

Bruno MAURER

## Peut-on développer à l'école des compétences langagières utiles à l'exercice de la citoyenneté ?

Le titre de cette contribution, en forme de question, comporte une part certaine de provocation avec la mention quasi-obligatoire aujourd'hui, ou en tout cas extrêmement convenue, à la citoyenneté d'une part, et le fait de ramener une notion politique à des apprentissages de type linguistique.

Pourtant, on se doutera bien, à la lecture d'un tel titre, que l'auteur de ces lignes va répondre par l'affirmative à ce double défi. Pour ce faire, je partirai d'une définition la citoyenneté, avant d'envisager, les conditions requises à son exercice d'un point de vue langagier. Cette réflexion sera le détour nécessaire avant la définition de quelques pistes en matière de didactique du français.

### 1. De la citoyenneté dans ses rapports avec le langage

Commençons par nous accorder sur ce que nous mettons derrière le mot de citoyenneté, en partant d'une acception qui soit celle du sens commun pour éviter les considérations trop éloignées de l'horizon des personnes qui fréquentent l'institution scolaire, parents, élèves ou enseignants. Le dictionnaire *Larousse*, dans son édition 2000, parle d'abord du citoyen comme d'un « membre d'un Etat considéré du point de vue de ses devoirs et de ses droits civils et politiques ». La citoyenneté y est décrite en termes de « situation positive créée par la pleine reconnaissance aux personnes de leur statut de citoyen ».

La première définition est intéressante car elle pose d'emblée le fait qu'on est citoyen ou pas : il s'agit d'une qualité discrète en ce sens qu'il n'y a pas de degrés différents dans la citoyenneté. On est membre ou pas d'un Etat reconnaissant la qualité de citoyen à ses administrés.

En revanche, l'idée de citoyenneté nuance ce propos, puisqu'elle introduit l'idée d'une reconnaissance, qualifiée de pleine, du statut de citoyen aux personnes. Le fait qu'elle soit pleine introduit une dimension de quantification et dès lors se pose le problème de l'exercice de cette citoyenneté : tous les citoyens n'exercent pas au même niveau leur citoyenneté, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas tous la même capacité à faire valoir leurs droits politiques et civiques dans la cité et qu'ils n'ont pas non plus tous une égale conscience de leurs devoirs envers elle.

#### *Maîtrise du langage et exercice de la citoyenneté*

La maîtrise du langage est importante pour l'exercice de la citoyenneté. Le cas de nombreux pays d'Afrique francophone, où le français, langue officielle, n'est pas la langue maternelle d'une part importante de la population est à cet égard très éclairant. Les discours politiques sont en français, le matériel électoral également, et de ce fait nombre de personnes qui sont *de jure* citoyennes se trouvent *de facto* écartées de la vie politique faute de pouvoir briguer un jour un mandat électif ni même participer aux votes en toute connaissance de cause.

En France, le problème se pose en d'autres termes pour la majorité des citoyens, qui possèdent les aptitudes linguistiques nécessaires à l'exercice électoral de la citoyenneté. Pour autant, le problème est-il entièrement résolu ou juste déplacé ?

Pouvoir exercer pleinement sa citoyenneté, c'est voter, mais pas seulement ; c'est aussi, même si cela ne suffit pas, être capable de se mouvoir dans tous les milieux sociaux de la cité,

ne pas être enfermé seulement dans certaines sphères. La possibilité pour chacun d'effectuer ce que l'on appelle des trajets sociaux, la possibilité pour chacun de faire fonctionner à son profit l'ascenseur social fonde le pacte républicain sur lequel vit notre système politique : sans cela, ce pacte républicain n'est qu'un marché de dupes. La possibilité de trajets sociaux en est le fondement, elle en conditionne l'adhésion. Sans elle, on aboutit à une ghettoïsation, à la cohabitation au mieux harmonieuse de groupes sociaux différents, sans interaction réelle, à un éclatement du corps social, à une perte des valeurs communes, à une dissolution de l'unité, à une fracture sociale et politique.

Justement, cette mobilité sociale suppose que le citoyen soit capable de communiquer partout et puisse réellement exercer son action dans tous les milieux sociaux. De ce point de vue, un ensemble de compétences langagières semble indispensable pour pouvoir exercer pleinement sa citoyenneté.

### *Importance de la maîtrise de l'oral*

On sait que la maîtrise des compétences de communication orale est de plus en plus importante dans les sociétés modernes et que c'est sur cette base que les individus sont de plus en plus souvent évalués.

L'interaction orale met l'accent sur des dimensions beaucoup moins importantes à l'écrit, au premier rang desquelles la construction d'un espace de collaboration qui permet la communication. A l'oral, on est tenu d'exprimer, par le choix de marques linguistiques culturellement déterminées, notre relation à l'autre ; plus exactement, l'oral nous permet (ou nous impose...) lors de chaque interaction de rejouer cette relation, de reconstruire les positionnements respectifs. Parler à quelqu'un, parler *avec* quelqu'un, comme l'exprime justement la langue française, c'est à chaque fois construire une image de soi et une image de l'autre. Et chaque fois, nous devons respecter des règles fondamentales qui vont construire de soi-même une image positive tout en évitant de produire de l'autre une image trop négative, d'empiéter sur son territoire, de l'agresser verbalement. Sans ce souci de créer et de maintenir tout au long de l'interaction les conditions d'une coopération harmonieuse, la communication orale tourne à l'affrontement, l'interaction peut même s'arrêter brutalement. Ménager sa face et la face de l'autre est essentiel, comme le rappelle G.-D. de Salins (1988 : 189) :

“Notre ligne de conduite consiste à respecter notre face et à ne pas heurter la face d'autrui. Pour ce respect mutuel, chaque culture propose des stratégies de séduction et de captation indispensables à mettre en œuvre pour que les messages prennent tout leur sens. Il est des stratégies de présentation de soi et des stratégies de confirmation de l'autre indispensables à respecter, ainsi que des stratégies de réparation rituelle à mettre en place (stratégies d'évitement aussi)”.

Certes, cette exigence se fait sentir également à l'écrit, mais à un degré bien moindre, en raison de plusieurs particularités propres à ces deux types de situations de communication.

Dans un premier temps, on commencera par remarquer qu'à l'écrit, en raison du fait que les interactants ne partagent pas le même espace, la communication est différée; l'élaboration des programmes de phrase ne s'opère pas en direct, sous la pesée de l'autre, dans la tension inhérente à toute intersubjectivité. Chacun a plus de temps pour programmer son dire, pour ajuster sa réponse et choisir les marques permettant de ménager sa face et celle de l'autre. Cette latitude permet d'éviter efficacement nombre de conflits, du moins de les rendre moins forts : dans tous les cas, elle rend plus facile à gérer l'effort de collaboration.

Ensuite, les marques du sujet sont très souvent effacées à l'écrit : la narration, la description, l'argumentation sont souvent faites à la troisième personne, parce qu'il en est ainsi dans les conventions d'écriture, parce que l'écrit impose une prise de distance par rapport au vécu, requiert souvent une décontextualisation. Le sujet s'investit moins dans son discours ; le

corollaire en est le plus souvent l'effacement du destinataire, surtout dans les pratiques scolaires de production d'écrit. Cet effacement conventionnel des marques des personnes fait que le problème de la construction des identités est second, par rapport à d'autres exigences qui sont celles de la transmission d'informations, au plan des contenus. A l'oral, la situation est très différente : un *je* face à un *tu* est la situation la plus courante ; l'investissement du sujet est presque constant, sa prise à témoin du co-énonciateur également, en témoignent le nombre élevé de marques personnelles, la fréquence des modalisations, les demandes de feedback, la présence des continueurs. Ainsi, à l'oral le problème du positionnement des actants, de la construction d'une intersubjectivité est extrêmement important : que ces positionnements soient dissensuels et l'interaction sera échouera.

Cette prise de conscience nous semble nécessaire pour proposer de nouveaux fondements, de nouveaux objectifs et de nouvelles pratiques à une pédagogie de l'oral.

## 2. Quel type de compétences orales développer ?

### *Dépasser la problématique des registres*

La didactique de l'oral a longtemps été étroitement liée à la problématique des registres de langue, à la question du choix d'une manière de s'exprimer en fonction des situations de communication. Il s'agit d'une prise en compte de notions sociolinguistiques, montrant que ce qui fait la valeur d'une forme linguistique c'est avant tout son adaptation à un ensemble de paramètres situationnels (où, qui, pourquoi). C'est déjà une manière intéressante pour éviter une optique étroitement prescriptive, où les pratiques linguistiques sont évaluées en termes positifs ou négatifs (il faut/il ne faut pas dire...) par rapport à un idéal de la langue qui est le Bon Usage. Mais cela ne suffit pas encore, nous semble-t-il, pour permettre l'émergence d'une réflexion sur la spécificité de la communication orale et sur ce qui s'y joue fondamentalement. Poser la question en termes de registres, c'est toujours finalement considérer qu'il y a des formes meilleures que d'autres, non plus dans un absolu de la langue, mais par rapport au relatif de l'interaction ; certes, cela oriente la réflexion sur l'enseignement de l'oral autour de la question cruciale du "qui parle à qui", mais sans permettre de réfléchir à ce qui se négocie entre les co-énonciateurs dans tout échange de paroles. Or, ce qui se joue relève d'une dimension qui dépasse et intègre les registres : c'est la co-construction de ces identités mêmes, c'est la négociation qui va permettre la poursuite de l'échange.

### *Penser en termes d'actes de parole et d'intention de communication.*

Si les textes officiels sont si peu diserts sur les scénarios pédagogiques possibles en matière de didactique de l'oral, c'est peut-être du fait d'un défaut d'analyse<sup>1</sup>. Nous prendrons pour point de départ de notre démonstration l'apprentissage de l'argumentation.

Convaincre est en fait une situation discursive complexe dont la mise en œuvre n'est possible qu'à partir du moment où le sujet a la maîtrise relative de divers actes de parole, requis par l'argumentation. Ainsi, pour convaincre, il faut d'abord savoir exprimer son opinion, puis signifier qu'on est d'accord ou pas avec son interlocuteur - et le faire en des termes acceptables par ce dernier -, et savoir au besoin formuler un conseil. On voit à travers ce simple exemple que si l'on veut pouvoir enseigner aux élèves à exprimer un point de vue, et si l'on veut les placer dans une situation d'apprentissage de cette compétence discursive, il faut

---

<sup>1</sup> *La maîtrise de la langue à l'école* (1992). Paris, CNDP.  
*La maîtrise de la langue au collège* (1997). Paris, CNDP

d'abord considérer l'ensemble des composantes linguistiques requises par l'accomplissement de cette compétence ; celles-ci peuvent être ramenées à quelques actes de parole, à la réalisation desquels il devient alors possible d'entraîner concrètement les élèves. Convaincre est un complexe d'actes de parole. Une programmation peut être dès lors envisagée, sur la base de cette analyse, et des activités de découverte, réflexion, entraînement, production peuvent être mises en place.

De nombreux travaux en pragmatique, à la suite des écrits fondateurs de J. Austin et de J. R. Searle, ont procédé à l'étude et au classement des actes de parole en fonction de la nature de l'acte réalisé ou de son mode de réalisation. On peut les définir rapidement comme les actions que nous réalisons quand nous prenons la parole, porteuses de la dimension de faire qui existe dans le dire ; ces actes de parole sont nombreux et variés : promettre, féliciter, insulter, saluer, se présenter, demander une information, décrire, qualifier, s'étonner, se plaindre, se moquer, constater, expliquer, donner un exemple, etc. Nous renverrons à la présentation qui est faite de la théorie des actes de parole dans Kerbrat-Orecchioni (1990).

L'étude de la manière dont les actes de parole sont réalisés peut constituer le fondement d'une didactique de l'oral qui trouve là une unité d'étude plus simple, moins complexe que les genres oraux ou les formes de discours. Encore faut-il concevoir un programme et opérer un tri car il ne saurait être question d'étudier la manière dont tous les actes de parole sont réalisés et ce pour trois raisons : d'abord, du fait que les actes de parole sont en nombre pratiquement infini, ensuite parce que pour une bonne part l'apprentissage de leur réalisation est inutile pour des enfants dont le français est la langue maternelle, enfin parce que tous ne revêtent pas les mêmes enjeux en termes stratégiques. Dans ce souci, peut être proposée à l'étude une série d'actes de parole que l'on considérera comme particulièrement importants pour la réussite de la communication. Il s'agit d'actes dont la réalisation engage très fortement l'identité des interlocuteurs et menace de mettre en péril la poursuite de la communication. Un acte de parole comme "décrire un lieu" est de toute évidence moins lourd d'implications interpersonnelles que "présenter ses excuses à quelqu'un".

### *Les leçons de Goffman*

En fait, tous les actes de parole ne posent pas avec la même acuité la question de la négociation de l'identité des interactants dans la communication orale. Nous ferons appel, pour éclairer ces différences qualitatives entre les actes de parole, au concept de face que l'on doit aux travaux de E. Goffman dans le domaine de l'ethnographie de la communication.

Etudiant les moteurs de l'interaction sociale, E. Goffman pense qu'une bonne part de la communication s'organise autour de la nécessité pour les différents individus de préserver leur face. De quoi s'agit-il ?

### *Ménager sa face et celle de l'autre*

E. Goffman l'explique de façon assez claire au début de son ouvrage intitulé *Les rites d'interaction* (Goffman, 1974 : 9). La face est la "valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier". En d'autres termes, la face est l'image de soi que l'on a construite au cours de son développement personnel et que l'on attend que les autres nous renvoient. Cela signifie qu'un individu va toujours porter une attention particulière à la manière dont les personnes avec lesquelles il entre en communication traitent sa face. E. Goffman indique (1974 : 10) que le sujet sera indifférent si la rencontre confirme une image

de lui qu'il tient pour assurée, qu'il sera particulièrement à l'aise si l'autre lui renvoie l'image d'une face plus favorable, mais qu'il sera blessé dans le cas contraire.

Toute la conduite communicative d'un individu va consister à chercher à garder la face, à contribuer à la construire en présence des autres en donnant par sa conduite des indications sur soi conformes à ce qu'il veut être, mais aussi à la préserver d'éventuelles attaques des autres. La difficulté d'un comportement communicatif efficace vient du fait qu'il faut gérer en même temps deux impératifs, parfois contradictoires (Goffman, 1974 : 17). D'un côté, il faut défendre sa face, de l'autre il convient de ménager celle des autres. " Désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres ". Voilà toute la subtile dialectique qui gouverne nos interactions orales, tels sont les principes qui guident nos relations avec autrui : " C'est parce qu'il se réfère automatiquement à la face qu'il sait comment se conduire vis-à-vis d'une conversation " (Goffman, 1974 : 34).

### *Entre rites d'évitement et rites de présentation*

L'art de la communication orale consiste à savoir doser les rites d'évitement et les rites de présentation (Goffman, 1974 : 55). Les rites d'évitement sont ceux qui précisent ce qu'il ne faut pas faire sous peine de menacer la face de l'autre : ils permettent de garder la distance et l'attitude nécessaires pour ne pas violer la sphère idéale de son interlocuteur. Les rites de présentation concernent ce qu'il faut faire, et font savoir au bénéficiaire comment il sera traité au cours de l'interaction.

### 3. Quelques conséquences didactiques

Ce détour théorique par la pragmatique et l'ethnographie de la communication a permis de mettre en évidence quelques dimensions de l'oralité qui peuvent se révéler utiles à l'exercice de la citoyenneté. Au quotidien, chaque individu réalise de tels actes et de son habileté dépend bien sûr son savoir-faire communicationnel mais aussi son aptitude à répondre de manière satisfaisante à des situations variées de communication, à passer d'une sphère sociale à une autre sans subir de jugements trop dévalorisants.

En termes d'enseignements du français, il reste à voir comment amener les élèves à développer ce type de compétences.

Le parti que nous avons pris<sup>2</sup>, pour rester dans le cadre des horaires et programmes actuels, est d'intégrer l'exercice des compétences orales ainsi définies en le rattachant aux activités plus générales de maîtrise des discours qui s'y mènent déjà. Il s'agit par exemple de donner du sens par ces nouvelles activités tournées sur l'oral à des activités de grammaire qui soit n'en ont pas beaucoup et sont étudiées dans le cadre des programmes de manière autonome, ou même dont l'étude est purement et simplement abandonnée, soit sont faites en fonction de l'écrit pour développer des compétences en lecture et en production d'écrits.

Nous illustrerons cette optique par un seul exemple, celui des formes je et tu. Dans une optique traditionnelle, il s'agit de pronoms de conjugaison et bien souvent la réflexion scolaire s'arrête à ce point. Une optique énonciative va mettre l'accent sur le fait que ces formes ne sont pas réellement des pronoms mais servent à désigner les partenaires de l'interaction verbale et qu'en cela, elle se démarquent fondamentalement des pronoms de troisième personne qui eux sont réellement des substituts.

---

<sup>2</sup> Nous renvoyons pour le détail des séquences et des scénarios pédagogiques à l'ouvrage B. MAURER (dir.) *Actes de parole contre actes de violence. Une didactique de l'oral du primaire au lycée : dix séquences de français*. Paris, Bertrand Lacoste, 2000.

Notre, approche, d'inspiration pragmatique, va aller au delà pour faire toucher du doigt aux élèves les effets de ces marques au niveau du récepteur, dans certains actes de parole. En effet, l'expression du je, au travers des marques de la première personne, est souvent liée à des intentions de communication conflictuelles ; on remarque que, dès que l'on recherche le consensus, les formes le plus couramment employées sont des formes avec effacement de la personne du locuteur, et progression des marques de la troisième personne. Ainsi les énoncés suivants, qui se rapportent à l'acte de parole "refuser une proposition", peuvent être considérés comme allant du plus au moins agressif, du simple fait de la présence de marques de la première personne :

" Je n'en ai pas envie "

" Cela m'est impossible "

" C'est impossible "

Ceci s'explique par le fait que quand l'énonciateur marque de manière forte sa propre implication dans le discours, il met son poids dans la balance de manière à influencer l'autre plus fortement ; de ce fait, toute position contradictoire de l'interlocuteur risque d'être interprétée comme mise en cause directe de la personne de l'énonciateur. Il s'ensuit une tendance générale, celle d'employer plutôt des formes non marquées en je dès que l'on veut préserver la consensualité de l'échange, et de marquer la subjectivité de l'énonciateur pour produire des messages plus conflictuels.

Le même principe est applicable aux formes marquées en tu par rapport à celles qui évitent de marquer la présence du co-énonciateur. Incrire l'autre dans la forme du message, c'est en quelque sorte le prendre à partie. C'est souvent une façon plus impliquante et, partant, potentiellement plus menaçante de s'adresser à lui.

On peut en juger en comparant ces formulations, autour du même acte, refuser une proposition :

" Tu n'y penses pas ! "

" Je te remercie mais... "

" C'est une bonne idée, mais... "

Restent à proposer des séquences de français permettant aux élèves d'apprécier ces valeurs et de commencer à construire en classe une réflexion de type métalinguistique sur l'impact des formules qu'ils utilisent au quotidien dans des situations très diverses. Pour cet aspect, plus spécifiquement didactique, nous renverrons à l'ouvrage *Actes de parole contre actes de violence. Une didactique de l'oral du primaire au lycée : dix séquences de français*. Paris, Bertrand Lacoste, 2000.

## Conclusion

Il est impossible de prétendre que langage et citoyenneté sont deux dimensions indissociables, car les deux termes relèvent de sphères trop différentes. Toutefois, l'exercice de la citoyenneté suppose que le citoyen puisse faire du langage un usage assez riche pour être à même de pouvoir sortir des sphères de connivence qui sont celles du groupe d'appartenance, du groupe de pairs, de la famille. Cela est particulièrement vrai dans un pays comme la France où la citoyenneté renvoie à l'Etat et à la Nation, deux entités fortes considérées comme une(s) et indivisibles, et le serait sans doute moins dans des Etats où plusieurs nations différentes coexistent (cas des pays multiethniques).

Il est d'ailleurs intéressant de noter que la question de la nécessité d'une didactique de l'oral apparaît précisément en France à une époque où un modèle social de type communautariste commence à apparaître çà et là, menaçant la conception traditionnelle de l'Etat-Nation...

## BIBLIOGRAPHIE

- Kerbrat-Orecchioni C. (1990) : *Les interactions verbales, tome 1 et 2*. Paris, A. Colin.
- Goffman E. (1973) : *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, Minuit.
- Goffman E. (1974) : *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit.
- Maurer B. (2001) : *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Paris, Bertrand-Lacoste.
- Salins G.-D. de (1988) : *Une approche ethnographique de la communication*. Paris, Hatier.
- Wirthner M., Martin D., Perrenoud P. (1991) : *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.