

L'ORAL ET L'ÉCRIT DANS LA PRATIQUE SCOLAIRE : ET SI ON QUESTIONNAIT DES ÉVIDENCES ?

Emmanuelle Guerin

Université Sorbonne Nouvelle – DILTEC (EA2288)

Mots-clés

Oral/écrit, grammaire scolaire, orthographe, langue française

Keywords

Spoken/written language, school grammar, orthography, French language

Résumé

L'article met en lumière la façon dont la grammaire scolaire entretient une dichotomie entre oral et écrit, et en pointe les conséquences. On s'interroge sur la pertinence d'un tel positionnement et on s'appuie sur l'idée d'une « grammaire d'ensemble », impulsée par les travaux de Blanche-Benveniste, pour lancer des pistes de réflexion. Sans remettre en cause la nécessité sociale de l'enseignement d'une forme standardisée, il en va d'une prise en compte de la réalité des pratiques langagières, telle qu'appréhendée par les élèves en dehors de l'école.

Abstract

The article highlights the way in which school grammar maintains a dichotomy between oral and written language, and points out the consequences. The relevance of such a positioning is questioned and the idea of a "grammar of the whole", impelled by the work of Blanche-Benveniste, is used to launch some directions for reflection. Without challenging the social necessity of the teaching of a standard grammar, it is necessary to take into account the reality of language practices, as experienced by students outside school.

Introduction

L'enseignement d'une langue ne peut se faire sans prendre en compte un travail sur l'oral, en particulier depuis les travaux de Claire Blanche-Benveniste au début des années 80 pour le français (par exemple, 1983). L'étude de la langue dans le champ des sciences du langage admet théoriquement qu'il n'y a pas deux langues distinctes, le français écrit d'une part et le français parlé de l'autre. Au contraire, dans une perspective variationnelle, il est question d'envisager un continuum où les productions (écrites comme orales) varient en fonction d'un ensemble de facteurs parmi lesquels le médium, graphique ou phonique, qui a une influence relative et non absolument déterminante. Dans le champ de la didactique des langues, cela se manifeste notamment par l'introduction dans la réflexion de la notion de « littératie », telle qu'initialement décrite par Goody, qui permet de concevoir que, dans les sociétés fortement littéraciées, certaines productions orales s'élaborent selon des principes qui caractérisent l'organisation de productions graphiques (voir par exemple Laparra & Margolinas, 2016). Pour autant, la description grammaticale scolaire peine à évoluer en conséquence : l'appareillage catégoriel et terminologique reste pertinent pour décrire l'orthographe (Chervel, 1977) excluant la possibilité d'analyse de toutes les productions qui n'illustrent pas un écrit normé orthographiquement correct.

C'est sur ce point en particulier que se centre cette contribution. Il s'agit d'apporter des éléments d'éclairage du point de vue d'une sociolinguistique qui place l'usage et l'usager de la langue en avant-poste. Ce point de vue conduit à se demander comment les élèves, locuteurs compétents dans la langue (supposément) décrite par la grammaire scolaire, se saisissent des outils d'analyse proposés, compte tenu de la restriction du champ des productions concernées. Puisqu'il est question de leur « langue maternelle », donc d'un objet qui vit au-delà du manuel de grammaire, dans quelle mesure leur donne-t-on les moyens de développer leur compétence de communication ?

1. L'écrit normé, orthographiquement correct, au cœur des préoccupations de l'école

« Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français »... En 1977, Chervel publiait un ouvrage dans lequel il défendait une thèse qui permet de mieux appréhender l'enracinement de la survalorisation de l'écrit dans les enseignements scolaires. En

plaçant au cœur de son projet l'enseignement de l'orthographe, la grammaire scolaire diffuse une image de la langue et les outils pour la saisir qui promeuvent l'écrit à l'avant-scène des usages légitimes et, dans le même temps, dévalorisent l'oral (Delcambre, 2011). Autrement dit, bien que les savoirs en jeu s'affichent comme recouvrant l'ensemble des éléments et catégories de la grammaire française, il est en fait question d'un appareillage permettant la description du fonctionnement d'une forme d'écrit en français. Aujourd'hui, la thèse de Chervel n'est pas démentie puisque l'on peut, par exemple, lire dans ce document mis à la disposition des enseignants par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) présentant la terminologie grammaticale scolaire :

l'analyse se concentre sur les structures canoniques de l'écrit, c'est-à-dire sur les structures les plus simples ou les plus fréquentes dans les textes. Cette terminologie est destinée à permettre un premier niveau d'appréhension du système de la langue française, fondé sur la reconnaissance des structures les plus simples et les plus régulières¹.

Les textes écrits dans le respect de l'orthographe seraient donc susceptibles de fournir les structures canoniques à partir desquelles on saurait décrire la langue. On voit mal comment, dans ces conditions, l'activité métalinguistique scolaire pourrait être pertinente pour les autres types de textes.

Cela va sans poser de problème tant que ce qui est analysé concerne exclusivement l'ordre propre de l'écrit normé, c'est-à-dire tant que sont abordés les aspects du système de la langue qui n'ont qu'une réalisation graphique, dans les conditions de production d'écrits littéraires. Par exemple, alors que la phrase « est considérée comme la structure fondamentale, à partir de laquelle les autres structures peuvent être définies »², lorsqu'il s'agit de présenter la notion en classe, l'un des critères d'identification est la ponctuation, comme le montre l'extrait de manuel de CE1 suivant conforme aux programmes de 2019, *Mandarine* :

¹ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/52/6/Livre_Terminologie_grammaticale_web_1308526.pdf (consulté le 15/07/2021).

² Idem.

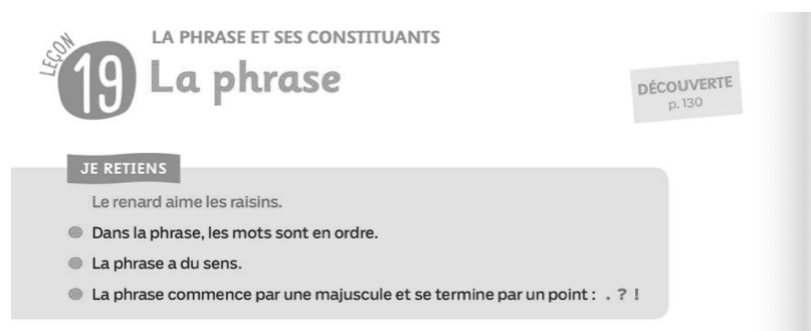


Figure 1. Extrait de *Mandarine*, manuel de français, CE1, p.132

Il n'y aurait donc pas de phrase à l'oral puisque le point comme la majuscule sont des marques exclusivement graphiques. Pourtant, il est régulièrement demandé aux élèves d'intervenir à l'oral en faisant des phrases (Boutet, 2002). Partant, puisque l'école est, pour la plupart des locuteurs, le seul lieu permettant l'adoption d'une posture métalinguistique – rares étant les lieux et les moments ordinaires où l'on prend suffisamment de distance avec la langue pour qu'elle perde sa fonction strictement communicative –, celui où se diffusent les termes de la description du système, faute d'outils descriptifs adaptés, les productions autres que celles illustrant l'écrit normé sont négligées, au point de laisser supposer qu'elles ne seraient pas « dignes » d'être étudiées. L'observation du traitement de la variation linguistique dans le discours scolaire renforce l'argumentation : en rangeant les productions orales au bas de l'échelle desdits « niveaux de langue », on suggère en substance leur illégitimité (Guérin, 2011).

Cela va encore plus loin puisque, même si l'on assume la restriction du corpus de textes observables (bien que ce ne soit pas le cas en pratique puisque l'on parle de cours de français et non de cours de français écrit normé), en plaçant la maîtrise du code orthographique au cœur des préoccupations, on aboutit à une proposition de méthodologie d'analyse grammaticale confuse. Il ne peut en être autrement puisque les enjeux de l'orthographe et de la syntaxe ne sont pas les mêmes. Le discours scolaire se perd alors dans des contorsions pour tenter de les conjoindre, au risque de proposer un appareillage descriptif inopérant. Les élèves se voient dès lors contraints d'appréhender la grammaire comme une doxa, indépendamment de leur maîtrise incontestable du système linguistique (sans quoi ils ne seraient pas en mesure de communiquer en français) qui devrait être logiquement un point de départ. On fait ici échos aux propos de Chervel lorsqu'il affirme :

Cette prétendue science n'est qu'un monstrueux bric-à-brac, échafaudé au cours des décennies. Elle réussit à en imposer grâce à ses innombrables silences, et surtout à la relation pédagogique où elle s'insère, fondée sur l'autorité et sur l'obéissance. Grâce aussi à l'orthographe qui, par son caractère institutionnel, apporte à la grammaire scolaire une sanction d'authenticité et de scientificité. Quand le maître a justifié l'accord du verbe par l'existence, par exemple, d'un "sujet apparent", il pourrait ajouter : c'est ce qu'il fallait démontrer. Institution orthographique et théorie grammaticale s'épaulent l'une l'autre, empêchant le scandale d'éclater (1977 : 276).

Pour illustrer ce point, je propose de présenter un cas concret, dans lequel une leçon de grammaire sera regardée du point de vue du locuteur-élève : en l'occurrence, T., un élève en classe de 5ème de douze ans, locuteur francophone monolingue, face à la révision de la leçon donnée en cours traitant des « classes grammaticales ». Pour support, il a sa disposition une page du cahier d'activités du manuel *Français – Mon cahier d'activités* dont je propose la reproduction intégrale ci-dessous, tant chaque élément qui la compose exemplifie précisément le propos. La tentative de confusion des enjeux orthographiques et syntaxiques est annoncée d'emblée dans un encadré proposé en en-tête (en haut à droite) dans lequel on peut lire : « maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe ».

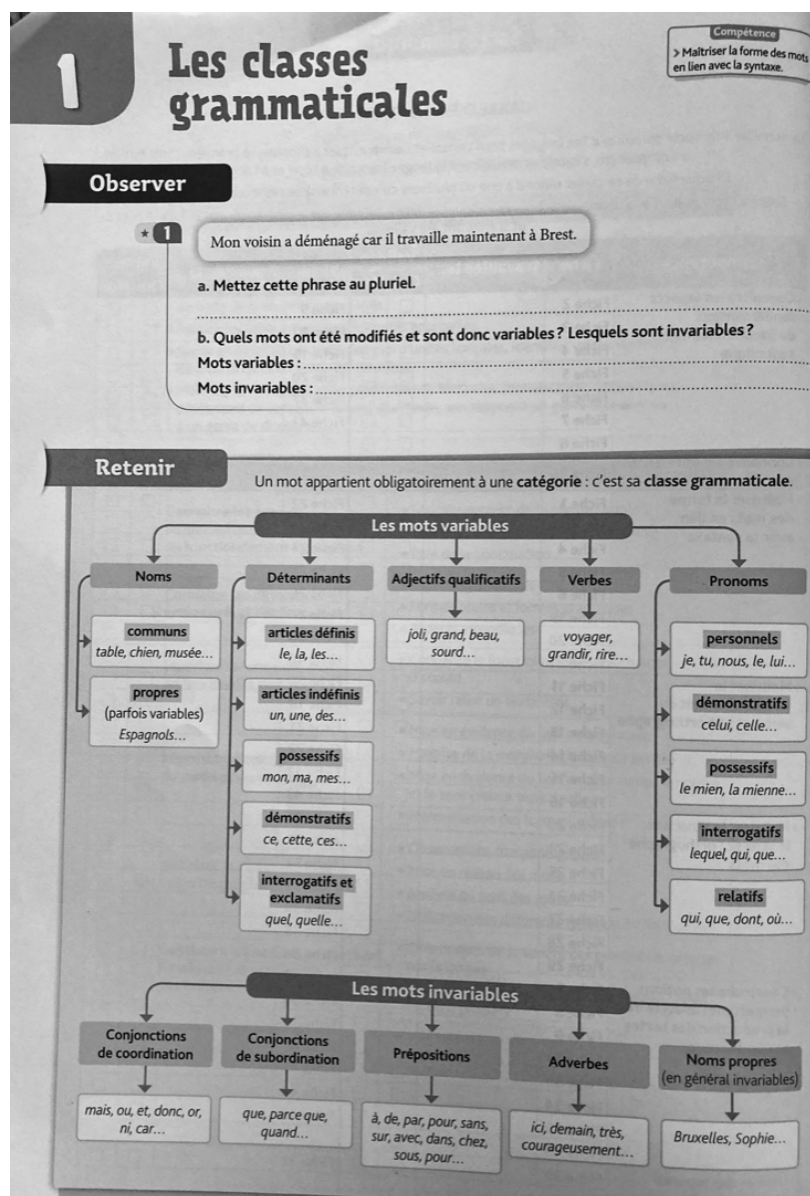


Figure 2. Extrait de : *Français – Mon cahier d'activités*, édition 2018, p.6.

On y voit que c'est la variabilité orthographique qui organise la présentation desdites « classes grammaticales ». Si cette présentation en deux catégories, mots variables/mots invariables, peut s'entendre dans un objectif strictement orthographique, elle n'a aucune pertinence pour saisir la fonction des unités en usage. La leçon ayant la prétention de se situer dans le champ de la grammaire (et non dans le seul sous-champ de l'orthographe), on pourrait attendre une présentation distinguant les unités grammaticales des unités lexicales pour comprendre leur statut et leur fonction dans la langue. Mais ce n'est pas sur ce découpage que repose la présentation : comment interpréter le rapprochement des noms propres (qui, par ailleurs, apparaissent aussi associés aux noms communs : y aurait-il deux types de noms propres ?) et des conjonctions, prépositions, adverbes ? En tant que locuteur de la langue décrite

(rappelons que la leçon n'annonce pas viser spécifiquement l'orthographe mais la catégorisation grammaticale supposément valable pour décrire la langue dans son ensemble), T utilise ordinairement et pertinemment des adverbes, des conjonctions, des noms, des verbes... Et, pour comprendre et se faire comprendre, on peut raisonnablement supposer qu'il en saisit intuitivement les fonctions. J'ai d'ailleurs pu le vérifier en incitant T à réfléchir aux fonctions des différentes catégories dans ses discours à partir de ses productions spontanées. Plutôt que d'aider T à prendre conscience du fonctionnement d'un système dont il maîtrise en fait les rouages afin d'accompagner son développement, cette présentation laisse entendre que ledit système n'est appréhendable que par le prisme des règles orthographiques. En soi, la méthode n'est pas insensée compte tenu de l'importance (notamment sociale) de la maîtrise du code orthographique mais n'est-elle pas proposée prématurément ? La variabilité ou non variabilité orthographique d'une unité peut en effet constituer un critère distinctif mais ne dit que peu de chose (parfois rien) de la fonction au sein du système. Dès lors, on peut comprendre qu'au mieux (au pire ?), un élève intègre la règle mais en tant qu'elle n'est pas applicable à ses compétences extra-scolaires (la compétence orthographique étant marginalement centrale dans les usages « domestiques » d'un enfant de douze ans) ; au pire (au mieux ?), il ne l'intègre pas comme on choisit ne pas intégrer une règle parce qu'elle nous semble inutile, ce qui, par ailleurs, peut être un indice d'un certain esprit critique.

Cet exemple particulier, néanmoins représentatif (voir l'étude à partir d'un corpus de manuels de cycle 3 et du collège dans Guérin, 2011), montre comment la grammaire scolaire, en excluant de son champ d'analyse les productions qui ne relèvent pas de l'écrit normé, participe amplement, d'une part, à maintenir la dichotomie oral/écrit puisqu'elle ne permet pas la description de tous les possibles de langue et, d'autre part, à promouvoir la survalorisation de l'écrit (ou d'un certain type d'écrit).

2. Quant à l'oral...

Pour autant, à l'école, les enseignements relatifs à la langue ne commencent pas avec l'entrée concrète dans l'écrit. Au contraire, le développement des compétences langagières à l'oral est le souci principal des programmes de l'école maternelle. C'est donc bien sur l'oral que se centrent ces premiers temps du cursus scolaire. La pratique scolaire ne peut donc pas échapper à la prise en compte de la variabilité de la langue, davantage observable à l'oral. Toute la problématique de l'enseignement de la langue à

l'école maternelle est animée par la diversité des possibles de langue importés par les locuteurs élèves dans la classe. « La question de l'articulation entre les pratiques langagières orales des élèves et l'oral scolaire est centrale » (Garcia-Debanc, 2016 : 109). Cela étant, l'école ne peut s'en tenir au seul constat de l'inévitable diversité, conformément à l'idéologie unilingue française (Boyer, 2001) dont les institutions, l'école en tête, ont en charge la diffusion et le maintien. Il s'agit donc de « juguler » cette diversité en transmettant un modèle commun, qui, en l'occurrence, se fonde sur un « bon usage » prenant pour caution un certain type d'écrits³. S'il est donc attendu de la pratique enseignante en maternelle qu'elle tienne compte des diverses compétences à l'oral des élèves, c'est dans l'objectif de mettre en place une pédagogie adaptée pour aller vers l'écrit. Autrement dit, l'oral n'est considéré que dans la perspective d'un accès aux compétences scripturales. L'objectif est de

faire progresser les élèves depuis la petite section jusqu'à la grande section vers la compréhension et l'usage d'une langue française orale de plus en plus élaborée sur laquelle ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage de la lecture⁴.

Comprenons en substance que le travail sur la « langue française orale » est de la conduire à un état ultime, suffisamment « élaboré » pour donner accès à ce qui a le plus de valeur sur le marché linguistique scolaire (et au-delà), la « langue française écrite ». Les fondements d'une dichotomie hiérarchisée du couple oral/écrit sont ainsi posés.

Dès lors, une fois que l'on suppose que le stade d'entrée dans l'écrit est atteint, il n'y a plus lieu de tenir compte de la réalité orale de la langue. « L'enjeu primordial de l'école élémentaire est la maîtrise de l'écrit (lire, écrire) »⁵. Tout se passe comme s'il n'était plus possible d'envisager l'articulation des compétences extra-scolaires des élèves, essentiellement orales, et le développement de compétences à l'écrit puisque l'on aurait affaire à deux langues différentes, plus exactement à La langue française et à des ersatz de langue française. On aurait pu espérer que la mise en place pour la session du baccalauréat 2021 de l'épreuve dite du « Grand oral » réactive l'intérêt pour l'oral au point que l'on verrait une évolution de la description grammaticale scolaire, mais, comme il a pu être montré dans un article récent (Guerin, 2020a), les attendus et la formation ne modifient en rien les enseignements. Autrement dit, la préparation à cette épreuve, au

³ Gadet rappelle : « La norme est liée à l'écrit, puisque c'est pour l'essentiel là qu'est intervenue et que n'en finit pas d'intervenir la standardisation » (1995 : 20).

⁴ Recommandations pédagogiques pour l'école primaire éditées par le MEN pour la rentrée 2019.

⁵ Idem.

moins au niveau grammatical, n'est pas franchement différente de celles qui visent des épreuves écrites.

3. À l'origine du problème : la définition de l'oral/l'écrit

Qu'entend-on par « oral » et par « écrit » dans le discours scolaire (et par extension dans le discours commun) ? Il va sans dire que derrière ces termes on trouve bien plus que des caractéristiques exclusivement fondées sur la dimension médiale de la langue : tout ce qui se dit n'est pas de l'« oral » ; tout ce qui s'écrit n'est pas de l'« écrit ».

Oral réfère le plus souvent aux formes d'actualisation de la langue » qui n'illustrent pas le modèle standard, et écrit aux actualisations conformes au code régissant le modèle standard, lequel, du fait de son appui sur un ensemble d'œuvres littéraires présentées comme prestigieuses, apparaît, dans les représentations de la langue, comme l'unique code valorisé (Gadet & Guerin, 2008 : 21).

Cette absence de transparence terminologique n'est pas réservée à l'univers scolaire. On pourrait même être tenté de penser qu'elle se manifeste dans le cadre scolaire parce qu'en amont de la chaîne de transposition didactique, au niveau des savoirs dits savants, « oral » et « écrit » ne sont pas mieux définis. Comme le remarquaient déjà en 1999 Blanche-Benveniste et Bilger (sans toujours de véritables effets plus de vingt ans plus tard) :

Beaucoup d'auteurs en viennent à manipuler des notions comme le 'parlé parlé' et le 'parlé écrit', ou encore 'l'oral dans l'écrit'. Il est aisé de faire la critique d'une telle pratique et de montrer comment, avec ces jeux de vocabulaire, on s'enferme dans un cercle (1999 : 21).

En fait, les termes « oral/parlé » ou « écrit », bien que l'on soit en mesure d'identifier leur référence (phonique ou graphique), ont en usage une référence posée comme une évidence au point que l'on puisse affirmer qu'une production graphique relève de l'oral ou qu'une production phonique relève de l'écrit. Et l'usage en question est observable dans les lieux desquels, en principe, on est en droit d'attendre les fondements du savoir raisonnable et raisonné sur la langue. On retrouve dans les travaux de chercheurs en sciences du langage matière à entretenir la dichotomie oral/écrit ne serait-ce qu'en consacrant exclusivement leurs travaux aux données orales ou écrites, en proposant des méthodologies d'analyse et une terminologie qui, bien souvent, ne sont pas applicables à tous les types de données.

Alors, on continue de voir de l'oral dans l'écrit et inversement. À titre d'exemple récent, on peut citer cette étude d'Eshkol-Taravella présentée dans un ouvrage de 2020 qui, bien qu'il ne soit pas question de remettre en cause la validité scientifique dans le champ du Traitement automatique des langues (TAL), s'articule autour de l'idée qu'il y aurait des « traces du français parlé » dans un corpus de données manifestement écrites puisqu'il s'agit d'échanges sur des forums d'internet. L'auteure indique que « l'objectif de cette étude est de montrer dans quelle mesure la communication sur ces forums s'inspire de la langue parlée » (p. 69). Pourquoi ce que l'on observe dans ce type de données ne semble pas pouvoir être interprété autrement que par le prisme de la dichotomie oral/écrit ? Dans l'étude, on relève par exemple le nombre d'« interjections » (ainsi nommées) dans le corpus d'étude pour le comparer au nombre relevé dans un corpus de données orales et dans un corpus de données écrites supposément standard. Des occurrences sont repérées en grand nombre dans le corpus oral, en nombre plus restreint dans le corpus de forums, et absentes du corpus d'écrit standard. C'est ainsi que l'on conclut à des « traces de français parlé » dans des écrits. Et nous voilà à nouveau enfermés dans le cercle, pour reprendre Bilger & Blanche-Benveniste (1999). S'il y a bien une raison à chercher pour expliquer ces fréquences, pourquoi nécessairement recourir au seul argument de la dimension médiale qui pousse à proposer des formulations qui, dans le fond, sont incohérentes ? Si c'est écrit, ce n'est pas de l'oral.

En fait, il y a effectivement des points communs entre certaines productions orales et certaines productions écrites mais elles ne sont pas à chercher sur ce plan. La prise en compte de travaux tels que ceux de Koch & Oesterreicher (en particulier, 2001) permet une lecture plus complexe, davantage en cohérence avec la réalité de l'actualisation de la langue en pratique. En effet, elle permet de considérer les différents paramètres d'une situation de communication. De là, il est possible de mettre en relation des paramètres et le choix plus ou moins intentionnel de certaines unités⁶. Autrement dit, il s'agit de se demander quels paramètres contraignent les usagers. Dans cette perspective, à titre d'exemple d'application, dans Guerin, 2021, on tente d'expliquer l'usage de *ça* et de *cela*, au-delà de la répartition traditionnelle oral/écrit (ou familier/soutenu). Il y est montré que ce qui permet un emploi pertinent de l'un ou l'autre est lié à ce que partagent les interactants au moment de l'échange puisque *ça*, pour être fidèlement interprété, suppose la restitution d'un référent fondé sur des implicites. Le partage de connaissances et/ou d'expériences

⁶ Cela n'évacue pas les contraintes liées aux genres discursifs/textuels (voir Cappeau, 2016).

autorisant le recours à l'implicite ne dépend pas du caractère oral ou écrit d'une production mais de bien d'autres paramètres. Ainsi, on peut se demander si la fréquence des occurrences d'« interjections » relevées dans l'étude précédemment citée ne pourrait pas être envisagée compte tenu de la forte collaboration communicative (un paramètre situationnel) que permettent les situations de communication d'où sont issues les données du corpus oral de comparaison et celles du corpus de forums sur internet.

Pour étayer cette hypothèse, il serait nécessaire d'accorder aux métadonnées, lorsqu'elles permettent une appréhension fine des situations de communication, une plus grande importance et ne pas se limiter à la dimension médiale des productions pour les caractériser (Guerin, 2020b). Une telle façon d'envisager la langue en lien avec une approche complexifiée des conditions d'actualisation, de l'usage, pourrait constituer un pas dans la perspective du projet d'une « grammaire d'ensemble » formulé par Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987), c'est-à-dire une grammaire qui permettrait la description de productions orales comme écrites.

Conclusion

S'il n'est évidemment pas question de remettre en cause la nécessité (notamment sociale) d'enseigner les codes d'un écrit normé pris pour modèle de référence, ne pas admettre que les productions langagières légitimes ou non, écrites ou orales, s'inscrivent, en fait, dans un même champ de variabilité, conduit à proposer une description de la langue qui ne permet pas une remise en jeu des savoirs enseignés en dehors de la classe. Autrement dit, la grammaire scolaire ne soutient pas le développement d'une compétence métalinguistique applicable aux formes de langue autres que celles visées par l'enseignement. On peut aller jusqu'à dire que, dans certains (beaucoup de ?) cas, elle alimente le sentiment d'illégitimité des locuteurs. On exclut ainsi toute possibilité de prise d'appui sur les compétences langagières déjà en place des élèves. Il ne s'agit pas de nier la difficulté de transposer une grammaire qui rendrait compte de la complexité des usages d'une langue vivante, d'autant qu'elle ne fait toujours pas consensus dans le champ des « savoirs savants ». Cependant, peut-être qu'un discours scolaire qui assumerait explicitement la restriction de sa portée et la priorité donnée à l'orthographe permettrait de limiter les « dégâts ».

Par « dégâts », on entend l'absence d'investissement des élèves dans la démarche grammaticale alors qu'elle est pourtant essentielle à un certain savoir/pouvoir-dire donc

savoir-être. Par ailleurs, quand on sait, au moins depuis les travaux en sociologie sur l'échec scolaire, combien les inégalités face à l'accès à l'écrit sont consubstantielles des inégalités sociales (par exemple, Lahire 1993 et Lahire dir., 2019), donner à voir la langue dans sa réalité variationnelle et non dans un rapport binaire de domination de l'écrit sur l'oral, permettrait peut-être à grand nombre d'enfants de se sentir davantage légitimes pour entrer dans les apprentissages.

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. (1983). L'importance du 'français parlé' pour la description du 'français tout court'. *Recherches sur le français parlé*, 5, 23-45.
- Blanche-Benveniste, C. & Bilger, M. (1999). « Français parlé-oral spontané » quelques réflexions. *Revue de linguistique appliquée*, IV-2, 21-30.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier.
- Boutet, J. (2002), « « I parlent pas comme nous » Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires ». *Enjeux*, 130, 163-177.
- Boyer, H. (2001). L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 34/35, 383-392.
- Cappeau, P. (2016). Questions sur l'oral : médium, syntaxe, genre. *Le français aujourd'hui*, 195, 23-36.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Delcambre, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire. *Recherches*, 54, 7-16.
- Eshkol-Taravella, I. (2020). Étude outillée des traces de français parlé dans le forum de santé. Saiz-Sanchez, M. et al. (eds.). *Marques d'oralités et représentation de l'oral en français*. Chambéry : Presses Universitaires Savoie mont-Blanc, 67-86.
- Gadet, F. (1995). Norme, variation, évaluation. *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*, Seconde série, 11, 18-22.
- Gadet F. & Guérin E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162, 21-27.
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux. *Le français aujourd'hui*, 195, 107-118.
- Guérin, E. (2021). Une description fondée sur l'oral (?) : penser ça sans cela. P. Cappeau (dir.). *Une grammaire à l'aune de l'oral ?*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Guérin, E. (2020a). Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l'école.... *Le français aujourd'hui*, 208, 107-121.
- Guérin, E. (2020b). « Et tout (ça), nanana, et caetera... ». Conditions théoriques et méthodologiques pour l'observation des « reconstituteurs d'ensemble par inférence ». *Studia linguistica romanica*, 4, [en ligne]

<https://studialinguisticaromanica.org/index.php/slr/article/view/36> (Récupéré le 6/12/2020).

- Guérin, E. (2017). Pour une approche communicationnelle de la variation. Thyne, H. *et al.* *La variation en question(s)*. Bruxelles : Peter Lang, 57-73.
- Guérin, E. (2014). Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire. *LIDIL*, 50, 147-167.
- Guérin, E. (2011). La variation de la langue dans les manuels de cycle 3 et du collège. *Le français aujourd'hui*, 173, 57-70.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache / Langage parlé et langage écrit. Holtus, G., Metzeltin M., & Christian Schmitt (éds.). *Lexikonder romanistischen Linguistik*. Tübingen : Niemeyer, 584-627.
- Lahire, B. (dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Le seuil.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon, PUL.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2016), *Les premiers apprentissages à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littérature*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Manuels cités dans l'article :

- Berthe E., Hoppeler A., Lepeigné L., Poulain M., Saint-Pol C. & Touzard C. (2019). *Mandarine – Français CE1*. Paris : Hatier
- De Cazanove C. (dir.). (2018). *Français – Mon cahier d'activités*. Paris : Nathan