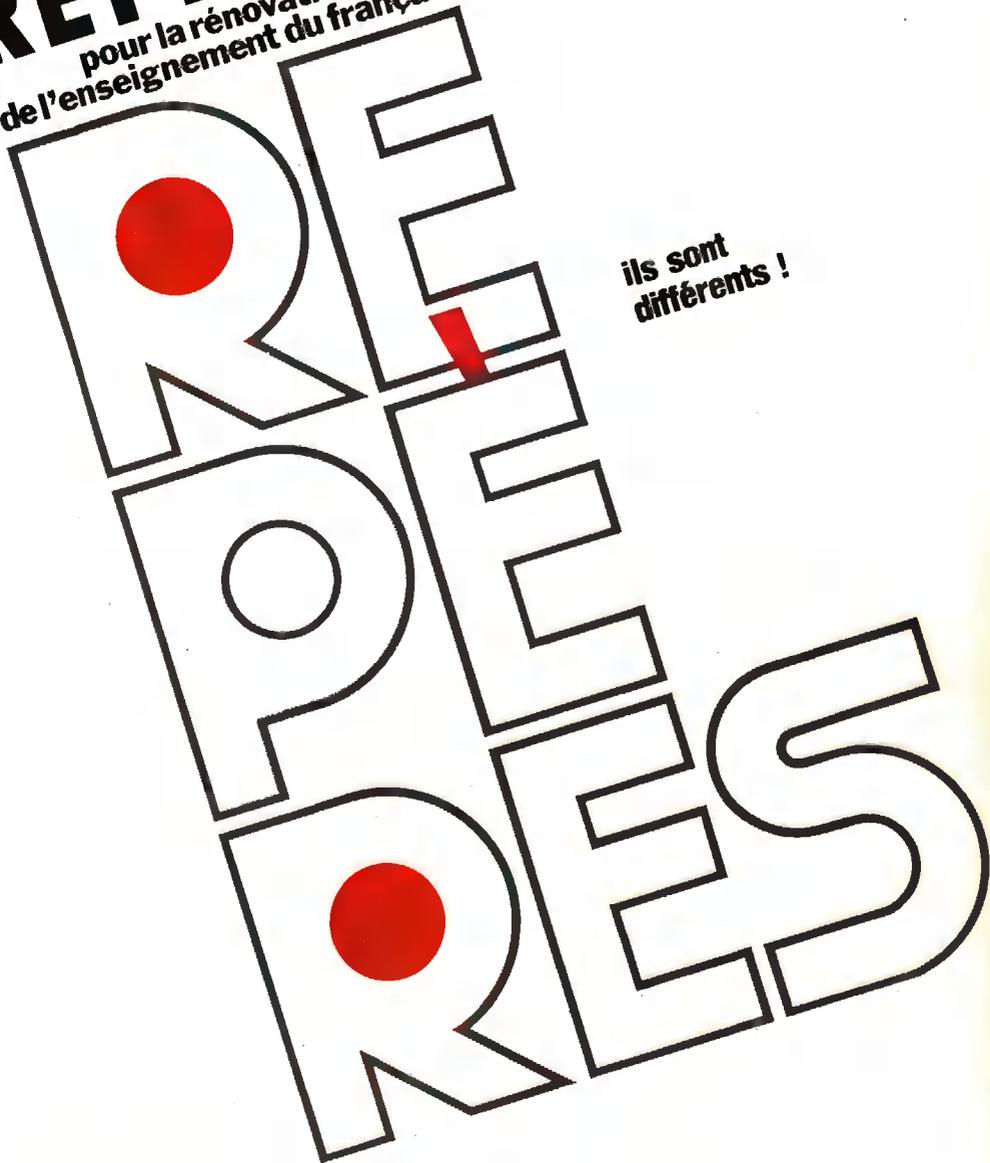


OCTOBRE
1983
N°61

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français



ils sont
différents !

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
29, rue d'ULM - Paris Cédex 05
Tél. 329.21.64 Poste 420-421

REPERES REPARAIT

- . L'état des recherches en cours à l'INRP, en didactique et pédagogie de la langue maternelle (école maternelle, école élémentaire).
- . Un outil dans la lutte contre l'échec scolaire, un outil de formation et de recherche, fait par des équipes d'enseignants-chercheurs des écoles et des universités.
- . Pour donner des idées d'innovation, donner à discuter.
- . Faire le point sur l'apport des recherches à la pédagogie de la langue maternelle.
- . Changer et connaître les pratiques des classes et les pratiques de formation.
- . Contribuer à construire le changement pédagogique.

REPERES

Adressez vos commandes au service des publications INRP

Ne joindre aucun titre de paiement
une facture vous sera envoyée.

Tarifs 1984		
	Abonnement annuel	Le numéro
France	84 Fr TTC;	32 Fr
Etranger.....	105 FrFr ;	42 FrFr
(surtaxe aérienne en sus)		

Mars 1983, n° 59 : **Et si le français était une activité d'éveil ?**

Pourquoi les actes de parole (raconter, argumenter, "poétiser"...), pourquoi les faits orthographiques ou syntaxiques ne seraient-ils pas objets d'activités d'éveil à la vie de la langue dans l'environnement culturel, proche ou lointain des enfants, éveil à ses modes de fonctionnement ?
Les essais d'innovation dans des classes présentés par diverses équipes interrogent, répondent aussi à leur façon.

Juin 1983, n° 60 : **Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?**

Sous le signe de savoirs foisonnants, éclatés, provisoires et de convergences relatives. Sous le signe de pratiques sociales diverses, analysées dans leurs variétés et leurs variations.
Des universitaires, Bernard Combettes, Viviane Isambert-Jamati, Christiane Marcellesi, Maryvonne Masselot, Michel Moscato s'interrogent avec nous sur l'état des connaissances dans leurs champs de recherche respectifs.

Octobre 1983, n° 61 : **Ils sont différents ...**

Enfants des ZEP, enfants de migrants... Enfants de la TV et des BD ... Enfants des Bouches-du-Rhône, de Haute-Garonne, de Lozère ou du Morbihan, de Seine-et-Marne, du Nord ou de la Seine ...
Regarder, écouter ces "différences" d'ordres divers. Les reconnaître. Les comprendre. Les transformer en bases d'échanges. Elargir à l'ensemble des usages sociaux de la langue dans l'ensemble des médias. Les faire observer par les enfants. "Eveiller" à la signification des "différences" culturelles, langagières, à la vie de la "langue maternelle" dans la société.

couverture réalisée
par Guy Langlois
INRP service Expositions

S O M M A I R E

ILS SONT DIFFERENTS !

CULTURES, USAGES DE LA LANGUE ET PEDAGOGIE

	Pages
PRESENTATION	
Le droit à la différence : de l'unicité à la variation	3
par Ch. MARCELLESI, Université de Haute-Normandie	
DIFFERENCES SOCIALES ET LINGUISTIQUES	
Prise en compte par l'école des variétés du français,	7
par D. FRANCOIS et F. FRANCOIS, Université de Paris V, et Ch. MARCELLESI, Université de Haute-Normandie.	
PRISE EN COMPTE DES LANGUES REGIONALES	
Langues de France, par J.B. MARCELLESI, Université de Haute-Normandie	21
Un exemple de prise en compte des différences : une UF d'environnement culturel régional.	35
par M. CLARY et S. FABRE, EN de Nîmes	
Prise en compte de la composante régionale dans l'enseignement du français en Pays de Caux,	47
par G. LOZAY, Yerville	
ENFANTS DE MIGRANTS	
Une expérience de soutien en langue d'origine à l'école : illusions linguistiques et réalité de la norme	57
par M. CETINSOY, D. FAITA, J.P. WATBLED, Université d'Aix-en-Provence	
Quelques réflexions sur une UF optionnelle consacrée à la scolarisation des enfants de migrants,	69
par S. DJEBBOUR, EN de Melun	
NORME ET CONTRE-NORMES	
A la recherche de contre-normes à l'école maternelle et élémentaire	77
par Cl. VARGAS, EN d'Aix-en-Provence	

PEUT-ON PARLER D'UNE COMPETENCE DE COMMUNICATION ?

La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement? 87
par E. BAUTIER-CASTAING, Université de Paris III.

L'échec scolaire - Problème culturel ? Solution didactique ? 99
par D. BRASSART, ENM de Lille, C.GRUWEZ, CEFISEM
de Douai, A. SCALA, ENF de Douai

PROBLEMES DE METHODOLOGIE

**Des acquis de l'Unité de Recherche, INRP, français 1er degré
(1967-1980),** par H. ROMIAN. 103

Responsable de la revue : H. ROMIAN, INRP

Coordinateur du n°61 : Ch. MARCELLESI

Comité de rédaction du n°61 : E.BAUTIER-CASTAING
Ch. MARCELLESI, M. VARIER

- Tous droits réservés -

PRESENTATION

Le droit à la différence : de l'unicité à la variation

par Christiane MARCELLESI,
Université de Haute-Normandie

A. Jacquard, faisant *L'Eloge de la différence* (1), et constatant que la richesse génétique est faite de la diversité, dépasse la biologie pour reconnaître que "l'autre nous est précieux dans la mesure où il nous est dissemblable", et "que la richesse est dans la différence". Et nous n'avons pas trouvé meilleur patronage pour notre démarche que ces paroles du généticien : "Quel plus beau cadeau peut nous faire "l'autre" que de renforcer notre unicité, notre originalité, en étant différent de nous ? Il ne s'agit pas d'édulcorer les conflits, de gommer les oppositions, mais d'admettre que ces conflits, ces oppositions doivent et peuvent être bénéfiques à tous. La condition est que l'objectif ne soit pas la destruction de l'autre, ou l'instauration d'une hiérarchie, mais la construction progressive de chacun. Le heurt, même violent, est bienfaisant ; il permet à chacun de se révéler dans sa singularité ; la compétition au contraire, presque toujours sournoise, est destructrice, elle ne peut aboutir qu'à situer chacun à l'intérieur d'un ordre imposé, d'une hiérarchie nécessairement artificielle, arbitraire. La leçon première de la génétique est que les individus, tous différents, ne peuvent être classés, évalués, ordonnés".

Les lecteurs nous pardonneront cette longue citation, conclusion d'une étude sur la différence génétique, qui vient conforter nos hypothèses et notre recherche, et que nous pouvons faire nôtre lorsque nous posons le problème des variations langagières et culturelles.

Or ce n'est pas une mince affaire que de faire l'éloge de ces différences et de viser à leur prise en compte à l'école, lorsque toute l'histoire de la langue française et des pratiques scolaires nous montre que notre pays est l'exemple d'un territoire national à base pluri-ethnique où l'unification linguistique a été poussée le plus loin et qui a vu, tout au long de cette histoire, une centralisation concomitante à une politique culturelle et linguistique tout à fait exceptionnelle. Un petit retour en arrière est donc utile pour désacraliser cette sacro-sainte "langue française" pure, inamovible et unique. Depuis le XII^{ème} siècle, où le français, issu d'un des dialectes en usage sur le territoire national, à savoir la langue commune des élites cultivées formée à partir du dialecte d'Ile-de-France, s'est imposé

(1) JACQUARD (A.)- *Eloge de la différence, La génétique et les hommes*
Ed. du Seuil, Paris, 1978.

politiquement dans le domaine d'oïl, les efforts des gouvernements successifs, royaux et républicains, ont pesé dans le sens d'une unification linguistique, garant et au service de l'unification politique. Qu'il s'agisse de l'Ordonnance de Villers-Cotterets en 1539, au terme de laquelle la centralisation linguistique doit aider à la centralisation politique, à la consolidation du pouvoir royal, ou de la création de l'Académie Française, dont les statuts rédigés par Richelieu scellent l'alliance du pouvoir royal et de "la défense de la langue française", la motivation est la même. Sous l'Ancien Régime, la préoccupation des hommes de lettres va être d'assurer la noblesse de la langue française en reniant ses origines populaires : pour Malherbe, la pureté de la langue française passe par l'exclusion des langues régionales, du parler populaire et de tous les vocables techniques qui ne sont pas en usage à la Cour. Sous la Révolution française apparaît l'idée que le "bon patriote" doit "parler français" : il s'agit encore de l'idée que l'unification nationale passe par l'unification linguistique. La même perspective conduit Talleyrand, en 1791, à proposer la création d'une école primaire obligatoire : le but avoué est la chasse aux dialectes, et Grégoire intervient dans le même sens à la Convention : "Il est bien plus important qu'on ne pense, en politique, d'extirper cette diversité d'idiomes grossiers qui prolongent l'enfance de la raison et la vieillesse des préjugés". En 1884, le même mouvement continue avec la création de l'école obligatoire et de nombreuses circulaires mettent l'accent sur les problèmes linguistiques. En 1923, les Instructions Officielles dénoncent "l'argot des quartiers", "le patois du village", "le dialecte de la province", qualifiés de "langue pauvre", par opposition à la langue de l'école, qui se veut "celle de Racine et de Voltaire". Au XXème siècle, F. Brunot, retrouvant l'idée des Révolutionnaires de 1789, estime que "parler français est une façon, et non des moindres, de se montrer patriote". L'opinion est toujours sous-jacente que, pour forger l'unité nationale, il faut obtenir l'unité linguistique. Et tout au long des siècles, jusqu'à nos jours, les puristes de tout poil, sur les traces de Vaugelas, ont uni leurs efforts à ceux des politiques pour chasser les provincialismes, les traits dialectaux et populaires de la langue "officielle", enseignée à l'école.

Ce rappel historique ne signifie pas que nous rejetons l'idée d'une langue nationale, de grande communication, nécessaire à la diffusion des informations et des connaissances, tant sur le plan national qu'international, langue de culture aussi. Cette langue, cette variété de langue plutôt, langue des "couches culturellement hégémoniques", ou langue standard, ou langue nationale, est celle que l'école a enseignée depuis des générations d'élèves. Son usage social de langue de communication et son usage culturel comme véhicule de connaissances et outil de création, en rendent indispensable l'apprentissage à l'école, tant dans sa réalisation orale qu'écrite. Ils en rendent aussi nécessaire la défense sur le plan international, face à une forme d'impérialisme linguistique de l'anglo-américain.

Gommer une langue, l'amoinrir ou la faire disparaître conduit en effet à détruire avec elle toute la culture dont elle est l'expression. Défendre la langue française, c'est aussi défendre notre culture, notre unicité, notre originalité nationales, face à la multiplicité, voire à la concurrence scientifiques et culturelles des autres nations.

Cette dialectique de l'unicité et de la multiplicité, nous la retrouvons au niveau social, au niveau régional. Gommer une langue régionale, un dialecte, c'est en même temps nier l'existence d'une personnalité, d'une histoire, de traditions originales, dont l'ensemble forme la diversité et la richesse d'un pays. Refuser, ou oublier, que les enfants migrants ont apporté avec eux et avec leur langue, tout un passé et un présent culturels spécifiques, c'est aussi les nier en tant que personnalités, en tant qu'individus, et c'est rejeter toute la richesse que leur présence dans une classe pourrait apporter. Considérer la variation, la différence, non plus comme une source de difficultés, mais comme une possibilité d'enrichissement et de progrès, reconnaître aux enfants le droit d'être à la fois uniques et différents, dans leur langage, dans leur culture, dans leur mode de vie, tel est notre but.

Ce numéro, qui se veut à la fois d'information et de formation, unissant la théorie et la pratique, est un premier pas dans ce sens. De la variation sociale, traitée par F. et D. François et par Ch. Marcellesi, nous passons aux problèmes posés par les langues régionales, de l'article plus théorique de J.B. Marcellesi aux expériences nouvelles pluridisciplinaires tentées dans les écoles normales, avec l'exemple de l'unité de formation optionnelle relatée par S. Fabre et M. Clary, en passant par l'exposé de la prise en compte positive du dialecte en Pays de Caux, développé par G. Lozay. Accepter n'est pas toujours facile, et cela réclame du maître un apprentissage : S. Djebbour nous propose à ce sujet quelques réflexions concernant la formation des maîtres. L'expérience de soutien en langue d'origine, menée avec des enfants turcs, débouche sur cette conclusion (proposée par ses auteurs, M. Cetinsoy, D. Faita, et J.P. Watbled) qu'"on peut se demander si, d'une manière générale, la source de ces échecs scolaires n'est pas à rechercher au niveau de la non-reconnaissance par l'"institution du savoir extra-scolaire de l'enfant". Cl. Vargas

E. Bautier-Castaing propose enfin, au sein de la variété des situations de communication, l'idée d'une compétence de la communication dont elle envisage l'apprentissage.

L'expérience d'un CEFISEM, à l'école normale de Douai, conduit D. Brassart, C. Gruwez et A. Scala, à des interrogations connexes.

Pour terminer, ce numéro vous propose, comme le feront les numéros suivants, une rubrique présentant quelques problèmes de méthodologie de recherche, rédigée par H. Romian.

On trouvera donc à la fois dans ce numéro 61 des références théoriques sur les apports possibles de la sociolinguistique à la pédagogie, et des essais d'innovation pédagogique. Ces diverses contributions, élaborées dans des lieux de travail différents, sont rassemblées et versées au dossier sans prétention d'épuiser le sujet.

En tous cas, le groupe INRP qui vient de se constituer pour travailler à mettre en oeuvre et définir des stratégies cohérentes de prise en compte positive des pratiques socio-culturelles et langagières des enfants à l'école, ne part pas de rien.

Dans le courrier de Repères

DOCUMENT BRUT ALEATOIRE : LE PAPIER

par Jean-Louis MALANDAIN

BELC, mars 1983

Cette brochure (305p.) fait partie d'un ensemble en cours de publication qui comporte aussi les documents animés (cinéma, télévision) et sonores (radio, enregistrements d'amateur). Après un chapitre consacré à la démarche, qui conjugue les rencontres occasionnelles aux exigences d'une progression et d'une fixation des acquisitions, l'auteur traite des exploitations didactiques des documents, collectivement et individuellement, puis des ressources de la presse et de la bande dessinée.

Des activités proposées en situation d'enseignement du français langue étrangère, qui devraient donner des idées en langue "maternelle", et aider à accueillir utilement en classe prospectus, tracts, journaux et autres papiers éphémères qui nous "environnent" et tissent notre vie quotidienne.

*S'adresser au BELC - INRP - 9, rue Lhomond,
75005 PARIS*

DIFFERENCES SOCIALES ET LINGUISTIQUES

Prise en compte par l'école des variétés du français

par Denise FRANCOIS, Université de Paris V
Frédéric FRANCOIS, Université de Paris V
Christiane MARCELLESI, Université de Haute-Normandie.

1. EN GUISE D'INTRODUCTION

1.1. Quelques réflexions sur la "différence"

On a trop souvent posé la différence en terme de "handicap", d'"infériorité" (les différences entre les couleurs de peau ont alimenté le racisme), ou au moins comme objet de méfiance, de crainte voire de mépris. La différence gêne. Notre confort intellectuel nous porte à ne juger l'autre que selon sa conformité à un type, et à rejeter de la communauté celui qui ne se comporte pas selon le modèle adopté par la majorité. Celui-là est fou, ou malade, ou inférior, ou bizarre, qui n'obéit pas aux règles communément admises, ou qui ne se conforme pas, consciemment ou inconsciemment, aux normes prescrites et/ou acceptées.

Ce qui est vrai pour les différences génétiques, géographiques, comportementales, l'est aussi pour la différence linguistique - longtemps, et encore actuellement souvent jugée en terme de supériorité ou d'infériorité - Hiérarchie entre ce qu'on a souvent, appelé les "niveaux" de langue, impliquant un jugement de valeur, linguistique d'abord (le niveau "familier" étant du "moins bon français" que le niveau "relevé"), social ensuite et corollairement. L'histoire du français nous montre en effet très clairement l'origine sociale, pour ne pas dire "de classe", du conformisme linguistique, de la référence impérative à une "grammaire normative", de la domination d'un "niveau" de langue culturellement hégémonique : Vaugelas n'est pas encore mort en France : (voir sur ce **problème de la norme** Baggioni et Kaminker, la norme, gendarme et bouc émissaire dans *La Pensée*, n°209, janvier 1980 et *Cahiers du CALEF*, n° spécial sur la norme. Université de Haute-Normandie, Institut de Linguistique). Comme sous Vaugelas, trop souvent encore, l'emploi de tel ou tel mot, de telle ou telle tournure, classe ou décline l'individu qui l'emploie : le jugement moral, la catégorisation sociale prennent encore souvent la place, même à l'école, d'une connaissance objective et scientifique du langage et des comportements langagiers.

Cette attitude intransigeante, normative, qui aboutit à la non-relativisation des phénomènes langagiers, aboutit, en pédagogie du français, à l'ignorance, au refus de la variation, à la sanction de la différence (on pourrait par exemple, à ce sujet, réfléchir sur la notion de "faute" de français).

Une réflexion sur la pédagogie du français doit donc, en premier lieu, passer par une réflexion sur la notion de variation linguistique, sur celle de norme.

1.2. Différence linguistique et difficultés scolaires

Nous reprenons ici ce que nous avons déjà écrit ailleurs et qui, pour nous, est toujours valable (R. Legrand et Ch. Marcellesi, **Langage, rapports sociaux et école**, dans *La Pensée* n°209, janvier 1980).

En effet, à l'école, les différences dans le maniement linguistique des enfants vont apparaître en toute clarté, d'autant plus que ces différences prêtent à évaluation. D'autant plus également que de la différence dans les maniements linguistiques, à la notion de "handicap" linguistique, il n'y a pas loin, et que d'autre part les difficultés linguistiques sont souvent à l'origine de difficultés, ou même d'échec scolaire, quel que soit le niveau auquel on se place (CP ou CE ou 6e etc...), et quelle que soit la discipline concernée (le langage est bien souvent à l'origine des difficultés en mathématiques). Le problème de l'apprentissage de la lecture joue pour sa part un rôle important : dès le CP 25 à 30 % des enfants redoublent et ne franchissent pas, dans la situation scolaire actuelle, ce cap de l'apprentissage de l'écrit. A l'entrée en 6e, 15 % au moins des enfants ne savent pas lire. Ce qui signifie que du CP à la 6e au moins, un pourcentage important d'enfants se trouve en situation d'échec, dans la mesure où la langue écrite (lue et rédigée) tient encore la plus grande part de notre engagement.

Au niveau du maniement de la langue orale également, on note des différences importantes, dès l'arrivée des enfants au CP : différences entre les possibilités de s'exprimer sur des contenus plus ou moins variés, entre les moyens d'expression eux-mêmes, différences entre des enfants déjà rompus à l'expression orale et ceux qui ne trouvent pas chez eux un lieu ouvert au dialogue, etc. Différentes sources de difficultés qui nécessiteraient, au niveau de l'école, que l'on considère tout au long du cursus scolaire, l'apprentissage de l'oral, le maniement des diverses variétés d'oral sur des contenus variés, comme un apprentissage à part entière, de même importance que celui de l'écrit.

Dans la mesure où parmi les différences, certaines doivent être légitimées et non plus minorisées, alors que d'autres peuvent être à l'origine de difficultés réelles, il serait souhaitable, pour le chercheur, comme pour le pédagogue, d'analyser cette notion de variation linguistique, de se poser, à son sujet, quelques questions :

- Quelle en est (ou quelles en sont) les causes ?
- L'école révèle-t-elle les différences, ou est-elle responsable de celles-ci ?
- Ces différences entre les pratiques langagières des enfants à l'école correspondent-elles à des différences hors de l'école, à des inégalités sociales ?

- Si ces différences semblent être source d'échec ou de difficultés, la question qui se pose est alors celle-ci : difficultés et échec par rapport à quoi, par rapport à quel modèle, à quelle base de référence, à quelle norme ? Une certaine forme linguistique n'est-elle pas nettement défavorisée par rapport à une autre, contribuant à développer échec scolaire et sélection ?

1.3. Différence linguistique et situation sociale

Parmi les types de variations, la variation linguistique d'origine sociale attire plus particulièrement notre attention. Nous avons dit déjà (voir notre article cité ci-dessus, *La Pensée* n° 109 et *Actes du Colloque sur la lecture*), l'importance tenue par le milieu adulte sur l'apprentissage du langage par le tout-petit enfant, l'importance de la médiation sociale sur le langage. Nous avons déjà dit également et d'autres avec nous le rôle joué par le milieu familial, son mode de vie, sa situation économique, son niveau culturel etc. sur les manèges langagiers de l'enfant.

L'importance que nous attribuons aux rapports sociaux lorsqu'il s'agit des variations langagières nous amènent à mettre l'accent sur la notion d'**acquis, d'apprentissage** : les difficultés linguistiques, qui se sont développées dans un milieu peu favorable à l'apprentissage du langage, ne sont pas irréversibles : l'école a un très grand rôle à jouer, et doit le jouer le plus tôt possible, dès l'arrivée de l'enfant à l'école maternelle. A ce niveau, toute l'attention doit être portée au meilleur fonctionnement possible de l'école maternelle (pédagogie, effectifs, formation des maîtres). Il ne s'agit pas de "dépister" des handicaps individuels en pathologisant les différences, mais de continuer et de parfaire systématiquement et pour tous les enfants l'apprentissage de l'oral par une pédagogie adaptée, de développer, comme l'écrit L. Lentin, la fonction langage.

2. LANGAGE (S) ET LANGUE (S) UNITE ET DIVERSITE

On ne peut donc poser le problème de la réussite en français qu'en faisant un détour. Dans quelle mesure peut-on parler de la langue comme d'un objet unique que les différents sujets auraient plus ou moins dominé ? Qu'il en soit partiellement ainsi ne fait pas de doute : un enfant peut ou non avoir appris les noms des jours de la semaine ou le maniement des concessives. Mais toute différence constitue-t-elle une inégalité effective ?

C'est ce problème des relations entre unité et diversité linguistiques et langagières (1) que nous voudrions poser ici, pour faire le point d'études

(1) On propose d'utiliser **linguistique** en tant qu'adjectif renvoyant à la **langue**, comme ensemble de formes, de possibilités combinatoires, de significations transmises caractéristiques qui distinguent le français de l'espagnol ou le français parlé à Paris de celui parlé à Marseille) et **langagier** pour renvoyer à l'étude de ce qu'on fait avec le langage : raconter, argumenter, reformuler, jouer, y prendre ou non du plaisir.

récentes, mais surtout, pour indiquer quelques directions dans lesquelles la réflexion commune, mais avant tout celle des participants directs au maniement du langage à l'école peut peut-être aider à débloquer une situation assez largement caractérisée comme viciée.

Notre exposé comportera trois (!) points :

- l'évolution de la problématique de la diversité linguistique
- inégalités et différences sociales et linguistiques
- problèmes spécifiques du langage à l'école.

La problématique de la diversité linguistique

C'est sans doute à un effet de lointain dû à la fois au niveau d'élaboration des descriptions et des exigences pratiques que l'on doit de parler de la langue au singulier. Il y a en effet urgence théorique et pratique à enseigner d'abord ce qui différencie le latin du français par opposition à ce qui est commun aux deux langues ou, au contraire, à ce qui différencie deux usages d'une de ces langues. Ce qui n'implique pas, au contraire, que la science du commun soit plus noble que celle du différent.

Avant d'être un problème de linguiste, le problème du langage est un problème qui s'articule entre biologie et société.

Disons seulement que l'unité biologique des enfants (unité de l'espèce) est sans commune mesure avec les diversités internes à l'espèce. D'autre part que, quelles que soient nos ignorances, c'est la prématuration et la capacité d'acquisitions nouvelles qui caractérisent tout cerveau humain. C'est dire que les différences relèvent sans doute davantage des modes de socialisation que des potentialités préalables.

L'apport de la sociolinguistique (2), reprenant d'ailleurs les apports de la linguistique diachronique et de la dialectologie un moment occultées par le triomphe d'une linguistique structurale, centrée sur les deux seuls objets que sont la phonologie et la syntaxe (sous quelque forme que ce soit), nous rappelle que les forces de divergence ne sont pas moins importantes que les forces de convergence dans le mouvement d'une langue. Et d'autre part que ces forces ne sont pas séparables de celles qui structurent le mouvement global de la société.

- (2) A notre sens, c'est seulement en fonction d'une nécessité polémique-historique qu'on distingue une linguistique et une sociolinguistique. C'est seulement parce que la première s'en tient aux traits généraux et à leur description que la seconde peut vouloir se réserver et les diversités et surtout l'explication du mouvement.

En ce qui concerne le premier point, on dira seulement que toute langue comporte des points de stabilité et des points qui sont à la fois de diversité, de conflit et d'évolution. Ainsi dans les domaines très structurés que sont la phonologie pour une part et la syntaxe, y-a-t-il des éléments communs à tous les francophones (distinguer : **i - u - ou** ou structurer la phrase verbale autour du couple sujet-verbe et au contraire des éléments de variation : opposer ou ne pas opposer **e** ouvert et **e** fermé, dire : **Où tu vas ? où vas-tu ? où est-ce que tu vas ? tu vas où ?** ou plutôt de la seule variation formelle, au sens étymologique de la morphologie, utiliser ou pas la diversité des structures syntaxiques possibles, par opposition à celles qui sont contraintes.

- La phonologie et la syntaxe sont des objets abstraits (on ne prononce pas des phonèmes sans une phonétique particulière, des structures syntaxiques sans lexique). Même les éléments stables du système seront d'un autre point de vue objet de variation : le même phonème sera antériorisé ou postériorisé, sa prononciation fonctionnera comme indicateur de sexe, d'âge, de milieu social. C'est seulement le phonème abstrait qui sera "français". D'où l'absurdité théorique et pratique qu'il y a à dire "pour parler le vrai français", il suffit d'imiter le parler de telle région ou de tel maître. De même si tous les Français distinguent singulier et pluriel, ils ne feront pas tous la même utilisation de cette opposition, ce qui se manifestera sur le plan des combinaisons et des fréquences. Ce qui à son tour, traduira des différences de discours (d'articulation langage-langue). Ainsi faire un discours générique commençant par *les hommes...* pourra ne pas être modalisé (... *sont*) ou l'être (... *me semblent*) pourra être la répétition d'un on-dit, la manifestation d'un savoir transmis, une généralisation personnelle, un paradoxe ou une question...

- De ce point de vue notre compétence linguistique en tant que récepteur est infiniment plus vaste que notre compétence en tant qu'émetteur. Non seulement nous pouvons comprendre plus de messages que nous n'en émettrons jamais, mais encore nous pouvons apprendre à les comprendre (à reconstituer le code à partir du message).

Le problème de la diversité devient absolument central lorsqu'il ne s'agit plus de phonologie ou de contraintes syntaxiques, mais de ce qui est plus directement lié aux fonctionnements concrets du langage : le lexique et la diversité des structures syntaxiques et textuelles. Sur le premier point, on rappellera seulement que : personne ne sait "tous les mots du français", que ceux-ci ne constituent pas un ensemble fermé (de nouveaux mots apparaissent et disparaissent chaque jour) ; la diversité des procédures d'interprétation est encore plus grande, la diversité du sens des mots n'est que faiblement reflétée par les indications des dictionnaires - la diversité sociale ou géographique (qu'il s'agisse du français de Lyon ou de celui de Dakar) n'est pas un obstacle à la communication au contraire "la" langue ne peut exister que par ce mouvement perpétuel de reprise-modification où des innovations réussissent ou échouent, des mots changent de sens en se déplaçant, d'un univers du discours à un autre.

Ajoutons enfin que si la grammaire est un domaine où, pour une large part, nous sommes sur le plan du "fortement codé", c'est-à-dire sur celui d'un lien relativement strict entre structures et signifiés, dans le cas du lexique, s'il est vrai qu'il n'y a pas de synonymes absolus, nous sommes en revanche presque toujours sur le plan de la semi-paraphrase au sens où il n'y a pas en général une seule solution lexicale à un problème de mise en mots.

Qu'il en soit de même sur le plan des conduites discursives est, a contrario, rendu manifeste par la difficulté de trouver un accord sur ce que serait le "devoir-type", le corrigé d'une "bonne narration". Ou plutôt il est d'une part vrai qu'il y a ici un certain nombre de faits fortement codés, une "grammaire de texte" : l'enfant devra apprendre à identifier les participants d'un récit ou plutôt à rendre possible leur identification par le récepteur, et que ceci ne peut se faire que par un nombre limité de procédés (répétition du nom propre, succession, noms, pronoms et utilisation de modalités nominales contrastées). En revanche, l'utilisation d'autres types discursifs dans le récit : gloses, commentaires, généralités, confidences, plaisanteries, discours rapporté n'est évidemment pas normée de la même façon. Encore moins le fait de savoir de quelle façon un sujet peut ou doit trouver du plaisir à jouer avec les mots.

C'est, nous semble-t-il, à partir d'une réflexion générale sur unité et diversité qu'on peut essayer de poser le problème de la variation sociale du langage hors de l'école et de la place très particulière de l'école dans ce processus d'unification-différenciation.

II - INEGALITES ET DIFFERENCES SOCIALES ET LINGUISTIQUES

Il apparaît ici tout d'abord que les différences sociales sont corrélatives de différences fondamentales dans le maniement du langage et par là dans le code linguistique. En se limitant à quelques traits essentiels, il y a différenciation non entre travail manuel et intellectuel mais entre travail principalement d'action sur la matière (qui se fait de moins en moins directement par la seule main aidée de l'outil) et travail d'action sur les autres hommes, qui se fait principalement (mais pas seulement : on peut agir réellement par la violence, symboliquement par le culte, les beaux-arts, l'urbanisme) par le langage. Ce qui se traduit par (cf. Bourdieu) une limitation à certains secteurs de la société de la "parole qui compte" :

- le petit nombre de sujets qui sont amenés à lire, le plus petit nombre encore amené à écrire ou à faire entendre (medias, discours) sa parole sous forme de monologue,
- l'existence de sous-codes lexicaux et discursifs (du juriste, du médecin, de l'économiste...) corrélatifs de pouvoirs effectifs (on notera que la conscience, vraie ou fausse, c'est une autre question, du "ne pas savoir parler", de ne pas connaître la langue se localise d'abord sur le plan du lexique : je ne comprends rien à ce qu'il dit - je ne comprends rien aux mots qu'il emploie) - ce qui se traduit aussi par l'habitation chez

certains seulement au discours planifié long ou au contraire à l'aisance dans la discussion, la reformulation du discours de l'autre...

Cette différenciation sur le plan du travail et du statut de domination se redoublant globalement par une différenciation et de la possession des biens culturels et/ou des conditions de travail intellectuel (avoir du temps, un coin à soi, un "avenir"...), ainsi que de l'investissement familial précoce de la "chose langagière" : Avoir eu des modèles de parents lecteurs, avoir entendu des contes, s'être fait donner des conseils explicatifs plutôt que des ordres minimaux.

La mise en évidence de tels déterminismes statistiques, d'autant plus importants qu'ils conditionnent encore plus l'avenir professionnel que l'avenir scolaire et plus l'avenir scolaire que les différences effectives de performances linguistiques a été faite par tous ceux qui se sont occupés de sociolinguistique scolaire.

L'interprétation de ces données doit cependant tenir compte d'autres aspects :

- a) L'analyse des performances des sujets est, en quelque sorte, par principe différenciatrices : on oublie de tenir compte de ce qui est commun à tous les enfants d'une classe d'âge donnée, qui est en quelque sorte neutralisé.
- b) L'importance accordée au facteur est, en elle-même un élément de de discrimination, qui a, à son tour des conséquences pathogènes (cf. orgueil parental face à la précocité du rejeton).
- c) Déterminisme statistique (constatation d'un lien régulier) ne signifie pas déterminisme individuel : fatalisme pour tel enfant. D'où le rôle d'autres variables :

- Sexe
- Ville/campagne (et quelle ville, quelle campagne)
- Place dans la fratrie
- Sous-types culturels, caractéristiques de la famille.

Pour ne donner qu'un exemple, il y a sans doute autant ou plus de distance entre l'ancien prolétariat parisien et le nouveau prolétariat sans traditions propres de telle zone récemment urbanisée qu'entre le prolétariat parisien et la petite bourgeoisie de banlieue.

- d) Comparer des moyennes peut avoir un effet révélateur, mais aussi un effet de masque. Dans les enquêtes où un facteur massif ne domine pas (par exemple quand le milieu social se trouve associé à l'opposition présence ou absence en maternelle) les différences intra-groupes l'emportent sur les différences intergroupes.

- e) Surtout, parler de handicap linguistique global et univoque constitue une erreur absolue. L'acquis le plus important de la sociolinguistique est sans doute de ne pas analyser des structures en elles-mêmes (ou en fonction d'une norme discutable), mais en fonction de la réponse aux questions
- Qui parle à qui (un enfant, un adulte, connu ou inconnu...)
 - De quoi (être à son aise pour parler de ce dont on ne sait rien est-il une qualité ?)
 - Pourquoi : parce qu'on vous l'a demandé ou parce qu'on a effectivement besoin de convaincre ou plaisir à raconter ?

Des enquêtes qui ont réellement cherché à faire varier ces différents facteurs, il ressort l'impossibilité de parler d'une façon univoque de "la langue" des enfants de tel milieu.

- Qu'il y a plus de ressemblance entre différentes façons de raconter ou de jouer chez des enfants de classes sociales différentes qu'entre les différents manières du langage d'enfants du même milieu dans des conditions différentes.
- Qu'on rencontre, si on n'utilise pas de critères artificiels de ces nombreux où l'on voit s'inverser la compétence et l'aisance linguistique, qu'il s'agisse de jouer avec les mots, de raconter ou d'argumenter.

L'aisance linguistique des sujets n'est pas d'abord un problème de langue, mais l'adaptation à un circuit de la communication (demande, interlocuteurs, contenu etc.).

- f) Encore trop d'enquêtes ont-elles mis l'accent sur ce qui est directement qualifiable : nombre de fautes, longueur du message, complexité syntaxique, diversité lexicale, sans s'interroger ni sur l'éventuelle identité cognitive par exemple de constructions plus ou moins complexes (dans quel cas la complexité syntaxique est-elle nécessaire à la mise en relation complexe, dans quelle mesure la nominalisation est-elle une condition de la pensée abstraite ? Ni non plus sur la diversité, ayant des effets différents mais non hiérarchisables (3) : raconter à quel temps, en identifiant les participants de quelle façon, en introduisant quels types de circonstants, de commentaire, en faisant ou non parler les personnages, en se contentant des événements ou en ajoutant des motivations psychologiques, en présentant ou pas la place du locuteur...

Dans de tels domaines, nous n'en sommes évidemment pas à des critères objectifs, les particularités du chercheur ou du maître influent sur ses attentes et ses jugements de valeur comme peuvent influencer sur les comportements de sujets la perception des attentes implicites (Labov, Bourdieu...) et/ou les spécificités culturelles : raconter une journée de vacances n'a pas le même sens pour celui qui en prend et pour celui qui n'en prend pas.

- g) Dans l'état actuel des recherches, on se contentera ici d'une conclusion négative. On ne peut globaliser les résultats obtenus sous un concept unique-handicap sociolinguistique, différence de deux codes, opposition abstrait-concret ou quelque chose de ce type, ce à quoi s'ajoute une suggestion positive : les différents enfants ne sont pas également sensibles à la différence des conditions de communication : parler comment (à l'oral ou à l'écrit) ; à qui : à un adulte, à d'autres enfants ; librement ou prendre la parole en classe: de quoi, pourquoi ...

III - PROBLEMES SPECIFIQUES DU LANGAGE A L'ECOLE

On a même de bonnes raisons de dire non seulement que l'acquisition des différentes structures linguistiques dépend de l'entrée ou non dans les différents jeux de langage ; mais encore que cette dépendance de la langue à l'égard du langage est plus particulièrement importante pour ceux des élèves qui sont en situation d'échec potentiel. Le "bon élève" se caractérisera, entre autres, par la capacité à admettre l'implicite de la demande scolaire. Le "mauvais élève" sera, entre autres, celui pour qui la chose scolaire n'est pas fin en soi, mais ne fonctionne que s'il ressent une autre finalité. Certes, on peut dire que les enfants de milieux favorisés ont plus que les autres acquis la capacité à changer de modes de maniement du langage, mais corrélativement ce sont (par exemple) les enfants qui auront insuffisamment acquis les structures du langage de l'objet absent (généralité, explicitation...), qui ne l'utiliseront que si la situation l'exige effectivement.

De ce point de vue, on fait fréquemment à l'école deux reproches qui ne nous semblent pas fondés. Le premier est d'être un milieu de communication artificiel. Et on parle souvent "d'ouvrir l'école sur la vie". Mais un milieu "artificiel" est aussi un milieu qui laisse la possibilité de se livrer à d'autres tâches que celles exigées par la rentabilité immédiate de la formation au métier. De même a-t-on reproché à l'école sa fonction unificatrice à l'égard des parlars locaux. Mais à notre sens ce n'est pas la fonction unificatrice qui doit être mise en cause. Il est en effet vital pour une communauté de disposer d'un code commun et l'exemple des communautés divisées par des rivalités linguistiques ou de celles où seule une minorité a accès à la langue écrite est là pour nous le rappeler.

Mais tout d'abord l'unification réelle de la communauté est loin d'être réalisée sur les points où elle doit l'être : en bref la capacité pour tous de comprendre et de tenir les différents types de discours tant professionnels ou civiques que "culturels" (étant bien entendu qu'il s'agit de former les élèves à la possibilité de manier de nouveaux sous-codes : nul d'entre nous n'a à sa disposition la réalité effective de tous les usages de la langue). Surtout, la question est de savoir comment sont distribuées dans le fonctionnement du langage à l'école unification et diversification.

Pour dire bref : ce n'est pas en soi l'existence d'une fonction d'unification linguistique et culturelle de l'école qu'il faut critiquer, mais le fait d'une part qu'elle occulte la fonction tout aussi nécessaire de différenciation, d'autre part que cette unification est discutable dans ses modalités.

Il est certain tout d'abord que l'école risque toujours de retarder sur la diversification culturelle caractérisée par la mondialisation de la culture et l'ouverture culturelle que peut porter un instrument comme la télévision. On ne peut tout enseigner. Selon les élèves, la situation géographique, les traditions culturelles... l'école devrait pouvoir bien davantage diversifier ses portes d'entrée dans la culture. Ainsi que ce qui nous concerne plus directement, diversifier ses pratiques langagières. On pourra toujours donner des contre-exemples. Mais s'il est vrai que dans l'enseignement préélémentaire, non tenu par un programme, nombreux sont les maîtres qui font varier considérablement les articulations entre exercices linguistiques et exercices non linguistiques ainsi qu'entre situations de langage, l'entrée dans l'enseignement élémentaire semble se caractériser : a) à l'oral par une domination de la relation : le maître questionne - l'enfant répond, doublée par une importance considérable attachée dans la classe de français à la fonction de nommer (les réalités, les fonctions grammaticales), par opposition aux situations où les enfants pourraient découvrir l'efficacité du langage en discutant véritablement ou bien où le maître serait questionné et non questionnant ; b) à l'écrit par la fonction de description narrative privilégiée par rapport aux jeux langagiers et poétiques, aux fonctions d'argumentation ou de transfert d'information ; c) dans un cas comme dans l'autre par un isolement de l'enseignement du français à l'égard des autres disciplines, qui devient ainsi soit une fin en soi, soit au contraire (cf. beaucoup de situations dans le technique) un parent pauvre.

Cette diversification, et des contenus et des pratiques, nous semble d'autant plus nécessaire qu'elle renvoie à l'évolution de la culture extrascolaire. Aussi bien la fonction de transfert d'information que la fonction de manifestation de la fiction passant par l'image (de la télévision, du cinéma, de la bande dessinée). Une double erreur serait soit de nier ce processus, soit au contraire de vouloir mettre l'audiovisuel au centre de la pratique pédagogique. Au delà du transfert, d'information ou de la fiction reçue, les fonctions de critique, réflexion, confrontation d'une part, de jeu, de fiction active de l'autre peuvent avoir une place grandissante à l'école (ce qui suppose une autre formation et une autre image des maîtres).

Ce rôle de l'école comme lieu de diversification linguistique et culturelle est particulièrement important face aux enfants qu'on regroupe globalement sous le nom de défavorisés. Par exemple, pour beaucoup d'entre eux, l'école est l'endroit privilégié du contact avec le livre. Dans combien d'établissements, et les lieux (salles de documentation, bibliothèques...) et les temps, et les rapports humains, sont-ils organisés de telle façon qu'il y ait libre relation au livre ?

Les effets nocifs d'une insuffisante différenciation se placent à deux niveaux. L'entrée. Il est vrai que des univers culturels fictifs, des modalités figées de la prise de parole favorisent les favorisés. Et sur ce point, il ne faut pas croire que c'est l'utilisation d'un "langage concret" ou centré sur la vie du quartier, de l'usine qui constitue une panacée. Certes le heurt

des codes peut bloquer l'enfant, mais dès 3-4 ans (et sans doute avant), il est plus important pour l'enfant de parler de l'objet absent-fictif possible que de l'objet présent. De même en ce qui concerne la sortie, il est vrai que beaucoup de maître ressentent comme un mur entre leur culture plus ou moins classique et l'intérêt des enfants.

Et, sans doute y-a-t-il des situations d'échec installé difficilement récupérables. Mais bien rares sont les enfants qui en maternelle n'ont jamais manifesté de plaisir à dessiner ou à manier de la terre glaise, à écouter une histoire ou le besoin de justifier leur point de vue. Tout enseignant a appris à constater l'émergence de potentialités ignorées dans des conditions favorables (même si diversification n'implique justement pas que chacun investisse également au même moment chaque activité).

Une double précision s'impose. Tout d'abord l'exigence d'une pédagogie différentielle, introduisant le plus grand nombre possible de contenus et de types de relation linguistiques, par oppositif à une pédagogie différenciée (regroupant les enfants en fonction d'un niveau réel ou supposé) vaut tout autant pour l'écrit que pour l'oral. L'écrit tout autant que l'oral se différencie en fonction de qui parle à qui, de quoi, pourquoi (alors que souvent le moment de la diversité est limité au domaine qui en fait ne compte pas ou compte moins (celui de l'oral). D'autre part insister sur la différenciation ne signifie pas nier qu'il existe des structures récurrentes caractéristiques de "la langue". Mais, comme on l'a remarqué, ces structures récurrentes sont acquises précocement et ne sont pas le lieu principal de localisation des difficultés. D'où la nécessité de revenir sur l'examen de l'enseignement de ce qui fait l'unité de la langue.

La perversion normative

Si le droit à la diversité nous semble insuffisamment reconnu, les exigences de l'unification nous semblent fréquemment perverties. Donnons-en quelques exemples : **oral et écrit** : que l'école doive enseigner l'écrit, nul n'en doute. Le danger est de ne pas reconnaître l'ordre propre de l'oral et du dialogue et d'enseigner un oral aussi proche de l'écrit que possible (faire des phrases en réponses ou supprimer les "extrapositions thématiques": **mon papa, il**. Stigmatiser ces traits d'oralité, présents en fait dans les propos de chacun (4) aboutit seulement à ne pas prendre en compte sur le plan théorique les caractères propres à l'oral sur le plan pratique, à défavoriser ceux qui ont moins de contacts pré ou extra scolaires avec l'écrit.

Il est vrai qu'ici la théorie manque ou est trompeuse - les grammaires de l'oral partent de l'écrit, les psychologues sont prêts à considérer la redondance nom-pronom comme signe de déficience manifeste... en oubliant qu'elle est la norme du latin.

Norme et sur-norme : Qu'il y ait des fautes à corriger est une chose, que la plupart de ces fautes portent sur des détails formels sans importance profonde quant à l'organisation du message en est une autre (l'enfant qui ne met pas l'accent grave sur **à** ne confond pas pour autant la préposition

et le verbe). Nos grammaires isolent des structures sans que soit posée la question : dans quel cas sont-elles nécessaires ? D'où la valorisation par l'école de ce dont on a fait la théorie, les relatives plus que les anaphoriques, les subordonnants plus que les relations implicites entre phrases. On passe vite de l'exigence fondée : rendre présent par son discours un objet absent, à la justification en soi de la complexité grammaticale.

Grammaire explicite et implicite

Si l'isolement de la classe du français comme fin en soi constitue un des mécanismes de l'échec sélectif, l'enseignement de la grammaire explicite en est un autre. Disons tout de suite que certaines illusions ont été répandues par les linguistes eux-mêmes sur la possibilité de passer directement d'une théorie linguistique à l'enseignement de la langue, sous-estimant en particulier que connaître une langue ce n'est pas connaître seulement un nombre de structures ou de transformations, mais aussi beaucoup de choses (relation au discours d'autrui, conduite du texte, réponse aux attentes etc...) dont la théorie n'est pas faite. Même sur un plan relativement strictement codé, nous n'avons pas une bonne grammaire des différents types de relations de thématization, présupposition, ancien/nouveau caractéristiques du discours. On ne veut pas revenir sur la question faut-il ou non enseigner la grammaire. Ce qui est sûr, c'est qu'en l'enseignant, on n'enseignera pas directement à parler et à comprendre. Est-ce à dire qu'il faut se contenter du "c'est en parlant qu'on devient parleron" de Queneau. Peut-être, à condition de voir que l'exercice même de parler, de confronter son discours à celui des autres, de tenir compte de ce qui reste stable et se modifie quand par exemple le même récit est fait à des interlocuteurs différents ne relève pas de la pure habitude mais constitue une conscience linguistique différentielle peut-être plus sûre, en tout cas antérieure à la conscience linguistique théorique.

Pour conclure, on voudrait rappeler trois points :

- a) Il s'agit ici de suggestions pour une discussion ou non d'un savoir assuré.
- b) Nous ne pensons pas que, pour l'essentiel, les causes de l'échec scolaire soient à l'école, mais davantage dans la relation de l'école à ce qui précède ou à ce qui suit. Bien accueillir les enfants qui ne sont pas préparés à l'école coûte assurément cher en argent, en temps, en invention pédagogique si l'on veut qu'ils réussissent. A l'autre bout de la chaîne, il est paradoxal de rechercher le succès scolaire d'adolescents qui se savent pertinemment sans débouchés.
- c) La formation de maîtres capables de suivre, d'animer, de critiquer un débat ou un jeu poétique est sans doute plus longue, assurément plus riche et plus compliquée que celle de maîtres qui auraient avant tout à transmettre un savoir orthographique ou grammatical... Il faut dire nettement que la réforme mise en place en 1979 tourne le dos à la fois à une vraie fonction théorique autant qu'à une articulation entre théorie et pratique.

Notes bibliographiques

- (1) Sur ce point, on pourra consulter *Langages, Conduites langagières et sociolinguistique scolaire*, Paris, Larousse, n°59, sept. 80.
- (2) Sur ce point cf. *Langue Française, Aspects socio-culturels de l'enseignement du français*, sous la direction de Christiane MARCELLESI, n°32, déc. 76.
- (3) *A propos de quelques traits d'oralité en français* (1976) et *Analyses syntaxiques de français oraux* (1979), Rapports de recherche UER de Linguistique, Université René Descartes, sous la direction de Denise FRANÇOIS.
- (5) *Langage, rapports sociaux et école*, par R. LEGRAND et Ch. MARCELLESI dans *La Pensée*, n°209, janv. 1980.
- (6) *La norme, gendarme ou bouc émissaire*, par J.P. KAMINKER et D. BAGGIONI (ibid.).
- (7) *La norme, compte-rendu de colloque*, dans *Cahiers du CALEF*, Université de Haute-Normandie, Institut de Linguistique, Mont-Saint-Aignan.

Dans le courrier de *Repères*

INTELLIGENCE, INEGALITES OU "ILS ECHOUENT PARCE QU'ILS SONT BETES"

CAHIERS PEDAGOGIQUES n° 215, juin 1983

Au sommaire : Intelligence, inégalités, échec scolaire - Ce que la génétique permet... - Des éclairages sociologiques - Intelligence, bêtise, connerie - Quelles priorités ?

"Les *Cahiers Pédagogiques* ont voulu ici faire le point sur ce qui ressort des analyses actuelles et passées [...] Et, comme c'est une tradition aux *Cahiers* la parole a été donnée aux lecteurs [...] A partir d'un questionnaire volontairement orienté, on lira les réactions diverses, plurielles souvent non conformistes qui font échapper ce Cahier au confortable unanimiste et à la bonne conscience de gauche. Il y a tout à gagner à confronter les idéaux démocratiques et égalitaires aux dures réalités du quotidien".

Vient de paraître à l'INRP

**RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE/ECRITURE
AU COURS PREPARATOIRE**

En vente dans les CRDP, CCDP, et à la librairie du CNDP

DES OUTILS DE FORMATION ET DE RECHERCHE INDISPENSABLES

Pour décrire les pratiques du CP

**FINALITES, OBJECTIFS, PRATIQUES ET OUTILS DES
PEDAGOGIES DE LA LECTURE/ECRITURE AU CP**

Recherches Pédagogiques n° 116, 1983, par Hélène ROMI/AN,
Eveline CHARMEUX, Jacqueline ZONABEND, Gilbert DUCANCEL

Enseigner la lecture/écriture, c'est faire des choix, explicites ou implicites, concernant les fonctions de l'école et celles du langage dans la vie sociale, les relations de la langue avec d'autres modes de communication, son organisation interne, les démarches d'apprentissage.

Quels sont donc les tenants et aboutissants des choix de méthode à partir desquels s'organise le travail des maîtres et des écoliers de CP ? Pourquoi les manuels de lecture sont-ils en fait un seul et même produit, "emballé" différemment ?

Est-il une seule manière de devenir lecteur ? Peut-on décrire et classer des modes d'apprentissage, des "styles" pédagogiques ?

Quelques-unes des discussions ouvertes par une analyse d'objectifs qui vise, non pas à "traiter" les questions, mais à poser des problèmes, non pas à prescrire la - meilleure - pédagogie, mais à présenter les pédagogies existantes, dans leur cohérence propre.

Laissant à chacun la liberté de choisir. En connaissance de cause.

Langues de France (1)

par J.B. MARCELLESI
Université de Haute-Normandie

I - REMARQUES PRELIMINAIRES

Au départ, l'opposition langue/dialecte ne réfère pas à des concepts linguistiques, mais à des distinctions idéologiques qui ont sans doute leur importance mais qui dépendent de la représentation qu'a de la réalité la classe culturellement hégémonique laquelle, est-il besoin de le rappeler, ne se confond pas, en tout cas en France, à l'heure actuelle, avec la classe politiquement dominante. Quand il s'agit de la France toute étude qui se contenterait du cadre offert par l'opposition langue/dialecte (s) donnerait nécessairement une idée fautive de la question. Pour des raisons qui apparaîtront par la suite, nous nous placerons donc délibérément hors de cette perspective.

Caractérisons à grands traits la situation qui existe en France. Si on veut réduire l'opposition **langue** vs **dialectes** à l'opposition **français standard**, la limite est souvent vague et incertaine à moins qu'on ne se réfère à un corpus de jugements normatifs, c'est-à-dire à la censure que pratique la classe linguistiquement hégémonique. Mais il existe en France, autres que le français ou les français, une bonne demi-douzaine de langues régionales nettement différenciées, non assimilables à des variétés géographiques du français et dont les locuteurs peuvent utiliser également le français standard et des français régionaux qui se développent de manière dialectique par l'interaction des langues régionales et du français standard. En réalité la diffusion du français standard a été si poussée qu'en pays d'oïl l'usage cohérent des anciens dialectes a été souvent réduit à des îlots de peu d'importance et qu'ailleurs où les systèmes étaient nettement différents de la langue officielle (pays à langue régionale) on rencontre les problèmes socio-culturels et socio-politiques de la diglossie et que ce dernier terme doit être entendu ici au sens large : pour qu'il s'applique il suffit qu'il y ait usage simultanée, dans une communauté donnée, de deux systèmes linguistiques dont l'un a une situation de prestige et de dominance, sans pour autant qu'ils soient, l'un et l'autre, nécessairement de la même famille.

(1) Le présent article reprend pour l'essentiel le texte paru dans *International Journal of Sociology of Language* n°21, pp.63-80 auquel on se reportera pour le détail des renvois bibliographiques. Les parties 6 et 7 sont postérieures à ce texte.

Il tend à faire un état de la question telle qu'elle se présentait en 1981. Les changements intervenus depuis (rapport Giordan, circulaire sur l'enseignement des cultures et langues régionales) ont considérablement modifié le cadre administratif et les perspectives.

Il n'est peut-être pas inutile dans un premier temps de s'entendre sur les termes: nous appellerons français institutionnel le système linguistique qui sert de véhiculaire dans tout l'hexagone et dont la forme de référence est essentiellement écrite. Prôné par l'école, diffusé par les média, ce français est assez remarquablement unifié, pratiqué de manière identique partout, sans distinction géographique, **à l'écrit, par ceux qui écrivent**. On peut ajouter que la puissance d'expansion de ce français écrit concomitante avec la puissance de l'Etat français, a été assez grande puisqu'il a pu, hors des frontières de l'Etat (et de la colonisation) français, s'imposer comme forme de référence au Québec, en Belgique, en Suisse française etc. au détriment des systèmes linguistiques locaux. Mais qu'il soit unifié n'implique pas nécessairement qu'il soit **commun**, c'est-à-dire susceptible d'être **écrit** par tous et parlé de la même manière: d'un côté, comme partout, la pratique écrite régulière de la langue n'est pas si fréquente que cela; d'autre part les chaînes parlées par lesquelles on réalise ce français à l'oral peuvent différer d'une région à l'autre, nous y reviendrons (différences phonétiques, accentuelles, phonologiques) comme l'ont montré divers travaux. Par rapport à ce français institutionnel, il faut distinguer les situations de diglossie ou de bilinguisme franco-bretonne, franco-basque, franco-alsacienne, franco-flamande, franco-catalane, franco-corse, enfin franco-occitane dans toute la partie méridionale du domaine gallo-roman. Du point de vue sociolinguistique, ce dernier se trouve donc divisé en deux zones: les anciens pays d'oïl où les formes locales continuant tel ou tel trait des anciens dialectes apparaissent comme des variétés locales par rapport au français institutionnel, et les anciens pays d'oc où existe une revendication d'identité linguistique culturelle analogue à celle qui se développe dans les pays de langue autochtone non gallo-romane (euro-caucasienne pour le basque, indo-européennes pour les autres: celtique pour le breton, germanique en Alsace et en Lorraine mosellane et aussi en Flandre française, ibero-roman pour le catalan en Roussillon, italo-roman pour le corse).

II - LE FRANÇAIS INSTITUTIONNEL ET LA VARIATION REGIONALE

Le français institutionnel ne peut se définir que par la censure d'un certain nombre de prononciations, de lexèmes, de constructions classés comme 'provinciaux' ou 'régionaux' s'ils n'apparaissent pas dans l'usage parisien, comme populaires s'ils apparaissent aussi dans l'usage parisien. D'une manière ou d'une autre ce sont là des écarts par rapport à une langue considérée comme moyenne ou neutralisée. Il importe peu ici de montrer le caractère arbitraire, l'illogisme des actes de censure: on doit admettre le caractère idéologique des jugements de censure linguistique qui cherchent dans leur existence même leur propre justification. On pourrait sans doute montrer que 'les traits régionaux' peuvent dans certains cas être la pratique courante de la majorité des Français: on ne les aurait pas pour autant constitués en norme. Disons que les 'traits régionaux' du français de Belgique comme **nonante, septante, avoir bon, avoir difficile de, assez grand que pour, assez bien de, les ceux qui, ne pouvoir mal de** énumérés par L. Warnant ou ceux du français de Picardie comme **savoir 'pouvoir', pour moi aller 'pour que j'aille'** sont régionaux parce que 'on' (désignation ici de l'idéologie la

plus couramment admise) les considère et exceptionnellement les utilise comme étant 'régionaux'. Pour quitter ce statut il faut qu'ils acquièrent une fréquence suffisante chez des locuteurs d'autres régions (et notamment de la région parisienne) sans référence particulière à la région d'origine.

Cette circularité de l'auto-justification du français institutionnel est parfois utilisée pour le mettre en cause, par une sorte de réalisme naïf au nom duquel on lui demande de trouver des raisons de sa prééminence ailleurs que dans l'idéologie ou d'y renoncer. Cette critique se développe selon deux axes: on critique le français institutionnel parce qu'il est langue écrite et on lui oppose ce qui serait la langue naturelle, 'le français parlé'; ou bien on oppose à ce français central, le français des régions et les langues régionales. Avec débouché sur deux thèmes: celui du français institutionnel langue de classe et celui du français institutionnel langue colonisatrice. Ces deux positions bien qu'on les trouve implicites ou explicites chez les mêmes auteurs sont finalement contradictoires, puisque discuter d'un 'français parlé' qu'il faudrait substituer, dans l'enseignement, à l'usage du français écrit c'est encore nier la diversité géographique **des** 'français parlés', ou bien accepter de gâtté de coeur la disparition de l'enseignement du véhiculaire.

L'attitude des divers appareils éducatifs en face des traits régionaux varie selon le niveau linguistique du phénomène, selon les époques, selon les circonstances. Contrairement à une opinion assez répandue les régionalismes linguistiques en France ne sont plus, en tant que tels, causes importantes d'échec. C'est en tant que marqueurs sociaux (et non géographiques) qu'ils sont censurés. C'est ainsi que le langage joue le rôle important que lui a reconnu P. Bourdieu dans les mécanismes de sélection: l'élève qui comprend mal apprend mal et l'élève qui parle mal (le même) est sanctionné parce qu'il parle mal. Mais le temps où les instructions officielles recommandaient de désapprendre aux enfants les formes locales et les langues régionales est révolu. Il y a eu une époque où on refusait aux concours de recrutement, à l'oral, un candidat en lui déclarant qu'il avait un 'accent' qui ferait rire les élèves. Aujourd'hui, il n'en va plus ainsi, même si la prononciation standard se trouve socialement valorisée. Assez curieusement c'est le plan de rénovation de l'enseignement du français - dit plan Rouchette - qui a suscité bien des inquiétudes chez les régionalistes en insistant sur la prononciation. En revanche le rapport du concours CAPES 1976, pour le recrutement des professeurs de collèges indique que pour la transcription de **sommeil** on 'tolère', à côté de [sɔmɛj], la 'variante régionale' [somɛj] alors que [sɔmɛλ] - prononciation encore vivante dans le midi et en Corse, est admise 'à condition de préciser que cette prononciation était encore entendue au XVII^e siècle'. Enfin dans **curieux** [R] et [r] sont admis l'un et l'autre. Au niveau du lexique la situation est difficile à apprécier puisque les régionalismes seront surtout des termes concrets qui pourront être taxés de pittoresques. C'est sans doute au niveau de la syntaxe que le trait régional apparaît le plus facilement comme 'incorrect' et son utilisateur comme 'parlant mal' 'le français'. On peut noter toutefois que les rapports du concours d'agrégation ne contiennent pas dans les listes d'incorrections relevées chez des candidats des prononciations ou des tours syntaxiques régionaux

(le problème se pose encore moins pour le lexique) alors que les prononciations parisiennes [aRtis] pour *artiste* [aRtist], [n t] pour *notre* [notR] sont taxées de vulgarismes et provoquent une censure sévère.

Là encore rien n'interdit de penser qu'au niveau des comportements individuels ou des motivations inconscientes, la réalité est moins simple, mais de toute manière le fait que les 'traits régionaux' ne soient pas mis à l'index dans les rapports, que sur ce point les universitaires qui font passer les épreuves ne veuillent pas être en contradiction avec le programme de la Pléiade, n'est pas sans conséquence et fait signe à sa manière, d'autant plus que pour recruter les enseignants de langues étrangères, il n'en va pas de même.

En réalité à ce niveau l'importance des régionalismes se trouve très réduite. Les mécanismes de la sélection sur des bases - en dernière instance - sociales a déjà éliminé dès l'école primaire ou le premier cycle du second degré ceux qui avaient le français le plus typé régionalement: parce que la société qui ne réussissait pas à leur donner la maîtrise du français institutionnel ne réussissait pas plus à leur faire dominer les autres disciplines, rendant ainsi également vain le programme - généreux certes - des éducateurs qui rêvent de supprimer les inégalités sociales entre petits Français en rapprochant la langue enseignée de la 'langue parlée'. Pour le maître toutefois, nous allons le voir, l'ignorance des 'régionalismes' du français peut être parfois un lourd handicap dans la pratique enseignante.

III - QUELQUES TRAITS REGIONAUX

Pour ce qui est de la phonétique on a reconnu depuis longtemps l'existence de différences. On peut montrer qu'il y a de ce point de vue un français d'Alsace, un français méridional caractérisé notamment par les énormes différences de cadence et de phonétisme impliquées par le maintien dans la prononciation courante du e dit muet ou caduc [ə] et qui ne vont pas sans inconvénients considérables quand le maître enseigne le français institutionnel sans avoir reçu la formation linguistique indispensable. Mais même dans des régions comme la Normandie les choses ne sont pas si simples; on enseigne partout en France que l'opposition phonétique de longueur entre le masculin des adjectifs et participes passés à terminaison vocalique et le féminin ou le pluriel n'existe plus en français. Une enquête a conduit R. Lepelley à conclure qu'en Normandie cette affirmation est très discutable en ce qui concerne le nombre et irrecevable en ce qui concerne le genre. Il lui paraît indispensable que les instituteurs et les professeurs qui enseignent en Basse-Normandie, surtout ceux qui enseignent le français connaissent l'existence du phénomène analysé. Si, faisant faire une dictée, un maître lit **les chansons que vous avez chantées** en prononçant un /e/ bref et fermé à la finale du participe passé, il engagera certains de ses élèves à écrire **les chansons que vous avez chanté** et non **chantées**. Le même problème se pose lorsqu'il s'agit d'écrire le français selon une notation phonologique. Faute de connaître le phénomène, on court le risque de ne pas se faire comprendre.

Plus étonnant encore :

L'une des moindres surprises de la géolinguistique n'a pas été la découverte faite par M.R. Simoni dans le cadre des enquêtes pour l'**A t l a s de l'Ile de France et de l'Orléanais** : à la limite des grands ensemble qui entourent la capitale on pratique encore à côté du français institutionnel des systèmes locaux relativement bien vivants. Et ce que les témoins croient être le français institutionnel en est bien affecté ; citons A. Lerond, "Dans une région traditionnellement regardée comme le berceau du français, dans laquelle on se s'attend guère à trouver d'écart par rapport à la 'norme parisienne', l'enquêteur et le témoin - croyant pourtant parler la même langue - engagent quelquefois un dialogue de sourds. A peine franchies les portes de Paris, la conversation se charge d'ambiguïtés et de 'bruits'... les *serpents* n'existent pas en Ile de France... Ces animaux vivent au-delà des mers, dans des pays très chauds, les seuls ophidiens connus des paysans sont les *vipères* et les *couleuvres*". Comment s'étonner dès lors de l'importance des différences avec le français régional de Belgique que souligne L. Warnant. On tire généralement de cette situation la conclusion que le français institutionnel est 'artificiel', qu'il n'est parlé nulle part, ou à Paris seulement, ou par les enseignants seulement ; qu'il faudrait le définir à partir des français régionaux en s'appuyant sur la plus ou moins grande pertinence linguistique ou même en faisant appel à des données statistiques. C'est oublier croyons-nous, au nom du réalisme de la langue, le caractère relatif - mais nécessairement idéologique - des jugements qu'on porte sur la langue qu'il faut parler.

C'est pourquoi la seule possibilité de définir la norme du français c'est la désignation exacte de la pratique linguistique prise comme référence. Faute en effet de tenir compte du jugement qui pour les locuteurs consiste à dire 'ceci c'est du dialecte', et 'ceci est du bon français', aucune distinction n'est possible.

IV - LES LANGUES REGIONALES DE FRANCE

La liste des 'langues régionales' de France doit elle-même être considérée comme fondée sur l'état des revendications et de leur acceptabilité par les couches culturellement hégémoniques; qu'il n'y ait plus actuellement dans la liste qu'**occitan** pour **auvergnat**, **provençal**, **languedocien**, etc., qu'il n'y ait qu'un **corse** au lieu de **corse septentrional** et **corse méridional**, qu'il n'y ait pas encore eu en 1977 **franco-provençal**, **picard** ou **wallon** est un élément de la représentation - actuelle - qui s'imposait dans ces couches culturellement hégémoniques et qui était admise - du fait des luttes diverses - par l'Etat.

La culture hégémonique en France est caractérisée par l'importance de la dichotomie

langue	vs.	patois dialecte
--------	-----	--------------------

et par l'usage qui en a été et qui en est encore fait. Jusqu'au milieu du

XXe siècle les couches culturellement hégémoniques ont réservé le terme de **langue** au français institutionnel et tous les autres systèmes se sont vus conférer de ce fait, par l'idéologie dominante, c'est-à-dire pendant longtemps par la grande majorité qu'elle influence, la dénomination de **dialecte** ou de **patois**. L'ignorance linguistique aidant, les masses ont même eu tendance à surenchérir dans ce domaine et à croire que toutes les "langues régionales", malgré parfois leur grand éloignement structurel et génétique du français, n'étaient pas des 'patois' de celui-ci. L'idéologie dominante reflétait ainsi (en même temps qu'elle justifiait et consolidait) la politique d'uniformisation et d'homogénéisation linguistiques et le refus de tout enseignement de (et en) langue régionale. On a mis souvent l'accent sur le fait que la francisation et l'uniformisation linguistique servaient les intérêts de la bourgeoisie dans la mesure où elles accompagnaient la politique de suppression des barrières commerciales intérieures. Il faut toutefois comprendre que cette politique servait également - contradictoirement - à l'époque du développement industriel - le mouvement ouvrier. Aussi la Révolution française après toutes sortes de flottements a pratiqué, à partir de 1792, une politique de francisation linguistique systématique en lui ajoutant la pratique de la traduction des textes et décrets révolutionnaires. Cette politique s'est trouvée renforcée et justifiée aux yeux des révolutionnaires par le fait que les pays à langues régionales ont été aussi les pays où la contre-Révolution s'est trouvée très forte. L'illustration officielle de cette politique a été le rapport Grégoire. Pendant tout le XIXe siècle, cette politique a trouvé son illustration dans la pratique enseignante. Sous le poids de leur idéologie et des instructions officielles, les instituteurs ont condamné et visé à interdire l'usage par les enfants de toute langue locale dénoncée, quelle qu'elle fût, comme - "patois". Corollaire de cette politique: les 'fautes de français' les plus pourchassées étaient les régionalismes.

Le symbole de cette politique a été la pratique du **signum**. Un morceau de bois souvent sculpté en vache ou en sabot - pour dénoncer le caractère 'rural' de l'acte - était imposé à l'enfant qui dans la cour par exemple utilisait la langue locale le premier. Et l'objet passait de contrevenant en contrevenant pour valoir une punition au dernier, en fin de semaine. L'auteur du présent article, a connu comme signum une 'bûchette' à l'école du hameau de Purgo, dans le sud de la Corse, juste avant la guerre de 1939.

Mais l'efficacité douteuse du procédé - celui qui avait la bûchette avait tout intérêt à faire parler corse - s'accompagnait de l'intime conviction chez les maîtres, chez les élèves et chez les parents de l'utilité de la contrainte: même chez eux, enfants et parfois parents s'astreignaient à ne parler que la langue nationale, souvent peu maîtrisée par les premiers et encore moins par les seconds. D'où la naissance des français régionaux. De toute manière une politique globale a tendu à restreindre le plus possible l'utilisation des langues régionales et les Instructions Officielles de 1923 dénonçaient aux instituteurs les défauts des enfants dont le vocabulaire appartient 'à l'argot du quartier', 'au patois du village', 'au dialecte de la province' au lieu d'être 'celui de la langue de Racine et de Voltaire'. Les Instructions Officielles de 1938 ne réaffirmaient pas cette stratégie qui pourtant continuera longtemps encore à être appliquée.

La rupture officielle est constituée par la loi sur les langues et dialectes locaux dite loi Deixonne (du nom du député qui fut le rapporteur au parlement) cf. J.O. du 11 janvier 1951 avec extension au corse par décret du 16 janvier 1974. Cette loi prévoyait des épreuves de basque, breton, catalan et occitan au baccalauréat et organisait avec des restrictions qu'aggraveront les circulaires d'application) un enseignement. C'est encore dans le cadre de cette loi que se faisait en 1981 l'enseignement des langues régionales, les épreuves facultatives étant devenues par la suite des épreuves de seconde langue. Ces dispositions ont été insuffisantes et depuis lors une vingtaine de projets de lois sur la question avaient été déposés et jamais discutés.

Il n'en reste pas moins vrai qu'elles doivent être analysées en faisant litière d'un certain nombre de préjugés. On accuse très souvent en France la politique linguistique d'avoir été de tout temps et uniformément 'jacobine', négatrice des langues régionales. Et on chante volontiers à l'envi la générosité de tel ou tel autre pays qui reconnaît les langues des minorités nationales. En réalité les choses ne sont pas si simples et pour comprendre la situation des langues régionales de France il faut d'abord localiser les couches linguistiquement hégémoniques.

En 1951 pour chacune des sept langues régionales la situation était en gros la suivante. Les couches qui avec bien des désaccords définissent le breton et l'occitan se trouvent en France même. Les groupes de prestige du basque et du catalan se trouvent en Espagne mais s'ils sont hégémoniques par rapport aux Basques et aux Catalans de France, ils se trouvent eux-mêmes en position dominée en Espagne. Pour les langues régionales de la Flandre française, de l'Alsace et de la Lorraine mosellane la référence culturelle majoritaire, pour la langue régionale, se fait aux langues nationales de pays étrangers (néerlandais dans un cas, allemand dans l'autre). Enfin la langue régionale en Corse, se trouvait rattachée avant guerre, puis par la loi Deixonne à l'italien. Assez curieusement, contrairement à bien des idées préconçues, la solution adoptée par la loi Deixonne est la moins jacobine même si elle est la plus nationaliste. En effet d'autres Etats ont concédé à la même époque, bon gré mal gré, la possibilité d'un certain bilinguisme aux minorités de langues étrangères mais ont refusé l'autonomie aux systèmes proches parents de la langue d'Etat (l'Italie a accepté un certain bilinguisme au Val d'Aoste ou au Sud Tyrol mais a rejeté l'enseignement du sarde); au contraire par la loi de 1951 la France a rejeté ce qui apparaissait comme irrédentismes linguistiques en considérant que le néerlandais, l'allemand et l'italien étaient enseignés en tant que langues étrangères et n'avaient pas à être enseignés en tant que langues régionales - attitude nationaliste - mais a accepté le principe de l'enseignement du basque et du catalan (langues à référence extranationale, non hégémoniques à l'étranger, si l'on fait abstraction de l'Etat d'Andorre dont la langue officielle était le catalan), du breton et aussi de l'occitan, **l'autre grande langue romane dont pourtant la reconnaissance et le développement pouvaient paraître menacer considérablement l'unité linguistique.**

En rupture avec son rattachement à l'italien, avec l'irrédentisme linguistique analysé ou senti comme porteur de l'irrédentisme politique, le corse est proclamé et reconnu actuellement langue régionale. Il faut chercher dans le temps, dans l'espace et dans le marché du travail, dans la géographie, dans l'histoire et l'économie, les raisons qui peuvent expliquer que cette voie diverge de celle qui est suivie en Alsace et en Flandre. En tout cas le refus des Corses soutenu par leurs actions d'accepter toute référence à l'italien (même si de-ci, de-là, les discussions sur l'orthographe laissent deviner des adhérences) s'est accompagné de l'application de la loi Deixonne à l'île.

Des problèmes considérables restent à régler pour mettre d'accord tous ceux qui sont favorables à l'enseignement des langues régionales. Les maîtres doivent-ils être formés régionalement ? Les avantages que cela présente pour la maîtrise de la langue régionale sont compensés par les risques de repliement sur soi, de limitation des idées, de 'guerre linguistique'. En outre certaines des communautés linguistiques sont de véritables diasporas (Corses, Bretons), ce qui a pour conséquence que la revendication de l'enseignement des langues régionales est valable partout.

Discussions et luttes aussi autour de l'obligation ou de la non-obligation. D'un côté on avance que la sauvegarde des langues régionales exige l'officialisation de celles-ci, destinée à mettre fin à l'insécurité linguistique. Mais d'un autre côté on insiste sur les dangers de l'obligation qui pour compenser la violence passée y répondrait, notamment en milieu urbain, par une 'violence inverse', génératrice de phénomènes de rejet. Finalement la seule obligation sur laquelle on était d'accord en 1981 c'était celle qui incomberait à l'Etat dont on attend qu'il fournisse l'enseignement de la langue régionale toutes les fois qu'il est demandé, même en dehors de la région d'origine, par un nombre déterminé de personnes. Problèmes également que celui de l'extension : la langue régionale doit-elle uniquement être enseignée ou être utilisée également pour d'autres disciplines. Enfin on se demande si cet enseignement doit commencer à la maternelle au risque de constituer une source de ségrégation ou un handicap pour la maîtrise de la langue nationale. Voilà les principales questions qui sont débattues dans les milieux s'intéressant à l'enseignement des langues régionales de France.

L'ensemble des constatations que nous faisons en 1975 ne se modifiait que lentement, surtout à l'initiative d'actions militantes. A l'école primaire, d'une manière générale, il n'y avait en 1981 pratiquement aucun enseignement officiellement organisé des langues régionales, serait-ce des plus favorisées d'entre elles, alors que les expériences de bilinguisme français-langues étrangères n'ont pas manqué. L'Alsace était une exception mais parce que c'est l'allemand, langue étrangère, qui est en cause sur ce plan. Le premier cycle du second degré, les lycées agricoles et techniques, les collèges d'enseignement technique commencent à peine à être mieux lotis. Seuls les établissements du second cycle long et aussi les écoles normales d'instituteurs organisaient des cours de langue régionale dans la mesure où celle-ci donne lieu à une épreuve au baccalauréat. Seul l'enseignement supérieur

surtout au niveau de la recherche (maîtrise, thèses de III^e cycle, thèses d'Etat) faisait sa part à la langue régionale; cette situation déjà ancienne avait été considérablement améliorée depuis 1968. Mais il n'y avait pas de diplômes nationaux, (licence, maîtrise) ou de concours de recrutement qualifiant pour enseigner la langue régionale. Ce qui avait pour conséquence que ces cours ne pouvaient être dispensés que par des maîtres auxiliaires, ou des enseignants titulaires d'une autre discipline acceptant de faire des heures supplémentaires.

Aussi cet enseignement dans les établissements publics, était dispensé souvent par des personnes volontaires, enthousiastes mais qui y reproduisaient, faute de formation scientifique, les pires erreurs. Il y avait en outre tout un enseignement parallèle relativement important qui offrait beaucoup plus marqués, les mêmes inconvénients.

V - LES DIGLOSSIES EN FRANCE

La situation culturelle des diglossiques est souvent présentée en termes d'aliénation. Majoritairement les locuteurs et les femmes plus que les hommes se sentent culpabilisés dès qu'ils parlent la langue régionale: ils utilisent le français dès qu'ils sont en présence d'un étranger, même si celui-ci a pris l'initiative de parler la langue régionale. Quand on sollicite un jugement de valeur sur la langue régionale, les usagers de celle-ci, généralement, ont tendance à la sous-estimer. Les arguments explicités portent sur son incapacité considérée comme congénitale à servir dans l'administration, dans la vie publique, pour l'expression des idées, ou bien à savoir une orthographe et une certaine unité dans l'usage. Ces jugements s'accompagnent d'une surestimation de l'unité, voire de l'uniformité, du français. Cette dépréciation ne va pas toutefois sans le sentiment d'une unité profonde de la langue régionale parfois la communauté de destin fait faire la synthèse de ce qui linguistiquement pouvait apparaître comme divers (par ex. sentiment de l'unité du corse malgré l'existence d'une opposition Nord/Sud).

Ce sentiment s'accompagne de l'opinion que les locuteurs ont de ne pas parler le 'vrai corse', le 'vrai breton', qui est généralement référé géographiquement à un ailleurs indéfinissable. Comme le dit Lafont, 'la localisation de cette "langue" est parfaitement fantaisiste... et varie selon les accidents biographiques (contact avec un parler qui a plu, qui a semblé "élégant", lecture d'un écrivain de tel ou tel lieu)'.

Cette situation toutefois est en train de se modifier. Paradoxalement c'est sans doute le développement de l'instruction et l'élévation du niveau culturel général intervenant dans la crise générale qui conduit les utilisateurs des langues régionales à se chercher une identité culturelle ethnique, à approfondir la dialectique de l'unité nationale et des traits particuliers aux langues et cultures régionales. Parfois toutefois la recherche de cette identité aboutit à des phénomènes de reproduction par lesquels on remodèle la langue régionale à l'image de la langue nationale. Nous avons montré ailleurs comment cette tendance à la reproduction pouvait être saisie au niveau de l'orthographe et du refus de la différence que nous appellerons intra-ethnique.

Cette situation a aussi pour conséquence dans certains milieux la survalorisation de la langue régionale présentée comme "naturelle" par opposition au caractère "artificiel" prêté au français - c'est l'idéologie de la compensation - d'où le conservatisme étroit, le refus de toute innovation, de toute adaptation. Cette recherche de compensation fait naître un front idéologique de propositions comme 'le français ne peut pas exprimer cela, alors que le corse (ou le breton) le peut'. Ce trait de comportement rejoint d'un côté opposé l'illusion de ceux qui, entre autres pour se justifier à eux-mêmes leur pratique pédagogique, ont tendu à minimiser le rôle et la légitimité de la langue régionale en reprenant ou en retrouvant les positions des Instructions de 1923.

VI - LE BILAN DE 1981 (2)

En quittant le pouvoir en 1981, la droite laissait une situation désastreuse. Les enjeux de la question des langues régionales de France étaient considérables. Nous illustrerons cette affirmation par "les déclarations et réserves" du président de la République française Giscard d'Estaing (J.O. du 1er février 1981) selon lesquelles l'article 27 du Pacte International relatif aux droits civils et politiques, articles qui concernent justement les droits culturels et linguistiques des minorités "n'avait pas lieu de s'appliquer à la France"; nous y ajouterons des éléments symboliques. D'un côté la couverture du livre de Michel Baris *Langue d'oïl contre langue d'oc* illustre la langue d'oïl sous la forme d'une araignée enveloppant une occitane, de l'autre la couverture des *Cahiers Pédagogiques* présente "les cultures régionales" sous forme de rameaux partant d'un même tronc et parmi lesquels le rameau du français est le plus élevé mais se trouve presque égalé par plusieurs autres. C'est bien dans le cadre de ces présentations antithétiques que se pose la question des langues régionales.

D'abord du point de vue de l'enseignement et malgré les efforts faits ici et là (surtout actuellement sous la forme d'écoles maternelles, diwan, ikastolas, bressola, calendrette, scola materna), l'enseignement des langues régionales restait un phénomène marginal. Le nombre des élèves recensés, tant dans l'enseignement public que privé, pour l'ensemble des cinq langues, basque, breton, catalan, corse, occitan (l'alsacien et le flamand ne sont pas reconnues en effet "langues régionales") ne dépassait pas 20 000 selon diverses estimations. En faisant (même grosse) la part de la sous-évaluation, il faut reconnaître que c'était peu par rapport au nombre des élèves de l'enseignement qui se trouvaient dans les domaines où l'on parle ces langues régionales, environ 300 000 (pour un total de 1 300 000 élèves étudiant une seconde langue vivante, le statut des cinq langues régionales étant depuis 1977 comme l'on sait celui de *seconde langue vivante* après avoir été celui d'une *langue facultative*). A titre indicatif, il y avait en seconde

-
- (2) Les présentes données sont tirées d'une enquête conduite par J.B. Marcellesi pour le Ve Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. Voir à ce sujet : *Dialogues et Cultures* n° 2 1 pp.131-141 et (consultable à l' IRED 7, rue Thomas Becket-76- Mont-Saint-Aignan): *Les langues régionales de France : premiers résultats d'une enquête* (18p.).

langue vivante plus de 500 000 élèves pour l'allemand et plus de 550 000 pour l'espagnol. Il fallait noter toutefois que, par rapport à la population, le pourcentage était en 1978 beaucoup plus élevé pour le corse (1862), le basque (1288), le catalan (1229) et le breton (1976) que pour l'occitan (12009).

On remarquera ici que le passage de "langue facultative" à "seconde langue" ne s'était pas traduit par une amélioration de la situation, que l'alsacien et le flamand n'ont pas de statut de langue régionale, que dans le premier cas cela se traduisait par un choix massif en faveur de l'allemand 1ère langue (statut plus favorable scolairement), que dans le second cas, vu le peu d'importance du néerlandais, cela avait pour conséquence l'absence quasi-totale de la langue régionale dans le cursus scolaire, que dans les deux cas il y avait négation de l'identité spécifique (même si cette négation est atténuée en Alsace et en Lorraine mosellane par la pratique de la méthode Holderith).

L'explication de la marginalité de l'enseignement des langues régionales pouvait tenir à une certaine sous-estimation du nombre des élèves. Il fallait y ajouter nécessairement un certain freinage de l'administration sous l'effet de raisons financières et/ou idéologiques, voire même pour des questions de simple pratique. De ce point de vue certains faits constatés en Bretagne ou en pays d'oc étaient révélateurs. Enfin l'intérêt pour la langue de la région n'était pas toujours ce qu'il devrait être : quand cet enseignement (et les épreuves correspondantes) étaient facultatives, seuls comptant les points au-dessus de la moyenne, le gain minime ne paraissait pas justifier l'effort. Maintenant qu'il s'agit d'une seconde langue vivante, les sentiments utilitaires poussent à choisir une langue de grande communication : espagnol (558 249 élèves), allemand (506 709), italien (85 445), anglais (64 713) (chiffres peu élevés parce que c'est partout la première langue vivante) et même russe (12 211). Les chiffres des candidats en langue régionale au baccalauréat, aussi élevés globalement que le nombre d'élèves de langue régionale dans tout le second cycle (alors qu'on attendrait qu'ils soient 4 ou 5 ou 6 fois moins élevés) montraient que beaucoup étudiaient une seconde langue vivante étrangère... et, se fiant à leurs connaissances natives, se présentaient au baccalauréat en langue régionale. Signe manifeste d'une motivation insuffisante pour l'enseignement lui-même du basque, breton, catalan, corse, occitan.

La situation des langues régionales romanes (catalan, corse, occitan) permet d'illustrer la situation difficile de l'occitan au baccalauréat même, et une position relativement privilégiée pour le corse. L'évolution des effectifs au baccalauréat pour l'occitan a permis à G. Kremnitz de procéder à ce qu'il appelle une "réévaluation de la loi Deixonne" jusque là considérée comme sans aucun intérêt par beaucoup de défenseurs des langues régionales. "La loi Deixonne, dit-il, a, malgré tous ses défauts, donné un premier cadre que les occitanistes ont dû remplir peu à peu. Que son effet se soit si lentement fait sentir, nous ne pensons pas que cela soit uniquement la faute de la loi Deixonne... La loi et son application ont joué un rôle non négligeable d'indicateur et de catalyseur. Il serait bon... que l'on se rende compte que la législation (et l'administration) n'entérinera toujours que des faits légèrement dépassés". De ce fait on constate que l'implantation de l'enseigne-

ment de l'occitan a commencé dans le Sud mais que ces dernières années on assiste dans le Sud à une légère régression dont il reste à chercher la cause, et à des progrès importants dans le Nord (Haute-Loire, Creuse, Corrèze, Haute-Vienne et même Drôme et Ardèche).

Le rapport de la langue à l'identification (et de l'identification à la motivation pour l'étude de la langue) rencontre trois problèmes inconnus des langues installées, celui de l'écriture, celui de l'unité linguistique, celui de la dénomination. Les deux premiers sont aussi réels pour le breton et le corse que pour l'occitan. Rappelons à titre d'exemple que pour l'enseignement par correspondance du breton à Brest on utilise une écriture en 1ère année, une autre en 2ème année, une autre enfin en 3ème année. En outre aux questions d'écriture sont liées des choix de tradition, c'est-à-dire des options politiques. Enfin si en terrain dialectalement homogène les questions de transcription sont relativement faciles à résoudre, il n'en va pas de même avec des publics dialectalement diversifiés dans les villes par exemple. Centralisme et pluralisme sont deux tendances qu'on rencontre dans le domaine qui nous occupe mais c'est à propos de l'occitan que leur choc empêche ou justifie, provoque ou reflète la difficulté de construire une identité. Nous avons rencontré les tendances pluralistes en Provence, à Nice mais aussi en Auvergne. Dans ce dernier cas on revendique hautement le terme de "langues régionales" et on dénonce "l'écriture occitane" comme "un outil politique d'uniformisation visant à préparer l'avènement d'un occitan commun standard de référence, langue officielle du futur Etat occitan". On refuse "les regroupements artificiels technocratiques ou les pseudo-ethnies régionales, mythes sans consistance, telle la prétendue Occitanie". Ailleurs on refuse de parler de l'occitan ("ça n'existe pas", dit-on) et on remplace par "langue d'oc" sans du reste préciser si chacun des dialectes est une "langue d'oc" ou s'il faut seulement considérer comme telle, par droit de chef d'oeuvre, uniquement le provençal. C'est ainsi nous dit-on que le "provençal" est une des sept (liste close) langues romanes à côté du portugais, de l'espagnol, du français, de l'italien, du roumain et du romanche"... Que sont dans cela les autres systèmes d'oc, le catalan ou le sarde... sans doute "des dialectes"..."?

A cela répond une attitude centraliste qui imagine pour chacune des langues de France une solution finalement unificatrice sur la base d'abord d'une écriture commune. Le terme même de "langue d'oc" est dénoncé, on plaide l'unité de l'occitan en proclamant l'intercompréhension entre les diverses formes d'occitan. On affirme l'existence de frontières tranchées imaginées comme des frontières politiques entre occitan et dialectes d'oïl. La revendication occitaniste est définie par le document de l'IEO. *L'occitan langue nationale* qui réclame d'une manière sibylline qu'on reconnaisse "toutes les langues de France" comme "langues nationales". Toutefois autour de Robert Lafont et sur la base de ses travaux se développe une conception dialectique de l'unité/diversité qui tourne le dos à la fois au chauvinisme et au campanilisme. La revue *Lengas* illustre toute cette réflexion. H. Giordan a des positions du même type.

Sur un autre plan deux faits significatifs :

1) Apparaissent désormais des associations réclamant le statut de langues régionales pour les parlars d'oïl (picard et gallo par exemple) ; même si le nombre d'adhérents est modeste le fait en lui-même doit être noté, d'autant plus que les publications ne sont pas inintéressantes et qu'un groupement s'est fait dans l'association *Défense et Promotion des Langues d'Oïl*. Il n'est sans doute pas absurde de penser en outre que dans le cas du gallo (Bretagne romane) la revendication est parallèle à celle de la Bretagne bretonnante, et d'autant plus vivace.

2) Sauf sans doute en Alsace (voir à ce sujet l'article de A. Tabouret-Keller dans *Langages* n° 61), la langue régionale, même là où elle est encore bien vivante se perd chez les jeunes enfants ; mais est-ce un facteur d'une inversion future, le signe d'une volonté de parler la langue régionale ? Les enquêtes montrent qu'à la question "parlez-vous corse ?" le nombre de réponses positives est supérieur à la pratique réelle.

VII - ET MAINTENANT ?

La loi de décentralisation, en permettant aux régions de faire leur politique dans le domaine des langues régionales, a modifié considérablement le cadre institutionnel. La mission Giordan, la circulaire de juin 1982 sur l'enseignement des cultures et langues régionales ont donné tout un ensemble de propositions susceptibles de permettre d'importantes avancées. Des mesures réglementaires ont été prises dans le domaine des diplômes (par exemple: création de DEUG de langue et culture régionales et d'enseignements. Mais les résistances sourdes, aussi bien dans certaines instances centrales qu'au niveau des régions, s'accompagnant des difficultés budgétaires, et du caractère peut-être irréversible dans certains cas de l'"héritage", conduisent à croire qu'il y a encore beaucoup à faire, dans le domaine des activités militantes.

Bibliographie

POUR LES PARTIES I à V

Voir essentiellement :

Ethnologie française, 3/4 1983

Langue française, n° 18 (1973), **Les parlers régionaux**

Langue française, n° 25 (1975), **L'enseignement des langues régionales**

International Journal of Sociology of Language, n° 21 (1979), **Dialect and standard in highly industrialized Societies**

POUR LES PARTIES VI et VII

On consultera avec fruit :

Français d'aujourd'hui (sept. 76), **Les langues des Français**

Cahiers Pédagogiques (janv. 81), **Parler son pays à l'école**

La Pensée, n° 209, **Langage et processus sociaux**

Langues de France et Nation dans *La Pensée* n° 221/222 (juillet - août 1981), p.18 à 31.

Langages n°61, **Bilinguisme et Diglossie**

International Journal of Sociology of Language n° 29, **Les langues régionales de France**

Langue dominante, langues dominées, ouvrage collectif avec une Introduction de Robert Lafont, Collection des *Cahiers de l'Education Permanente*, 178 pages.

La linguistique 1982/1 **Bilinguisme et diglossie**

La Revue *Lengas* (Université de Montpellier) étudie particulièrement ces problèmes, et surtout :

Démocratie culturelle et droit à la différence : Rapport au ministre de la Culture, de Henri Giordan, La Documentation Française, 1982, 110 pages.

UN EXEMPLE DE PRISE EN COMPTE DES DIFFERENCES :

Une Unité de Formation d'Environnement Culturel Régional

par Maryse CLARY
Sylvette FABRE
Ecole Normale de Nîmes

"Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente", A. de St Exupéry

Le réveil du sentiment d'appartenance régionale est une donnée sociologique nouvelle qui se manifeste dans des domaines divers : préservation et restauration du patrimoine naturel comme du patrimoine culturel local, retour aux langues et aux dialectes des régions, mouvements et revendications des divers régionalismes.

Nombreuses peuvent être les explications à cette sensibilisation de l'opinion aux problèmes des spécificités régionales, mais l'une d'entre elles peut retenir particulièrement notre attention : c'est le sentiment peu à peu affirmé du **droit à la différence**, moins la différence individuelle, que la différence collective, vécue dans une communauté locale ou régionale, et faite d'usages, de variations langagières, de comportements sociaux, de traditions et de mémoires locales. Toutes choses que l'on sent aujourd'hui menacées, moins par le centralisme administratif que par toute une acculturation contemporaine foncièrement uniformisante : les techniques au niveau des types de travail, de l'habitat; les médias à celui des loisirs et de la culture, nivellent les modes de vie dans tous les pays qui atteignent un certain stade d'industrialisation.

Dans cette perspective, l'étude des patrimoines culturels, plongeant ses racines dans l'attachement à la "petite patrie" dont parlait déjà St Exupéry, répond certainement à un besoin.

En effet, depuis quelques années, s'affirme la mise en valeur des richesses culturelles des régions et "pays" de France : recherches historiques et ethnologiques, évocations de la vie quotidienne locale d'autrefois, folklore, renouveau des langues et parlers locaux, essor d'un esprit régionaliste et récément décentralisation administrative qui annonce toutes les autres. L'école élémentaire ne peut ignorer ces tendances actuelles de la recherche des identités culturelles régionales qui permettent, en outre, une approche concrète et motivante pour des études du milieu où vit l'enfant.

L'objectif est donc de **former, informer, documenter** les futurs maîtres afin de leur permettre, lorsqu'ils seront devenus des enseignants, de mieux faire connaître à l'enfant son milieu - son passé, son présent, ses modes de réponse aux problèmes actuels, ses potentiels d'évolution - pour mieux s'y situer et mieux y construire son devenir.

Il s'agit donc **d'aider les futurs maîtres à s'engager dans la voie de l'enseignement des cultures et langues régionales**, afin de faire découvrir, accepter, reconnaître par l'école dans son ensemble la diversité des patrimoines culturels et linguistiques et transformer cette découverte, cette acceptation et cette connaissance en instrument dynamique de développement de l'individu social.

I - ESSAI DE DEFINITION DE L'IDENTITE REGIONALE

C'est un ensemble de questions extrêmement complexes que renvoient la naissance, la mise en place historique, les fluctuations, la présence actuelle de ce qu'on peut appeler l'espace occitan - lui-même très différencié et partie constitutive de l'espace national français.

- Comment, à travers une évolution multiséculaire, émergent des caractères spécifiques ? Comment se mettent en place les processus d'unification qui conduisent à l'existence d'une identité reconnaissable, dans le cadre d'une appartenance plus vaste, celle de la culture nationale, voire de la culture européenne ?
- Comment appréhender dans son ensemble l'identité, la spécificité régionale ? Comment interfèrent les éléments unificateurs qui font émerger la spécificité, les diversifications internes qui font que l'espace occitan est lui-même très différencié ?
- Quelle conscience d'une identité régionale au niveau du vécu quotidien ? Comment se situe cet ensemble complexe d'attitudes, de façons de vivre, d'être, de sentir, de créer dans des conditions économiques et sociales spécifiques et dans une durée historique ?
- En quoi et comment la spécificité régionale, donnée active sans cesse en évolution dans un ensemble de relations complexes entre la nation et la région, intervient sur le devenir national et régional ?
- Pourquoi certains éléments qui semblaient en voie de disparition ressurgissent actuellement de façon particulièrement vivace et populaire ? Pourquoi une renaissance ? De quoi est formée la nouvelle conscience régionale ?

1.1. Deux types d'approche de l'identité régionale

- Une approche "objective" en définissant l'identité occitane par la langue et par l'histoire qui en sont les fondements.
- Une approche ethnologique, anthropologique du mode de vie qui est l'autre face de l'identité.

1.1.1. Une conscience d'identité dont le support est **la langue** qui renvoie à un double héritage :

- La culture orale, proverbes, contes, légendes, comptines... transmis de génération en génération; la façon de parler, reflet d'une façon de vivre et d'être.
- La culture littéraire, héritage prestigieux et millénaire, des Troubadours à la Renaissance actuelle.

L'intercompréhension des dialectes divers témoigne d'une unité linguistique vécue. Deux thèmes enrichissent la notion d'identité linguistique :

- celui de l'évolution historique, la langue devenant une création,
- celui de la diglossie, contact entre une langue dominée, socialement dévalorisée - la langue d'oc - et une langue dominante - le français - de leur interférence est né le français tout pénétré d'occitanismes que parlent beaucoup de méridionaux, et qu'ils dénomment, souvent de manière revendicatrice, "le francitan".

Que veut dire écrire en occitan en 1982 ? L'occitan renaît dans de nouvelles formes culturelles (théâtre, littérature, mais aussi chansons, slogans), et dans de nouveaux usages ancrés dans la vie sociale.

1.1.2. L'approche de l'identité régionale par **l'histoire** répond à une double préoccupation :

- Mettre en évidence les causes historiques de l'originalité du Languedoc méditerranéen, voir comment se sont constitués les éléments essentiels de différenciation de la région. Mais les données historiques ne fonctionnent pas de la même manière dans le sentiment d'appartenance à une communauté régionale - la conscience régionale privilégie des temps forts alors que d'autres y trouvent encore peu ou pas d'échos.
- Retracer l'évolution de la conscience régionale à travers certains épisodes marquants de l'histoire qui lui ont fourni ses thèmes préférés : tels ceux qui se rattachent à la guerre des Camisards, aux évènements viticoles de 1907 ou à une grande lutte actuelle de défense régionale, celle des mineurs de Ladrecht, témoignage d'une nouvelle conscience régionale. Ces moments sont l'occasion de situer quelques grands problèmes essentiels à la compréhension du fait régional. Certains évènements prennent ainsi valeur de symbole.

Dans l'attachement très fort d'appartenance à un "pays", l'histoire sert de mémoire.

- 1.1.3. L'ethnologie, le folklore, les sciences humaines portent dans leurs diverses manifestations une interrogation permanente sur **un mode de vie occitan** qui est l'autre face de l'identité.

Actuellement, la renaissance de la culture occitane passe par l'utilisation spécifique de la langue occitane ou française en relation avec un passé, une histoire : parler occitan pour se retrouver entre soi, comme signe de reconnaissance, comme symbole d'appartenance à une communauté. Comme langue de la "convivialité" dans la recherche d'une identité perdue. Mais la renaissance de la culture occitane passe aussi par un nouvel essor de toutes les formes d'expression, de tous les faits et phénomènes culturels propres à la région, fêtes, férias, carnivals, à côté d'activités toujours en vogue, les joutes, "la bouvine" et ses traditions...

Cette affirmation de l'identité passe par la prise de conscience d'une situation économique difficile. L'identité culturelle renvoie à l'identité économique et sociale régionale. Robert Lafont précise bien ces liens entre la langue, la culture et l'histoire en partant d'un constat : "à quoi sert de sauver une langue, si le pays meurt ?" L'appartenance à un pays est devenue actuellement, avec la caractéristique linguistique fondamentale, la base d'une identité géographique.

1.2. Intérêt d'une UF de culture régionale - UF extrêmement riche de possibilités.

1.2.1. Au niveau de l'information théorique

Le champ d'une unité de formation de ce type est particulièrement vaste, elle est "interdisciplinaire" par définition. Elle offre donc aux professeurs une des trop rares occasions, dans les écoles normales actuelles, de construire ensemble un projet polyvalent, aux normaliens d'évoluer dans une unité de formation "transversale" à plusieurs disciplines. Les paysages, l'histoire, l'économie mais aussi la langue, les coutumes, la culture orale ou écrite supposent en priorité la participation conjointe des disciplines d'éveil et des disciplines littéraires. Mais - ce qui n'a pu être fait à l'école normale de Nîmes pour des questions de gestion de l'emploi du temps des professeurs - les disciplines artistiques sont également concernées : chants et danses du patrimoine culturel, unité et spécificité de certains aspects de la production artistique (par exemple, en Provence Languedoc, la permanence du modèle antique à travers l'architecture, de l'art roman au "pom-pier" XIXe) sont également des thèmes de travail passionnants ; de même, l'intervention des philosophes et psychologues ne pourrait qu'être éclairante au niveau de l'étude des mentalités et de la culture orale.

1.2.2. Au niveau de la méthodologie

Ce type d'unité de formation nécessite donc un travail en **équipe interdisciplinaire** - français, histoire-géographie comme cela a été le cas - mais qui aurait pu être élargi aux sciences naturelles, à la musique, aux arts plastiques,... Si les objectifs et les méthodologies des disciplines qui concourent à la sensibilisation à la culture régionale sont communs, l'itiné-

raire pédagogique peut être, lui, très varié : si le processus historique de régionalisation, la littérature, le paysage comme objet produit et en devenir ont été privilégiés, on aurait pu tout aussi bien axer l'unité de formation sur les modes de vie et les comportements ou sur les représentations mentales que "gens du pays" et "gens d'ailleurs" ont du Méridional, partir de l'image dévalorisée que l'on présente dans les médias ou centrer l'unité de formation sur l'apprentissage de la langue.

Travail en équipe avec des intervenants extérieurs très diversifiés depuis les chanteurs, gens de théâtre qui oeuvrent à la renaissance de la culture occitane jusqu'aux syndicalistes pour qui "vivre au pays" est devenu l'enjeu de luttes sociales.

La richesse du sujet, le foisonnement des pistes possibles, les différentes problématiques que l'on pourrait envisager font que cette sensibilisation à la culture régionale est intéressante autant au niveau de la **formation initiale** que **continué**. C'est dans cette optique qu'il est prévu à l'école normale de Nîmes un stage de formation continue sur ce sujet.

1.2.3. Au niveau du réinvestissement à l'école élémentaire

En effet, les enseignants débutants ou en poste vont pouvoir, à partir de ces apports théoriques :

- prendre en compte les valeurs et les contenus culturels qui caractérisent l'identité régionale,
- amener l'enfant à prendre conscience de l'écart qui peut exister entre une pratique sociale qui est celle de sa famille dans sa quotidienneté et la construction d'un stéréotype national indifférencié,
- en bref, permettre à l'enfant de mieux assurer son équilibre personnel, de s'épanouir affectivement en prenant conscience que sa différence est source de richesse,
- sensibiliser l'enfant à ce tissu complexe d'interrelations entre culture populaire - culture savante ; culture régionale - culture nationale (comment les modèles ont tendance à se reproduire d'un pôle à l'autre).

II - L'UF D'ENVIRONNEMENT CULTUREL REGIONAL A L'ECOLE NORMALE DE NIMES (1982-83)

2.1. Objectifs

Rendre les normaliens capables de :

- percevoir la spécificité de leur culture régionale :

par l'apport d'informations,

par la mise en perspective dans une problématique d'étude régionale,

par comparaison avec d'autres cultures de langue romane,

- la situer dans un réseau d'interrelations tant en diachronie qu'en synchronie,
- connaître les activités qu'elle peut nourrir dans le cadre de l'école élémentaire.

2.2. Types d'activités

- apport d'information théorique,
- travail dirigé sur (documents écrits,
(documents enregistrés,
(documents magnétoscopés).
- intervention de spécialistes,
- séquences dans les classes au CP - CE - CM.

2.3. Contenus de l'unité de formation

2.3.1. Le paysage : témoin et signe d'une spécificité régionale

Le Languedoc, c'est cette vaste partie de terre au Sud de la France, au pied du Massif Central en bordure de la Méditerranée, qui se compose d'une mosaïque de paysages, de réalités géographiques étroitement imbriquées mais très diverses. La population qu'elle accueille est à l'image des paysages qui l'entourent : diversifiée, agitée de phénomènes de flux et reflux.

Le Languedoc présente une géographie tout en contrastes ; extrêmement diversifié, il connaît des réalités différentes. Il offre des contrastes aigus : mer et montagnes forêts et garrigues, granits et calcaires, rivières et lagunes, petits "pays", qui s'ordonnent en vastes ensembles.

Nous avons retenu trois types de paysages traditionnels: les Cévennes, la Garrigue et la plaine viticole - étudiés à la fois dans leurs éléments naturels mais aussi en tant qu'"objet produit", expression de la vie et des travaux des hommes.

On s'est attaché à montrer l'évolution de ces paysages, les permanences et les ruptures, tant du point de vue de la physionomie que de la fonction afin d'envisager le devenir de la région.

L'histoire des campagnes languedociennes est étroitement solidaire de celle des campagnes françaises : une conjoncture nationale règle les mutations des agricultures régionales dont l'histoire s'inscrit dans le cadre général de l'histoire rurale nationale. Deux mutations dominent celles-ci au cours de cent dernières années : milieu XIXe, la banalisation du marché français à la suite de la révolution des transports ; milieu XXe, l'industrialisation de la production agricole. Une troisième mutation est actuellement en cours depuis l'ouverture du Marché Commun.

Les réactions à ces mutations revêtent pour les campagnes languedociennes une importance vitale du fait de la place qu'occupe l'agriculture dans l'économie régionale. Elles se traduisent par une diminution massive de la population rurale.

Mais tout en obéissant à des impératifs communs, l'évolution des campagnes languedociennes ne présente aucune unité et débouche sur des situations qui accusent leur disparité.

2.3.2. L'histoire et les luttes, prise de conscience d'appartenance

A une identité régionale

L'approche historique de la région, dans la longue durée, a permis de mettre en évidence le processus de différenciation de la région, de percevoir comment à travers une évolution multiséculaire ont émergé les caractères spécifiques.

D'autre part, certains épisodes marquants de l'histoire du Languedoc méditerranéen fournissent à la conscience régionale ses thèmes préférés.

La Guerre des Camisards (1702-1704)

Il serait abusif et anachronique de parler à ce moment-là de véritable conscience régionale même si le souvenir est resté étonnamment vif dans les consciences cévénoles. Il serait aussi faux de nier l'originalité culturelle du groupe protestant cévénois. La guerre des Cévennes n'est point une guerre de religion ordinaire, analogue à celle du XVII^e siècle. L'origine des combattants, les méthodes de lutte, le climat général en font une réalité originale. Issus des milieux populaires, les Camisards mènent une guerre de partisans dans une atmosphère permanente de surnaturel entretenu par les prophètes. La mémoire historique familiale a tendu à définir une image de la Cévenne, terre de refuge, de résistance et de non-conformisme. Il est à noter la vigueur de l'impact des Camisards dans la conscience populaire des Cévennes et au-delà, ses répercussions sur la conscience régionale qui a pris en charge cet aspect de son passé. Chaque année se tient un pèlerinage protestant au Musée du Désert dans la maison du chef Camisard Roland. Les romanciers, Chabrol, Chamson, ont largement repris ce thème. Mais aussi, la révolte des Camisards a donné naissance dans les familles mêmes des contrées intéressées à une riche légende transmise jusqu'à nous par la tradition orale.

La Révolte des Vignerons de 1907

C'est avec les événements de 1907 que les thèmes régionalistes prennent une grande ampleur dans une très large partie de la population languedocienne pour motiver tout un fort courant de pensée et d'action à dimension régionale. Il s'agit d'un vaste mouvement directement provoqué par une crise viticole qui a touché 4 départements et mobilisé des centaines de milliers de personnes. Très vite, la crise viticole devient une crise régionale. La conscience régionale languedocienne naît des grandes manifestations viticoles de 1907. Comme elles, elle se nourrit alors de tout ce qui unit, rassemble au-delà des classes sociales. L'exaltation collective qui règne au cours des manifestations du printemps 1907 s'explique pour une grande

part par la conscience qu'ont les participants qui s'expriment tous en langue d'oc ou en catalan, d'appartenir tous au même ensemble régional. Est-on passé d'un mouvement de défense régionale à un mouvement régionaliste? Certains discours faisant référence à la résistance des Albigeois face aux barons du Nord peuvent le laisser penser. Mais l'intervention gouvernementale massive et brutale, la mutinerie du 17^e régiment d'infanterie font éclater le caractère d'union sacrée du mouvement viticole et c'est le reflux.

Ladrecht 1979-81 "Vivre, travailler, décider au pays"

La lutte dominants-dominés apparaît de nos jours comme l'un des moteurs de l'histoire populaire occitane, ces luttes que l'on peut interpréter comme une série de manifestations d'une identité qui ne s'exprime plus en termes d'héritage mais comme une identité nouvelle. L'on peut parler de renaissance d'une nouvelle conscience régionale faite à la fois de revendication régionale et de lutte politique et sociale conduites par le mouvement ouvrier. La liaison objectifs du mouvement ouvrier et objectifs de défense régionale se fait de plus en plus étroitement, que ce soit le succès du manifeste *Mon País escorjat*, la lutte des mineurs de Ladrecht pour le sauvetage de leur puits de mine ou le visage nouveau des manifestations viticoles, c'est toute une région qui manifeste contre sa destruction. C'est qui caractérise la lutte de Ladrecht, c'est sa valeur symbolique et sa dimension régionale. La "solidarité occitane" devint vite l'un de ses atouts maîtres. Elle entraîne dans le rassemblement autour des mineurs tout un monde socio-culturel fait de viticulteurs, de poètes, d'universitaires et de militants syndicalistes, de musiciens, d'écrivains et des foules de jeunes. *Vivre, travailler, décider au pays* renvoie à la recherche, à la formation ou au retour d'une identité régionale vivante et multiforme, à une identité nouvelle que l'on ne peut encore dépeindre.

2.3.3. L'identité culturelle et la langue

Il est évident qu'une bonne part de l'identité culturelle d'une région comme le Languedoc est passée, et passe sans doute encore, par la pratique de l'occitan : Mistral ne disait-il pas : *Quau ten la lenga, ten la clau* (qui) tient la langue, tient la clé). Il est non moins évident que l'objectif d'une unité de formation de culture régionale ne peut être l'apprentissage, ni même l'initiation à la langue de la culture locale.

Par contre, il nous a paru important de donner aux normaliens quelques notions d'histoire de la langue, leur permettant de situer les rapports de l'occitan et du français dans le domaine plus vaste de la romanité, et de percevoir certaines des raisons essentielles de leur évolution divergente à partir du latin. Important aussi de poser, à partir de leur expérience des divers parlers locaux des villes ou villages d'origine respectifs, des élèves, le problème des rapports entre parler local, dialecte régional, et langue régionale (problème qui sera repris et explicité par l'information sur la littérature courtoise qui montrera comment le passage par l'écrit littéraire transcende les dialectes locaux en une "Koïné" qui devient alors, véritablement, une langue). Enfin l'historique rapide de l'effacement progressif de l'occitan devant le français a permis de poser le problème socio-linguistique des situations de diglossie, dans lesquelles le contact de leurs langues,

avec répartition des usages dans chacune selon des thèmes particuliers, et en différence de prestige, aboutit à la typique distribution en langue dominante/langue dominée. Quelques exemples ont aussi permis de comprendre les phénomènes d'interférence entre les langues, et de la distorsion des pratiques locales du français par rapport à la norme du français standard (phénomènes de "l'accent" local, emprunts lexicaux, calques syntaxiques, etc...).

2.3.4. Littérature régionale et culture européenne

C'est également dans un cadre plus vaste que le simple cadre régional qu'on a essayé de montrer par deux exemples-types, les interrelations entre la culture littéraire occitane et la culture européenne.

Au niveau de la littérature écrite, une brève information sur la littérature courtoise des troubadours a permis de suivre la piste de leur large influence sur toute la poésie amoureuse européenne de la fin du Moyen-Age à nos jours par de larges études de textes (donnés toujours dans leur langue, traduction adjointe) et la constitution de diagrammes relationnels.

Pour la littérature de tradition orale, toujours très riche lorsque l'on touche à la culture régionale, on a pu comparer la version russe et la version occitane d'un même conte, ce qui a permis de dégager la structure commune et les variantes locales, en essayant de percevoir la spécificité des variantes du conte cévénois, leurs liens avec la réalité, les coutumes, les mentalités.

Une extension a été donnée à cette étude par l'intervention d'un écrivain occitan qui a lu un de ses contes dont on a cherché à percevoir la référence profonde au fond folklorique local, sous la fantaisie de l'invention personnelle.

2.3.5. Les mentalités

L'on ne peut qu'être sensible à toute une vie populaire, riche de son passé, de ses coutumes oeuvrant chaque jour plus profondément pour défendre son originalité afin de pouvoir conjuguer présent, avenir et tradition.

A travers le carnaïeu du tissu social, certaines activités émergent, représentatives, et résistent tant au déracinement moderniste qu'au passivisme figé. Nombre de manifestations populaires sont demeurées présentes, vivaces à l'image d'un peuple plus que jamais à la recherche de son identité.

Le Carnaval

La tradition dont la renaissance est sans doute la plus spectaculaire, la plus incontestée, la plus populaire parmi toute la jeunesse occitane, est celle du Carnaval. Il nous a donc semblé opportun d'aborder par là - et en période de Carnaval - l'étude des traditions et des mentalités. Ici encore on a essayé de viser large, partant des traditions les plus anciennes de fêtes romaines et moyenâgeuses pour essayer de déterminer d'une part les caractéristiques générales des fêtes de Carnaval, et de l'autre, la manière dont elles s'incarnent dans la réalité de la fête occitane. Documents sonores (chansons traditionnelles) et écrits (documents historiques)

ont permis de cerner la permanence et l'évolution de certains thèmes, et de réfléchir sur la signification contemporaine de la fête.

Des travaux de normaliens ont d'ailleurs prolongé en partie ces thèmes, parmi bien d'autres.

Travaux effectués par les normaliens

Dans le cadre de la validation de l'unité de formation, les normaliens ont en effet tous constitué un dossier de travail personnel sur un thème qui les intéressait particulièrement. Ils ont procédé à une enquête dans leur ville ou leur village afin de recueillir les témoignages avant qu'ils ne disparaissent. C'est ainsi qu'ont été traités les sujets suivants :

Les métiers d'autrefois et la vie traditionnelle par enquête orale auprès d'un vieux paysan

- Un ancien razeteur
- Un tonnelier

L'économie ancienne

- Les vieux outils du travail de la terre
- L'olivier (culture-préparation des olives - moulins à huile)
- La foire de Beaucaire

Les traditions

- Les santons de Provence (enquête chez un santonnier)
- "Razeteurs" et taureaux

Les fêtes

- Le Carnaval
- Les bals traditionnels, dits "baleti"

Des "pays"

- Le Larzac
- Les hautes vallées des Cévennes
- La Gardonnenque

La langue occitane

- Toponymie dans le canton de Lasalle
- Les surnoms dans un village catalan

Les contes et légendes

- Interview d'un conteur
- Chants et danses traditionnels
- La Tarasque

Nous ne pouvons que souligner la qualité du travail de la plupart d'entre eux qui semble s'être vraiment impliqués dans leurs recherches.

2.4. Le réinvestissement du travail à l'école élémentaire

2.4.1. La mise en perspective pédagogique

A tous les moments du travail de l'unité de formation le souci a été constant de marquer le lien des apports théoriques aux investissements pédagogiques : comprendre les problèmes de la diglossie aide à mieux évaluer les difficultés des enfants tant en expression orale qu'en expression écrite; la connaissance des contes locaux, des thèmes du Carnaval, sont une mine offrant des matériaux pour les réalisations les plus diverses...; la connaissance des temps forts de l'histoire régionale offre des points d'ancrage d'activités historiques, permet d'analyser des caractéristiques d'une société bien localisée dans le temps et dans l'espace ; l'analyse du paysage, les relations que les hommes entretiennent entre eux et avec leur milieu permet d'aborder des problèmes relatifs à l'environnement et au devenir de la région.

2.4.2. La sensibilisation à la culture et à la langue à l'école élémentaire

Une matinée consacrée à une classe de CP-CE dont la maîtresse aborde systématiquement avec les enfants une initiation à l'occitan à travers comptines, chansons et contes, a permis de voir fonctionner ce type d'enseignement et de mener avec la maîtresse responsable de la classe une discussion tant quant au fond que quant à la forme de ce type d'enseignement.

Des normaliens qui connaissaient la classe pour y être venus en stage ont participé à la présentation des activités et à l'information donnée - ce qui a permis d'impliquer davantage les participants dans l'activité.

2.4.3. Sensibilisation à la culture et à l'environnement à l'école élémentaire

Un CM dont les enfants ont travaillé toute l'année à partir du patrimoine culturel, historique, géographique nîmois, a accueilli également les normaliens et leur a présenté les travaux de l'année, les diverses réalisations abouties, parfaite illustration de la manière dont l'étude de la réalité locale peut nourrir les activités d'éveil et de français, le travail individuel comme le travail de groupe, et la fonction référentielle comme la fonction poétique du langage.

EN CONCLUSION

Ce type d'UF nous a paru positif car il permet de :

- Sortir d'une image stéréotypée de la culture régionale qui a tendance à se figer dans un folklore passéiste, dans le félibrige, dans une certaine image du "bon vieux temps" pour faire accéder à une culture vivante, au présent et toujours vivace.

- Valoriser la spécificité et la différence en contrepartie de l'utilisation de la langue comme pittoresque ornemental (l'accent, les formes cocasses, la tradition des histoires méridionales) et la représentation du méridional selon la même optique dans une tradition qui va de Daudet à Pagnol.

- Appréhender les interrelations culturelles à la fois dans l'espace (échelon local - régional - national - voire international) et dans le temps (comment s'élabore le processus de spécificité régionale, comment se constitue un patrimoine culturel).

- Répond-il pour autant à tous les besoins du terrain ?

Les normaliens eux-mêmes ont évoqué dans le travail de fin d'UF le "droit des enfants" à connaître l'histoire et la culture de leur région et dit leur propre plaisir à "retrouver leurs racines" au cours d'une telle UF. Mais la différence n'est pas toujours au niveau de la région par rapport à la nation dans le Languedoc méditerranéen traditionnelle terre d'immigration pour les Italiens, les Espagnols, les Portugais puis les Maghrébins. Comment prendre en compte ce type de différence ? A quel type de culture va-t-on se référer dans une population de migrants ?

Donner des racines, oui - mais lesquelles ?

Un document :

REPERES n° 53

Eveil à l'occitan dans une classe de Nîmes

(Quelques exemplaires disponibles encore, en échange d'un chèque de 13 F)

PRISE EN COMPTE DE LA COMPOSANTE REGIONALE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN PAYS DE CAUX

par Gérard LOZAY
Yerville (Seine-Maritime),
chargé de cours en DEUG 1er degré
(langue régionale) Rouen

Dans le domaine d'oïl, les traits linguistiques régionaux subissent l'effet négatif des connotations péjoratives contenues dans le terme "patois". Souvent, le parler local rencontre l'hostilité des enseignants, parfois il est un objet de curiosité. Mais il existe, et les instructions officielles permettent sa prise en compte dans l'enseignement du français en recommandant d'amener les élèves, dès l'école élémentaire, à prendre conscience des variations de la langue selon les diverses situations de communication. "On amènera les enfants à prendre conscience de l'existence de registres de langue divers, et à employer selon les circonstances le registre familier, le registre courant, le registre soutenu" (1, p.30).

Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de partir de l'usage linguistique réel des élèves qui ne connaissent guère, dans leur plus jeune âge, que le registre familier. Dans les zones rurales, ce registre familier est, le plus souvent, un langage hybride dans lequel se mêlent des formes populaires, familières et régionales. Pour prendre en compte cette composante régionale dans l'enseignement du français il faut d'abord chercher à bien la déterminer; une analyse des instructions officielles, objectifs et programmes permettra ensuite de dégager les moyens de l'inclure dans les exercices scolaires.

PARTIR DE LA REALITE LINGUISTIQUE

Les travaux de recherche en linguistique ont sensiblement influencé l'esprit des directives officielles concernant l'enseignement du français. En effet, ils ont mis en évidence l'existence d'une multitude de variétés régionales réellement utilisées à l'oral par les Français alors que la langue nationale légitime n'apparaît que comme un système linguistique idéal virtuel, objectif imposé par l'institution scolaire. La sociolinguistique a également mis en relief les relations complexes existant entre les faits linguistiques et les faits sociaux. La démarche pédagogique, si elle se veut plus efficace, doit tenir compte des résultats de ces recherches et partir

(1) Ministère de l'Education, 1980, **Contenus de formation à l'école élémentaire, cycle moyen**, CNDP, Paris, 140p.

de la réalité linguistique locale. L'enseignant ne doit pas se faire trop d'illusions sur la possibilité d'agir sur les comportements langagiers au point de les modifier radicalement; néanmoins, il doit bien apprécier le point de départ de son action s'il veut être efficace; il lui est donc nécessaire de bien déterminer les aspects particuliers de la langue utilisée par ses élèves.

Détermination des aspects particuliers de la langue régionale.

Approche théorique

Toutes les régions de l'hexagone ont été l'objet d'études dialectales et possèdent des monographies linguistiques locales ou dictionnaires de patois (2), auxquels s'ajoutent l'*Atlas linguistique de France* d'Edmont et Gillieron et la gamme plus récente des atlas linguistiques régionaux réalisée par le CNRS. Il est donc possible à l'enseignant qui désire s'informer d'acquérir une connaissance satisfaisante du lexique dialectal de sa région.

Approche pratique

L'approche théorique doit être complétée par un travail sur le terrain. L'observation des comportements linguistiques permet de déterminer quels traits phonétiques et syntaxiques régionaux subsistent et dans quelles circonstances ils sont employés, elle permet également de dresser l'inventaire du lexique régional ayant conservé un certain usage. Enfin, un relevé des écarts à la norme dans les devoirs des élèves complète la phase prospective de la démarche de l'enseignant de français.

Exemple du Pays de Caux

L'observation des comportements linguistiques des enfants montre que ceux-ci utilisent encore de nombreux traits du dialecte normand, en particulier les traits phonétiques suivants :

- Traitement normanno-picard du [k] et du [g] latins : [ka] (**chat**), [kɛ] (**chien**), [vak] (**vache**), [gãb] (**jambe**).
- Amuïssement du [r] intervocalique ou final : [oɛ] (**oreille**), [ka-y:] (**char-rue**), [pe] (**père**), [me] (**mère**).
- Réduction de l'ancienne diphtongue [ei] ayant abouti à [wa] en français [kre] (**croire**), [ave] (**avoir**), [fre] (**froid**), [mɛ] (**moi**).
- Ouverture de la finale des participes passés du verbe du premier groupe : [zɛ] (**jeté**), [fermɛ] (**fermé**), [areɛ] (**arrêté**).

Au niveau de la syntaxe, peu de traits différents du français standard, néanmoins, il faut noter :

(2) W. von WARTBURG et alii, éd. 1969, *Bibliographie des dictionnaires patois gallo-romans (1550-1967)*, Droz, Genève, 376 p.

L'ordre des groupes après le verbe "donner" à l'impératif : V+ COI+ COD
Donne-mè le = Donne-le-moi

- L'existence d'une particule k dans les phrases interrogatives : [purkiktylfé] (**pour qui tu le fais?**),
- Des paradigmes morpho-syntaxiques originaux,
- Des différences de genre : **âge, air, argent** au féminin,
- La construction du superlatif avec **rien : est rien bon!** = **c'est très bon !**

Quant au lexique, les collégiens utilisent couramment des termes locaux comme **pouque** (sac), **niant** (sot), **mouver** (tourner, remuer), **digonner** (toucher, secouer, tracasser), **couïnquer** (crier), **poussier** (saleté, mauvaise herbe), **caleux** (fainéant). Dans ce domaine, il faut noter qu'il existe un certain nombre de termes locaux qui ont en français un sens différent, ce qui peut être source de malentendus entre élèves et enseignants :

brailler = se vanter, **patrouiller** = toucher avec les mains, **débrouiller** = débarbouiller, **fossé** = talus planté de hêtres, **potiner** = enquiquiner etc...

A cause de ces survivances du parler dialectal, il n'est pas surprenant de relever les écarts à la norme suivants dans des devoirs :

- Origine phonétique :

Elle alla ouvrit (ouvrir).
Elles ne veulent pas en paller (parler).
Celui qui a était (été) pris.

- Origine syntaxique :

A peu près de la (du) **même âge.**
Il est venu leur (les) **aider.**
Elle dit : "C'est rien (très) **bon !".**

- Origine lexicale :

Quand quelqu'un le traite (injurie).
Julien tétait (soutenait) **qu'il avait visité le château.**
Il faut que la soupe soit bien affaitée (épicée).

L'échec scolaire et le parler local

Les élèves en situation d'échec scolaire terminent le plus souvent dans des classes pré-professionnelles de niveau (CPPN). On constate chez ces élèves des handicaps linguistiques sérieux. Dans le Pays de Caux, ces élèves utilisent le parler régional en toute circonstance, même en classe pour s'adresser au professeur. Pour certains d'entre eux, il est possible de constater que ce comportement est volontaire, ils montrent ainsi leur

hostilité à l'institution scolaire en refusant d'employer son langage. Pour d'autres, c'est le seul moyen qu'ils possèdent pour s'exprimer, ils n'ont jamais pu, pour des raisons diverses, s'adapter au français standard, ils ont donc subi pendant toute leur scolarité une langue qui leur était étrangère, avec les conséquences qu'il est facile d'imaginer dans toutes les disciplines. Les problèmes de communication ne sont pas les seuls facteurs d'échec scolaire, mais ils accentuent le handicap. Il ne faut pas négliger en effet l'aspect psychologique de la situation d'un élève qui se sent totalement exclu du monde que lui propose l'école, isolement particulièrement exacerbé dans un univers rural souvent en retrait par rapport à la vie moderne. Réduire les causes d'échec scolaire dans les zones rurales ayant conservé leur parler dialectal, c'est d'abord chercher à combler le fossé linguistique qui peut exister ; imposer autoritairement le "bon usage" hérité de Vaugelas n'est peut-être pas la meilleure solution.

Le comportement de l'enseignant

Doit-on combattre sans discernement tout ce qui n'est pas conforme à la norme du français standard ? Doit-on placer sur le même plan une erreur due au manque de compétence de l'élève, comme l'utilisation inadéquate du lexique : **évaluer** pour **évoluer** par exemple, et l'emploi judicieux de termes spécifiquement locaux comme **bézet** (jeune enfant), **caleux** (paresseux) ou **niant** (sot) ? Il faut d'abord rechercher si l'écart à la norme est dû à un manque de compétence ou à un emploi usuel dans la région. La limite entre les systèmes linguistiques est parfois bien difficile à établir, surtout si, comme c'est le cas pour le Pays de Caux, ils sont très proches l'un de l'autre. Ainsi, peut-on vraiment affirmer que **mauvaiseté** (méchanceté) et **amitiéux** (affectueux) sont des formes françaises mal construites alors qu'il est possible de dresser une liste relativement importante de termes cauchois construits à partir de dérivations divergentes de celles de la langue standard : **jalouseté** (jalousie), **qualiteuse** (pleine de qualités), **vendue** (vente aux enchères), **vulier** (visible) etc...

De même l'enseignant doit-il se garder de juger hâtivement comme étant un contresens des acceptions locales spécifiques ou des emplois privilégiés de termes communs aux deux systèmes linguistiques : **crocher** pour accrocher ou **quitter** pour laisser, "**quitte-le tranquille!**".

Devant un comportement langagier qui lui paraît peu conforme aux normes de la langue qu'il doit enseigner, le premier devoir de l'enseignant est de chercher à en comprendre les causes avant de qualifier de "français déformé" ce qui est le plus souvent la survivance d'habitudes linguistiques remontant à plusieurs siècles, c'est-à-dire un des éléments les plus importants du patrimoine culturel d'une région donnée. "Pour que la culture du maître devienne partie intégrante du monde de l'enfant, il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître. Peut-être faudrait-il, pour cela, que le maître comprenne le parler de l'enfant plutôt que d'essayer dérisoirement de le changer" (B. Bernstein, 3, p.260).

(3) B. BERNSTEIN, 1975, **Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social**, Les éd. de Minuit, Paris, 347 p.

Au contraire, c'est en mettant en évidence les divers aspects originaux de la langue commune pandialectale que l'enseignant pourra susciter une prise de conscience linguistique chez l'élève et canaliser l'adéquation de l'emploi des registres selon les situations de communication. Cette prise de conscience permettrait de surcroît à l'élève de mieux appréhender les distinctions à opérer entre énoncé oral et énoncé écrit, ce qui ne pourrait être qu'un facteur de progrès. L'enseignant ne doit pas cerner au mieux les emplois de la langue régionale pour les réduire à néant mais pour les utiliser comme un levier au service de la tâche qui lui est assignée, c'est d'ailleurs ce que recommandent les Instructions Officielles.

CE QUE PERMETTENT LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Afin de simplifier le problème, nous n'analyserons que les instructions concernant le cycle moyen de l'école élémentaire et le cycle d'observation du collège. Il est bien évident que l'esprit de ces textes est le même pour les autres classes.

Ecole élémentaire :

Objectif général

L'objectif prioritaire de l'enseignement du français pendant toute la scolarité obligatoire est de "développer, chez tous les enfants, la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance, clarté et correction, oralement et par écrit, dans la langue d'aujourd'hui" (1, p.19).

Deux points paraissent importants dans cette phrase : la distinction entre l'oral et l'écrit et la notion de "langue d'aujourd'hui" qui fait référence à l'usage réel de la langue. Evoquer la spécificité des énoncés oraux c'est implicitement exprimer le désir que l'enseignant prenne en compte les éléments des variétés régionales qui subsistent dans le français parlé de nos jours, évoquer la "langue d'aujourd'hui" c'est convenir que celle-ci évolue et qu'il faut tenir compte de cette évolution.

Prise de conscience des registres de langue, en habituant l'élève "à comprendre et à employer efficacement la langue orale dans les situations de communication courante". (1, p.19).

Emploi judicieux de la langue orale dans les situations formelles (relations élève/enseignant) ou familières (relations élève/élève). Un des objectifs étant de cultiver les capacités de l'enfant à écouter autrui et à s'adapter à l'interlocuteur, il est recommandé de l'amener à s'entretenir avec des personnes extérieures à l'école, ce qui sera pour lui l'occasion d'observer des caractéristiques propres à la langue orale: variations de la forme interrogative, expressions familières, traits régionaux.

(1) Ministère de l'Education, 1980, **Contenus de formation à l'école élémentaire, cycle moyen**, CNDP, Paris, 140 p.

Prise de conscience d'une pratique variée de la langue en insistant sur les diverses possibilités d'exprimer une même idée en utilisant la richesse et la qualité des ressources linguistiques.

Initiation à une culture. A l'aspect purement linguistique de l'enseignement du français est adjoit un aspect culturel : "initier à une culture accordée à la société de notre temps". Il est bien évident que cette culture est avant tout populaire et variable selon les régions et qu'elle est étroitement liée à la variété régionale de la langue.

Au collège

Objectif général

L'objectif principal de l'enseignement du français au collège est le perfectionnement de l'apprentissage de la langue commencé au cycle élémentaire. Le programme des classes de 6^e et 5^e du 17 mars 1977 insiste sur les distinctions "expression orale" et "expression écrite". Il comprend l'analyse de la théorie de communication, des notions d'intelligibilité, de grammaticalité et d'acceptabilité d'un énoncé, ainsi qu'une étude plus approfondie des registres de langue. Il est donc recommandé de donner aux élèves la possibilité de réfléchir sur les phénomènes linguistiques et d'acquérir ainsi une vision globale du fonctionnement d'une langue.

Voies possibles

Etude des structures. Elles seront analysées non pour elles-mêmes mais pour compléter la vision globale du fonctionnement de la langue et il est recommandé de faire des études comparatives avec les langues étrangères étudiées et plus particulièrement à l'occasion de l'initiation au latin. C'est ce que préconisait déjà Michel Breal au siècle dernier: "loin de nuire à l'étude du français, le patois en est l'utile auxiliaire, et il ne sera pas difficile de démontrer que là où existe un patois, l'enseignement grammatical, pour peu qu'on sache s'y prendre, devient aussitôt plus intéressant et plus solide. On ne connaît bien une langue que si on la rapproche d'une autre de même origine. Le patois, là où il existe, fournit ce terme de comparaison...".

Approche historique de la langue. "Des comparaisons avec d'autres domaines linguistiques et culturels nourrissent l'enseignement du français. Les plus courantes et les plus enrichissantes portent sur le domaine latin." (4, p.29). En sixième, il est recommandé d'insister sur les parentés entre le vocabulaire latin. En cinquième, il est préconisé d'avoir recours à l'étymologie pour l'enrichissement du vocabulaire français. Des comparaisons peuvent également être faites, le cas échéant, avec des langues locales.

Les quelques fragments des Instructions Officielles qui viennent

(4) Ministère de l'Education, 1980, **Français, langues anciennes, classes des collèges**, CNDP, Paris, 98 p;

d'être présentés permettent la prise en compte de la composante locale dans le programme d'enseignement du français. Mais comment alors procéder?

LES MOYENS QU'IL EST POSSIBLE D'UTILISER

En dehors des comptes-rendus de quelques expériences individuelles, il n'existe pas, à ma connaissance, de matériel pédagogique mis à la disposition des enseignants de toutes les régions de France. Voici donc quelques éléments très généraux de démarches possibles.

Tout d'abord, il faut éviter de choquer les susceptibilités des élèves mais surtout des parents, oser parler "patois" en classe ne sera pas du goût de tout le monde, même si c'est pour "mieux parler" français ensuite. Trois réactions de parents sont à envisager, l'avis favorable, l'indifférence et la franche hostilité. Il est nécessaire de vaincre les réticences en présentant clairement les objectifs et la démarche. Les textes officiels qui permettent l'utilisation des langues régionales en classe apportent des arguments intéressants :

- Circulaire du 29 mars 1976 sur la prise en compte des patrimoines culturels et linguistiques régionaux.
- Circulaire du 21 Juin 1982 sur l'enseignement des cultures et langues

A l'école maternelle

Un des moyens les plus intéressants pour intégrer la langue régionale à la vie de la classe avec de jeunes enfants est certainement l'apprentissage d'anciennes comptines telles que celles-ci, malheureusement oubliées en Pays de Caux:

Aguignettes, aguignettes, (étrennes du 1er janvier ou mardi-gras)

J'ai des miettes dans ma pouquette,(poche)

Pou donner à vos poulettes

Pou qu'a vous pondent des gros oeufs,

La patronne, donnez-mé z'en deux !

Si t'es sâ, (Si tu es saouïl)

J'i sieus pas (je ne le suis pas)

Quitte-mè planter ma poette (laisse-moi planter mes poireaux)

Si t'es sâ, j'i sieus pas, idem

Quitte-mè planter mes posiàs idem

A l'école élémentaire

Pendant la période d'apprentissage de la lecture, la prise en compte des prononciations locales est un facteur de réussite important si l'on veut

que s'effectue convenablement la relation entre phonèmes et graphèmes. Là encore, tenir compte de la prononciation locale est important, et il peut paraître surprenant que les Instructions Officielles donnent l'exemple suivant comme série d'analogie phonologique de [ɛ]: **mère, sève, neige, laine, bonnet, furet**. En effet, les deux derniers termes de la série sont prononcés en [e] dans bien des régions qui n'admettent pas plus que "est" et "et" soient homophones. (1, pp.25 & 26). Dans le Pays de Caux, à cause de la prononciation locale, certains élèves, éprouvent bien des difficultés pour distinguer [ɛr] et [oer] ou [œ] et [a], ce qui donne des mots orthographiés de la façon suivante dans les devoirs : **teurdre** pour "tordre", **saura** pour "sera" **attendre** pour "entendre". Ce problème de la relation entre les fautes d'orthographe et la prononciation régionale a été étudié par J. Devarrieux dans les finales verbales, en Basse-Normandie (5). Un des moyens de surmonter ces difficultés est de provoquer une prise de conscience des oppositions phonologiques en habituant les élèves à classer des séries de mots contenant les phonèmes en cause.

Au niveau de la syntaxe, il est possible d'inclure des formes régionales dans des exercices structuraux ou des séries d'énoncés synonymes comme: **Est-i cha? Est-ce cela ? C'est ça ? Est-ce que c'est ça ?**

Pour le lexique, de nombreux exercices de vocabulaire peuvent faire intervenir des termes locaux: recherche de synonymes, établissement de champs sémantiques, inclusion dans des paradigmes :

(pleure
 (pleurniche
 le bébé (couinque
 (rouine
 (crie

En dehors de l'aspect strictement linguistique de l'apprentissage de la langue, le parler local peut intervenir dans les autres activités de français : lecture d'auteurs locaux - *Ma grand-mère paysanne* de J. Le Povremoyne (6) est particulièrement adapté pour les jeunes enfants du Pays de Caux - récitation de poèmes.

Les élèves utilisent des formes locales qui leur sont familières, et peuvent pénétrer plus avant dans un langage qui appartient à leur patri-

-
- (1) Ministère de l'Education, 1980, **Contenus de formation à l'école élémentaire, cycle moyen**, CNDP, Paris, 140 p.
 - (5) Cahiers des Annales de Normandie, n°15, 1983, **Dialectologie et littérature du domaine d'oïl occidental**, Caen, 262 p.
 - (6) J. LE POVREMOYNE, 1954, **Ma grand-mère paysanne (Contes Normands)**, Rééd. 1973, Imp. A. Allais, Sotteville-les-Rouen, 212 p.

moine culturel. Ce qui paraît le plus important, pour que l'introduction de cette composante locale dans les programmes ne soit pas un handicap, c'est que les enfants prennent bien conscience de ce parler local qu'ils en reconnaissent les formes spécifiques et puissent classer les éléments linguistiques en fonction du système auquel ils appartiennent.

Au collège

Le travail commencé au cycle élémentaire est approfondi par une réflexion sur le fonctionnement de la langue et ses conditions d'utilisation. Des critères sont à déterminer pour permettre la classification des énoncés en registre (critères phonétiques, syntaxiques ou lexicaux) :

A va-t-i, tè?

Ca va, toi?

Est-ce que ça va?

Comment allez-vous?

Dans le cadre de l'initiation au latin, en 5e, les Instructions Officielles recommandent de donner aux élèves un aperçu historique sur la formation de la langue française. C'est l'occasion de faire remarquer l'évolution divergente du français standard et du parler régional, ce dernier étant le plus souvent une étape intermédiaire entre le latin et le français moderne.

Exemple pour la Normandie :

latin	normand	français
cattus	cat	chat
vacca	vaque	vache
vespa	vrêpe	guêpe
gamba	gambe	jambe

De nombreuses activités peuvent également compléter cette approche linguistique du parler régional, recherches sur le terrain (initiation à la dialectologie), étude de la littérature (Maupassant et Flaubert), expression théâtrale.

Le regain d'intérêt envers les parlers locaux ne doit pas se limiter à l'approche culturelle d'un objet du passé sans lien direct avec le présent, il doit également se traduire par leur prise en compte dans l'enseignement du français. Pour atteindre cet objectif, de nombreux obstacles doivent être surmontés. Il faut informer les enseignants et leur fournir des outils de travail en élaborant un matériel pédagogique approprié. Il faut également vaincre les réticences des parents qui craignent des effets négatifs, perte de temps et régression du niveau des enfants. "Qu'on leur apprenne d'abord à parler correctement le français", entend-on souvent dès que les mots "parler local" ou, pis encore, "patois" sont prononcés à l'école. La maîtrise d'une langue s'acquiert d'autant plus vite que la communication est bien établie entre enseignant et enseigné, ce n'est possible que si le point de départ de la démarche pédagogique est le langage originel de l'enfant.

Bibliographie complémentaire

CHAURAND (Jacques), 1972, **Introduction à la dialectologie française**.
Coll. Etude, n° 302, Bordas, Paris, 286 p.

GUIRAUD (Pierre), 1968, **Patois et dialectes français**,
Coll. Que sais-je ? n° 1285, PUF, Paris, 126 p.

LEPELLEY (René), 1977, **Parlers normands et pédagogie du français**,
Annales du CRDP, de Caen, 69 p.

Les français régionaux, Actes et colloques 20, Klincksieck, Paris.

TUAILLON (Gaston), 1976, **Comportements de recherche en dialectologie française**, Ed. du CNRS, Paris, III p.

Revue *Langue Française*, Larousse, Paris :

N° 16, **La norme**

N° 18, **Les parlers régionaux**

N° 25, **L'enseignement des "langues régionales"**

N° 32, **Aspects socio-culturels de l'enseignement du français**

N° 34, **Linguistique et sociolinguistique**

Dans le courrier de *Repères*

LIRE UNE BANDE DESSINEE - PRATIQUE - THEORIE - PRATIQUES

par Jean-Claude GAGNON

Editions Ville-Marie, Montréal, Québec, Canada, 1983

Présentation allégée d'une recherche menée dans le cadre de l'Université Laval : "L'acte de lecture, essai d'analyse expérimentale sur la lecture d'une séquence narrative sous forme de bande dessinée".

Si la lecture est "travail de langage", peut-on observer des groupes de lecteurs et des types de lecture ? Peut-on établir une typologie des démarches de lecture ? Telle est la question à laquelle J.C. Gagnon apporte des éléments de réponse, à partir d'une expérimentation faite avec des élèves du secondaire.

Une expérience de soutien en langue d'origine à l'école :
illusions linguistiques et réalité de la norme

Melih CETINSOY
Daniel FAITA
Jean-Philippe WATBLED
Université d'Aix-en-Provence

- "...le français est dur... La grammaire, des fois on comprend pas.
- Que fais-tu lorsque tu ne comprends pas ?
- On fait rien. On a zéro.
- Tu ne peux pas demander alors ?
- On peut demander mais moi j'ai honte.
- Par exemple, lorsque tu fais une dictée en classe, est-ce que tu comprends toute la dictée ?
- Non, il y a des mots que je comprends pas, et il y en a que je comprends.
- Et, est-ce qu'il y a des phrases que tu ne comprends pas ?
- Des phrases aussi.
- Si tu ne comprends pas, est-ce que tu peux écrire juste ?
- Non, Parce qu'on sait pas comment..., si on comprend pas on sait pas comment il s'écrit".

(Dialogue avec Mustafa, CM 2, mars 1982)

Nous avons saisi l'opportunité d'une expérience d'enseignement de la langue et culture d'origine (1) dans une école à fort pourcentage d'enfants de migrants de la région marseillaise, pour tenter une approche de l'épineux problème des échecs scolaires. Nos recherches ont comme cadre d'observations un CM2 composé à moitié d'enfants de migrants et ayant fait l'objet d'une expérience de soutien au cours de l'année 1981-82.

L'action pédagogique engagée présente ici une particularité : en plus de l'institutrice de la classe qui assure son enseignement habituel, un instituteur bilingue turc/français intervient à raison de six heures par semaine dans le cadre d'un soutien visant essentiellement - mais, non exclusivement - les enfants turcs de la classe, ces derniers étant tous turcophones.

(1) Projet-pilote d'enseignement de la langue et culture d'origine aux enfants de migrants commandité par la Commission des Communautés Européennes qui s'est déroulé dans l'établissement de 1979 à 1982. C'est cette expérience qui explique la présence pour le moins exceptionnelle du maître bilingue.

Le but de l'opération est de savoir si l'action de soutien intensif du deuxième enseignant, en particulier auprès des élèves d'origine turque par le recours à leur langue maternelle, fait apparaître ou non des conditions favorables dans le processus d'apprentissage du français, l'objectif visé étant bien entendu le rattrapage scolaire.

Est associée à l'action pédagogique, une recherche portant sur le groupe-classe et sur un groupe-témoin constitué d'élèves de 6ème. Cette recherche, dont les orientations seront exposées ultérieurement, est précédée ici par une brève analyse du contexte pédagogique dans lequel elle intervient.

L'enseignement du français s'effectue par cycles thématiques d'une semaine à quinze jours. Au cours d'une séance introductive de discussions, un thème est sélectionné parmi d'autres proposés par les élèves. Ceux-ci, individuellement ou par équipe, élaborent des textes dont le meilleur, démocratiquement adopté, constituera la prose de référence dans l'apprentissage du français. Les activités d'éveil pourraient y trouver un domaine d'extension si le thème choisi le permettait.

C'est donc autour d'une unité thématique que se concrétisent des activités de langage rigoureusement délimitées dans le temps. Ainsi des séances successives de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison font-elles l'objet d'évaluations, grâce aux exercices dirigés et quasi-systématiquement préparés par l'enseignante. La dictée et l'expression écrite se situent en fin de parcours et sanctionnent de façon globale les connaissances acquises.

La démarche pédagogique adoptée par l'enseignante, s'inspirant des motivations quotidiennes des élèves dans le choix des thèmes et prenant comme point de départ leurs productions écrites, fait apparaître son souci de coller au plus près du niveau de connaissances des apprenants. Il est à noter par ailleurs que dans toutes les activités de la classe, la totalité des élèves est sollicitée. En particulier au cours des séances d'expression orale, il est fréquemment fait allusion à la spécificité culturelle des enfants d'origine étrangère de façon à les motiver davantage à participer aux débats. Le comportement résolument ouvert de l'enseignante est de nature à atténuer, du moins partiellement d'éventuels blocages d'ordre culturel et/ou affectif chez les enfants étrangers.

L'enseignement du français reste toutefois fortement soumis aux contraintes du programme en vigueur. Fondé sur une progression linéaire des connaissances, cet enseignement s'effectue à travers un compartimentage rigoureux des activités du langage, suivant un calendrier trimestriel préétabli, l'objectif étant de "boucler dans le courant de l'année le programme institutionnellement exigible en cours moyen 2".

Cette attitude de fermeté prend sa source dans le contexte jugé "particulier" qui règne au sein de l'établissement. Elle reflète le sentiment d'inquiétude des enseignants devant le nombre et la proportion croissants d'enfants d'origine étrangère auxquels on attribue la responsabilité d'une baisse générale du niveau. Ce sentiment est d'ailleurs partagé par la majorité des parents d'élèves français qui ont tendance à retirer leurs enfants,

pour les inscrire dans des écoles à population plus homogène. Les efforts pour maintenir le niveau débouchent sur une attitude d'intransigeance en ce qui concerne les programmes scolaires et écartent ainsi toute tentative d'innovation pédagogique. L'institutrice du CM 2, tout en déplorant la rigidité normative dans ses pratiques pédagogiques, en souligne la nécessité dans la préparation de ses élèves à l'enseignement secondaire. Aussi, est-elle amenée à supposer que les élèves qui débarquent en CM 2 ont un niveau de connaissance suffisant pour pouvoir suivre le programme officiel.

Ce n'est donc pas sur le plan des performances scolaires que se créent les illusions : quelques jours, voire même quelques heures de fonctionnement en classe suffisent en effet à établir un bilan et à situer chacun des élèves en fonction d'un barème institutionnellement adopté. Le domaine de l'illusion est tout autre : il apparaît dès lors que s'engage un processus d'analyse des phénomènes langagiers excluant tout regard critique sur la problématique de la norme scolaire. Or, si l'on élude une telle problématique on est tout naturellement amené à penser la lutte contre l'échec scolaire des enfants de migrants en terme de déficit à résorber. Nous sommes en droit de penser que cette théorie - souvent implicite - du déficit mérite d'être mise en question ; l'étude de la scolarité des enfants de migrants constitue de ce point de vue un terrain privilégié : le problème de l'échec scolaire s'y pose en effet avec une acuité particulière.

Il est de tradition que l'on s'attache à dépister les facteurs du déficit en question, qui occupent une place réservée de longue date ; au premier rang de ces facteurs on trouve l'inertie opposée par les habitudes que contracte l'enfant dans la pratique de sa langue d'origine. Certes, la pratique alternée, voire concurrente, de deux langues par le même individu, est la source phénomènes spécifiques, surtout si l'individu en question se trouve être un apprenant de l'une et l'autre, mais on tient désormais pour moins sûr que le contact entre les deux systèmes, et son cortège supposé de transferts ou d'interférences, joue le rôle le plus déterminant dans ce processus (2).

Ces différentes questions méritaient d'être examinées. C'est ce que nous nous sommes proposé de faire en prenant comme échantillon un groupe d'enfants turcs à l'intérieur du groupe-classe et en comparant cet échantillon à une classe-témoin de 6ème non homogène. Avant d'aborder notre recherche, il est nécessaire d'exposer quelques paramètres pertinents sur la situation scolaire de ces enfants, sur leur milieu socio-culturel et notamment le contexte linguistique de la communauté et du quartier où ils évoluent.

- 1/ Ces enfants sont arrivés en France à l'âge de 6 ans sans aucune connaissance préalable du français.

- (2) DEULOFEU (H.J.), - **Y a-t-il un dialecte propre aux enfants de migrants?** *Champs Educatifs*, 1, 1980.

2/ Ils ont donc affronté conjointement deux processus :

- l'acquisition de la langue seconde en milieu naturel,
- l'apprentissage de cette langue en milieu scolaire, se trouvant apparemment à l'origine de deux ans de retard pour chacun. Ils ont également suivi des cours de langue turque à l'école depuis 4 ans.

3/ Ils sont issus de milieux familiaux de type traditionnel rural où le turc, la langue maternelle et nationale, est le moyen unique de communication entre adultes, les parlers locaux dus à la diversité des origines géographiques n'étant pas de nature à bloquer les échanges.

4/ La compétence linguistique des parents, acquise en dehors de tout cursus d'enseignement, est rudimentaire en français parlé quasiment nulle en français écrit. Cette situation n'est pas pour favoriser un soutien culturel dont les enfants seraient légitimement demandeurs en milieu familial.

Ajoutons ici que le choix de notre échantillon a été largement conditionné par la spécificité du soutien en langue maternelle, que nous analyserons en premier lieu, et qui nous rendait possible d'observer et de décrire les performances linguistiques dans les différents (sous-) systèmes et les interférences susceptibles de s'y produire.

Le support de notre article est constitué de deux corpus :

- 1/ les productions écrites de l'ensemble du groupe-classe ainsi que celles du groupe-témoin, soumises à une analyse longitudinale,
- 2/ l'expression orale composée de deux types d'enregistrement : contraint (récits) et semi-libre (discussions).

ANALYSE DU DEROULEMENT DU SOUTIEN

Nous allons examiner à titre d'illustration un type d'intervention caractéristique; l'enfant se trouve confronté à une difficulté orthographique classique : il comprend mal la différence entre SES et CES; il est important de noter qu'avant l'intervention du maître, la difficulté est autant d'ordre grammatical pour l'enfant dans la mesure où il capte mal le métalangage auquel on le confronte habituellement (possessif, démonstratif). La première étape consiste évidemment à identifier la difficulté. Ensuite, le maître amène l'élève à un détour par sa langue maternelle soit au moyen d'une traduction, soit par un appel direct à sa grammaire mentale, à sa compétence communicative : cette approche résolument concrète (et non grammaticale au sens strictement scolaire) permet rapidement à l'enfant de prendre conscience de l'homonymie ; on opère ensuite un retour au français, avec une mise en situation où les deux homonymes sont confrontés et leurs

graphies respectives ré-examinées. Enfin, c'est seulement en fin de parcours qu'on a recours à la grammaire de référence : le métalangage, dont le rôle se borne à résumer des situations de communication, a ainsi de meilleures chances de remplir son rôle d'auxiliaire. Ce métalangage est finalement utilisable avec profit pour des remarques concernant la langue maternelle.

LA PROGRESSION DE L'ENFANT

Afin de déterminer dans quelle mesure cette approche peut être fructueuse, il faut cependant examiner ce qu'on entend par progrès et rappeler que l'on travaille dans un cadre institutionnel. Traditionnellement, on entend - en matière de langage - par progression une meilleure maîtrise de la langue : le mot maîtrise est évidemment lourd de présupposés idéologiques avoués ou non. Cette maîtrise est évaluée conjointement sur plusieurs plans :

- l'acquisition de la langue parlée,
- l'apprentissage (plus laborieux) de la langue écrite,
- l'assimilation du métalangage, de la terminologie, et la capacité de réflexion sur la langue.

La distorsion qui s'opère entre ces différents plans rend la notion de progression contradictoire : en effet, la grammaire scolaire pèse encore de tout son poids, de toute sa tradition séculaire et entre souvent en conflit avec les théories (psycho-) linguistiques. La réalité linguistique de l'enfant migrant lui est totalement étrangère, ainsi que les interrelations entre les systèmes linguistiques de la langue maternelle et du français. Un enseignement fortement grammaticalisé risque également d'entrer en conflit avec les réalités situationnelles : la terminologie, dans ces conditions, est plus souvent un objectif qu'un auxiliaire et, paradoxalement, constitue une barrière supplémentaire et un instrument de sélection (que l'on considère aussi l'isolement fréquent des heures de grammaire, l'hiatus école/famille, l'hiatus entre la grammaire et les autres activités etc...). L'objectif cesse vite d'être l'étude d'un fonctionnement pour devenir un art de l'étiquetage, de la nomenclature ; il faut noter que cet art n'a que peu d'incidence positive sur la production écrite car un tel enseignement ne peut agir que sur la connaissance explicite de la langue (activité réflexive, grammaire de référence) et non sur l'intériorisation par l'enfant du système linguistique.

On aboutit alors à un fossé entre l'usage linguistique dans la famille, la communauté (grammaire mentale liée à des données sociologiques précises) et la norme scolaire de la langue écrite qui est même - dans le cadre de la classe - souvent artificiellement imposée à l'usage normal en situation scolaire : la grammaire imposée par l'institution scolaire (autant au maître qu'à l'élève !) est en rupture totale avec la réalité de l'enfant. Cette norme scolaire se caractérise doublement par une tendance à la pétrification d'usages historiquement datés (capable d'agir sur l'usage linguistique extra-scolaire !) et par les inhibitions qu'elle crée sur le plan

de la performance. Il est bon de se souvenir que dans un tel cadre- et nous insistons sur ce point qui nous paraît capital- la production de formes correctes ou hypercorrectes par l'enfant est rarement une garantie d'assimilation des structures linguistiques : or, l'illusion est fréquente en ce domaine.

LE CORPUS ECRIT : RECHERCHE D'UNE SPECIFICITE

Le corpus écrit dont nous disposons a été confronté à un corpus-témoin recueilli dans des classes d'élèves du même âge et non migrants. On pouvait se demander s'il existe un type d'échec scolaire spécifique de l'enfant migrant.

Pour répondre à cette question, il nous a fallu dresser une typologie des erreurs. Considérons par exemple les difficultés orthographiques; elles sont de deux ordres :

a) difficultés dues à la complexité du code grapho-phonologique du français. Les correspondances phonèmes/graphiques sont soit complexes, très indirectes, soit totalement arbitraires (cf. homophonies des désinences verbales : -er, -é(e) (s) - ez, etc...)

Dans ce type, à aucun moment les problèmes perceptuels n'interfèrent: les graphies erronées sont toujours des graphies plausibles et la lecture de la production de l'enfant à haute voix est intelligible (autant que le texte original, dans le cas d'une dictée). Notre examen révèle que dans ce type d'erreurs, la spécificité est quasiment nulle ou du moins très faible et réside plus dans la fréquence des erreurs que dans leur nature : les migrants reproduisent exactement les mêmes erreurs que les Français, et lorsque l'enfant assimile mal les correspondances graphie/phonie, on retrouve le même caractère aléatoire (dans le choix des désinences verbales homonymes, par exemple).

L'enfant qui ne commet que des erreurs de ce type a en général accompli une **progression** réelle très importante : un retour à cette notion s'avère ici indispensable car cette progression est mal reconnue puisque dans l'évaluation, erreurs non spécifiques et erreurs spécifiques sont très peu distinguées.

L'élève -en progrès- loin d'être gratifié, continue à être pénalisé dans les faits, cette situation particulièrement décourageante risquant de devenir inéluctable pour des raisons psychologiques évidentes.

b) Les erreurs spécifiques : elles dénotent à première vue des difficultés d'ordre strictement phonologique ; une compétence encore imparfaite sur les plans perceptuel/articulatoire entraîne de nombreuses confusions dont on peut dresser la typologie et qui s'expliquent par les interférences entre deux systèmes, (règles de la langue maternelle transférées en français, adaptation phonotactique de mots français à des schèmes non-français, etc...). Plusieurs remarques s'imposent :

Ces erreurs -plus graves sans doute- ne sont fréquentes qu'en début d'année et disparaissent très vite par la suite. Elles semblent en fait liées à des facteurs extra-phonologiques :

- facteurs psychologiques, relationnels : ainsi l'absence temporaire du maître chargé du soutien a-t-elle occasionné des régressions.

- facteurs linguistiques, mais au niveau syntaxe/sémantique : les problèmes d'interprétation d'un texte lu ou écouté, (et qui sont dus soit à une lacune lexicale, soit à la faible fréquence d'un item connu (passivement) mais mal reconnu, soit encore à l'utilisation d'une structure syntaxique étrangère à la compétence active de l'enfant) jouent un rôle de **renforcement** sur le plan phonologique ; il est intéressant de noter que les enfants en sont d'ailleurs parfaitement conscients : ("On fait moins de fautes quand on comprend").

Pour résumer, il est clair que la spécificité des erreurs est faible dès le début de l'année scolaire pour devenir quasiment nulle par la suite. Nous sommes en droit de penser qu'il s'agit là d'une situation de réussite pour l'enfant, mais non reconnue comme telle dans l'évaluation (pour des raisons multiples et complexes). Cette situation de réussite est en grande partie masquée par les objectifs classiques et la progression linéaire reposant sur la notion de programme.

Dans un tel contexte, le caractère **transitoire** de la compétence linguistique de l'enfant est mal pris en compte.

L'EXPRESSION ORALE

Les entretiens avec le maître turcophone font ressortir que le déficit, si déficit il y a, devrait être global ; interrogés sur le sentiment qu'ils éprouvent au sujet de la difficulté de l'apprentissage scolaire, les enfants fournissent des réponses qui donnent à réfléchir :

- *l'école c'est pas difficile, mais le français (à l'école), c'est dur !
Le français, c'est-à-dire la grammaire, la dictée* (Mustafa).
- *apprendre le français c'est très utile ;* (cela permet notamment de contourner les difficultés que l'on éprouve en s'exprimant en turc) (Sebahat).

C'est d'ailleurs ce que révèlent les conversations libres enregistrées dans cette langue, émaillées de recours au français.

En partant du principe que ces enfants se trouvent exposés journalièrement :

a) au français parlé dans le milieu social (groupe des enfants de leur âge fréquentant l'école, vivant dans le même quartier), en situation de communication quotidienne ;

b) au français de l'école, auquel ils sont confrontés en situation d'apprentissage ;

nous reprenons à notre compte l'hypothèse suivant laquelle ils se trouvent en situation d'apprendre à maîtriser les différents aspects d'un système, certains de ces aspects et développements étant ignorés ou exclus par la norme standard (en l'occurrence celle de l'école), cependant qu'ils sont privilégiés ou simplement admis par d'autres normes (dont la norme quotidienne).

N'ayant pour l'instant qu'une connaissance empirique de ces dernières nous avons adopté la démarche habituelle qui consiste à décrire d'abord les "erreurs" commises par rapport aux exigences de la première.

LES ERREURS

En nous limitant aux aspects phonético-phonologiques et morpho-syntaxiques des enregistrements réalisés, qu'il s'agisse des entretiens ou de la relation d'histoires, nous avons opéré un certain nombre de regroupements caractéristiques.

a) le domaine phonético-phonologique

Les cinq sujets enregistrés ignorent systématiquement les distinctions de timbre entre les voyelles moyennes du français : [e] fermé [] ouvert- [o] / [] etc. Nous affirmerons sans gros risque d'erreur que nos sujets ne font en cela que se conformer à la norme du français méridional : la neutralisation quasi-systématique de l'opposition entre voyelles nasales ne relève sans doute pas de la même catégorie, puisque la tendance à la dénasalisation, en français méridional, favorise au contraire la distinction des timbres : on ne confond pas -ain et -un à Marseille comme on le fait à Paris. Or, la confusion est massive chez nos sujets :

[ur] "in jour" (Galip)

[pa / pa / ma pul] ; "pands, pands, ma poule" (Osman).

Dans ce cas, l'hypothèse de l'interférence vient immédiatement à l'esprit, puisque le turc, comme la majorité des langues, ignore les voyelles nasales.

Le cas du [] -e- dit muet.

Sans que l'on puisse rattacher le cas du traitement de [] à ce qui précède, ni a fortiori parler d'erreur, il n'en reste pas moins que la réalisation de ce son ne semble relever a priori d'aucune règle précise :

- souvent omis en finale de mot : [ak] "encore"... , [kuiziny] "cuisinière" (Osman) ; [ma pul] "ma poule" ; [ka tpla] "quarante plats" (Mustafa) ; ainsi que dans d'autres positions où la norme du français méridional tendrait à l'imposer, sa distribution paraît donc aléatoire, puisque l'on peut le trouver en revanche dans ces mêmes positions, chez un même sujet, par exemple : [il aviv- e lui] "il arrive chez lui" puis plus loin [i va su labbe] "i(l) va sous l'arbre"... (Galip).

Le contexte large paraît en revanche fournir deux éléments permettant de risquer une hypothèse :

- la fréquence de réalisation de [ə] croît proportionnellement à l'avancement (donc à la durée) du récit ;
- l'omission se produit plus généralement dans un énoncé consécutif à une pause, un arrêt.

Il serait donc intéressant de rechercher, en opposant plus systématiquement à notre corpus des conversations en français d'enfants du même âge, de vérifier si le contrôle par l'enfant de ses productifs est ou non à l'origine de réalisations tendant vers la norme standard, réalisation se modifiant lorsque ce contrôle se relâche. Cette hypothèse est renforcée par la réalisation alternative de [il di] "il dit" et [i di] "i. (l) dit" par un même sujet (Osman) selon qu'il s'agit du récit ou de l'entretien libre.

b) Le domaine morphosyntaxique

L'étude tant des conversations que des récits fait apparaître un certain nombre de tendances contradictoires, relevant des phénomènes complexes qui caractérisent la langue de tout apprenant, système transitoire largement perméable à des influences variées. Ainsi, parmi les regroupements d'erreurs, on remarquera que les faits constatés peuvent induire des analyses divergentes.

Le problème du genre

Mis à part Mustafa et surtout Sebahat, les distinctions de genre sont ignorées dans presque tous les cas. On pourrait citer de multiples exemples d'accord absent, d'erreur dans la marque des déterminants (articles), etc..., qui se ramènent à deux catégories principales de faits :

"sa mère i(l) dit", "la femme i(l) fait", etc... Dans les constructions de ce type, le pronom qui supplée le sujet lexical extraposé comporte invariablement la marque du masculin, **il** ou **ils (il + z)**.

D'autre part, dans ces mêmes constructions, ou dans d'autres, l'accord entre le nom et le ou les déterminants est omis :

"sa mère il est content" (Galip).

Il n'est pas rare non plus que l'article porte la marque du masculin alors que le nom est du féminin :

"un autre poule..."

"il a pris le poule..." (Osman)

Autant les phénomènes entrant dans la deuxième catégorie nous paraissent révéler, de façon classique, la construction par l'apprenant d'un système dans lequel le genre, non pertinent, peut être ignoré sans inconvénients majeurs, autant les faits cités en premier ressortissent à une norme du français parlé par des francophones natifs, ainsi que pourraient en témoigner de multiples exemples.

Le système pronominal

Il en va de même en ce qui concerne le traitement du pronom, dans lequel on constate :

- une neutralisation des oppositions de genre : **"je te le donnerai..."**, au lieu de **la** (la poule) (Mustafa)

- une neutralisation jointe à une "concentration" : **"il le donne..."** pour **"il la lui donne"** (Galip).

Dans ce dernier cas, la neutralisation s'ajoute à la confusion en une forme unique et non marquée des pronoms compléments de type "accusatif" et "datif", erreur répandue en français parlé, dont on rencontre également l'inverse dans le midi : je la lui donne à lui.

Enfin l'omission pure et simple, du type : **"il -va encore..."** pour **"il y va encore"** (Osman), construction fréquente dans certaines variétés du français des rapatriés d'Afrique du Nord.

D'autres faits, moins aisés à regrouper, parsèment également les conversations autant que les récits. On citera entre autres :

- la confusion **être/avoir**, également courante en français parlé : **"j'ai tombé par terre"** (Omar)

ou encore l'omission pure et simple de la copule :

"il -en train de couper du bois..." (Galip), que l'on peut certes mettre au compte des interférences, mais qui traduit tout aussi bien une activité de réflexion sur la langue.

Dans ce même ordre d'idées, le traitement du partitif est particulièrement intéressant ainsi qu'en témoigne l'exemple suivant :

"il va chez lui et sa mère il voit pas de... du bois...".

Après un contrôle dont témoigne l'hésitation, la forme non marquée est sacrifiée au profit de la forme marquée. Erreur commune en Français parlé, qui produit parfois la forme inverse :

ce travail m'a donné de peine...

Enfin, les cas de surgénéralisation (extension du champ d'application des règles du système) ne sont pas rares :

"Ayse tenu sa promesse" (pour **tint**), (Sebahat)

"on est reentré..."

"à la deuxième fois il m'a raté" (Omer), en conversation libre. Ils témoignent de la mise en place par l'enfant d'une exploitation systématique, au niveau de son français d'apprenant, des règles induites par une pratique variée de la langue (3).

Ce sera là une partie de notre conclusion provisoire. Les productions que nous avons analysées témoignent pour certaines d'une tension évidente

(3) Sur l'ensemble des problèmes relatifs à la langue de l'apprenant, on consultera : PERDUE (C.) et PORQUIER (R.), **Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère**, *Langages*, n° 57, mars 1980.

vers la norme de l'école, c'est le cas de **Sebahat** qui alterne avec bonheur passé simple et imparfait et enchaîne dans son récit, aussi bien qu'en conversation, les phrases complexes, mais aussi des autres, dont la capacité à maîtriser les règles de ce système apparaît clairement dans certaines circonstances. Le plus bel exemple en est certainement la négation complète,

"... je ne vous ai pas appelé..." (Galip)

"... la poule elle ne pond pas..." (Osman)

que chacun des deux sujets produit dans les premières minutes du récit (cf. supra) pour l'abandonner totalement ensuite.

La variété des "erreurs" dont on a pu constater que chacune pouvait soit être rattachée à une catégorie de locuteurs francophones, soit témoigner d'une activité mentale d'élaboration/réflexion sur la langue, met en évidence la perméabilité d'un système transitoire constamment exposé à la pression divergente de normes contradictoires : norme standard, norme du français parlé, et même pression de l'écrit.

Dès lors, il est aisé de comprendre pourquoi telle ou telle de ces normes affleure suivant les circonstances.

On peut, en revanche, se poser avec moins de sérénité la question cruciale suivante : puisque ces enfants font la preuve de leur capacité à s'exprimer efficacement, puisqu'aussi ils se montrent capables de produire, dans leurs récits et conversations, un discours dont la langue ne se distingue de celle de leurs camarades natifs que par une plus grande variété des règles appliquées, où se situe le butoir incontournable qu'ils finissent par rencontrer, et de quelle nature est-il ? Où se produit le dérapage décisif qui les installe en situation d'échec pour cause, nous dit-on, de déficit linguistique ?

Notre étude longitudinale du corpus écrit montre que l'activité de soutien en langue maternelle joue un rôle positif en améliorant progressivement la capacité de l'enfant à éliminer les erreurs de type spécifique. L'étude des productions orales révèle également l'absence du déficit propre aux migrants. Et pourtant, nous constatons en fin d'année que trois de ces élèves sont d'ores et déjà marginalisés (2 redoublements et un passage en CPPN), tandis que pour les deux autres le passage en 6ème (dont un "de justesse") ne signifie pas nécessairement que d'éventuels phénomènes de blocage sont définitivement écartés.

La réponse à la question de la source d'échec scolaire est donc selon nous d'ordre essentiellement extra-linguistique : elle est à rechercher sur le plan des contraintes imposées par l'institution :

- la notion de "programme" ;
- les critères d'évaluation en vigueur ;
- la subversion du rôle du métalangage (qui d'auxiliaire qu'il devrait être, devient facteur de sélection) ;

- la norme scolaire (qu'un fossé sépare de l'usage extra-scolaire).

Finalement, on peut se demander si d'une manière générale la source de ces échecs scolaires n'est pas à rechercher au niveau de la non-reconnaissance par l'institution du savoir extra-scolaire de l'enfant.

Aix-en-Provence, octobre 1982

Vient de paraître à l'INRP

EVEIL SCIENTIFIQUE ET MODES DE COMMUNICATION

Recherches Pédagogiques, n° 117, INRP, 1983

Une co-production des Unités de Recherche en didactique des sciences expérimentales et du français, qui rend compte d'une synthèse provisoire et partielle des travaux menés en commun (et arrêtés en 1980 à notre corps défendant).

Dans quelles conditions, la langue ou tel autre mode de communication permettent-ils un progrès réel de la pensée scientifique, à l'occasion d'activités de résolution de problème ? Quels apprentissages nécessaires, de quels outils linguistiques ?

Inversement, en quoi le progrès de la pensée scientifique favorise-t-il le développement de capacités langagières ?

Des documents recueillis en classe, des analyses pour servir la formation des maîtres à une pédagogie de la construction et de l'appropriation collectives du savoir.

QUELQUES REFLEXIONS SUR UNE "UF OPTIONNELLE"

CONSCREE A LA SCOLARISATION DES ENFANTS DE MIGRANTS

par Suzanne DJEBBOUR
Ecole Normale de MELUN

Dans plusieurs écoles normales, des professeurs d'EN (PEN) ont voulu introduire dans le nouveau plan de formation une unité de formation optionnelle consacrée à la "scolarisation des enfants étrangers". Les statistiques nationales permettent de constater que ces enfants connaissent le plus fort taux d'échec scolaire, et il y a donc là, pour les PEN de certains départements, un terrain où un travail spécifique de formation paraît indispensable.

Il est devenu banal de dire que l'échec scolaire de certains enfants peut être renforcé par l'attitude d'enseignants qui, à leur insu, perçoivent ces mêmes enfants comme précisément voués à l'échec. Aussi pourrait-on penser qu'avant tout il importe de détruire chez les élèves - instituteurs des représentations, des préjugés, qui ne peuvent que biaiser l'action pédagogique. Ne faudrait-il pas armer le futur instituteur en lui dispensant un savoir théorique sur les particularités phonologiques de telle langue, sur la spécificité culturelle de telle population, sur les "piliers" de telle religion... bref, en remplaçant ses préjugés par des connaissances ?

L'expérience qui va être relatée ci-dessous met fortement en cause une telle démarche. Dans la mesure où la réalité de ces "enfants étrangers" est multiforme, mouvante, tant du point de vue linguistique que culturel, un savoir figé risque tout simplement d'installer, à la place des représentations, des stéréotypes. Il nous semble plus judicieux de mettre d'emblée les normaliens en formation au contact du terrain pédagogique, non pas pour y enseigner tout de suite, mais pour l'explorer. Par une "démarche d'éveil", on peut espérer d'abord faire émerger les représentations, puis les confronter à la réalité devenue objet d'enquête. Ainsi pourra se construire progressivement un savoir - éclairé de données théoriques dont le besoin se sera fait sentir chemin faisant - qui permettra de fonder une stratégie pédagogique adaptée.

Pour la deuxième année consécutive, nous animons, à l'EN de Melun, une "UF optionnelle" dite de pédagogie générale, dont l'encadrement est assuré par 3 PEN : de psychopédagogie, d'histoire - géographie et de français. Elle est consacrée à "la scolarisation des enfants de migrants". Le travail s'étale sur deux trimestres, à raison de 6 heures/semaine. A partir du milieu du 2ème trimestre, les élèves - maîtres interviennent dans des classes où le taux d'élèves d'origine étrangère est important.

Je parlerai surtout du travail effectué la première année, d'abord parce qu'il est trop tôt pour faire un bilan de celui de cette seconde année, qui n'est pas encore achevé, aussi parce que, maîtrisant moins notre démarche pédagogique la première année, nous avons rencontré plus de difficultés qui se sont avérées riches d'enseignement.

Les objectifs de cette UF avaient été formulés ainsi :

- Analyser les différents types de difficultés rencontrés par les élèves étrangers.

- Elaborer des stratégies pédagogiques appropriées.

Les interventions des EM s'effectuaient dans une école de Seine-et-Marne où le taux moyen d'élèves "étrangers" pour l'année scolaire 81.82 était de 35 %.

Ce travail nous a permis d'accéder à une meilleure connaissance des enfants réels que nous avons rencontrés dans les classes. Il nous a souvent aussi révélé, chez les élèves - maîtres (EM) des traits de mentalité qui peuvent être considérés comme représentatifs de l'enseignant moyen - de bonne volonté, puisqu'il s'agit d'une UF optionnelle - face aux enfants d'immigrés. C'est de ce double point de vue que je voudrais essayer de dresser un bilan succinct de nos activités.

I - LES "ENFANTS ETRANGERS"

Qui sont-ils ?

Le plus grand flou préside au dénombrement des "enfants étrangers". Les fiches individuelles remplies par le directeur et portant la mention de la nationalité sont établies, pour l'essentiel, au vu du nom de la famille ou sur la foi de ce qu'affirme -si on le lui demande- l'adulte qui vient inscrire l'enfant.

Une normalienne, ayant, au début de cette année, assuré une partie du travail administratif dans une école, s'est vu donner la consigne suivante par ses collègues : "Ici, il n'y a pas d'étrangers, tu mets "français" pour tout le monde", ceci avec les meilleures intentions...

Les enfants d'origine algérienne nés en France après 1963 - et ils sont nombreux - sont systématiquement décomptés comme étant de nationalité algérienne. Certes, ces mêmes enfants se disent Algériens, l'Algérie ne leur reconnaît pas la nationalité française, mais leur statut juridique aux yeux de la France est ceux d'enfants français (1) ce qui nous a semblé être parfaitement ignoré.

(1) En vertu de l'article 23 du code français de la nationalité.

Quand on sait que les fiches ainsi remplies dans les écoles servent à l'établissement des statistiques départementales et nationales... il y a de quoi s'interroger sur la validité de ces dernières.

Les EM ont accompli un travail de documentation sur ce statut juridique et ont ainsi réussi, non sans peine, à s'orienter dans le maquis des textes régissant la nationalité. Ceci leur a apporté d'intéressants éléments de réflexion sur les distorsions qu'il peut y avoir, pour nombre de ces enfants, entre leur statut juridique, leur sentiment d'appartenance à une communauté et la manière dont on les considère. Curieux état de fait, en particulier, que cette nationalité française, imposée unilatéralement par la France en 1963, pour les enfants d'origine algérienne nés en France, et constamment niée dans la pratique courante. "X", de père algérien et de mère française, a été étiqueté "algérien" sur les registres de l'école. Nous l'avons entendu, un jour, dans les couloirs, revendiquer à juste titre les deux nationalités avec son camarade "Y", qui, lui, partisan, disait-il "de la responsabilité du père", lui déniait le droit de se dire français. On aurait bien scandalisé le même "Y" si on lui avait dit que la loi française faisait de lui un petit français !

Et les enfants antillais, relativement nombreux dans cette école? Si personne ne leur conteste la nationalité française, faut-il penser, pour autant, qu'ils sont, tout simplement, de culture française ? La réponse n'était pas évidente pour certains EM qui préféreraient s'accrocher à l'étiquette "d'enfants étrangers" d'abord donnée à notre UF. Pour toutes ces raisons, nous avons préféré, cette année, en changer l'intitulé : "enfants de migrants" remplaçant "enfants étrangers".

Quel français parlent-ils ?

Partis de l'idée tenace d'un "handicap linguistique" spécifique, les EM ont très vite découvert que dans cette école où on ne trouve guère que des enfants de la "deuxième - voire de la troisième - génération", tous s'expriment dans le plus pur style briard, aucune trace d'accent particulier; aucune trace de ces confusions phonologiques sur lesquelles une UF Deug, d'initiation à la langue et à la culture portugaises et arabes avait mis l'accent.

A quelle (s) culture (s) appartiennent-ils ?

En mettant en oeuvre les activités pédagogiques de type inter-culturel, nous avons fait appel aux connaissances que ces enfants peuvent avoir de la culture d'origine de leurs parents. Dans un CE2, par exemple, autour du thème de "la fête", nous avons vu se manifester toute une gamme d'attitudes depuis celle de ce garçon né en Seine-et-Marne, qui n'est jamais allé en Algérie et ne peut citer aucune fête de ce pays, jusqu'à ces deux enfants portugais (d'habitude muets...) qui rivalisent dans l'évocation de fêtes portugaises, en passant par ces deux "Algériennes" (?) qui ne connaissent que la "fête du mariage" et ignorent jusqu'au nom de "l'Aïd", y compris sous sa version française de "fête du mouton".

Dans une classe de CP où les enfants ont travaillé sur la notion de "menu", nous avons pu constater que les spaghetti figuraient en bonne place comme plat traditionnel algérien.

Il nous apparaît très clairement que ces enfants ne relèvent pas d'une mythique "culture d'origine", mais que leur culture intègre, dans des proportions diverses, des faits culturels divers, disparates, voire antagonistes.

Nul ne se hasarderait sans doute, maintenant, à leur parler de "nos ancêtres les Gaulois", mais il serait bien hasardeux d'arguer de "leurs ancêtres à eux" pour en inférer des a priori sur ce qu'ils sont (2) ou... devraient être. Une vraie démarche d'éveil, dans les activités interculturelles, permet, nous a-t-il semblé, d'éviter toute caricature de "prise en compte des différences".

Sont-ils en échec scolaire ?

Le directeur et les maîtres de l'école nous ont tous affirmé qu'il n'y avait pas de différences significative entre les résultats scolaires des "enfants étrangers" et des autres. "Tous sont des enfants de ZUP, nous a-t-on dit, tous ont des difficultés liées à leur milieu socio-culturel". Autre son de cloche au CES voisin, où les EM ont enquêté : l'échec scolaire s'y manifeste lourdement pour les "étrangers". Après incitation de notre part, les EM ont regardé la réalité de plus près : en fait, dans l'école concernée, dès qu'on s'attache au critère des années de retard, on constate par exemple, que 20 % des enfants français ont au moins un an de retard, pour 41% des enfants d'origine étrangère. Même constat pour les écoles où nous travaillons cette année : l'appréhension spontanée de la situation par les enseignants ne correspond pas à la réalité ; les EM en ont été quelque peu perturbés. Nous ne nous sommes pas risqués à suggérer une interprétation.

Sont-ils en butte au racisme ?

Là encore, déclarations lénifiantes des maîtres de l'école: on n'observe pas de phénomènes de racisme dans la vie scolaire. Pourtant, certaines situations ont joué le rôle de révélateur et nous ont permis de constater que, si le racisme ne se manifestait pas a priori entre enfants, il était bien installé dans les esprits.

- (2) Je voudrais citer, à ce propos, une anecdote significative. Une conseillère pédagogique demande un jour, dans une classe, à une petite Marocaine, ce qu'elle a mangé à midi chez elle: "Du bifteck et des frites", répond l'élève.- *Tu es sûre? - Oui. - Tu crois, vraiment ?* Alors passe un éclair d'intelligence dans les yeux de la petite, qui dit "couscous ..." pour la plus grande satisfaction de la conseillère. Est-on très loin, pédagogiquement, de ce que pratiquaient les colonisés lorsqu'ils interviewaient leurs petits camarades français sur le déroulement du réveillon de Noël, avant de faire leur rédaction? L'essentiel, dans ces situations, c'est de saisir les règles du jeu...

- en maternelle, chez des enfants de 4 à 5 ans, des diapositives illustrant divers types ethniques ont provoqué ricanements et exclamations devant la mise en évidence de ces "différences" pourtant perceptibles dans la classe même.

- au CE2, au cours d'un travail en groupe, on a échangé des aménités du genre *"t'es un nègre, tu manges des noix de coco"* auxquelles on a répondu: *"espèce d'Arabe"*.

- au CM2, des enfants d'origine maghrébine, ont demandé: *"On voudrait savoir pourquoi on nous traite..."*

II - LES REACTIONS DES ELEVES MAITRES

De l'avis des trois professeurs concernés, le travail de l'année dernière, a été souvent difficile, nécessitant de fréquentes séances d'élu- ciation, de remise sur les rails. Il nous a semblé souvent percevoir des blocages d'origine idéologique.

Ainsi, **deux attitudes extrêmes devant la découverte de la réalité socio-économique:** soit l'affirmation d'un déterminisme pur et simple, et aucune pédagogie ne pourrait rien contre une telle fatalité. Soit un refus de prendre en compte cette réalité socio-économique: *"tout dépend, quand même du climat familial, du caractère de l'enfant..."* Devant des données recueillies sur le salaire, le logement, les conditions de vie d'une famille immigrée, une Normalienne nous a confié: *j'ai l'impression d'être devant une caricature..."* Refus de regarder en face une réalité "plus vraie que nature"? Le flou, tout compte fait, serait plus rassurant.

Les activités inter-culturelles

Pour travailler dans cette perspective il faut se documenter. D'où, d'une part, l'impossible désir de trouver un "digest" de la culture portugaise ou algérienne contemporaine; d'où, d'autre part devant la difficulté de la tâche, la tentation de refuser d'entrer dans ces considérations: "puisque ces enfants vivent en France, il faut les traiter comme des Français".

Paradoxalement, cette année, certains EM nous ont parus gênés par un savoir théorique sur la culture arabe traditionnelle, acquis dans une UF Deug. Il ne s'agit certes pas de remettre en cause le bien-fondé de telles études; mais il faudrait pouvoir y ajouter (comment?) une réflexion sur les phénomènes de culture dominante / culture dominée, (3) sur l'appartenance à deux cultures que nous évoquions plus haut, sur les contradictions et les conflits historiquement engendrés à l'intérieur d'une même culture, sur la co-existence de survivances et de faits culturels

(3) Pendant la préparation d'un travail très sérieux sur le calendrier musulman, deux normaliennes sont tombées des nues en découvrant qu'il n'était pas utilisé en Algérie, mais que toute la datation courante ou officielle s'exprimait dans "notre" calendrier.

nouveaux... A des EM qui nous présentaient la polygamie comme la règle générale de la famille musulmane, nous avons demandé de réfléchir à l'importance du fait culturel des fiançailles dans la jeunesse française actuelle, en milieu normalien en particulier.

Seule une démarche d'éveil, menée beaucoup plus systématiquement dans le cadre de l'UF cette année, a permis de passer de ces représentations figées à l'appréhension d'une réalité multiforme et souvent déconcertante. Des EM, par exemple, ont découvert en enquêtant auprès de jeunes adolescents maghrébins que, paradoxalement, dans certaines familles, une volonté de préserver la "culture d'origine" aboutissait à restreindre la liberté de mouvement des filles, en France, de manière parfois plus sévère que dans un Maghreb où la mixité scolaire a pu bouleverser de manière très rapide des préjugés séculaires.

Nous avons constaté, sans étonnement, **une méconnaissance de l'histoire récente** : "*Guerre d'Algérie... Salazar... connais pas*". Ce qui nous incite à penser qu'un travail historique portant sur les 30 dernières années aurait complété utilement cette UF.

Le racisme

L'année dernière, où la répartition du travail entre les EM avait été moins rigoureuse que cette année, nous n'avions pas réussi à ce qu'un groupe s'intéresse au problème du racisme. Cette année, il a encore fallu que la suggestion vienne de nous. A quoi il nous a été répondu "*q u ' o n ne devrait pas avoir à parler de racisme en milieu enseignant*"(4). Après quelques controverses, le sujet a été retenu, mais... aurait été oublié au moment de la répartition des tâches si nous n'étions de nouveau intervenus. Les EM rejoignent ici les maîtres dont nous parlons plus haut. Pourquoi cette réticence à admettre que le racisme existe ?

Citons enfin l'étonnement d'Un Tel qui découvre que tous les étrangers ne se reconnaissent pas à l'oeil nu dans la classe, ou qui constate qu'un Portugais peut être blond. Anecdotes peut-être, mais qui témoignent de combien de stéréotypes ?

Cette UF, je l'ai déjà dit, a été difficile à mener, difficile, peut-être aussi, à vivre, pour certains EM. Au fur et à mesure qu'ils croyaient saisir le contenu de leur travail, il leur échappait. Au vu de l'intitulé -et malgré le descriptif- certains avaient cru venir apprendre comment enseigner dans une CLIN (dont ils avaient parfois fait l'expérience). Ils découvraient que le problème n'était pas phonologique... Ils pensent trouver des enfants en difficulté scolaire spécifique et s'entendaient dire par les maîtres

- (4) Sur un des panneaux d'une exposition réalisée par les EM de cette UF dans le foyer de l'EN, on vient d'écrire - au moment où je rédige ce compte-rendu - "les bougnoules à Alger".

qu'il n'en était rien. Mais les chiffres leur disaient le contraire. Ils pensaient pouvoir investir un savoir de fraîche date dans un travail portant sur différentes religions, et se heurtaient à des enfants musulmans qui connaissaient Noël mais ignoraient les grandes fêtes de leur propre religion. Ils ne savaient même plus qui était étranger"...

Tout notre travail, me semble-t-il, a consisté à passer d'une pédagogie qui s'adresserait à des images d'enfants à une pédagogie qui s'adresse à des enfants de chair et d'os; à constater aussi que certaines situations étaient efficaces pour révéler des réalités que d'autres pratiques occultent complètement (j'ai parlé plus haut de la manière dont pouvait s'exprimer le racisme d'une part, la conscience qu'en ont les enfants d'autre part). Certes, il n'y a là aucune innovation dans la pratique de formation et toute UF pourrait sans doute mener aux mêmes conclusions. Cependant les réticences, les difficultés, étaient là plus exacerbées qu'ailleurs. Est-ce parce que la charge idéologique était aussi plus lourde ?

Ainsi "prendre en compte les pratiques culturelles des enfants" supposerait-il d'admettre qu'on ne connaît vraiment d'emblée ni les enfants ni leurs pratiques culturelles. Ce n'est pas facile; il faut laisser au vestiaire beaucoup de représentations, beaucoup de discours (même bien intentionnés) qui saturent l'atmosphère des écoles, il faut remettre en cause certains savoirs. Ce n'est pas encourageant; comment "prendre en compte" ce qu'on ignore ?

Ce que cette UF nous a permis de mettre en évidence, c'est qu'une démarche d'éveil véritable, qui, dans un premier temps, donne la parole à tous les enfants et laisse s'exprimer leur vécu est seule capable "d'éveiller" aussi le maître à la réalité des enfants. On peut faire l'hypothèse pédagogique que, connaissant mieux les enfants, il saura mieux quelles situations conviennent à une prise en compte de ces différences culturelles de mieux en mieux maîtrisées. Suivant la progression "spiralaire" qui est celle justement, de la démarche d'éveil.

RAPPEL

Pour changer les pratiques du CP

**DEVENIR LECTEUR, TROIS CP A ST ETIENNE, TOULOUSE,
POITIERS**

Recherches Pédagogiques n° 112, 1982

par Hélène ROMIAN, Louis LASSABLIÈRE, Eveline CHARMEUX,
Jeanne PATTE, Danièle SIRVEN, Anne-Marie HOUDEBINE,
Michèle AGNIEL

Dans le courrier de *Repères*

LA TÊTE A L'ÉCOLE

PRATIQUES, n° 37, mars 1983

Au sommaire :

Introduction : l'école, les enseignants et la télé par F. DOUMAZANE ; **La télévision et les ZEP** par F. SUBLET ; **Suspense** ; **Suspense** par F. DOUMAZANE ; **Approche sémiologique d'une séquence d'Ulysse 31** par F. SUBLET ; **La construction de l'information télévisée : étude comparée de trois moments du journal télévisé sur TF1, A2, FR3** par F. DOUMAZANE ; **Le débat télévisé : méthodologie et pédagogie** par N. NEL ; **Le plaisir du spot** par M. CHAROLLES.

Dans le courrier de *Repères*

ENSEIGNER LA LITTÉRATURE

PRATIQUES, n° 38, juin 1983

Au sommaire :

Enseigner la littérature, par J.P. GOLDENSTEIN ; **Le tri de postérité : approches de quelques mécanismes, Approche institutionnelle du premier surréalisme (1919-1924)** par J.P. BERTRAND, J. DUBOIS, P. DURAND ; **Faire de l'histoire littéraire autrement: le "cas Montaigne"** par D. DUPONT, J.M. ROSIER ; **Introduction à la lecture des textes littéraires : l'exemple de Balzac en 3e**, par C. MASSERON ; **Histoire de la littérature. De la production des textes à leur réception. Orientation bibliographique.**

A la recherche de contre-normes à l'école maternelle et élémentaire

par Claude VARGAS,
Ecole Normale d'Aix-en-Provence
Université de Provence

I - A LA RECHERCHE D'UNE DEFINITION

L'équipe d'Aix-Marseille a entrepris en 82-83 une recherche qui, sur le plan théorique, s'inscrit dans le champ des concepts de la sociolinguistique moderne en mettant la notion de contre-normes au centre de sa problématique de l'échec scolaire des enfants de milieu défavorisé, qu'ils soient de souche française ou étrangère (1).

Avant d'aller plus avant, il n'est peut-être pas inopportun d'essayer de mieux cerner cette notion de contre-norme.

La réalité linguistique est composite.

Il est plusieurs façon de la traiter. On peut mettre la diversité entre parenthèses pour construire un objet-langue, système de signes ou systèmes de règles, parfaitement homogène. C'est là la démarche des linguistiques structurale, que Marcellesi et Gardin ont défini comme unifiantes (2).

On peut ne reconnaître qu'un usage de la langue et rejeter tous les autres dans l'enfer des réalisations fautives, incorrectes, xéniques. C'est là l'attitude normative et puriste.

On peut enfin prendre en compte objectivement cette diversité et tenter de l'analyser scientifiquement. Cette analyse peut prendre plusieurs formes. Elle peut être essentiellement une description des variations, ainsi que l'a fait Martinet, pour ne prendre qu'un seul exemple, dans **La prononciation du français** (3). Mais elle peut vouloir aller plus loin

(1) Au delà des apparences, les problèmes linguistiques des enfants d'immigrés sont largement ceux des enfants de milieu socio-culturel défavorisés, même s'il existe des difficultés spécifiques. Voir ici-même l'article de D. Faïta. Voir également entre autres, la littérature étant abondante sur ce sujet, l'étude de C. BLANCHE-BENVENISTE et C. JEANJEAN, **Evaluation des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans les mêmes classes**, texte ronéoté, Université de Provence, décembre 1980.

(2) J.B. MARCELLESI et B. GARDIN, **Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale**, Paris, Larousse, 1974 - Voir III,1.

(3) A. MARTINET, **La prononciation du Français Contemporain**, Genève, Droz, 1954.

cherchant des relations causales entre les composantes sociales et les réalisations linguistiques. Les résultats dans ce cas-là sont tributaires à la fois des concepts linguistiques et des concepts sociologiques utilisés.

L'école française de linguistique (Meillet, Vendryes, etc...) a posé toutes les bases de la sociolinguistique moderne. Mais il lui a manqué une analyse de la société et des rapports sociaux suffisamment élaborée. Autre exemple : la conception d'une société scindée abruptement en deux classes antagonistes a pu développer la notion de langues de classes, aberration de type lyssenkiste (4) à la quelle l'intervention de Staline a mis un terme : pour plusieurs lustres, les linguistes marxistes se sont reoliés sur une linguistique qui refusait les déterminations sociales (5). Toutefois Staline n'a pu faire que dans foule d'esprits l'opposition massifiante et erronée langue de la bourgeoisie/langue de la classe ouvrière ou du peuple n'ait pas continué à fonctionner, comme en témoignant trop de discours sur la **langue** bourgeoise de l'école qui handicape les enfants d'ouvriers, dont la **langue** est différente.

Ce très bref rappel pour expliquer peut-être les réticences que l'on perçoit souvent en France lorsqu'on veut rapprocher variation linguistique et structures sociales.

Par contre, il est souvent mieux perçu de travailler sur la variation régionale et/ou diachronique. Il y a là une tradition linguistique intégrée positivement : qui n'a pris plaisir à butiner peu ou prou son Gillieron en compagnie de l'abeille isoglossique ? Tradition qui peut même donner lieu à d'innocentes récréations de salon : qui n'est prêt à s'esbaudir si "c'est craignos" ou si "ça fout les boules" (6) ?

Encore qu'il soit possible de concevoir autrement la variété régionale et il se peut que "tout un petit peuple plein de couleur" selon la définition

(4) Voir le n°46 de *Langages* dirigé par J.B. MARCELLESI, **Langage et classes sociales - le marrisme**, juin 1977.

(5) L'intervention de STALINE, **A propos du marxisme en linguistique**, publiée dans le n°12-13 des *Cahiers marxistes-léninistes* en 1966 était difficilement trouvable. Elle a été rééditée en 1977 dans l'ouvrage présenté par L.J. CALVET, **Marxisme et linguistique**, Paris, Payot, puis en 1979 dans le riche ouvrage de F. CADET, J.M. GAYMAN, Y. MIGNOT, et E. ROUDINESCO, **Les maîtres de la langue avec des textes de Marr, Staline, Polivanov**, Paris, Maspéro.

Sur l'attitude des linguistes français marxistes, voir D. BAGGIONI, **Contribution à l'histoire de l'influence de la Nouvelle Théorie du Langage en France**, *Langages*, 46, pp.90-117.

(6) Comme peut en témoigner par exemple l'article **Le jeune tel qu'on le parle** paru dans le *Nouvel Observateur*, 4-10 D2CEMBRE 1982.

des français du Midi par un cadre tourangeau (7) - mais cela est valable pour les autres "petits peuples" plus ou moins irisés de notre communauté - vive difficilement la situation diglossique dans laquelle il se trouve et que le problème puisse être posé sur le plan culturel et politique (8).

Poser le problème des rapports entre le langage et les structures sociales en termes de normes, c'est à la fois refuser une vision délicieusement idéaliste du langage, de la société et de leurs rapports et se garder des erreurs de la massification grossière et des clivages sommaires. Mais cela implique que l'on procède à une rapide exploration des différentes acceptions du terme norme, compte-tenu de la polysémie qu'il a acquise depuis plusieurs années.

Il existe une norme qualifiée de normale ou fonctionnelle, qui est constituée par l'ensemble des règles dont le respect assure une bonne intercompréhension entre les usagers d'une même "langue" (9). [ikopR/Rj] est conforme à cette norme ; [iRj kopR/]. Cette norme est d'ailleurs plus contraignante à l'écrit qu'à l'oral puisqu'il s'agit dans ce cas de produire un discours hors situation, un discours de l'objet absent à un récepteur absent : pour maintenir une intercompréhension de qualité satisfaisante, il faut procéder à une élaboration plus complète du message. Mais il convient de distinguer soigneusement, à la suite de Frédéric François, cette norme fonctionnelle de l'écrit, plus exigeante que celle de l'oral, de ce qu'il appelle la **surnorme** (10) ensemble de prescriptions non fonctionnelles qui définissent la "correction", le "beau langage" écrit : on doit écrire "il NE comprend rien" même si le NE n'a aucune valeur fonctionnelle.

(7) N. GUENIER, E. GENOUVRIER, A. KHOMSI, **Les Français devant la Norme**, Paris, Champion, 1978, p.104.

(8) On pourra consulter facilement le n°61 de **Langages : Bilinguisme et diglossie**, mars 1981 ; le n°25 de **Langue Française, L'enseignement des langues régionales**, février 1975 ; le N°4-5 des **Cahiers de linguistique sociale, Situations de diglossie - Actes du colloque de Montpellier**, Gresco Université de Haute-Normandie, Rouen 1982 ; la revue **Lengaset** les différents travaux de R. LAFONT et de son équipe - Voir aussi l'ouvrage collectif, **Langue dominante : Langues dominées**, Paris, Edilig, 1982.

(9) Pour les problèmes pédagogiques, parmi les numéros récents de **Repères** la contribution d'Y. BIANCO et celle de l'équipe de Nîmes au n°44 **langue orale** ainsi que le n°53 **Pour une pédagogie de l'oral**. Avec des guillemets, vu la difficulté à définir aujourd'hui ce qu'est une langue : système (de signes, de règles, de normes ?), ensemble de systèmes, intersection de systèmes, etc... ?

(10) F. FRANCOIS, **Fonctions et norme de la langue écrite, Le pouvoir de lire**, JOLIBERT et GLOTON, Paris, Casterman, 1975, pp.56-70.

Norme et surnorme, Repères, n° spéciale, **Analyse de textes d'enfants** Séminaire des 24-25-26 avril 1974, INRP, 1976, pp.69-90.

Norme et surnorme, Dialogue, n°23, GFEN, mars 1977, pp.9-13.

On constate qu'à l'oral différents groupes, sous-groupes, individus utilisent certaines variations linguistiques de façon régulière (11). Ces variations régulières dans un groupe, que l'on peut apprécier statistiquement, sont appelées **Normes objectives** (12).

Mais chaque groupe, chaque individu, a une représentation de ses réalisations et de celles des autres groupes, représentation qui peut être sur certains points conforme à la réalité objectivement analysable (telle personne pense que dans le Midi la majorité des natifs distingue [ilnwa] (**il noie**) et [il nua] (**il noua**) et cela est conforme à la réalité), mais peut aussi sur d'autres points avoir des représentations erronées (imaginer que "sein" et "saint" se prononcent différemment parce que la graphie est différente (13), faire de telle réalisation particulière la caractéristique d'un groupe ou d'une ethnie quand le phénomène est beaucoup plus général, etc...). Ces représentations des réalisations effectives constituent les **Normes subjectives**.

L'identité des normes subjectives des membres d'un groupe relativement à leur production linguistique constitue l'un des marqueurs d'homogénéité du groupe. C'est ce que notait déjà Vendryes en 1921, avec les outils théoriques de l'époque. "Pour affirmer l'existence d'un groupe, quel instrument plus efficace que la langue ? Si souple, si nuancée, si fluide, se prêtant à des emplois si variés, la langue est le moyen d'entente entre les membres du groupe, leur signe de reconnaissance et de ralliement" (14).

Généralement les représentations sont liées à des jugements de valeur, des évaluations : telle réalisation est jugée prestigieuse parce qu'attribuée à un groupe lui-même considéré comme prestigieux (15), ou au contraire dépréciée parce que perçue (même si c'est faux) comme l'apanage d'un groupe lui-même déprécié ; d'une façon plus générale, une réalisation sera valorisée ou dévalorisée par un sujet en fonction de la manière dont il se situe par rapport au groupe ou sous-groupe auquel il attribue la caractéristique de la réalisation. Nous sommes là dans le domaine des **Normes évaluatives**.

-
- (11) Déjà dans E. COSERIO.- **Sistema, norma y habla, Teoris del lenguaje y linguistica general**, Madrid, Gredos, 1952, p.94 sq.
- (12) A. REY, **Usages jugements et prescriptions linguistiques, Langue Française**, 16, **La norme**, déc. 1972, pp.4-28. On peut trouver une analyse fine des deux approches de la notion de norme objective en termes d'abstraction et en terme de généralité dans F. HELGORSKY, **La notion de norme en linguistique, Le Français moderne**, 50-1, janvier 1982, pp.1-14.
- (13) cf. N. GUEUNIER, et alii. op. cité.
- (14) VENDRYES, **Le langage**, Paris, La Renaissance du livre, 1921, pp.282-283. Le problème a été repris et illustré récemment par G. MOUNIN **La répression linguistique dans les groupes humains**, Archivum linguisticum, Leeds, 1975, pp.65-70 repris dans **Clefs pour la langue française**, Paris, Seghers, 1975, pp.40-53.
- (15) W. LABOV, **Sociolinguistique**, Paris, Ed. de Minuit, 1976.

Enfin, nous n'aurons garde d'oublier les normes imposées à l'individu par l'intermédiaire de divers "appareils" : l'école, l'académie, le dictionnaire, la grammaire, etc... dont la parole dit officiellement ce qui est bon et ce qui ne l'est pas. Il s'agit là de la **Norme normative** qui constitue, pour reprendre l'expression de F. François, un **imaginaire social répressif** (16). Le lien entre cet imaginaire social répressif et les normes subjective et évaluative est certain, même s'il n'a pas encore fait l'objet de recherches approfondies et systématiques (17).

Et la contre-norme dans tout ça ?

Les normes évaluatives peuvent entraîner des comportements différents. Labov a montré qu'aux Etats-Unis les couches moyennes souffrent d'insécurité linguistique (conscience de ne pas constituer les couches porteuses de la norme dominante et volonté de produire des réalisations linguistiques conformes à celles des couches supérieures), ce qui se manifeste, dans certaines circonstances, par des phénomènes d'hypercorrection (18). Inversement, il a relevé que dans la classe ouvrière à New-York, ce phénomène jouait très peu et qu'on pouvait observer une tendance à la valorisation des réalisations spécifiques à cette classe chez les hommes, ce qu'il explique par "une tradition culturelle qui produit une pression du bas" (19).

Toutefois, Marcellesi et Gardin (20) voient dans ce comportement, non pas un rattachement à une tradition (ce qui gomme les rapports de classes), mais une manifestation des rapports de classes, "développement dans la classe ouvrière d'une idéologie valorisante de son propre langage, autre norme qui s'oppose à la norme dominante", norme de la classe dominante que J.B. Marcellesi dans une autre intervention (21) définit plus précisément comme n'étant pas celle de la totalité de la classe dominante, socialement, économiquement, culturellement, linguistiquement hétérogène, mais comme celle de ce qu'il appelle les **couches culturellement hégémoniques**, constituées, pour faire bref, essentiellement des professionnels de la parole. Mais nous pouvons avancer que si la norme dominante est celle des couches culturellement hégémoniques, elle fonctionne - en tout cas au niveau des représentations et certainement pas à ce niveau seulement - comme norme de la classe dominante tout entière, comme norme

(16) F. FRANCOIS, **Mise en mots, récit, norme (s) Etudes de Linguistique Appliquée**, 36, 1979, p.41.

(17) A notre sens, les rapports établis par A. REY (art.cité) entre ces composantes méritent une recherche plus approfondie.

(18) W. LABOV, op. cité.

(19) W. LABOV, cité par MARCELLESI et GARDIN, op.cité, pp. 146-147.

(20) op.cit., p.147

(21) J.B. MARCELLESI, **Norme et hégémonie linguistique**, *Cahiers de linguistique sociale*, n° 1, **La Norme**, Université de Rouen, GRECO, 1976, pp.88-95.

de la bourgeoisie, façon de parler de la bourgeoisie, dont, dans la conscience populaire, l'intellectuel, l'enseignant font souvent partie, sont les porte-paroles.

Ce sont les usages particuliers à la classe ouvrière ou à telle composante de celle-ci, tant sur le plan phonético-phonologique que lexical et parfois syntaxique, usages nettement différenciés de ceux de la classe dominante, produits de façon systématique et perçus comme caractéristiques du monde ouvrier et revendiqués comme tels en opposition aux caractéristiques de la classe dominante, ce sont ces usages donc que l'on appelle normes opposées ou **contre-normes**.

En rappelant que ces contre-normes fonctionnent comme toutes les normes spécifiques d'une communauté, voire d'un individu, sur un fond de règles communes à la communauté linguistique large, constitutives de la norme fonctionnelle, permettant l'intercompréhension la plus étendue. Nous insistons lourdement : il n'y a pas une langue de la classe ouvrière et une langue de la bourgeoisie ; l'importance purement linguistique des contre-normes est largement inférieure à leur importance psycho-socio-linguistique.

II - A LA RECHERCHE D'UNE REALITE

Nous avons fait l'hypothèse que, dans les milieux socio-culturels défavorisés, les blocages langagiers à l'école maternelle et les échecs en français à l'école primaire - mis à part les cas pathologiques - ne résultaient pas d'un handicap linguistique (22) et ne pouvaient s'envisager seulement en termes de différence, parce que la société n'est pas composée de groupes qui seraient seulement différents mais de groupes dont les intérêts sont contradictoires et les rapports conflictuels.

L'école prend place dans les représentations qu'ont les parents des rapports de classes, dans la façon dont ils les vivent. Et les usages de la langue mis en oeuvre par l'école sont eux aussi pris dans ce réseau: les normes linguistiques de l'école sont intégrées dans un ensemble idéologique plus vaste par rapport auquel les parents - et à leur suite et à leur manière leurs enfants - se situent. Les normes linguistiques de l'école peuvent être évaluées, elles, positivement : ainsi arrivent à l'école des enfants dotés de contre-normes, ou, en d'autres termes, d'un système de normes bloquant les apprentissages scolaires harmonieux.

Handicap ? non. Différence ? pas seulement. Conflit : c'est ce que nous avons entrepris de vérifier. A quel (s) âge (s) apparaissent les normes subjectives chez l'enfant, c'est-à-dire à partir de quel âge est-il capable de mettre en relation des réalisations linguistiques et des groupes - ou des représentants de groupes - socio-professionnels ou ethniques ou géographiques différents ? A quel (s) âge (s) apparaissent les normes

(22) CRESAS, *Le handicap social-culturel en question*, Paris, ESF, 1981.

évaluatives, c'est-à-dire l'aptitude à porter des jugements de valeur sur des réalisations linguistiques ? A partir de quel (s) âge (s) a-t-il conscience de l'existence d'une Norme normative sociale ? Existe-t-il effectivement des contre-normes chez les enfants de milieu socioculturel défavorisé en situation d'échec scolaire en français ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons élaboré une batterie de tests, puis nous l'avons testée et obtenu de premiers résultats.

2.1. La batterie de tests

Nous ne présenterons pas ici dans le détail le test élaboré, car il souffre encore d'un certain nombre d'imperfections auxquelles nous devons remédier. Nous nous contenterons donc d'en exposer le principe, réservant à une étude ultérieure la présentation critique du matériel utilisé.

Le matériau de base est constitué par l'enregistrement de cinq femmes et de cinq hommes (pour chaque sexe : un sujet maghrébin de milieu socioculturel défavorisé, un cadre supérieur parisien et trois sujets méridionaux : un ouvrier, un instituteur représentant les couches moyennes et un cadre supérieur - dans notre cas, les cadres supérieurs étaient des personnes ayant au moins une licence -). Ces dix sujets lisent une même phrase (23) contenant un certain nombre de points sensibles, c'est-à-dire de phonèmes ou de combinaisons de phonèmes susceptibles de réalisations différentes, caractéristiques de chaque groupe retenu. En d'autres termes, de phonèmes qui sont l'occasion de la manifestation de normes différentes (voyelles nasales, e caduc, etc...).

Ensuite une série de photos de personnes caractéristiques des différents groupes retenus et facilement identifiables par des enfants même jeunes (ex.: le cadre supérieur est représenté par un médecin), afin de tester le degré d'élaboration des normes subjectives (n.s.) sociales des enfants : dans quelle mesure et à partir de quel (s) âge (s) sont-ils capables de mettre en relation des réalisations phonétiques socialement, géographiquement, ethniquement déterminées avec des représentants de ces variables ? Cette compétence, qui révèle le degré d'existence de leurs n.s. sociales, constitue la condition sine qua non d'une possibilité de fonctionnement de contre-normes.

La question suivante concerne les n.s. plus intimes de l'enfant : images de la façon de parler de ses parents, de son maître ou de sa maîtresse, de lui-même, toujours en référence à l'enregistrement.

S'étant assuré que l'enfant possédait des n.s. sociales et ayant repéré ses n.s. domestiques, il s'agit de déceler l'éventuelle existence de contre-

(23) Pour éviter trop de déformations, la phrase se trouvait, anonyme, au milieu d'un petit texte que le sujet lisait dans sa totalité. Elle était ensuite extraite par repiquage.

normes. Trois questions pour cela : deux relatives aux normes évaluatives, visant le jugement esthétique de l'enfant, et à son projet de modèle à atteindre, et la troisième se proposant de déceler l'image qu'il a de la norme normative qui fonctionne à l'école.

2.2. L'échantillon testé

Nous avons retenu un enfant de chaque sexe pour chaque niveau de la scolarité, de la petite section de maternelle au CM2, dans chaque groupe scolaire de l'équipe (3 groupes ZEP de Marseille, une école maternelle et une école primaire d'Application d'Aix), en essayant d'avoir sur l'ensemble une représentation équilibrée des immigrés, des ouvriers, cadres moyens et cadres supérieurs provençaux. Et, évidemment, en retenant de préférence des enfants en situation d'échec en français.

2.3. Les conditions de passation

Nous avons essayé de déscolariser la situation de passation du test en ne le faisant pas passer par l'enseignant de l'enfant, ni même chaque fois qu'on l'a pu par une personne perçue comme un maître. Mais s'il ne fallait pas que le questionneur fût un maître pour éviter certaines inductions de réponses, il fallait par contre qu'il soit connu de l'enfant pour éviter les blocages que provoque généralement le face-à-face avec un étranger. D'où l'utilisation d'un mère d'élève dans une maternelle, de la psychologue scolaire d'un groupe à Marseille, d'une maîtresse de maternelle pour le primaire, etc.

Ces tests se sont déroulés dans les locaux scolaires, pendant les heures de classe.

2.4. Les résultats

Une première série de résultats concerne la valeur du matériel : si certains enregistrements "fonctionnent" parfaitement, d'autres devront être revus. De même pour les photos. La longueur du test fait problème. Certaines questions devront être formulées autrement.

En prenant en compte ces imperfections, il est possible de dégager un certain nombre d'enseignements.

a) Les n.s. sociales existent dès la maternelle, mais elles se développeraient avec l'âge, d'une manière qui resterait à étudier. Toutefois, nous ne savons pas si la longueur du premier test, la signification - ou l'absence de signification - que peut lui accorder un enfant de maternelle, n'ont pas provoqué une rapide baisse de l'attention des enfants jeunes, si bien que les n.s. sociales de ces enfants seraient en fait supérieures aux résultats que nous avons obtenus.

b) Le même phénomène de résistance à la fatigue semble avoir joué pour les n.s. domestiques : le nombre de réponses augmente, de la maternelle au CM2.

En gros, les enfants d'ouvriers, de cadres moyens et de cadres supérieurs provençaux identifient plus volontiers leurs parents ou eux-mêmes à l'instituteur/trice ou aux cadres supérieurs, éliminant les références aux réalisations des sujets maghrébins et ouvriers.

Une partie encore des enfants maghrébins fonctionne de cette façon. Seule une dizaine d'entre eux (sur 19) attribuent à leurs parents la façon de parler des sujets maghrébins enregistrés.

Qu'avons-nous testé là ? S'agit-il de la représentation **véritable** qu'a l'enfant de la façon de parler de ses parents et de lui-même ou d'une représentation qu'il veut donner au questionneur ?

c) Les modèles esthétiques le plus souvent retenus sont les voix attribuées aux parents ou à un parent et à son maître ou sa maîtresse. Ce qui complique le problème exposé ci-dessus : l'attribution des voix aux parents et à l'enseignant s'est-elle faite sur la base d'une reconnaissance ou d'une offrande non-consciente ("ce qui me paraît le plus joli, pour mes parents - ou l'un de mes parents - et mon maître/ma maîtresse!"), pour se faire plaisir, ou comme vitrine pour le questionneur ?

Ajoutons que les enfants d'immigrés qui ont attribué les voix des sujets maghrébins à leurs parents ne retiennent pas le modèle familial comme modèle esthétique, mais les normes normatives scolaires.

La prégnance de la situation apparaît de plus en plus clairement: le test se déroule à l'école et est conduit par un adulte qui, certes, n'est pas le maître, mais qui appartient au même univers que lui : adulte d'un certain milieu socio-culturel. L'enfant est resté cerné par un système de valeurs qui a pu être fortement inducteur ; il semble avoir construit inconsciemment ses réponses en fonction de la représentation qu'il a de son questionneur, de son système de valeurs et de ses attentes, compte-tenu aussi du cadre dans lequel il se trouve.

d) Ceci pourrait expliquer que la question qui avait pour but de renforcer la précédente dans la recherche de contre-normes ait également fourni des résultats décevants. Seulement deux enfants avouent ne pas souhaiter parler selon les modèles dominants :

Un enfant d'immigrés, du CM2, qui a attribué à ses parents les voix des sujets maghrébins et à son maître la voix du cadre supérieur parisien, qui a présenté comme modèles esthétiques la façon dont on doit parler à l'école (selon lui, celle de la femme cadre supérieur marseillaise et celle du cadre supérieur parisien), mais qui souhaite **parler comme son père**. Il semble clair qu'il y ait là à la fois reconnaissance et rejet des normes dominantes, et attachement aux normes de son milieu.

Une fille d'artisan maçon (CM) qui voudrait parler comme la femme maghrébine parce que "tous les autres ont l'air de s'en croire, de faire vite". Il faut parler à l'école **comme l'ouvrier**, parce que les docteurs

ils veulent être les plus forts". Mais les voix de la mère et du maître ne sont pas identifiées; quant au père, il s'est vu gratifié de la voix de l'instituteur, perçue comme étant celle d'un docteur (son père veut être/est le plus fort ?).

Deux cas seulement. Deux hypothèses :

Les contre-normes existent, mais il n'est pas possible d'établir des relations entre ce phénomène et l'échec en français ; l'immense majorité des enfants qui échouent n'ont pas de blocage à l'égard des modèles que propose l'école.

Les contre-normes existent et de façon déterminante dans l'échec de l'apprentissage scolaire, mais notre test n'a pas permis de les dégager de façon significative.

III - A LA RECHERCHE D'UNE CONCLUSION

De façon indiscutable, on peut retenir l'existence de n.s. sociales et de normes évaluatives dès la maternelle. On peut retenir aussi l'existence de contre-normes, mais là, seul un petit coin du voile a été soulevé.

Mais, plus que l'attitude réelle des enfants à l'égard des normes linguistiques, nous avons le sentiment d'avoir surtout testé leur comportement dans certaines conditions d'enquête. Le cadre scolaire de la passation et le statut des questionnaires nous semblent avoir induit de façon déterminante les réponses (24). Mais ne serait-ce pas là justement la preuve d'une conscience développée de la valeur sociale des normes linguistiques (qui dans le cas présent, rappelons-le, ne concernaient que le plan phonétique, celui qui échappe le plus aux actions normatrices de l'école et de la famille) ? Dans ce cas, la méthode d'enquête doit être affinée, une stratégie plus complexe doit être imaginée qui permette d'éviter les comportements de masquage des enfants.

Dans ce cas les problèmes pédagogiques prennent une dimension nouvelle, il s'avère qu'il ne s'agit pas seulement de faire acquérir des usages différents, mais de faire accepter des usages a priori rejetés.

Jun 1983

- (24) C'est toujours le problème du paradoxe de l'observateur. LABOV y a donné une solution en introduisant un pair dans le groupe à observer pour mener l'enquête (*Le parler ordinaire*, Paris, Ed. de Minuit, 1978), mais cette solution n'est guère envisageable avec des enfants de maternelle et du primaire.

PEUT-ON PARLER D'UNE COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ?

La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement?

par Elisabeth BAUTIER-CASTAING
Université de Paris III

"Les mots clés (de l'enseignement) ne sont plus code, système, structure linguistique, mais énonciation, discours, acte de parole, compétence de communication"(1), situation de communication.

En effet, l'analyse de la demande comme celle de l'offre dans le domaine de l'enseignement de la langue laisse apparaître une évolution, une modification même de son objet. En d'autres termes, à la linguistique de la langue, c'est-à-dire un enseignement des règles de la combinatoire des éléments du code, souveraine dans la dernière décennie, se substitue progressivement l'influence d'une linguistique de la parole ou d'une sociolinguistique, c'est-à-dire un enseignement des "règles" de la communication. Le parallélisme de la forme n'est pas un simple effet rhétorique mais pose effectivement le problème de la nature du changement introduit, de son incidence sur les informations linguistiques transmises, sur leur appropriation, sur les conceptions de la langue ainsi véhiculée par les enseignants, par les élèves.

L'introduction de ces notions dans les différents domaines de la didactique (langue maternelle, langue seconde, formation initiale et formation continue) recouvre, d'une part, un constat d'échec de l'enseignement du seul code linguistique, dans les quatre domaines cités. Qu'il s'agisse de pallier ce qui est encore souvent considéré comme handicap linguistique des locuteurs des codes non légitimes (dominés), qu'il s'agisse d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère, qu'il s'agisse enfin de permettre à des adultes qui vivent les situations hiérarchisées d'utilisation de la langue comme échec ou au moins épreuve infériorisante, désécurisante, de modifier cette relation à la communication et à la langue. Ce constat d'échec s'accompagne, d'autre part, du développement des modèles théoriques qui tentent d'intégrer aux descriptions de la langue sa dimension communicative, les modèles syntaxiques, phrastiques étant de même apparus trop limités pour rendre compte de la langue telle qu'elle se réalise dans son utilisation.

Se trouvent ainsi posés trois types de problèmes étroitement liés de par cette nature des faits langagiers : Problèmes théoriques : quels outils, quels modèles peuvent être adéquats pour en rendre compte ; en particulier, qu'apportent les différentes constructions relevant de la pragmatique, de la sociolinguistique ou de l'ethnométhodologie ? Problèmes

"linguistiques" : quels sont les éléments mobilisés par un locuteur dans l'activité langagière, quelles sont les modalités de leur mise en oeuvre Problèmes didactiques enfin, qui renvoient à celui, général, de l'apprentissage du langage, aux conditions qui le suscitent ou le permettent : quelle est l'efficacité, le rôle d'un discours descriptif, métalinguistique, explicite dans l'apprentissage ? Plus particulièrement dans le cas de la communication, quelle est l'influence de la situation d'enseignement ?

I - QU'EST-CE QUE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ? LES PRESUPPOSÉS DE L'UTILISATION D'UNE TELLE NOTION DANS UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT

Pour ce qui est de l'origine "théorique" de cette notion, nous renvoyons aux travaux de D. Hymes, il n'est pas de notre propos de l'exposer ici, d'autant que son introduction pour légitimer les nouvelles pratiques de formation oblige à la détourner d'un cadre conceptuel descriptif et théorique, de son sens premier donc. Parce qu'à l'évidence, la compétence linguistique ne suffit pas pour permettre la communication, parce qu'est apparu en cause le caractère idéal, que la conception la plus fréquente du système linguistique, de la langue, autorise pour la description de ce système, la démarche collative a semblé devoir se situer dans la prise en compte des variables qui inscrivent la langue dans une situation de communication.

Cependant, si dans une démarche théorique de construction de modèle, il est possible de distinguer les deux types de compétence, une telle distinction est sans pertinence lorsqu'on considère le locuteur et l'activité linguistique elle-même. On ne peut alors isoler le code linguistique des actes et des situations qui le mettent en oeuvre. De plus, dans le domaine du code, on peut, de par l'existence de formes normatives, descriptibles et "recensées", fixées dans des manuels, concevoir un enseignement des formes "manquantes", pour les locuteurs de sous-codes non dominants, non valorisés ; mais dans celui de la communication, qui renvoie, telle que définie, à la prise en compte de la situation de production, l'objet de l'enseignement, son contenu est plus difficile à définir. Quel manque suppose-t-il ? Deux réponses sont possibles, ou le système linguistique du locuteur ne lui permet pas de communiquer, ou les communications qu'il permet sont insuffisantes. La première est difficile à soutenir sauf à supposer un code totalement idiosyncrasique, reste la seconde. Cette alternative conduit à redéfinir la notion de sous-code, à ne pas la limiter à une réalisation spécifique d'une combinatoire d'éléments mais à lier la réalisation de cette combinatoire au(x) type (s) de communication, de situations langagières, d'utilisation du langage qu'elle autorise et qui, par un processus interactionnel, en retour, la déterminent. En conséquence, aux différents sous-codes correspondent alors différentes modalités, situations, compétences de communication. (On retrouve ici la notion de pluralité des compétences - de communication - dès lors que l'on quitte le cadre abstrait de la théorie), celles-ci étant vécues ou jugées comme insuffisantes.

Nous ne soulèverons pas la question de la légitimité de ce jugement d'insuffisance, de son caractère réel ou subjectif et arbitraire et normatif. Il existe de fait, en particulier chez les adultes, ne demande concernant la possibilité (nous soulignons l'ambiguïté du terme qui n'est pas à lever) de communiquer dans certaines situations dans lesquelles ils se sentent et sont sentis "non-compétents". "Communiquer" est à prendre, tout au long de cet article dans le sens large de "se trouver partie prenante dans une situation de langage".

Quelles que soient les situations à enseigner, puisqu'on ne peut parler globalement d'incompétence de communication, quelles informations sont à même de rendre un locuteur communicant dans ces situations? L'observation et l'étude d'enfants en train d'acquérir le langage ne sont guère indicatives sauf pour mettre en évidence le caractère indissociable de l'acquisition du système syntaxique et lexical de celle de son utilisation, c'est-à-dire de ses règles d'emploi (il apprend quand parler, de quoi, comment), de ses usages. De là, la possibilité de définir théoriquement la compétence, comme le fait D. Hymes (2), comme relevant de facteurs cognitifs eux-mêmes inséparables de facteurs affectifs et sociaux, d'un système d'attitudes, de valeurs, de motivations, définition qui inscrit l'acquisition dans la structure sociale dont l'enfant fait quotidiennement l'expérience. L'enfant n'apprend pas seulement à parler, il apprend à être un individu social, à agir par le langage. Dès lors, c'est dans cette inscription dans le social qu'il faut chercher les éléments nécessaires à la maîtrise de la pratique langagière, c'est-à-dire ceux qui sont intériorisés, acquis implicitement par l'enfant et qui pourtant devraient faire l'objet d'enseignements, donc d'explicitation, de mise en évidence, ceux aussi que les modèles linguistiques élaborés dans la perspective d'une description de la langue moins abstraite, moins idéale, plus proche de son fonctionnement ont tenté d'intégrer. Mais le problème alors posé est celui de l'identité entre les éléments "sélectionnés" par le linguiste et ceux pertinents par le locuteur dans son apprentissage de la "compétence de communication". En d'autres termes, est-il possible de retrouver dans la décomposition d'une situation de communication, dans l'analyse des règles de communication au moins une partie des processus sous-jacents dans l'acquisition et la réalisation de la compétence de communication? C'est une telle hypothèse qui sous-tend les tentatives d'utilisation, dans des situations d'enseignement, des modèles ou descriptions linguistiques qui, sous diverses appellations, intègrent les composantes sociales, pragmatiques de la langue.

II - MODELES LINGUISTIQUES ET COMPETENCE DE COMMUNICATION

C'est dans cette perspective d'adéquation au phénomène langagier tel qu'il est mis en oeuvre par le locuteur que nous analyserons les différents points de vue théoriques les plus souvent repris dans les pratiques didactiques.

La compétence de communication peut encore être définie comme l'aptitude de la part du locuteur à "comprendre" une situation d'échange

linguistique et à y répondre - linguistiquement ou non - de façon appropriée. Comprendre est synonyme ici de conférer une signification, non seulement en termes référentiels, sémantiques, de contenu de message, mais aussi, peut-être surtout, en termes d'acte, d'activité illocutoire et perlocutoire, de but. Il est à noter, qu'en ce sens, la réponse "appropriée" est celle que le récepteur croit devoir pouvoir fournir, celle-ci ne correspondant pas obligatoirement à celle que l'émetteur voudrait lui voir faire. Nous touchons là un des problèmes méthodologiques de l'enseignement : le lien entre production et réception, c'est-à-dire l'interprétation d'une production comme indicative d'une réception.

S'agissant de découvrir les éléments susceptibles d'être porteurs de signification, de permettre la compréhension de la situation, des outils méthodologiques peuvent sembler offerts par les analyses qui distinguent les différents niveaux de fonctionnement de l'échange linguistique. On peut considérer plusieurs types de travaux de par leurs orientations dominantes et le degré de modélisation atteint, ils portent sur la description des actes de langage (Searle, Austin), des règles conversationnelles (Grice), des lois du discours (Ducrot).

Malgré l'intérêt de ces démarches pragmatiques, et leur objet, en apparence au moins, non syntaxique, ces différents modèles n'introduisent pas une dimension d'étude des phénomènes langagiers radicalement nouvelle comme l'élaboration d'une description du langage en fonctionnement obligerait à le faire. En effet, avec des degrés divers de modélisation, la langue objet d'analyse se trouve toujours réifiée, la nature sociale de son utilisation ignorée et, si l'individu locuteur, émetteur ou récepteur, est introduit dans le modèle, il reste un être abstrait qui fait fonctionner la langue dont l'étude, plus complexe sans doute, constitue la finalité de la construction théorique. "La pragmatique étudie la parole, ou, mieux, le discours, mais elle n'étudie pas ce qu'il y a de particulier et d'individuel dans l'utilisation du langage, ni les effets empiriques de la communication sur le comportement". De la même façon, que nous pouvons, en syntaxe, mettre entre parenthèses les idiosyncrasies phonétiques des locuteurs individuels, de la même façon nous pouvons en principe étudier les règles d'utilisation du langage, abstraction faite des particularités psychologiquement et sociologiquement conditionnées des utilisateurs du langage (3).

Dans la plupart des cas, il s'agit d'étendre le caractère conventionnel du système linguistique à ses utilisations dans les échanges sociaux, la langue étant toujours néanmoins conçue comme une entité homogène. En d'autres termes, s'il est fait référence au groupe social, ce n'est pas dans la perspective d'y évaluer la fonction du langage, non plus que d'y distinguer des sous-groupes. Même si la réalité d'un fonctionnement linguistico-social n'est pas niée, celui-ci n'est pas pris en considération dans l'élaboration des modèles d'analyse. Et lorsqu'il entre explicitement dans la définition de la langue, il reste une caractéristique de celle-ci que le modèle doit décrire comme les autres propriétés syntaxiques ou sémantiques.

Il en est ainsi de la conception de la pragmatique intégrée d'O. Ducrot. A la différence de la plupart des travaux dans ce domaine, qui n'envisagent la fonction linguistique que dans sa dimension communicative, elle-même idéalisée, car envisagée idéalement avec un but de "rendement" maximal de la part des interlocuteurs (4), la pragmatique intégrée correspond à la "prise au sérieux" des aspects non logiques de la langue ("Non logique" renvoie à l'existence de prédicats qui n'ont pas de condition de vérité).

O. Ducrot lie l'existence de ces aspects à la fonction même des langues qui ne serait pas de véhiculer des informations, mais "d'offrir aux interlocuteurs un ensemble de modes d'actions stéréotypés, leur permettant de jouer et de s'imposer mutuellement des rôles" (5). Cette conception est à rapprocher de celle d'Austin qui, par le biais des actes illocutionnaires et de leur rôle institutionnel, confère au langage une fonction d'imposition d'actes de discours socialement normés.

Cependant, cette mise en relation de la langue et de la structure sociale ne dépasse pas ce cadre théorique très général et reste sans incidence sur l'élaboration méthodologique. Le point de vue est toujours celui de la langue qui est parlée par des interlocuteurs et non celui d'interlocuteurs placés socialement et linguistiquement de façon inégalitaire et qui emploient la langue. Cette deuxième perspective, si elle permet une définition des sous-codes linguistiques en liaison avec les structures sociales, modifie radicalement la démarche méthodologique comme les conceptions de la langue.

En conséquence, si les différents concepts élaborés pour rendre compte de la dimension fonctionnelle performative de la langue peuvent constituer des moyens descriptifs non négligeables, ils ne sauraient être adéquats pour rendre compte des phénomènes de communication conçus comme produits d'interaction multiples entre les locuteurs, les éléments de la situation, le système linguistique.

III - MODELES DE DESCRIPTION ET ACTIVITES DE RECEPTION DES ECHANGES LANGAGIERS

Dans le même sens, une autre caractéristique des modèles pragmatiques rend leur utilisation insuffisante. La dimension performative de la langue et les concepts élaborés ne sont considérés que sous l'angle de l'intention du locuteur. Si l'analyse de l'intention de l'émetteur, par la mise en évidence des indices linguistiques susceptibles de la manifester fait bien partie des éléments pouvant et devant être enseignés, elle ne couvre qu'une partie des phénomènes en cause. En particulier, elle ne permet pas l'étude du rôle du récepteur et celles des interactions obligatoires que son existence introduit dans le processus de communication.

Plus encore, elle évacue un caractère essentiel de l'activité du récepteur, dans toutes les situations de communication, qui découle d'une propriété inhérente à la langue, et des possibilités de son utilisation, à savoir la pluralité des investissements, des interprétations de la situation elle-même et par là, des productions linguistiques dont elle est le lieu. En d'autres termes, là encore, si les modèles pragmatiques apportent des éléments descriptifs non négligeables, ils ne peuvent être considérés comme reflétant la réalité de la communication. A ne prendre en compte qu'un des locuteurs, on enseigne à comprendre, non à communiquer.

Interprétation et propriétés de la langue

Les propriétés de la langue d'une part, celles de son fonctionnement en situation de communication linguistique d'autre part, sont donc paradoxalement l'une des causes qui rendent les modèles linguistiques, qu'ils soient phrastiques ou discursifs, plus syntaxiques ou plus pragmatiques, d'une portée très limitée dans l'analyse des faits de communication. Elles constituent même un des obstacles majeurs à toutes les tentatives de modélisation ou, plus simplement, de description des échanges communicationnels dans une perspective d'enseignement.

Les propriétés de la langue, quoique de plusieurs sortes, concourent aux mêmes conséquences ; l'existence d'une information non réalisée linguistiquement, l'impossibilité d'établir un rapport stable entre une forme linguistique et une situation de communication. Deux phénomènes qui rendent possible l'intervention interprétative et agissante - et non seulement "compréhensive"- du récepteur-locuteur.

En effet, à l'exception de quelques phénomènes fondamentaux de la structure syntaxique, de la morphologie ou de la phonologie qui sont fortement codés (contraints), les liens entre situation de communication, intention communicative et codage linguistique sont rarement contraignants. En outre, on ne peut évacuer la possibilité pour un locuteur de transgresser des contraintes.

A ces faibles degrés de contraintes quant aux possibilités de codages, vient s'ajouter la possibilité, inhérente au système, de ne pas coder toutes les informations, que celle-ci soit le fait des phénomènes d'implicite ou de ceux, plus strictement linguistiques, de présupposition. Dès lors, maîtriser la pratique d'une langue (d'un sous-code), c'est en maîtriser les non-dits, savoir "remplir" ces vides linguistiques. Cependant, ne peut être ici en cause la seule maîtrise d'une structure linguistique, si la connaissance de ce système est nécessaire pour retrouver, réintroduire différentes modalités temporelles, aspectuelles... que certaines formes syntaxiques effacent (la nominalisation, par exemple). Le récepteur a besoin d'autres types de connaissances plus culturelles, plus sociales dans la mesure où une partie des implicites, des vides informatifs naissent de l'inscription obligatoire de tout discours dans du déjà dit, le situe par rapport à l'ensemble des discours déjà produits (7). C'est dans ce déjà dit, déjà écrit que se trouvent les éléments utiles au récepteur.

Interprétation et propriétés des échanges langagiers

L'analyse des échanges langagiers, quant à elle, fait intervenir un autre type de phénomènes mais qui, de même, débordent du linguistique, surtout si l'on veut rendre compte non pas "seulement" des échanges produits mais aussi tenter de les relier à des processus de réception. Or, ce sont justement ces processus dont la mise à jour devrait sinon constituer la matière même de l'enseignement, du moins apporter les "matériaux de base" à l'enseignant.

La réception d'un discours, en d'autres termes, l'interprétation d'une communication en fonction des éléments situationnels, peut être décrite comme la mise en oeuvre par le récepteur d'un certain nombre de stratégies de pertinentisation, c'est-à-dire de choix d'éléments. Le terme de "stratégie" n'implique pas une activité consciente de la part des locuteurs, mais le fait que les mécanismes et procédures mis en place peuvent être divers car davantage dépendants du locuteur et de ses rapports à la situation et au discours que des caractéristiques linguistiques contraignantes.

En effet, les éléments retenus par le récepteur peuvent appartenir aux différents niveaux constitutifs de l'échange linguistique et, loin de s'exclure, ils doivent être mis en relation pour constituer une information. Ainsi, aux éléments linguistiques s'ajoutent les autres facteurs signifiants: le contenu même du discours, qui n'est qu'une composante de cette signification, le type de discours, la fonction qu'il peut remplir, les rapports entre locuteurs, font partie de ces facteurs en interaction. Une analyse même rapide de ceux-ci fait apparaître leur nature largement irréductible au seul fait linguistique.

L'attention portée aux activités du récepteur (démarche peu fréquente) définissant ainsi la compétence de communication comme participant d'un processus de pertinentisation, de repérage, (d'identification), permet de mettre en évidence que l'objet de la situation de communication n'existe pas dans le discours linguistique en tant que tel, mais que le récepteur, par cette activité de repérage, confère un objet à la situation. L'"objet" ne désigne pas le contenu sémantique de la communication, ce que la compétence linguistique peut permettre d'approcher (à condition toutefois de la concevoir en termes non pas phrastiques, mais discursifs, textuels, niveaux où se situe la signification), mais davantage le but, la fonction de l'échange.

Ainsi posé, le problème de la communication apparaît ne pas pouvoir être résolu dans le cadre de théories linguistiques. Les connaissances mobilisées par les acteurs de la situation de communication sont tout à la fois linguistiques, langagières, culturelles, sociologiques. Il est à noter que la distinction entre les types de connaissances est plus méthodologique que réelle pour les locuteurs. Compte tenu des rapports entre la langue et les autres domaines de l'activité de l'individu qui conduisent à une définition des codes linguistiques comme partie intégrante de l'inscription

socioculturelle des locuteurs, distinguer des connaissances culturelles peut sembler arbitraire. Elles recouvrent ici les connaissances qui n'ont pas directement trait à la langue. La distinction entre connaissances linguistiques et connaissances langagières est utile : elle renvoie d'une part à la connaissance du code linguistique, de ses éléments et des possibilités de la combinatoire et d'autre part, à la connaissance des diverses utilisations que l'on peut en faire en liaison avec une situation de communication, des divers buts qui peuvent être remplis (atteints) par une production linguistique.

Ce second type de connaissances met ainsi en cause la représentation, la conception qu'un locuteur, en fonction de sa propre expérience des situations de communication, attribue au discours et à la langue. En ce cas, il semble que la possibilité pour un locuteur d'interpréter une situation de communication soit influencée par son activité d'émetteur. Selon les discours qu'il est à même de pouvoir produire, - de par sa place sociale en particulier - le sens de la situation et de l'échange linguistique qui lui sera ou non familier, lui sera - ou non - perceptible. Se trouvent ainsi liés dans le processus de communication code linguistique, activités langagières et possibilités d'interprétation qui constituent les composantes du pouvoir communiquer du locuteur.

Connaissances linguistiques et langagières posent aussi le problème, lourd de conséquences dans une situation d'enseignement, des relations entre "compétence et performance". Que signifie "connaître" dans le domaine linguistique, du moins lorsqu'il s'agit d'utiliser ces connaissances dans la réception du discours ? Faut-il qu'il y ait production par le locuteur pour que celui-ci soit à même de reconnaître et d'interpréter ? Au niveau de l'énoncé ou de la phrase, il semble que ce ne soit pas une condition nécessaire, la compréhension dépassant largement les limites de la production, mais au niveau discursif, communicationnel, en est-il de même ? Peut-on comprendre, même dans le sens plus large d'interpréter, un type de discours que l'on ne peut produire, peut-on attribuer une fonction à un discours (une intention) sans avoir la maîtrise effective des caractéristiques qui ne sont pas seulement linguistiques, mais sociales, qui la réalisent ? Les études sur les causes des échecs scolaires mettent en cause le manque de familiarisation avec certaines pratiques langagières ; certes, les enfants reconnaissent les intentions linguistiques de leurs parents (menace, promesse) sans pour autant être à même de les réaliser mais quel **degré** de familiarité est nécessaire ? Se pose alors, en particulier, le problème de l'apprentissage des non-dits, des implicites qui entrent dans la définition des sous-codes et font partie d'indices pertinents dans une acquisition extrafamiliale. Comment enseigner les non-dits, les implicites ?

Cependant, mettre l'accent sur la connaissance et la pratique des activités discursives dans les processus d'interprétation, de pertinentisation d'indices, ne doit pas minimiser l'importance des indices situationnels. Dans cette perspective, un autre ensemble de travaux ne peut être ignoré.

Ce sont les recherches, d'ailleurs fort différentes dans leur objet ou dans leur réalisation, qui relèvent de l'ethnométhodologie (8). Apparaît particulièrement pertinente ici, l'étude des procédés interprétatifs et de leur acquisition considérée comme le produit d'interactions entre phénomènes linguistiques et non linguistiques entreprise par A. Cicourel : "L'organisation de la mémoire et les procédés intuitifs que nous utilisons pour interpréter une situation sont soumis aux influences classificatrices du langage. Notre capacité à assigner une signification à des propos en fonction d'une compréhension des différentes sources possibles d'information dans une situation complexe (...). L'organisation de la mémoire n'est significative que par rapport aux contextes de la communication (...). Le contexte intervient dans la façon dont les propriétés de la connaissance en tant que raisonnement pratique rendent une scène significative d'un point de vue social" (9).

Malgré ces présupposés auxquels les précédentes analyses conduisent à adhérer, le projet de l'ethnométhodologie est, soit trop général lorsqu'il vise à l'établissement d'une ethnographie de la communication par une recherche transculturelle, soit, au contraire, trop spécifique lorsqu'il prend en compte toutes les conséquences des propriétés des situations d'échanges langagiers (leur essentielle inscription dans une situation donnée et l'influence déterminante des composantes spécifiques de cette situation sur l'échange, son codage linguistique et son sens). Les ethnométhodologues "limitent" leurs travaux à la description d'échanges communicationnels naturels et toujours considérés dans leur spécificité et non comme exemplaires ou archétypiques. Une telle description est alors réalisée au titre de la constitution "d'une banque de données", d'un recueil de données aussi diverses que possible sur l'emploi des formes de communication. Font ainsi l'objet de descriptions la communication médecin-malade, la communication scolaire, ou, plus ponctuellement encore, les modalités de prise en parole ou de demande.

Quel que soit le courant dans lequel s'inscrivent ces études, approches phénoménologique, psychologique, dramaturgique et les tentatives de modélisation ou de conceptualisation dont elles font l'objet, elles mettent en évidence le caractère entièrement interactionnel des productions linguistiques; de là la difficulté d'élaborer une grille d'analyse tant soit peu générale donc tant soit peu opératoire dans une situation d'enseignement.

IV - QU'EST-CE QU'ENSEIGNER LA COMPETENCE DE COMMUNICATION ?

Il apparaît donc, malgré l'intérêt considérable que représentent les analyses ethnométhodologiques pour la connaissance des processus communicationnels, que celles-ci sont d'une utilisation didactique réduite - sauf à supposer l'efficacité du discours descriptif dans l'appropriation de la compétence de communication. Cette hypothèse n'est certes pas à rejeter, mais elle n'est sans doute pas généralisable à tous les individus,

l'utilisation du discours sur la langue, le "démontage" des processus implique un rapport à la langue et à son utilisation qui n'est pas le fait de tous les locuteurs.

Sont également apparues les limites des modélisations pragmatiques qui, de par la stabilité des relations ainsi introduites, vont à l'encontre de la réalité des phénomènes communicationnels définis comme relevant, entre autres, de processus interprétatifs individualisés, décrits par O. Ducrot : "(...) parce qu'un interprétant ne peut pas faire intervenir à la fois tous les composants de ce qu'il se représente comme la situation, il en extrait certains éléments à l'aide desquels il construit par spécification un premier sens qui, par suite de ce choix, constitue un sens littéral. Puis, il fait agir sur celui-ci d'autres composants (...) qui engendrent un sens second (...) mais on ne peut savoir ce qui sera littéral et ce qui sera second car cela dépend de l'ordre selon lequel l'interprétant fait intervenir les composants situationnels" (5).

L'analyse critique des modèles et notions les plus à même de pouvoir être repris dans un enseignement de la compétence de communication conduit à ne pouvoir les considérer comme des outils didactiques véritablement efficaces. Il ne s'agit cependant pas de conclure à l'impossibilité d'un tel enseignement, mais de le relier peut-être plus étroitement aux processus sous-jacents à l'utilisation différenciée de la langue, à ce que celle-ci signifie pour le locuteur. Une telle démarche passe par une redéfinition des rapports entre compétence linguistique et compétence de communication conduisant à leur interdépendance.

L'étude des processus en oeuvre dans la communication langagière a fait apparaître une constante inhérente à la nature de cette communication : l'intervention obligée de la spécificité des locuteurs, que celle-ci soit de nature individuelle ou, plus probablement, caractéristique d'un groupe, comme permet de le supposer la nature de cette spécificité.

En effet, il est possible de lier les différences de compétence de communication comme relevant de différences d'interprétation de la situation de communication (pertinentisation d'éléments différenciés), par là de différences de réponse. Ces différences d'interprétation sont le résultat non seulement d'une appréhension éventuellement différenciée des éléments du code linguistique (lexique et syntaxe) mais plus encore des conceptions de la langue et de ses utilisations, des rapports des locuteurs à l'activité langagière, des représentations de situations elles-mêmes différenciées. L'attitude à l'égard des difficultés du code sont aussi indissociables des autres facteurs. Il n'est donc pas possible de dissocier la compétence de communication d'un locuteur de la structure sociale, éducative, professionnelle, psychologique qui, de par les pratiques langagières qu'elle entraîne, forment ces diverses représentations.

En d'autres termes, l'acquisition de nouvelles "compétences" de communication n'est pas réductible à celle d'une liste de correspondances entre éléments linguistiques et éléments situationnels mais devrait conduire le locuteur à une modification de sa place sociale et d'élocution, par là de sa place sociale elle-même.

Sociolinguistique et enseignement : quelques remarques

Malgré la tradition (du moins sa proclamation) bien établie de neutralité de l'enseignement, qu'une perspective essentiellement linguistique n'avait pas dérangée, l'introduction de la sociolinguistique devrait obliger l'enseignant à moins d'innocence. L'institution scolaire ne s'y est pas trompée et l'on peut expliquer par des résistances à un tel engagement le succès des concepts sociolinguistiques qui ont pu faire l'objet d'une "récupération" pédagogique neutralisante, aseptisée.

Un exemple de "récupération" neutralisante de notions linguistiques par l'enseignement est fourni par l'utilisation qui y est faite de celle de "niveaux de langue". Si, dans un premier temps, l'introduction de cette notion permet de dénoncer le caractère arbitraire, culturel, de la valorisation du niveau "soutenu" et de mettre ainsi en évidence les liens entre codage linguistique et situation de communication, la référence à la nature sociale du langage s'arrête là. Une telle démarche permet au contraire de maintenir l'idée que les différences linguistiques ne portent que sur des phénomènes superficiels de codage. Il suffirait alors d'apprendre de nouveaux types de codage pour accroître la compétence de communication. Un problème dont la nature est essentiellement sociale se trouve ainsi ramené à une simple différence de connaissances linguistiques.

De fait, les exercices fondés sur cette notion sont généralement des exercices de "traduction", de passage d'un niveau à un autre; le fonctionnement réel du langage se trouve ainsi évacué: les niveaux de langue sont liés à la situation de communication qui détermine le thème, la fonction, la forme linguistique du message; modifier l'un des éléments revient à modifier tous les autres. Ces remarques sont dans les mêmes mesures applicables aux exercices de "passage" de l'oral à l'écrit et inversement.

Peut-être faut-il attribuer à cette même perspective neutralisante le fait que la plupart des enseignants ne font pas référence à leur propre compétence de communication, leur propre savoir "social", mais utilisent des manuels ?

Dès lors que l'acquisition de la maîtrise des nouvelles situations de communication est en fait une acquisition d'une nouvelle compétence sociale, ce qui est présenté comme un simple **exercice** de traduction d'un niveau dans un autre est loin de recouvrir la réalité des modifications ainsi apportées pour le locuteur dans l'acte d'énonciation, et par là dans ses représentations sociales et psychologiques. Pour l'élève, comme pour l'enseignant, les enjeux linguistiques sont des enjeux politiques.

Cette dimension politique, même si elle n'est pas vécue comme telle dans la situation d'enseignement, doit être prise en compte car elle peut intervenir dans le succès ou l'échec de l'apprentissage. Au moins, intervenir dans le type d'appropriation que l'élève peut réaliser puisqu'elle met en cause (consciemment ou non) sa personne sociale et pas seulement son aptitude "intellectuelle" à apprendre un nouveau mode d'expression.

Tout au long de cet article, nous avons mis l'accent sur l'importance des phénomènes de réception et d'interprétation. L'étude de ces phénomènes paraît devoir largement pénétrer l'enseignement; non d'un point de vue théorique comme nous l'avons fait, mais sous la forme d'une mise en évidence des diverses stratégies de "pertinentisation", d'interprétation (des discours oraux, écrits, télévisuels), utilisées par les élèves. Cette mise en évidence permettrait d'évaluer les facteurs constitutifs des pratiques langagières et par là les nouvelles places d'élocution qui doivent faire l'objet de nouvelles pratiques. Enfin, l'analyse des situations de communication par le biais de celle des phénomènes de réception, permet de trouver le lieu des manifestations différentielles des individus ou des groupes. Celles-ci sont lourdes de conséquences.

Références bibliographiques

1. C. HEDDESHEIMER, J.P. LAGARDE, **Apprentissage linguistique et communication**, CLE International, 1978, Paris.
2. D. HYMES, **On communicative competence**, University of Pennsylvania Press, 1971, Philadelphia.
3. J. HINTIKKA, **Logic and Philosophy**, dans R. Klibansky (ed.) *La Philosophie contemporaine*, 1968, Florence, cité par F. Récanati, **Le développement de la pragmatique**, *Langue Française*, n° 42, 1979.
4. B.N. GRÜNIG **Pièges et illusions de la pragmatique linguistique**, *Etudes linguistiques*, 1979, I, Fasc. 2.
5. O. DUCROT, **Les lois du discours**, *Langue française*, n° 42, 1979.
6. O. DUCROT, **Postface**, à P. Henry, *Le mauvais outil*, Klincksieck, 1977, Paris.
7. F. FRANCOIS, **Linguistique et analyse des textes**, dans *La linguistique*, F. FRANCOIS, (Dr.), PUF, 1980, Paris.
8. Voir **Communications sociales et didactique**, *Etudes de linguistique appliquée*, n°37, 1980.
9. A. CICOUREL, **Sociologie cognitive**, PUF, 1979, Paris.

L'ÉCHEC SCOLAIRE : PROBLÈME CULTUREL ? SOLUTION DIDACTIQUE ?

par Dominique BRASSART
ENM de Lille

Claudine GRUWEZ
CEFISEM de Douai

André SCALA
ENF de Douai

Comment le problème de l'échec scolaire s'est posé et se pose encore en termes de culture ?

Faut-il rappeler que le premier discours sur l'échec scolaire, quasi contemporain de la loi scolaire de Jules Ferry, fut celui de l'école elle-même, investie d'un projet éducatif national unique ? Ce discours, exclusif et d'exclusion, comprenait l'échec en termes d'aptitudes et de dispositions intellectuelles et morales propres aux individus, même si ces qualités et ce mérite personnel recoupaient largement, et ainsi légitimaient, fondaient l'appartenance à tel ou tel groupe social ; échec "naturel" d'un enfant à cause de sa paresse ou malgré sa bonne volonté. L'école aux murs nus était déjà ouverte sur le monde sous l'espèce de la continuité morale et de la persistance des vertus laborieuses.

A la faveur d'analyses sociologiques d'abord minoritaires, conjuguées à une réforme de l'école primaire et à une prise de conscience politique d'une partie du corps enseignant contemporaine d'une dépossession des travailleurs intellectuels de toute possibilité d'avant-gardisme, le discours sur l'échec scolaire a pris pour objet le tissu social, soit que l'école reproduise purement et simplement les handicaps liés à la division sociale, soit qu'elle entre en une relation dialectique avec eux, s'est vidé des références exclusives aux aptitudes et aux dispositions, et s'est déplacé de l'école aux enseignants eux-mêmes (pour revenir aujourd'hui à l'école) - cf. les initiatives ministérielles, ZEP, rénovation des collèges.

Il faudrait faire l'étude des lois de déplacement quant à son objet, et de circulation, quant à ceux qui l'énoncent, du discours sur l'échec scolaire. Bien que cette analyse soit indispensable, nous nous limiterons ici, quitte à s'y étendre ailleurs et plus tard, à un type d'interprétation qui s'est greffé sur l'analyse socio-politique de l'échec, à savoir l'interprétation "culturaliste" (*).

(*) "culturaliste" a ici un sens très général qui désigne toutes les thèses qui expliquent l'échec scolaire par les différences culturelles. On ne cherchera là aucune référence obligée à Malinovski.

Grâce à une analogie entre les difficultés que rencontrent les enfants migrants qui ont en l'occurrence servi de catalyseurs à la réflexion pédagogique, et celles que rencontrent les enfants des milieux défavorisés, l'interprétation culturaliste a vu dans l'écart entre des référents culturels, ceux de l'école et ceux des enfants, une cause essentielle de l'échec scolaire, là où on ne constatait au mieux que les relations de co-variance entre l'échec scolaire et l'origine sociale. Puisque le problème est posé en termes de culture, la solution devra l'être aussi. Il s'agira, sous les différentes formes que nous avons connues jusqu'ici (folklore, transculturel, interculturel, interculturel, patrimoine...) d'intégrer les référents culturels des enfants à l'école afin de réduire l'écart désastreux. On n'insistera pas sur la question de savoir si l'école est cette structure de verre qui laisse passer des référents sans les transformer, ni même sur cette logique usuellement pédagogique qui trace une ligne homogène entre la nature des problèmes et celle des solutions. On remarquera simplement que l'interprétation culturaliste, en trouvant à l'école primaire un terrain d'élection et des justifications qui lui donnent raison, dévoile par sa justesse ses torts. Nous verrons qu'il ne s'agit pas là d'un paradoxe.

Ces justifications sont en premier lieu statistiques. Les tenants du "culturel" appréhendent ces réalités statistiques, soit pour souligner la dépossession d'une culture par une autre soit pour indiquer la persistance d'une culture à côté d'une autre. Ils y trouvent ensuite des raisons fournies par la pédagogie elle-même. La pédagogie à prétention heuristique, centrée sur "l'apprenant", partant du "vécu", se rapportant au "milieu", se donne comme matière première ce que sait l'enfant sans l'avoir appris à l'école. Pour rire, mais est-ce pour rire ? La culture n'est plus ce qui reste quand on a tout oublié, mais ce qu'on sait lorsqu'on n'a encore rien appris. Sur le sol de cette double justification, statistique et pédagogique, le culturalisme offre des solutions. Nous les avons rapidement évoquées, trop rapidement pour en dégager leur spécificité.

Toutefois, l'essentiel des solutions reste toujours dans la manière de poser les problèmes, et si les solutions culturelles nous paraissent dangereuses, en ce qu'elles préparent des oligarchies vernaculaires, un éclatement du "service public unifié", un processus de marginalisation régressif (mon papa, ma maman, mon couscous, ma mine, ma cabane au Canada), elles nous paraissent surtout dangereuses vis-à-vis des pratiques pédagogiques effectives.

Les culturalistes semblent oublier que les urgences de l'action pédagogique et les conditions qui lui sont faites privent les enseignants d'une appréhension sérieuse des problèmes liés aux phénomènes culturels, à moins de les réduire à des schémas stéréotypés nés de représentations non moins stéréotypées. Les culturalistes oublieraient-ils la leçon des ethnologues ? Oublieraient-ils aussi que toute culture est un procès actif de différenciation vis-à-vis de l'extérieur et donc de renforcement des identifications à l'intérieur ? Ils veulent enfin nous faire oublier, mais sont-ils les seuls ? que les exclusives se jouent sur le terrain des savoirs.

On fait comme si, une fois les hypothèques culturelles levées, la transmission des savoirs irait de soi, c'est-à-dire serait de l'ordre de compétences culturelles. On réintroduit en fait la plus vieille dualité de l'école la "culturelle" qui remplace la "communale", et la "didactique" ou la "disciplinaire", comme vous voulez. Nous disions plus haut que le tort de l'interprétation culturaliste était d'avoir raison. Qui lui donne raison ? Une certaine disposition pédagogique qui renonce à toute réflexion sur les savoirs. Veut-on nous faire croire que l'universalité perdue du côté de la culture nous la retrouverions du côté des savoirs ? Veut-on nous faire croire que la compétence culturelle est la condition suffisante de tout apprentissage ? Veut-on enfin nous faire croire que la seule force, la seule dynamique des savoirs consiste en leur neutralité ?

Et c'est là à nos yeux le point fondamental : la relation entre **culture** et **savoir** doit faire l'objet d'une recherche pour une pédagogie qui ne neutraliserait ni l'une, ni l'autre, et qui mettrait en doute l'évidence selon laquelle les problèmes d'origine culturelle dussent recevoir à l'école des solutions de même type, d'autant qu'il n'est pas sûr que l'école n'ait pas, pour une fois, introduit le ver dans le fruit. Pourquoi se cacher que "tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les **savoirs** et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux ?"

A supposer donc qu'une des sources de l'échec scolaire soit de type culturel, le mérite de l'interprétation culturaliste est d'avoir admis que l'école y avait sa part en privilégiant un référent exclusif, mais son tort est de vouloir inciter l'école à faire de multiples référents la matière même de la formation, de vouloir transformer la cause en remède, vieille alchimie de l'institution scolaire qui consiste à élire objet de pédagogie les obstacles supposés à la formation. L'interprétation culturaliste se voit donc limitée par son conservatisme qui tente de faire jouer à l'école le rôle purificateur des écarts culturels et des rapports de domination. Il rejoint ici le conservatisme pédagogique qui neutralise toute réflexion sur les savoirs, c'est-à-dire sur la force de travail enseignante. Entrevoir une solution dans le champ des savoirs sera avant tout mettre en cause cette neutralisation et ouvrir l'école non plus aux processus de dressages, mais à ceux d'apprentissages.

A QUESTION CULTURELLE, REPONSE DIDACTIQUE ?

Qu'on le veuille ou non, que l'on en ait conscience ou non, la mission de l'école, ce pour quoi elle est mandatée par la société, l'enjeu de son existence est la transmission du savoir, les stratégies de sa distribution, et bien que le mandat ne soit pas toujours explicite, les formes que prend cette transmission. C'est même là que se construit de toute façon la force de travail, tant en terme individuel qu'en terme collectif. Là se situent l'enjeu politique et social que l'on donne à l'école, la spécificité des enseignants.

A eux donc de ne pas masquer cet enjeu, de ne pas s'en laisser détourner, à eux d'inventer les formes actuelles de la transmission du savoir. Ce n'est pas parce que ces formes sont posées aujourd'hui en termes d'appropriation et de construction qu'il faut renoncer à l'idée de transmission. Il n'est pas à redire ici que ce qui se joue dans cette appropriation du savoir est aussi la question de l'appropriation des pouvoirs.

Si la question est ainsi posée en termes d'acquisition de connaissances, c'est donc en terme d'élaboration d'une didactique que se formulera la réponse, sans abstraire l'acquisition des savoirs du contexte social et culturel des apprenants, donc dans le domaine qui est le nôtre (la langue et le langage) sans abstraire les compétences langagières des rapports sociaux et culturels qu'entretiennent avec eux apprenants et enseignants.

La socio-linguistique ne nous apprend-elle pas que les enfants quel que soit leur milieu d'origine, n'ont pas de handicaps linguistiques en tant que tels, mais des rapports différents au langage, qui peuvent expliquer les différences de performances, dans les situations, scolaires ou non.

Ce qui devra devenir objet de distanciation de connaissance et contenu d'enseignement, c'est donc le rapport au langage, en deçà du et par delà le domaine plus strictement linguistique (morpho-syntaxe, orthographe...). Dès lors, peut devenir seconde la question des "objets culturels de l'environnement" sur lesquels on travaille, sous réserve de ne pas s'enfermer dans une perspective naïvement réaliste ou étroitement culturelle : qu'entend-on en fait par "cultures des élèves" ? n'est-il pas préférable de parler de champ des expériences signifiantes et expressives des enfants ?

Une telle didactique, qui serait didactique de la compétence de communication, ne peut se concevoir sous l'espèce d'une science appliquée (cf. la tentation de la linguistique appliquée des années 70...). Elle se constituera comme science autonome, savoir de l'action qui intégrera les apports d'un certain nombre de sciences d'appui linguistique, pragmatique, socio-linguistique, ethno-méthodologie... Tel n'est-il pas d'ailleurs le champ des recherches engagées par l'Unité de Recherches Français de l'INRP ?

Des acquis de l'Unité de Recherche INRP Français 1er degré (1967-1980)

par Hélène ROMIAN
INRP

L'Unité de Recherche Français de l'INRP née en septembre 1982 ne peut pas ne pas tenir compte des acquis collectifs de son homologue, entre 1967 et 1980.

Ce n'est pas là nostalgie d'"ancien combattant". Nous ne partons pas de rien : nous disposons actuellement d'un capital d'expérience, d'une mémoire collectives. Qui est mieux placé que nous pour parler de l'expérience des équipes INRP ? Soyons critiques certes, mais donnons-nous les moyens d'intégrer (c'est-à-dire de nier/dépasser/intégrer) ces acquis collectifs.

Sans nous y enfermer : il en existe d'autres, bien sûr. Sans en sous-estimer l'intérêt scientifique et l'utilité pratique. Et demandons-nous ce que signifie le dénigrement systématique de l'expérience en question par certains, aujourd'hui comme hier, alors qu'une partie des publications qui en présentent le bilan est encore sous presse (ou bloquée, faute d'éditeur), trois ans après l'arrêt des travaux de l'Unité de Recherche, par décision autoritaire, en 1980.

Qu'avons-nous à verser au dossier de la lutte contre l'échec scolaire, en tant qu'équipes de recherche travaillant sur l'enseignement de la langue maternelle ? Non seulement des idées concernant les contenus d'enseignement mais aussi une conception de la méthodologie et de l'organisation de la recherche pédagogique, qui pourraient et devraient prendre place dans les stratégies actuelles de lutte contre l'échec scolaire (1).

I - DES ACQUIS RELATIFS AUX CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

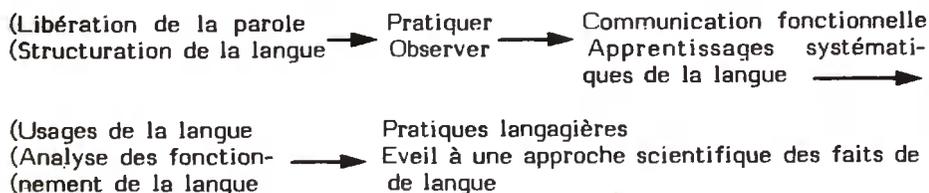
L'évolution du lexique des équipes INRP est significative à la fois de la permanence des options fondamentales et d'une prise en compte des évolutions externes ou internes à l'Unité de Recherche.

Parmi les constantes : le refus de l'enfermement dans la norme des bons auteurs, le "bon usage", le refus de l'inculcation d'un modèle

(1) Pour une présentation plus circonstanciée de l'ensemble, voir H. ROMIAN:
Pour une pédagogie scientifique du français, PUF, 1979.

à reproduire ; le refus d'un spontanéisme qui enferme l'enfant dans l'expression de son milieu ; le recours aux sciences du langage, aux sciences de l'éducation, à la psychologie de l'apprentissage, de la perception etc..., comme à l'expérience des maîtres, pour fonder un mode de travail pédagogique qui procède à la fois de situations centrées sur les pratiques langagières de toutes natures et de situations centrées sur l'analyse de ces pratiques, ces deux types de situation se trouvant en inter-action.

Le lexique lui, a varié, compte-tenu précisément de l'évolution des sciences d'appui. En voici quelques exemples sous forme de tableau. On en trouverait d'autres.



La problématique s'est élargie. Ainsi les "pratiques langagières" réfèrent à la fois à l'expérience linguistique, culturelle des enfants dans leur (s) milieu (x) de vie, aux usages sociaux de la langue et aux discours sociaux tels qu'ils sont véhiculés par l'ensemble des modes de communication (les usages littéraires n'étant pas exclus mais situés par rapport à d'autres : presse, B.D., affiche, etc...). L'analyse des fonctionnements de la langue a désormais à se situer par rapport à celle des usages et des fonctionnements des discours.

La vie même des groupes de recherche les a conduits à mettre l'accent sur des problématiques qui ont aujourd'hui à être reprises, approfondies, transformées :

Une pédagogie de l'oral, pour l'oral et dans l'oral, qui donne toute sa place aux traits spécifiques de l'oralité, aux variations régionales, et qui tienne compte des difficultés des enfants, sans les surestimer ou les sous-estimer; voir *Repères* n° 53, **Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au CP Etudes phonologiques** (sous presse), Et l'oral alors ? (ouvrage de la Collection Plan de Rénovation à paraître).

Une pédagogie de la langue qui intègre les apprentissages linguistiques dans les apprentissages sémiotiques, culturels, qui s'enracine dans l'expérience des enfants telle qu'elle est, mais tend à diversifier, élargir cette expérience en relation avec les pratiques culturelles de leur environnement (TV comprise, entre autres); voir *Repères* n° 30 et **LectureS/EcritureS en Section des Grands CP-CE1, Enseigner le Français à l'ère des médias**, (ouvrages de la Collection Plan de Rénovation).

Une pédagogie de la lecture fonctionnellement en relation avec la pédagogie de l'écriture ; voir **Devenir Lecteur. Trois CP à St Etienne, Toulouse, Poitiers**, dans *Recherches Pédagogiques*, n° 112 ; une pédagogie du travail d'écriture qui intervienne au niveau des conditions de production, et dans le cours même de l'élaboration du discours écrit ; voir **Apprendre à lire au CE-CM, Apprendre à écrire au CE-CM** (ouvrages de la collection Plan de Rénovation à paraître).

Une pédagogie de la langue maternelle qui vise à une cohérence interdisciplinaire profonde, au sens où elle situe les divers usages (scolaires) de la langue (expressifs, poétiques, scientifiques...) les uns par rapport aux autres, au sens où elle s'appuie sur des principes méthodologiques communs pour éveiller les enfants à une approche scientifique des divers champs et modes de connaissance du monde qui les entoure : voir *Repères* n° 55, 57, 58 et le n° 117 de *Recherches Pédagogiques : Eveil et modes de communication*, 1983 et **Le vocabulaire aussi** (ouvrage de la Collection Plan de Rénovation à paraître).

Des situations, des stratégies de formation des maîtres centrées sur les pratiques langagières et métalinguistiques, les principes de la pédagogie de la langue, les pratiques pédagogiques possibles en matière d'enseignement de la langue ; voir **Vers la liberté de parole des maîtres** (ouvrage de la Collection Plan de Rénovation à paraître) (2).

L'idée d'un Plan de Rénovation. Il a surgi fortement à diverses reprises, dans nos séminaires depuis septembre 1982. Suite logique du Plan de Rénovation de 1970.

II - DES ACQUIS RELATIFS A LA CONCEPTION DE LA RECHERCHE, A SA METHODOLOGIE. UNE OPTION : LA RECHERCHE-ACTION

L'Unité de Recherche a pratiqué une forme de recherche spécifique qu'on peut classer dans la catégorie "recherche-action", sachant que cette catégorie recouvre des pratiques de recherche différentes, et encore peu théorisées. Bien entendu, la problématique qui va être présentée sommairement ci-dessous est à reprendre, critiquer, à faire évoluer.

Le travail de recherche s'est articulé selon trois axes, successivement mis en place et définis :

A partir de 1967, l'expérimentation, dans des classes élémentaires et le dispositif de formation initiale, continuée, de stratégies nouvelles

- (2) Soit, au total, 8 ouvrages à paraître, dont la publication est bloquée depuis 1980, pour des raisons idéologico-budgétaires : les productions de recherche, même destinées à la formation des maîtres, n'intéressent pas les éditeurs, CNDP compris. Que ne faites-vous des manuels, nous dit-on...

propres à réduire l'échec scolaire, les inégalités à l'égard de la langue maternelle (recherche-innovation ou innovation contrôlée).

De 1971 à 1977, l'évaluation des effets de la pédagogie, du "style P.R." défini dans le Plan de Renovation et actualisé dans les publications ultérieures (recherche-validation ou recherche-évaluation).

De 1975 à 1980, la description des pratiques pédagogiques et de la langue des enfants, dans la perspective d'une étude de leurs interactions selon les styles pédagogiques (recherche-description).

Ces trois types de recherche menés simultanément auraient pu et dû être articulés les uns aux autres. Mais cette dynamique supposait des moyens qui n'ont pas été impartis à l'Unité de Recherche. De ce point de vue, le fait que la publication des résultats de l'essai d'évaluation de 1972-1977 ne soit pas terminée en 1983, est significative de l'importance des blocages. Cette publication n'est pas dépassée, précisons-le. Du moins le croyons-nous : il appartient aux (futurs) lecteurs d'en juger lorsqu'ils disposeront des ouvrages actuellement sous presse (3).

L'intérêt de la recherche-action comprise dans cette manière est triple :

Elle permet la prise en compte de la demande sociale et sa traduction en termes de recherche.

Elle assure une "médiation scientifique" entre les recherches en sciences du langage, en sciences de l'éducation, (etc...) et les pratiques pédagogiques (c'est ce qui justifie fondamentalement la recherche pédagogique, qui ne saurait se réduire à une linguistique, une psychologie ou une sociologie appliquée).

Elle assure l'"embrayage" de la recherche sur les pratiques des maîtres par le canal de la formation initiale et continuée.

Elle permet une connaissance dynamique non seulement de ce qui bloque l'évolution des pratiques, des difficultés des enfants et des maîtres, mais aussi et surtout des facteurs de réussite (qu'on ne peut pas déduire mécaniquement de l'étude des difficultés) ; de ce point de vue, nous avons été amenés à travailler sur les notions de "styles pédagogiques", de "variables pédagogiques". On peut ainsi relativiser les effets des facteurs d'ordre génétique ou sociologique sur le développement des enfants et situer à sa juste place le rôle de l'école, le rôle des facteurs pédagogiques dans la lutte contre l'échec scolaire.

-
- (3) Paru en mai 1983 : **Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CM1**, par Françoise SUBLET, INRP, (en vente au service des Publications de l'INRP). Sous presse : **Que peut la pédagogie ? Variables pédagogiques, facteurs sociologiques et performances linguistiques d'élèves de CM1**, INRP; **Vers l'évaluation des capacités lexicales et sémantiques d'élèves de CM1**, INRP. Parus : **Vers l'évaluation des capacités syntaxiques d'élèves de CM ; Vers l'observation de variables pédagogiques. Un questionnaire d'identification des Pédagogies du Français au CM.**

La recherche-formation ou innovation contrôlée (4) consiste sommairement à mettre en oeuvre des hypothèses de travail pédagogique en classe, et à contrôler cette mise-en-oeuvre, ses effets, par différents moyens (observation des effets par le maître-expérimentateur, par d'autres membres de l'équipe, etc...) afin d'éprouver la validité des hypothèses, les rectifier, en émettre d'autres... De là naissent des hypothèses de recherche qui fonderont la recherche-description et/ou la recherche-évaluation.

Exemple "d'hypothèse de travail" pédagogique :

L'éducation des capacités sémiotiques améliore les performances des enfants en lecture

Exemple d'hypothèse de recherche pédagogique :

Une éducation des capacités sémiotiques impliquant des opérations A, B, C, entraîne des effets A', B', C' sur les performances des enfants en lecture et/ou sur leurs représentations de l'écrit considérées respectivement selon des dimensions x, y, z, et x', y', z', recueillies dans telles conditions, et analysées selon tels critères...

Pour passer des premières aux secondes, un important travail théorique est nécessaire, en relation avec des essais pratiques dans des classes diverses. De la mise à l'épreuve des hypothèses de recherche naîtront de nouvelles hypothèses de travail pédagogique dont on ne peut préjuger au départ. L'une des fonctions essentielles de la recherche-innovation dans la recherche-action telle qu'elle a été définie plus haut, est donc de créer les conditions pour la transposition d'hypothèses d'action pédagogique en hypothèses de recherche.

Bien entendu, la recherche-innovation n'est pas la seule source possible des hypothèses de recherche pédagogique : tel groupe peut, sur d'autres bases, poser dès le départ, des hypothèses de recherche (que la recherche-innovation pourra aider à préciser).

La recherche-description (5) consiste en une observation des classes au sens scientifique, c'est-à-dire qu'on interroge les phénomènes à partir d'hypothèses et de prédiction dont on attend qu'elles soient corroborées. L'observation peut être individuelle ou collective, comparée ou non (par ex. comparaison des comportements des élèves dans telle situation spécifiée, dans telle autre...), contrastive ou non (rechercher les variations des comportements selon les "styles" pédagogiques, etc...).

Il est acquis aujourd'hui que les représentations collectives et individuelles des maîtres et des élèves, à propos du rôle de l'école, des langues, de la langue, de l'apprentissage, font partie du champ au même titre

(4) Voir *Recherches Pédagogiques, Plan de rénovation - Hypothèses d'action pédagogique*, n° 61, INRP, 1973.

(5) Voir *Recherches Pédagogiques, Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au CP*, n°116, INRP, 1982.

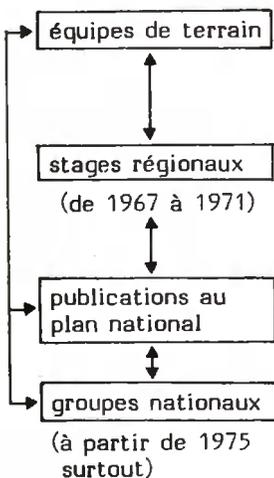
que les faits et comportements directement observables. On peut, à cet égard, questionner la cohérence des finalités, objectifs, pratiques et outils des enseignants par référence à des cadres théoriques qui, en matière de pédagogie de la langue maternelle, sont à construire (5).

La recherche-évaluation construit, comme objet propre, l'évaluation des effets d'une action pédagogique donnée, en relation avec les objectifs que celle-ci s'était assignés. En matière de pédagogie de la langue maternelle - et surtout lorsqu'on se propose d'évaluer des capacités langagières en relation avec une description rigoureuse des modes de travail pédagogique des enseignants, on se heurte à de très nombreux problèmes. Il faut avoir le courage de dire qu'on en est encore, très largement à des travaux exploratoires (3).

III - DES ACQUIS RELATIFS A L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE

En relation avec les axes de recherche évoqués plus haut, l'Unité de Recherche a, successivement, mis en place des réseaux de communication et de production se situant à des niveaux différents :

Un réseau de recherche-innovation décentralisé et coordonné au plan national :



dominante "libération", exploration... premier niveau de synthèse, de contrôle collectif... en prise sur les besoins du terrain formulation de problèmes pédagogiques et hypothèses de solution

dominante structuration, second niveau de synthèse, de contrôle collectif (interne à l'Unité de Recherche)

dominante structuration, troisième niveau de synthèse, de contrôle collectif (interne à l'Unité de Recherche, et externe)

traduction des besoins, des problèmes pédagogiques, en problèmes scientifiques.

Des groupes nationaux de recherche :

Des équipes de terrain, des chercheurs se sont donné un programme de recherche, répondant à un problème scientifique "d'intérêt national".

Sont mobilisés pour sa réalisation un ensemble de moyens budgétaires, de forces de travail, de compétences scientifiques, constituant une "masse

critique" au-dessous de laquelle il n'est pas possible d'être "productif" hors du champ d'action des équipes locales, et de passer la "rampe", d'exister dans le dossier des formateurs et des chercheurs. L'union fait la force et l'efficacité... Ont existé :

- . le Groupe CM1 (recherche-évaluation) : 1971-1977
- . le Groupe Langue Ecrite (dit G.L.E.) : 1974-1976
- . le Groupe Langue Orale (dit G.L.O.) : 1974-1980

- . le Groupe Langue Poétique, essentiellement toulousain (1977-1980)
- . le Groupe Apprentissages premiers de la langue écrite (1977-1980)
- . le Groupe Analyse de la Langue (1977-1980)

- . le Groupe Français/Eveil (1977-1980)
- . le Groupe Formation des Maîtres (épisodique)

Ces groupes ont travaillé à la fois en recherche-innovation, en recherche-description (et/ou en recherche-évaluation).

Les relations qui se construisent entre le niveau local, régional, national du travail de recherche sont complexes, évolutives. En gros, on peut les schématiser de la façon suivante :

Equipes et Régions \longleftrightarrow Groupes Nationaux

Des projets divers,
 Expression/construction
 des besoins pédagogiques
 Formulation de problèmes
 pédagogiques.
 Motivations individuelles,
 collectives
 Répondre aux demandes, aux
 contextes de terrains
 donnés et contribuer à les
 transformer
 Productions locales, régionales

Dénominateur commun : le programme
 de recherche
 Formulation de problèmes scientifiques
 et mise au point des procédures de résolu-
 tion de ces problèmes etc...
 Problèmes d'intérêt scientifique, d'in-
 térêt national
 Répondre à la demande sociale, à la
 conjoncture politique, pédagogique,
 scientifique et contribuer à les trans-
 former.
 Productions nationales

Les groupes nationaux ne sont pas une fédération de projets d'études
 Les équipes locales de terrain ne sont pas les "O.S." des programmes
 de recherche. Il s'agit de lieux de travail différents, ayant à fonctionner
 en interaction, jouant chacun un rôle essentiel dans l'Unité de Recherche,
 un rôle différent.

Chacun de ces lieux peut donc, par exemple, faire des propositions
 de travail à d'autres. Tel projet d'équipe peut devenir un programme en
 recherche national. Tel programme de recherche national peut être pris
 en charge par une (des) équipe (s) et se confondre avec son (leur) propre
 projet.

Un fonctionnement de ce type constitue, à sa manière, une véritable "expérimentation sociale". Comme toute expérimentation sociale, la nôtre a besoin de liberté et de moyens, pour évoluer, devenir productive. Le temps d'abord : le temps de travailler à la recherche, avec une disponibilité effective, le temps de se former à la recherche, dans et par la recherche, le temps d'articuler le travail de recherche aux autres tâches - la formation notamment - pour qu'elle se féconde mutuellement...

Le changement est (aussi) à ce prix.

Les objectifs d'une recherche-action ainsi comprise dépassent largement la défense et illustration d'un style pédagogique donné, fût-il le "style" Plan de Rénovation. Ils visent en même temps à mettre en oeuvre et définir une stratégie du changement pédagogique au plan local et national, et à faire avancer l'état des connaissances scientifiques sur les facteurs de changement. Dans la perspective d'une réduction de l'échec scolaire, de la liberté de parole pour tous. Ils visent en même temps à changer les pratiques pédagogiques et à trier, classer les faits pédagogiques, et - pourquoi pas ? - à élaborer une théorie de l'action pédagogique. Dans la perspective d'une "liberté de parole" pédagogique effective pour tous les maîtres.

Dans le courrier de *Repères*

IMAGINAIRE - LE TRESOR DU SIGNIFIANT

Cahiers de Poèmes, n° 36/37, janv. fév. mars 1983

Des textes d'enfants du CM1, des techniques d'atelier d'écriture, des références théoriques.

Refuser d'abandonner les enfants aux idées toutes faites, aux lieux communs, aux copies conformes : l'imaginaire, cela se "cultive" aussi.

Prendre en compte les formes de l'imaginaire enfantin, les écouter, les comprendre.

Lever les tabous tout en fournissant les moyens linguistiques ou graphiques qui sont nécessaires à la "culture" de l'imaginaire.

ESSAI D'EVALUATION DES EFFETS D'UNE PEDAGOGIE DU FRANCAIS AU COURS MOYEN

Evaluer quoi ? pourquoi ? comment ? pour quoi faire ?

Un enseignement "rénové" du français peut-il avoir prise sur l'échec scolaire ? Quels seraient les facteurs de réussite ? En quoi l'enseignement du français peut-il renforcer ou, au contraire, contribuer à réduire les surdéterminations sociales ? Autant de questions incontournables, qui importent tout autant à la recherche qu'à la formation des maîtres.

CREATIVITE ET POESIE DANS DES TEXTES D'ENFANTS DE CM1 par Françoise SUBLET (Ecole Normale de Toulouse), 1983

Une réflexion approfondie sur des notions complexes : "situations" scolaires de production de textes, "texte poétique", "fait poétique" dans des textes d'enfants.

Un autre regard sur les textes d'enfants, sur le travail d'écriture qui peut leur être proposé en classe.

En annexe, 60 textes d'enfants, avec ou sans "faits poétiques", peuvent constituer le matériau de "travaux pratiques" pour des groupes de formation.

A commander au service des Publications de
l'INRP

France : 50 F l'ex. TTC + 10 F de frais de port

Etranger : 60 F l'ex. TTC + frais de port

Imprimé par
INSTAPRINT - TOURS

C.P.P.P. N° 1257 ADEP
Le Directeur de la Publication : F. BEST
Dépôt légal 4^{ème} trimestre 1983

PUBLICATIONS DE L'UNITÉ DE RECHERCHE INRP
FRANÇAIS 1er DEGRÉ

Septembre 1983

Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire

Brochure IPN, 1970, hors commerce

Reproduction dans : *L'enseignement du français vu par ceux qui l'enseignent*, Cahiers de *L'Enseignement Public*, FEN, 1970

REPERES pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire,

Revue de l'Unité de Recherche, 58 numéros parus entre 1970 et 1980.

En consultation dans les CRDP, CDDP, écoles normales.

Recherches Pédagogiques, L'enseignement du français à l'école élémentaire

n° 46, Aspects linguistiques, 1971

n° 47, Principes de l'expérience en cours, 1971

n° 61, Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogique, 1973

Collection INRP - Plan de Rénovation

7 - *Activités de grammaire*, par C. Gruwez et L. Malossane, 1977, Ed. Nathan

2 - *Vers la liberté de parole*, par F. Best, 1978, Ed. Nathan

9 - *Orthographe : avec ou sans dictée ?* par M. Chaumont, 1980, Ed. Nathan

10 - *Poésie pour tous*, par F. Sublet, P. Lasselas, G. Jean, 1982, Ed. Nathan

Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français, Ed. INRP

3 - *Vers l'évaluation des capacités syntaxiques d'élèves de CMI*, par J.M. Principaud, 1980

2 - *Vers l'observation de variables pédagogiques - Un questionnaire d'identification des pédagogies du français*, par H. Romian, A. Lafond, 1981

1 - *Que peut la pédagogie ? Variables pédagogiques, facteurs sociologiques et performances linguistiques d'élèves de CMI*, par C. Barré, A. Lafond, G. Ducancel, sous presse

4 - *Vers l'évaluation des capacités lexicales et sémantiques d'élèves de CMI*, par C. Barré de Miniac, M. Péchevy, sous presse

5 - *Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CMI*, par F. Sublet, 1983

En vente à l'INRP = 50F TTC + port : 10F

Service des publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cédex 05

Aspects de la langue orale, Ed. de l'INRP

Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au CP - Etudes phonologiques

Ouvrage collectif sous la direction de A.M. Houdebine, par A.M. Houdebine, D. Hadjaj, E. Espéret, G. et J. Konopczinski, J.P. Goudaillier, sous presse

Apprentissages premiers de la langue écrite, Ed. de l'INRP

Devenir lecteur - Trois CP à St Etienne, Poitiers, Toulouse, par L. Lassablière, M. Agniel

et A.M. Houdebine, J. Patte, D. Sirvan et E. Charmeux, *Recherches pédagogiques*, n° 112, INRP, 1982.

Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au CP,

par H. Romian, J. Zonabend, G. Laterrasse et M. Masselot, E. Charmeux, J. Manzon, H. Mesliand et Y. Bianco, *Recherches Pédagogiques*, n° 116, 1983.

Eveil/Français

Eveil scientifique et modes de communication, *Recherches Pédagogiques*, n° 117 INRP, en collaboration avec l'Unité de Recherche Sciences Expérimentales, 1983.

