cet objectif n'interfère pas avec d'autres qui interviennent trop tôt (pour l'école maternelle notamment) ou amènent aux différents niveaux une accumulation qui brouille les priorités, faisant passer le travail sur l'oral pour une perte de temps, aux détriments d'autres

apprentissages. L'allègement des programmes, notamment en grammaire au primaire, pour se centrer sur quelques notions-noyaux, est une nécessité pour que les activités grammaticales puissent donner l'occasion de réfléchir et de discuter, de verbaliser des raisonnements. Cela suppose aussi que les modèles soient ouverts, qu'on conçoive une pluralité de voies de développement, à partir de diverses formes de culture et de savoirs : même des situations prosaïques, techniques, en atelier comme par exemple en SEGPA, peuvent être conçues dans une perspective exigeante de verbalisation réflexive, axée sur la logique des actions, les raisons de règles, la recherche de variantes et de possibles, la comparaison des façons de faire. Même s'il faut légitimer les tâches de type pratique ou technique, il n'est pas question bien sûr d'y cantonner les élèves en difficulté : il faut aussi les amener à démêler leurs émotions, à se confronter à des univers lointains. Mais là également, il faut hiérarchiser, se centrer sur des œuvres fortes, filtrer nos goûts et évidences culturelles de lettrés, qui n'ont pas toutes le même degré de nécessité et de résonance pour des élèves éloignés de cet univers de référence. Et il faudrait dans les études universitaires de « lettres », les concours et la formation d'enseignants, réhabiliter et donner son importance à la réflexion sur la langue, à l'acquisition du langage et aux pratiques discursives, à l'oral, dans leur dimension linguistique, psycholinguistique, sociale et culturelle. Montrer aux futurs enseignants que travailler la langue, apprendre à lire et interpréter les productions orales des élèves et leurs difficultés, penser des progressions et des tâches pour faire avancer tous les élèves est une entreprise aussi stimulante et exigeante qu'interpréter et d'expliquer des textes. L'université a à prendre en charge cette mission autant que les enseignants de maternelle.

Propos recueillis et mis en forme par Jacques David

Élisabeth NONNON