

Observation de l'articulation des pratiques orales et écrites, français langue seconde

MORINET, Christiane
Calipso, Paris III

Cette recherche acquisitionnelle est conçue de façon que son mode opératoire modifie à terme l'apprentissage linguistique de la différenciation des pratiques orales et écrites, qui constitue un élément de la construction de la secondarisation (Elisabeth Bautier, 2005, p. 50) Cette contribution essaie de penser les rapports entre les activités de recherche, leurs protocoles expérimentaux (analyse linguistique de productions écrites et dispositifs d'enquêtes) et les apprenants en contexte institutionnel. Dans un premier temps, la recherche a mis en évidence que la mise en œuvre d'un usage secondarisé de la langue passait par l'articulation complexe des pratiques orales et écrites, qui recouvre des pratiques privées et scolaires, notamment dans les activités réflexives. En effet, on parle de secondarisation lorsqu'il y a travail sur un genre premier (M. Bakhtine, 1984, p.265-272). Les genres premiers peuvent être décrits comme relevant « *d'une production spontanée...liée au contexte qui le suscite..* » (Bautier, 2005, p.50). Les genres seconds supposent « *une production discursive qui signifie au-delà de l'interaction* » (id.) Or, les multiples pratiques sont toujours présentes de façon confuse mais active dans les activités d'apprentissage.

La notion linguistique de « variantes énonciatives » décrit le recouvrement de pratiques langagières orales et écrites dans leur réalisation écrite. Ces différentes variantes, bien qu'en présence dans le cadre institutionnel, sont peu prises en compte, articulées, construites ensemble et dans leurs différences. Elles sont davantage laissées en coexistence souterraine voire censurées au nom de la norme scolaire, sans autre forme de procès. La recherche sur l'entrée en littéracie met en avant une pratique plus spécifique des usages oraux et écrits en lien avec des communautés discursives (Jean-Paul Bernié avec Maryse Rebières, Bordeaux, 2003) et qui devrait être construite de façon plus systématique (en relation avec les pratiques privées orales), plus consciente si l'institution veut maintenir son défi démocratique. Cette construction de l'usage secondarisé du langage n'est pas, à proprement parler, favorisée par les pratiques didactiques notamment dans l'enseignement de la discipline français lorsqu'elle s'adresse à un public où cette langue est seconde ou en contact avec d'autres. Ce constat est également vrai pour certains élèves qui n'entrent pas dans les apprentissages langagiers scolarisés (Bautier, 2005, p. 57).

Dans le cas d'un dispositif de recherche qui se proposait d'observer l'articulation des deux pratiques et ses incidences dans les productions écrites argumentatives, il était prévu de mettre en parallèle des écrits et leurs dysfonctionnements attribuables à la pratique orale avec une enquête sur le rapport au langage d'un groupe de lycéens. Il s'avéra que ce dispositif eut des effets immédiats et non escomptés de remédiation tant ponctuels sur les apprenants que généraux sur la mise en œuvre de l'apprentissage par le formateur.

Pour présenter cet exemple des effets d'un dispositif de recherche sur des dispositifs d'enseignement, il faut tout d'abord exposer rapidement le cadre général de la recherche suivie depuis 1996 et préciser l'aspect particulier de l'articulation des pratiques orales et écrites telle qu'elle peut faire obstacle ou difficulté pour la maîtrise de la pratique écrite attendue dans l'institution dans l'apprentissage des connaissances au niveau seconde de lycée.

1. Cadre de la recherche : articulation des deux pratiques langagières

La recherche s'appuie sur l'analyse linguistique de productions écrites de lycéens français (langue première, seconde ou en contact) dans le but d'optimiser des pratiques pour une plus grande réussite scolaire et notamment pour ceux dont les environnements linguistiques sont « complexes ». Elle cherche à établir des moyens pour construire l'accès à ce que Bautier appelle « écriture seconde et littéraciée ». Cette perspective générale émerge de plusieurs constats. Premièrement, les pratiques scolaires de secondarisation sont plus différenciatrices que construites actuellement. Secondairement, l'évaluation des pratiques scolaires est liée à l'ancrage dans un univers sociocognitif. Et troisièmement, l'entrée dans cet univers est surtout héritée et dépend de l'instrumentalisation des pratiques langagières dans une perspective autre que contextualisée (Charlot, 1999).

1. 1. La dépendance des deux pratiques

Dans le domaine complexe des causes de dysfonctionnements, nous avons isolé l'hypothèse qui provenait de l'observation des productions écrites en parallèle avec l'oral et des remarques des évaluateurs d'un corpus de travaux de lycéens (Val de Marne, Paris) d'une dépendance de la pratique écrite à la pratique orale. Cela nous a poussée à l'observation plus systématique de l'articulation de ces deux pratiques de la langue. Celle-ci n'est pas suffisamment réinvestie et surtout construite comme levier d'entrée dans une pratique secondarisée du langage. Son recours est implicite et peu conscientisé (compte-tenu de son rôle dans les phases de conception et de rédaction) que ce soit du côté de l'apprenant ou du côté du formateur et favorise l'opacification de sa fonction. En parallèle à une analyse des phénomènes de dysfonctionnements dans les productions (copies de seconde), la recherche a poursuivi un effort de description de l'articulation dans sa complexité.

1. 2. Le passage de la réflexion à sa réalisation écrite

Pratiques orales et écrites relèvent de logiques d'énonciation différentes dont la décontextualisation avec, en particulier et avec ses conséquences, la présence ou non de l'interlocuteur.

Dans l'effectuation de tâches scolaires, le classement oral-écrit est fortement atténué dans la réalisation de travaux écrits. Lors d'une production argumentative, la conception de l'écrit passe par des phases diverses mais fragmentées (endophasie, proto-écrit) dans un travail plus ou moins intériorisé et oralisé pour soi, dont le rattachement à une pratique orale est certain dans une première formulation. La dépendance entre ses deux pratiques explique des phénomènes de chevauchements fréquents dans les réalisations écrites.

1. 3. Les variantes énonciatives, témoins d'une réalisation écrite de certains aspects de la pratique orale

Lorsqu'il est réalisé à l'écrit, ce chevauchement des usages est classé dans la catégorie des *variantes énonciatives*. L'habitude pédagogique privilégie la description de cette notion et en fait produire peu d'exemples. Il semble important d'enseigner le dynamisme de cette notion et de la mettre en regard avec l'usage littéracié. Pour le public qui semble en difficulté dans l'institution scolaire, étant donné l'aspect différenciateur de cet usage de l'écrit, cette maîtrise est centrale dans l'appropriation des connaissances disciplinaires.

Dans l'analyse linguistique, cette notion atteste de pratiques langagières socialement distinctes, arbitrairement classées en trois niveaux –familier/ -courant/- littéraire ou soutenu dans lesquels, en fait, on peut reconnaître une transposition pratique orale courante, pratique

orale mesurée et volonté de pratique écrite assumée. Elle suggère aussi une tolérance dans les modes d'inscription de la pratique orale dans l'écrit. C'est à partir de ce tableau rapidement brossé que nous pouvons situer le protocole expérimental qui sera le support de notre analyse.

2. Le protocole expérimental sur l'articulation

Ce protocole présente un mode opératoire qui accompagne un apprentissage de l'intériorisation de *variantes écrivables* (Delefosse, 1997, p. 154). Il contient une enquête, faite sous la forme d'un questionnaire, inspiré par une remarque de Charlot (1999, p. 247) sur le rapport au langage qui devait être sensiblement différent pour certains élèves et l'institution scolaire et donc lieu de malentendu.

2. 1. Les conditions du protocole

2. 1. 1. Le public requis.

L'enquête a été conduite auprès de soixante lycéens, de Paris (11^{ème} arrondissement) dans deux classes de seconde, choisies pour leur mixité sociale et leur différence de profil (l'une avec des résultats plutôt satisfaisants et l'autre moins en accord avec les attendus.). L'étude est comparative, les lycéens ont le français pour langue première et surtout seconde. Ce paramètre se révélera moins fondamental dans l'analyse des causes de réussite que la différence du rapport au langage dépendante de la facilité de la pratique orale (du fait de la pratique privée) qui donne des explications plus exploitables. Il serait nécessaire d'interroger cet aspect compte tenu de la pratique orale et écrite dans la langue éventuellement en contact avec le français.

2. 1. 2. Le questionnaire et ses objectifs

Le questionnaire appartient à un protocole plus vaste qui comprend la mise en place de pratiques écrites diverses en rapport avec la notion de « variantes énonciatives » et tendant à faire évoluer chez les apprenants, leur représentation. Cette leur représentation perspective comprend des temps d'échanges avec les lycéens et le formateur sur leurs réponses aux questions, leurs pratiques et leur évaluation.

Le questionnaire avait trois objectifs : repérer l'environnement linguistique des apprenants, faire émerger l'expression de la distinction entre pratiques écrites et orales dans l'institution et faciliter l'expression des difficultés de compréhension et de production.

2. 1. 3. Les sept items

Ils sont présentés par le formateur. Le projet prévoyait d'observer les réponses de chacun avec le formateur en présence des productions écrites, dans le cadre d'un dégagement de pistes de remédiation dans cette optique de l'amélioration de l'articulation pratique orales et écrites par son maintien actif, car « l'apprentissage de la posture intellectuelle *face à cette articulation* s'inscrit dans la récurrence des activités » (Bautier, 2007, p. 65)

Nous voudrions rappeler que le questionnaire visait plus à comprendre, qu'à modifier –dans un premier temps- les pratiques, car cette secondarisation/mode de socialisation ne peut pas être explicite/ verbalisée ou individualisée mais pratiquée. Elle passe en effet par une familiarisation étayée par un retour/validation du formateur (Bautier, 2005, p. 49-67). La pratique linguistique est indissociable de l'activité d'apprentissage cognitive, d'où l'importance du discours de l'évaluation.

2. 2. Dispositif de recherche tourné vers un dispositif d'apprentissage

2. 2. 1. Les modifications du regard porté

L'analyse du questionnaire avec cette implication de toutes les parties a eu un effet supplémentaire sur l'intériorisation de la notion de variantes énonciatives et sur la question des choix de stratégie linguistique.

L'analyse du questionnaire a, dans un premier temps, permis au formateur de réaliser que le public présent était dans une grande variabilité d'environnement linguistique, en tout cas plus qu'envisagé. Cette prise de conscience du formateur a, selon ses propres dires, modifié de façon diffuse mais certaine sa perception des apprenants dont il avait la responsabilité. Ce point est déjà à lui seul une conséquence non négligeable d'un dispositif de recherche sur un dispositif d'enseignement notamment dans la réception des productions écrites et sur les remédiations à envisager. Il ne s'agit pas de dire que tout formateur doit faire cette enquête avant de commencer sa formation mais de réaliser que celle-ci doit davantage prendre en compte les réalités linguistiques de ceux à qui elle s'adresse.

Le regard porté par l'apprenant sur son travail est aussi quelque peu modifié. Il est mis en position de rechercher les dysfonctionnements dans sa pratique, leur raison et de s'engager dans leur dépassement. Il est dans une posture plus active.

2. 2. 2. Les modifications du tissage. Vers un usage secondarisé du rapport au langage.

Après modification du regard porté, la mise en œuvre de la métamorphose se fait par le tissage. Cette notion abordée par Bucheton (et Brenas, 2003, p.2-4) rend compte du travail subtil et progressif que doit opérer un lycéen de seconde pour faire évoluer sa pratique privée vers la pratique scolaire dans le cas de la lecture. « Ce type de lecture conduit à passer d'une référenciation du premier degré, à une référenciation de second degré soumise à la réflexion critique » (Jean-Louis Dufays, 1994, p. 185). Il nous semble qu'un processus de même ampleur, voire du même genre existe dans le passage d'une pratique privée du langage orale essentiellement, produite dans l'immanence et la transparence « naïve », à la pratique scolaire, dans les perspectives d'une communauté discursive de discipline (ici le Français). Ce passage passe par la maîtrise de l'articulation oral-écrit ou du moins la conscience de la différence énonciative des deux pratiques. La question du destinataire avec ses effets socio-langagiers est une entrée efficace dans cette problématique linguistique, dans la mesure où les apprenants en ont l'expérience.

3. Présentation du contexte du cas concernant l'articulation pratique orale-écrite

Le questionnaire visait à rendre compte de la conscience affective des pratiques langagières dans et hors de l'institution pour faire évoluer celle-ci vers une conscience pragmatique par l'exploitation des réponses et l'application de leurs conséquences dans les réalisations d'écrits.

3. 1. Présentation de l'exemple type

Pour la clarté de l'exposé, un cas a été isolé non pour sa spécificité mais au contraire parce qu'il représentait une tendance redondante dans les attitudes et dans les types de dysfonctionnement liées à l'articulation oral-écrit, probablement en raison d'un même rapport au langage qui privilégie une survalorisation de la pratique orale proche de la pratique privée, du fait de sa facilité ressentie. Cet aspect apparaît à l'analyse des réponses aux questions qui seront abordées plus loin dans le détail.

3. 2. Etude du groupe

Le groupe d'où émane ce cas présentait une configuration fréquente c'est-à-dire sur 30 élèves, deux ou trois *bons* voire *très bons*, dix ou douze qui suivent bien et quinze en difficulté relative, plus labiles dans la réception des connaissances. L'analyse du cas se situe dans la perspective de reconfiguration de l'usage du langage qui nous semble être le point nodal de la progression des pratiques vers un usage secondarisé du langage, nécessaire à l'appropriation des univers de discours disciplinaires.

Le cas proposé est représentatif d'un enchaînement des activités langagières peu mis en perspective dans l'entrée continuée dans une communauté discursive de discipline, parce que guère étudié dans sa spécificité.

3. 3. Les trois modes de réinvestissement

Le réinvestissement envisagé est établi sur trois modes : celui de la prise de conscience de pratiques différentes (pour le formateur celles des apprenants et pour l'apprenant, les attendus de l'institution), celui de la modification progressive des pratiques par la remédiation et celui de l'appropriation par intériorisation (automatismes) donc par absorption des deux modes précédents. L'étude du questionnaire proposée va être menée en parallèle avec la lecture d'une production du même écrivain.

3. 4. Les réponses au questionnaire de X, l'exemple-type *(orthographe d'origine)

1. Quelle est votre langue maternelle ? Parle-t-on une autre langue que celle de l'école chez vous ?

*Ma langue maternelle est l'e français et l'Arabe Chez moi on parle Arabe.**

2. Parler- écrire : Quelle est la différence ? Quelle pratique préférez-vous ?

Je préfère parler. Il a une différence quand on parle on est plus aise qu'a l'écrit.

3. Comprenez-vous suffisamment le discours de l'école et de vos professeurs

Oui, mais de temps en temps J'ai quelques difficultés.

4. A quoi sert le langage, d'après vous ? A nommer le monde ou à échanger entre humains ? Et l'école, que fait-elle avec le langage ?

A s'exprimer, à échanger entre humain. Les professeurs nous aide a changer de style de language qui est parfois un language familier à un language soutenu.

5. Parlez-vous de la même façon à vos parents, à vos amis et à vos professeurs ?

Non, pas du tout. Mes amis Je suis plutôt cool, ma mère aussi sauf mon père. Les professeurs un language soutenue.

6. Ecrivez-vous comme vous parlez ?

Oui, c'est mon problème, mais tout dépend de la personne qui va lire la chose écrite.

7. Quand vous devez écrire un devoir pour le lycée, comment faites-vous ?

J'essaie de me concentrer et chercher des mots plutôt soutenue. Et surtout je me relie plusieurs fois car mes expressions sont souvent maladroites.

4. Etude du cas x

Le cas isolé appartient à ce groupe de lycéens de français langue seconde, pour lequel, sans que la langue maternelle soit forcément parlée, elle est en tout cas comprise. Nous prenons ce paradigme en compte sans le préjuger a priori valable pour les phénomènes que cette recherche a pris en charge. En effet, le problème de l'articulation des pratiques orales et écrites se retrouve dans d'autres groupes.

4. 1. L'environnement linguistique du cas

Le statut de langue maternelle est donné aux deux langues : français et arabe par l'élève. Une hésitation probablement. Le français est, en effet, parlé couramment par ce lycéen. (L'apostrophe, la majuscule plus marquée à Arabe et le complément « *chez moi on parle Arabe* » attestent d'un statut équivalent en importance des deux langues mais pas forcément en égalité des pratiques notamment, le français étant à la fois la langue d'apprentissage et la langue des relations avec les autres. L'emploi du « on » fait s'interroger sur le référent exact. Est-ce que l'entourage parle arabe et non le lycéen qui cependant le comprend ou bien est-ce une autre situation de partage ?

4. 2. Premier mode opératoire : l'effet de la lecture–analyse du questionnaire

Travailler en présence de l'acteur des productions et évoquer avec lui l'observation de la mise en mots a pour le moins mis l'apprenant en situation de « familiarisation étayée » avec une conscientisation de ses activités langagières. Cela lui a permis dans un premier temps de sortir d'un état de « rigidité colérique » vis-à-vis d'une institution qui l'évaluait négativement sans lui proposer de moyens concrets pour sortir de cette production vécue comme fautive. Ce cas est aussi intéressant car il permet d'interroger les pratiques des évaluateurs qui dans leurs critiques, toujours redondantes, risquent de stigmatiser par l'emploi d'un vocabulaire qui mélange les niveaux d'analyse au lieu de faire prendre conscience ou faire progresser. La validation du changement « complet » de la pratique langagière secondarisée demande plus de temps et de production mais l'enquête permet à chaque partie de mieux prendre ses marques.

4. 3. La variante énonciative et la question du destinataire

Le reste des réponses témoigne d'une conscience assez intéressante des variantes énonciatives qui a pu être renforcée par le travail du formateur ayant, auparavant mis en œuvre une pratique et une analyse de cette notion. La conscience affective des pratiques privilégie ici l'oral qui est vécu comme plus facile, comme sans effort (*mes amis, je suis plutôt cool...ma mère aussi*). La conscience de contraintes socio-langagières est assumée en référence au père. Le destinataire –professeur- enclenche une activité langagière du côté de la difficulté et de la variante énonciative « écrivable ».

Le sentiment que la notion de –variante- sous-entend un changement et des aides, est exprimé dans les réponses 4 et 5. Il s'agit bien de « changer de style » donc d'engager un travail de recherche par une vigilance vis-à-vis des automatismes, de faire appel à une personne-ressource qui favorise l'effort de sélection lexicale (*dans les mots plutôt soutenus*). Le phénomène est bien socialement associé au changement de destinataire. Le rôle du père dans cette conscience est significatif.

4. 4. Le rôle du discours évaluant

Cependant, la conscience d' « *écrire comme on parle* » et la nécessité de modifier sa pratique sont relativisées par la variation d'exigence entre les différents évaluateurs. Autrement dit les motivations institutionnelles de cette exigence ne sont pas totalement comprises voire reconnues. Il faudra encore l'étayer en parallèle avec l'exploitation du questionnaire. L'évaluation atteste ici de sa valeur de validation des exigences dans la clarté. L'insistance à vouloir répondre à cette injonction se retrouve majoritairement dans les réponses aux questionnaires et ce qui fait encore hésiter provient sûrement d'un discours d'évaluation qui n'est peut-être pas toujours transparent voire cohérent. Le discours ambivalent sur cette norme scolaire défavorise ceux qui ne connaissent les codes scolaires que dans et par l'école. Une forme de transparence est nécessaire dans ce cas.

5. La confrontation avec la production évaluée

Ce moment du protocole permet l'affinement de la conscientisation de l'apprenant acteur dans sa progression. Il permet aussi de repérer les incohérences ou les fragilités du dispositif d'enseignement s'il y en a. IL engage le formateur à choisir ses modes de remédiation.

5. 1. La copie

La consigne était donnée dans le cadre de l'écriture d'invention (un des trois exercices proposés à l'EAF * (Partie anticipée du bac français). Il s'agissait d'écrire le discours d'un lycéen qui essayait de *convaincre un destinataire rebuté par la lecture que lire est source de liberté*.

« Ne penses-tu pas que lire est une source de liberté. Nous, les jeunes d'aujourd'hui ont a plus cette perception de la lecture, c'est pour cela qu'on n'y est prête plus attention. Et ainsi le déroulement de la vie fait que la lecture s'amoindrie et s'appauvrie, au fil du temps.

En toute franchise, se que je veux te faire du moins comprendre c'est qu'en lisant, tu te dégage, te libère de toute notion du temps. La lecture provoque de sensation extrême elle émet des pulsions si intense que même faire l'amour n'en est qu'un avant goût. Tiens, si tu aurais lu les effets de la lecture (auteur inventé) de Bernard Fadville, tu aurais ressentis une excitation à la lecture si forte que tu ne t'en serais pas remis. Crois en mon expérience j'en est fantasmé pendant trois mois. Maintenant lire est le seul moyen de pouvoir me libérer de toutes mes excitations. Ne crois-tu pas que ont réussi grâce à leur fort potentiel, j'en doute. Ils ont réussi car ils ont découvert un univers incroyable, sans contraintes, ni frontière, le monde de la lecture. Ils chauffent leur tête et leur corps par une petite dose de lecture pour pouvoir se libérer de toutes les affligances qu'ils rencontreront lors de leur recherche. Car ne seresse qu'une petite dose et ils s'envolent au septième ciel. Si malgré tous mes arguments à propos du plaisir et la liberté caporte la lecture ne te persuade pas. Je n'insiste point tu manquera un grand part de ta vie. Car la lecture est aussi une manière de se cultivé. Chacun exprime sa liberté de façon individuelle je comprendrais tout à fait ta décision ? C'est ton choix, ton droit ta liberté. »

Le commentaire de l'évaluateur portait sur la présentation des arguments et leur variété et disait : *« Un ensemble intéressant mais maladroit. Le destinataire est présent mais les arguments ne sont pas vraiment développés en fonction de lui ni d'ailleurs de l'atteinte à la liberté. D'une manière générale, vos arguments ne sont pas assez développés ni illustrés. Certains points sont très peu probants. Efforts cependant de variété des idées .Il manque une accroche pour justifier le discours ».*

5. 2. L'évaluation et ses conséquences sur l'activité des apprenants

L'étude d'un certain nombre de questionnaires amène à remarquer que bien des lycéens expliquent leurs difficultés en reprenant pour eux-mêmes les remarques récurrentes de leur formateur sans que celles-ci fassent vraiment sens mais plutôt excusent ou stigmatisent et surtout ne débouchent pas sur une activité quelconque de remédiation. Il est juste de dire ici combien il est difficile de proposer des tâches ajustées à la progression de chacun et d'ailleurs de les trouver. Il faut un temps d'analyse dont les formateurs ne disposent pas toujours. Nous voulons revenir ici sur la remarque *« les expressions maladroites »* que nous proposons de mettre en regard avec la réponse à la question 7 de l'écrivain qui révèle sa conscience d'expressions *« souvent maladroites »*. L'appréciation du formateur emploie ce même adjectif –maladroit- mais il porte davantage sur l'agencement des idées, sur la façon heurtée de répondre à la consigne. On peut présumer que l'apprenant ne mesure pas forcément cette

différence et qu'il reste avec une vision séparée de la maîtrise de l'expression et de celle de l'organisation des idées. En tout cas, on peut se demander ce que la seule relecture peut produire comme effet d'amélioration et où chercher les ressources d'une expression plus adroite. La maladresse signalée par l'évaluateur englobe un faisceau de domaines. Une des difficultés dans l'enseignement de la discipline qui s'appelle –français- est que justement il ne s'agit pas uniquement d'un cours de langue mais bien aussi d'un cours d'agencement des idées.

Le commentaire des évaluateurs « expressions maladroites » nous semble, à regarder son usage dans les corpus de copies, signaler un défaut de syntaxe ou de sélection de vocables souvent en rapport avec une pratique orale (cf. la réponse à la question 6. « Oui c'est mon problème »). L'adjectif –maladroit- seul signale un essai en partie inabouti ; dans le cas de cette copie cela concerne des niveaux très différents dont celui de la syntaxe et du discours attendu.

5. 3. La mise en miroir

Le dispositif de recherche par le questionnaire vérifie cette connaissance des effets du destinataire sur les pratiques langagières et atteste d'une appréhension sociale des variantes énonciatives au moins dans la pratique orale. Cette connaissance n'est pas visible dans l'effectuation de la copie qui témoigne, dans sa réalisation, d'une hésitation entre les deux modes d'expression. On peut faire l'hypothèse que le français étant une langue seconde dans l'héritage culturel de cet élève (la littérature étant essentiellement côtoyée au Lycée), l'offre de variantes « écrivables » et donc la maîtrise de la variante énonciative soutenue est réduite à la fréquence produite par l'institution scolaire dans le meilleur des cas. Or, une grande partie des échanges a lieu dans un oral quotidien plus que réflexif et formel. Il ne faut pas oublier que l'identité sociale accentue une régulation de l'usage de la langue dans toute sa variété par ignorance et par interdit. Le dispositif d'enseignement dans ce cas doit autoriser davantage cette appropriation, s'il ne veut pas faire des exclus de l'intérieur. Cela commence par l'offre langagière des enseignants.

On peut interroger le recours au modèle du discours oratoire comme exercice d'invention car dans la consigne, il renvoie implicitement à une situation ordinaire de prise de parole en face d'un autre : à égalité (cool avec mes amis). Il s'apparente à un débat et comme tel, même s'il est proposé dans un principe de facilitation, brouille la séparation : pratique orale quotidienne et production écrite évaluée pour sa dimension d'exercice de démonstration de compétences acquises et développées autour de l'argumentation. (Elles ne relèvent pas toutes de pratiques langagières strictes mais aussi de processus cognitifs et réflexifs). Par cela s'explique peut-être l'absence d'amorce, reprochée par l'évaluateur. Là aussi se justifie le recours à un comportement langagier plus familier dans l'expression et dans la négociation argumentative. Que dire dans les arguments de la référence à la « jouissance sexuelle » comme repère du plus grand plaisir ! L'évaluateur n'en dit rien, or il semble que cette analogie ne rende pas forcément compte de la liberté de la lecture mais donne plutôt l'idée de l'intensité ou du désirable partagé entre les adolescents, conséquence du choix du destinataire. Est-ce à dire que la lecture est encore dans un horizon de relative attente comme la sexualité mais dans les deux cas tout autant désirable. Dans cet exemple on comprend que la consigne ne permet pas de satisfaire complètement la demande de l'institution, alors que le choix du destinataire paraissait plus réel et par là facilitant. Une situation de confrontation à un destinataire socialement perçu éloigné (Père, Professeur), comme l'indique le questionnaire, relevant d'une autre variante énonciative (pas *cool*) n'aurait pas suggéré une autorisation implicite à la présence d'expressions plus orales. La proposition de communication n'est pas évidente

quant au choix de variantes adaptées à la situation et à la demande scolaire. Dans cette situation, l'effort d'explication n'est pas soutenu par le choix d'un destinataire plus éloigné. Comment convaincre quand on n'est pas soi-même tout à fait convaincu ! (« *Nous, les jeunes d'aujourd'hui, on n'a plus cette perception de la lecture..* ») Le dispositif de recherche fait apparaître que le dispositif d'évaluation croit rendre possible la production quand il accentue, au contraire, la difficulté surtout pour les élèves qui ne maîtrisent pas l'articulation pratiques orales privées et scolaires.

Une analyse linguistique plus complète de cette production attesterait d'un étayage progressif vers la variante attendue. L'effort de production est quand même amorcé.

6. Discussion des résultats

Les effets relevés du dispositif de recherche dans cette analyse qualitative touchent les partenaires de l'apprentissage (regard porté, posture et donc rapport à..) mais ils permettent aussi de distinguer des éléments déterminants comme ici la variante énonciative, dans le tissage dont parle Bucheton (2003, CD). Il semble que dans le cas étudié la difficulté soit de traiter en même temps la question d'une variante énonciative attendue par l'évaluation et une production argumentative plus élaborée. Certes, les deux se tiennent mais ils sont exigés simultanément alors qu'ils s'entre définissent.

6. 1. L'effet de l'enquête

L'enquête a redynamisé l'activité de l'apprenant par la circulation des regards portés sur les pratiques, par une réinterrogation des représentations et de la mise en œuvre des tâches. Elle a rétabli le principe d'un continuum entre les différentes activités. La pratique orale étant associée au sujet privé qui, on doit le préciser, n'est pas encore tout à fait lycéen en classe de seconde ; elle est davantage investie affectivement que cognitivement dans ce qu'elle engage, ce qui est prévisible.

6. 2. L'effet du questionnement sur les pratiques

Ce phénomène est favorisé par le dispositif de recherche qui introduit la notion de conscience de la variabilité des pratiques et de leur dépendance à des facteurs sociocognitifs déjà là.

6. 3. L'apparition d'éléments déterminants pour le dispositif d'enseignement

6. 3. 1. Le rôle de l'évaluation comme retour-validation ou invalidation d'une pratique écrite institutionnalisée.

Ce rôle est réaffirmé. Il atteste que ce discours doit être plus explicite et rendu plus homogène par une valeur collégiale décidée au niveau d'une formation par une équipe pédagogique et en vertu des objectifs à atteindre.

6. 3. 2. La nécessité d'une pratique descriptive et analytique sur sa propre production

Le travail engagé sur des productions d'écrivains peut être mené aussi sur des productions personnelles tant en position de régulation que d'entraînement ou d'invention Cette démarche permet de remettre en évidence le continuum dont parle M. Fayol entre l'écrivain et l'élève. Elle valide l'analyse comme pouvant être prescriptive après avoir été descriptive.

6. 3. 3. La nécessité d'un travail sur les pratiques orales dans leur diversité.

A plus long terme, ce travail permet de voir la nécessité de mettre en pratique la plus grande diversité des pratiques orales dans l'institution pour mieux catégoriser ou tout simplement permettre de rendre apparent la distinction entre pratiques langagières privées et scolaires.

6. 4. L'effet sur le dispositif de recherche

La perspective d'investir l'articulation pratique orale et écrite dans l'optique d'un usage secondarisé du langage à construire dans l'institution, a amené à reprendre certaines notions comme celle de la variante énonciative déjà présente dans la linguistique descriptive. Il ne s'agit pas de promouvoir une modification fondamentale des contenus d'enseignements, ni même des pratiques essentielles d'enseignement. Il s'agit de repérer des phénomènes où apparaissent massivement des types de dysfonctionnement récurrents et fortement différenciateurs, d'autant plus que l'institution ne les a pas encore vraiment pensés et explorés dans les cas actuels (FLE, F. langue de contact, pratiques langagières sociales et place de l'articulation pratiques orales et écrites dans celles-ci.) L'espace abordé relève de l'interaction et de la remédiation. Cette recherche et son dispositif peuvent ainsi offrir un mode opératoire qui agirait probablement à terme sur le dispositif d'enseignement mais avant tout sur la relation pédagogique et son dispositif de remédiation. Dans cet espace, serait construit cette secondarisation qui garantirait l'entrée continuée dans la littéracie sur son versant de la pratique réflexive.

Conclusion

Sans prévoir ce qui dans la durée va modifier les dispositifs d'enseignement, même si l'on peut penser qu'une linguistique de l'écrit pourrait s'emparer de cette notion de « variante énonciative » comme relais d'une construction de la secondarisation du langage en institution scolaire, il est important de voir que le fait d'associer l'apprenant et le formateur à l'observation-description de ses pratiques avec les outils linguistiques et les dispositifs de recherche comme l'enquête est en soi un mode opératoire. Cela permet en effet aux acteurs de percevoir un dynamisme latent. Le dispositif proposé permet de valider des pistes de recherche, de voir quelles sont les notions de linguistique descriptive qui peuvent être reprises dans les remédiations parce que davantage investies dans les difficultés rencontrées par les apprenants. Les erreurs, ayant un sens psycho-cognitif, marquent une étape dans l'appropriation. Cela est vérifié dans le cas de l'articulation entre pratique orale privée et pratique écrite scolaire du langage. Un travail précédent (Morinet, 2004) avait déjà démontré l'importance de rendre/maintenir l'articulation oral-écrit active dans le cadre des apprentissages. (Cf. Bucheton, 2002)

La variante énonciative et son appropriation par un protocole comme celui-ci, passant par un questionnaire, une confrontation avec les copies évaluées dans une exploitation collective (classe) et individuelle, précédée ou suivie d'une description d'exemples littéraires et d'un entraînement à la production de variantes en opposition, permettrait de clarifier ce qui relève d'une pratique privée et des attentes de l'institution. La notion de « tissage » démontre que le positionnement requis d'un lycéen de seconde est celui d'une mise à distance de sa pratique orale quotidienne qui dans son immanence ne permet pas ce rapport secondarisé au langage.

La présence dans le public lycéen actuel, d'un grand nombre d'apprenants relevant du FLE mérite que l'enseignement de la langue dans sa pratique littéraciée soit entendu dans une perspective de plurilinguisme (cf. M.M Bertucci, 2007, p. 49). Il est important de constater que le rapport au savoir et d'une certaine façon au langage dans les milieux populaires est différenciateur (Charlot, 1999, p. 157). Cette métamorphose dont parlent Bucheton et Brenas doit être construite quand elle ne va pas de soi, quand elle n'est pas héritée.

Bibliographie

- Bautier, E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- 1997, Ecrire, apprendre, se construire au Lycée : des perspectives pour étudier les productions d'élèves, *Cahier du français contemporain n°4*, Credif.
- Bautier, E., Rochex J.Y., 2000, L'écriture longue dissertative. *Cahiers pédagogiques n°388*, p. 47-49.
- Bautier, E., 2005, Le français hier et aujourd'hui, politique de la langue et apprentissage scolaire, Pup, p.49-67.
- Bautier, E., 2007, Langue et discours : tension, ambiguïté de l'école envers les milieux populaires, *Le français aujourd'hui, n°156*, p. 57-66.
- Bentolila, A., 1996, *De L'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon
- Bertucci, M.M., 2007, Enseignement du français et plurilinguisme, *Le français aujourd'hui, n°156*, p. 49-55.
- Bucheton, D., Chabanne, J.C., 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- Bucheton, D., Brenas, Y., 2003, Entrer dans le travail du texte littéraire : Une nécessaire métamorphose des fonctionnements, in cédérom, *Colloque Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux.
- Charlot, B. (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos.
- Coirier, P., Gaonach', P., Passerault, J.M., 1996, *Psycho-linguistique textuelle*, Paris A. Colin.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A., Penloup, M.C., 2000, *Passage à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, Puf Education et formation.
- Delcambre, I. 1997, *L'exemplification dans les dissertations*, Paris, Septentrion Presses Universitaires.
- Delefosse, J.M.O., 1997, *Approche linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit*, HDR, Unité René-Descartes, Paris V.
- Dufays, J.L., 1994, Stéréotype et lecture, Mardaga, Liège.
- Fayol, M. (1997), *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale : orale et écrite*, Paris, PU
- Morinet, C., 2004-“ Oral-écrit, une dépendance à maintenir active” Colloque international en Sciences du langage, Acquisition, pratiques langagières, interactions et contacts, CD.
- Morinet, C., 2005, *Le rapport de dépendance entre l'oral et l'écrit*, livre interne équipe Calipso, Paris 3.
- Morinet, C., 2007, Rapport au langage, variantes énonciatives et apprentissage continué au lire-écrire.