

Pour une didactique de l'oralité

Enseigner le français tel qu'il est parlé

Corinne Weber

Collection dirigée par J.-C. Beacco, V. Castellotti, J.-L. Chiss.

Chiss

didier

Mes remerciements vont à mes collègues pour leurs conseils et leurs commentaires. Cet ouvrage a bénéficié de relectures à différentes périodes de son écriture : je remercie infiniment Jean-Claude Beacco et Jean-Louis Chiss pour leur inspiration et leur patience, mais aussi Francine Cicurel, Sandrine Wachs et Véronique Castellotti sans oublier les membres de l'équipe éditoriale qui assurent la qualité de cette collection.

Graphisme intérieur et couverture : A.-M. Roederer

Mise en pages : Text'oh! (Dole)

"Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération. En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite."

"La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, au terme des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, "toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite." (alinéa 1^{er} de l'article 40) - "Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal."

© Les Éditions Didier, Paris 2013

ISBN : 978-2-278-06087-1

Dépôt légal : janvier 2013 – 6087/01

Achevé d'imprimer par Dupli-Print
à Domont (95) en janvier 2013

Imprimé en France

N° d'impression : 221113

Sommaire

INTRODUCTION ET ORGANISATION DE L'OUVRAGE.....	5
CHAPITRE 1	
Interrogations autour de l'oral	
1.1. Domaine et objet d'étude.....	12
1.2. L'oral, une définition sémantique large.....	14
1.3. L'objet « langue française ».....	18
CHAPITRE 2	
Rapport au langage et représentations du français parlé	
2.1. Les discours autour de la langue française.....	24
2.2. Quel vecteur historique en arrière-plan ?.....	26
2.3. Les représentations en didactique du français langue maternelle.....	27
2.4. Les représentations en français langue étrangère.....	34
2.5. Le langage : des systèmes et des zones de recouvrement.....	54
CHAPITRE 3	
Production et transmission du sens	
3.1. Traiter du sens et se comprendre.....	61
3.2. Des systèmes en parallèle.....	69
3.3. Le développement du langage se fait à l'intérieur de l'échange.....	71
3.4. Grammaire de la prononciation.....	78
3.5. La grammaire de l'oralité en contexte didactique.....	92
CHAPITRE 4	
Apprendre à prononcer le français : de nouveaux contrôles à acquérir	
4.1. Les variations contemporaines de la prononciation.....	104
4.2. Comment varient les voyelles ?.....	110
4.3. Les consonnes et leur variabilité.....	120
4.4. Vers une planification du travail sur l'oralité.....	131
4.5. Une approche de la prononciation par l'exemple.....	142
CHAPITRE 5	
S'exprimer à l'oral, quelle syntaxe ?	
5.1. Des regroupements d'énoncés différents à l'oral.....	158
5.2. Les « mots du discours », une valeur fonctionnelle.....	160
5.3. Des ponctuations de confirmation et d'organisation.....	162

CHAPITRE 1

Interrogations autour de l'oral

Cette réflexion autour de la didactique de l'oral s'inscrit dans le cadre des études portant sur le français comme langue non maternelle ou L2³, plus particulièrement à l'intersection entre les recherches sur son usage réel, son apprentissage et selon l'évolution des préoccupations contemporaines (contacts des langues, mutation des modes de communication, variations dans les pratiques, évolution du rapport au langage dans les milieux institutionnels et dans les espaces privés, nouveaux supports, etc.). À l'évidence, le champ de l'oral a subi d'importants changements : méthodes actives, authenticité, fonctionnalité, approches globaliste et communicative, descripteurs de compétences, autant de termes clés issus des cadres théoriques à l'origine des innovations. Ce terme polysémique « d'oral » englobe des réalités diverses, allant de l'acquisition des processus au traitement et aux modalités pédagogiques.

Le point de vue adopté ici est donc celui de la parole comme pratique langagière dans son usage le plus réel possible, c'est-à-dire en interaction entre locuteurs ou devant un auditoire. Dans cette action se joue aussi l'intercompréhension, avec l'interprétation qui est essentielle pour que la construction de nouveaux savoirs et savoir-faire puisse se faire.

³ L2, français langue étrangère acquise, au sens où l'entend Martinet (2001 : 52) à savoir que le langage structure la manière dont notre pensée s'organise, déterminée par le besoin de communiquer.

Ce travail n'est pas destiné à renforcer la légitimité scientifique des notions abordées, mais à offrir une topographie de l'ensemble du territoire complexe des éléments en jeu à l'oral.

1.1. Domaine et objet d'étude

Le questionnement auquel renvoie « l'oral » définit un objet à spectre large et affiche une conception pluridisciplinaire du langage. On parle tantôt de *communicatif*, de *cognitif*, de *oralité*, de *écrits oralisés*, de *oral scolaire* ou encore de *d'usage*, l'objet oral recouvre des réalités variables selon les contextes et les cultures éducatives, mais aussi selon la manière dont on caractérise les objets oraux produits (monologue, dialogue, en référence à des genres et reposant sur les présupposés linguistiques de l'écrit). Ils supposent un rapport à l'autre (formes de respect, conduites et conventions) impliquant la référence aux signaux qui orientent les choix sociodiscursifs et donnent sens aux micro-systèmes d'échange. Certains traits sont implicites, irréguliers, subjectifs ou invisibles (cognitif, imaginaire, affectif). Les schèmes et les représentations en place dans la langue première du sujet apprenant sont parfois en conflit avec ce qu'il est supposé apprendre et contrôler en langue étrangère (désormais LE). Chacun a sa manière personnelle et ses préférences pour traiter les données à partir de sa propre expérience. Bref, loin d'être neutre, l'objet oral est fondé sur l'implication sociale, vecteur de motivation.

Que dit-on en théorie ?

Nous avons à faire à une activité mentale à laquelle nous n'avons pas directement accès, sauf par des *marqueurs*. Elle est d'une part une « activité qui permet de construire des représentations », d'autre part une activité de « référenciation », c'est-à-dire qu'on renvoie toujours à des choses dont on parle (Culioli, 2002 : 75). La perspective socioconstructiviste vygotskienne fondée sur le principe que le développement du langage prend racine dans

les activités sociales. C'est là une base théorique forte de Vygotski (1934/1985) pour conceptualiser le lien entre l'interaction et l'appropriation de l'activité de langage : sous la direction d'adultes, dans un milieu collectif, le sujet réussit à mieux développer le langage qu'en apprenant seul. Nous verrons dans le chapitre 3 que le discours parlé est à voir comme un *processus* en mouvement qui se déploie séquentiellement dans l'activité sociale.

Ces préoccupations supposent alors que soit questionné au fil des chapitres le cadre épistémologique d'orientation des recherches en didactique de la réception/production langagière, avec un regard rétrospectif et actuel, justement sur le rapport à la langue et au(x) langage(s). Dans l'activité parlée, des mécanismes opèrent, à partir desquels nous construisons des catégories grammaticales, des mises en relations, de telle sorte que nous puissions référer : pour Culioli (2002 : 174), « le *marqueur* est la trace de ces opérations », elles sont évidemment complexes, puisqu'interagissent des facteurs locaux (le contexte étroit) et globaux (la situation) sur lesquels devra porter le travail de mise en discours. Des ajustements de formes reliées au sens (les potentialités sémantiques) interviennent dans le jeu de la double intention entre émetteur et récepteur.

Quels outils d'observation proposer ?

Ils vont de la connaissance « savante » par les apports linguistique et phonétique, à celle plus ciblée de la didactique et de sa transposition. Ils forment un continuum et favorisent la prise de recul par rapport aux barrages normatifs et idéologiques. Ils doivent permettre à l'enseignant de problématiser des situations, malgré leur caractère intersubjectif.

Un certain nombre de déterminations sociales mises à jour par les travaux de sociolinguistique ont levé des barrières entre syntaxe, sémantique, pragmatique et prosodie (Labov, 1976 ; Levinson, 1983 ; Bakhtine, 1984). Mais la description linguis-

tique savante explique les phénomènes langagiers, elle ne livre pas pour autant les clés pour produire les énoncés « corrects » ou pertinents, ni pour gérer la variabilité. Il n'y a pas lieu ici de tomber dans le réformisme didactique ou dans la systématisation inspirée des courants structuralistes, ni d'appliquer des pratiques nouvelles à des objets anciens.

L'action de l'enseignant a besoin de moyens ; des connaissances, des dispositifs et des outils objectivés doivent l'aider à gérer les tensions que provoquent la pluralité des discours et les modalités de coproduction de sens en présence dans l'échange oral. L'ethnographie, par exemple, est utile pour comprendre les pratiques langagières inhérentes à la culture communicationnelle scolaire, dans ses dimensions interactionnelle et rituelle. Les travaux en sociolinguistique permettent une meilleure connaissance du langage et des interactions. La phonétique permet de comprendre la prononciation, elle-même facilitant le développement des capacités interprétatives et de production, etc. C'est pourquoi notre cheminement tend vers un rapport équilibré entre la connaissance conceptuelle et une conception des comportements langagiers.

Au cours de notre réflexion, et dans un souci de présentation et de rigueur, il a fallu opérer des choix et ne pas énumérer les orientations théoriques ; des raccourcis et des omissions sont inévitables, l'appartenance claire à telle ou telle école à proscrire. Mais qu'entend-on exactement par oral ?

1.2. L'oral, une définition sémantique large

Nous avons dit plus haut que la désignation générique « d'oral » recouvre des réalités floues et variables ; il faut donc s'entendre sur la polysémie des notions couramment employées à des fins pédagogiques, éclairées par des concepts rencontrés sur les différents plans en jeu dans la parole.

La définition sémantique large de l'oral vient essentiellement de ce qu'elle concerne des secteurs décomposables (discours, prosodie, prononciation, etc.) et des fonctions spécifiques, communes et complexes dans les champs d'intervention théoriques concernés. On parle de « pratiques linguistiques » ou « langagières », mais aussi « d'interactions verbales » ou « de prise de parole » pour désigner *l'activité langagière*, pratique sociale à part entière. Autrement dit, il faut tenir compte des transformations qui sont supposées se produire dans les formes, les genres, les interprétations et les rapports que ces discours entretiennent entre les sujets. Pour dépasser ce cloisonnement, privilégions la perspective de dynamique langagière de l'objet qui nous oblige à inclure les hybridations de style par les locuteurs, ou *registres de langue*. Ce terme pédagogique n'aborde pas toutes les configurations de la variation (voir chapitre 4), car en sus de la *variabilité individuelle* qui caractérise les discours, une langue progresse et surtout : « les pratiques discursives changent et fragilisent les représentations, des plus prégnantes aux plus volatiles » (Chiss, 2010 : 12).

Et pourtant, il est intéressant de rappeler le présupposé selon lequel la différenciation des discours structure l'espace social et définit des normes. Le point de vue variationniste va sans doute apporter un éclairage complémentaire par l'étude des pratiques langagières authentiques en contexte social. Gadet (1989, 2003, 2007) envisage en effet la langue comme une rencontre de variabilités sociales et langagières en mouvance : « Il n'est de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées [...], les façons de parler attestent de différences, d'inégalités et de discrimination » (Gadet, 2003 : 7).

Ainsi, tous ces facteurs diversifiants – qui occasionnent les différences de parler – méritent une entrée plus objectivée en didactique, sans pour autant enfermer les données dans un cadre hiérarchique, qui fige une nouvelle fois les discours parlés.

Le terme « discours » subit lui aussi des démarcations contrastées selon les prises de position théoriques : les *discours* concer-

ment toute production langagière (à la fois processus et produit) dans le cadre des pratiques et des mises en discours, « pratique envisagée comme acte langagier effectif » (Achard, 1995 : 84). Dans ce sens, l'éclairage des travaux de sociolinguistique, interactionnelle, de phonétique, de linguistique discursive et d'ethno méthodologie constitue un apport précieux. (Culioli, 1983 ; Gadet, 2003 ; Blanche-Benveniste, 1997 ; Laks, 2005 ; Goffman, 1987 ; Vaissière, 1997). Par ailleurs, le développement de nouveaux langages s'accélère et tend à modifier le statut des langages : le nombre de SMS progresse de 10 milliards en un an (45,7 milliards de messages, + 28,8 %⁴). Des formes et des transformations s'opèrent, dans lesquelles chacun se reconnaît aujourd'hui : l'effacement grandissant des frontières non seulement géographiques, mais entre oral et écrit a des effets sur la communication par les nouveaux supports médiés par ordinateur. Il suffit d'observer les traces du parler dans l'écrit, relevées dans les réseaux sociaux Twitter et Facebook : « *je suis un boulet, une gamine, une meuf trop gâtée... pi quoi encore ???/voilàààà/chte paarle !* » Aujourd'hui, il est difficile d'esquiver ces problématiques dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, sachant combien sont encouragés et multipliés les échanges et la mobilité des jeunes.

Un objet didactique éclaté

L'objet oral dans son positionnement didactique semble aujourd'hui être éclaté. Encore en question il y a peu de temps, la définition de ses contours et de son positionnement cherchait sa légitimité au sein de la communauté scientifique (voir Chiss & Puech, 1999 ; Marquilló Larruy, 2001)⁵.

⁴ Chiffres donnés par l'Autorité de régulation des communications électroniques et des postes (ARCEP), consultés le 4 octobre 2012, <http://www.arcep.fr>.

⁵ Voir colloque [Poitiers, janvier 2000] : *Questions d'épistémologie en didactique du français*. La didactique est-elle un champ, un sous-champ ou une science ? Est-elle une discipline autonome ou dépendante ? Ces mêmes questionnements ont ouvert la voie à la métaphore de *carrefour*, plus pertinente pour caractériser la discipline face aux disciplines connexes.

Il est toujours délicat d'aborder la didactique de l'oral (des langues) sans considérer sa solidarité avec les conceptions que l'on ait du langage, à travers l'histoire ou les traditions éducatives. Les débats sur le statut de la langue, ses limites ou ses frontières sont assez récents : Chiss (2010 : 38) dresse un panorama sur la manière dont les identités disciplinaires se sont cherchées affirmant « une revendication d'autonomie et de scientificité⁶ ». L'incontournable « contextualisation de la didactique des langues est confrontée à une pluralité de variables tout en cherchant les voies d'une théorie d'ensemble » (2010 : 44). Faut-il rappeler que les parlars ont longtemps échappé à la légitimité du « français des milieux cultivés » du début du siècle.

Pour affermir aujourd'hui cet incontournable lien, soulignons après Nancy-Combes (2010) que la réalité dépend aussi de nos interprétations et de nos connaissances : d'ailleurs, en interrogeant des personnes d'âges et de milieux variés sur la notion générique de « langage parlé », on voit émerger des propos comme : « les jeunes parlent mal » (Robert, 60 ans), « je fais des fautes quand je parle » (professeur de français aux États-Unis), « bien parler c'est s'exprimer dans une grammaire correcte » (Isabelle, 49 ans⁷).

L'oral est un construit social, déclarait déjà Bachelard (1938) : on est alors en droit de se demander si la notion de *langue légitime* ou *officielle* est une entité réelle ? Les construits représentent des comportements non observables, inférés par une *mesure* de comportements « logiques, appropriés ou corrélés » (Narcy-Combes, 2010 : 117) : les construits, explique l'auteur, se fondent sur des régularités apparentes, personnelles ou collectives. Nos interprétations deviennent ensuite des réalités objectivées voire

⁶ Dans cet article « Une didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables », l'auteur aborde une réflexion épistémologique transversale aux didactiques qui situent la spécificité des débats internes à la didactique des langues et donc du FLE. Ils sont d'ordre philosophique, politique, culturel et, s'agissant du FLE, concernent la France, mais aussi le reste du monde où le français est enseigné.

⁷ Étude menée par des étudiants de master 1 (2009) en didactique du français et des langues, université Paris 3-Sorbonne nouvelle.

des certitudes constitutives des « illusions ontologiques » (Narcy-Combes, 2010 : 120). Il serait intéressant dès lors de comprendre comment une société transforme la langue et les usages et comment l'histoire a contribué à caractériser le langage.

1.3. L'objet « langue française »

Si une langue est vecteur d'enrichissement linguistique, rappelons que la « langue française » n'a pas toujours été appréhendée comme un fait social et qu'en France, elle a une longue histoire. La langue et l'Institution ont aussi un rapport singulier. Le français que nous utilisons aujourd'hui est la résultante d'une histoire de plus d'un millénaire ; la langue française est devenue un objet institué et de référence au fil des siècles. Le français actuel est le résultat d'une histoire de plus d'un millénaire, il suffit de lire un texte du Moyen Âge ou du XVII^e siècle pour le constater (Marchello-Nizia, 2003 : 15). Par exemple, le gaulois, parlé, mais peu écrit, entre le V^e av. J.-C. et le IV^e apr. J.-C., puis le germanique, langue des nouveaux conquérants qui se sont installés cinq siècles après les Romains, ont contribué à façonner le latin parlé, explique l'auteur. Ces changements de forme s'opèrent lentement, ils entraînent, selon Marchello-Nizia (2003 : 11), « des compensations permettant de sauvegarder la fonctionnalité de la langue ». Dans un ouvrage consacré à l'histoire de la langue française, Yaguello (2003) tente de retracer comment les structures de la langue s'adaptent aux conditions de leur emploi dans une communauté où des populations se sont succédé et mélangées⁸. L'existence d'une langue *orale* reconnue comme différente du latin date du IX^e siècle, c'est-à-dire à la fin du règne de Charlemagne : ce sont alors les débuts de la langue française, encore appelée la *lingua romana rustica*, littéralement « langue romaine rustique ». Depuis le XVI^e siècle, le français a évolué lentement : sans doute parlait-on déjà depuis longtemps une

⁸ Voir Yaguello M. (2003) : *Le grand livre de la langue française*, Paris, Éditions du Seuil.

autre langue que le latin dans les régions de France, mais c'est à cette époque que les locuteurs en ont pris conscience, explique Yaguello (2003). Quelques siècles plus tard, cette langue est appelée *romanz*, puis *françois* et enfin *français*. Plusieurs temps forts historiques posent les jalons de l'évolution de notre langue sur différents plans (prononciation, grammaire, construction des phrases, vocabulaire) : les célèbres *Serments de Strasbourg* (842) portent par exemple les traces de la réduction de la déclinaison latine à deux cas. Dès le XI^e siècle, le vocabulaire évolue sous l'influence des locuteurs germaniques. La prononciation elle aussi change à cette époque ; les diphtongues se réduisent aux voyelles que nous connaissons aujourd'hui, etc. Vers le XIII^e siècle, de nouvelles formes dialectales propres aux différentes régions de la France ainsi que des langues romanes se mêlent aussi à la *lingua franca*. Sans entrer dans les détails ici, vint ensuite le moyen français (XIV^e-XV^e siècle), qui fixe des traits du français dit moderne, et l'influence des conquêtes coloniales étend le français au Québec et en Louisiane (XVI^e siècle). Selon Lodge (1997 : 168), on distingue d'ailleurs les langues de culture cristallisées dans leurs normes, des langues parlées plus secondaires considérées comme des sous-systèmes, même si elles étaient perçues comme indistinctes à l'étranger. En Picardie ou en Bourgogne par exemple, la domination de la *scripta* parisienne ne date que du XV^e et du XIV^e siècle⁹. Plus tard, aux XVII^e-XVIII^e siècles, la naissance de l'Académie française et l'apport des dictionnaires confère au français le statut de langue véhiculaire internationale (Marchello-Nizia, 2003 : 18¹⁰).

Mais dans ses emplois, le français est aussi langue de droit ; avant l'époque de la Révolution française, elle devient langue nationale pour mettre en avant une politique d'uniformisation et d'universalisation. Au XVI^e puis au XVII^e siècle, notre langue était

⁹ Dans l'espace méditerranéen occidental par exemple, pour communiquer entre eux, les lettrés pouvaient aisément éviter le vernaculaire en recourant au latin en milieu chrétien, à l'hébreu en milieu juif (Auroux, 1979).

¹⁰ Voir aussi Cerquiglini (1991), Lodge (1997), Marchello-Nizia (1997, 1999) pour en savoir plus sur l'évolution de notre langue à travers les siècles.

celle d'un royaume qui parlait plusieurs dialectes (Merlin, 1994 ; Gordon, 1994). La question de l'unification des parlers évoluait lentement : autour de la Révolution, une grande partie de la population comprend le français, mais ne l'écrit pas (un habitant sur quatre dans les campagnes, ne parle que le patois ou la langue régionale). L'éthique de la Cour reste à distance des nouvelles formes de sociabilité. C'est le peuple qui est à l'origine et qui fait évoluer cette légitimité linguistique.

Progressivement la langue est investie dans l'activité publique. La littérature et la presse y contribuaient pour une large part : les écrivains, par exemple, apportaient de nouvelles nuances¹¹. On rappelle toutefois que le roi ne parlait jamais au peuple ; toute cette période de l'histoire défend une langue de puristes qui a marqué les esprits. Et pourtant, il faudra parvenir à la construction académique d'une langue commune.

Au XVIII^e siècle, la multiplication des activités et des échanges, des groupes culturels (académies, concours), le détachement progressif de la royauté, ont transformé les usages publics et développé la langue française, même si la libération des usages reste un phénomène très lent. Malgré une dépendance de plus en plus forte de la langue vis-à-vis des normes et de l'écrit, on assiste à une libération générale des usages. On parlait non pas de pratiques orales mais de « savoir converser » aux XVII^e et XVIII^e siècles. Les grammairiens-philosophes des Lumières abordent l'alliance entre analogie et usage : un mot est devenu le signe d'une idée par l'usage (Auroux, 1979).

Plus tard, le *Dictionnaire critique de la langue française* de Féraud introduit des variations issues des usages parlés. L'ordre pratique impose une autre forme de visibilité et le bon usage n'est plus normé de la même façon, c'est-à-dire sur les bases d'une

¹¹ La fondation de l'Observatoire de la langue à l'initiative des académiciens donne naissance au premier dictionnaire monolingue en 1694, reflet même de la langue commune. Les écrivains créatifs du XVIII^e siècle participent de cette évolution, comme Marivaux que l'on surnomme « nouveau précieux », car il insufflé des nuances dans la langue française qui seront acceptées plus tard. Sous le Second Empire, c'est le monde de la presse, des affaires et de la publicité qui multiplient les néologismes et les termes de vulgarisation scientifique.

langue fixée à un moment précis par l'autorité de l'Académie. D'ailleurs, la langue parlée comme « objet d'étude » existait très timidement en France. Les premières enquêtes sur cette question ont été réalisées vers 1951 pour procéder à l'élaboration du français de base, devenu le « français fondamental » initié par Rivenc, Gougenheim et Sauvageot¹². Ce conservatisme explique entre autres le caractère récent des travaux de recherche sur le français oral. D'ailleurs, la conversation n'est devenue objet d'étude qu'à la fin des années 1960 aux États-Unis en s'appuyant sur une approche ethnosociologique. En étudiant le vernaculaire noir américain, Labov (1976) – d'abord motivé par la question de l'échec scolaire auprès des enfants afro-américains – apporte à la sociolinguistique de terrain des arguments forts sur le fonctionnement et le statut de parlers en contact¹³, sur la portée sociale et éducative (forcément subjective) qu'ont les locuteurs de ces parlers.

Aujourd'hui, l'objet « langue française » en didactique est somme toute irréductible aux enjeux, aux orientations socioéducatives et à son histoire. Les contextes pluriculturels, multiethniques et bi-plurilingues font eux aussi varier les enjeux. Dans la perspective de valorisation des compétences (*Cadre européen commun de référence*, désormais *CECR* ou *Cadre*, 2001), le mythe du bi-plurilinguisme aux compétences parfaitement équilibrées (entre celles de l'écrit et celles de l'oral) est en voie d'être repensé.

¹² Le recueil de la parole, insaisissable, est difficilement réalisable techniquement. Rivenc (2005) relate les conditions d'enregistrement, de saisie des données, la présence de l'implicite difficilement traduisible, les traits tendanciels de l'expressivité et de l'affectivité, les détails de la situation d'énonciation qui échappaient à la transcription, autant d'indices alors nouveaux qui ne pouvaient pas être interprétés. Des corpus ont été écartés par la « commission du français fondamental » craignant que la prononciation des témoins soit jugée « vulgaire », en tous les cas impossible à faire figurer dans une liste de référence du français parlé. Dans le registre de l'anecdote, Rivenc rappelle que de nombreux mots comme « formidable, d'accord » présents dans les enquêtes sont cependant écartés, car ils répondent à un effet de mode. « Bouquin, vélo, gosse, type » sont dits familiers et vulgaires. Quant aux adverbes, « absolument, complètement », ils sont éliminés, car considérés comme « des abus affectifs » (2005 : 6) auxquels il est préférable de retenir « très + l'adjectif qui convient ».

¹³ Le vernaculaire est un système qui appartient à l'anglais, mais qui possède un ensemble de règles qui en diffèrent, tout en convergeant avec d'autres parlers considérés eux comme des dialectes porteurs de traces d'origines sociales et ethniques variées (créoles notamment).

Les spécialistes considèrent que la variation langagière fait partie intégrante de la compétence plurilingue ; on encourage davantage la gestion d'un répertoire hétérogène de manière intégrée (Coste, 2001 ; Blanchet & Coste, 2010).

Dès lors, le point de vue de « la compétence d'appropriation plurilingue » se voit lui aussi déplacé ; il s'écarte d'un apprentissage strictement linguistique fondé sur une addition de deux ou plusieurs systèmes. Cette compétence s'appuie « sur une conscience de la pluralité et sur le déploiement de stratégies mobilisant cette pluralité pour favoriser l'appropriation » (Castellotti & Moore, 2011 : 250). Dans ce sens, la diffusion des descripteurs de compétences est destinée à clarifier certaines orientations et à dessiner une conception renouvelée des compétences et des usages langagiers, comme nous le verrons tout au long de cet ouvrage.

Cette esquisse des caractéristiques historiques alimente non seulement le questionnement autour de l'oral, mais permet de comprendre la mouvance de sa désignation, sans oublier les discours sur la langue qui y contribuent également, en tant que lieu où les représentations se constituent, évoluent, se modifient et circulent, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2

Rapport au langage et représentations du français parlé

« On ne va tout de même pas enseigner
un "mauvais" français ?¹⁴ »

Les professeurs de français non francophones, voire natifs, s'interrogent souvent sur les caractéristiques de la variété des parlers, sur la validité de ses origines ou encore sur le foisonnement terminologique employé en sciences du langage. Le modèle idéologique du français parlé en mémoire dans les esprits est celui d'une langue considérée comme immuable, car tout changement est socialement vu comme une menace de la langue. Mais l'immuabilité absolue n'existe pas, déclarait déjà Saussure (1968), le fleuve de la langue coule à travers le temps sans interruption. Une langue évolue, une grande variété de français est parlée, en France et dans les pays francophones.

En situation de formation, on se fonde avant tout sur la *langue-système*, travaillée à partir des supports écrits et dominants, la mission, entre autres, de l'enseignement/apprentissage étant de proposer un français standard, gage d'intégration sociale. De fait, l'absence ou l'insuffisance de repères normatifs pose problème dès qu'il s'agit de l'enseignement de l'oral. Dès lors, la didactique peut-elle tirer parti d'une mise en regard des situations langa-

¹⁴ Déclaration furtive d'un professeur de français nord-américain en formation continue en France, lorsque la question de la variation linguistique a été soulevée.