

GRAMMAIRE ET DIDACTIQUE PLURINORMALISTE DU FRANÇAIS

Claude VARGAS
IUFM d'Aix-Marseille
Université de Provence

Résumé : Au-delà d'une conception unifiante de la langue, éventuellement modalisée par la notion de registres dans les textes officiels, l'enseignement de la grammaire peut-il prendre en compte les réalités linguistiques dans la diversité de leurs normes, et les rapports socio-différenciés à ces normes ? Peut-il ainsi permettre, même aux élèves des milieux exclus de la société, d'accéder à la connaissance et à la maîtrise de la langue socialement légitime ? Il s'agit, dans le cadre d'une didactique plurinormaliste du français, de définir la forme et les contenus de ce type de grammaire, et ses conditions d'utilisation.

1. LANGUE ET NORMES

1.1. La conception unifiante de la langue

La conception unifiante de la langue est une conception largement répandue, particulièrement en France, où ont été condamnés depuis Vaugelas (1647) puis traqués pratiquement sans relâche depuis l'abbé Grégoire (1794), les parlers populaires et régionaux, en particulier par l'instance de normalisation linguistique que constitue l'appareil scolaire développé à partir des années 1830. D'abord, l'école primaire a surtout fonctionné comme instance de francisation pour les couches populaires provinciales, puis, à partir de la Troisième République, et surtout de l'entre-deux Guerres, comme instance d'acculturation, et particulièrement d'acculturation linguistique, de ces mêmes couches, dans la mesure où il ne s'agissait plus seulement de leur inculquer des « éléments de langue française », mais de leur faire acquérir une maîtrise de la langue approchant celle des enfants issus des couches culturellement favorisées (Vargas, 1987). Une acculturation réalisée sur le mode de la violence symbolique, de la répression, l'école pénalisant, sanctionnant celui dont le dialecte ou le sociolecte semble résister à la toute-puissance reconnue des normes linguistiques véhiculées par l'école. Il faut le reconnaître : la conception unifiante, qui assimile la langue à la seule variété légitimée par les diverses instances de légitimation linguistique que sont l'école, les médias, les éditeurs, etc. (sans oublier les grammaires et les dictionnaires), et qui rejette et stigmatise tout le reste comme incorrect, populaire, « pas français », cette conception fait partie de notre patrimoine culturel. C'est dire que l'entreprise est ardue qui consiste à vouloir remettre en question cet aspect de notre patrimoine auprès de ceux qui non seulement en sont les héritiers, mais qui se vivent comme plus ou moins char-

gés de la mission de le transmettre. Ce que nous mettons en cause, ce n'est pas que l'enseignant se donne pour objectif de faire accéder tous ses élèves à la « langue légitime », quelle que soit leur origine socioculturelle, régionale ou ethnique, c'est qu'il mette en œuvre une démarche didactique linguistiquement répressive et contribue à construire, à reproduire ou à renforcer la conception unifiante de la langue, en provoquant des effets pervers sur lesquels nous reviendrons plus loin.

Rappelons pour mémoire que dans la situation de construire son objet d'étude, de procéder à des modélisations scientifiques, les courants dominants de la linguistique, jusqu'aux années 60-70, du *Cours de linguistique générale* selon Bally et alii (Saussure, 1916) jusqu'à la grammaire générative de Chomsky (1969), ont construit des objets-langue, systèmes de signes ou systèmes de règles homogènes, tout aussi unifiés que la langue-matière dans sa représentation sociale empirico-scolaire. La « linguistique théorique unifiante » (Marcellesi et Gardin : 1974 ; 95) a pu trouver des justifications épistémologiques parfaitement recevables : « L'analyse d'une langue supposée uniforme est [...] assez délicate pour qu'on ait intérêt à simplifier au maximum les données du problème. Cependant une fois réalisée cette analyse, il est indispensable de faire intervenir dans l'examen celles des données qui avaient été provisoirement écartées. » (Martinet, 1970 ; 149). Mais bien que se proclamant strictement descriptive et explicative, cette linguistique, en étant unifiante, a pu être perçue comme normative (Winther, 1976), bien que non prescriptive : quel statut donner à des formes, des structures, des réalisations qu'une description scientifique (et nous dirons aussi didactique) ne retient pas ? Le même statut que ces choses dont on ne parle pas dans certaines familles, par exemple ? Dont il vaut mieux ne pas parler ? Dans les silences du discours descriptif, les réalités qui ne méritent pas d'exister ? Dans le vacarme du discours prescriptif, les réalités qui ont voulu exister quand même ? L'on sait bien que ce qui n'existe pas dans le discours scientifique, ce n'est pas ce qui ne mérite pas d'exister, mais ce que la science ne réussit pas encore à faire exister scientifiquement, à intégrer à son objet d'étude ; on sait bien qu'elle ne décrit et n'explique que ce qu'elle est en mesure de décrire et d'expliquer au stade de développement qu'elle a atteint. Ce qui n'existe pas dans le discours didactique ou pédagogique n'a pas toujours ce type de statut. De ce qu'on ne **peut** pas étudier à ce qu'on ne **doit** pas étudier.

1.2. La conception socio-différenciée de la langue

La sociolinguistique a fait éclater les constructions unifiantes des courants structuralistes. Pour faire très – trop ? – bref, nous retiendrons le modèle proposé par Frédéric François (1980), et nous admettrons l'existence d'un code commun, (défini aux différents niveaux de structuration linguistique – phonologique, lexical, morpho-syntaxique – et qui comprend également les formes de codage, les managements linguistiques et langagiers communs), même s'il s'agit d'un concept programmatique. Une communauté linguistique peut, peut-être, se caractériser comme formée par l'ensemble des personnes qui partagent les mêmes attitudes quant à la norme (Labov, 1976 ; 338). Mais on pourrait envisager également que ce soit le code commun (CC) qui serve à définir la commu-

nauté linguistique. Il apparaît rapidement, dès lors, que plus on élargit le code commun, plus on rétrécit la communauté linguistique, et inversement : si l'on met les oppositions phonologiques concernant les voyelles d'aperture intermédiaire (/e/ - /ɛ/ ; /ø/ - /œ/ ; /o/ - /ɔ/) dans le code commun, le pays d'oc et le pays d'oïl n'appartiennent plus tout à fait à la même communauté linguistique. Si on les en retire, alors ils peuvent, toutes choses étant égales par ailleurs, se retrouver plus aisément dans la même communauté. En fait, ce n'est pas le code commun qui définit la communauté linguistique, mais la communauté linguistique, délimitée empiriquement, qui détermine le code commun : il existe un code commun qui correspond à la communauté définie hexagonalement, plus large que le code commun correspondant à la communauté francophone planétaire, et plus étroit que le code commun aux habitants de telle banlieue d'une grande ville.

Au-delà du code commun, la norme dominante (ND), apanage de ceux que Marcellesi (1976) a définis comme constituant les « couches linguistiquement (et culturellement) hégémoniques » : professionnels de la parole, etc. Nous compléterons la caractérisation en les définissant comme parisiens, ou franciliens (voire tourangeaux), adultes, et généralement autochtones de vieille souche. Nous ne serons pas très éloignés alors de la définition que donnait Grammont (1963 ; 1) des porteurs de la norme nationale. Et les normes dominées (Nd), apanage des provinciaux et / ou des milieux populaires (jusqu'au sous-prolétariat) et / ou des jeunes (jusqu'aux enfants), et / ou des immigrés plus ou moins récents : dialectes, sociolectes, chronolectes, ethnolectes constituent des normes dominées. Étant **objectivement** commun à toute une communauté linguistique, le code commun transgresse les différences géographiques, sociales, etc. qui marquent les normes dominante ou dominées. C'est ce qui fait que nous distinguons normes et code : les normes sont formées, **objectivement**, de variables socialement caractérisées, c'est-à-dire attribuables à une sous-communauté, un groupe ou un sous-groupe définis socio-culturellement et / ou géographiquement et / ou ethniquement, etc. ; elles sont en rapports de domination et, de ce fait, donnent lieu à des **jugements** de valeur (norme évaluative) et des attitudes diverses de valorisation, de rejet, de stigmatisation / prescription. Toutefois, une partie du code objectivement commun peut être également l'objet de jugements de valeur : certains termes, certaines réalisations morphosyntaxiques se trouvent stigmatisés alors qu'ils relèvent du code commun. Il existe un code commun légitime et un code commun non légitime (Vargas, 1993), que l'on pourrait appeler aussi **norme commune dominée** si l'on ne tenait pas à garder dans la définition des normes *leur aspect socialement différencié en synchronie*. Le code commun non légitime, pour les classes – ou les couches – plus ou moins dominantes, c'est l'héritage linguistique populaire dont on use, mais que l'on récuse. **Objectivement**, *i'fait pas beau* et *con* appartiennent au code commun : le premier relève de l'oral courant ; le second pourra être employé de façon tout à fait normale en situation d'interaction familière par les membres des différentes couches sociales pour marquer une appréciation péjorative. **Subjectivement**, au plan de la norme évaluative, ils sont stigmatisés comme populaires ou grossiers, c'est-à-dire renvoyés aux normes dominées. Par contre, même si à peu près tous les hexagonaux savent aujourd'hui ce qu'est une meuf, ce terme ne relève pas pour autant du code commun : en dehors des

milieux où il a été forgé et où il fonctionne comme composante de normes identitaires, l'utilisation non autonome de *meuf* appartient aux jeux sur les rôles (Nadel, 1957 ; Gumperz, 1962) ou les places discursives (Flahault, 1978 ; François, 1990). De fait, ce que l'on appelle la langue légitime (Bourdieu, 1982) est constitué du code commun légitime et de la norme dominante ; la langue non légitime est constituée du code commun non légitime et des normes dominées.

Ce que nous résumons dans le tableau suivant :

Langue légitime (Bon usage)	Couches culturellement hégémoniques				N D
	Paris	Intellectuels professionnels de la parole	Adultes	Autochtones de vieille souche	
	Ile de France				
	Vallée de la Loire				
	Code commun légitime				C C
Langue non légitime	Code commun non légitime				N d
	Province	Couches populaires	Jeunes	Immigrés	
	Pays d'Oc	Sous-prolétariat	Jeunes enfants	Immigrés récents	
	Région	Milieu socio-culturel	Âge	Ethnie	

Il est évident que les frontières entre norme dominante et code commun légitime, entre code commun légitime et code commun non légitime, entre code commun non légitime et normes dominées sont fluctuantes et évolutives. Ainsi *chiant* est ignoré par le **Petit Larousse Illustré** en 1971, étiqueté « vulg » par le supplément au **Robert** en 1972, jugé seulement « fam » par le **D.F.C.** en 1980, mais « très fam / vulg » par le **P.L.I.** en 1992 ; *civil (= poli)* est « vx » pour **P.L.I.** 1971, simplement « soutenu » pour **D.F.C.** 1980, mais « litt » pour **P.L.I.** 1992. Le **P.L.I.**, éd. 1971, notait pour *bouffer (= manger)* « pop » ; 20 ans plus tard, le **P.L.I.** n'indique plus que « fam ».

Le répertoire linguistique d'un locuteur adulte sera constitué du code commun (légitime et non légitime) et d'éléments plus ou moins nombreux et structurés de la norme dominante et de certaines normes dominées.

1.3. Normes et « langue maternelle »

La langue maternelle d'un sujet donné, dans certains pays (la Chine ancienne, par exemple), est effectivement, au moins dans la première partie de son enfance, la langue de la mère, différente de celle du père (S. Pop, 1952). Dans les pays où n'existe pas une langue des femmes, ni même des manières linguistiques nettement identifiables comme féminins, la langue que l'enfant construit, même en interaction privilégiée avec la mère, pour maternelle qu'elle soit sera couramment assimilée à la langue de la communauté linguistique toute entière. C'est ainsi que la langue *maternelle* d'un petit français est le français. Faux procès parce que dans ce cas-là « maternelle » s'oppose à « étrangère » et non à « paternelle », « fraternelle » ou « avunculaire » ? Voire. Car dire que la langue maternelle des petits français est le français, c'est recourir là encore à une vision unifiante de la langue et gommer les spécificités des usages linguistiques auxquels l'enfant jeune est quotidiennement mêlé, qui relèvent du code commun (légitime et non légitime), des normes spécifiques à son milieu, et de normes exogènes (variétés relevant de la norme dominante en milieu socio-culturellement dominé ; variétés relevant de normes dominées en milieu socio-culturellement dominant), l'enfant construisant activement et progressivement sa « langue maternelle » en rupture / continuité avec celle de son milieu (Meillet, 1975 ; 235).

Étant donné que seule une partie très réduite de la langue et de ses usages sociaux est connue de l'enfant, le problème va devenir aigu lorsque les normes intégrées par l'enfant ne correspondent que très partiellement aux normes en usage à l'école. C'est-à-dire lorsque le français qu'il doit s'approprier et utiliser à l'école est pour lui un *Français Normes Étrangères* (FNE), constitué du code commun légitime de l'adulte, qu'il ne maîtrise que partiellement, et d'une partie de la norme dominante, qu'il ne maîtrise pas du tout, qu'il ignore presque complètement, alors que seront mis au ban des usages scolaires légitimes les éléments du code commun non légitime et les normes dominées qu'il maîtrise de façon satisfaisante et qui constituent ses outils d'interaction et d'intégration quotidiens. Face au FNE scolaire, l'enfant possède son *Français Normes Maternelles* (FNM), hérité essentiellement de l'univers des adultes avec lesquels il vit, et son *Français Normes des Pairs* (FNP), correspondant aux variables du parler jeune de son milieu, construit dans le groupe, la bande du quartier, de la cité, de la banlieue : cela forme un ensemble FNM + FNP qui pourra fonctionner comme un *Français Normes Identitaires* (FNI).

Ajoutons que le changement de normes à l'école s'effectue dans le cadre de situations et d'activités langagières largement étrangères à l'enfant de milieu défavorisés (cadre de la classe, interactions adulte / enfant au sein du groupe dans un jeu codifié de questions-réponses, activités écrites plus ou moins formelles, pratiques prescriptives-répressives, etc.). Ce qui ne signifie pas que le FNE scolaire et le FNI des enfants sont deux ensembles disjoints : ils ont en commun la partie du code commun légitime que l'enfant maîtrise et quelques éléments de la norme dominante. On se gardera en outre d'assimiler le FNI des milieux populaires au code restreint, déficitaire, de Bernstein (1975), que l'on retrouve à l'œuvre, par exemple, chez Bentolila (1996) : il s'agit en fait d'un pro-

blème d'usages, liés à des situations d'interaction déterminées, plus ou moins diversifiées. Le problème pour les enfants de milieux défavorisés, c'est que les éléments spécifiques du FNE falsifient les éléments spécifiques du FNI.

La situation est sensiblement différente de celle qui préside à l'apprentissage d'une langue étrangère, par exemple du Français Langue Étrangère (FLE). Généralement l'apprenant ignore tout de la langue étrangère. Il peut posséder des éléments partiellement communs, concernant le lexique, les structures syntaxiques, les variations morphologiques, les oppositions phonologiques ou les conduites discursives, mais la langue n'apparaît pas organisée en un ensemble de normes dans des rapports de dominances autour d'un code commun, ce qui ne permet pas, au moins pendant toute une période de l'apprentissage, de développer des normes évaluatives intrinsèques. Et surtout, différence fondamentale entre l'apprentissage du FNE et celui du FLE, l'apprentissage du FLE, contrairement à celui du FNE, ne falsifie pas des usages linguistiques déjà-là.

2. INSTRUCTIONS OFFICIELLES ET VARIÉTÉ LINGUISTIQUE

2.1. La rupture du Plan de Rénovation

La norme dominante pour les enfants de notables dans les classes élémentaires jusqu'au XX^{ème} siècle, puis pour tous les petits français à partir de 1923 était la langue littéraire classique. La chasse aux patois, aux idiomes locaux, amorcée sous la Révolution avec Barrère et l'abbé Grégoire (de Certeau, 1975) se poursuit avec une belle constance jusqu'à la reconnaissance des langues régionales (loi Deixonne de 1951), sans épargner les « argots des quartiers » (I.O. de 1923).

Ce n'est qu'à partir du Plan de Rénovation (1971) que la norme de référence pour l'école élémentaire va se trouver sensiblement modifiée dans les textes officiels pour l'école élémentaire : non plus la langue écrite littéraire classique, mais la langue actuelle, sous ses formes orale et écrite : la « langue adulte élaborée » à côté de « la langue des textes d'auteurs », en redéfinissant le « bon usage », à la suite des travaux de Colette Stourdéz (Stourdéz, 1969) comme étant constitué des « registres » « soutenu », « courant » et « familier ». L'évolution, pour ne pas dire la révolution, était de taille.

2.2. La situation dans les textes officiels depuis 25 ans

Les Textes officiels qui vont succéder au Plan de Rénovation sur un quart de siècle n'intégreront pas toujours cette révolution avec un enthousiasme manifeste. Les I.O. de 1972 ne font qu'une brève allusion marginale aux registres de langue dans le chapitre « Lecture » (« Indépendamment des considérations relatives aux registres de langue et au choix des mots, l'expression écrite, etc. ») et préfèrent évoquer la « langue saine et souple » qui permet de se former « une pensée » et « un style », en reprenant les références au « langage élaboré de l'adulte » et aux « beaux textes » ou aux « bons textes littéraires ».

Les programmes de 1980 non seulement redonnent aux registres de langue toute leur place à l'oral, mais, pour la première fois, ils les évoquent également

pour l'écrit. Pour la première fois également depuis la création de l'école républicaine, la norme littéraire non poétique est pratiquement évacuée de l'enseignement élémentaire. Enfin, les activités de communication dans « la langue d'aujourd'hui » l'emportent sur l'expression de la pensée.

Cinq ans plus tard, dans les textes officiels de 1985, on retrouvera, toujours au cours moyen, les registres, mais limités à la pratique de la langue orale, à côté d'une langue « simple et juste », outil de communication, et peut-être surtout de formation et d'expression de la pensée, avec « les meilleures œuvres accessibles à la jeunesse, dans un but d'initiation à la qualité littéraire », sans négliger « les textes courants de la pratique quotidienne ».

En 1995, on retrouve toujours les registres pour l'oral au cycle 3 dans les textes officiels, et une grande diversité de types de textes pour l'écrit (du panneau d'affichage au livre et au manuel scolaire). Notons que dans *La maîtrise de la langue* (Savoir livre, 1992) les registres apparaissent pour l'oral au cycle 2, sous la formulation de « codes implicites » que l'on doit mettre en œuvre en fonction du « contexte » (Il convient d'ailleurs de remarquer que, malgré son titre, ce document traite en fait de la maîtrise du langage, et que les normes qu'il présente concernent le discursif plus que le linguistique).

Comme on peut le constater, la variété linguistique a été **plus ou moins prise en compte** dans les textes : à l'oral, en s'en tenant à la notion de registres. A l'écrit, en diversifiant les types de textes, mais en évacuant, sauf en 1980, l'idée de registres.

2.3. Les limites

Si nous reprenons notre description, le registre soutenu relève de la norme dominante, d'autant plus qu'il se manifeste surtout à l'écrit, nourri qu'il est de modèles littéraires. Le registre courant appartient à l'évidence, au code commun légitime. Quant au registre familier, il est à la frontière du code commun légitime et du code commun non légitime. C'est à cette frontière que vient mourir la langue scolairement légitime. C'est-à-dire que les normes dominées n'ont toujours pas de légitimité scolaire. On peut juger que depuis un quart de siècle maintenant, l'école s'est recentrée sur l'enfant, ses pratiques, ses démarches et ses besoins ; mais force est de constater, en se fondant sur les variétés linguistiques de références à l'école, que si cet enfant n'est plus le petit prince de l'ancien régime ou l'enfant de notable du siècle dernier, il reste, en gros, comme l'ont montré Baudelot et Establet, 1971, l'enfant de la moyenne bourgeoisie : l'école n'a pas encore intégré dans ses programmes ceux qui constituent la majorité des enfants d'âge scolaire.

3. DIVERSITÉS DES NORMES ET ATTITUDES SOCIOLANGAGIÈRES

Face aux normes exogènes, deux attitudes sont possibles, outre l'indifférence : le désir d'assimilation ou le rejet.

3.1. Désir d'assimilation et insécurité linguistique

Le désir d'assimilation a surtout été étudié lorsqu'il portait sur les variétés « prestigieuses » de la langue. Jespersen (1976) note que dès le début du siècle des chercheurs américains s'étaient penchés sur ce problème, qui concernait des provinciaux, et qui produisait des phénomènes dits d'**hypercorrection** : « [Les] formes « hypercorrectives » sont particulièrement fréquentes lorsque des gens parlant habituellement un dialecte essaient d'employer la norme standard de leur pays. » (Jespersen, 1976, 282). Il rapporte ainsi quelques exemples : du psychologue Wheeler, qui indiquait en 1901 que, dans son dialecte, il prononçait par exemple *new* [nu :], et que plus tard, en public, il produisait la réalisation soignée [nju], mais hésitait parfois entre [nu :] et [nju], ce qui pouvait l'amener à produire les formes [dju] et [tju] pour *do* et *two* ; ou du linguistique E. H. Startevant (*Linguistic change*, 1917), qui notait que dans le Missouri et les états voisins, le parler vulgaire substituait [i] aux [a] en finale de mot : [ameriki]. Les gens cultivés, voulant se démarquer, aboutirent parfois au résultat inverse : [misura] pour *Missouri*. Jespersen (1909) note qu'en Irlande la prononciation régionale de *tea*, *please* ou *sea* consistait à réaliser un [e :] à la place du [i :] de l'anglais raffiné. Le phénomène d'hypercorrection aboutira à prononcer *great*, *pear* ou *bear* avec un [i :]. Il note également, (Jespersen, 1976, 282) que les bas allemand qui veulent parler haut allemand remplacent les [t] à l'initiale par des [z] : *teller* est prononcé comme *zeller*. Il conclura avec une certaine animosité, que ce phénomène est spécifique aux « parvenus qui sont toujours contents de faire montre de leur supériorité toute neuve de cette façon comme de tant d'autres » (Jespersen, 1976, 283).

A l'occasion de ses tests, Labov (1976) avait relevé le même type de phénomène, qui se produisait en situation artificielle, lorsque le sujet s'efforçait de produire un discours de style soutenu. Cela témoignait, selon lui, d'un sentiment d'insécurité linguistique, et était spécifique de la petite bourgeoisie, désireuse de s'assimiler aux couches prestigieuses de la haute bourgeoisie (Labov, 1976 ; 183).

N. Gueunier et alii (1978) étudiant l'attitude des français devant la norme dans différentes régions de France, ont rencontré ce phénomène d'insécurité linguistique, mais sous des formes différentes : non pas l'hypercorrection, mais l'**évitement**, l'**inhibition** (Gueunier, 1978 ; 138), le sentiment de culpabilité linguistique (idem, 157). Pour qu'il y ait insécurité linguistique, il faut avoir le sentiment de ne pas maîtriser le « bon usage » de la langue, et en souffrir. Le sentiment d'insécurité linguistique provoque l'aliénation linguistique. Il est situationnellement activé : il se manifeste lorsque la situation est perçue comme réclamant l'utilisation de formes linguistiques non maîtrisées – ou mal maîtrisées – par le sujet, qui se sent alors en situation d'infériorité. Il est bien connu que l'hypertrophie de la correction orthographique bloque la production écrite chez la plupart des enfants : il s'agit bien là d'un phénomène d'insécurité linguistique,

provoqué par le sentiment de ne pas maîtriser les formes écrites normées de la langue, dans le cadre de l'importance que l'enseignant attache à ces formes, et qui induit rapidement un sentiment d'échec, voire d'aliénation si les progrès ne se mesurent pas rapidement.

Pour qu'il y ait insécurité linguistique, il faut donc qu'il y ait un rapport positif aux normes orales et / ou écrites, dominantes dans la communauté linguistique à laquelle on veut s'assimiler, et un sentiment d'échec dans la tentative d'appropriation et d'utilisation adéquate de ces normes. Ce phénomène s'observe également dans les pays où le « bon usage » de la langue utilisée se trouve dans un pays étranger. C'est le cas, par exemple, de la Belgique francophone, qui se vit largement comme placée en situation de sujétion linguistique par rapport à la France, et plus précisément par rapport à Paris, siège de la norme dominante, ce qui peut provoquer, là aussi, l'auto-dépréciation des pratiques linguistiques (Francard, 1993 ; cf également, sur les questions d'insécurité linguistique dans la francophonie, Francard, 1994).

Remarque : Il convient de distinguer insécurité linguistique et insécurité situationnelle, cette dernière correspondant au malaise que peut provoquer une relation de face à face, la nature d'une tâche, et qui peut produire des perturbations dans la production discursive (étudiant paralysé par le trac face à son examinateur, élève sachant parfaitement sa leçon, mais bloqué face au maître et à la classe, etc.). Il ne s'agit pas là d'insécurité linguistique, même si les phénomènes langagiers induits sont comparables dans une certaine mesure aux précédents.

3.2. Le rejet des normes exogènes : les contre-normes

Le rejet des normes exogènes prestigieuses (c'est-à-dire des normes prestigieuses perçues comme caractéristiques d'un groupe auquel on n'appartient pas) a été relevé par Labov (Labov, 1966 ; 501) dans la classe ouvrière, cette classe ayant tendance à valoriser ses propres normes, stigmatisées par le reste de la communauté linguistique. Ce phénomène de création de contre-normes peut s'observer dès l'école primaire, où l'on voit des enfants reconnaître la langue légitime et sa valeur sociale (contrairement à l'échantillon testé par D. Lafontaine, 1986 : 98), mais déclarer vouloir continuer à parler comme leurs parents, c'est-à-dire conserver leurs normes identitaires stigmatisées (Vargas, 1983). Le Français Normes Étrangères imposé par l'école est rejeté. On peut considérer que dans ce cas, la fonction identitaire du langage joue pleinement : la non-reconnaissance scolaire de toute la partie qui fait la spécificité de la langue de l'enfant (normes dominées et code commun non légitime) constitue un élément fort de non-reconnaissance de son identité sociale, voire du son moi profond.

3.3. L'insécurité linguistique et la contre-norme peuvent concerner le même type de population scolaire. Mais elles procèdent de deux types de rapports à la norme dominante (ou au FNE) opposés : positif dans le premier cas ;

négatif dans le second. Dans le même cadre d'échec dans la maîtrise de la langue légitime et de son utilisation conforme.

4. NORMES ET MODÈLES DIDACTIQUES

La problématique des différents types de didactique du français a été exposée dans plusieurs numéros de l'ancienne collection de *Repères*, et plus particulièrement dans Romian et alii, 1989 ; 69 sq. Rappelons-en ici simplement les grands traits.

Les modèles didactiques s'opposent en deux grands types : formels et fonctionnels.

a) Est dit formel un modèle didactique qui,

- d'une part, instaure un rapport formel au savoir : l'apprenant n'est pas en mesure de donner du sens à l'activité d'acquisition des savoirs qu'on lui propose. Pour prendre un exemple, on trouve dans la quasi-totalité des manuels une « leçon » dont le contenu se justifie dans le meilleurs des cas par le contenu de la leçon précédente, à moins que ce ne soit l'inverse (ainsi, après une série de leçons sur le genre et le nombre, on propose une leçon sur l'accord en genre et en nombre dans le GN : Fouillade, *Grammaire CE1.CE2*, Bordas, 1988. La progression est tout à fait rationnelle, mais jamais l'élève n'a su pourquoi il étudiait le genre et le nombre, ni pourquoi il doit étudier l'accord dans le GN, ou pourquoi il convient que les constituants d'un GN s'accordent entre eux.) La leçon s'ouvre sur un court texte hors contexte et hors situation, suivi de quelques consignes d'observation concernant certaines formes présentes dans le texte ; on trouve ensuite la formulation d'une règle suivie d'une série d'exercices ;

- et d'autre part présente les savoirs sur le mode factuel : « L'adjectif qualificatif s'accorde avec le nom auquel il se rapporte » (Fouillade, op cité, p 32) ; « Dans un groupe nominal, le déterminant et l'adjectif ont le même genre que le nom : masculin ou féminin » (Dupré et alii, *Langue française, CE1, cycle 2, La nouvelle balle aux mots*, Nathan, 1995).

b) Est dit fonctionnel un modèle didactique qui,

- d'une part instaure un rapport fonctionnel au savoir (l'apprenant est en mesure de donner du sens à l'activité d'acquisition des savoirs) ;

- et d'autre part présente les savoirs dans leurs caractéristiques fonctionnelles (« A l'écrit, les accords grammaticaux – dont les marques de nombre – constituent une aide pour la lecture. »). Ainsi une activité fonctionnelle concernant l'accord de l'adjectif avec le nom devra s'ancrer, par exemple, sur un problème rencontré par les élèves – ou pointé par le maître – en expression écrite (activité elle-même vécue comme fonctionnelle par les élèves), et faire apparaître la fonctionnalité des accords dans le groupe nominal : ils observeront, certes, que dans les textes imprimés, les adjectifs s'accordent avec les noms, mais ils constateront en outre que, par exemple, « J'ai vu deux petit biches blanc » pose plus de problèmes de lecture que « J'ai vu deux petites biches blanches », et qu'ainsi, accorder à l'écrit l'adjectif avec le nom dans un GN constitue aide que l'on apporte aux lecteurs de son texte (Vargas, 1996, 1 et 2, « L'adjectif qualificatif : accord avec le nom »).

Par rapport au problème de la norme, un modèle didactique peut ne reconnaître qu'une norme de référence (la langue littéraire classique par exemple), ou admettre une diversification de la norme (avec, par exemple, les « registres de langue »), ou présenter une attitude fluctuante par rapport à la norme, ou aux normes.

Nous avons codé en *-tif* les modèles formels et en *-liste* les modèles fonctionnels.

Nous avons codé 0- les modèles se référant à une norme unique ; *pluri-* ceux admettant une diversification de la norme ; *aléa-* ceux qui entretiennent un rapport mouvant à la norme ou aux normes.

Ce qui donne six modèles didactiques potentiels par rapport au traitement didactique de la diversité du français :

normatif ; plurinormatif ; aléanormatif
normaliste ; plurinormaliste ; aléanormaliste

Pour ne retenir que la présentation des réalités linguistiques :

- Le modèle *normatif* est le modèle sur lequel l'école a traditionnellement fonctionné. Le modèle *plurinormatif* peut être référé aux I.O. depuis les années 1970, qui ont intégré les registres de langue, au moins à l'oral. L'existence du modèle *aléanormatif* n'est pas attesté au niveau des textes officiels. On peut peut-être le trouver dans certaines pratiques de classe se réclamant plus ou moins de la non-directivité.

- Le modèle *normaliste* implique que l'usage exclusif de la norme dominante (littéraire ou non) soit toujours justifié aux yeux des élèves, y compris dans les situations où il ne s'impose pas à l'évidence (pourquoi faire une « belle phrase » en situation scolaire d'expression orale, c'est-à-dire une phrase dont la structure syntaxique est celle de la phrase écrite ?).

Nous ne dirons rien du modèle *aléanormaliste*, dont les possibilités d'existence nous paraissent problématiques, et que nous n'avons d'ailleurs jamais rencontré (un rapport didactiquement aléatoire aux normes langagières est certainement peu cohérent avec la reconnaissance de leur fonctionnalité dans les interactions humaines).

L'objet d'enseignement du modèle *plurinormaliste*, élaboré par l'équipe Varia de l'INRP dans les années 1980, est, d'une part, la langue considérée comme un ensemble de normes socialement diversifiées et articulées sur le code commun, et, d'autre part, les codages discursifs dans leur fonctionnalité pragmatique. On trouvera des exemples de la mise en œuvre de ce modèle dans *Repères* 61, 67, 71, 76 et dans Romian et alii (1989 ; 47-69).

5. GRAMMAIRE ET DIDACTIQUE PLURINORMALISTE : QUELQUES PROBLÈMES

Inscrire l'apprentissage de la grammaire dans le cadre d'une didactique plurinormaliste relève presque de la provocation. S'il est en effet un domaine d'enseignement de la langue dont la fonction normative a été le plus clairement affirmée, c'est bien la grammaire, entièrement consacrée à la maîtrise du « bon

usage » écrit. Il s'agit tout à la fois de passer d'une grammaire de la langue légitime écrite à une grammaire de la langue appréhendée dans la diversité de ses normes, et à une grammaire du discours ; d'une grammaire factuelle et prescriptive à une grammaire « fonctionnelle » (au sens défini plus haut) ; d'une activité grammaticale formelle à une activité ayant du sens pour l'élève.

5.1. Le problème des compétences métalinguistiques

Nous l'avons déjà dit : toute description valorise l'objet décrit et dévalorise l'objet ignoré. L'oral est ignoré par les descriptions grammaticales scolaires. C'est grave dans la mesure où cela conforte la conception unifiante de la langue et conduit à assimiler l'oral à l'écrit, à imaginer, lorsqu'on possède un certain niveau d'instruction, qu'on parle comme on écrit (une enseignante déclarait un jour, lors d'un stage de formation continuée : « Moi je pense qu'à l'oral, il faut pas laisser passer la négation sans *ne* ») ; à penser, par exemple que le féminin des adjectifs se forme à l'oral en ajoutant un *e* au masculin ; ou qu'on peut faire des fautes d'orthographe en parlant ; et confondre forme caractéristique de l'oral et forme populaire, lorsque la réalisation orale est clairement perçue comme distincte de l'écrit, (« *J'ai pas faim*, c'est la forme populaire de la négation. »).

L'assimilation de l'oral ignoré à l'écrit se construira de façon non problématique chez les élèves qui entretiennent un rapport positif aux normes linguistiques en œuvre à l'école, soit parce qu'il ne s'agit pas pour eux d'un FNE, soit parce que, dans leur milieu familial, on leur a présenté positivement l'école et ses valeurs (Esperet, 1979). Le problème se posera pour les enfants qui auront le sentiment que leur FNM oral (ignoré ou réprimé par l'institution) est menacé par le FNE écrit. Alors se construiront (ou se fortifieront) les attitudes de rejet, et leur FNM sera érigé en FNI, c'est-à-dire en système de contre-normes.

Il ne faut dès lors pas s'étonner si, dans ce cas, les activités « méta » ne fonctionnent guère : Lahire (1993) a raison d'opposer le scriptural-scolaire à l'oral-pratique, de refuser la réduction des dispositions « méta » aux seules dispositions cognitives, et de voir là des dispositions socio-politiques, en notant « Ce qui sous-tend l'ensemble de ces manifestations de l'« échec scolaire », c'est la difficulté générale à considérer le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même. [Les élèves qui échouent le font] parce qu'ils ne parviennent pas à adopter la bonne orientation vis-à-vis du langage et – du même coup – à repérer les bons contextes (i.e. scolairement adéquats) d'usage du langage. » (Lahire, 1994 ; 23). Idée que l'on retrouve – entre autres – chez Elisabeth Bautier qui note à propos de jeunes en stage, issus des classes de CPPN et de SES, que « Tout se passe comme si la langue ne « méritait » pas qu'on s'y attarde, elle ne peut constituer un objet de discours signifiant *a fortiori* un objet d'analyse et de réflexion. Cette attitude se concrétise dans le refus de toute activité métalinguistique. » (Bautier, 1995 ; 118-119).

Mais on remarquera, par exemple, que les élèves de Teillard et Seguin (1996) n'avaient au départ aucune disposition pour établir des rapports de type « méta » à la langue et / ou au langage. Mais quand l'objet d'étude a été non

plus le **Français Normes Étrangères**, mais leur **Français Normes Maternelles**, et plus précisément leur **Français Normes des Pairs**, à forte valeur identitaire, alors les compétences « méta » se sont rapidement développées et se sont mises à fonctionner, semblables à celles que l'on attend généralement pour l'étude de la langue légitime. Certes les élèves de milieux défavorisés éprouvent des difficultés particulières à prendre le langage comme objet d'étude. Mais ces difficultés seront d'autant plus grandes que cet objet leur paraîtra étranger, et que son étude leur apparaîtra comme dénuée de sens et / ou d'intérêt (Bruner, 1983).

L'efficacité des activités grammaticales passe par la possibilité chez les enfants de développer et de mettre en œuvre des capacités métalinguistiques – et métalangagières-, ce qui implique d'une part qu'elles soient adaptées au départ à leur type de rapport à la langue (Vargas, 1995, 1 ; 14), et d'autre part, qu'ils n'opposent pas un **Français Normes Identitaires** au **Français Normes Étrangères**, et qu'ils puissent donner du sens aux activités grammaticales qui leur sont proposées. En outre, les savoirs construits et réputés mobilisables, en particulier en situation de production écrite, ne devront pas devenir sources de sentiments d'échec – et par là-même d'insécurité linguistique – du fait d'appropriations-réinvestissements (provisoirement) incertains.

5.2. Le problème des contre-normes

Peut-on éviter que les normes maternelles et celles des pairs dans les milieux dits défavorisés fonctionnent comme contre-normes (ou normes identitaires) à l'école ? Il est certain que ce phénomène relève de réalités plus complexes (attitude du milieu à l'égard de l'école, du reste de la société, etc.). Ce qui est également prévisible, c'est que les attitudes proscriptives à l'égard de ces normes ne pourront que conforter les enfants concernés dans leur rejet du FNE. D'où l'idée de recevoir positivement leur FNM (et / ou leur FNP) oral, et d'en faire un objet d'analyse, afin que ces enfants puissent constater que leur façon de parler peut recevoir la reconnaissance scolaire. Mais, à cette occasion, il convient, comme pour la description des formes de la langue légitime, de déga-ger la fonctionnalité des codages utilisés.

5.3. Le problème de l'insécurité linguistique

La grammaire peut créer – ou développer – un sentiment d'insécurité linguistique chez l'élève dans la mesure où elle lui fait connaître des normes du bon usage qu'il est sommé de mettre en œuvre, mais qu'il ne réussit pas à assimiler et à utiliser, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Distinguer le fonctionnement de l'oral de celui de l'écrit, faire des usages des enfants un objet d'étude fonctionnelle, c'est lutter contre le développement de contre-normes, et contre l'émergence d'un sentiment d'insécurité linguistique. Mais au-delà, se pose la question de savoir dans quelle mesure une didactique plurinormaliste de la grammaire pourrait contribuer au développement d'un sentiment d'insécurité linguistique. Car, en fait, il s'agit quand même, pour une réalisation donnée, de trouver quelles sont les formes linguistiques les plus adéquates en fonction des

paramètres socio-pragmatiques de la situation d'énonciation telle qu'elle est conçue. Même si elles sont fonctionnelles ou fonctionnalisées, les normes existent.

5.4. La fonctionnalité des activités grammaticales

Tout enseignant est parfaitement persuadé que l'apprentissage de la grammaire doit être considéré comme un moyen et non comme un objectif en soi. D'ailleurs jamais aucun texte officiel n'a présenté la grammaire autrement que comme champ de savoirs au service de... (l'orthographe, la conquête de l'esprit logique, la maîtrise du bon usage, etc.). Le problème est de trouver les mises en œuvre qui permettent aux élèves d'être conscients que la grammaire qu'on leur fait faire répond à un besoin, va leur servir effectivement à quelque chose. C'est-à-dire de leur permettre de donner du sens aux activités grammaticales. Quel sens un élève du primaire peut-il donner aux activités grammaticales ?

La connaissance du « comment ça marche, comment c'est fait, la langue ? » ne nous paraît pas de nature à rendre réellement fonctionnelles les activités grammaticales, dans la mesure où l'on rebondira inmanquablement sur le « A quoi ça sert de savoir comment ça marche, la langue ? ». Au niveau de l'école élémentaire, cet objectif est plus un objectif pour le maître que pour les élèves dans leur grande majorité : la curiosité à l'égard du fonctionnement de la langue ne se développera que progressivement, au fil des activités, mais elle se développera plus rapidement si ces activités métalinguistiques portent sur les usages oraux des élèves (si l'on fait du narcissisme métalinguistique), ou partent de leurs propres productions écrites, c'est-à-dire ont un rapport avec leur expérience de la langue, plutôt que si elles partent du F.N.E. scolaire pour arriver au F.N.E. scolaire, par le truchement du F.N.E. scolaire, sans rapport perceptible avec leur expérience de la langue.

Si l'on laisse dans l'ombre la perspective de l'apprentissage d'une langue étrangère, qui se situe derrière la ligne d'horizon des préoccupations de la plupart des élèves, même au cycle 3, même avec l'introduction des langues étrangères dans le primaire, il ne reste plus guère, comme argument de type fonctionnel, que la **contribution à la maîtrise de l'écrit** (dans la mesure où il est peu probable que les activités de grammaire de l'écrit puissent contribuer efficacement à la maîtrise de l'oral). Mais pour que cet argument soit efficace, il faut que l'enfant éprouve le désir de produire des écrits de qualité. On sait que ce désir naîtra d'autant plus aisément que l'enfant aura le sentiment d'écrire « pour de bon », c'est-à-dire que l'activité de production soit vécue comme une activité sociale, présentant des enjeux réels ou symboliques, mettant en jeu des protagonistes qui ont vraiment des projets, des intentions, des attentes, et entre lesquels se nouent des interactions. Bref, qu'elle s'inscrive dans le cadre d'une pédagogie de type *socioconstructiviste* (on trouvera un point intéressant et bien documenté sur le socio-constructivisme, inspiré de Vygotsky (1985), dans Gilly, 1995).

Pour faire bref, nous pensons qu'une activité de grammaire ne peut être fonctionnelle pour les élèves que si elle se greffe sur une activité fonctionnelle

de production écrite (si, pour reprendre une formule que nous avons utilisée par ailleurs (Vargas, 1996, b) elle présente une *double fonctionnalité exogène*), et qu'elle est vécue comme une aide qui leur est apportée pour résoudre un problème, surmonter un obstacle devant lequel ils seraient démunis.

4.6. La nature des contenus

La fonctionnalité de l'activité est nécessaire. Elle ne peut occulter le problème de la nature des contenus.

Les grammaires textuelles ont connu des avancées significatives, aussi bien au niveau des ouvrages universitaires (voir ici même l'article de Christian Touratier) que des ouvrages didactiques (Ecouen, 1988 ; Eva, 1991). Fonctionnalité ? Les grammaires textuelles sont des **grammaires formelles**, dans la mesure où le texte est un objet traité comme un ensemble clos dont on dégage les structures internes (silhouette de la lettre administrative ; organisation en paragraphes ; connecteurs textuels ou interphrastiques, etc.). Si le texte est mis en relation avec la situation d'énonciation et de fonctionnement, alors il est traité comme un discours (Riegel et alii, 1994, 603), et l'on peut étudier la fonctionnalité de ses codages (pourquoi telle organisation normée de la lettre administrative et pas de la lettre privée ? pourquoi des paragraphes ? pourquoi des connecteurs ? pourquoi y a-t-il des colonnes dans un journal ? et des intertitres ? etc.).

Apprendre ce qu'est une phrase, c'est bien. Cela permet de faire des phrases. Mais pourquoi faut-il faire des phrases quand on écrit ? Est-ce qu'on en fait quand on parle ? Et pourquoi ne faut-il pas en faire dans certains cas à l'écrit ? Et pourquoi faut-il séparer les mots écrits par des blancs ? Et mettre à la fin des mots des tas de lettres qu'on n'entend pas à l'oral ? Etc. Permettre aux enfants non seulement de découvrir les normes de l'écrit, mais de comprendre la raison d'être de ces normes, en se référant à l'activité de lecture(s), y compris lorsqu'il s'agit de « surnormes », c'est les faire passer de l'univers des contraintes formelles que l'on doit subir à celui des **contraintes fonctionnelles** que l'on peut faire jouer.

6. UNE GRAMMAIRE PLURINORMALISTE EST-ELLE POSSIBLE ?

Le problème s'est posé à nous de savoir s'il était possible de construire une grammaire scolaire de type plurinormaliste. C'est ce que nous avons tenté avec notre *Grammaire cycle 2* (1996, a), réalisée avec la collaboration active d'une équipe d'I.M.F. (1). Si nous nous permettons d'évoquer cet ouvrage, c'est qu'il ne s'agit pas pour nous d'un produit commercial dont nous tenterions ici la promotion (bien que cette grammaire soit éditée), mais d'un *prototype*, au sens où il constitue la concrétisation d'un système de propositions théoriques, alors même que n'existe guère, à l'heure actuelle, de demande, ou d'attente, de l'institution et de ses usagers pour ce type de produit (la didactique plurinormaliste du français reste une notion étrangère à la majorité des enseignants), et qu'il ne nous paraît pas envisageable que cet ouvrage puisse, à lui seul, créer une dynamique de remise en question didactique (la plupart des utilisateurs que nous

avons rencontrés s'en servent de manière sporadique, en concurrence avec les autres manuels de la classe.) Nous allons évoquer les principaux problèmes qui se sont (im)posés à nous, et les solutions que nous leur avons ou non trouvées.

6.1. Des problèmes et des solutions

Le premier problème a été de savoir quelle **forme** devait prendre un ouvrage qui permettrait de traiter aisément les problèmes grammaticaux au fur et à mesure qu'ils se poseraient aux élèves. Il fallait choisir une forme qui n'imposerait pas de progression préétablie. Un fichier à classement alphabétique, reclassé au fur et à mesure de son utilisation, est apparu plus adéquat qu'un livre. Mais en fait, de ce point de vue, le bon outil serait non pas le support papier, mais le CD-ROM.

Le second problème concernait la possibilité de construire les connaissances de façon « logique », sans l'aide d'une **progression** pré-établie : il est pour le moins hasardeux de vouloir traiter l'accord de l'adjectif avec le nom si l'on ignore ce qu'est un nom et un adjectif, et que l'on n'a pas les notions de genre et de nombre. Des « réseaux » notionnels (réseaux du texte, de la phrase, du groupe du nom, du groupe du verbe, du pronom, de la fonction sujet), exploités partiellement selon les besoins, devraient aider l'enseignant, qui n'aurait pas ainsi à réinventer seul de mini-progressions pour traiter une question donnée. Là encore, l'outil informatique aurait certainement été d'un usage plus pratique, et les élèves auraient pu découvrir eux-mêmes quelles étaient les séquences d'activités à réaliser pour acquérir les notions visées.

Le troisième problème, de type linguistique, était de donner une vision aussi juste que possible des **réalités de la langue**. Cette question est corrélée au problème socio-psycho-linguistique du développement des contre-normes chez les élèves issus des milieux socio-culturellement exclus, ainsi qu'au problème de l'émergence des attitudes métalinguistiques chez ces mêmes élèves. Pour cela, nous avons retenu des usages oraux que l'école écarte ou réprime habituellement, qui présentent des structures non conformes aux normes syntaxiques de l'écrit livresque traditionnel, et nous leur avons consacré un certain nombre de fiches, réunies dans une section « Langue parlée ».

Ainsi, à partir d'énoncés produits réellement en classe par des élèves, il est possible de se pencher sur des réalisations telles que *Y a Gontran qui est pas d'accord., Là où ça coince, c'est dans le dos., Le vase ! Le vase, là... !!!* ou *Et alors, le robot, baoum !!!* qui présentent des structures spécifiques de l'oral, relevant du code commun non légitime ou du Français Norme des Pairs chez les jeunes. Il ne s'agit pas d'apprendre à tous les petits français qu'il convient de parler ainsi (grammaire prescriptive), mais de leur montrer qu'on *peut* parler ainsi (grammaire descriptive) et de les amener à chercher dans quelles conditions ces énoncés peuvent fonctionner normalement à l'oral, et pourquoi ils sont proscrits de l'écrit, en tout cas de l'écrit scolaire légitime (grammaire énonciative et / ou pragmatique, visant à dégager la fonctionnalité des codages) : l'élève du CE1-CE2 sera conduit ainsi à percevoir, par exemple, que l'onomatopée utilisée dans « Et alors le robot, baoum ! » sert à dire quelque chose à propos du robot, et

correspond à la seconde partie, verbale, d'une phrase canonique (ex : « fit tout exploser »). Il pourra comparer les deux types de réalisation et opposer l'expressivité et la spontanéité naturelles, légitimes, d'un oral qui combine le linguistique, le gestuel, la mimique, et qui fonctionne ici en situation d'interaction avec des pairs présents, et la situation d'écrit, où l'interlocuteur – qui n'est pas forcément un pair – est absent, et sur laquelle, en particulier, pèsent un certain nombre de normes, dont le respect ou la transgression déterminent l'image du scripteur (Vargas, 1996, 1 et 2, « Les phrases non canoniques »).

La **décontextualisation** des activités grammaticales posait également un problème majeur, dans la mesure où l'on souhaitait que les élèves vivent ces activités comme une aide qui leur est apportée pour résoudre leurs problèmes. Il nous est apparu, compte tenu surtout de l'âge des enfants, que la meilleure solution consistait à *matérialiser*, pour l'élève, le lien entre son problème et le travail méta qui lui était proposé. Ainsi, au début de la fiche est ménagé un espace où sera reproduit l'extrait problématique, et à la fin un second espace permettra l'écriture de la réalisation maîtrisée grâce au travail « méta » : le travail « décontextualisé » de manipulation, de réflexion sur des supports spécifiques, d'élaboration et d'écriture de règles, se réalise matériellement entre les deux bornages contextualisateurs de la fiche.

Autre question : une activité fonctionnelle de grammaire visant à faire acquérir des normes dans leurs fonctionnalités langagières peut-elle intégrer les batteries d'**exercices** dits d'ancrage ou d'approfondissement, tels qu'ils sont habituellement proposés aux élèves ? Non. Totalement décontextualisés, totalement formels, ces exercices ne peuvent être d'une grande efficacité. Peut-on imaginer des exercices fonctionnels, c'est-à-dire dont la réalisation ferait sens pour les élèves ? Peut-être. Mais on peut penser aussi que les ancrages se réaliseront mieux par des réinvestissements fonctionnels, c'est-à-dire à l'occasion d'activités fonctionnelles de production écrite, où l'enfant butera sur des difficultés récurrentes, qu'il ne surmontera et ne maîtrisera, de toutes façons, qu'au terme d'un long temps de travail de conflits, d'oublis, de redécouvertes. Aux démarches de type béhavioriste (Skinner, 1968), nous préférons des démarches de type socioconstructiviste (cf supra).

Notons au passage que dans la plupart des cas, le moment consacré aux exercices et à leur correction apparaît, symboliquement, comme un cérémonial obligé : celui qui marque la clôture de l'acquisition d'un domaine – ou d'une parcelle – de savoir. Épreuve de vérité, où l'on va pouvoir distinguer ceux qui ont acquis, ceux qui ont partiellement acquis, et ceux qui n'ont pas acquis. Où ceux qui n'ont pas acquis pourront avoir le sentiment qu'ils devaient avoir acquis. Ou qu'ils le pouvaient, à l'instar de ceux de leurs camarades qui, eux, ont acquis. Définitivement. Ce que pourra confirmer – à leurs yeux – les résultats de leurs productions écrites. Plutôt que de risquer de laisser croire aux élèves « en difficulté » que les autres, qui ont bien mis un « s » après « tu » dans les exercices de grammaire, le mettront désormais de façon tout aussi remarquable dans leurs activités de production écrite, contrairement à eux, qui ont raté l'exercice, il vaudrait sans doute mieux leur faire percevoir que le savoir se construit progres-

sivement, qu'on n'attend pas des acquisitions immédiates et définitives chez les apprenants.

C'est pourquoi à l'exercice-rite, d'une efficacité discutable pour de nombreux élèves, et qui surtout peut être vécu comme clôture d'un savoir et susciter un sentiment d'échec, nous préférons les activités de **réinvestissement fonctionnel** qui permettent de laisser ouvert le champ de l'acquisition du savoir en cause. Et par là-même, d'être moins propice au développement du sentiment d'insécurité linguistique.

Les autres problèmes concernaient les **contenus** : nous avons adopté, pour ces jeunes élèves, la démarche qui consiste à partir du point de vue sémantique et / ou énonciatif (ce qui correspond à leur rapport empirique à la langue et au langage) pour amorcer un mouvement vers le point de vue morpho-syntaxique. En outre, ; nous avons cherché, chaque fois que cela était possible, à faire découvrir la fonctionnalité des données linguistiques (par exemple, à quoi peut servir l'adjectif qualificatif dans un GN ? est-il toujours nécessaire ou bien-venu ?)

6.2. Les problèmes non résolus

Il y a les solutions que nous avons trouvées pour différents problèmes. Et qui peuvent toujours faire l'objet de discussions, d'améliorations, de révision. Mais il y a aussi, dans certains cas, les solutions que nous n'avons pas trouvées :

- Comment articuler une acquisition immédiatement finalisée du savoir grammatical sur la nécessaire **construction d'un rapport non instrumentaliste au savoir** ? Nous n'avons pas de réponse. Nous nous sommes contenté de conseiller à l'enseignant de valoriser à chaque occasion le savoir en tant que tel, en insistant sur le plaisir d'apprendre...

- Comment se réalise le processus d'**opérationnalisation des savoirs**, et comment hâter, éventuellement, ce processus ? Nous savons que ce processus est long (Vygotsky, 1985). Mais nous n'en savons guère plus sur la question. Gombert, par exemple, l'esquive (Gombert, 1990 : 247-249). On peut faire l'hypothèse qu'en liant fortement les activités méta aux activités de production fonctionnelle, en favorisant la manipulation du langage, la réflexion sur la langue, l'élaboration par les élèves eux-mêmes de règles qui concernent leur problème ; en réduisant au maximum les activités formelles de réinvestissement immédiat au profit de réappropriations fonctionnelles récurrentes (toujours étroitement liées aux activités de production écrite), nous limiterions l'aspect déclaratif des savoirs construits au profit de leur dimension opérationnelle, et que, par là-même nous hâterions le processus d'appropriation-réinvestissement. Mais nous n'avons pas pu encore valider cette hypothèse.

- Comment aider l'enseignant à **sélectionner les priorités** dans les problèmes de production écrite vécus et verbalisés par les élèves, ou dans les difficultés qu'il constate par lui-même ? C'est là un problème majeur, car on arrache l'enseignant à la sécurité de l'itinéraire bien balisé du manuel, pour le projeter dans un univers non pré-ordonné, où les points de départ et d'arrivée sont partout et nulle part. Nous n'avons trouvé aucune réponse à ce problème, qui

détermine pour l'essentiel la mise en œuvre d'une didactique fonctionnelle, et a fortiori plurinormaliste, de la grammaire : là, l'enseignant reste seul pour décider de la hiérarchie des urgences. Décider, et non plus seulement exécuter, cela peut conférer un sentiment accru de dignité. Mais aussi d'angoisse. Et entraîner des surcharges de travail, parfois difficiles à assumer... D'où, peut-être, des détournements tels que l'utilisation sporadique de fiches dans le cadre d'une progression établie par d'autres manuels ou une utilisation pré-programmée des fiches qui conditionne le tri des problèmes à traiter à partir des productions écrites.

CONCLUSION

Il est possible de réaliser une grammaire de type plurinormaliste, qui contribuerait à l'**acquisition par tous les élèves du français légitime et de son emploi fonctionnel**. Pour les élèves des milieux socio-culturellement exclus, la construction du français légitime, ne visant pas l'éradication de leur Français Normes Identitaires, se réaliserait d'autant mieux qu'elle respecterait ce FNI, évitant qu'il ne se transforme en contre-normes, évitant de générer ou d'accentuer des sentiments d'insécurité linguistique, et permettant le développement des compétences méta. Pour les autres élèves, cette grammaire respecterait également leur Français Norme des Pairs (oral), et leur permettrait d'acquérir une vision plus juste de la langue et de ses emplois, à l'oral comme à l'écrit.

Reste le problème de la mise en œuvre de ce type de grammaire, qui ne peut être dissociée du modèle didactique dominant dans la classe de français. En ce sens, une didactique plurinormaliste d'une grammaire plurinormaliste se définit par son caractère largement programmatique.

NOTE

- (1) Cette équipe était composée de quatre I.M.F. : Monique BARROERO, Monique BAUSSAN, Madeleine VARGAS et Paul RICHARD.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELLOT Chr. et ESTABLET R. (1971) : *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BAUTIÈRE E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BENTOLILA A. (1996) : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon.
- BERNSTEIN B. (1975) : *Langage et classes sociales*, Paris, Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BRUNER J. (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

- CERTEAU de M., JULIA D., REVEL J. (1975) : *Une politique de la langue : la révolution française et les patois*, Paris, Gallimard.
- CHOMSKY N. (1969) : *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil (Éd. originale, *Syntactic structures*, 1957).
- ÉCOUEN (1988) : Groupe de recherche d'Écouen, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette.
- ESPÉRET E. (1979) : *Langage et origine sociale des élèves*, Berne, P. Lang.
- EVA (1991) : Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- FLAHAUT F. (1978) : *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- FRANCARD M. et alii (1993) : *L'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique*, coll. « Français et société, n° 6, Bruxelles, Service de la langue française.
- FRANCARD M., Dr (1994) : *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 nov. 1993, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 19 (3-4) ; 20 (1-2).
- FRANCOIS F. (1980) : « Linguistique et analyse de textes », *Linguistique*, F. François Dr, Paris, PUF, p 233 sq.
- FRANCOIS F. et alii (1990) : *La communication inégale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GILLY M. (1995) : « Approches socio-constructives du développement cognitif des enfants d'âge scolaire », D. GAONAC'H et C. GOLDBERGER, *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Hachette, pp 130-167.
- GOMBERT J. E. (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GRAMMONT M. (1963) : *La prononciation française*, Paris, Delagrave.
- GUEUNIER N., GENOUVRIER E., KHOMSI A. (1978) : *Les français devant la norme*, Paris, Champion.
- GUMPERZ J. (1962) : « Types of linguistic Communities », *Anthropological Linguistics*, IV, 1, pp 28-40.
- JESPERSEN O. (1909) : *A modern english Grammar*, Londres, Allen and Unwin.
- JESPERSEN O. (1976) : *Nature, évolution et origines du langage*, Paris, Payot (Éd. originale, *Language, its Nature, Development and Origin*, 1922).
- LABOV W. (1966) : *The social stratification of english in New York City*, Washington, Center for applied linguistics.
- LABOV W. (1976) : *Sociolinguistique*, Paris, Éd. de Minuit (Éd. originale, *Sociolinguistic Patterns*, 1973).
- LAFONTAINE D. (1986) : *Le parti pris des mots*, Bruxelles, Mardaga.
- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL.
- LAHIRE B. (1994) : « L'inscription sociale des dispositions métalargagières », *Repères*, n° 9, pp 15-27.
- MARCELLES J.-B. (1976) : « Norme et hégémonie linguistique », *Cahiers de Linguistique Sociale*, 1, pp 88-95.

- MARCELLESI J.-B. et GARDIN B. (1974) : *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Larousse.
- MARTINET A. (1970) : *Éléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin (Éd. originale, 1960).
- MEILLET A. (1975) : « Comment les mots changent de sens », *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion, pp 230-271 (1ère publication, in L'année sociologique, 1905-1906).
- NADEL S. (1957) : *The Theory of Social Structure*, London.
- POP S. (1952) : « Enquête sur le conservatisme linguistique des femmes », *Orbis*, I et II, Louvain.
- Repères, 61 (1983) : *Ils sont différents !*, INRP.
- Repères, 67 (1985) : « Ils parlent autrement » *Pour une pédagogie de la variation langagière*, INRP.
- Repères, 71 (1987) : *Construire une didactique*, INRP.
- Repères, 76 (1988) : *Éléments pour une didactique de la variation langagière*, INRP.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- ROMIAN H. et alii (1989) : *Didactique du français et recherche-action*, Paris, INRP.
- SAUSSURE F. de (1916) : *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SKINNER B. F. (1968) : *La révolution scientifique de l'enseignement*, Paris, Dessart Charles.
- STOURDZE C. (1969) : « Les niveaux de langue », *Le français dans le monde*, 65, pp 18-21.
- TEILLARD F., SEGUIN B. (1996) : *Les céfrans parlent aux français*, Paris, Calmann-Lévy.
- VARGAS C. (1983) : « A la recherche de contre-normes à l'école maternelle et élémentaire », *Repères*, 61.
- VARGAS C. (1987) : *Langage et norme(s) à l'école primaire*, Thèse d'État ronéo-tée, Aix-en-Provence.
- VARGAS C. (1993) : « Norme(s) de la nomenclature », *Encyclopédies et dictionnaires français*, D. Baggioni Ed, Centre Dumarsais, Université de Provence, pp 37-47.
- VARGAS C. (1995) : *Grammaire pour enseigner. 1/ L'énoncé, le texte, la phrase ; 2/ La phrase verbale : les fonctions et les catégories*, Paris, A. Colin.
- VARGAS C. (1996, a) : 1. *Grammaire cycle 2*, Paris, Magnard (fichier de l'élève) ; 2. *Grammaire cycle 2, Fichier du maître*, Paris, Magnard.
- VARGAS C. (1996, b) : « Manuels et activités fonctionnelles de grammaire », Actes du colloque de Saint Lô, *Enseigner le français avec et sans manuel à l'école et au collège*, 24-26 octobre 1996, à paraître.
- VYGOTSKI L. S. (1985) : *Pensée et langage*, Paris, Éd. Sociales.
- WINTHER A. (1976) : « Norme et grammaticalité : la grammaire générative est-elle normative ? », *Cahiers de Linguistique Sociale*, 1, Université de Rouen, pp 96-105.