

Norme et enseignement de la communication orale en FLM*

Bruno MAURER

IUFM de Montpellier (France)

Les principales missions que l'on assigne traditionnellement à l'école sont exprimées au travers de quelques formules simples, faciles à comprendre pour le grand public, simples à retenir pour les médias, et présentant pour les ministres de l'Éducation nationale l'avantage de fixer clairement de grandes lignes de conduite : savoir lire, savoir écrire, savoir compter. Un programme qui s'impose par sa simplicité et son caractère essentiel. Peut-on être en désaccord avec de tels objectifs ? Assurément, non. Mais on peut peut-être en proposer un autre, tout aussi fondamental : savoir parler...

De toute évidence, il ne semble pas que le développement des compétences de communication orales reçoive l'attention accordée à l'écrit. Sans doute parce que l'on considère que l'enfant connaissant « le » français – alors qu'il serait plus juste de dire « connaissant du français » – n'a pas besoin de l'école pour apprendre à parler.

L'école prend pourtant en compte un certain nombre d'aspects qui relèvent de ce qui est fréquemment appelé « l'oral ». Mais qu'entend-on par là ? Quelles dimensions didactiques recouvre cette expression ? Je montrerai la diversité des approches possibles et situerai dans ce cadre la place accordée aux activités entraînant à la communication orale, celles qui relèvent précisément de « l'apprendre à parler ». Leur analyse conduit, on le verra, à s'interroger sur les dimensions normatives qui sous-tendent ces apprentissages. La manière dont la question de la norme est posée doit être réexaminée pour permettre peut-être l'émergence d'une véritable didactique de la communication orale, dont les enjeux me semblent importants dans la société française.

Diversité des conceptions de « l'oral » en classe

Il existe aujourd'hui, dans le domaine de la didactique du français langue maternelle, plusieurs manières de prendre en compte l'importance de la communication orale, mais toutes ne concourent pas, loin s'en faut, aux mêmes objectifs. Je ramènerai cette diversité, au prix sans doute de quelques simplifications, à cinq pôles de réflexion théorique dont les questionnements sous-tendent des conduites de classe et génèrent des activités didactiques :

- 1) l'oral est envisagé comme canal de transmission et/ou de construction des savoirs dans l'espace de la classe ; les interactions verbales sont étudiées dans leur dimension cognitive, avec une insistance particulière sur les modes de communication des enseignants et les réseaux de communication qu'ils instaurent, ainsi que sur les stratégies d'étayage et de reformulation qu'ils utilisent ; sont prises en compte également, dans une optique vygotkienne, les verbalisations des enfants qui constituent des étapes importantes de la construction des savoirs ;
- 2) l'oral est également considéré, d'un point de vue plus général, comme moyen important de communication, comme espace ouvert à la collaboration et/ou à l'affrontement dans l'espace de la classe ; l'attention se portera plus particulièrement sur la négociation des identités des différents acteurs de la relation pédagogique

au travers de la communication orale, dans le but de développer les stratégies cherchant à minimiser d'éventuels conflits ;

- 3) on peut aussi avoir à cœur de favoriser la communication orale pour permettre aux élèves de progresser dans la maîtrise de la langue française ; c'est par exemple le cas dans les enseignements de français aux cycles 1 et 2, quand il s'agit d'amener les élèves à prendre la parole dans des contextes variés, en vue d'aider à l'enrichissement de leurs procédés d'expression, de contribuer à une maîtrise des structures syntaxiques nécessaire à la formulation précise d'une pensée qui doit devenir chaque jour plus complexe ;
- 4) une quatrième manière de considérer l'oral est plus « contrastive » ; on invite les élèves, par une série d'activités de comparaisons, ou de réécritures, à prendre conscience des spécificités linguistiques du français oral (morphosyntaxiques et lexicales, principalement) que l'élève est habitué à pratiquer, par rapport au français écrit que l'école attend de lui dans de nombreuses situations de communication ;
- 5) enfin, l'école prend en charge une dernière dimension, l'apprentissage de compétences de communication orales liées à quelques situations de communication spécifiques, en rapport le plus souvent avec des exercices scolaires : apprendre à débattre, à exposer, à argumenter.

Qu'en est-il donc des apprentissages proposés aux élèves dans le domaine des savoir-parler, des compétences orales de communication ?

Le pôle trois de cet exposé concourt assurément à cet objectif, mais de manière très indirecte : fonctionnant essentiellement sur un mode implicite (les élèves, le plus souvent, ne savent pas que leur enseignant poursuit des objectifs relevant de la maîtrise de la langue, mais pensent que ce que l'on attend d'eux, c'est de décrire une image, raconter une histoire, communiquer à leurs petits camarades leur vécu de la fin de semaine...), il n'est pas propice à une réflexion sur les modes de communication, ne permet pas de mettre en relation des modes d'expression et des situations de communication.

Le quatrième point, qui part des activités de communication orales, apporte-t-il pour autant sa contribution à l'élaboration d'une didactique de l'oral ? Aide-t-il les élèves à « mieux parler » ? Rien n'est moins sûr...

En effet, la réflexion que génèrent ces approches contrastives est toujours orientée dans une perspective qui conduit les élèves de leur oral, avec sa grammaire et ses spécificités, vers un français écrit qui requiert d'autres modes d'organisation de la phrase, plus riches en général, d'autres utilisations du lexique, plus précises. L'examen des leçons proposées par la plupart des manuels et celui des recommandations faites par les *Instructions officielles* montrent que le point de départ est toujours l'oral familier des élèves, alors que l'écrit vers lequel on les oriente est toujours un écrit plus « légitime ». De ce fait, se mettent en place des leçons dont le caractère, que cela soit voulu ou non, explicité ou non, est fortement normatif. Voulant amener les élèves à passer de l'oral vers l'écrit, on les conduit en fait à passer d'un oral « toujours fautif », dimension que consignes et activités se chargent de mettre en évidence, à un écrit « toujours correct », légitime. La réalité serait sans doute tout autre si l'on cessait de réduire la complexité linguistique et si l'on arrêta de poser implicitement que « tout oral est familier », proposition corollaire de « tout écrit est normé ».

En réalité, c'est la conception du *Bon usage* qui domine ces enseignements « non pas de l'oral en classe, mais à propos de l'oral ». Cela est visible, par exemple, dans les activités proposées dans les manuels à propos des registres de langue, activités allant toujours dans le sens de réécritures de formes appartenant à des registres

des normes communicationnelles qui régissent les échanges en France ; d'autre part, les relations entre individus y sont plus souvent des relations de violence que de coopération, ce qui réduit considérablement l'éventail des ressources linguistiques possibles à quelques expressions très stéréotypées et ne permet guère de sortir des situations qui sont déjà familières aux élèves...

Ceci a des conséquences fortes sur la didactique de l'oral telle qu'elle est pratiquée à l'école primaire. La manière dont la communication orale est envisagée, en relation avec les problématiques des registres et de la norme, est trop réductrice. Elle ne permet pas la mise en place d'une réflexion sur la diversité des pratiques orales de communication et de maniement de la langue, qui mettrait en évidence la pluralité des normes d'usages et nécessiterait une réflexion, un enseignement du français à partir des normes communicationnelles.

En corollaire, la limitation des activités d'expression orale à celles qui sont circonscrites dans le champ de la parole scolaire aboutit au même résultat : on n'apprend pas à l'école sinon à « bien parler », formulation trop marquée par les préoccupations normatives, du moins à « mieux parler », c'est-à-dire à communiquer efficacement. On considère que cela se fait en dehors de l'école, par imprégnation, alors que ce savoir-faire met en jeu des compétences à la fois culturelles et linguistiques très importantes, d'autant plus difficiles à appréhender par l'enfant qu'elles sont le plus souvent totalement implicites.

Ces compétences relèvent en effet de la connaissance et du respect d'un certain nombre de rituels, attachés aux sociétés (réglage de la distance entre les individus, du volume sonore, de la gestuelle...), attachés aux groupes ou aux classes sociales (rituels de salutations variables d'un groupe social à l'autre, usage du tutoiement également...), ou encore attachés aux situations de communication. Chaque situation de parole impose que le locuteur choisisse les formes linguistiques appropriées à ces niveaux de rituels qui se superposent et se surdéterminent.

De nouvelles pistes pour des enjeux importants

On aura compris que notre position entend dépasser le point de vue de la norme ; il s'agit pour cela de didactiser en FLM l'enseignement des compétences de communication, et plus seulement celui des compétences linguistiques. Cela peut être fait en s'inspirant des problématiques développées en FLE, parce que celles-ci, notamment depuis l'avènement des approches communicatives, sont beaucoup plus centrées sur les questions de la communication que le FLM. Celui-ci postule, mais sans doute à tort, une vision consensuelle, le partage supposé par tous les apprenants des mêmes valeurs, alors que le FLE est plus tourné vers la réflexion sur l'interculturalité, l'apprentissage des conduites de parole dans la pluralité des situations de communication, l'utilisation de la langue à des fins fonctionnelles. Des procédés comme le jeu de rôles pourraient par exemple être exploités en FLM. Techniquement, il conviendrait de faire appel aux ressources qu'offrent la vidéo et l'informatique.

Pour prendre un exemple concret, on peut isoler ici, de manière un peu arbitraire, un acte de langage, celui de « refuser une offre, une proposition ». En FLE, l'étude va tourner principalement autour des moyens linguistiques disponibles pour accomplir cet acte : négation (« non »), négation avec remerciement (« non, merci ») etc., de manière à fournir à l'apprenant les moyens linguistiques minimaux pour répondre éventuellement à pareil besoin de communication. En FLM, la réflexion peut être poursuivie et menée plus loin. Refuser une proposition, décliner une offre, est un acte de communication important, générateur de tensions interpersonnelles, qu'il faut