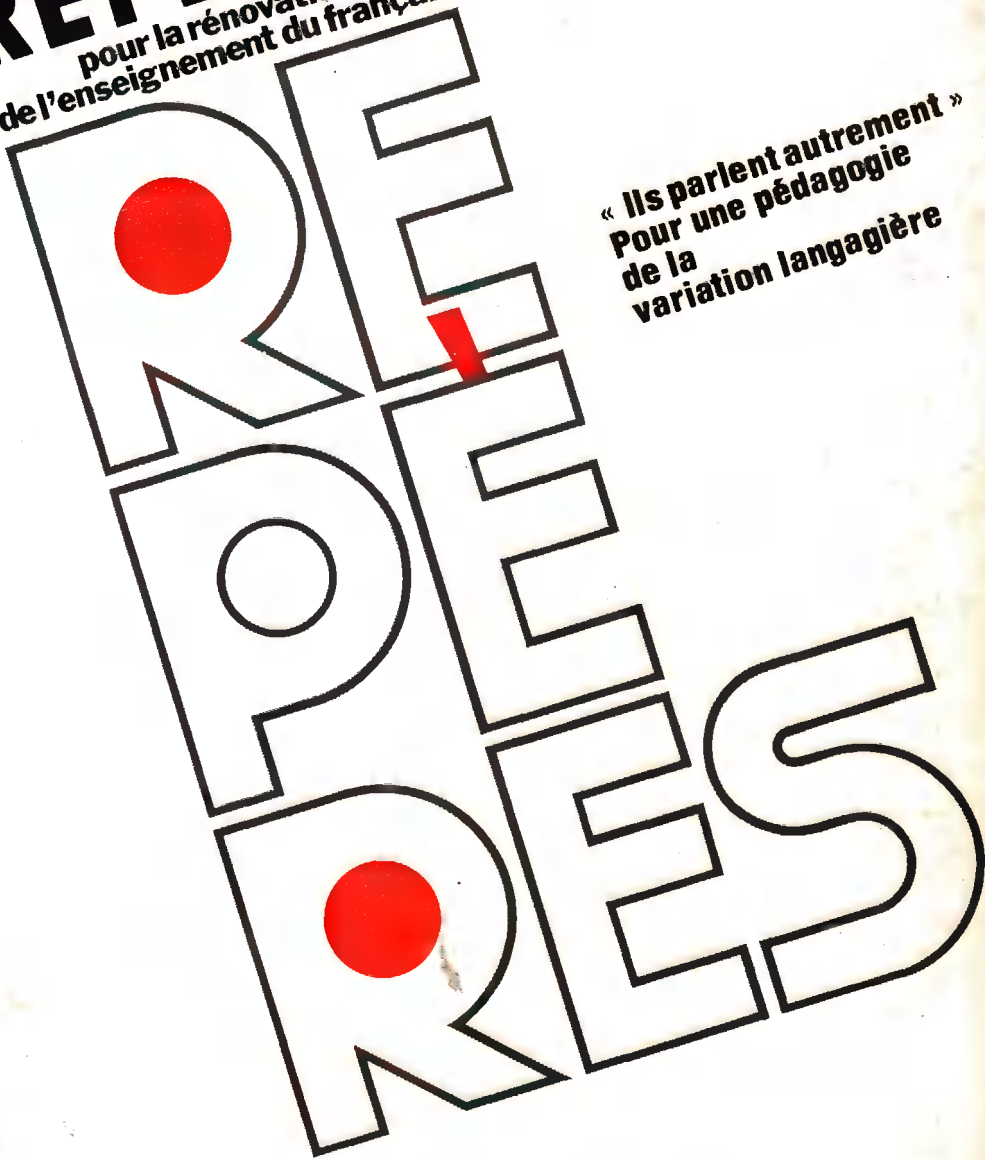


OCT  
1985  
N°67

# REPÈRES

pour la rénovation  
de l'enseignement du français



« Ils parlent autrement »  
Pour une pédagogie  
de la  
variation langagière

SOMMAIRE

**"ILS PARLENT AUTREMENT" :  
POUR UNE PEDAGOGIE DE LA VARIATION LANGAGIERE**

Page

**Vers des pratiques pédagogiques plurinormalistes,**  
par Christiane MARCELLESI, Hélène ROMIAN, Jacques TREIGNIER 1

**PROBLEMATIQUE D'ENSEMBLE DE LA RECHERCHE.**

**Quel(s) traitement(s) pédagogique(s) de la variation et des normes langagières ?**  
par Hélène ROMIAN, Jacques TREIGNIER 3

**Un champ théorique de référence : la linguistique sociale,**  
par Christiane MARCELLESI 9

**Pour une nouvelle problématique de la reconnaissance des différences à l'école,**  
par Geneviève LATERRASSE 15

**Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie  
de la variation langagière,**  
par Hélène ROMIAN, Christiane MARCELLESI, Jacques TREIGNIER 23

**ASPECTS DES RECHERCHES EN COURS.**

**"I' parlent pas bien français les Arabes".  
Normes évaluatives des enfants et des enseignants à l'école maternelle,**  
par Jacques TREIGNIER, Agnès MERAY 33

**Autour des discours mathématiques et techniques : niveaux-registres-situations,  
normes et pédagogie,**  
par Claude VARGAS, Equipe INRP d'Aix-Marseille 51

**Approche de la représentation que les enfants se font de la langue régionale,**  
par Sylvette FABRE 59

**Apprendre le français en pays gallo. Pourquoi prendre en compte le parler  
régional ?**  
par Serge CADO, Jeanine HAMON, Marité GARAUD 71

**REFLEXIONS METHODOLOGIQUES**

**Des recherches en didactique, pédagogie du français. Pourquoi ? Pour quoi faire ?**  
par Hélène ROMIAN 79

Responsable de la revue : Hélène ROMIAN, INRP  
Coordination du n°67 : H. ROMIAN, Jacques TREIGNIER

Composition : NS SERVICES

- Tous droits réservés -

## VERS DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES PLURINORMALISTES.

Christiane MARCELLESI,  
Hélène ROMIAN,  
Jacques TREIGNIER.

La recherche à laquelle réfère ce numéro 67 de *Repères* est centrée sur les pratiques et les attitudes pédagogiques des maîtres, les pratiques et attitudes langagières des élèves à l'égard des normes et des variations langagières, dans la mesure où celles-ci entretiennent avec les variations des pratiques socio-culturelles, des rapports dialectiques constituants et constitués.

L'évolution de la société et celle de la politique de la langue ont modifié les fonctions de l'école, qui doit aujourd'hui répondre aux besoins de la société française : assurer l'apprentissage de la langue française à la fois dans ses caractéristiques linguistiques par rapport à d'autres langues (le code commun) et dans l'ensemble de ses usages sociaux (les variations). Au-delà du simple droit à la différence qui se justifie au plan moral, le développement de notre société présente et future se nourrit et se nourrira de ces différences.

Il s'agit donc de passer d'une politique hégémonique de la langue, fondée sur une pédagogie de l'unicité à une dialectique de l'un et du multiple, du commun et de la variation.

De plus, l'état actuel des sciences du langage conduit à mettre l'accent, non plus sur l'unité d'un système-langue abstrait, mais sur les variations de l'interaction verbale, en tant que moteurs essentiels du fonctionnement du langage dans la société.

Les enseignants se trouvent donc actuellement placés devant une contradiction fondamentale : formés à l'enseignement normatif d'un code unique (code dominant), ils ont à prendre en compte sans les amalgamer ni les confondre, le code commun et les divers codes sociaux parmi lesquels se trouve le code dominant, souvent identifié à tort au code commun.

La recherche vise à répondre à ces problèmes selon plusieurs approches méthodologiques :

- La recherche-innovation a pour objectif d'expérimenter et de décrire de nouvelles stratégies d'apprentissage/enseignement qui tiennent compte de la variation des normes sociales, ce que nous appelons un mode de gestion, de traitement plurinormaliste de la variation, face à d'autres positions actuelles : le refus (anormaliste) de toute norme, et l'imposition (normaliste) d'une seule. Pour

ce faire, elle prend résolument le contre-pied des discours usuels : les différences, la variation sont à considérer comme une richesse et une source dynamique de progrès, un moteur de l'apprentissage, une condition de l'unité.

- La recherche-description aura pour objectif de décrire, selon une méthodologie contrastive, les types de gestion pédagogique dont nous avons constaté pragmatiquement l'existence : normaliste et anormaliste, en opposition au type de gestion plurinormaliste expérimenté et décrit en recherche-innovation.

- La recherche-évaluation aura enfin pour objectif d'évaluer de manière différentielle, les effets d'une pédagogie de type plurinormaliste, sur les pratiques langagières des enfants (comportements et attitudes à l'égard de la variation et des normes correspondantes, capacités à comprendre, utiliser, analyser la variation).

Nous présentons, dans ce numéro, d'une part quelques points saillants de la problématique d'ensemble du groupe INRP "Variations" - (champ et thème de la recherche, état de la question, cadre théorique) - et d'autre part certains aspects des recherches en cours, - (essais de recherche-innovation, de recherche descriptive et réflexions théoriques) - des équipes de terrain qui travaillent dans le groupe.

Nous n'avons pu, ici, rendre compte de la totalité des travaux du groupe. Par exemple, les options méthodologiques n'apparaissent que de façon incidente à propos des recherches en cours. Nous avons retenu ce qui, dans les travaux du groupe est le plus significatif de ses orientations pédagogiques et de ses références théoriques.

**PROBLEMATIQUE D'ENSEMBLE DE LA RECHERCHE**

**QUEL(S) TRAITEMENT(S) PEDAGOGIQUE(S)  
DE LA VARIATION ET DES NORMES LANGAGIERES ?**

Hélène ROMIAN, INRP,  
Jacques TREIGNIER, Circonscription de Chartres.

La relation entre échec scolaire et appartenance des enfants à des milieux sociaux donnés, entre milieux sociaux et usage de codes langagiers donnés, dont la gamme est plus ou moins étendue, est aujourd'hui un fait établi. Il est de fait que les enfants en situation d'échec scolaire avant la scolarité secondaire appartiennent majoritairement à des catégories sociales dont les pratiques langagières manifestent et maîtrisent une ou plusieurs variations mineures par la société et l'école, et vécues comme infériorisantes par rapport au code dominant reconnu par l'institution (parlers dits familiers, relâchés, voire vulgaires, ou encore patois, dialectes et même langues régionales, ou encore argots techniques...).

**I. APPRENDRE A MAITRISER LA VARIATION DES PRATIQUES LANGAGIERES.**

L'évolution des sciences du langage en général et de la sociolinguistique en particulier donne à penser que les problèmes de l'intégration des structures linguistiques propres à la langue française (le code commun), et de leur enseignement ne sont pas seuls en cause. Sont à poser les problèmes liés à l'intégration, par l'enseignement du français, des travaux portant sur les pratiques langagières en tant que pratiques sociales.

De ce point de vue, le problème central nous paraît être de passer d'une pédagogie fondée sur l'unicité de la langue - c'est-à-dire un quasi monopole du code dominant - à une pédagogie qui intègre dialectiquement des apprentissages linguistiques liés au code commun et des apprentissages socio-linguistiques liés à la variation des codes sociaux avec lesquels les enfants sont en contact, (codes sociaux non scolaires véhiculés notamment par les médias), ou qu'ils sont supposés intégrer (codes sociaux scolaires liés aux différentes disciplines enseignées à l'école). Cette pédagogie, à construire, est fondée sur un principe double : l'unité linguistique de la langue française et la pluralité de ses usages et des discours sociaux.

La recherche veut répondre à un certain nombre de problèmes d'ordre socio-

pédagogique que soulève, pour l'école et pour ses maîtres, l'évolution de la société. En effet, la société a actuellement besoin, tant au plan fonctionnel que moral, de citoyens qui maîtrisent l'unité linguistique, (existence d'un code commun qui permet à chacun de s'identifier en tant que locuteur français). Mais elle a non moins besoin de citoyens qui maîtrisent la variation des pratiques langagières, (codes sociaux et normes fonctionnelles correspondantes), dans les différentes situations orales et écrites d'interaction verbale.

## II. NE PAS CONFONDRE UNITE ET UNICITE LINGUISTIQUES.

L'école actuelle se trouve, dans son ensemble, en porte-à-faux et en retrait par rapport à ces exigences. En témoigne la confusion très courante chez les enseignants entre code commun et code dominant, (une des variétés des codes sociaux), et entre unité et unicité linguistiques. Cette confusion entraîne une inadéquation des attitudes et pratiques pédagogiques aux principes éducatifs affichés institutionnellement : droit à la différence, pédagogie interculturelle, accès à la richesse et à la diversité de la communication sociale, formation de futurs citoyens d'une société multiple et évolutive.

On peut noter, par exemple, que les objectifs assignés à l'école, de prise en compte, d'éveil aux variations régionales, (CM 82 261 du 26 juin 1982, BOEN du 1.7.82 et CM 83 547 du 30.XII.1983, BOEN du 19.I.1984) n'ont pas encore eu, en général, un traitement pédagogique adapté. Très souvent réduits au rôle de disciplines complémentaires et marginales, voire à celui de folklore, les enseignements liés aux variations régionales, mais aussi ethniques, posent le problème de la capacité du système éducatif, et des maîtres en particulier, à reconnaître, accepter, traiter de façon dynamique les différences, l'hétérogénéité des langues, des cultures, des individus, etc... Ce problème se pose de façon particulièrement visible dans les écoles dont les élèves appartiennent à la 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> génération de familles de travailleurs migrants, référant à des ethnies différentes.

Ainsi l'école ignore ou expulse des acquis langagiers qui témoignent d'une indiscutable maîtrise de certaines variations telles que verlan, argots, langages techniques, (moto, haute fidélité...). En effet, de par leur formation, axée sur le code dominant et excluant les phénomènes de variation, les instituteurs sont en général mal préparés à repérer et gérer ces acquis langagiers liés à des variations perçues comme des entraves à leur action éducative. Il faut reconnaître que les modes de repérage et de traitement pédagogiques de tels phénomènes sociaux sont à construire.

## III. DE NOUVEAUX OBJETS D'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT.

A partir du moment où l'on pose, comme nous venons de le faire, que les acquis langagiers des enfants, liés à leurs codes sociaux d'origine familiale, ont un intérêt pédagogique et qu'ils ont à être traités en tant que tels, on fait entrer du même coup dans le champ des objets d'apprentissage/enseignement les messages pluricodés qui foisonnent dans l'environnement des enfants, et avec lesquels ils se trouvent en pleine familiarité : messages télévisuels, BD, affiches, magazines, presse... Ces messages sont porteurs de variations langagières et manifestent

l'existence de codes sociaux et de normes spécifiques liés à leurs fonctions dans la communication sociale. A l'évidence, il y a interférence, ne serait-ce que par la TV, la presse etc..., entre codes véhiculés dans le milieu familial et codes véhiculés par l'environnement. Or, il est de fait que l'école ne prend guère en compte l'expérience riche et diverse de la communication sociale que les enfants peuvent avoir, quel que soit leur milieu socio-culturel.

On retrouve à ce niveau des phénomènes sociolangagiers analogues à ceux que nous avons signalés plus haut : la BD, la TV, etc... ont généralement mauvaise presse à l'école, étant considérés comme les produits d'une infra-culture, concurrente déloyale de la culture de l'école. De même, on constate que les maîtres dans leur ensemble n'ont pas été formés à l'analyse et au traitement pédagogique des codes sociaux non scolaires et des normes langagières qui leur sont spécifiques. Quand les médias, par exemple, sont pris en compte par les maîtres, c'est plutôt par leurs aspects techniques que par leurs aspects socio-langagiers, rarement traités. Une pédagogie des codes sociaux non scolaires est donc à construire.

Si l'on considère enfin les codes socio-langagiers présents explicitement dans l'école, on s'aperçoit qu'ils sont quasi-exclusivement dérivés de disciplines scolaires. Les objets langagiers manipulés en classe sont massivement des manuels, dictionnaires, cartes, tableaux, documentaires... (mis à part les "livres de bibliothèque"). Mais ils ne sont pas davantage traités sous l'angle de la variation des discours, des codes sociaux, des pratiques sociales dont ils sont dérivés, et des normes langagières spécifiques dont ils supposent l'acquisition. Seul leur aspect référentiel est pris en compte. De ce point de vue, il y aurait beaucoup à dire sur les discours des manuels scolaires (et ceux des maîtres) en mathématiques ou en sciences, par exemple, dont la relation avec les discours sociaux de référence n'est pas toujours nette. Quoi qu'il en soit, on constate des échecs spécifiques liés à ces problèmes : une récente enquête du service des Statistiques du ministère de l'Éducation Nationale, en 6è, montre une difficulté des élèves à lire des types particuliers de textes (historiques, mathématiques, scientifiques...) et en tous cas, des capacités de lecture de ces textes inférieures aux capacités manifestées en lecture de récit. Faut-il souligner que les activités de lecture en classe portent majoritairement sur des récits ? L'apprentissage explicite, soutenu de la lecture/production des discours et textes scolaires, des normes fonctionnelles correspondantes selon les disciplines d'enseignement, reste à construire.

#### **IV. PRATIQUES PEDAGOGIQUES, PRATIQUES LANGAGIERES ET NORME(S).**

**Le champ de cette recherche, est donc celui des pratiques pédagogiques, en tant qu'elles ont à gérer la variation des pratiques langagières, des discours, des codes sociaux (scolaires et non scolaires) et celle des normes correspondantes. Il s'inscrit dans l'ensemble des activités à l'école, que leur finalité soit ou non l'apprentissage/enseignement de la langue.**

**Par pratiques langagières, nous entendons l'ensemble des pratiques liées au langage, mettant en jeu des formes linguistiques variées, déterminées par des**

facteurs d'interrelation à la fois sociale et verbale, comme les situations de communication, les fonctions du langage, les attitudes énonciatives. Nous considérons donc les niveaux communicationnels, discursifs et textuels, linguistiques des interactions verbales, dans leur ensemble et dans leurs relations.

Par **modes de gestion de traitement pédagogiques**, nous entendons un certain nombre de dimensions des actes pédagogiques en tant que ceux-ci, d'une manière ou d'une autre, sont confrontés au phénomène social de la variation des pratiques langagières :

- les modalités pédagogiques qui en favorisent ou non l'émergence explicite,
- les modalités de traitement pédagogique des variations : répression, occultation, acceptation, objectivation,
- les modalités évaluatives (et les normes correspondantes) des manifestations de la variation dans les productions orales et écrites des enfants.

Il est à noter que le groupe de recherche a choisi de traiter des problèmes relativement nouveaux dans le champ de la pédagogie du français :

- problèmes récents : la prise en compte à l'école **des langues, des parlars, des cultures d'enfants en situation de diglossie** ; la prise en compte de **messages pluricodés**, tels qu'ils sont produits dans la communication sociale sous l'angle des codes sociaux qu'ils véhiculent ;

- problèmes nouveaux : le regard des enfants sur leurs propres pratiques langagières et celles de leurs familles, **l'apprentissage explicite des discours scolaires** liés aux disciplines d'enseignement **sous l'angle des codes sociaux de référence** dans les pratiques scientifiques correspondantes, et bien entendu, le **concept même de variation** dans ses implications pédagogiques.

La recherche comporte de ce fait des aspects largement exploratoires. Il n'est donc pas pertinent d'en ponctualiser le champ très avant, dès maintenant. Par contre, on peut envisager, par la suite, des recherches plus ponctuelles, à partir des résultats. Le thème de la recherche, tel qu'il peut-être actuellement défini, est donc relativement large.

## V. "TRAITER" LA VARIATION A L'ECOLE.

Dans le champ très vaste de la variation des pratiques langagières et discours dont l'école doit assurer la gestion, le traitement d'une manière ou d'une autre, qu'elle les occulte, les refuse ou les traite en tant que telles, la recherche s'est donné pour thème le traitement pédagogique de la variation et des normes correspondantes, ses modalités et les effets de ces modalités sur les comportements et attitudes des maîtres et des élèves à l'égard de la variation, sur leur maîtrise de la variabilité. Son travail porte sur deux types de problèmes :

Les **attitudes énonciatives**, les **normes évaluatives** des enfants en situation de **diglossie** plus ou moins manifeste, à l'égard de leurs pratiques respectives, des pratiques de leur environnement, (variations d'ordre social et/ou ethnique et/ou régional).



**Les apprentissages scolaires des codes sociaux** (scolaires et non scolaires) :

- A travers les **discours et usages scolaires de la langue** liés à des disciplines d'enseignement (mathématique, histoire, ...).
- A travers les **discours et usages non scolaires de la langue** tels qu'ils existent dans la communication sociale (presse, BD, affiches, TV), en général et dans l'environnement des enfants en particulier.

Ces apprentissages peuvent référer à une norme unique ou à des normes fonctionnelles, à une (des) norme(s) implicite(s) ou explicite(s), à des normes subjectives ou objectives (et objectivées).

Il sont purement pragmatiques et/ou progressivement, de plus en plus réflexifs.

\* \* \*

L'école n'a guère, jusqu'ici, fait cas du phénomène de la variation des pratiques langagières et des normes correspondantes. Et il se pourrait bien que certains textes officiels, cités plus haut, soient en avance sur les mentalités enseignantes. Quels que soient les résultats d'une recherche largement exploratoire encore, nous espérons contribuer du moins à poser les problèmes de l'enseignement du français, à l'heure sociale et scientifique du monde où vivent les enfants d'aujourd'hui.

Dans le courrier de Repères

Revue... des revues

### CAHIERS PEDAGOGIQUES, CRAP,

- **Didact-Doc**, n° 235, juin 1985  
Etre documentaliste dans un C.D.I., une E.N., un C.D.D.P. - La B.C.D. aussi - et l'informatique - Enseigner sans manuels ?
- **Fichtre ! encore des fiches !**, n° 236, septembre 1985  
En Français par exemple : tournage d'un vidéogramme (4e) ; première rencontre (seconde) ; aider les élèves à mieux lire les consignes des exercices (6e-3e) ; aider les élèves à argumenter (3e) ; étude de film (6e-5e-4e) ; géométrie et poésie (6e) ; analyser, argumenter, rédiger en biologie et français (5e) ; fiche de lecture (5e).

### LIAISONS, Revue des PPMF, Québec

vol. 9, n° 4, mai 1985

(S'adresser à A. ARCHAMBAULT, "Liaisons", Université de MONTREAL, Québec)

- **Dossier : le récit (1)**  
Au sommaire : Communication et récit - Structuration du récit - Acteurs et actants - Compréhension du récit - Apprentissage de la lecture et analyse structurale du récit - Production de "vrais" livres en 5eme année - Mécanisme temporel du texte narratif (1).

### RENCONTRES PEDAGOGIQUES, INRP

- **Informatique et orthographe**, n° 2, 1985  
Elémentaire, 1er cycle, dir. Pierre MULLER

Un ensemble d'exercices utilisables sur ordinateurs ou informatisables facilement conçus à partir de l'échelle Dubois-Buyse, de la typologie des erreurs de N. Catach, et du Système graphique de Thimonnier. Dès cette première étape, l'équipe note des avantages liés à l'utilisation de l'ordinateur : correction immédiate, individualisation, appel à l'activité, à l'attention et à la rigueur.

Dans une étape ultérieure, la recherche devrait permettre, en référence aux travaux de N. Catach, l'élaboration d'une typologie des erreurs, puis d'une statistique des erreurs des élèves, de leurs capacités selon l'âge, la construction d'une progression pédagogique, la définition d'une méthodologie situant le problème de l'orthographe dans l'enseignement du Français, l'élaboration d'une typologie d'exercices et la définition des fonctionnalités du logiciel pour ceux qui sont informatisables.

L'informatique : ni gadget, ni remède miracle suffisant à tout, mais un outil particulièrement efficace

A signaler : "Résoudre des problèmes orthographiques", par Jean-Pierre JAFFRE.

## UN CHAMP THEORIQUE DE REFERENCE : LA LINGUISTIQUE SOCIALE

Christiane MARCELLESI,  
Institut de Linguistique, Université de Haute-Normandie.

### I. LA SOCIOLINGUISTIQUE, POURQUOI ? (\*)

La linguistique sociale (ou sociolinguistique) permet, dans son état actuel d'apporter un ancrage théorique aux problèmes que pose l'échec scolaire en français. Attestant du statut social du langage en tant que constitué par et constitutif de la relation sociale, elle tend aussi à poser le statut social des pratiques langagières à l'école (celles du maître, celles des élèves) et de leurs interactions.

De ce point de vue, la conception de la langue, le rôle de l'école, ont à être définis en fonction des rapports de pouvoir au sein de la société. D'où l'importance des travaux concernant les rapports de conflits, de domination entre langues, l'aliénation linguistique en relation avec les phénomènes d'hégémonie culturelle. D'où l'importance également des travaux concernant la norme et le rôle qu'elle joue dans l'Institution et la sélection scolaires.

La sociolinguistique, différenciant les variations géographiques, sociales et stylistiques (au sens labovien du terme) des pratiques langagières et les normes correspondantes, permet de poser les problèmes d'enseignement de la langue de manière plus efficace en distinguant ce qui, dans les normes dont on peut décrire objectivement les manifestations, relève d'aspects linguistiques et d'aspects sociaux. En ce sens, la norme est une en ce qu'elle réfère à une langue donnée : le français, à son unité linguistique, et multiple en ce qu'elle réfère à la variation des discours et usages sociaux de cette langue, à son pluralisme langagier.

Conjointement, les travaux de sociologie de l'éducation montrent les effets de la confusion entre normes linguistiques et normes sociales : érigeant en principe linguistique absolu la norme qui correspond au consensus de la classe dominante sur le "bon usage", l'école contribue à reproduire les lois sociales d'héritage du capital culturel et à transformer des différences socialement déterminées en inégalités socio-culturelles.

La mise en évidence de tels déterminismes qui pèsent fortement sur l'avenir scolaire puis professionnel des enfants ne devrait pas conduire à des conclusions fatalistes niant toute possibilité pour l'école et la pédagogie d'y changer quoi que ce soit. Les sociologues ont grand soin de distinguer déterminismes d'ordre statistique, phénomènes réguliers vrais de l'ensemble d'une population, et différences de tous ordres à l'intérieur de celle-ci.

(\*) Rédaction de ce point = Hélène ROMIAN, Jacques TREIGNIER.

La socio-linguistique scolaire, quant à elle, opère, sur le terrain de l'école, des synthèses indispensables à la recherche pédagogique sur l'interrelation verbale, les pratiques discursives en classe, les performances linguistiques des enfants en relation avec leurs milieux familiaux/sociaux. De ce point de vue, une évolution s'est produite, de la problématique bernsteinienne en termes de code élaboré/code restreint, aux problématiques actuelles qui, depuis Labov, mettent l'accent sur la différenciation des performances langagières des enfants selon les situations de production où ils sont placés.

De ce point de vue, une attention particulière est portée aux situations scolaires : d'une part elles ne font qu'une place très restreinte à la diversité des pratiques langagières socialement existantes et utiles, d'autre part elles tendent à pervertir les exigences d'un enseignement du code commun en ignorant par exemple les normes spécifiques de l'oralité, masquées par l'impérialisme de l'écrit, ou plus exactement d'un écrit scolaire fort éloigné des écrits sociaux de référence.

En somme, une vue globale de l'état des recherches en sociolinguistique française appellerait une pédagogie fondée sur les fonctionnements réels du langage dans leur unité linguistique et dans la complexité conflictuelle de leurs manifestations sociales, et des normes impliquées. Ce n'est plus le problème des structures internes de la langue qui paraît premier, mais bien plutôt celui des relations entre langage et rapports sociaux, langage et construction de la personnalité. Il s'agit donc de s'orienter vers la prise en compte des expériences culturelles, langagières, des représentations métalinguistiques des enfants telles qu'elles sont, et la diversification de ces expériences vers de nouvelles pratiques culturelles, langagières, métalinguistiques. D'où une attention plus grande aux variations langagières en relation avec les variations socio-culturelles : variation des pratiques langagières et variation des utilisations des formes linguistiques dans des usages sociaux spécifiques, variation des pratiques langagières en fonction de paramètres socio-géographiques, (langues régionales, dialectes...), et variation aussi, à l'école, des discours pédagogiques, (selon les disciplines par exemple).

C'est pourquoi la sociolinguistique constitue aujourd'hui l'un des champs de référence d'une pédagogie de la langue maternelle, qui entend construire son action sur les fonctionnements sociaux réels du langage.

## **II. ETAT DES RECHERCHES EN SOCIOLINGUISTIQUE.**

### **- Les recherches en sociolinguistique : un champ de problèmes.**

S'agissant de lutter contre l'échec scolaire, et plus particulièrement, dans cette perspective, du traitement pédagogique de la (des) norme(s) sociolangagièr(e)s et linguistique(s), l'ancrage social des problématiques pédagogiques est apparu nécessaire.

C'est pourquoi il semble que parmi les recherches, outils méthodologiques et conceptuels fournis par les sciences du langage, ceux que propose la

sociolinguistique, et en particulier la sociolinguistique scolaire offrent à la recherche un des ancrages qui lui sont indispensables.

L'idée fondamentale de la sociolinguistique est qu'il est nécessaire de situer et d'étudier les problèmes linguistiques en relation avec les problèmes sociaux : dans ce cadre, le langage n'est pas considéré comme un simple véhicule d'informations ou de connaissances, ou comme un objet fixe ou intangible ; il ne peut se constituer et fonctionner en dehors des facteurs sociaux qu'il détermine et qui le déterminent, comme ils codéterminent l'ensemble de la vie sociale, ainsi que les différentes sphères de la vie de l'homme, ses activités et ses pratiques diverses. Le langage, déterminé et agi par les facteurs sociaux, est d'autre part, lui-même facteur social, intervenant comme agent dans la société en mouvement.

Sur ces bases, la sociolinguistique française met particulièrement l'accent sur la multiplicité et la complexité des relations sociales qui diversifient et accroissent le champ des recherches. Une bonne partie de ces orientations de recherche sous-tendent d'ailleurs un des champs spécifiques de la sociolinguistique : la sociolinguistique scolaire.

Au nombre de ces champs de recherche, l'**analyse de discours** est issue pour une bonne part de la tradition lexicologique française, des travaux de Jean Dubois et de Louis Guilbert. L'analyse de discours prend comme objet d'étude, non seulement, le discours politique, mais aussi, celui des femmes, des travailleurs, des différents groupes et sous-groupes sociaux. Pour ce qui concerne la présente recherche, l'étude des discours des maîtres et des élèves dans la classe, en interrelation, pourra permettre d'élucider certains points de tensions, de difficultés, d'analyser les différences entre les attitudes énonciatives et les pratiques discursives. La transformation des pratiques pédagogiques passe en effet par la transformation des pratiques discursives.

D'autre part, les travaux concernant l'**aliénation linguistique** s'occupent de l'ensemble des jugements que les communautés humaines portent sur leurs langues. Dans la perspective de la recherche, les travaux traitant du problème de la **diglossie** sont particulièrement utiles ; la diglossie implique toujours une situation conflictuelle entre communautés ou groupes sociaux. La situation de diglossie peut intervenir également sur le comportement individuel des "individus parlants" et entraîner des situations de blocage, de mutisme, ou de la part de l'interlocuteur, des comportements de rejet, de refus, voire de mépris. C'est un fait que l'existence de langues régionales, de dialectes, ou de ce qu'on qualifie parfois de "patois", auprès de la langue enseignée à l'école, de même que la présence dans les classes de nombreux enfants migrants, de même que la pratique quotidienne, dans le cadre local/familial, d'usages de la langue très différents de ceux de l'école, induisent ce genre de comportement.

C'est pourquoi les nombreux travaux qui portent sur les rapports de domination entre langues ne peuvent qu'éclairer la recherche. C'est le cas par exemple des travaux de R. Lafont sur l'occitan, de G. Kremnitz sur le catalan, de R. Balibar et de D. Laporte sur le français national, ainsi que, pour n'en citer que quelques-uns, le n°161 de la revue **Langages** ("Bilinguisme et Diglossie", dirigé par

J.B. Marcellesi) et le n°25 de **Langue Française** ("L'enseignement des langues régionales", 1975, dirigé par le même).

Cette question de l'aliénation linguistique est liée à celle de l'**hégémonie linguistique et culturelle**, que le groupe de Rouen (GRECSO) essaie de cerner. J.B. Marcellesi, en particulier, tente d'élucider ce problème dans de nombreux articles et communications : "Norme et hégémonie linguistique", dans les **Cahiers de Linguistique sociale** (n°1, 1976), "Quelques problèmes de l'hégémonie culturelle en France : langue nationale et langues régionales" (**International Journal of sociology of language**, n°21, 1979), "Bilinguisme, hégémonie, diglossie : problèmes et tâches" (**Langages**, n°61, 1981 - n° spécial "Bilinguisme et Diglossie").

Ces différents travaux sont particulièrement utiles pour les recherches en sociolinguistique scolaire et pour la recherche ici présentée, qui visent respectivement à cerner les difficultés des enfants qui se trouvent en situation de diglossie et d'aliénation linguistique et à élaborer des pratiques pédagogiques permettant à la fois de maîtriser cette situation, de la comprendre, d'intégrer et de gérer positivement les variations qui se trouvent à l'origine de celle-ci.

Enfin, une réflexion de type sociolinguistique met en cause le discours de l'idéologie dominante dans le domaine des langues minorées ou des variations des pratiques langagières. Un exemple de ce discours est celui de la **Norme**. Il est courant de dire la place qu'il tient dans l'institution et la sélection scolaires. J.P. Kaminker et D. Baggioni traitent de ce problème dans le n°209 de **La Pensée** ("La norme, gendarme ou bouc émissaire") ; le n°1 des **Cahiers de Linguistique Sociale** (GRECSO, Rouen) est entièrement consacré à ce problème. Cl. Vargas tente une définition et une analyse du concept de **Norme** dans son article "Norme et Contre-normes" : à la recherche de contre-normes à l'école maternelle et élémentaire" (**Repères**, n°61, "Ils sont différents", coordonné par Ch. Marcellesi).

F. François, de son côté, par son analyse en norme et surnorme, des contraintes qui pèsent sur l'utilisation du langage, permet de mettre l'accent sur ce qui est l'une des sources de la ségrégation scolaire : la surnorme. La sociolinguistique a donc à connaître d'abord les problèmes réels de la norme du français dans ses variations géographiques, sociales et stylistiques (au sens labovien du terme). Aucune instance politique ou pédagogique ne peut régler efficacement cette question sans l'information de la sociolinguistique, information d'autant plus indispensable qu'est grande la place prise par une définition sociale et non linguistique de la norme. D'autant plus indispensable pour notre recherche que cette dialectique de l'unité et de la multiplicité que nous posons implique une dialectique de la norme à la fois une et multiple. Une recherche nouvelle en didactique du français trouve donc dans la sociolinguistique un utile appui théorique et méthodologique. Celle-ci lui permet d'ores et déjà de discerner et de traiter parmi les variations du langage à l'école, d'une part, les différences d'utilisation -qui entrent pour une bonne part dans la sélection scolaire - et qui trouvent en grande partie leur origine dans les milieux, les modes de vie différents, les divers facteurs sociaux, économiques et culturels ; d'autre part les différents types de pratiques sociales du langage, en rapport avec les situations de

production, l'interaction verbale, les fonctions du langage : c'est-à-dire le fonctionnement social du langage, auquel une pédagogie de la variation peut permettre d'accéder.

### - La sociolinguistique scolaire.

La sociolinguistique scolaire s'est développée comme un des champs de recherche, un des sous-ensembles spécifiques de la socio-linguistique. Reprenant à son compte les recherches précédemment développées (analyse discursive, recherches sur la diglossie, l'aliénation linguistique, la norme), elle se place sur le terrain de l'école, et regroupe les recherches concernant le langage, la maîtrise de la langue en situation scolaire : disciplines, les fonctions du langage, les situations de production, l'interrelation verbale, les milieux sociaux des enfants, etc... Les travaux de Ch. Marcellesi et R. Legrand membres universitaires du groupe INRP, se situent dans le droit fil de cette sociolinguistique scolaire. Dès 1976, une équipe formée d'enseignants du 1er et du second degré et d'universitaires, regroupée au sein du Centre d'Application de la Linguistique à l'Enseignement du Français (CALEF) et dirigée par Ch. Marcellesi, mène une recherche concernant les rapports entre les performances langagières scolaires d'élèves du 1er cycle du second degré et le milieu familial/social ("Aspects socio-culturels de l'enseignement du français", *Langue Française*, n°32, décembre 1976). D'autre part, dans un article collectif, Ch. Marcellesi et R. Legrand développent les principes de leurs recherches ("Langage, Rapports sociaux et Ecole", *La Pensée*, n°209, janvier 1980). Toutes deux ont placé leurs recherches sur le terrain de l'enseignement du 1er degré : Ch. Marcellesi étudie les problèmes des pratiques langagières orales, écrites, discursives et inter-relationnelles, ainsi que ceux des premiers apprentissages de l'écrit, en CP et CE1. R. Legrand de son côté, prenant également en compte les performances écrites et orales des enfants, et les pratiques discursives et inter-relationnelles, s'est attachée à la fin du parcours de l'enseignement primaire, aux CM1 et CM2. Toutes deux s'attachent à mettre en rapport et à analyser les variations et les différences en fonction d'un ensemble important de facteurs sociaux, à l'extérieur de l'école (milieu familial) et à l'intérieur de l'école (interaction du discours du maître et des élèves, situations de production, contenus, etc...).

A côté des travaux qui se réclament expressément de la sociolinguistique, les travaux d'un certain nombre de psycholinguistiques se situent dans la même perspective. Nous citerons, entre autres travaux, le n°190 de *La Pensée* (décembre 1976) dirigé par F. François, "Classes sociales, langage, éducation". Quelques titres de ce numéro illustrent bien cette orientation "sociolinguistique" des articles de ces psycholinguistes : "Développement cognitif, langage et classes sociales", par Michel Brossard ; "Capacités cognitives et différenciations de classe", par J.F. Le Ny ; "Classes sociales et apprentissages de la langue écrite" par J. Fijalkov et J. Simon ; "Classes sociales et langue de l'enfant" par F. François, etc...

Cette thématique des différences langagières et linguistiques en relation avec le milieu social et familial des enfants avait déjà été mise en évidence par les Américains B. Bernstein et W. Labov, le premier sociologue de l'éducation, le second, sociolinguiste. Leurs travaux ont nourri les premiers travaux français en

sociolinguistique scolaire, même si par la suite, celle-ci a émis un certain nombre de réserves concernant en particulier les notions de "milieu" et surtout celles de "code élaboré" et de "code restreint" proposées par B. Bernstein. Celles-ci en effet, ont été jugées par certains sociolinguistes français comme "trop mécanistes, trop fixistes", et par là-même dangereuses dans la mesure où elles peuvent contribuer à appuyer une ségrégation sociale et scolaire sur une dichotomie langagière qui se présente sous un aspect linguistiquement scientifique.

#### - La sociologie de l'éducation.

Enfin, les problèmes de la sélection scolaire liée à la sélection sociale ont été soulevés sous diverses formes par les travaux de sociologues, de sociologues de l'éducation, tels ceux de P. Bourdieu, J.C. Passeron, Ch. Baudelot, R. Establet, G. Snyders. Dans **La Reproduction et Les Héritiers**, les deux premiers analysent d'une part les lois selon lesquelles l'école reproduit la structure et la distribution du capital culturel, et montrent que si l'école aime à proclamer sa fonction d'instrument démocratique, elle a aussi pour fonction de légitimer les inégalités de chances devant la culture en transformant, par les critères de jugement qu'elle emploie, les privilèges socialement conditionnés en mérites ou en "dons" personnels. Ce même thème de la reproduction des rapports sociaux existants est développé par Ch. Baudelot et R. Establet dans **L'école capitaliste en France**. Quant à G. Snyders, il montre dans **Ecole, classe et lutte de classes** que l'école ne doit pas devenir la proie d'une nouvelle fatalité, la fatalité sociologique, et qu'une transformation des pratiques pédagogiques peut aider les enfants des milieux économiquement défavorisés à surmonter leurs difficultés.



## POUR UNE NOUVELLE PROBLEMATIQUE DE LA RECONNAISSANCE DES DIFFERENCES A L'ECOLE

Geneviève LATERRASSE,  
EN d'Antony.

La seule prise en compte par les chercheurs en éducation, et les pédagogues de la diversité des pratiques langagières des enfants, la mise en relation de cette diversité avec celle des pratiques socio-culturelles, à l'intérieur d'une société donnée ont été un des éléments majeurs, au milieu du 19ème siècle, d'une critique souvent passionnée d'une conception élitiste de l'école.

Ainsi les pédagogues libertaires dénoncèrent la définition de l'action pédagogique en fonction des pratiques culturelles dominantes.

Pour les fondateurs de l'Ecole Nouvelle, les enseignants devaient travailler en fonction "des besoins nouveaux d'un monde plus juste, plus humain" (1).

La situation d'échec scolaire d'un grand nombre d'enfants des classes populaires, marqua la réflexion des dirigeants de la Commune dont les décrets sur l'école manifestèrent un souci de démocratisation et la recherche d'un "enseignement intégral pour tous" (2).

Mais il fallut attendre les débuts du XXème siècle et la création de la "Ligue Internationale de l'Education Nouvelle" (1921), puis les premiers écrits de C. Freinet pour que le problème posé par les différences entre les enfants débouche sur un questionnement quant au rôle joué par l'école face à ces différences en relation avec les enjeux sociaux que cela suppose.

Pour C. Freinet construire l'ensemble des activités orales et écrites, à partir du vécu de l'enfant et de son expression individuelle, c'était pour les enseignants et avec les enfants, rechercher un dynamisme du travail scolaire en accord avec les objectifs de tout travail socialisé. Il s'agissait de respecter l'originalité individuelle de chacun, dans la mesure où cette originalité manifestait aussi l'appartenance à une culture (3).

Il n'y eut pas pour autant chez Freinet comme chez ses successeurs de recherches évaluées qui auraient permis (entre autres) d'analyser l'usage de la langue fait à l'école, notamment en fonction du respect des différences.

Différemment dans la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, de nombreuses recherches eurent comme objet la réalité des pratiques langagières des enfants en relation avec leur milieu d'origine et les difficultés qu'ils connaissaient à l'école. Il faut remarquer avec Mme Isambert Jamati que "le caractère social des échecs a tendu à remplacer dans la réflexion leur caractère individuel" et que "cela était possible en considération de leurs effets ultérieurs" (5). De fait ces échecs mettaient en question le tissu social dans son ensemble.

Ainsi, se développèrent, entre autres aux Etats-Unis, un très grand nombre de recherches devant trouver des solutions pédagogiques à l'échec scolaire massif des enfants des communautés "non blanches" des grandes concentrations urbaines. Le travail fut centré sur l'apprentissage de la langue, orale et écrite (6).

Ces travaux sont très divers ; certains nécessitèrent de très gros moyens, tous ne furent pas évalués. Cependant ils ont en commun de prendre en considération, pour chercher à résoudre les difficultés rencontrées par les enfants, "les influences divergentes extérieures à l'école" (7).

Ils ont comme objectif : la mise en place, dans l'école, d'un programme d'enseignement dit "compensatoire" ; par exemple : la prise en charge par l'école de façon plus massive des enfants, (écoles ouvertes durant les vacances - créations de programmes pré-élémentaires), ou bien activités pédagogiques de type "bombardement verbal", parfois création de programmes de télévision (dont le personnage, M. Réussite, devait offrir aux enfants une image positive du savoir.

Sur le plan théorique, il faut remarquer que les difficultés scolaires des enfants de ces communautés (par ailleurs dans des situations économiques dramatiques) étaient analysées comme la **manifestation d'un écart important aux performances d'une population dite "normale"** (à savoir les performances des enfants blancs en situation de réussite scolaire) (8).

L'école se devait de prendre en compte cet écart pour tenter de le "réduire". La reconnaissance des différences avait comme objectif leur disparition et cela parce qu'en aucun cas elles n'apparurent comme l'expression d'une réalité positive, ni même celle d'une réalité culturelle à part entière. Bien plus, on voit se dessiner ici, ce qui sera par la suite défini par des chercheurs européens comme "handicap socio-culturel" (9). En ce sens il s'agissait bien pour les pédagogues américains impliqués dans ce Programme de trouver des "stratégies de compensation" afin de permettre à ces enfants d'accéder à une culture conçue comme univoque.

Ces travaux se soldèrent par un échec, de l'aveu même de ceux qui y travaillèrent (10). Peu d'enfants connurent une meilleure scolarité grâce aux actions menées. Cependant divers aspects doivent attirer notre attention. Certains modes de gestion pédagogique amenèrent des avancées importantes. Ainsi la revendication de certaines communautés d'une "bonne école" selon leurs propres critères, la possibilité qui, en ce sens, leur fut offerte de participer à la gestion scolaire entraînèrent la prise en compte par les enseignants de pratiques langagières propres à ces communautés. L'école devint alors, pour ce cas "un lieu de libération de la parole" (11). La notion de "manque" se trouva ébranlée.

D'autre part en France, les travaux effectués avec des enfants de migrants, puis avec des enfants en échec scolaire amenèrent des chercheurs en pédagogie à s'interroger, puis à remettre fondamentalement en question la notion "de handicap socio-culturel". Ce fut le cas des équipes du CRESAS, et des équipes INRP travaillant sur la didactique du français (12). Une nouvelle problématique fut élaborée rompant avec la conception de la notion d'échec scolaire articulée sur celle de "déficit" (13).

Il ne s'agissait plus de "pointer" chez certains enfants des "déficiences" qui seraient un obstacle à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, déficiences dues entre autres à des manques linguistiques, mais d'analyser la réalité des faits de langue chez des enfants dont les résultats scolaires laissaient présager des difficultés pouvant avoir des conséquences négatives quant aux apprentissages.

Cette analyse s'articula à une conception de la culture comme essentiellement dynamique et plurielle.

A partir de là, il apparut qu'il s'agissait, dans toute démarche d'action pédagogique visant à lutter contre l'échec scolaire :

- a) de prendre en compte, dans la classe et de manière constructive, la diversité des pratiques langagières des enfants ;
- b) de situer cette diversité dans le champ de la variabilité des pratiques langagières, et de permettre à tous les enfants d'y accéder ;
- c) de maintenir l'exigence d'un apprentissage cohérent compte-tenu des nécessités de la langue orale et écrite.

Dans cette orientation, il nous faut citer les derniers travaux des chercheurs du CRESAS dans les Zones d'Education Prioritaires (14), les expériences menées avec les enfants immigrés de la première et de la deuxième génération, les résultats de l'enquête du ministère de l'Education Nationale rendue publics au Colloque de Bordeaux, sur les perspectives de réussite au-delà de l'insuccès scolaire (15), les recherches de certains CEFISEM (16), (en particulier de celui de Bordeaux), et enfin tout le travail entrepris par les équipes de l'Unité de Recherche Français de l'INRP (voir en Annexe la note de H. Romian).

L'orientation de ces recherches en pédagogie converge, sur le plan théorique, avec des recherches en sociologie, en ethnologie et anthropologie. En particulier, il faut noter l'important travail en France de M. Mauviel dont la thèse parue en 1984, fait le point sur l'évolution de la notion de culture (17). Il rappelle en effet que la conception de la culture, héritée de la tradition occidentale, marquée très fortement par l'idéologie colonialiste et élitiste du 19ème siècle est très fortement remise en question, et ce dès le début du 20ème siècle, par les études des anthropologues anglais et américains.

Nous ne prétendons pas ici faire la synthèse de ces travaux, mais plutôt marquer quelques jalons qui nous paraissent particulièrement importants pour le problème qui nous occupe.

Il est très difficile de définir le mot de culture. Son utilisation dans des sciences différentes, lui donne des sens divergents. **En psychologie**, "culture" signifie : l'ensemble des pratiques qui rendent possible le développement de la personne, et parmi elles, celles qui relèvent de l'ensemble des connaissances transmises, (patrimoine culturel). Pour le sujet la culture est le résultat de l' "assimilation et de l'accomodation" de ces actions (18).

**En sociologie**, "culture" signifie : l'ensemble des institutions, des pratiques sociales, des valeurs et des modes de vie qui caractérisent une société donnée.

**En anthropologie**, la "culture" est objet scientifique spécifique. Pour Malinowski, il est même le seul objet de l'anthropologie ("Théorie scientifique de la culture").

Tylor en donne la définition suivante :

"Culture ou civilisation est cet ensemble complexe qui inclut connaissances, croyances, art, lois, morale, coutumes et autres capacités et autres habitudes acquises par l'homme, comme membre d'une société" (19).

Kroeber et Kluckhohn :

"La culture consiste en des modèles implicites et explicites de et par les conduites acquises, qui sont transmises par les symboles constitutifs et distinctifs d'un groupe humain" (20).

Il faut remarquer que pour les anthropologues, le terme culture renvoie à la double acception :

- culture d'un groupe humain donné,
- mais en tant que cette culture est celle d'un individu, représentant de cette société.

Cette dimension individualiste de la culture prit un sens nouveau à la fin du 19ème siècle aux USA et en Angleterre, où une nouvelle notion apparut, celle d' "interculturalation" (21). Elle s'appuyait sur l'évolution des sciences et des techniques, favorisant les échanges entre les différentes sociétés, et ce, dans un contexte idéologique qui gardait pour une bonne part une dimension colonialiste.

Horskivits aux USA décrit le processus dialectique, d'une part de la tendance de toute culture à se refermer sur elle-même, - chaque société, à travers certains de ces membres, reproduisant les valeurs et les pratiques dominantes, ("enculturation") -, et d'autre part de l'ouverture de toute culture à des formes culturelles différentes et étrangères, dans la mesure où elles coïncident avec des aspirations ou des besoins nouveaux ("acculturation").

Malinowski fera une description précise de ce processus en 1936 et donnera à la notion d'acculturation un statut scientifique. De fait, cette "ouverture" de toute culture, nous paraît très importante, dans la mesure où, comme le précisent Redfiels, Korskivits et Linton, elle renvoie à : "l'ensemble des phénomènes qui résultent des **contacts directs et continus** entre les individus des groupes de cultures différentes".

L'inter-culturel, comme processus dialectique apparaît chez des chercheurs comme M. Mauviel, comme une des conditions fondamentales de l'évolution de toute culture, et comme faisant partie de cette culture, (ayant une spécificité propre à cette culture). Réalité d'une très grande complexité, car si en aucun cas il ne s'agit de l'emprise de formes culturelles sur d'autres formes étrangères, nous ne sommes pas pour autant en présence d'un "brassage" de formes culturelles (surtout en ce qui concerne les pratiques sociales).

De manière schématique, nous pourrions dire que chaque société a une culture qui lui est propre, dont les formes sont transmissibles - consciemment ou inconsciemment - (re-production) mais que cette spécificité comporte aussi une capacité orientée d'ouverture de ses membres à des formes culturelles étrangères.

Analyser cette capacité, l'orientation qu'elle prend, les formes culturelles qui sont choisies, et ce, de manière collective, tel nous paraît être le projet de recherche d'un certain nombre d'anthropologues.

Dans ce contexte, il était normal que se pose le problème de l'école, dans la mesure où elle est le lieu et de l'échange interculturel, et de la transmission des savoirs et savoir-faire. En 1968, se crée dans les pays anglo-saxons l'"anthropopédagogie". Son objet est la description des phénomènes d'acculturation et d'enculturation dans la classe et en particulier lors des échanges maîtres-élèves.

Les résultats de ces travaux sont très peu connus en France (22).

Mais nous ne pouvons pas en faire l'économie, car il nous semble qu'il ne suffit pas de reconnaître les différences entre les enfants, mais aussi de pouvoir les situer, d'autant plus que l'objectif de tout apprentissage et en particulier de l'apprentissage de la lecture/écriture est déterminé par la nécessaire variabilité des pratiques langagières.

Comment respecter l'originalité de chacun tout en assurant un enseignement permettant la maîtrise des savoirs et des savoir-faire que l'école se doit de faire acquérir à tous ? Faire de ce respect de l'originalité une des conditions de l'école de la réussite, le projet n'est pas très nouveau, mais il nous semble qu'aujourd'hui la problématique, elle, est nouvelle, puisque cette originalité ne renvoie pas seulement à l'individualité de chacun - voire à sa personnalité - mais plutôt à une des conditions de toute évolution sociale.

#### **HANDICAPS, DIFFERENCES, VARIATIONS (Note de H. Romian).**

Quoique l'auto-citation soit généralement perçue comme malséante, on ne peut pas ici ne pas évoquer l'évolution de l'Unité de Recherche Français de l'INRP, des années 70 aux années 80.

Le Plan de Rénovation INRP de 1970, n'est pas exempt, dans ses formulations, de toute ambiguïté : çà et là, on relève des termes renvoyant à l'idée de déficits, voire de handicaps langagiers des enfants de milieux socio-culturels défavorisés, ou des termes renvoyant à l'idée d'une langue adulte

élaborée qu'il faudrait conquérir. Ceci étant, l'idée centrale est, sur la base d'un refus d'une pédagogie de la norme, de créer une dynamique de libération de la parole/structuration de la langue où il s'agit de "créer des situations où l'enfant libère sa parole avec des moyens linguistiques qui sont en sa possession et, par ailleurs et en complémentarité, de faire pratiquer des activités structurantes qui prennent la langue comme objet de travail" (23). La libération est essentiellement fondée sur une diversification fonctionnelle des activités de communication orale et écrite. L'objectif n'est plus l'inculcation de la norme mais l'adaptation à la diversité des situations, à la diversité des registres de langue impliqués, à la diversité des variétés de l'oral et de l'écrit. Les travaux portant sur la pédagogie de l'oral sont, de ce point de vue, très représentatifs : le numéro 53 de *Repères*, en 1979, présente un dossier au titre suggestif, "Faire pratiquer et observer l'oral tel qu'il est - L'occitan à l'école" ; les enquêtes du Groupe Langue Orale, de 1975 à 1980 montrent la variation des systèmes phonologiques des enfants de CP, selon les régions et soulignent la nécessité de prendre en compte cette réalité pour fonder une réelle pédagogie de l'oral (et de l'écrit) (24).

Enfin, "Et l'oral alors ?" témoigne d'un état transitoire de la problématique pédagogique. La prise en compte et l'analyse des usages sociaux de la langue en classe (expressifs, interactifs, scientifiques, poétiques, ...), l'étude des spécificités de la langue orale, dans leur diversité, mènent tout droit à la variation langagière (25).

On peut noter une évolution significative des recherches pédagogiques qui ont tendu à définir des solutions aux problèmes d'échec scolaire nés des inter-actions entre langage, école, société. Comme le souligne G. Laterrasse les recherches qui procèdent d'une problématique de la différence ont traité d'abord celle-ci en tant qu'écart à la norme comme handicap socio-culturel, puis sous l'angle du droit à la différence, du multi-culturel.

D'autres, centrées sur l'enseignement du français, ont suivi un cheminement analogue vers le principe de diversification fonctionnelle des situations de communication comme dépassement de la norme.

L'idée de pédagogies du multi-culturel, du pluri-langagier opposées à une pédagogie de la norme s'affirme donc de plus en plus nettement au fil des recherches. En ce qui concerne la présente recherche, c'est l'intégration d'une problématique d'ordre socio-linguistique qui conduira à l'idée d'une pédagogie de la variation socio-langagière. Du constat des différences, on passe à un niveau explicatif, les différences étant traitées en tant qu'effets d'un phénomène général : la variation.

NOTES

1. G. Mialaret, **Education Nouvelle et Monde Moderne**, PUF, 1976, p.94.
2. Sur l'oeuvre scolaire de la Commune, on pourra consulter S. Froumov, **La Commune de Paris et la démocratisation de l'école**, Ed. du Progrès.
3. Cf. en particulier, **Naissance d'une Pédagogie Populaire**, E. Freinet, Ed. Maspéro.
4. C. Freinet, **L'apprentissage de la langue**, Delachaux et Niestlé, pp.146-151.
5. V.I. Jamati, "Les handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques" in **Orientation scolaire et Professionnelle**, oct.1973, n°4.
6. A. Little et G. Smith, **Stratégies de Compensation : panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux USA**, OCDE, 1971.
7. Rapport Coleman (1969), "Equality of Opportunity", **Harvard Educational Review**, Special Issue, 1969, pp.9-24.
8. Allan Little, G. Smith, op.cit. p.30, référence en particulier aux travaux de Hunt (1961).
9. Cf. en particulier les **Cahiers du CRESAS**, n°1, 1979 ; n°3, 1971 ; n°5, 1972.
10. F. Forquin "La sociologie des inégalités de l'éducation" in **Revue Française de Pédagogie**, n°49, pp.87-89.
11. V. Isambert-Jamati, op.cité., p.314.
12. Cf. - le **Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français**, Brochure IPN, 1970.  
- **Recherches Pédagogiques**, n°61, "Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogique", 1973.  
- Coll. INRP - F. Nathan, F. Best, **Vers la liberté de parole**, 1978.
13. CRESAS, **L'échec scolaire n'est pas une fatalité**, ESF. Le handicap socio-culturel en question, ESF.
14. CRESAS, **L'école en transformation. Zones prioritaires et autres quartiers**, n°1, INRP.
15. G. Chauveau, **Pour une pédagogie de la réussite, démarches et méthodes**, Colloque de Bordeaux, 1984, "L'enjeu du savoir lire". (Publication du ministère de l'Education Nationale).
16. Cf. en particulier les travaux de Martine Abdalah-Pretceille, **Des enfants non francophones à l'école, quel apprentissage, quel français ?** CPM, A. Colin,

1982 ; **L'Inter-culturel au niveau de l'école - Finalités et lignes directrices**, PUF.

Voir également, **La scolarisation des enfants étrangers en France**, ENS de St Cloud.

17. M. Mauviel, Thèse de 3ème Cycle, **Idée de culture et pluralisme culturel**, Université R. Descartes, Sorbonne, 1984.
18. Nous prenons assimilation et accommodation dans le sens défini par Piaget.
19. G. Tylor, **Primitive cultur**, 1971.
20. Kroeber et Kluckhohn "A critical review of concepts and definitions", **Paper of the peabody**, Museum of Archeology 97, n°1, Cambridge.
21. Cf. en particulier le Colloque de l'Unesco, Paris 3/5-XI, 1980, **Phénomènes d'acculturation et de déculturation dans le monde contemporain**.
22. Cf. en particulier le chapitre III de la thèse de M. Mauviel, **Le concept de culture dans la tradition éducative et humaniste française**.
23. F. Best, **Vers la liberté de parole**, Coll. INRP, Plan de Rénovation, Ed. F. Nathan, 1978, p.11.
24. A.M. Houdebine et coll., **Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au CP. Etudes phonologiques**, INRP, 1983.
25. C. Brunner, S. Fabre, J.P. Kerloc'h, **Et l'oral alors ?**, Coll. INRP Plan de Rénovation, Ed. F. Nathan, 1985.



## QUELQUES CONCEPTS ET NOTIONS OPERATOIRES POUR UNE PEDAGOGIE DE LA VARIATION LANGAGIERE

Hélène ROMIAN, INRP (\*),  
Christiane MARCELLESI, Université de Haute-Normandie,  
Jacques TREIGNIER, Circonscription de Chartres.

Le cadre théorique de la recherche est construit par référence à deux champs de recherche : la sociolinguistique, d'une part, (et notamment la linguistique sociale, la sociolinguistique fonctionnaliste), et les modèles d'analyse contrastive des actes pédagogiques d'autre part. Il procède d'interférences épistémologiques et méthodologiques entre problématiques sociolinguistiques et problématiques d'action pédagogique, de description des actes pédagogiques.

### 1. CADRE THEORIQUE DE LA PROBLEMATIQUE D'ACTION PEDAGOGIQUE.

#### 1.1. Cadre général (CM).

##### 1.1.1. Les concepts de bilinguisme et de diglossie.

Nous avons vu que de nombreux travaux, en particulier, en France, ceux du GRECSO de Rouen, traitent du problème du **bilinguisme** et de la **diglossie**, au sens où l'entend J. Fishman. Corollairement, ce problème pose celui de l'**hégémonie linguistique**. Si le bilinguisme désigne, d'une manière générale, la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes, la diglossie désignera plutôt la situation bilingue dans laquelle une des langues est de statut socio-linguistique inférieur. Cet état de diglossie a pu, dans le passé et dans certaines conditions, être imposé par la contrainte. Aujourd'hui, on insiste sur le fait que, très souvent, à la contrainte se substituent d'autres processus relevant de l'hégémonie linguistique, l'hégémonie désignant alors le processus par lequel un rapport de supériorité / infériorité s'établit ou se maintient avec le consentement, l'approbation des dominés qui jugent le rapport établi et / ou utile et / ou nécessaire. C'est ainsi que l'école peut être agent d'hégémonie linguistique.

---

(\*) Le présent article résulte de nombreuses discussions, notamment entre C. Marcellesi, H. Romian, J. Treignier. La rédaction ne pouvait qu'être personnalisée. Les initiales C.M., H.R., J.T. précisent la part de chacun dans cette rédaction.

Les travaux mettant en oeuvre ces concepts montrent qu'en France, nombre d'enfants sont en situation de diglossie ou d'aliénation linguistique, soit par l'utilisation d'un dialecte ou d'une langue régionale près de la langue nationale, soit par une sorte de diglossie sociale, par la pratique dans et hors de l'école d'usages de la langue modelés par les interactions verbales internes au milieu familial et qui ne répondent pas à l'attente des maîtres.

1.1.2. Le concept de norme (ou plutôt le discours de l'idéologie dominante sur une norme singulière, face aux normes plurielles des variations et des pratiques langagières) est le concept central de la recherche. Traduisant le passage du singulier au pluriel, de l'homogénéité à l'hétérogénéité et à la variation, le concept de norme suit à son tour le chemin d'une langue qu'on se représente comme unifiée et unifiante, pour passer à la description de pratiques variées d'un langage fonctionnant dans et par l'interrelation, au sein de situations variées, avec des interlocuteurs toujours différents. Le concept de norme, ainsi bouleversé, ne peut que reposer le problème de critères nouveaux d'évaluation et de démarches pédagogiques radicalement nouvelles.

### 1.1.3. Le concept de variations et de variabilité.

La variation langagière est donc au coeur de notre recherche. Le rapport fourni par F. François, D. François et Ch. Marcellesi, lors du Colloque "Réussir à l'école" (publié dans *Repères* n°61) posait ce problème des variations langagières à l'école. Une distinction des différents types de variations s'impose : variations d'origine sociale, variations des types de discours au cours des différentes activités scolaires, variations dans le cadre de situations de production différentes. La société moderne plie le langage à ses besoins : la variation langagière y devient, par l'inter-relation verbale, l'essence même du langage. A ce niveau, il ne s'agit même plus d'un "droit à la différence", mais d'une nécessité de la différence. Dans cette perspective, il ne s'agit plus seulement d'enseigner purement et simplement "la langue française" aux enfants (quelle langue ?) mais de favoriser la pratique des variations langagières, leur maîtrise et la construction du concept de variabilité, tenant compte des fonctions sociales du langage.

Nous entendons par maîtrise des variations, la capacité à plier, à adapter son discours, son attitude énonciative à la situation de production, aux nécessités de l'inter-relation verbale. Cette maîtrise permet de construire progressivement le concept de variabilité qui structure les acquis pragmatiques et les savoirs intuitifs qui résultent des interactions verbales vécues.

## 1.2. Les problèmes de la variabilité langagière en relation avec le champ pédagogique (H.R.).

Les notions-clés issues de la socio-linguistique paraissant utiles pédagogiquement, méthodologiquement, ne sont pas reprises telles quelles : sont retenus les aspects qui aident à conceptualiser la problématique pédagogique, à formuler les hypothèses de la recherche.

De ce point de vue, la recherche réfère particulièrement à deux pôles qui

structurent actuellement la sociolinguistique française (1) : la linguistique sociale (Marcellesi), la socio-linguistique fonctionnaliste (François).

### 1.2.1. Variabilité et maîtrise des codes sociaux.

La notion de **variation** occupe une place centrale dans la problématique pédagogique de la recherche en tant que celle-ci vise à expérimenter, définir, décrire et évaluer ce qu'on pourrait appeler une pédagogie de la variation. Il en va de même dans l'**Introduction à la socio-linguistique** de Jean-Baptiste Marcellesi et Bernard Gardin (2) comme dans **Linguistique** publié sous la direction de Frédéric François (3). Dans un cas comme dans l'autre, l'accent est mis, non pas sur la langue en tant que système abstrait, mais sur les différenciations qui s'opèrent dans les pratiques langagières selon des paramètres géographiques, historiques, sociaux, situationnels.

De même, au plan pédagogique, l'accent est mis sur l'éveil aux variations des pratiques langagières comme aspect constitutif d'une formation qui vise à la maîtrise des relations sociales, des codes sociaux. En ce sens, la notion de **variabilité** des pratiques langagières, des usages sociaux de la langue est constitutive de celle de maîtrise des codes sociaux, de maîtrise de la "langue".

### 1.2.2. Code commun et code dominant.

Le rôle de l'école n'en est pas moins de favoriser l'appropriation du code commun, (à distinguer du code dominant), (4) d'éveiller les enfants aux faits de langue qui en sont les indicateurs. Le **code commun** selon la définition de F. François, renvoie à deux séries de faits : d'une part des faits qui marquent l'usage de la langue française par tous les locuteurs de la francophonie, et qui la distinguent d'autres langues, par exemple l'opposition /i/~/ /u/, les oppositions le/un, le/les... ; d'autre part les faits qui marquent statistiquement l'ensemble de la communauté linguistique mais ne se rencontrent pas forcément chez tous les locuteurs, par exemple le lexique français le plus fréquent, les règles générales de constitution de l'énoncé...

Pédagogiquement, il est essentiel de distinguer avec F. François, le code commun qui est d'ordre linguistique et le code dominant d'ordre socio-linguistique. Ils sont souvent confondus par les enseignants. Le code dominant - l'un des codes sociaux à connaître - s'actualise par des discours dominants, ceux des médias, des institutions (dont actuellement l'école)... Tout se passe comme si prononciation, syntaxe, lexique avaient à procéder d'un code dont la transgression est sanctionnable socialement : examens, demandes d'emploi, prises de parole en public... Ce code, dit F. François conjoint en fait l'usage de la bourgeoisie parisienne et celui des professionnels de la parole publique : journalistes, enseignants. Il entre nécessairement en conflit avec d'autres codes (d'autres normes, voire de véritables contre-normes) véhiculées par les parlers régionaux, les discours scientifiques ou techniques, l'argot ou le verlan... qui sont spécifiques de groupes dominés ou du moins minoritaires (normes conflictuelles).

### 1.2.3. Sécurité linguistique, attitude énonciative et normes évaluatives.

La prise de parole en public est surtout le fait de personnes qui savent utiliser le code dominant parce qu'elles appartiennent au milieu des "héritiers" de la parole. D'autres par contre, se taisent, convaincues de la distance qui existe entre le code dominant et leur propre parler, et de leur incapacité à s'exprimer selon le code dominant. Ce sentiment d'**insécurité linguistique** étudié notamment par Labov existe souvent dans les milieux socio-culturels dits défavorisés. On peut l'observer, par exemple dans les milieux paysans chez des personnes dont la langue maternelle est une langue régionale, et qui se souviennent d'avoir été punies et humiliées pour l'avoir parlée à l'école. D'un point de vue moins global, on peut opposer normes objectives et normes subjectives. Ainsi, l'on observe que les parlants de certains groupes se caractérisent par des variations régulières, quantifiables, par exemple les parlers régionaux (**normes objectives**). Ceci étant, chaque individu, dans ces groupes, a une représentation donnée de ces variations, de leur distance au code commun, qui peut correspondre ou non aux normes objectives (**normes subjectives**). Ces représentations sont sans doute liées à l'attitude énonciative. Elles impliquent des jugements de valeur par rapport aux réalisations linguistiques des individus, des groupes (**normes évaluatives**). Elles sont probablement l'une des sources majeures du sentiment d'insécurité ou de sécurité linguistique dans les situations de communication où la prise de parole requiert le recours au code dominant (5).

L'**attitude énonciative**, c'est à dire l'orientation positive ou négative des locuteurs à l'égard de leur propre parole, de leur propre énonciation est donc un point important pédagogiquement : toute action éducative qui n'en tient pas compte se heurte à des obstacles rédhibitoires. Une pédagogie de la variation devrait, le cas échéant, parvenir à modifier des attitudes énonciatives de type négatif, en apprenant aux enfants à expliciter et gérer les normes conflictuelles auxquelles ils sont confrontés, en leur donnant les moyens d'une sécurité linguistique résultant de la maîtrise des variations et non d'une inculcation des discours dominants.

### 1.2.4. Normes fonctionnelles et surnorme.

La question cruciale de la norme se trouve ainsi posée dans une perspective plurielle. Avec F. François, nous distinguerons normes fonctionnelles et surnorme. Les **normes fonctionnelles** sont celles qui permettent l'inter-compréhension entre locuteurs et sans lesquelles il n'existerait pas de code commun. Elles relèvent de faits objectifs inscrits dans la définition même de la langue comme système propre à une société donnée (6). Référant à des traits de différenciation, d'opposition des discours et des usages sociaux de la langue, elles ont une fonction distinctive dans les actes de communication. A l'école, il est essentiel, par exemple, d'opposer discours expressifs, scientifiques, poétiques dans la mesure même où ils constituent pour les enfants un tout indifférencié (7). Il en va de même pour les discours mathématiques, historiques, métalinguistiques... Ce point de vue s'oppose - linguistiquement et pédagogiquement - aux effets de **surnorme** qui marquent fortement les habitudes scolaires, en référence au code dominant, tendant à imposer le "bon usage" des "bons auteurs" du passé, et à réprimer les parlers dits familiaux, relâchés, vulgaires.

En somme, si l'on considère la variation comme un phénomène socio-linguistique central, on est conduit à considérer une pluralité de normes correspondant aux attentes des (inter)locuteurs dans un type de situation de communication donné, utilisant selon une stratégie communicationnelle donnée, un type de discours, de textes donné, appelant des choix linguistiques donnés d'ordre phonologique, syntaxique, lexical. Il est à noter que l'éventail est nettement moins ouvert à l'écrit qu'à l'oral, l'écrit étant plus marqué par la surnorme. Le nombre des paramètres à gérer est tel qu'on ne saurait considérer que tous les enfants aient pu, d'eux mêmes, opérer des apprentissages relatifs aux codes sociaux correspondants. On peut se demander si l'échec à comprendre et utiliser le(s) discours de l'école en tant qu'ils relèvent du code dominant, de la surnorme - qui est surtout le fait d'enfants de milieux socio-culturels dits "défavorisés", ne se situerait pas, entre autres, à ce niveau-là. En tous cas, il se pourrait que la "réussite" en français soit liée au moins autant à la capacité d'opérer le "bon choix" en matière de normes de référence qu'à la maîtrise du code commun.

## II. CADRE THEORIQUE DE LA PROBLEMATIQUE DESCRIPTIVE.

La problématique de la description des pratiques pédagogiques et de l'évaluation de leurs effets, réfère à un principe général : le principe de contrastivité, tel qu'il est actualisé à la fois dans des travaux de sociolinguistique et de pédagogie. Elle privilégie un niveau d'analyse : l'inter-action verbale, concept central, et en sociolinguistique et en pédagogie de la langue maternelle.

### 2.1. Le principe de contrastivité. (H.R.).

Le principe de **contrastivité** selon lequel s'opèrent les descriptions de la linguistique sociale (ou linguistique socio-différentielle) se retrouve dans l'analyse contrastive des styles pédagogiques. Selon J.B. Marcellesi, l'objet de ces descriptions en sociolinguistique est constitué par des "conduites linguistiques collectives caractéristiques de groupes sociaux (...) dans la mesure où elles se différencient et entrent en contraste dans la même communauté linguistique globale" (8).

De même, la référence à des styles pédagogiques renvoie non pas à des conduites individuelles aléatoires mais à des conduites collectives en tant qu'elles sont distinctives de groupes pédagogiques appartenant à la même communauté d'individus qui exercent la même profession. Il s'agit dans les deux cas, de classer, catégoriser des conduites sociales pour en comprendre les fonctionnements.

### 2.2. Modèles d'analyse contrastive des actes pédagogiques (J.T.).

La notion de "modes de gestion" pédagogique des variations des pratiques langagières (en relation avec les variations des pratiques socio-culturelles), est dérivée de deux modèles d'analyse des actes pédagogiques : les modes de travail pédagogiques de M. Lesne (9) et les styles pédagogiques d'H. Romian (10).

### 2.2.1. Les modes de travail pédagogique.

D'un point de vue général, M. Lesne distingue "trois modes de travail pédagogique (MTP)". Il s'agit de descriptifs théoriques propres à orienter une observation des pratiques effectives. M. Lesne les définit (p.37) comme "des constructions cohérentes obtenues en groupant des éléments de la réalité autour de trois lignes de force (...) du processus de socialisation". Il cherche "la cohérence interne de ces modes théoriques de travail pédagogique en articulant les éléments retenus autour d'un double rapport au savoir et au pouvoir". Il caractérise ainsi "trois modes de travail pédagogique" qui, loin de s'exclure l'un l'autre, doivent être mesurés simultanément à la réalité des démarches pédagogiques :

- MTP 1 : de type transmissif à orientation normative...
- MTP 2 : de type incitatif à orientation personnelle...
- MTP 3 : de type appropriatif centré sur l'insertion sociale...

### 2.2.2. Les styles pédagogiques.

Dans le domaine de la pédagogie du français à l'école élémentaire, H. Romian (1979) distingue trois "schémas théoriques" des contenus et des démarches d'enseignement, ou "styles pédagogiques".

Si diversement que se présente l'action pédagogique quotidienne, il est possible de classer les pratiques pédagogiques selon une dominante donnée (ou plusieurs) définissant un "style" pédagogique, en les rapportant :

- à des projets éducatifs,
- à des modèles d'apprentissage de la langue.

Elle décrit ainsi :

- "une pédagogie de type I, d'ordre utilitariste, centrée sur la discipline à enseigner, sur les modèles intellectuels que véhicule la langue des auteurs "reçus"...,
- "une pédagogie de type II, d'ordre pragmatiste, dérivant des besoins naturels de l'enfant, son élan vital, ses facultés créatrices, sa volonté de puissance sur les choses",
- "une pédagogie de type III, d'ordre scientifique, conçue et construite dans un effort de saisie dialectique des composantes spécifiques de la culture, des fonctions et des lois du fonctionnement de la langue et de l'enfant, ses milieux de vie, les lois de son développement, de sa formation, de ses apprentissages".

2.2.3. Le modèle d'analyse de la recherche : les modes de gestion, de traitement pédagogique des variations langagières.

Constatons tout d'abord, comme le fait G. Ducancel (1980) (dans INRP, *Repères* n°58, p.73, Paris, 1980) qu'il est possible d'articuler le modèle d'analyse de M. Lesne et celui qu'H. Romian tire de l'analyse de divers écrits pédagogiques.

Il nous semble plus pertinent de faire référence en priorité au modèle d'H. Romian qui offre pour nous l'avantage d'être construit à partir de textes

pédagogiques qui ont pesé et/ou pèsent actuellement sur les comportements quotidiens des maîtres de l'école élémentaire en ce qui concerne l'enseignement du français.

Plus précisément, nous élaborerons :

- nos hypothèses d'action pédagogique dans les classes (Recherche-Innovation), en référence au "style pédagogique III",
- nos hypothèses de recherche-description : description contrastive des pratiques pédagogiques en matière de gestion des variations langagières à l'école pré-élémentaire et élémentaire, à partir du descriptif théorique des trois "styles pédagogiques" rappelé ci-dessus parce qu'il nous permettra de mieux connaître de manière contrastive, la nature et les modalités de fonctionnement des divers facteurs en jeu.

Le modèle de M. Lesne, orienté vers la formation des adultes considérée comme "un processus permanent de socialisation" est susceptible de nous fournir, tant pour les aspects de notre recherche touchant à des actions de formation des maîtres, que pour ceux qui concernent l'action pédagogique des maîtres dans les classes, des éléments pour compléter le schéma théorique d'H. Romian.

De ce point de vue, le modèle d'analyse construit par le Groupe de Recherche distingue :

- Un mode de gestion I utilitariste, **normaliste**, dans la mesure où il se fonde sur un refus des variations, une méconnaissance de la variabilité. Ce rejet de la diversité vécue et conçue négativement est allié à des comportements pédagogiques de correction, d'imitation, de souci du modèle, etc... La visée est l'inculcation du code dominant confondu avec le code commun.
- Un mode de gestion II pragmatiste, **anormaliste**, dans la mesure où il se fonde sur un refus du code commun, la négation des normes objectives. Ce rejet du code commun et des normes, vécus et conçus comme entrave à la liberté du sujet est allié à des comportements pédagogiques de non intervention à leur égard. La visée est l'expression libre de l'énonciation des sujets en tant que seule norme acceptable.
- Un mode de gestion III fonctionnaliste, **plurinormaliste**, dans la mesure où il se fonde sur une reconnaissance, une objectivation, une maîtrise des codes sociaux, des variations et des normes fonctionnelles qui leur sont liées. Cette approche du code commun, des variations, des normes, de la variabilité est allié à des comportements pédagogiques qui visent :
  - . la diversification, l'objectivation et par conséquent l'appropriation des variations et normes des pratiques langagières,
  - . le maniement, la mise à distance, l'analyse, l'intégration des codes sociaux (scolaires et non scolaires).

### 2.3. Niveau d'analyse des actes pédagogiques privilégié : l'interaction verbale en classe (C.M.).

La notion d'**interaction verbale**, plus restrictive que celle de communication, fixe un cadre aux observations de classe à faire. Elle englobe l'énonciation qui met l'accent sur le sujet locuteur et sa relation à l'interlocuteur, en l'inscrivant dans une dynamique où les "feed-back" de l'interlocution jouent un rôle décisif. Le message est, de ce point de vue, agi à la fois par le locuteur et l'interlocuteur.

Les travaux touchant aux problèmes de l'interaction verbale se développent actuellement assez largement dans la linguistique. On trouvera dans un article de J. Authier-Revuz (1982, **Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive**, DRLAV, 26), une intéressante mise au point et une abondante bibliographie. Un récent numéro de **Langages** ("Dialogue et interaction verbale", n°74, juin 1984, dirigé par L. Guespin, Larousse) fait le point théorique des recherches touchant à ce domaine et propose un certain nombre d'applications pratiques particulièrement intéressantes. S'appuyant pour une bonne part sur les travaux de Volochinov et de Backhine les articles de ce numéro proposent une autre logique de la langue, dont la véritable substance ne serait plus constituée par un système abstrait de formes linguistiques, ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'**interaction verbale**, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations". L'interaction verbale constitue alors la réalité fondamentale de la langue. C'est dire tout l'intérêt de ces travaux pour une recherche destinée à élaborer une stratégie de prise en compte des variations langagières et culturelles, dans une pédagogie de la communication, de l'interaction.

Cette dynamique de l'interaction verbale s'apprend pragmatiquement. Elle s'apprend aussi dans et par la construction progressive d'un système méta-interactionnel qui suppose notamment la mise en mémoire des succès et insuccès interactifs, la capacité à opérer des réglages dialogiques pertinents, une évaluation des échanges interactifs, une représentation des fonctionnements des dits systèmes. Les situations scolaires ne sont-elles pas, par excellence, des situations sociales d'interaction verbale - ou en tout cas des situations où l'interaction verbale est première ? La manière dont les maîtres gèrent à la fois leur énonciation et celle des élèves, l'interlocution avec eux et entre élèves, et les variations langagières dont les unes et les autres sont porteuses, devrait être différenciatrice, et indicatrice de styles pédagogiques différents. Dans cet esprit, on peut se demander si les modes de gestion pédagogique des variations ne constituent pas des facteurs d'échec ou de réussite scolaire pour les enfants.

En tout cas, c'est bien dans les fonctionnements de l'interaction verbale en classe que nous pourrions identifier des indicateurs de l'attitude des maîtres à l'égard des variations des pratiques langagières et de leur mode de gestion pédagogique de ces variations et des indicateurs des effets de ces modes de gestion sur les comportements langagiers, les attitudes des enfants à l'égard de la (des) norme(s) langagière(s).

Rappelons enfin, pour mémoire, des outils descriptifs désormais classiques.



Analyse des indices d'énonciation, analyse de discours, analyse conversationnelle mettant en jeu les indices linguistiques de l'interrelation, analyse des situations de communication - tout ce qu'actuellement on a tendance à réunir sous le terme de **pragmatique** - sont autant d'outils théoriques et méthodologiques nécessaires.

\* \* \*

A l'évidence, un cadre théorique composé d'éléments aussi divers, provenant de travaux hétérogènes, prête à discussion. Si interdisciplinarité il y a - et non conglomérat - elle se construit d'une part à partir d'emprunts notionnels qui ont permis de définir une problématique d'action et une problématique de description, et d'autre part en fonction de principes épistémologiques et méthodologiques communs. Si interdisciplinarité il y a - et non confusion - elle devrait permettre aux didacticiens et aux sociolinguistes du Groupe de Recherche d'avancer ensemble.

#### NOTES

1. B. Laks, "Le champ de la sociolinguistique française de 1968 à 1983, production et fonctionnement", dans **Langue Française**, n°63, septembre 1984, Larousse, pp.107-108.
2. "La variation linguistique" dans **Introduction à la socio-linguistique - La linguistique sociale** par J.B. Marcellesi et B. Gardin, Coll. Langue et Langage, Larousse Université, 1974.
3. "La variation linguistique ou la langue dans l'espace, le temps, la société et les situations de communication" par J. Donato, dans **Linguistique** publié sous la direction de F. François, P.U.F., 1980.
4. **Linguistique**, op.cit., p.239.
5. C. Vargas, "Normes et contre-normes", **Repères**, n°61, INRP, 1983, p.79 et suiv.
6. **Linguistique**, op.cit., p.78.
7. **Repères**, n°57, "Usages scientifiques, expressifs, poétiques de la langue", INRP, 1980.
8. **Introduction à la linguistique sociale**, p.15.
9. M. Lesne, **Travail pédagogique et formation d'adultes**, PUF, Paris, 1977.
10. H. Romian, **Pour une pédagogie scientifique du Français**, PUF, Paris, 1979.

Dans le courrier de **Repères**

### **CONNAITRE ET CHOISIR LES LIVRES POUR ENFANTS**

par Jacqueline HELD  
Hachette, 1985

Au sommaire :

1. La littérature de jeunesse : origines, choix des livres, critères de sélection - Pour une approche lointaine - L'enfant et les albums - La lecture - plaisir et les "livres-amorces" - L'enfant et la poésie - L'enfant et le conte - L'enfant et le roman - Permanence du personnage : le problème des séries et des suites - L'enfant et la science-fiction - Les adolescents et la lecture - L'enfant et le documentaire.
2. Quelques grandes thématiques de l'enfance : la guerre/la paix ; la maladie et la mort ; le jeu ; l'aventure ; les contes...  
Bibliographie générale et listes sélectives des livres par thèmes.

### **SAVOIR LIRE AU COLLEGE**

Par Eveline CHARMEUX  
CEDIC, 1985

Au sommaire :

1. Le lecture, plate-forme interdisciplinaire de l'échec : importance actuelle de la lecture - Les constats - Les hypothèses d'explication
2. Les objectifs d'une pédagogie efficace de la lecture : Distinguer lecture/lecture à haute voix/oralisation - Les composantes de l'acte de lire. Les composantes du savoir-lire - Typologie des situations de lecture - Lecture et plaisir de lire.
3. Les conditions d'un réel apprentissage de la lecture : une certaine idée de l'apprentissage - La durée, les étapes, les barrages - Les grands principes d'un apprentissage réel.
4. Construire une pédagogie efficace de la lecture : l'itinéraire d'ensemble - La place du collège dans cet itinéraire.
5. Et lorsque les apprentissages premiers semblent n'avoir pas réussi ? : L'échec en lecture, c'est quoi ? - Les principes d'observation - Les principes généraux d'action "remédiate" - Les principes d'action "remédiate" spécifique à l'échec en lecture. Les étapes de l'action "remédiate".

**ASPECTS DES RECHERCHES EN COURS**

**"I' PARLENT PAS BIEN FRANCAIS, LES ARABES !"**

**Normes évaluatives des enfants et des enseignants à l'école maternelle**

J. TREIGNIER,  
A. MERAY,  
Equipe INRP d'Eure-et-Loir.

**I. ORAL, NORMES ET ECHEC SCOLAIRE.**

L'échec scolaire est souvent lié dans la plupart des discours et des études concernant le système éducatif à l'école élémentaire, au cours préparatoire, à l'apprentissage et à la pratique de l'écrit (1). Mais l'écrit ne constitue pas le premier rapport que l'enfant entretient au langage. Ne pourrait-on pas faire l'hypothèse que les pratiques orales sociales et scolaires des six premières années de sa vie, antérieures au cours préparatoire, jouent un rôle essentiel dans l'élaboration chez l'enfant des jugements qu'il porte sur ses réalisations langagières et celles de ses proches, (normes évaluatives), et également un rôle dans les rapports qu'il entretient à la langue (attitudes énonciatives). Si les normes évaluatives auxquelles se confronte l'enfant dans son environnement social et scolaire lors de la constitution de ses propres normes évaluatives sont dévalorisantes pour ses réalisations et celles de ses proches, comment éviter l'apparition d'attitudes énonciatives négatives, voire la constitution de contre-normes (ou normes opposées aux normes dominantes dont celles de l'école) dont on peut faire l'hypothèse qu'elles jouent un rôle dans l'échec scolaire lors de l'apprentissage de la langue ? Peut-on envisager une pédagogie de la langue qui refuse de différencier les pratiques langagières en termes de niveaux - registres de langue lesquels sont dévalorisants (bas, relâché, familier) ou ne rendent pas compte de la complexité de toute interaction verbale ? (2). Et peut-on aussi promouvoir au sein de l'école des stratégies d'éveil à la variation des pratiques langagières, que cette variation soit d'ordre ethnique, social, régional ou fonctionnel (variation des situations de communication et des discours produits) ?

**II. ATTITUDES ENONCIATIVES ET NORMES EVALUATIVES.**

Le travail effectué par l'équipe d'Eure-et-Loir pendant la période 1983-1985 est "centré sur les pratiques et les attitudes pédagogiques des maîtres, les pratiques et attitudes langagières des élèves à l'égard des normes et des variations

langagières, dans la mesure où celles-ci entretiennent avec les variations des pratiques socio-culturelles des rapports dialectiques constituants et constitués" (3).

Compte-tenu de son implantation géographique : zones d'éducation prioritaires de Dreux et de Chartres, - du niveau d'enseignement de ses membres : l'école maternelle, de la population scolaire qui fréquente ses établissements : enfants d'origines ethniques diverses, l'équipe a consacré ces deux années d'innovation et de recherche-innovation à mettre en place des pratiques pédagogiques d'éveil des enfants à la variation d'ordre ethnique principalement, des pratiques langagières orales présentes dans l'école.

### **II.1. Modalités pédagogiques de l'émergence et du traitement des conflits linguistiques.**

Partant des constats empiriques qu'à l'école, le discours du maître occupe la quasi-totalité du temps, se présentant comme un modèle unique à reproduire ; que la parole de l'enseignant sert de référence aux évaluations effectuées souvent en termes de bien/mal ; que majoritairement l'enfant est invité à parler pour raconter, l'équipe d'Eure-et-Loir - avec l'objectif de lutter contre l'échec scolaire et dans le cadre d'une pédagogie d'éveil à la variation des pratiques langagières - a défini les modalités suivantes. Si l'on souhaite que la variation d'ordre ethnique et/ou social soit présente, reconnue, analysée à l'école, il convient de favoriser les interactions élèves-élèves. Ceci appelle un autre rôle de l'enseignant dans les échanges verbaux mais aussi un changement des raisons de communiquer à l'école : raconter, organiser, évaluer, décider, convaincre, argumenter, négocier, etc... Si également l'on souhaite que les enfants ne soient plus porteurs d'images dévalorisées de leurs propres réalisations ou dévalorisantes pour celles de leurs interlocuteurs sans pour autant renoncer aux apprentissages que l'on désire dans le domaine de la maîtrise de la variation, cela suppose de faire évoluer les normes évaluatives des enseignants mais aussi celles des enfants : par exemple ne plus projeter le fonctionnement de l'écrit sur l'oral pour juger de la valeur des pratiques langagières orales ; laisser apparaître les situations de conflit de normes et permettre une relativisation des jugements : les Arabes ne parlent pas mal, ils connaissent les problèmes d'apprentissage des enfants qui apprennent une langue nouvelle.

### **II.2. Modalités de travail.**

Après une phase d'innovation et de formation pendant laquelle les membres de l'équipe ont commencé à mettre en place une pédagogie de la langue qui permet l'éveil à la variation et se sont formés à et par l'analyse d'interactions verbales enregistrées dans leur classe, une seconde période de recherche-innovation est consacrée au relevé des jugements, ayant trait à la langue, effectués par les enfants.

La première phase a donc consisté, d'abord, en analyses de corpus oraux d'échanges en classe, mais aussi en l'analyse des réactions des membres de l'équipe aux transcriptions des interactions verbales : jugements de valeur très négatifs,

étonnement devant l'oral, impression de redondance, projection des critères de fonctionnement de l'écrit sur celui de l'oral, mise en évidence de la disproportion des temps de parole entre l'enseignant et les enfants, constat que la communication fonctionne sur d'autres objectifs que ceux initialement visés. Cette première phase s'est poursuivie par la mise en place de pratiques pédagogiques favorisant des stratégies discursives autres que la narration : inviter des parents à une fête, convaincre un commerçant d'afficher un placard publicitaire, s'entendre avec une classe de correspondants, décider de l'utilisation d'un budget, obtenir les autorisations nécessaires, etc... Toutes possibilités offertes par une pédagogie alliant l'ouverture et la gestion coopérative de l'école à la prise en compte des projets des enfants et des enseignants.

La seconde période de recherche - innovation, est centrée sur le traitement pédagogique de la variation et des attitudes des enfants à l'égard de la variation. Ce travail a un double aspect.

Tout d'abord comment les membres de l'équipe, eu égard aux objectifs qui sont les leurs, réagissent-ils à la présence de la variation dans la classe ? Quel sort réserver, par exemple, au mot "engueuler" prononcé par une élève lors de deux interactions verbales différentes ? Ensuite, comment les membres de l'équipe réagissent-ils aux opinions et attitudes des enfants à l'égard de la variation ? Quel sort réserver, par exemple, à l'affirmation que "les Arabes i parlent pas bien français !".

Le travail qui est présenté dans les pages suivantes essaie d'apporter quelques éléments de réponse aux questions qu'a soulevées le début de la recherche-innovation.

### III. UN EXEMPLE DE TRAITEMENT PLURINORMALISTE D'UN CONFLIT LINGUISTIQUE.

Le travail dont il est fait ici mention a eu lieu dans une section de 29 grands enfants de l'école maternelle Charlie Chaplin de Chartres. Situé dans une zone d'éducation prioritaire, l'établissement voit, malgré la stabilité de ses effectifs, progresser régulièrement, chaque année, le taux d'enfants d'origine étrangère. Au moment de l'enregistrement analysé, la classe concernée est composée de 44,9% d'enfants (13 enfants) d'origine française métropolitaine et de 13,8% d'enfants (4 enfants) d'origine guadeloupéenne. Ces derniers sont souvent perçus par la population et leurs copains de classe comme des étrangers". 20,7% des enfants (6 enfants) sont d'origine algérienne, 10,3% (3 enfants) d'origine portugaise, 6,8% turque (2 enfants) et 3,4% marocaine (1 enfant).

Vingt-deux familles ont donné, à l'inscription, des informations d'ordre professionnel : sur vingt-deux mères une est institutrice, une autre assistante hospitalière, deux au chômage, quatre ouvrières et quatorze sans profession. Parmi les vingt-deux pères, un est décédé, cinq sont au chômage, treize sont ouvriers, deux fonctionnaires, un promoteur des ventes. Les enfants d'origine française métropolitaine ont dans 70% des cas au moins un parent salarié et dans 30% les deux. Les enfants d'origine algérienne et d'origine française

guadeloupéenne ont tous au moins un parent salarié. Pour les autres enfants d'origines marocaine, turque, portugaise, bien souvent la mère est sans profession et le père au chômage.

Compte-tenu du marché du travail, des rémunérations, de l'habitat, de la diversité des ethnies, les conditions de vie de tous ces enfants qui sont pour la plupart nés en France ne sont donc pas des plus aisées. L'échec scolaire est important dans les classes élémentaires, les heurts entre ethnies fréquents. C'est à l'occasion d'un de ces heurts entre enfants que l'enseignante a été amenée à réaliser en fin d'année l'enregistrement qui suit, conformément à la procédure que nous nous étions fixée : recueillir par enregistrement les propos spontanés ou provoqués des enfants qui faisaient état de jugements de valeur sur les pratiques langagières internes ou externes à l'école.

Le conflit a débuté de façon imprévisible pendant l'attente avant la sortie des enfants. Ceci explique le caractère imprévisible de l'enregistrement, sa médiocre qualité technique et l'absence du début de l'altercation où les enfants se disputaient sur le fait d'être ou non arabe. Sébastien, fils d'un ouvrier maçon français, a déclaré à Sabah, fille d'un magasinier algérien : "toi, t'es arabe, tu parles mal" ! S'ensuit un débat où Sébastien réaffirme sa position sous une autre forme, "les Français i parlent bien" (première interaction enregistrée et transcrite dans le document). Ce n'est pas le premier incident de ce genre. Celui-ci survient après un spectacle de danse animé en langue africaine par Koudbi danseur du Burkina Fasso, (anciennement Haute Volta), dont les enfants parlent durant le débat et qui a peut-être involontairement contribué à la décision de Sébastien d'agresser verbalement Sabah. Pour la première fois l'enseignante a décidé d'intervenir autrement qu'en faisant cesser le conflit et de débattre de l'opinion émise. Compte-tenu de l'objet de l'étude, la ponctuation courante du français a été utilisée pour transcrire les pauses plus ou moins longues et les intonations diverses.

### **III.2. Jouer et arbitrer sur le terrain de l'affrontement linguistique.**

Durant ce conflit linguistique, dont on trouvera la transcription en fin d'article, l'objectif de la maîtresse était d'accepter les jugements de valeur différents, (reconnaissance de la variation), de les faire expliciter (analyse), de les faire évoluer vers une plus grande acceptation de la variation - on peut parler la langue française avec des interférences dues à la connaissance antérieure d'un autre système phonologique, (ici l'arabe, ailleurs l'anglais) -, ainsi que vers l'élaboration de représentations plus pertinentes des problèmes d'apprentissage d'une langue seconde. Son attitude a constamment joint un traitement de la variation amorçant une objectivation des faits de langue rencontrés à des conduites pédagogiques de traitement du conflit en soutenant les enfants qui avaient subi l'agression dévalorisante : "Les Arabes parlent mal".

Ces deux modes de traitement apparaissent complémentaires : d'une part, la volonté d'affirmer qu'il est aussi difficile d'apprendre l'arabe pour un Français que le français pour un Arabe, de relativiser les points de vue, d'autre part, le désir de valoriser les acquis langagiers des enfants qui sont minorés par leurs camarades :

"Maîtresse : c'est dur d'écrire en arabe, c'est beaucoup plus dur que d'écrire en français". (interaction 32).

Le soutien affirmé par l'adulte aux enfants "arabes" de la classe a changé leur participation habituellement réduite aux interactions verbales. L'enseignante n'a réalisé que 39,5% des prises de parole, ce qui est inférieur à ce que l'on constate d'ordinaire dans les classes. En revanche, les deux couples d'enfants qui s'opposent le plus activement Sébastien-Loïc / Sabah-Hanare représentent 70% des prises de parole des enfants, Sébastien et Loïc occupent respectivement 9% et 4,6% des prises de parole, Sabah et Hanare 13,9% et 4%. Sébastien et Loïc sont d'origine française, Sabah algérienne, Hanane marocaine, ont reçu le renfort de Crimilda, marocaine, (2,3%) et de Mariam algérienne 2,3%. Le conflit est donc bien centré sur la minorisation par les "Français" des réalisations langagières des enfants arabes, arabes prenant vite le sens de "étrangers" dans le contexte : pour Loïc, le Noir du Burkina Fasso parlait arabe : 51 "Loïc : i parlait arabe". De même, pour Sébastien, les Arabes et les Portugais, c'est bonnet blanc et blanc bonnet : 90 "Sébastien : Portugais, arabe, portugais arabe".

Cette tendance à "arabifier" toutes les langues non-françaises semble refléter l'attitude qui consiste dans la société à attribuer aux Arabes la responsabilité de tous les problèmes socio-ethniques dominants. Les Grecs de l'Antiquité faisaient de même, qui dénommaient tous ceux qui ne parlaient pas leur langue des "gazouilleurs", c'est à dire des barbares (4). La tendance à la compactification se réaliserait donc par le recours à la langue, (ou l'ethnie), dominante parmi les enfants étrangers en situation diglossique. Elle est principalement le fait des enfants qui ont conscience de ne pas être porteurs des usages dominants de la langue, qui sont donc en situation de forte diglossie sociale. Tel est le cas de Sébastien.

Face à ce que l'on pourrait appeler de l'ostracisme linguistique, l'enseignante s'implique aux côtés des enfants maghrébins. Elle porte la contradiction au discours des tenants du handicap des Arabes :

1 "Sébastien : les Français i parlent bien, 2 Maîtresse : non, i parlent pas bien, 58 Loïc : i pouvait pas parler bien, 59 Maîtresse : pourquoi i parlait pas bien français, 60 Loïc : il était noir, 61 Maîtresse : Chut... c'est pas parce qu'il est noir !" Et elle recherche toutes les marques de connivence avec les enfants qu'elle estime être victimes de l'agression linguistique. Par exemple alors que précédemment elle avait refusé le mot engueuler, elle l'accepte aujourd'hui et le reprend : "10 Sabah : Ils vont l'engueuler, 11 Maîtresse : Ben oui, ils vont l'engueuler".

La proximité de la langue de l'enseignante avec celle des enfants correspond donc à la fois au caractère familial voire familier de l'entretien (attente de l'arrivée des mamans peu avant l'heure de la sortie) et à son projet de locuteur : ne pas créer de distance - ni physique, ni langagière - entre elle et les enfants. En d'autres moments et d'autres lieux d'autres choix se justifieraient.

Elle valorise, en outre, constamment les acquis extra-scolaires des enfants :

"31 Maîtresse : tu sais écrire en arabe" (sifflement admiratif).

Prenant ainsi le contre-pied des discours enfantins et adultes internes et externes

à l'école qui considèrent que le contact avec une culture et une langue fortement représentées dans l'immigration est un handicap.

Enfin, la dernière marque de complicité avec les enfants migrants est la mention par l'enseignante de l'apprentissage d'une langue nouvelle, comme eux : complicité soulignée par le hein interpellatif et très bien perçue par Sabah : 67 "Maîtresse : je parle très mal arabe, j'y arrive pas du tout, c'est très très dur, hein, pour nous". 68 "Sabah : c'est dur, hein, l'école".

Mais c'est aussi l'amorce d'une relativisation des normes évaluatives des enfants. Il ne s'agit plus de "parler mal" mais de constater que chacun connaît les difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère : c'est dur aussi bien pour l'enseignante qui apprend l'arabe que pour Sabah qui apprend le français. En effet, l'un des objectifs de toute pédagogie d'éveil, et principalement l'éveil à la variation des pratiques langagières, consiste bien à passer du jugement de valeur, de l'assertion de la conviction à l'explicitation des phénomènes.

L'enseignante ne perd jamais de vue cet objectif - quand elle sollicite directement l'explicitation : 2 "Maîtresse : pourquoi tu dis ça, que les Français i parlent bien ?", - quand elle fournit des éléments propres à modifier les représentations des enfants : 7 "Maîtresse : si tu vas au Portugal et que tu parles français, est-ce que les Portugais diront, tu parles bien ?" - quand elle fait état de ses propres expériences pour convaincre : 65 "Maîtresse : moi si je parle arabe, j'ai l'air d'une andouille".

Compte-tenu de ses objectifs, l'enseignante, qu'elle essaie de faire évoluer les normes évaluatives dominantes ou qu'elle cherche à fournir un appui aux enfants dont les pratiques langagières sont minorées, reste toujours prise au milieu du conflit du couple Sébastien-Sabah et de leurs alliés.

### III.3. Un couple antinomique Sébastien-Sabah.

Le couple Sébastien-Sabah en tant que représentant du conflit qui existe à tous les niveaux entre la population d'origine française métropolitaine et la/les populations) déracinée(s) ne se manifeste pas pour la première fois. Les jugements sur les "Arabes", concept englobant aussi bien les enfants d'origine étrangère que les Guadeloupéens, apparaissent très fréquemment au sein de la classe. La situation qui est relatée n'a donc, sans doute, rien de nouveau.

On retrouve chez les enfants les mêmes jugements de valeur : 1 "Sébastien : les Français i parlent bien" - 58 Loïc : (le danseur) i pouvait pas parler bien, 59 Maîtresse : pourquoi i parlait pas bien français ?, 60 Loïc : il était noir". Les mêmes rires moqueurs, les mêmes parodies dévalorisantes : 79 "x un enfant anonyme imite l'arabe et déclenche des rires", 86 "Sébastien dit : mais quand elle parle arabe, les Arabes i disent "Jaouen" " et déclenche lui aussi des rires, qui font partie des outils traditionnels d'expression de la défense du groupe contre les forces divergentes (5).



Les mêmes stratégies énonciatives : Sébastien saisit toutes les occasions de s'opposer - soit à l'enseignante :

35 "Maîtresse : tu sais écrire arabe aussi ! ... Tu sais parler ?... 39 Sébastien : Moi, je sais écrire que français c'est tout !". 43 "Maîtresse : ... Elle a des rides, alors ; là ; votre maîtresse... 44 Sébastien : C'est des cicatrices. C'est des cicatrices".

- soit à ses camarades quand ils partagent l'avis de l'enseignante :

19 " x : Maîtresse, non, c'est dur. 20 Sébastien : c'est facile !".

Et principalement à Sabah : 107 "Sabah parlant de Aïcha qui est Turque et essayant d'expliquer qu'elle apprend le turc avec sa mère : Elle écoute sa mère... quand sa mère parle..." 108 "Sébastien : i parlent mal, les Arabes et les Turcs".

En revanche, Sabah maintient sa position de façon beaucoup plus souple. Elle prouve sa double compétence linguistique en expliquant ce qu'elle apprend dans son pays et à l'école du consulat : 27 "Sabah : on apprend à chanter en arabe", ... 30 "Sabah : Ben oui j'écris". 42 "Sabah, Ben ouais, elle nous apprend à parler arabe...." Mais aussi en étant l'interprète en français de ses camarades qui n'osent prendre la parole : 105 "Sabah : Tu sais... Aïcha... comme ta mère, 106 Maîtresse : qu'est-ce qu'elle parle ta mère ?, 107 Sabah : elle écoute sa mère... quand sa mère, elle".

Cette manière de se faire des alliés est constante chez elle :

- alliée de la maîtresse quand elle accepte de répondre à ses questions : 29 "Maîtresse : ...Est-ce que t'apprends à écrire en arabe ? 30 Sabah : Ben oui, j'écris".

- alliée de la maîtresse quand elle recherche la connivence avec elle :

67 "Maîtresse : ...je parle très mal arabe, j'y arrive pas du tout, c'est très très dur, **hein**, pour nous ? 68 Sabah : c'est dur, **hein** l'école ?".

- alliée aussi à son groupe ethnique, auquel elle revendique d'appartenir, s'opposant en cela à l'individualisme de Sébastien :

39 "Sébastien : Moi je sais écrire que français, c'est tout ! 40 Sabah : je sais parler arabe, **nous**".

Et cette stratégie permet à Sabah de recevoir progressivement, outre celui de l'enseignante, l'appui de tous les enfants dont les pratiques culturelles et linguistiques avaient été minorées par la déclaration de Sébastien. Ce n'est sans doute pas un hasard si les enfants d'origine étrangère se mettent à prendre la parole en fin d'enregistrement, comme s'il leur avait fallu un temps de mise en confiance pour dire ce qu'ils font dans les écoles des consulats, pour témoigner par des chants de la culture de leurs parents, pour désigner leur langue maternelle et la parler dans le groupe.

Ces constatations sont-elles néanmoins suffisantes pour penser que l'action de l'enseignante a atteint les objectifs qui sont ceux de l'équipe de recherche ?

#### IV - EVALUATION QUALITATIVE

Eu égard aux objectifs déclarés de l'équipe :

- mettre en place des pratiques pédagogiques d'éveil à la variation,
- faire évoluer les normes évaluatives des enfants,
- favoriser l'apparition d'attitudes énonciatives positives et l'apprentissage d'un maniement pertinent des contre-normes, quels sont les effets, constatables pragmatiquement, de l'attitude plurinormaliste de l'enseignante durant la présente séquence de classe ?

Peut-on considérer que l'enseignante a fait évoluer les normes évaluatives des enfants ? Que celles-ci ne sont plus fondées sur une hiérarchisation en termes de niveaux bien/mal ou sur une différenciation en termes de registres adapté/inadapté qui supposeraient une adéquation automatique entre la langue et les situations : on parle comme cela en classe, comme ceci en récréation. Ce serait méconnaître l'importance d'autres facteurs : projet de locuteur, régulations diverses de l'interaction. On peut seulement constater que certains enfants campent résolument sur leur position linguistique : c'est aussi bien le cas de Sébastien qui, par son assurance, prouve qu'il a conscience d'être porteur de usages dominants de la langue dans l'école, que des enfants qui, par mutisme, semblent accepter la dévalorisation de leurs pratiques langagières.

D'autres, en revanche, ont évolué. Certains oscillent comme Loïc entre une attitude réflexive concernant les apprentissages et la réaffirmation de jugements dévalorisants : "il parlait mal parce qu'il était noir". D'autres prennent progressivement conscience de la valeur de leurs acquis culturels et linguistiques aux yeux de l'enseignante.

Les effets sur les attitudes énonciatives semblent plus nets dans la mesure où jamais l'enseignante n'avait vu tant d'enfants de migrants aussi actifs dans une interaction verbale en classe. Sont-ils durables, peuvent-ils à eux seuls permettre la continuation des apprentissages langagiers, seule la poursuite de la recherche permettra de répondre à ces questions.

Enfin, on peut constater que la gestion du conflit par l'enseignante a favorisé l'émergence et le traitement de la variation au sein de la classe en tant qu'objet d'étude, premier pas constitutif d'une démarche d'éveil. Soutenir que la variation a été analysée et que les représentations des enfants ont évolué vers une conception plus scientifique des pratiques langagières serait prématuré. Néanmoins, il convient de poursuivre le travail entrepris par l'équipe d'Eure-et-Loir, avec une conviction appuyée par l'analyse de ce conflit linguistique : ces enfants, dont on entend dire que, pour des raisons sociales, ethniques, culturelles, économiques, ils sont handicapés linguistiquement, font preuve, lorsque les enjeux les concernent, d'un maniement pertinent et efficace de la langue.

Des évolutions s'amorcent, un autre regard sur les pratiques langagières apparaît, les normes évaluatives dépréciatives feront progressivement place à une prise de conscience du phénomène socio-ethnique de la variation langagière.

## V - TRANSCRIPTION

- 1 - Sébastien : Les Français i parlent bien !  
Sébastien, responsable initial du débat est souvent très normatif et moralisateur.
- 2 - Maîtresse : Non i parlent pas bien (coupure). Pourquoi tu dis ça que les Français i parlent bien, i parlent, est-ce que, comment i parlent les Français ?
- 3 - Jonathan : Ben i-parlent normalement.
- 4 - Hanane : Wha, wha...  
Jeu vocal d'Hanane, Marocain dont les sonorités oscillent entre les /wa/ français (ouah) et les /ʁha/ arabes (khadafi /ʁhadafi/) mais dont le sens est bien celui de la contestation des paroles de Sébastien. La meilleure "traduction" sonore serait sans doute : ouaf ! ouaf !
- 5 - x (6) : Ils parlent français.
- 6 - x : Portugais
- 7 - Maîtresse : Si tu vas au Portugal et que tu parles français, est-ce que les Portugais diront, tu parles bien ?
- 8 - Loïc : Non !
- 9 - x : Eh ! Maîtresse !
- 10 - Sabah : Ils vont l'engueuler.
- 11 - Maîtresse : Ben oui, ils vont l'engueuler ; i diront qu'il parle mal, t'es vilain, etc... hein ?
- 12 - Sabah : Après i vont le laisser partir.
- 13 - Maîtresse : Oui... Alors... qu'est-ce qu'il faut parler pour aller en Algérie ?
- 14 - Yamina : Algérien
- 15 - Maîtresse : Faut parler algérien, il faut parler arabe, Ouais... tu te... enlève ça !  
"Enlève ça" s'adresse à un enfant qui s'occupe autrement parce que la discussion ne l'intéresse pas.
- 16 - Maîtresse : Est-ce que c'est dur à parler ?

- 17 - Sabah et une autre : Non !  
Sabah intervient fréquemment alors que, d'habitude, elle parle peu.
- 18 - Maîtresse : Ah, bah dis-donc ! quand tu parles français, tu as des difficultés d'apprentissage, c'est pas évident !
- 19 - x : Maîtresse, non c'est dur.
- 20 - Sébastien : C'est facile !
- 21 - x : Maîtresse !
- 22 - Maîtresse : Qui est-ce qui parle arabe ? Tu parles arabe. Tu m'as dit que t'allais à l'école arabe, qu'est-ce que t'apprends là-bas ?
- 23 - Hanane : Moi, j'vais à l'école arabe
- 24 - Maîtresse : Vous apprenez quoi à l'école arabe ?
- 25 - Sabah : ... ?
- 26 - Maîtresse : Viens plus près parce qu'on va bien entendre
- 27 - Sabah : On apprend à chanter en arabe. A la fin on chante une chanson arabe.
- 28 - x : Non, alors. (hors de l'interaction verbale présente).
- 29 - Maîtresse : T'apprends à faire quoi ? Est-ce que t'apprends à écrire en arabe ?
- 30 - Sabah : Ben oui, j'écris.
- 31 - Maîtresse : Tu sais écrire en arabe ? (sifflement admiratif). Dis donc ; moi, j'sais pas. C'est dur.
- 32 - Sabah : C'est facile
- 33 - Maîtresse : Oh non, c'est dur d'écrire en arabe. C'est beaucoup plus dur que d'écrire en français.
- 34 - Hanane : Je sais écrire arabe.
- 35 - Maîtresse : Tu sais écrire arabe aussi ! ... Tu sais parler ?
- 36 - x : Non, i parle pas

- 37 - Mariam : Mon papa i parle arabe
- 38 - Jean : ... Moi je sais écrire
- 39 - Sébastien : Moi je sais écrire que français, c'est tout !
- 40 - Sabah : Je sais parler arabe, nous.
- 41 - Maîtresse : Tu sais parler arabe. Bien ! avec ta maman ?...
- 42 - Sabah : Ben ouais, elle nous apprend à parler arabe et pis en Algérie aussi, elle nous apprend à parler arabe. Y'a une vieille dame et pis elle a des traits comme ça !  
Sabah parle en montrant sa figure et en simulant des rides. Le mot ride était apparu, avant, dans un travail sur les masques et l'expression du visage, l'âge sur le visage.
- 43 - Maîtresse : Hanane ! Elle a des rides, alors ; là ; votre maîtresse...  
Hanane perturbe la discussion.
- 44 - Sébastien : C'est des cicatrices. C'est des cicatrices.
- 45 - Maîtresse : C'est celle-là votre maîtresse ?  
Les enfants confondent volontairement ou involontairement les rides de l'âge et les cicatrices que portait Koudbi le danseur africain. Celui-ci a expliqué aux enfants en réponse à leurs questions pourquoi il portait des cicatrices rituelles.
- 46 - x : Non, c'est pas des cicatrices. Ce matin c'était des cicatrices, mais...
- 47 - Sabah : C'est un maitre. C'est un maitre heu...
- 48 - Maîtresse : Vous n'avez pas entendu ce qu'il a dit le monsieur noir, qu'est-ce qu'il a dit ?
- 49 - x : Il a dit que c'était des cicatrices.
- 50 - Maîtresse : Oui, mais qu'est-ce qu'il a dit ? Il a dit qu'il parlait pas bien français. T'as entendu c'qu'il a dit toi ?
- 51 - Loïc : i parlait arabe
- 52 - Sébastien : ...aussi, i parlait arabe
- 53 - Maîtresse : i parlait pas arabe lui
- 54 - Sabah : Il a dit... i parlait pas beaucoup français

- 55 - Sébastien : (il imite l'arabe)
- 56 - Loïc : ... (?) Il parlait pas arabe non plus.
- 57 - Maîtresse : Viens plus près Loïc
- 58 - Loïc : I pouvait pas parler bien
- 59 - Maîtresse : Pourquoi i parlait pas bien français ?
- 60 - Loïc : Il était noir  
On ne peut savoir si Loïc explique que Koudbi ne peut pas bien parler français par incapacité de race ou bien parce qu'il est étranger. L'enseignante choisit la première solution.
- 61 - Maîtresse : Chut ! ... C'est pas parce qu'il est noir !
- 62 - Yamina : C'était un Américain.
- 63 - Maîtresse : Non ! c'était un Africain. Alors en Afrique qu'est-ce qu'on parle ? Est-ce qu'il parlait français quand il était bébé ?
- 64 - Tous : Non !
- 65 - Maîtresse : Il parlait une autre langue. Je sais... Je connais pas sa langue... hein... ça doit être une langue difficile. Moi j'la connais pas. Mais i parlait pas français (cris), c'est pour ça qu'il arrivait mal à parler français, qu'il avait un accent.
- 66 - Jeff... : ... (?)  
Jeff est un petit enfant noir qui a un accent guadeloupéen très prononcé. Son observation a été couverte par un brouhaha intense.
- 67 - Maîtresse : Alors nous si on parle... moi si je parle arabe, j'ai l'air d'une andouille alors ? (cris) je parle très mal arabe, j'y arrive pas du tout, c'est très dur, hein ? pour nous.
- 68 - Sabah : c'est dur, hein, l'école ?
- 69 - x : Très dur.
- 70 - Maîtresse : C'est pas du tout pareil que le français, Crimilda et Jean i parlent pas portugais, par hasard ?
- 71 - Sabah : Quand la classe c'est fini, après on chante des chansons arabes.

- 72 - Maîtresse : Alors, tu parles portugais ?  
Malgré les deux sollicitations, Crimilda et Jean refusent de répondre sur leurs pratiques culturelles et linguistiques familiales.
- 73 - Maîtresse : Tu sais chanter une chanson en arabe ? Tu peux m'chanter une chanson en arabe ?
- 74 - Sabah : c'est dur aussi, hein.
- 75 - Maîtresse : Tu t'rappelles plus ?  
Question à Sabah qui n'a pas osé chanter une chanson.  
: Hanane tu parles arabe toi ?
- 76 - Hanane : Oui !
- 77 - Maîtresse : Tu parles bien arabe ?
- 78 - Hanane : Oui !
- 79 - x : Un enfant imite l'arabe (rires).
- 80 - Maîtresse : C'est pas d'l'arabe, c'est des bêtises ! (rires)... Et Farid ?...
- 81 - Maîtresse : La maman de Freyel, elle m'a expliqué autre chose tout à l'heure. Faut que j'vous raconte un peu... Est-ce que tu parles arabe toi ? Non ? - Pourquoi tu parles pas ?
- 82 - Jeff : Si, sa mère elle parle arabe.
- 83 - Maîtresse : Ta mère, elle parle comment ?
- 84 - Freyel : Arabe
- 85 - Maîtresse : Elle parle arabe. Tu la comprends quand elle te parle ?  
Donc, c'est que tu parles arabe, parce que moi quand elle parle arabe, j'comprends rien ! bien... (rires)... C'est difficile à comprendre. La maman de Freyel m'a expliqué plein de choses tout à l'heure.
- 86 - Sébastien : Mais quand elle parle arabe. Les arabes y disent "Jaouen" - (Rires)
- 87 - Maîtresse : Alors ! Toi tu dis bien, tu dis bien.. quand tu parles français y peuvent se moquer de toi autant. C'est pas plus... Les Arabes se moquent de nous. Moi, j'suis allée dans des pays où on parlait arabe, ils se moquaient de moi parce que j'comprenais rien. Quand tu vas en Angleterre... C'est pareil.

- 88 - Sabah : l'se foutent des Français.
- 89 - Maîtresse : Alors portugais... est-ce que tu sais pas chanter quelque chose en portugais ?
- 90 - Sébastien : Portugais, arabe, portugais arabe
- 91 - x : Moi, j'parle arabe.
- 92 - Maîtresse : Tu connais pas une chanson en portugais ? Y'a pas d'école portugaise ?
- 93 - Sébastien : Jean c'est un Portugais - C'est un Portugais,
- 94 - Mohamed : Agnès ! elle a parlé en arabe
- 95 - Maîtresse : Aïcha, elle est quoi ? Tu es quoi toi ?
- 96 - x : Turquie
- 100 - Crimilda : Parlez-pas entre vous Agnès, Agnès, Agnès... Elle a parlé arabe  
Crimilda semble surprise (choquée ?) d'avoir entendu Sabah parler arabe.
- 101 - Maîtresse : Vas-y chante, dis-le ! Moi j'aime beaucoup les chansons arabes... Alors Aïcha, c'est pas arabe qu'elle parle, c'est une autre langue encore, elle va nous expliquer ça.  
Chut !
- 102 - Maîtresse : Alors, Sébastien... tu écoutes un ptit peu c'qu'elle va dire, elle a quelque chose à dire. Tu parles quoi, toi ?
- 103 - Aïcha : Ar... heu. (Elle imite l'arabe).
- 104 - Maîtresse : Tu parles pas arabe. T'es de Turquie. Alors en Turquie on parle quoi ? Chut ! Othmann !
- 105 - Sabah : Tu sais... Aïcha... comme ta mère
- 106 - Maîtresse : Qu'est-ce qu'elle parle sa mère ?
- 107 - Sabah : Elle écoute sa mère... Quand sa mère elle...
- 108 - Sébastien : i parlent mal, les Arabes et les Turcs
- 109 - Maîtresse : Non i parlent pas mal, i parlent une autre langue
- 110 - Un autre : i parlent bien



- 111 - Maîtresse : i parlent ni bien, ni mal, i parlent une autre langue. Alors qu'est-ce que c'est la langue que tu parles toi ? En plus, elles ont d'la chance parce que eux, elles, ils parlent deux langues.
- 112 - ...
- 113 - Maîtresse : Oui... J'la connais pas du tout... Comment tu parles toi... Tu parles quelle langue. Comment ça s'appelle quand, en Turquie on parle quoi ?
- 114 - x : En turc ! voilà !
- 115 - Sébastien : Des Turcs, j'en ai déjà vu des Turcs !
- 116 - Maîtresse : Tu sais parler en turc ? Tu sais écrire en turc... ?
- 117 - Mariam : Les Turcs...
- 118 - x : Il y a en a une, arabe
- 119 - Maîtresse : Eh ben dis donc Aïcha. Elle sait lire en turc. Elle sait écrire en turc, et elle sait parler en turc ! ça c'est bien ! Et elle sait aussi écrire et lire en français... Fatima !
- 120 - Hanane : Wha ! Wha ! Wha ! (en chantant).
- 121 - Aïcha : Eh maîtresse, tu sais mon frère, elle est, elle va à l'école
- 122 - Maîtresse : Chut ! Y'en a beaucoup qui savent parler arabe ?
- 123 - Maîtresse : Est-ce que Mohamed i sait parler arabe ? Tu parles arabe Mohamed ?
- 124 - Sabah : Non - D'autres : Si ! Oui ! Oui
- 125 - Maîtresse : Bah ! j'en sais rien moi !... Qu'est-ce qu'il est pénible celui-là (un enfant turbulent moi se tournant vers Mohamed) Est-ce que tu sais parler arabe ?
- 126 - Loïc : Non, il parle pas arabe
- 127 - Maîtresse : Ayet, elle parle aussi ? Elle parle français ou arabe Ayet ? Les enfants ont fait allusion à la grande sœur de Mohamed qui connaît des difficultés d'élocution et un certain retard de langage. Ils paraissent beaucoup plus explicatifs sur les problèmes d'apprentissage d'ordre médical que d'ordre ethnique ou social.

- 128 - x : Elle, parle mal
- 129 - Maîtresse : Ah, Ayet, elle parle mal. Mais pourquoi elle parle mal ?
- 130 - Sabah : Parce que elle a, elle a ... parce que...
- 131 - Les autres : elle a mal à la gorge
- 132 - Loïc : Elle a une maladie
- 133 - Maîtresse : Elle a ... non... elle a pas une maladie. Elle a du mal à parler. Mais est-ce qu'on comprend quand même ce qu'elle dit ?
- 134 - Sébastien : Tu sais, Maitresse
- 135 - Tous : Oui - oui
- 136 - Séverine : Ses parents, ils l'ont mal élevée !
- 137 - Maîtresse : Je crois pas. C'est la soeur de Mohamed. Ils l'ont pas mal élevée Ayet. Pourquoi elle a du mal à parler ?
- 138 - Sébastien : Elle a mal à la gorge p't'être
- 139 - Maîtresse : Elle a peut-être mal à la gorge oui. Puis, je crois que ça fait pas très longtemps qu'elle parle, quand elle était petite, elle parlait pas du tout.
- 140 - Crimilda : Elle est p't'être. Elle est p't'être malade ?
- 141 - Sébastien : Quand on a mal à la gorge, on peut pas
- 142 - Maîtresse : Elle est peut être malade ?
- 143 - Loïc : Quand on est bébé, on peut pas parler
- 144 - x : Elle a mal là
- 145 - Crimilda : C'est un p'tit bébé. Elle va pas à l'école parce que...
- 146 - Sabah : "Klan" ça veut dire qu'on monte chez nous
- 147 - Maîtresse : Ecoute ce qu'elle dit... ça m'intéresse beaucoup, ça veut dire que tu montes chez toi.
- 148 - Sabah : Oui

- 149 - Maîtresse : Et ben dis donc, j'en apprends des choses aujourd'hui ! En portugais, je sais dire quelques mots mais pas beaucoup... Alors Ayet, elle parle arabe... Non ?... Elle parle arabe Ayet un peu ?
- 150 - x : Oui
- 151 - Maîtresse : Tu l'as déjà entendu parler en arabe ?
- 152 - Mariam : Peut-être elle parle arabe. Elle dit "Hamet" maîtresse ! "Hamet" contraction de "Mohamed"
- 153 - x : Ma mère, elle parle arabe.
- 154 - Sabah : ... (parle arabe)... j'ai dit
- 155 - Maîtresse : Ana ça veut dire quoi ?
- 156 - x : Moi, j'savais dire un Arabe.
- 157 - Sébastien : Ana, ça veut dire Johanna
- 158 - Maîtresse : Ana... ça veut dire que c'est un jeu de cartes ? Tu crois ?
- 159 - Sabah : J'ai dit que : "Ta maman t'appelle sinon elle descend", c'est ça ce que j'ai dit...
- 160 - Crimilda : Agnès ! Johanna, Non !
- 161 - Maîtresse : C'est ce que t'as dit ? Comment ça s'dit ?
- 162 - Sabah : En arabe "Welhah" ça veut dire que c'est pour de vrai.
- 163 - Sébastien : Ca veut dire...
- 164 - Maîtresse : Et toi, tu disais quoi ? Chut, tais-toi, j'connais pas moi !
- 165 - Hanane : Ne connais pas.
- 166 - x : Eh maîtresse, (chant)
- 167 - Maîtresse : Ca veut dire quoi, viens-là... me dire en portugais
- 168 - Jean : "Ta" ça veut dire "pars"
- 169 - Maîtresse : Pars - Ta, c'est ça
- Etc.

## NOTES

1. Se reporter aux études du service statistique du ministère de l'Education Nationale : **Notes d'information** du SEIS ainsi que par exemple aux travaux de Colette Chiland, **L'enfant de six ans et son avenir**, PUF, Paris, 1971.
2. Se reporter à l'article de Claude Vergas, **Autour des discours mathématiques et techniques : niveaux-registres, situations ; normes et pédagogie**, INRP, **Repères** n° 67, Paris, 1985.
3. INRP, unité didactique et pédagogie du français, groupe variation, programme de recherche C1, **Modes de gestion pédagogique de la variation des pratiques langagières en relation avec la variation des pratiques socio-culturelles**, Paris, INRP, 1984.
4. Mounin, **Histoire de la linguistique des origines à nos jours**, PUF, Paris, 1967.
5. Meillet, **Linguistique historique et linguistique générale**, Klincksieck, Paris, 1952.
6. x : Anonyme. Nous avons ainsi transcrit les voix que nous n'avons pu reconnaître. 1,2,3,4 : les prises de parole sont numérotées.

### Dans le courrier de Repères

#### DES SITUATIONS DE COMMUNICATION A L'ECOLE, POUR APPRENDRE A ECRIRE

Equipe INRP de Recherche en Pédagogie du Français, EN de Melun

Cahiers du CDDP de Melun, 1985

#### Au sommaire :

- Innovation pédagogique et production d'outils pour les maîtres
- I. Activités de communication fonctionnelle et apprentissage de la langue
- II. Comment fonder les exigences du maître sur les exigences de la situation de communication : Projets des enfants, projet et objectifs du maître - les composantes de la situation de communication - Les types de textes - Langage implicite / langage explicite.
- III. Présentation et analyse de situations fonctionnelles de communication.

## AUTOUR DES DISCOURS MATHÉMATIQUES ET TECHNIQUES : NIVEAUX - REGISTRES, SITUATIONS, NORMES ET PÉDAGOGIE

Claude VARGAS  
et l'équipe INRP  
d'Aix-Marseille

Après avoir démarré sur les problèmes de normes et de contrenormes à l'école maternelle et élémentaire, en ZEP et en milieu favorisé (1), l'équipe d'Aix-Marseille s'est concentrée sur l'éveil à la variation des discours scolaires et pratiques langagières autour des discours mathématiques et techniques (notamment appropriation de normes fonctionnelles). Cette focalisation nous a amenés à infléchir le sens de nos préoccupations et a fait surgir de nouvelles questions du type : qu'est-ce qu'une norme fonctionnelle ? Qu'est-ce qu'une situation mathématique ou technique pour un enfant d'un âge donné ? Au-delà, qu'est-ce qu'une situation ? Qu'est-ce que la fonctionnalité d'un discours par rapport à une situation ? etc. Questions dont le travail sur le terrain (en particulier dans les classes de ZEP où nous avons buté sur des enfants qui ne jouent pas le jeu des valeurs scolaires) a révélé toute l'importance. Il nous est apparu qu'il s'agissait là de problèmes généraux présentant une centralité certaine dans les questions de recherche-formation-enseignement relativement au français. On trouvera ici le point de nos réflexions sur ces questions en distinguant ce que nous considérons comme acquis - et tout particulièrement la nécessité de débarrasser la didactique des langues des notions de niveaux et de registres - et ce qui reste ouvert.

### I - LES NIVEAUX-REGISTRES DE LANGUE

L'introduction de la notion de niveau de langue dans la didactique des langues-maternelles ou secondes - a constitué un progrès indéniable sur la vision dichotomique bon usage/langue populaire clairement établie par Vaugelas dans l'Introduction de ses **Remarques...** et reprise sans cesse depuis, le dernier avatar de la conception dichotomique étant certainement l'opposition code restreint/code élaboré de Basil Bernstein.

La notion de niveaux, qui a pour elle la caution de la stylistique et de la plus ancienne tradition puisque les grammairiens de l'Antiquité distinguaient déjà les styles sublime, médiocre et bas, avait été réactualisée selon Alfons Pilorz (2) par les travaux de la "Bibliothèque de stylistique comparée" dans les années 50, et s'est

trouvée constituer une possibilité offerte dans le champ des solutions potentielles au problème de l'échec en français à l'école élémentaire dans la mesure où elle permettait de substituer à une norme arbitraire une pluralité de modèles fonctionnalisés situationnellement, autorisant même la prise en compte des usages de l'enfant.

L'attitude des linguistes à l'égard des niveaux de langue fut pour le moins réservée, dans la mesure où l'on était conduit à établir un rapport mécaniste de co-variance entre le linguistique et le social, à scalariser le langage parallèlement à la hiérarchie des structures sociales (3), ou, ceci étant un corrolaire de cela, à fonder ensemble variation sociale et variation situationnelle (4). Le recodage de "niveaux" en "registres" sur la base de critères se voulant purement situationnels ne résolvait guère le problème dans la mesure où, par exemple, "populaire" renvoie de toutes façons au social ; où il est souvent difficile de dégager dans une situation la nature de la (des) composante (s) déterminante (s) : sociale ou non. L'article de Colette Stourdzé en 1969 (5) reflète bien cette confusion puisqu'on y trouve la distinction des niveaux populaire/bon usage sur la base du degré d'instruction (primaire/secondaire, ce qui correspond largement à des clivages socio-professionnels) et à l'intérieur du bon usage les niveaux familier, courant et soigné qui, eux, correspondraient à des variations situationnelles (6) alors que la langue populaire et le bon usage - définis socialement - sont opposés à la langue littéraire - définie esthétiquement.

Les travaux de Labov sur la variation phonétique (7) ont pu conduire à des analyses plus claires, telles celles d'Anne Coppel (8) distinguant les niveaux, liés aux couches socio-économiques, et les registres, liés à la situation. Ce qui postule toujours la possibilité de distinction des deux.

Enfin, rappelons que ces notions de niveaux/registres s'articulent autour d'un niveau-registre zéro : le français standard ou neutre, tel que Dubois par exemple l'avait défini (9).

Nous nous proposons de montrer qu'une telle conception de la variation langagière est erronée parce que massifiante et réductrice et qu'elle fonctionne comme masquage de la réalité.

La caractéristique de la grande majorité des discours - hormis certains types de discours tels que les discours scientifiques, juridiques, etc. - c'est leur hétérogénéité. Hétérogénéité double :

- **hétérogénéité inter-niveaux** : comme l'a souligné Frédéric François (10), la variation linguistique n'affecte pas également tous les niveaux linguistiques. Le niveau phonologique est peu concerné, contrairement au niveau phonétique (il s'agit bien sûr ici de systèmes établis et non de systèmes en cours d'acquisition ; sur les systèmes en cours d'acquisition, en tant que s'y manifestent des variations régionales voir Anne-Marie Houdebine, **Aspects de la langue orale** des enfants à l'entrée au C.P. Etudes phonologiques, INRP, 1983 - H.R.) ; ainsi par exemple dans le Midi, la dénasalisation plus ou moins poussée des voyelles nasales avec développement d'occlusives nasales plus ou moins appuyées ([m], [n] ou [ŋ]) selon le contexte phonique à droite, qui peut jouer le rôle de marqueur socio-

linguistique, relève du niveau phonétique et n'altère pas le système phonologique. La variation du niveau lexical n'est pas comparable à celle des niveaux morphologique et syntaxique. Que dire des phénomènes énonciatifs et des stratégies discursives ? Déclarer qu'un discours appartient au registre familier laisse à entendre que la variation concernerait de façon homogène les différents niveaux linguistiques, que le locuteur aurait organisé un lexique familier selon des constructions syntaxiques également familières et que l'oralisation a eu recours à des réalisations familières des différents sons selon un schéma intonatif familier. Ce qui, à l'évidence, est contraire aux observations. Bien plus : les "registres" des différents niveaux linguistiques peuvent être très différents, voire être perçus comme contradictoires. Il est possible de dire "Il est complètement con, ce mec-là !" sur un ton très distingué : quel étiquetage en registres ?

- **hétérogénéité à l'intérieur de chaque niveau.** D'abord parce que tout à un niveau donné, n'est pas susceptible de variation, et de variation socialement significative. Les voyelles du français ouvertes ou de degré d'aperture intermédiaire, oui. Les voyelles fermées non, pas plus que les consonnes (il ne semble pas que les ratiocinations puristes sur la variation [-ism] / [-izm] aient jamais été traduites en termes de registre ou niveau de langue ; certes les variations [R] / r peuvent glisser du géographique au social par l'attitude qui tend à assimiler trait régional et trait populaire ; mais nous ne connaissons pas de variation sociale ou situationnelle du [p] ou du [f]). Mais même au niveau de l'ensemble des voyelles susceptibles de variations, rien n'indique que toutes en soient l'objet ou que toutes les variations aillent dans le même sens. De la même façon au niveau du lexique, toutes les unités ne connaissent pas ce qu'on pourrait appeler des "allomorphes situationnels" (même en dehors des unités grammaticales) et, dans une situation donnée, le locuteur n'exploite pas forcément toutes les possibilités de variations qui lui sont offertes : on a pu apercevoir aussi bien "une voiture complètement bouzillée sur le bord de la route" qu'une "bagnole accidentée". Bien plus, là encore : il suffit d'écouter parler les gens, de lire la presse, etc. pour constater qu'il n'y a pas, au niveau textuel, un certain nombre, limité, d'"écarts" orientés toujours dans le même sens, par rapport au code commun, mais que les "écarts" peuvent être de nature contradictoire.

En résumé, sur fond de code commun, la variation n'affecte généralement qu'une partie des variables potentielles et se manifeste dans de nombreux cas de façon hétérogène aussi bien à l'intérieur d'un niveau donné qu'entre les différents niveaux linguistiques.

Il apparaît dès lors que la notion de registre ne pourrait s'appliquer qu'à des réalités isolées (la prononciation d'un phonème, un mot, un type de construction, etc.). Poser la question de l'appartenance à un registre défini d'un texte, voire d'une phrase, risque d'être le plus souvent dénué de sens et ne peut qu'introduire chez l'interlocuteur l'idée fallacieuse d'une homogénéité discursive comme règle générale du langage - idée renforcée par le fait qu'il a toutes chances d'être plus sensible à certaines variations dans un texte et de projeter sur le tout ce qui résulte de la partie, s'aveuglant sur les autres caractéristiques du texte.

La notion de registres est massifiante. Elle est aussi réductrice. a) Par

rapport aux réalités sociolinguistiques ; parce que toutes les variables susceptibles d'être rangées dans la rubrique "registre de langue" ne se répartissent pas forcément de façon linéaire selon les degrés de l'échelle sociale : les variables chronoclectales - dont le "parler jeune" est l'aspect le plus voyant - ne peuvent être intégrées aux variables sociolectales hiérarchiquement ordonnées en vulgaire, populaire, etc. Utiliser les variables reconnues du parler jeune pour s'adresser à ses parents ou à son maître, ce n'est pas se tromper de registre et l'opération ne peut être pensée en termes de registre de langue si l'on veut saisir sa valeur interactionnelle soit d'oppositoin, de défi à des rapports perçus comme rapports d'autorité, soit de recherche d'une connivence, d'un "contact". b) Par rapport aux cadres de mise en mots : où ranger tout ce qui constitue les caractéristiques des discours mathématique, scientifique ou technologique ? c) Par rapport à la situation, dans la mesure où la relation d'adéquation registre - situation renvoie à une conception de la situation comme réalité objective, identique pour les différents interlocuteurs et, éventuellement, témoins, et postule un fonctionnement "naïf" du langage, dans le respect des conventions sociales pour établir la plus grande transparence possible entre les consciences. Ce qui nous amène à poser le problème de la notion de situation.

## II - SITUATIONS ET NORMES

A la situation comme réalité objective, permettant de définir des registres objectifs, des psychosociologues comme Lewin ou Dufrenne (11) opposent une conception de la situation comme **représentation**, comme **construction** du sujet, conception que l'on retrouve également dans les travaux américains sur la communication (12) ou dans la redécouverte par la sociolinguistique française de Bakhtine et de Volochinov que le structuralisme avait tenus à l'écart (13). La situation devient une sélection par le sujet de composantes réelles, potentielles, voire fictives (14) entre lesquelles il établit un jeu d'interactions. C'est une certaine représentation par le sujet de la situation générale (quelles **représentations** de l'école, de la classe, de la séance de mathématique ?), des témoins, de son interlocuteur, des attentes des uns et des autres, des images qu'ils ont de lui (les copains, le maître), de leurs rapports, des enjeux, du langage. Le langage va pouvoir être utilisé pour conforter ces systèmes de représentations, mais aussi pour les modifier, voire les subvertir sur certains points. Et cela est possible parce qu'il existe des représentations socialement réglées de certaines variables linguistiques - appelées normes subjectives - communes à l'ensemble de la communauté ou à certaines parties de celles-ci, et que plus largement encore il existe des normes discursives et langagières (modalités d'énonciation, stratégies discursives, cadres de référence - explication, argumentation, discours didactique, etc. -, conditions de prise de parole, formules de politesse...). Une précision : nous ne considérons pas qu'il n'existe pas de réalité objective. Les mathématiques ne sont pas de l'histoire ou de la littérature hindoue et il existe des normes fonctionnelles propres au discours mathématique. Mais au-delà de ce niveau de généralité - sur lequel il reste encore à travailler - il convient de s'interroger sur les représentations de l'activité de mathématique qui se trouvent en interaction lors d'une séquence, ou tout simplement sur les représentations des mathématiques que peuvent avoir construites les enfants. C'est au-delà de la



problématique simpliste situations objectives-niveaux de langue, le problème autrement plus redoutable, qui reste ouvert, de l'articulation de la variation linguistique sur des situations subjectives, surtout lorsqu'il s'agit de faire percevoir le fondement fonctionnel de certaines variables. Avant de développer ce point, nous retiendrons que plutôt que des niveaux ou registres de langue, massifiants, fixistes et réducteurs, il y a des normes (linguistiques, discursives, langagières) adoptées ou rejetées par les membres d'une communauté ou d'une sous-communauté, qui présentent un caractère discret et qui seront utilisées par le locuteur, dans les limites de ses connaissances, en fonction de la situation qu'il a construite et de ses intentions relativement à certains aspects de cette situation ; et interprétées par l'interlocuteur - et éventuellement les témoins - en fonction de leurs propres représentations et de leurs attentes. Les variables du "parler jeune" ne relèvent pas d'un registre donné. Utilisées entre jeunes elles constituent les normes linguistiques de leur communauté dont elles contribuent à renforcer la cohésion. En direction d'adultes, elles constituent des contre-normes dont la fonction sera déterminée par les représentations des protagonistes.

Parce qu'elles schématisent la variation linguistique et en faussent la vision ; parce qu'elles masquent l'hétérogénéité des productions ; parce qu'elles masquent la problématique de la situation de communication ; parce qu'elles masquent les tensions et les enjeux entre les classes sociales et les groupes humains, on n'a aucun intérêt à conserver les notions de niveaux et de registres de langue dans le champ de l'étude du langage.

### III - SITUATIONS, NORMES ET PEDAGOGIE

Ces mises au point effectuées, reste un certain nombre de problèmes dans le cadre de notre recherche.

1) La notion de norme fonctionnelle en situation pédagogique (15). Les discours scientifiques et techniques doivent respecter un certain nombre de normes, non seulement au plan lexical, mais aussi aux plans syntaxique, discursif et textuel. Toutes ces normes de mise en mots n'ont d'ailleurs pas la même valeur fonctionnelle : les exigences lexicales ont une autre fonction que les contraintes des autres niveaux. Ainsi "soit un cercle de centre O" est plus fonctionnel que "On considère un cercle de centre O" ou "Traçons un cercle de centre O", pour des raisons d'économie (formule la plus dépouillée) et énonciatives (absence de toute marque d'énonciation). Mais les trois formules sont recevables il y a là des **degrés de fonctionnalité** de la mise en mots (en situation scolaire, le discours didactique pourra être hétérofonctionnel : "Traçons, en nous appliquant bien, un cercle de centre O"). Par contre "soit un rond de centre O" est inacceptable. Les oppositions lexicales sont ici de type **privatif** (scientifique/courant) et non graduel, et le respect de ces normes est une condition sine qua non de la scientificité du discours. Même si tous les niveaux ne sont pas aussi fortement normés, il n'en existe pas moins une exigence d'homogénéité codique, propre à éviter que l'on puisse douter de la qualification scientifique et du sérieux de l'auteur du discours. Le problème est celui du **on** susceptible de douter de... : il ne peut s'agir que d'un scientifique ou d'une personne "éclairée" en la matière. Comment faire prendre conscience à l'enfant de la fonctionnalité des normes de discours scientifique,

faute de quoi il risque fort de les percevoir uniquement comme surnormes scolaires ?

Condition minimale : que l'enfant soit capable d'utiliser suffisamment les composantes adéquates mises en place par le maître pour construire le caractère mathématique ou technique de la situation. Un exemple puisé parmi nos observations : en section de grands de maternelle (ZEP, zone d'éducation prioritaire), la maîtresse fait procéder à toute une série de manipulations destinées à faire fonctionner la formule "il y a autant de... que de..." (mise en relation des garçons et des filles de la classe qui étaient ce jour-là en nombre égal, puis de leurs signes au tableau, puis d'objets de séries différentes sur les tables). La formule est donnée et répétée par la maîtresse. Mais les enfants continuent à produire spontanément la formule "c'est pareil" ou "y en a pareil", et cela s'explique aisément. Le problème est celui de la valeur que les enfants peuvent attribuer à la formule proposée par la maîtresse dans la mesure où ils sont - du fait de leur âge au moins - dans l'incapacité de construire une situation à partir du complexe situationnel offert qui leur permettrait d'approcher la fonctionnalité mathématique du code et d'entrevoir l'inadéquation dans cette situation de la formule courante utilisée pour le constat d'une identité. Significative nous est apparue l'attitude d'une fillette utilisant la formule comme outil de création d'une situation affective privilégiée, la répétant à toute occasion et se tenant toujours prête à servir de modèle sur sollicitation de la maîtresse : la formule devient formule magique et l'enfant a créé une nouvelle fonctionnalité qui n'a rien à voir avec la mathématique. A la limite, l'exercice le plus formel et le plus rebutant peut toujours être fonctionnalisé par un enfant dans la dimension affective de sa relation au maître.

Ce qui nous amène à la seconde condition : que l'enfant entretienne une relation positive à la situation mathématique ou technique qu'il a construite, faute de quoi le fonctionnement de ces discours sera toujours davantage perçu comme surnormatif que comme fonctionnel, c'est à dire qu'il sera doté de la fonctionnalité de la surnorme (marque de distinction, de pouvoir, etc.) et non de la fonctionnalité scientifique opératoire).

2) D'autres problèmes se sont posés, tel que celui-ci : peut-on limiter le développement de normes évaluatives négatives à l'égard des discours qui fonctionnent dans la classe, chez des enfants ayant une représentation négative de l'école ? Il est évident que des normes évaluatives négatives ne peuvent que freiner l'efficacité de notre entreprise. Nous avons pensé que l'éveil aux discours des journaux lus chez eux ou chez des amis étaient susceptibles de faire bouger leurs systèmes de représentation, du fait que les discours marqués positivement dans leur milieu familial devenaient objet d'intérêt et d'étude dans le cadre de l'école et qu'on devait être amené à constater une grande communauté de traits entre ces discours et d'autres discours "scolaires". Ces activités n'entrent pas dans le champ de notre recherche mais devraient l'épauler et contribuer à renforcer la cohérence pédagogique à l'égard du langage.

Ces problèmes - et d'autres que nous n'avons pas évoqués ici - se révèlent dans toute leur acuité dans les classes de ZEP ce qui ne signifie pas qu'ils soient

absents des autres types de terrain (l'échec scolaire n'est pas limité aux ZEP) : s'ils se manifestent ailleurs avec moins de force, ils n'en existent pas moins. La question à notre sens est de savoir si la recherche pédagogique dans son objectif de lutte contre l'échec scolaire en français peut sérieusement en faire l'économie ou si au contraire elle doit les intégrer comme problèmes incontournables, dont l'importance selon les activités reste encore à déterminer. Selon nous, une pédagogie de type plurinormaliste, qui ne peut se penser - et se mettre en oeuvre - que s'appuyant sur la fonctionnalité des normes qu'elle veut faire acquérir, avec l'aide de la linguistique, ne pourra atteindre une efficacité réelle que dans et par la résolution du problème des distorsions entre la fonctionnalité pré-établie des normes et les systèmes de représentation des enfants relatifs non seulement aux sous-codes mais aux situations et aux activités qui les mettent en oeuvre.

#### NOTES

1. cf notre article dans *Repères* 61, octobre 1983.
2. A. Pilorz, "Notion de niveau de langue et analyse du style", *Actas XI Congreso internacional de linguística y filología románicas*, Madrid, 1968, pp. 355-364.
3. Par exemple critique de D. François, "Sur la variété des usages linguistiques chez les adultes. Relations entre langage et classes sociales", *La Pensée*, 190, déc. 1976, pp. 63-73.
4. L. Guilbert, *La créativité lexicale*, Paris, Larousse, 1975, p. 47.
5. C. Stourdézé, "Les niveaux de langue : du français populaire au français littéraire", *Vers un enseignement rénové de la langue française à l'école élémentaire*, CPM, 42, Paris, A. Colin, 1969, pp. 14-20.
6. L'idée s'est développée à l'aube des années 70 que les intellectuels étaient capables de jouer sur tous les registres contrairement au reste de la population.
7. W. Labov, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, 1976.
8. A. Coppel, "La norme", *Manuel de Linguistique Appliquée, la norme linguistique*, Paris, Delagrave, 1975, pp. 17-52.
9. J. Dubois, *Grammaire structurale du français : nom et pronom*, Paris, Larousse, 1965, p. 5.
10. F. François, "Linguistique et analyse de texte", *Linguistique*, Paris, PUF, 1980.  
Pour éviter toute confusion nous n'emploierons plus désormais le terme de

"niveaux" que pour désigner les niveaux **linguistiques** (phonologique, lexical, syntaxique) et nous coderons les "niveaux et registres de langue" par le terme "registres".

11. Lewin, **Le fondement culturel de la personnalité**, traduction française, Paris, Dunod, 1959.
12. L'école de Palo Alto, les travaux de Gumperz, etc.  
M. Dufrenne, **La personnalité de base**, Paris, PUF, 1953.
13. Cf **Langages**, 74, **Dialogue et interaction verbale**, L. Guespin Dr, juin 1984 ;  
ou F. François, article cité.
14. L'enfant peut voir de l'hostilité dans le comportement du maître à son égard. Cette hostilité peut être effective (composante réelle) ou imaginaire (composante potentielle, car elle pourrait exister). L'enfant peut fantasmer et imaginer que le maître voudrait lui faire des misères, mais ne le peut pas pour des raisons diverses : ou est un ogre qui voudrait le manger, etc. (composante fictive).
15. Ce problème s'est posé à nous et les lignes qui suivent ont été écrites indépendamment de l'article de F. Marcoin et E. Fraisse et de la discussion de G. Ducancel dans **Repères**, 65, février 1985, pp. 23-38. N'y aurait-il pas là un point particulièrement névralgique ?

### Dans le courrier de Repères

Revue... des revues

**ENJEUX**, CEDOCEF, Facultés de Namur, Belgique

**Terminologies grammaticales**, n° 7, 1985

Au sommaire :

La réforme du code de terminologie grammaticale : une nécessité et une gageure - Etiqueter : pour quoi faire ? Quelques contraintes et malentendus dans la pratique enseignante - Terminologies comparées de quelques manuels - La terminologie des fonctions grammaticales : un problème de méthode linguistique et de démarche pédagogique - Un type particulier de complément circonstanciel : le complément de phrase - Terminologie grammaticale et linguistique fonctionnelle - Le point de vue d'un réviseur - De quelques aspects de la terminologie grammaticale en psychomécanique du langage - Un nouveau code de terminologie grammaticale (Ministère de l'Education Nationale) - Travaux de la Commission de Louvain - la - Neuve - Code de terminologie grammaticale de l'enseignement catholique belge.

## APPROCHE DE LA REPRESENTATION QUE LES ENFANTS

### SE FONT DE LA LANGUE REGIONALE

Sylvette FABRE,  
Equipe INRP du Gard.

Travaillant, depuis bientôt dix ans, sur la prise en compte par l'école élémentaire de la langue et de la culture régionale, nous avons l'an dernier conçu le projet d'une enquête qui permettrait dans un premier temps d'évaluer la familiarité des enfants à la langue régionale, et dans un second temps, d'approcher les représentations qu'ils en ont.

Pour prendre connaissance de la totalité de ce travail, les lecteurs se référeront aux **Cahiers de Linguistique Sociale**, où il sera publié dans le numéro consacré à la "Socio-linguistique scolaire". Nous ne présenterons ici que le commentaire de la seconde partie, laissant de côté ce qui concerne la méthodologie de l'enquête et l'évaluation de la familiarité à la langue régionale.

Nous précisons simplement que nous avons dans chaque classe, et toujours de la même façon, une séance d'entretien/conversation au cours de laquelle étaient présentés un certain nombre de mots occitans passés dans le vocabulaire du français régional et appartenant au domaine de la campagne, de la vie familiale, de l'enfance et des jeux : il s'agissait d'approcher la langue **en parlant** et **en faisant parler**.

Nous avons par ailleurs, lors de la constitution de notre équipe de recherche, mis en place des terrains sociologiquement contrastés en fonction de nos objectifs. Nous disposons de quatre terrains d'enquête :

- Un village situé à une trentaine de kms de Nîmes : Cannes. Une classe unique de 14 élèves y reçoit des enfants dont les familles sont enracinées dans le village, qui vit en autarcie partielle, loin des routes nationales. La **population** y est presque totalement **endogène**. L'instituteur est parfaitement intégré au village depuis des années. Ses deux enfants y sont nés, y ont grandi : ce sont eux aussi des petits villageois... (11 élèves).

- Un village situé sur la nationale Nîmes-Alès à mi-distance entre les deux villes. Il comporte une population de maraîchers et de vigneron fortement liés à cette terre et ne connaît pas l'implantation des cités-dortoirs qui envahissent les

villages aux environs de Nîmes. Par contre, les liens à la ville sont plus faciles (route directe, ligne de cars) et nombre de personnes vont y travailler. C'est le village de Boucoiran, dont le directeur, enseignant au CM, est lui aussi, depuis longtemps, implanté dans son école et dans son village (21 élèves).

- Un village proche de Nîmes envahi de lotissements à bon marché, et où cohabitent de fait deux communautés : le vieux village, aux structures de vie traditionnelles, et les lotissements à **peuplement exogène** dont les adultes vivent et travaillent à Nîmes : Manduel (27 et 28 élèves).

- Une classe urbaine des quartiers masetiers Nîmois, avec laquelle nous avons déjà travaillé et dont la maîtresse, nouvellement arrivée, désirait continuer le travail avec l'équipe de l'EN. C'est l'école de "la Planette", qui joue dans notre dispositif un rôle oppositif : c'est la seule où la maîtresse prenne en compte une **initiation à la langue régionale** (32 élèves).

Pour essayer d'approcher la représentation que les enfants se font du vocabulaire occitan et de son emploi, nous avons, avec l'aide de Robert Lafont, notre conseiller scientifique en la matière, mis au point un **questionnaire d'enquête** qui, bien sûr, devrait être impérativement simple et relativement bref.

Il comportait les quatre questions suivantes :

1. Ces mots ; est-ce que tout le monde les dit ?
2. Qui les dit le plus souvent ?
3. Où les avez-vous entendus dire ?
4. A votre avis, à quelle langue appartiennent-ils ?

Elles devaient nous permettre de cerner, à travers leur expérience, les images et les opinions des enfants sur le vocabulaire que nous leur avions présenté.

Ce questionnaire leur a été soumis **après** la séance d'enquête-sondage dont nous avons rendu-compte, mais **en relation avec elle**.

La passation a été assurée par les maîtres, qui :  
- ont rappelé la séance que nous avions dirigée,  
- ont dit que nous avions besoin d'autres renseignements, et que pour cela, nous envoyions un questionnaire à chaque enfant,  
- qu'il fallait remplir la feuille en répondant bien aux questions, et qu'on nous la renverrait. (Ces questions ont été parfois reformulées, jamais expliquées, ou commentées).

#### **DEPOUILLEMENT QUANTITATIF.**

Ce sont essentiellement les tableaux ci-joints en Annexe qui peuvent en rendre compte précisément. Nous avons le moins possible regroupé les items, quitte à multiplier les entrées, afin d'obtenir une physiologie plus exacte des réponses : par exemple nous n'avons pas regroupé sous la rubrique "famille" toutes les références s'y rapportant, la variété des personnes citées nous paraissant

intéressante. Mais nous avons choisi de présenter les entrées des items en les groupant par thèmes afin de rendre, nous semble-t-il, mieux compte des orientations des réponses, plutôt que de les classer par nombre de réponses données.

Bien entendu beaucoup d'enfants ont donné des réponses multiples, il y a eu des non réponses : donc pas de totalisation.

### COMMENTAIRE QUALITATIF.

#### Première question :

"Ces mots est-ce que tout le monde les dit ?"

Majoritairement les enfants estiment que **non**, tout le monde ne les dit pas. Sauf en classe rurale à Boucoiran où le score est très partagé et pencherait même vers une majorité de oui : les enfants ont donc bien l'impression qu'il s'agit là d'une parole encore vivante pour tous - alors que même les enfants qui reçoivent à la Planette une initiation à l'occitan estiment à une écrasante majorité que c'est le contraire.

Ce résultat nous semble confirmer de façon saisissante l'opposition entre une culture vécue et une culture "rapportée" par l'école.

#### Question n°2 :

"Qui les dit le plus souvent ?"

Ce qui nous semble à nouveau intéressant c'est l'opposition entre les réponses des enfants de la Planette, et celles des enfants des autres villages.

**Les enfants de la Planette** sont très "informés" sur ce problème : voir la réponse, qu'ils sont les seuls à donner : "ceux qui ont parlé Oc quand ils étaient petits". Mais dans leur contexte urbain c'est de **manière passéiste** que leur parvient la langue : par "les vieilles personnes", les grands parents ou Monsieur Serre, Monsieur Aimé, (item : chez Mr. un Tel) : des retraités qui interviennent dans la classe le cas échéant, ou auprès desquels on va enquêter. Ou encore de **manière intellectuelle** : on sait que ce sont "les occitans" qui emploient ces mots. Mais le vécu n'est guère exprimé dans ces réponses, même la famille ne semble guère être le lieu privilégié de cette expérience.

C'est à elle au contraire que se réfèrent majoritairement les autres enfants - peut-être, pour les enfants de Manduel, faute de savoir où trouver d'autres répondants.

Mais **les enfants de Boucoiran**, eux, semblent témoigner d'une véritable expérience vécue de cette langue : leurs items font intervenir toute la constellation familiale sans trop privilégier les gens âgés, ils établissent un lien entre cette langue et la vie du village, à travers, notamment ce que l'on y fait : le

paysan, le berger, sont cités. Et surtout ils sont **les seuls à s'impliquer comme locuteurs** de cette parole : cinq d'entre eux affirment "moi, je les dis, ces mots" - et ils font aussi entrer "les copains" en ligne de compte.

Il en est de même à **Cannes**, où 2 enfants disent "moi" et où la plupart d'entre eux évoquent une constellation familiale très précise : "mamé" "papé"

"mon papé, moi, mon frère, mon père"

"mémé, pépé, papa".

et aux dénominations très occitanes : "mamé" "papé" - et non "papi et mami" - réfèrent à "la maméta" "lo papé" traditionnels dans la région.

On y écrit aussi que disent ces mots "ceux qui connaissent la langue, les vieux monsieurs" - ce qui semble faire référence de manière intéressante au "savoir" des anciens du village, mais le même enfant ajoute "et aussi les garçons, les filles" qui semble bien référer aux plus jeunes et donc à une vie, une actualité de ces mots qui viennent du passé mais ne sont pas seulement du passé.

Dans cette classe, deux enfants n'ont pas de racines méridionales : Véronique, née à Garches, qui a rendu feuille blanche ou presque, notant seulement pour cette question "jamais entendus" et ne répondant pas aux questions suivantes, et Frédéric dont la mère, divorcée, s'est installée récemment près de Cannes, venant du Nord de la France : pour lui, ceux qui disent ces mots sont "les mal polis", et l'on ne peut que noter avec intérêt cette distorsion : pour les enfants originaires du village, ces mots font naturellement partie de leur patrimoine ; pour Frédéric, ces mêmes mots, parce qu'il les rencontre à l'oral, en situations de discours familier de jeu - celles là même où l'on relâche son langage - lui apparaissent plus ou moins comme un vocabulaire argotique.

Signalons pour en terminer avec cette question que nous avons, dans nos tableaux, essayé de marquer l'opposition entre le "vécu" et le "su" en regroupant nos items selon trois grandes catégories :

a) Les réponses concernant le milieu familial au sens large (incluant les "copains" et les "voisins").

b) Les réponses généralisantes, globalisantes, ou "intellectuelles" (ex : les vieux - les Occitans - le Midi).

c) Les réponses concernant des références précises dans l'ordre de l'expérience vécue hors de la famille.

Cela permet de noter d'un coup d'oeil l'absence de réponses des enfants de la Planette dans le type 3, ou au contraire leur abondance contrastive chez les enfants de Cannes ou de Boucoiran ; l'importance respective des références à la constellation familiale, etc...

### Question n°3 :

"Où les avez-vous entendus ?"



Cette question s'est avérée, en fait, recouper largement la précédente - mais ce n'était justement pas là son moindre intérêt.

Bien que leurs réponses soient plus dispersées, **les enfants de la Planette** font ici encore référence à des sources d'information nettement plus "intellectuelles" : le cours d'occitan à l'école (13) l'émission occitane à la télévision régionale (10) et toujours, leurs interlocuteurs (comme M. Serre) (13) sources d'information privilégiées.

Par contre **les enfants des villages**, Manduel inclus, nous ont étonnés par une multitude de référence à des "lieux de vie" de la langue : la cuisine, pièce de la convivialité familiale par excellence, la place du village (et le village en général), la partie de pétanque, la fête, le tiercé, et aussi, tout simplement, la rue, ou "la vigne".

Par deux fois, nous trouvons à **Boucoiran** une référence intéressante aux "petits hameaux" :

"on les entend dans de petits hameaux",

"c'est dans les petits hameaux, pour se parler entre eux",

ce qui semble marquer une conscience des racines rurales de la langue, et aussi de sa convivialité.

A **Cannes**, on peut remarquer qu'il n'y a aucune localisation abstraite, générique comme "en Occitanie" ou "dans le Midi". Les seules généralisations sont : "partout" les mots sont si familiers que l'on ne connaît pas de lieu ou de circonstance dont ils soient absents - et "dehors" qui semble marquer que l'Occitan vit volontiers dans le village, dans la vie collective (l'enfant ayant répondu à la question précédente : "chez moi, ma soeur", "dehors" semble fonctionner comme une opposition maison/village).

Toutes les autres réponses réfèrent à des lieux et des situations très précis, véritablement vécus :

"C'est les gens avec les bébés"

"dans ma maison, et quand je parle avec mon grand-père"

"en promenade et chez mon grand-père"

"dans la salle à manger, à l'école, quand on s'amuse à parler et à jouer"

"en travaillant" - "à l'école, chez les Linarès, chez moi",

"chez moi, à l'école, au mas de Coste, sur la place et sous le hangar de monsieur Guédan".

Cette dernière réponse est particulièrement intéressante et mérite commentaire : c'est en effet sous le hangar désaffecté de monsieur Guédan que le village a implanté le "club" (prononcé avec un "u" à la française) où l'on se réunit de façon plus ou moins informelle pour jouer aux cartes, ou simplement bavarder, et où "les anciens" passent bonne partie de leur journée : c'est bien le lieu par excellence de la convivialité villageoise, et Jérôme témoigne qu'il est aussi le lieu de vie de la langue. Jérôme fils de paysans, est toujours très précis dans ses réponses. A la question précédente il a noté : "moi Jérôme, Simon, Abel Guédan, les vieux gens de Cannes, les paysans...".

**Question n°4 :**

"A votre avis, à quelle langue appartiennent-ils ?"

Dans ce domaine, bien entendu, **les enfants de la Planette** sont imbattables : tous savent qu'il s'agit de l'occitan, et l'un d'entre eux raffine même en parlant - à juste titre ! - de "francitan". Leurs commentaires sont toujours très pertinents :

- "c'est la langue occitane. C'est celle de nos grand-pères et grand-mères".
- "c'est la langue de la région : l'occitan".
- "c'est l'occitan (on dit aussi le patois)".

Ce qui nous a par contre étonnés, c'est de voir que la plupart **des enfants de Boucoiran** le savaient aussi. Le maître y-a-t-il parfois fait référence ? Il nous avait affirmé le contraire. Peut-être plus sûrement les slogans des manifestations paysannes, les graffitis sur les murs des villages, ont-ils familiarisé les enfants avec ce mot. Pourtant, certains commentaires sentent le savoir acquis intellectuellement : peut-être ont-ils parlé de la séance chez eux, et leurs parents sont-ils intervenus :

- "la langue qu'il s'agit descend du latin : c'est l'occitan".
- "c'est une langue romaine : l'occitan".

D'autres références témoigneraient d'une science plus modeste :

- "c'est du patois français, ou occitan" (!)
- "c'est du français d'avant, du patois".
- "c'est de l'occitan, c'est comme ils parlaient avant"...

**Les enfants de Cannes** savent eux aussi, majoritairement, que ces mots sont de l'occitan, et ils formulent souvent leurs réponses avec beaucoup de clarté :

- "c'est de l'occitan, ou patois".
- "c'est de l'occitan, du patois/occitan de cuisine".

J'ai respecté la ponctuation de cette réponse, dont nous avons discuté avec le maître. L'équivalence occitan : patois est clairement marquée, mais pourquoi la suite ? Dans le village, parler du "français de cuisine" c'est parler un mauvais français. Pourquoi notre vocabulaire est-il qualifié par Jérôme (toujours lui !) d'"occitan de cuisine" ? Cet enfant, dont toutes les réponses marquent une familiarité vécue avec la langue régionale, la connaît en fait directement : chez lui, on parle occitan. Il nous dit donc avec raison que notre occitan francisé, c'est de l'"occitan de cuisine !". Il connaît et entend "pétassar" et non "pétasser" "grolas" et non pas "groules" "mostafat" et non "moustafé"... A la différence des enfants de la Planette, on ne lui a pas appris que c'est du "francitan", mais son sens de la langue lui permet de nous corriger : c'est du mauvais occitan, "de l'occitan de cuisine"...

Une autre réponse intéressante est celle de Frédéric - lui qui vient du Nord de la France et trouve ces mots "mal polis". A première vue l'ensemble de ses réponses semble incohérent. Le voici tel quel :

- a) Ces mots est-ce que tout le monde les dit ? Non.
- b) Qui les dit ? : les mal polis.

- c) Où les avez-vous entendus ? En jouant dans les vignes.  
d) A quelle langue appartiennent-ils ? : Le Hollandais.

En fait, nous avons là encore une réponse sincère et cohérente : que tout le monde ne dise pas ces mots, son expérience le lui prouve. Nous avons vu comment le contexte dans lequel il les entend le pousse à penser que c'est un langage argotique de "mal polis". Et pourtant il les entend : en jouant/et dans les vignes, ou : en jouant dans les vignes ? peu importe : il les entend dans ses rapports avec ses petits camarades (le jeu) eux mêmes insérés dans la vie du village (la viticulture, monoculture, ou presque). La vigne : lieu de travail des adultes, où on les accompagne, la vigne partout présente autour du village et qui devient de fait terrain de jeu. Mais pourquoi diable penser que ces mots sont "du Hollandais" ? Tout simplement parce que sa maman vient de se remarier avec un Hollandais, c'est sans doute pour lui, maintenant, le nom de toute langue qu'il ne comprend pas...

Nous pourrions terminer l'étude des réponses des enfants de Cannes en contrastant celles, non seulement de Jérôme, l'enfant du terroir, assez solidement enraciné dans sa culture et dans sa langue pour le prendre d'un peu haut avec nous, et de Frédéric, le déraciné, confronté aux "langues des Barbares" chez lui comme à l'école ; mais aussi celles de Frédéric et de Véronique comme lui déracinée, récemment arrivée de Garches. Frédéric n'est pas depuis plus longtemps à Cannes, et pourtant il a une expérience vécue du vocabulaire francitan. Véronique elle, note laconiquement "jamais entendus" : sans doute parce qu'elle ne mène pas la même vie que Frédéric : elle ne court pas les vignes avec les petits copains - c'est une fille, elle reste sagement à la maison.

Chez les enfants de Manduel, le terme d'Occitan n'apparaît jamais : pour eux, il s'agit majoritairement du "patois" pour les enfants de CE2 (ou même du "nîmois"). Cette opposition au niveau des dénominations n'est pas sans intérêt : elle tendrait à prouver que si, à Manduel, la langue a encore ses lieux de vie, elle n'y a guère ses lettres de noblesse aux yeux des enfants : référons nous au commentaire de Corine : "Je ne le dis pas, parce que c'est pas poli" - "c'est du patois !".

Quant aux enfants de CE1, cette question semble les avoir plongés dans la perplexité : la majorité d'entre eux pense que ces mots appartiennent à une langue étrangère (16) majoritairement l'espagnol (8) mais l'anglais vient aussi en bonne place (5) prouvant qu'à leurs yeux parler d'un "blue-jean" d'un "tee-shirt", ou d'un "pétas" ou d'une "braille" relève du même système d'emprunt. Peut-être aussi, pour certains, ces mots sont-ils ceux des gens du peuple voire des "migrants" nombreux dans l'agriculture ou le bâtiment dans nos régions : d'où l'évocation de la trilogie : espagnol/italien/portugais...

Il est net que pour tous les enfants de Manduel, s'il reste encore une familiarité à un certain vocabulaire, toute référence culturelle semble perdue, la langue ne fait plus partie de leur identité régionale - probablement parce que pour

la plupart d'entre eux, ce n'est ni leur langue, ni leur région.

Cette enquête reste ouverte, et la réalité qu'elle a essayé d'approcher est mouvante comme la vie même. Il nous semble toutefois important de souligner l'ambiguïté des rapports de la plupart des enfants avec une langue qui leur est familière mais dont le statut paraît infériorisé à leurs yeux - caractéristiques des situations diglossiques - dont il serait intéressant d'évaluer le retentissement sur les performances scolaires.

### QUELQUES REFLEXIONS POUR CONCLURE.

Cette enquête a été conduite en même temps que continuait notre travail de recherche-innovation dans les classes, sur le thème de l'intégration de la culture régionale aux activités d'éveil et de français, dont il n'est pas dans notre propos de rendre compte ici et qui demeurent la dimension première de notre recherche.

Des données de recherche-description nous avaient en effet paru nécessaires pour évaluer plus sûrement, d'une part la situation réelle des enfants par rapport à la langue régionale (afin d'être certains de travailler à partir de la réalité des classes et non par rapport à une situation fantasmée), et d'autre part ses implications pédagogiques.

De ce point de vue, il nous semble bien avoir obtenu confirmation de nos hypothèses de travail, à savoir :

- Que la langue familière des enfants de la région demeure largement imprégnée d'occitanismes, par le biais du "francitan". Même en milieu urbanisé à population largement exogène (déplacement des parents qui travaillent parfois loin de leur région d'origine), cette interpénétration des langues demeure, transmise avec le langage familial de la population locale des camarades et du quartier.
- Que ces variations régionales sont souvent perçues par les enfants dans une totale confusion avec le français incorrect, ou grossier. A leurs yeux, vocabulaire ordurier ou vocabulaire occitan, frappés du même ostracisme, sont également répréhensibles. La différenciation entre code commun à tous les francophones et variations régionales (ou nationales) n'est pas opérée. Mais l'est-elle par les enseignants ? Il en va de même pour la notion de diglossie.
- Que cette situation entraîne certainement des blocages dans l'expression orale, et surtout écrite. Une bonne partie de son vocabulaire et de sa syntaxe familière sentant le fagot, l'élève demeure souvent les mains vides face à ses tâches de scripteur. Il sait seulement qu'il ne faut pas écrire "comme il parle", et, avançant en terrain miné, écrit le moins possible, de la manière la plus neutre et la plus plate possible.

Au plan de la pédagogie du français, introduire de la cohérence dans ces représentations anarchiques de la langue et de ces variations semble donc bien être près tous les cas. Les enfants sont en effet d'autant plus gênés dans l'évaluation de leur pratique qu'ils ont un rapport plus lointain ou nul avec la

langue régionale (cf. la question n°4 de notre enquête : les enfants des villages savent beaucoup plus sûrement reconnaître la trace de l'occitan dans leur production langagière). Plus la population d'enfants est urbanisée, plus la situation est donc confuse à leurs yeux au plan des représentations, et plus la prise en compte pédagogique de cette confusion s'avère nécessaire.

Cette situation nous paraît comporter des implications précises au plan de la formation des maîtres. La maîtrise de la langue passant entre autres pour l'enfant par une pratique et une observation diversifiées des variations, et par une prise de conscience précise de ce qui appartient en propre à chaque domaine linguistique, les maîtres doivent être capables d'organiser les unes et les autres de manière cohérente. Pour cela, s'il n'est pas nécessaire d'avoir affaire à des occitanistes chevronnés, il semble toutefois indispensable de disposer de maîtres suffisamment avertis des problèmes posés par la variation régionale et nantis d'une connaissance minimale des structures et du fonctionnement de l'occitan. Cela suppose une information et une formation, tant initiale que continuée, dans des unités de formation ou des stages spécifiques dont la mise en place a été jusqu'ici pour le moins fluctuante.

C'est à ces conditions, nous semble-t-il, que pourrait être construite une pédagogie susceptible de faire progresser efficacement l'enseignement de la langue. Faute de quoi, le "sentiment d'insécurité linguistique" dont parle Labov continuera d'interdire à beaucoup d'enfants une maîtrise de leur langue, dont nous posons en hypothèse qu'elle s'obtient bien davantage par la maîtrise des variations, la capacité d'opérer les choix pertinents en matière de normes de référence, que par l'inculcation d'un discours dominant.

ANNEXE 1

Décompte des réponses à la question n°1.

	Classe urbaine La Planette	Classe de Manduel CE1   CE2		Classe de Boucoiran	Classes de Cannes
OUI	5	0	4	11	2
NON	27	28	23	10	9

Décompte des réponses à la question n°4.

Items proposés par les enfants	Classe de La Planette (32 enfants)	Classes de Manduel CE1 (28)   CE2 (27)		Classe Boucoiran (21)	Classe Cannes (11)
OCCITAN	31			16	6
FRANCITAN	1				
PATOIS		7	18	4	3
PROVENÇAL				1	
NIMOIS			7	1	
"LANGUE DU VILLAGE"		3	1		
VIEUX FRANÇAIS		1		1	
FRANÇAIS		1		1	
ESPAGNOL		8			1
ITALIEN		2			
PORTUGAIS		1			
ANGLAIS		5			
HOLLANDAIS					1
ARGOT					1

ANNEXE 2

Décompte des réponses à la question n°2.

Items proposés par les enfants	Classe de La Planette 32 enfants	Classes de Manduel		Classe Boucoiran (21)	Classe Cannes (11)
		CE1 (28)	CE2 (27)		
<b>MOI</b>				5	1
mon père	2	9	7	3	2
ma mère		8	2	4	
grands parents	7	4	14	5	4
soeur, frère	1	1	1	3	1
oncle, tante		2			
toute la famille				1	
les voisins			2		2
les amis			1		
les copains	1			4	3
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>					
les vieilles gens	10			4	2
ceux qui parlent (parlaient) oc	3				2
(dans leur enfance)					
monsieur 1 tel	6	1		1	
les gens du village				4	
les Nimois	3				
les gens du Midi	4		1	3	1
les Provençaux				1	
les occitans	6				1
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>					
les paysans				1	1
le berger				1	
personne			1		
tout le monde				2	
les "mal polis"					1
le maître				1	
les professeurs				1	

ANNEXE 3

Décompte des réponses à la question n°3.

Items proposés par les enfants	Classe de La Planette (32 enfants)	Classes de Manduel		Classe Boucoiran (21)	Classe Cannes (11)
		CE1 (28)	CE2 (27)		
chez moi	8	12	4	5	4
{ chez les grands parents	3	3	4	2	2
	1	1		1	
dans la famille	3			3	2
chez les copains	2				
chez les voisins					
-----					
chez Mr un tel	13				
{ en classe (cours oc)	13				
	11				
dans les livres	10				
à la télé (FR3)					
dans le village					
le quartier	5		5	7	1
à Nîmes	2	1	4		
dans le midi					
la région	3			3	
en Occitanie	1				
en Cévennes					
Camargue	2		1		
-----					
à l'école					3
quand on joue					2
sur la place					
dans la rue		2	6		1
au marché			5		
à la pétanque				3	
au loto			4		
au tiercé			2		
à la cuisine		2		4	
dans les fêtes				2	
{ les gens en travaillant					
		1		1	2
"en vigne"					1
chez les paysans					1
partout					1



**APPRENDRE LE FRANCAIS EN PAYS GALLO :**  
**POURQUOI PRENDRE EN COMPTE LE PARLER REGIONAL ?**

Serge CADO,  
EN du Morbihan,  
Jeanine HAMON et Marité GARAUD,  
Ecole de Sérent.

Quand on se donne pour but de faire acquérir, à ses élèves, une bonne maîtrise de la langue française et des compétences de communication, pourquoi veiller à faire comprendre le fonctionnement du parler régional, le gallo, à ces mêmes élèves, qui comprennent ce langage lorsqu'on le leur parle et qui, pour certains, le parlent eux-mêmes ?

\* \* \*

Les lignes qui suivent voudraient apporter quelques éléments de réponse à cette question, d'abord en décrivant l'évolution apparue dans le cadre du fonctionnement de l'école où nous travaillons, et ensuite en présentant le cadre des recherches concernant la pédagogie des apprentissages langagiers que cette évolution a suscitées et qui s'y développent.

\* \* \*

Quand l'élève dit : "Chez nous, on cause patois" ou "moi, je parle pas bien", il donne des indices d'une norme subjective qui dévalorise son propre langage et qui conduit à des manifestations d'inhibition, d'auto-censure et de blocage de l'expression, et partant, de l'apprentissage de la langue.

C'est pourquoi il nous paraît nécessaire de conduire l'analyse dans les deux secteurs de la prise de parole et de la maîtrise de la langue chez les mêmes élèves.

**FAVORISER L'ACCES AU FRANCAIS ECRIT.**

Précisons tout d'abord le cadre des pratiques innovantes (par rapport aux pratiques antérieures) où s'inscrit notre recherche. Située à l'Est du Morbihan, Sérent est une petite commune qui fait partie d'une Zone d'Education Prioritaire rurale. La population rurale pratique le Gallo, un parler régional issu de la langue d'Oïl. Ce parler, considéré par ceux qui le parlent comme un patois, présente, par

rapport au français, des points communs et aussi des différences importantes, à la fois phonologiques, syntaxiques et lexicales. Ces deux aspects, le statut de langue minorée et l'absence de situation clairement perçue par rapport au français, créent à l'école, pour les enfants issus de milieu gallésant, une situation pédagogique particulière.

Situation particulière en période de mutation (ou de désintégration) culturelle notamment. En effet, le Gallo est le témoin d'une culture orale et rurale. Sa transmission s'opère (s'opérait) par les contacts directs entre les personnes et dépend (dépendait) de la relative stabilité de la population et de sa mémoire. La transmission de la "culture française" contemporaine dépend, quant à elle, très largement de l'écrit, et donc de moyens matériels tels que livres, bibliothèques, etc...

Ces différences, culturelles et linguistiques, font que les apports de l'école sont parfois ressentis comme étrangers (1). On constate ainsi un manque d'intérêt ou une incompréhension des parents à l'égard de l'école et l'absence d'intérêt pour la lecture. Le "T'as rien (de mieux) à faire !" adressé à l'enfant qui lit, est chose courante. On constate, d'autre part, l'absence des moyens matériels nécessaires à la culture contemporaine fondée sur l'écrit : quasi-absence de bibliothèque dans les communes ; quasi-absence de livres dans les familles.

La perception de ces facteurs d'échec scolaire, dans cette ZEP rurale, a engagé les maîtresses de l'école dans un processus d'innovation, pour répondre à la situation. La première phase a consisté à mettre en place une bibliothèque - centre documentaire à l'école : projet établi en 1982, suivi d'un PAE en 1983-84 ; son but est de pallier d'abord le manque d'information et de donner l'envie de lire et le goût de lire ; d'autre part, d'associer les parents au travail pédagogique et de faciliter la mise en place de situations de travail différencié (comme facteur, constaté, de motivation notamment).

Quelques lignes de force guident le processus en cours :

1) La recherche de diversification et de différenciation ; exemple : éventail plus varié de documents fournis grâce à la "BCD", diversification des formes de travail ; travail différencié tendant vers l'individualisation selon un planning hebdomadaire.

2) La recherche des meilleures conditions de la motivation : reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique dans les moments d'éveil ; ex : enquête dans une ferme, enregistrement des productions linguistiques en situation, puis étude comparée ; éveil au mode de vie, éveil à la culture, éveil au langage, "éveil à la musique au pays" (2).

En présence de deux possibilités de pratiques langagières, ayant chacune leur cohérence et leur espace, non seulement géographique mais aussi social, au lieu d'interdire ou de minorer l'une, le gallo, en la dévalorisant, avec l'intention de permettre ou de favoriser l'apprentissage, par les enfants, de l'autre, le français, il s'agit d'encourager par la connaissance, la reconnaissance des deux, de développer les capacités à identifier et à situer chacune de ces pratiques. On constate, en effet, que l'inhibition de cette pratique linguistique familiale de

départ, a des répercussions sur l'ensemble des compétences de communication et notamment, conduit à des blocages de l'expression, comme elle semble perturber toute éventualité d'identification culturelle satisfaisante et de réelle appropriation culturelle, confinant alors, inévitablement, les futurs adultes concernés dans l'aire de la "culture subalterne".

L'objectif central des pratiques innovantes évoquées est d'améliorer les performances en français des élèves de milieu gallésant, évaluées sur une population d'élèves à sa sortie de l'école élémentaire, en termes de capacités de prise de parole dans un groupe, en français, à l'école, et en termes de niveau de maîtrise de la langue écrite, en français.

Il s'agit, à cet effet :

- 1) de créer une (re-)motivation positive, chez les élèves concernés, à l'égard des activités conduites par l'école et des apprentissages proposés ;
- 2) de développer l'ouverture de l'école sur le milieu social qu'elle sert, sur ses activités économiques, ses pratiques et référents culturels ;
- 3) de développer l'autonomie des élèves, le plus tôt possible, notamment à l'égard de l'usage des moyens d'apprentissages et culturels (des "documents" et leurs supports, au sens large), en renforçant l'acquisition des méthodes de travail (personnel) ;
- 4) de façon convergente, de créer un lieu public, sollicitant et confortable, de travail, riche en échanges et apports socio-culturels de tous ordres.

Ces quatre aspects, interdépendants, ne peuvent être développés efficacement qu'en même temps, pour conduire les élèves vers une meilleure maîtrise linguistique. C'est le principe de travail retenu.

## **OBJECTIFS ET MODALITES DE L'ETUDE CONTRASTIVE DU FRANCAIS ET DU GALLO EN CLASSE.**

Au-delà des changements apparents, intervenus dans le cadre général du fonctionnement de l'école, on vise un changement pédagogique plus fondamental qui transforme, qualitativement aussi, les interactions des maîtresses aux élèves et des élèves entre eux.

On sait, par ailleurs, que la maîtrise de la langue, et de la langue écrite en particulier, est déterminante dans la réussite scolaire, et statistiquement dans la réussite sociale. Aussi la recherche d'une plus grande efficacité pédagogique (pour les élèves de milieu gallésant, dans le cas présent) se focalise-t-elle sur cet aspect d'abord.

C'est pourquoi, le travail de recherche pédagogique entrepris se donne pour but :

- 1) de cerner certains facteurs, qui sont susceptibles d'influer sur la réussite des apprentissages langagiers : ex : inhibition ou non du langage et de la culture subalterne d'origine, à l'école ;
- 2) de construire des situations d'apprentissage langagier qui développent la variation linguistique et qui fassent émerger, chez les élèves, des normes

objectives ;

3) d'analyser ces situations pour les rendre transposables à d'autres contextes pédagogiques.

Parmi les situations d'apprentissage mises en place, à cet effet, on peut citer, par exemple, celles qui permettent une étude contrastive et qui s'établissent selon la variation de deux paramètres, soit la situation, soit le locuteur :

- écoute, a posteriori, et analyse de productions linguistiques enregistrées en situations de communication sociale réelle (non prioritairement scolaires ou conçues pour l'école) ; choix de situations aussi variées et aussi différentes que possible, et en français et en gallo dans chaque cas ; analyse selon les mêmes critères pour les deux : aspects pragmatiques et aspects linguistiques (phonologiques, morphologiques, prosodiques, et surtout syntaxiques) ;

- écoute et analyse de productions linguistiques des mêmes locuteurs dans des situations très contrastées ; comparaisons : permanence et variations. Certains locuteurs sont les élèves eux-mêmes ; d'autres sont extérieurs à l'école ;

- étude et analyse de productions linguistiques contrastées de locuteurs différents, dans la même situation de communication, ou dans des situations analogues ;

- écoute et analyse des productions linguistiques des élèves en faisant varier les mêmes paramètres. Avec la perspective de développer chez les élèves une attitude scientifique à l'égard du langage humain et des langages sociaux.

Ainsi, nous pouvons conduire une enquête sur l'environnement immédiat, une étude du milieu alentour, par des visites et à partir des archives locales, proposer des études à partir des généalogies des familles des élèves, faire une enquête dans une ferme dont les "tenants" parlent gallo, et associer une étude de milieux semblables d'autres régions, à partir de documents et des correspondances. Nous pouvons organiser des rencontres avec des conteurs en gallo et l'étude de contes locaux de la tradition orale. Nous pouvons étudier les chansons locales traditionnelles. Les conversations en situation auxquelles donnent lieu ces diverses activités sont ensuite des supports pour une étude du langage. L'analyse de ces produits culturels, de ceux-là aussi, fait partie de l'ensemble plus large des activités proposées aux élèves, qui comprend aussi des produits culturels habituellement présentés par l'école.

Dans tous les cas, c'est la perspective de développer chez les enfants, par la comparaison, une attitude d'observation scientifique à l'égard du langage, qui guide l'action.

Le déroulement général d'une séquence d'activité peut se présenter, à peu près, de la façon suivante, le plus souvent :

1) Pour une activité de structuration, écoute et/ou lecture de corpus en gallo et en français, choisis en fonction de l'analyse contrastive qu'ils permettent ; puis

2) étude selon un aspect significatif ;

3) dans les situations analogues où les élèves sont acteurs par la suite, cette étude joue, en quelque sorte, le rôle de grille de lecture, et doit permettre des conduites linguistiques plus assurées.

Par exemple, on a deux corpus décrivant une activité sociale en groupe : en gallo, l'organisation des battages ; en français, le travail d'une équipe de maçons ; la consigne donnée aux élèves est de relever, classer, étudier tous les mots qui remplacent les noms propres du début. Ainsi apparaissent les constantes dans chacun des codes, les similitudes de l'un et l'autre et les différences stables entre les deux, et certains aspects de la cohérence d'une séquence narrative.

### **Observer les effets produits sur les compétences linguistiques des élèves.**

Il convient alors d'élucider les rapports entre la prise en compte du vécu de la petite enfance et du "déjà acquis" sous ses divers aspects (pratiques linguistiques, référents culturels, pratiques sociales, activités économiques, en un mot la "kultur") et l'amélioration de l'apprentissage du français et des performances langagières.

Dans l'étude des interactions linguistiques entre les maîtres et les élèves, et entre élèves eux-mêmes, la recherche comprend :

1) l'observation à l'oral, en situation et à partir d'enregistrements, de l'évolution du nombre des prises de parole (prises de parole réussies/prises de parole avortées) des élèves de milieu gallésant, en français, dans un groupe de discussion de cinq membres ou plus, dans des situations de communication ouvertes ou fonctionnelles ;

2) l'analyse de la syntaxe pratiquée, dans les mêmes situations ;

3) l'observation à l'écrit de la syntaxe, en français, des élèves de milieu gallésant ;

4) l'effet des interactions maître-élève(s), notamment par les corrections et les évaluations ;

5) l'observation des rapports entre les évolutions dans chacun des domaines considérés.

Nous faisons, en effet, l'hypothèse de l'influence du "style pédagogique" du maître sur les apprentissages linguistiques des enfants et sur leurs pratiques langagières, à l'école en particulier. Plus précisément de l'influence de la prise en compte, (conçue comme stratégie permettant à chaque élève une identification linguistique relativisée, c'est-à-dire reconnaissance sereine sans dévalorisation, de la part du maître), des référents des enfants liés ici au milieu de vie (rural), aux activités économiques, aux pratiques culturelles et sociales (non le mythe archaïques de la campagne poétique, nature, représentation mentale d'un littéraire cultivé) et de leurs pratiques langagières, qui ont leur cohérence interne, et leur stabilité, mais en écart par rapport au "français standard" ou académique.

Nous faisons l'hypothèse qu'en matière d'apprentissage langagier, dès qu'il ne s'agit plus de l'apprentissage strictement de langue maternelle, un mode d'apprentissage qui initialement est mis en place en fonction du "déjà connu" dans les pratiques familiales de l'élève (étude linguistique comparative, non pour le censurer mais pour le situer, "l'identifier") conduit à une libération de la parole et à un apprentissage plus rapide et plus stable des divers systèmes linguistiques.

### Comment apprécier l'évolution des pratiques linguistiques des élèves ?

Si à l'oral, l'observation est d'abord quantitative (mesures des prises de parole, induites, spontanées, et de leur développement, dans les moments de discussions ouverte ou fonctionnelle), à l'écrit, nous observons, en outre, les productions des élèves, en rapport avec les analyses des parlers gallo et du Nord de la France, afin d'expliquer les occurrences proposées, et de mettre en oeuvre des formes d'évaluation formatrice (3).

A titre indicatif voici quelques aspects pris en compte (et qui donnent lieu à des activités spécifiques avec les élèves, comme il a été dit plus haut).

1) En ce qui concerne la syntaxe, le nombre d'éléments (adaptés à la situation) articulés entre eux dans chaque séquence : cf. analogiquement, les travaux sur la complexité syntaxique de la phrase simple (L. Lentin), les mesures de cohérence des textes (micro et macro-structures) ou les mesures de lisibilité (Flesch et G. Henry). Aspect quantitatif uniquement.

2) L'usage des "petits mots" de liaison, paradigme des listes closes, et leur aire sémantique ou leur degré de précision. C'est un aspect essentiel de la distinction, entre le gallo et le français, et un lieu majeur d'interférences. C'est donc pédagogiquement, pour nous, un lieu utile d'intervention et du point de vue de la recherche un trait pertinent pour observer la maîtrise des deux systèmes linguistiques et la production d'énoncés isomorphes.

3) Des structures sont différentes quoique voisines. Ainsi, par exemple :

FRANCAIS	GALLO API	EQUIVALENT ECRIT LITTERAL
Il le lui donne	[ i j l d ʒ n ]	Il lui le donne
C'est celui de Loïc	[ s e l s j e ʔ l o i k ]	{ C'est le sien à Loïc C'est le sien au Loïc
ou	[ s e l s j e ʔ o l o i k ]	
C'est celui que j'ai vu	[ s e l s j e ʔ k z e v y ]	C'est le sien que j'ai vu
C'est cette maison	[ s e l a m e ʒ ʔ l a ]	C'est la maison là
Il est aussi grand que moi	[ i l e o s i g n ʔ k ʒ m m a ]	aussi grand comme...

4) Perceptible par les graphies, l'appropriation des marques morphologiques de temps et de personnes des verbes. En effet, des travaux aussi intéressants que ceux de N. Catach concernant le classement des fautes d'orthographe ne peuvent rendre compte de la situation particulière qui se présente ici aux maîtresses et aux élèves.

Voici deux exemples pour donner une idée du problème : comparons l'écrit en français, l'oral en français et le gallo.

a) Français	API Français	API Gallo
Ils donnent	[ i l d ɔ n ]	[ i d ʒ n ʔ ]
En lui donnant	[ ɔ l y i d ɔ n ʔ ]	[ ʔ j i d ʒ n ʔ ]
donnant	[ d ɔ n ʔ ]	[ d ʒ n ʔ ]
Ils lui en donnent	[ i l y i ɛ d ɔ n ]	[ i j ʔ l i d ʒ n ʔ ]

Dans un texte l'occurrence : "Ils donnant" laissent perplexes un correcteur non averti.

b) "Ils mangeaient du pain". [il m̃ʒɛ dy pɛ] [im̃ʒɛ dy pɛ]  
d'où la graphie, difficile à interpréter correctement, pour une raison autre que l'étourderie : "ils mangeaint du pain".

NOTA : On remarque dans ces exemples la persistance des nasalisations (comme dans le français médiéval) ; elle donne un point de repère qui peut faciliter aux élèves la reconnaissance des graphies à consonne double (en français) : pomme, bonhomme, etc...

5) Au passé simple, très utilisé en gallo, les formes verbales sont toutes sur le modèle du troisième groupe :

"il tua" : [ityi]  
"il lava" : [ilavi] ; mais "il la vit" : [ilavy]  
"ils lavèrent" : [ilavira]

Par des activités de structuration et de comparaison, et par l'étude raisonnée des corrections des copies des élèves galloises, en fonction de l'analyse du gallo et de l'évolution des consignes et des formes de corrections, de même que par l'élargissement des référents, nous cherchons à favoriser chez les élèves, la construction de normes subjectives et de normes évaluatives fondées sur des normes objectives (de fonctionnement) et non plus seulement sur la norme normative (cf. Repères n°61, pp.77 à 86, C. Vargas : Normes et Contre-Normes).

A l'instar de ce qui est attendu des élèves il s'agit de passer d'une attitude normative à une attitude explicative qui permette aux élèves de comprendre leur propre langage. A partir de cette compréhension, et en coopération, ils peuvent aussi accéder à d'autres langages.

\* \* \*

Ainsi, pour créer des conditions favorables à l'apprentissage, il paraît utile d'agir sur deux aspects complémentaires et interdépendants : les uns plus psycho-affectifs de nature à favoriser la motivation et la libération de l'expression ; les autres plus opératoires de nature à favoriser l'étude et la maîtrise des variétés linguistiques.

#### NOTES

1. Cf. **Le Français Aujourd'hui**, AFEF, n°70, juin 1985, et notamment, p.5 à 14, Ph. Longchamps, "Culture et Cultures".
2. Conformément aux circulaires ministérielles 82-261 du 21 juin 1982 (BO. n°26 du 01.07.82) et 83-547 du 30 décembre 1983, (BOEN n°3 du 19.1.84).
3. Cf. René Amigues, Univ. d'Aix-Marseille (par ex. : **Bulletin de liaison pour la Rénovation des Collèges**, n°2, mars 84).

**RECHERCHES ACTUELLES SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS**

IIeme Colloque International de Didactique, Pédagogie du Français - décembre 1983

**Communications**

sous la direction de André PETITJEAN, Hélène ROMIAN  
2 tomes, INRP avec le concours du CNRS, 1985

Au sommaire du tome I :

- Un Colloque exploratoire (A. PETITJEAN, H. ROMIAN)
- Pratiques scolaires de la langue, des discours et des textes :  
Pratiques de lecture (G. CHAUVEAU et E. ROGOVAS-CHAUVEAU, M.M. de GAULMYN et Coll., R. LEGRAND-GELBER, A. KHOMSI) - Pratiques d'écriture (E. CHARMEUX, A. DUPART, Th. HULHOVEN, K. FALL, J.C. MEYER et J.L. PHELUT, A. PETITJEAN, J. TERRAZA). Pratiques orales (L. EMIRKANIAN, J.M. DOUTRELOUX, P. JOCELYN, B. LARDINOIS et M.L. MOREAU, M. LAPARRA) - Analyse de la langue (J. BOUTET et coll., M. BROSSARD, H. KILCHER et coll., B. LEBRUN, M. MAS) - Analyse des textes (D. BRIOLET, G. FARID, J.C. GAGNON, Y. REUTER, J.M. ROSIER et D. DUPONT) - Compétence de communication, compétence discursive (D. BRASSART et C. GRUWEZ, F. FRANCOIS, J.F. HALTE).

Au sommaire du tome II :

- Un enseignement ouvert : A l'interdisciplinarité ... (J.Y. BOYER, A. LAZAR, D. MANESSE, J.M. ZAKHARTCHOUK)... A d'autres modes de communication (F. SUBLET)... Aux "différences" : M. CLARY et S. FABRE, M.J. HUBERT DELISLE, J.B. MARCELLES).
- "Parcours" pédagogiques (J.P. LAURENT, Ph. MEIRIEU, H. ROMIAN et G. DUCANCEL)
- Description des pratiques pédagogiques (R. BOUCHARD, Y. PRETEUR et J. FIJALKOW, H. ROMIAN)
- Recherches en didactique, pédagogie du Français et champs théoriques de référence (M. CHAROLLES, M. FAYOL, E. GENOUVRIER, J.P. JAFFRE, M. MASSELOT-GIRARD, H. ROMIAN, P. YERLES)
- Recherches en didactique, pédagogie du Français et formation des maîtres (J. BASTUJI, H. ROMIAN)
- Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle (G. GAGNE).



REFLEXIONS METHODOLOGIQUES

DES RECHERCHES EN DIDACTIQUE, PEDAGOGIE DU FRANCAIS.

POURQUOI ? POUR QUOI FAIRE ?

Hélène ROMIAN,  
INRP.

Dans un champ scientifique encore en émergence, la didactique du français (langue maternelle), l'Unité de Recherche Française de l'INRP présente un ensemble de caractéristiques originales.

Sa spécificité tient tout d'abord à la nature de son projet qui porte, non pas sur un aspect ponctuel de l'enseignement du français (lecture, exercices structuraux...) mais sur les contenus, démarches et stratégies d'enseignement/apprentissage de l'ensemble "français".

Nous entendons ici par "français", d'une part un champ d'activités scolaires spécifiques, et d'autre part une dimension transversale des apprentissages scolaires, en relation avec d'autres modes de communication sociale, de communication scolaire (images et sons...). Nous considérons trois niveaux d'action pédagogique et d'analyse : la communication, les discours et les textes, les faits de langage (phonologie, syntaxe, lexicque, orthographe...).

La spécificité de l'Unité tient également à sa finalité majeure : définir les principes d'une pédagogie de la réussite pour tous en français, à la fois au niveau des classes et de la formation des maîtres, compte-tenu d'une conjoncture pédagogique de crise, d'une politique de la langue nouvelle, ouverte aux problèmes de la lecture publique, de la "différence", et d'une conjoncture scientifique où les sciences du langage, les sciences de l'éducation ont évolué dans le sens d'une extrême diversification.

Les objectifs de l'Unité se situent à la fois dans l'ordre de l'action pédagogique, et dans l'ordre de la connaissance : mettre en oeuvre, définir, décrire les contenus, les principes et les pratiques d'une pédagogie de la réussite pour tous (recherche-innovation) ; décrire les pratiques correspondantes par opposition à d'autres, selon un modèle d'analyse contrastive des "styles" pédagogiques (recherche-description) (1) ; évaluer les effets induits sur les comportements langagiers et métalinguistiques des élèves, leurs attitudes et

représentations à l'égard du langage oral et écrit (recherche-évaluation). L'ensemble de ces objectifs est constitutif d'une recherche-action (2) qui suppose un réseau national d'équipes de formateurs-chercheurs articulant diverses instances de formation des maîtres et de recherche (circonscriptions, Centres de Formation des Maîtres, Universités...) et assurant ainsi l'intégration continue des résultats et productions de recherche à la pratique des classes.

Enfin la spécificité de l'Unité de Recherche tient aux types de "résultats" qu'elle envisage de produire ; d'une part des effets à court terme : transformation des pratiques de classe et des pratiques de formation des maîtres, sur les terrains de recherche, et diffusion dans la proximité géographique de ces terrains, des effets de formation pratique et scientifique des enseignants et des formateurs de maîtres qui participent aux recherches ; d'autre part des effets à plus long terme, de même nature, par le canal de produits de recherche diversifiés, adaptés aux divers publics concernés : outils d'innovation, outils de formation, résultats de recherche au sens classique portant sur les facteurs de la réussite en français. La revue de l'Unité de Recherche *Repères* reflète cette diversité.

L'Unité de Recherche tend donc à fonctionner comme un "laboratoire social" dont la fonction serait d'assurer une actualisation progressive de l'enseignement du français et une connaissance réelle de ses fonctionnements. A qui et à quoi cette actualisation permanente est-elle utile ? A quelles nécessités répond-elle ? Les réflexions qui suivent tendent à proposer quelques "repères" dans un champ encore mal défini : la didactique, la pédagogie du français (langue maternelle).

## I. LA CONJONCTURE PEDAGOGIQUE ET SCIENTIFIQUE.

### 1.1. L'enseignement du français : un enseignement instable, complexe.

Le français, discipline d'enseignement, constitue un lieu d'échec scolaire et de sélection particulièrement déterminant jusqu'en 5ème au moins. Il est aujourd'hui notoire qu'une partie non négligeable des collégiens, des lycéens, de la population en général, ne maîtrise pas la langue écrite : si les projecteurs de l'actualité se braquent sur la lecture, l'expression écrite ne pose pas moins de problèmes. Une telle situation est incompatible avec l'objectif d'une école de la réussite pour tous, avec la perspective d'une élévation du niveau culturel, scientifique de l'ensemble de la population, appelée par le IX<sup>e</sup> Plan. De ce fait, l'enseignement du français -notamment au collège, au lycée - traverse une crise profonde, dont l'issue n'a rien d'évident. Cette crise n'en existe pas moins au niveau des écoles maternelles, élémentaires, mais elle est en général nettement moins perçue. Peut en témoigner une enquête sur les besoins de recherche en didactique et pédagogie du français, en relation avec les besoins de formation des maîtres, menée en 1982 par une équipe INRP auprès de 600 instituteurs et formateurs de maîtres (professeurs d'écoles normales, conseillers pédagogiques, universitaires...) : elle fait apparaître un bilan de l'enseignement du français très sévère, négatif à plus de 80%.

Ce constat d'échec intervient à un moment où, par ailleurs, l'enseignement du

français, fortement "interpelé" par l'évolution des sciences du langage tend à se destructurer sans que les enseignants aient les moyens -notamment en termes de formation - d'une restructuration sur des bases nouvelles.

La complexité du champ de l'enseignement du français ne facilite pas la recherche de solutions. D'un point de vue sociolinguistique, le terme "français" renvoie à des réalités complexes. C'est, en principe, la langue maternelle de la plupart des élèves, c'est-à-dire celle qu'ils ont apprise dans leur milieu familial. Mais en fait, la langue de l'école renvoie à des variations langagières très particulières (3) d'autant plus éloignées des pratiques familières, que les élèves appartiennent à des milieux socio-culturels plus défavorisés (ceci étant, il est connu que les enfants d'enseignants réussissent mieux statistiquement, que ceux d'autres catégories sociales réputées très favorisées). De toute façon, le français n'est pas la langue maternelle d'une proportion non négligeable d'élèves. Que leur milieu pratique une autre langue nationale ou une langue régionale, ou un français plus ou moins marqué régionalement, ils ont ceci de commun que leurs pratiques langagières ont un statut plus ou moins dévalorisant scolairement, socialement. Leurs représentations de la langue de l'école peuvent être très diverses : langue (désirable) de l'insertion, de la promotion sociale ? langue (indésirable) de l'oppression culturelle ? et entre ces extrêmes, tous les cas de figure possibles. Or c'est tout cet ensemble de problèmes, vécus plus ou moins consciemment, que les enseignants ont à gérer quotidiennement.

Linguistiquement, le terme "français" renvoie, non pas à une discipline d'enseignement dérivée d'une discipline de recherche, non pas à un ensemble de disciplines ayant quelque cohérence méthodologique, mais un conglomérat de pratiques scolaires (rédaction, grammaire, dictée, récitation, explication de textes...) ; dont la relation avec des disciplines de recherche et la cohérence n'ont rien d'évident. La relation de ces pratiques scolaires avec les usages sociaux de la langue ne l'est pas davantage : quelle relation, par exemple, entre les écrits produits en français et les écrits sociaux familiers aux élèves (presse, affiches, BD...) ? Si cohérence des pratiques scolaires il y a eu, elle s'est trouvée dans l'inculcation d'un savoir minimal aujourd'hui dépassé : le bon usage inspiré des "bons auteurs", l'orthographe. Ces savoirs-là n'ont, en tous cas, pas grand chose à voir avec les savoirs langagiers des élèves, acquis au moins autant par le contact avec les médias qu'avec le milieu familial. On peut se demander s'il n'y a pas là une cause majeure de rejet de la "greffe" scolaire.

Déconnecté des usages sociaux de la langue, l'enseignement du français ne l'est pas moins de ses usages scolaires. Tout se passe comme si les élèves devaient savoir d'emblée lire et produire des discours mathématiques, scientifiques, historiques... Ces pratiques donnent rarement lieu à des apprentissages progressifs, continus.

Enfin, il est à noter que l'école en général intègre peu et mal les récents changements intervenus dans la politique de la langue, qui met l'accent sur l'importance de la lecture publique, et le droit aux différences inter-culturelles, régionales. Même lorsqu'ils existent, l'enseignement des langues régionales, l'éveil aux faits de culture et de langue régionales, gardent le statut du marginal, de

l'occasionnel, et n'ont guère modifié l'enseignement du français donné par ailleurs.

Dans ces conditions, on peut légitimement penser qu'un enseignement dont les contenus référerait plus volontiers aux pratiques langagières sociales (scolaires ou non) avec lesquelles les élèves sont en contact quotidien, aurait quelque chance d'être moins sélectif et de susciter des apprentissages utiles relatifs aux codes langagiers nécessaires dans la vie sociale en général et la vie scolaire en particulier (discours mathématiques, scientifiques, ...).

## **1.2. La conjoncture scientifique : élargissement et diversification des problématiques.**

Si l'on considère tout d'abord l'état des recherches en didactique et pédagogie du français, les premiers résultats d'une recherche en cours sur l'état des recherches en didactique, pédagogie du français (langue maternelle) dans la francophonie menée par l'Unité de Recherche depuis septembre 1982, en collaboration avec une équipe universitaire québécoise, le Colloque International organisé également par celle-ci en décembre 1983, convergent (4).

Globalement, nous avons affaire à un champ de recherche en émergence, dont les contenus ne sont pas encore nettement définis. Du moins, il n'existe pas de définition qui fasse l'unanimité. On en est tout juste à repérer, baliser, explorer ce champ, à définir ses relations avec les champs connexes : sciences du langage notamment.

Si l'on considère les recherches sur l'enseignement du français présentées au Colloque, on constate que la thématique des recherches reste centrée sur l'écrit et fait peu de place à l'oral, sauf au Québec. La lecture, la grammaire gardent une place importante ; mais apparaissent des recherches plus larges sur la production de textes écrits, le développement de la compétence de communication et des compétences métalinguistiques. Des problèmes nouveaux sont pris en compte : les conditions de production/ réception des discours, des textes littéraires, la diversité de pratiques langagières en tant que pratiques sociales (et notamment le fait régional), les représentations que se font les élèves des fonctionnements linguistiques, les relations entre apprentissages langagiers et apprentissages sémiotiques (TV, ...), le rôle du "français" en tant que dimension transversale des activités scolaires...

La plupart de ces recherches procèdent d'innovations contrôlées en classe. Commencent à apparaître des recherches dont l'objectif est de décrire les pratiques des classes et d'évaluer les effets de types donnés d'intervention pédagogique.

Parallèlement, se sont développées des recherches en psycho et sociolinguistique, en psychologie et sociologie de l'éducation - et notamment des recherches en psychologie et en sociologie scolaires dont l'objet d'étude est la langue des enfants en situation scolaire (5). Par des chemins différents, ces recherches ont modifié profondément les référents théoriques possibles de l'enseignement du français. Ce n'est plus le problème des structures internes de la

langue qui est premier, mais plutôt celui des relations entre langage et rapports sociaux, entre langage et communication, entre langage et aspects cognitifs, non cognitifs de la personnalité :

. L'ancrage social des actes de parole a produit des concepts qui permettent de dépasser les limites du formalisme des années 70, notamment "la variabilité" des usages sociaux du langage et des normes socio-linguistiques qui leur sont associées ; le "code dominant" étant une variation parmi d'autres, à distinguer du "code commun" qui, linguistiquement, oppose le français à d'autres langues (6).

. De même, les ancrages sémiotiques des actes de communication, des actes de parole permettent d'inscrire le langage oral, écrit dans ses fonctionnements sociaux réels, où dominent les messages pluri-codés (TV, BD, presse, ...) dont la langue est un aspect, entrant en interaction avec d'autres (7).

. La psychologie du langage, comme la psychologie en général, a éclaté en de multiples directions (8) : citons notamment le traitement de l'information dans la compréhension (Noizet), dans la communication sociale (Beaudichon) ; la construction des compétences linguistiques (Bronckart), (Fayol) ; la construction des compétences métalinguistiques (Ferreiro), (Brossard), (Bredart et Rondal), ou du langage en général dans l'interaction adulte-enfant (Rondal).

. L'étude des faits de langue, qui n'est pas pour autant exclue, se trouve située par rapport à d'autres niveaux d'analyse, métalinguistique, métalangagière : ainsi la morpho-syntaxe est replacée dans un ensemble de recherches qui portent sur les actes de communication dans lesquels s'inscrivent la parole orale, écrite, les discours et les textes de toutes natures, lesquels englobent les faits de langue (phonologie, syntaxe, lexicque et sémantique, orthographe...). Sont analysés des fonctionnements de niveaux divers : énonciation, interaction verbale, caractéristiques pragmatiques des productions orales et écrites, en fonction desquels sont repérables les fonctionnements syntaxiques. Sont mis en évidence les principes épistémologiques, méthodologiques communs à tous ces types d'étude : constitution du "corpus", puis construction de l'objet d'étude, opérations de classement des faits, formulation d'hypothèses explicatives puis vérification, et formulation de règles de fonctionnement provisoires...

En somme, d'un modèle linguistique dominant, celui des linguistiques formelles issues du structuralisme, on est passé à l'idée de lectures plurielles d'un réel complexe, inscrit dans les pratiques sociales, donc mouvant, divers, multiforme.

La question des relations entre recherches sur l'enseignement du français et recherches connexes (notamment sciences du langage, sciences de l'éducation) mériterait à elle seule une étude. "L'applicationnisme" qui a prévalu dans les années 1970 est unanimement condamné : l'enseignement du français ne saurait se réduire par exemple à une linguistique appliquée. Mais il n'en existe pas moins dans bon nombre de recherches et d'habitudes de pensée. La référence à un cadre interdisciplinaire gêne les scientifiques qui ont l'habitude de situer leur travail dans un champ et un seul. Il est de fait qu'elle pose de multiples questions :

chercher à utiliser en français des stratégies de résolution de problèmes, est-ce simple métaphore ou emprunt pertinent et fécond, et à quelles conditions ?

Pour terminer cet examen de la conjoncture scientifique, nous ferons une mention spéciale des acquis de l'Unité de Recherche français 1er degré de l'INRP (1967-1980), du moins quant aux contenus de l'enseignement du français ; ce qui concerne les options méthodologiques, la recherche-action, a fait l'objet d'un article paru dans *Repères* n°63, auquel je me permets de renvoyer. Je me bornerai ici à évoquer les résultats de l'essai d'évaluation (9) des effets d'une pédagogie du français, - le Plan de Rénovation-basée sur un principe d'interaction et de diversification fonctionnelle des activités : libération de la parole dans des situations de communication fonctionnelles, où le fait de parler, lire, écrire répond à des projets collectifs et individuels d'action et de connaissance, à des fonctions données du langage oral et écrit ; structuration des pratiques langagières dans une démarche d'éveil aux faits phonologiques, syntaxiques, lexicaux, orthographiques, qui correspond aux procédures évoquées plus haut : (constitution du corpus, construction de l'objet, ...) (10).

Le rôle des facteurs socio-culturels dans l'échec, la réussite en français est connu. Est beaucoup moins étudié, et peu connu, le rôle des facteurs didactiques liés à l'enseignement du français, celui des facteurs pédagogiques liés aux usages scolaires de la langue dans l'ensemble des activités à l'école. Ce que l'on peut dire actuellement, c'est qu'il n'existe pas de démonstration concluante infirmant l'hypothèse selon laquelle les facteurs didactiques, pédagogiques liés à l'enseignement normatif et dogmatique de la langue maternelle (style Instructions Officielles de 1923-38) joueraient un rôle de renforçateurs des inégalités d'ordre social à l'égard des capacités langagières, métalinguistiques. Par contre, avec son essai d'évaluation, l'Unité de Recherche a commencé à montrer qu'on pourrait, selon certaines conditions, confirmer l'hypothèse inverse, le "français" (style Plan de Rénovation INRP) devenant "multiplicateur de progrès" métalinguistique (et peut-être langagier). Dix-huit mois seulement après le début de l'expérimentation en 1972, on constate des performances significativement meilleures des classes expérimentales aux épreuves de syntaxe, de lexique et de sémantique utilisées et une tendance à la réduction des écarts de performances entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers dans ces mêmes classes. Ces résultats sont d'autant plus nets que la cohérence pédagogique des maîtres est plus grande.

Les facteurs pédagogiques qui sont en relation avec de meilleures performances syntaxiques et lexicales des élèves sont les suivants, par ordre décroissant :

- la référence à des notions de linguistique générale, à des opérations linguistiques : (commutation, permutation, classements ...),
- des activités de communication orale et écrite fonctionnelles diversifiées (libération),
- des activités d'analyse de la langue occasionnelles et systématiques, en référence à un système-langue (structuration),
- la prise en compte des registres de langue (variation des usages sociaux),
- des activités d'analyse de la langue conçues selon un principe de

construction progressive de règles de fonctionnement (démarche d'éveil),  
- une différenciation oral/écrit.

Ces résultats tendent à confirmer, entre autres, l'une des options-clés du Plan de Rénovation : l'enseignement du français n'est pas une addition de disciplines que l'on peut traiter ponctuellement mais un ensemble d'activités inter-dépendantes ; les facteurs de la réussite en syntaxe ou en lexique sont à chercher d'abord dans des faits pédagogiques de niveau plus large qui tiennent aux contenus scientifiques, aux principes de la démarche pédagogique qui articule les activités entre elles et les structure.

Tentons de conclure sur l'état de la conjoncture scientifique. Le foisonnement des recherches sur l'enseignement du français et des recherches connexes (sciences du langage, sciences de l'éducation ...) est à la fois une source de difficultés, et une chance en tant qu'il est porteur de concepts féconds pour les problématiques pédagogiques. Les conditions semblent remplies pour un véritable bond en avant, qui permettrait de définir l'identité scientifique des recherches en didactique et pédagogie du français.

## II. CHAMP ET THEMATIQUE PEDAGOGIQUES DE L'UNITE DE RECHERCHE.

La délimitation du champ, de la thématique pédagogiques couverts par nos recherches s'est faite au confluent de diverses analyses ; celle de la conjoncture pédagogique (et politique), de la conjoncture scientifique présentées plus haut ; celle des demandes et projets de recherche formulés en réponse à l'enquête de 1982 sur les besoins de recherche, celle d'un groupe de travail comprenant des enseignants du second degré, membres de collectifs pédagogiques non-institutionnels ; et celle aussi des moyens disponibles...

### 2.1. Le champ des recherches.

Les recherches se situent dans le champ de la didactique, de la pédagogie du français. Faute de disposer de définitions de ces termes qui fassent l'unanimité, nous donnons les définitions suivantes (provisoires et révisables) :

- Didactique du français : méthodologie (contenus et démarches) de l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, enseignement et apprentissage de ses usages (littéraires entre autres) et de ses fonctionnements au cours d'activités langagières et métalinguistiques centrées sur le "français".

- Pédagogie du français : méthodologie (contenus et démarches) de l'enseignement et l'apprentissage de la langue, tels qu'ils traversent l'ensemble des activités à l'école, en relation avec l'ensemble des modes de communication.

Le terme de "langue" est, dans ces définitions, un terme générique qui recouvre :

- la compétence de communication, c'est-à-dire la connaissance pragmatique des règles d'ordre psychologique, culturel, social qui commandent les usages sociaux de la parole et permettent de choisir les variantes langagières pertinentes dans des situations de communication données,

- des compétences discursives, textuelles,

THEMATIQUE DE L'UNITE DE RECHERCHE FRANCAIS

Dominantes des programmes C1, C2, C3, C4

	Problème pédagogique traité	Objectif d'action pédagogique (dominante)
ECOLEES	<p>C1 - Modes de gestion pédagogique de la variation des pratiques langagières en relation avec la variation des pratiques socio-culturelles. Groupe <b>VARIATIONS</b> Voir <i>Repères</i> n°61, 1983.</p>	<p>Maîtrise des variations des usages sociaux (scolaires et non-scolaires) des discours et des textes, de la langue : construction de normes évaluatives objectives et fonctionnelles.</p>
	<p>C2 - Pratiques langagières, pratiques sémiotiques. Leurs relations à l'école. Groupe <b>SEMIOTIQUES</b>. Voir <i>Repères</i> n°64, 1984.</p>	<p>Maîtrise de la lecture/production des messages pluri-codés, et notamment dans leurs aspects langagières : développement des capacités de transcodage.</p>
	<p>C3 - Stratégies de résolutions de problèmes ayant trait à des faits de communication, de discours et de textes, de langue. Groupe <b>PROBLEMES</b>. <i>Repères</i> n°59, 1983, n°62, 1984 et n°65, 1985.</p>	<p>Développement des capacités "épi" et "méta"-langagières, métalinguistiques dans la communication et en situation d'objectivation des pratiques, comme facteur de cohérence des activités de français, du français et des autres activités.</p>
	<p>C4 - Pratiques d'évaluation des écrits des élèves en classe Groupe <b>EVALUATION</b>. Voir <i>Repères</i> n°63, 1984 et n°66, 1985.</p>	<p>Apprentissage des critères et des procédures d'une évaluation formative des écrits (dans l'écriture même, par des exercices, par la lecture, et par le travail sur les textes produits).</p>
COLLEGES	<p>C5 - Contenus et stratégies d'apprentissage/enseignement de la communication orale et écrite, en relation avec les pratiques discursives et linguistiques, dans le cadre du travail en projet. Groupe <b>COMMUNICATION</b>.</p>	<p>Développement de la compétence de communication (aspects psychosociologiques, pragmatiques) en relation avec les pratiques discursives et linguistiques, orales et écrites, dans des situations contrastées de travail en projet.</p>



Objet d'étude	Cadre théorique (dominantes)
<p>Traitement pédagogique de la variabilité langagière : Relation des maîtres et des élèves aux normes socio-linguistiques et au code linguistique commun à tous les locuteurs français, telle qu'elle se traduit dans leurs pratiques langagières.</p>	<p>Sociolinguistique Pédagogie, Didactique du français</p>
<p>Traitement pédagogique des messages pluri-codés présents dans la classe (manuels, cartes...), et présents dans l'environnement (TV, plans, jeu dramatique, publicité...).</p>	<p>Sémiolinguistique Pédagogie, Didactique du français</p>
<p>Traitement pédagogique des problèmes que rencontrent les enfants au niveau de la communication, des discours et des textes, de la langue.</p>	<p>Psycho-linguistique Pédagogie, Didactique du Français</p>
<p>Critères, procédures et outils d'évaluation des écrits en classe (maîtres et élèves) Procédures et outils d'apprentissage de l'évaluation des écrits.</p>	<p>Linguistique textuelle Psycho-pédagogie de l'évaluation Pédagogie, Didactique du français</p>
<p>Effets du mode de traitement pédagogique des apprentissages de la communication sur les compétences discursives, textuelles et linguistiques, dans l'oral et dans l'écrit.</p>	<p>Psychosociologie de la communication Pédagogie, Didactique du français.</p>

- des compétences métalangagières, métalinguistiques.

La "langue" ainsi comprise est à mettre en relation avec des compétences sémiotiques et métasémiotiques qui touchent à l'ensemble des modes de communication, de représentation dans l'ordre de l'image et du son.

On aurait une opposition entre la didactique, champ d'activités et de connaissances spécifiques où la langue est objet et outil d'étude, et la pédagogie, où la langue, outil référentiel pour l'étude d'objets autres qu'elle-même entre en interaction avec d'autres modes de connaissance et d'action, d'autres compétences transversales. Il est à noter que, dans la vie de la classe, toute situation comporte à un moment donné des aspects de didactique et de pédagogie de la langue. Ceci étant, il existe aussi des situations où les aspects didactiques sont dominants.

Didactique et pédagogie du français, sont à transformer/étudier à plusieurs niveaux notamment (11) :

- les finalités éducatives touchant à la politique de la langue, au rôle social de l'éducation langagière, sémiotique, linguistique...

- les objectifs d'ordre linguistique, psychologique, sémiotique touchant aux activités centrées sur la langue, aux rôles de la communication orale, écrite dans les activités diverses à l'école,

- les pratiques langagières, sémiotiques, "méta-langagières", métalinguistiques (discours oraux, productions écrites, en considérant les interactions maîtres <---> élèves, élèves <---> élèves).

- les outils du travail scolaire, en tant qu'ils font intervenir la langue entre autres modes de communication.

Les champs théoriques de référence à partir desquels s'élaborent les principes et les hypothèses qui sous-tendent le travail pédagogique sont notamment les suivants :

- sciences du langage : linguistique, psycho-linguistique et socio-linguistique, études sémiotiques,

- sciences de l'éducation : psychologie, sociologie de l'éducation et philosophie de l'éducation,

- psychologie : psychologie de l'apprentissage, psychologie génétique, psychologie sociale (phénomènes d'acculturation, canaux, réseaux et structures de communication, représentations collectives entre autres...

- histoire de l'éducation,

- et recherche en didactique, pédagogie du français...

Les relations entre les recherches menées par l'Unité de Recherche français et ces champs théoriques de référence excluent l'application, et appellent des interactions à construire dans le travail de recherche lui-même, dans le débat scientifique avec d'autres chercheurs, d'autres équipes de recherche. C'est là un aspect crucial de la construction du cadre théorique, interdisciplinaire, et des outils d'observation, d'évaluation des recherches. Il implique un important travail d'élucidation, d'explicitation des principes méthodologiques, épistémologiques en jeu dans chacun des champs considérés, et de formulation des correspondances entre ces divers champs.

## 2.2. La thématique pédagogique des recherches.

La thématique pédagogique des recherches est dérivée des acquis de l'Unité de Recherche français Ier degré évoqués plus haut et de l'analyse de la demande, des projets de recherche recueillis au cours de l'enquête de 1982.

L'enquête a permis de rassembler 164 demandes explicites de participation à la future Unité de Recherche INRP, dont 121 accompagnées d'un projet plus ou moins élaboré. Les unes et les autres étaient surtout le fait de professeurs, d'équipes des écoles normales, des universités, sans exclure cependant - fait nouveau - des équipes d'instituteurs.

Cette "demande" de recherche concerne non seulement les activités de français, mais aussi les problèmes de communication orale et écrite dans l'ensemble des activités à l'école. Les thèmes les plus fortement "appelés", sont, par ordre d'occurrence : la pédagogie de la lecture/écriture ; l'analyse de la langue et des discours, la prise en compte positive des différences socio-culturelles, l'évaluation continue des acquis et des progrès des enfants, les outils du travail scolaire, la description des modes de travail pédagogique des maîtres, les stratégies de formation des maîtres, la cohérence pédagogique des modes de communication utilisés en classe.

A partir de l'analyse de cette demande ont été élaborés cinq programmes de recherche-action. Ils répondent à des problèmes de contenus et de démarches pédagogiques jugés particulièrement cruciaux à l'école maternelle et élémentaire (C1, C2, C3, C4), au collège (C5), dans la perspective d'une pédagogie de la réussite en français (activités spécifiques et aspects langagiers des activités scolaires en général).

Le tableau reproduit plus loin présente de façon succincte la problématique de ces programmes : le problème pédagogique qu'elles traitent, leurs objectifs d'action et d'études, leurs dominantes théoriques.

Les actions et études envisagées peuvent-elles contribuer à mettre en question les pratiques pédagogiques inductrices d'échec, contribuer à une évolution positive des pratiques de classe et de formation des maîtres ? Telle est du moins leur raison d'être.

La diversité voulue des approches n'exclut aucunement la cohérence. Celle-ci est à chercher dans des finalités et des objectifs d'action et d'étude, des options épistémologiques et méthodologiques communs aux groupes. La question de savoir si ces programmes sont de nature à fonder un projet pédagogique cohérent n'est pas traitée a priori. Un tel projet devrait être une résultante de la recherche. Ceci étant, des dénominateurs pédagogiques communs existent d'ores et déjà.

Citons enfin le programme C6. Ce programme de recherche documentaire porte sur l'état des recherches en didactique et pédagogie du français (langue maternelle) dans les pays de la francophonie (Belgique, France, Québec, Suisse), à partir de 1970, au niveau des écoles, collèges, lycées. Il est mené en coopération

avec une équipe de l'Université de Montréal, Québec. Il répond à la nécessité de rassembler et mettre à la disposition des utilisateurs potentiels une information parcellaire, dispersée, pas toujours opérationnelle eu égard aux besoins. Il débouchera sur la production d'un fichier des articles de revues françaises, d'un inventaire analytique des recherches informatisé sur une banque québécoise et sur une micro-banque du Centre de Documentation Recherche de l'INRP et enfin sur une revue de questions (bilan critique). Il est à noter que l'Unité de Recherche a exclu une relation linéaire entre programme de recherche documentaire et programmes de recherche-action, qui aurait subordonné les seconds au premier. Il paraît préférable, là comme ailleurs, de favoriser les interactions.

### III. FINALITES ET OBJECTIFS DE L'UNITÉ DE RECHERCHE.

La cohérence des programmes de l'Unité de Recherche tient, nous l'avons dit, d'abord aux finalités et aux objectifs communs.

#### 3.1. Finalités de l'Unité de Recherche.

Expérimenter et définir des stratégies du changement pédagogique, vers la liberté/maîtrise de la parole pour tous les enfants, tous les maîtres, en vue d'une réduction effective de l'échec scolaire. Etudier le rôle des facteurs pédagogiques de la réussite liés à l'enseignement du français. Telles sont les finalités générales de l'Unité de Recherche, dans l'ordre de l'action et de la connaissance. Elles impliquent des enjeux d'une importance capitale : des enjeux politiques, sociaux et individuels :

- Contribuer à faire disparaître l'illettrisme, former des citoyens, des individus maîtres et possesseurs de la langue, de leur langue, dans l'ensemble de ses usages sociaux (usages politiques, littéraires, scientifiques compris), dans l'ensemble de ses variations (régionales entre autres), des individus maîtres et possesseurs de leurs stratégies discursives, textuelles et communicationnelles.

- Des enjeux socio-culturels : éduquer la capacité de tous à se situer dans des pratiques culturelles et dans des réseaux de communication de plus en plus nombreux, divers et complexes, à comprendre/utiliser/trouver leur plaisir (dans ces réseaux (médias, informatique, télématique...),

- Des enjeux scientifiques : faire du travail pédagogique un objet de connaissance, en vue de libérer/rationaliser les choix pédagogiques actuellement marqués par le pragmatisme et un éclectisme sans principes théoriques.

Modifier l'enseignement de la langue maternelle pour modifier les rapports collectifs et individuels au pouvoir, au savoir, en tant que ceux-ci passent et sont formés par le langage : toute action pédagogique présuppose un postulat de cette nature. Il y a là un passage obligé vers l'élévation du niveau culturel, scientifique de la population, qui est l'un des objectifs du IX<sup>ème</sup> Plan.

### 3.2. Objectifs de l'Unité de Recherche.

En relation avec les finalités qui viennent d'être évoquées, l'Unité de Recherche s'est fixé des objectifs dans l'ordre de l'action pédagogique et de la connaissance des fonctionnements pédagogiques.

#### 3.2.1. Objectifs d'action pédagogique (recherche-innovation).

- Mettre en oeuvre, décrire les contenus, démarches, stratégies d'apprentissage/enseignement de la communication orale et écrite, des discours et des textes, des faits de langue (phonologie, syntaxe, lexique, orthographe), susceptibles de fonder un cursus cohérent à l'école d'abord puis au collège et enfin au lycée, en vue de favoriser une meilleure réussite scolaire de tous les élèves.

- Pour ce faire, construire une problématique d'action cohérente qui assure la connexion des pratiques scolaires avec

. les pratiques acquises et les savoirs empiriques des élèves, et partant, les pratiques sociales de référence du "français" en général, (relation entre écrits scolaires et écrits non scolaires par exemple) ;

. les pratiques et savoirs scientifiques de référence (relation entre grammaire scolaire et grammaires scientifiques par exemple).

Les objets sur lesquels porte le travail scolaire sont donc d'abord les pratiques langagières des élèves (et du maître), les usages sociaux (scolaires et non-scolaires) de la langue.

L'objectif d'apprentissage lié à ces objectifs d'enseignement est l'intégration du "code commun" (caractéristiques linguistiques de la langue française), en interaction avec l'intégration des différents codes sociaux à l'oeuvre dans la communication sociale en général (presse, TV, BD, ...), et la communication scolaire en particulier (langue des sciences, de l'EPS...). Cette intégration suppose le développement des savoirs langagiers des élèves (savoir-faire et savoirs métalangagiers), par l'extention et la diversification fonctionnelle de ces savoirs, en interaction avec leur objectivation par une approche de plus en plus scientifique des faits de communication, de discours et de textes, de langue.

Il est à noter que cet ensemble d'interactions est nettement dérivé des principes du Plan de Rénovation INRP : libération de la parole (situations de communication fonctionnelles), en interaction avec une structuration de la langue (situations d'apprentissage systématique référant à un "système langue"). Mais le cadre théorique de référence est beaucoup plus large, et fait une grande place à la pragmatique, à l'énonciation, etc...

Le principe d'interaction entre l'ordre de l'action et celui de la connaissance - qui est au coeur de la recherche-action comme il est au coeur de la démarche pédagogique dite d'éveil-demeure.

#### 3.2.2. Objectifs de connaissance des facteurs de la réussite en français :

Ces objectifs valent par rapport aux précédents et en eux-mêmes. Ils appellent :

- l'étude et l'observation des variations significatives des contenus d'enseignement et des modes de travail pédagogique des maîtres, susceptibles de déterminer des "styles" pédagogiques opposables, dont l'ensemble peut constituer un modèle d'analyse des pratiques pédagogiques ; par exemple une pédagogie référée à la norme du bon usage est opposable à une pédagogie de la libre expression, elle-même opposable à une pédagogie de diversification/objectivation des pratiques langagières (recherche-description) ; de ce point de vue, les options et les pratiques de la recherche-innovation ont à s'opposer à d'autres de manière explicite selon des variables (et les indicateurs correspondants) données, c'est-à-dire des facteurs de différenciation explicites (et les faits, comportements observables qui les traduisent) ;

- l'étude et l'observation des effets spécifiques de ces variables (définies et contrôlées) sur les comportements langagiers, métalangagiers, linguistiques des élèves, leurs comportements sémiotiques et métasémiotiques, les effets de ces variations sur leurs représentations et attitudes à l'égard du langage oral et écrit (recherche-évaluation).

Ces objectifs, définis au niveau des classes, sont transposables au niveau de la formation initiale et continue des maîtres.

QUE PEUT LA PEDAGOGIE DU FRANCAIS VERS UNE MEILLEURE REUSSITE SCOLAIRE DE TOUS LES ELEVES ? C'est la question centrale à laquelle l'Unité de Recherche essaie de répondre. Les enjeux en sont d'ordre social et scientifique à la fois. Mettre l'enseignement du français à l'heure des élèves, à l'heure du temps social et du temps scientifique, tel est l'enjeu social (et scientifique). Connaître les facteurs didactiques, pédagogiques de la réussite en français, tenant aux contenus, aux démarches de cet enseignement et des apprentissages impliqués, tel est l'enjeu scientifique (et social) de nos recherches.

#### NOTES

1. ROMIAN H., Décrire les contenus et démarches de l'enseignement du français, 1ère partie dans *Repères*, n°64, INRP, oct.1984 ; IIème partie dans *Repères*, n°65, INRP, févr. 1985.
2. ROMIAN H., Vous avez dit recherche-action ?, dans *Repères*, n°63, mai 1983. Voir également ROMIAN H., *Pour une pédagogie scientifique du français*, PUF, 1979.
3. LEGRAND L., *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Problèmes et perspectives*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1966.  
MARCHAND F., *Le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*, Larousse, 1971.
4. On trouvera les communications présentées au Colloque dans "Recherches actuelles sur l'enseignement du français", INRP, 1985, 2 tomes.

La synthèse des travaux est publiée dans **Enseigner le français. Recherches et perspectives**, ouvrage collectif sous la direction de Petitjean A. et Romian H., Ed. De Boeck-Duculot, 1985.

5. **Repères**, n°60, Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ? sous la direction de ROMIAN H., INRP, juin 1983.
6. FRANCOIS F. et coll., **Linguistique**, PUF, 1980.  
HOUEBINE A.M., **Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au CP - Etudes phonologiques**, INRP, 1983.  
MARCELLESI M., **Le droit à la différence : de l'unicité à la variation**, dans **Repères**, n°61, INRP, oct. 1983.
7. MASSELOT-GIRARD M., **Sémiologie/Sémiotique, Pédagogie/Didactique du français**, dans **Repères**, n°60, op.cit.  
SUBLET F., **Télévision et apprentissages sémiotiques et langagiers**, dans **Repères**, n°64, INRP, oct.1984.
8. MOSCATO M., et WITTEWER J., **La psychologie du langage**, PUF, Coll. Que sais-je ? 2è éd. 1981.
9. ROMIAN H., BARRE de MINAC C., DUCANCEL G., LAFONT A., **Que peut la pédagogie ? Performances linguistiques d'élèves de CMI, facteurs sociologiques et variables pédagogiques**, INRP, 1983.
10. **Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire**, en version intégrale dans : **La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent, Cahiers de l'Enseignement Public**, 1970.  
BEST F., **Vers la liberté de parole**, Coll. INRP - Plan de Rénovation, Ed. F.Nathan, 1978.

Dans le courrier de Repères

VIENT DE PARAITRE

**LECTURES/ECRITURES en section des grands - CP - CE1**  
par Eveline CHARMEUX, Gilbert DUCANCEL, Marie-France HAZEBROUCK  
Christian NIQUE, Jacqueline ZONABEND, Aline ROMEAS  
Coll. INRP, Plan de Rénovation, Ed. Nathan, 1985

Au sommaire :

1. Pour une appropriation active de la langue écrite : Des options fondamentales.  
Des objectifs spécifiques aux apprentissages premiers. L'apprentissage de la langue écrite, résultante et enracinement des autres modes d'organisation de l'expérience.
2. Vouloir apprendre à lire/écrire : Faire une place au désir, au plaisir dans l'apprentissage. Faire naître et/ou rendre conscient et satisfaire le désir, le plaisir de lire/écrire. Développer et/ou créer le besoin fonctionnel de lire et d'écrire.
3. Pouvoir apprendre à lire/écrire : Ni pré-requis, ni préalables, des apprentissages fondamentaux - Utiliser/créer des situations propres à l'acquisition et au développement du pouvoir de lire/écrire - Favoriser une multiplicité de vécus perceptifs. Faire pratiquer et observer les usages et les fonctionnements de la langue parlée - Exercer la fonction symbolique : du vécu à la représentation du vécu.
4. Apprendre à lire/écrire : Pour apprendre, pratiquer/observer la langue - Apprendre à lire - Apprendre à communiquer oralement la (les) signification(s) d'un texte lu : la lecture à haute voix - Apprendre à écrire.

Lecture pour les jours de classe... et les autres.

Des outils pour la formation des maîtres.

Des pistes de recherche.



Dans le courrier de Repères

VIENT DE PARAÎTRE

### ET L'ORAL ALORS ?

par Claude BRUNNER, Sylvette FABRE, Jean-Pierre KERLOC'H

dir. Hélène ROMIAN

Coll. INRP - Plan de Rénovation, Nathan INRP, 1985

Au sommaire :

- "Le style Plan de Rénovation" par Hélène ROMIAN
- "Sois sage et tais-toi", par Jean-Pierre KERLOC'H
- "Pour une pédagogie de l'oral", par Jean-Pierre KERLOC'H : Enseigner l'oral pourquoi ? - L'oral, modes d'emploi - Réinventer une pédagogie de l'oral
- "L'expression personnelle", par Claude BRUNNER : recherche de soi, transgression, désir, fantasmes, affirmation de soi.
- "La parole sociale", par Claude BRUNNER : ordres et désordres, parole individuelle et parole socialisée.
- "La classe, milieu de parole, le contact", par Claude BRUNNER : conditions matérielles et psychologiques de la parole.
- "Tisser le lien entre le monde et nous", par Sylvette FABRE : Eveil intellectuel, éveil à la communication. Quand parler permet d'objectiver - Dialectique entre l'expérience du monde et le langage - Dire un référent absent au groupe.
- "Pourquoi on dit : une table ?" par Sylvette FABRE : L'éveil aux usages de la langue orale (publicité, occitan). Travailler sur l'oral et avec l'oral.
- "Pour une autre relation à la langue", par Sylvette FABRE : Jouer avec les mots - Au cœur profond des mots - Le jeu du poétique et du scientifique.
- Des outils pour la formation des maîtres, par Hélène ROMIAN
- Pistes de recherche, par Hélène ROMIAN, Sylvette FABRE.

Dans le courrier de Repères

**JOUER, REPRESENTER**  
(Pratiques dramatiques et Formation)  
par Jean-Pierre RYNGAERT  
Coll. Textes et non textes, CEDIC, 1985

Au sommaire :

1. La capacité de jeu : les étiquettes : jeu, théâtre, communication - Le jeu comme expérience du monde dans un espace intermédiaire - La capacité de jeu - L'investissement et ses risques : le plaisir et l'angoisse.
2. Procédures de jeu : La mise en jeu, une mise à l'épreuve - L'improvisation en question - La souplesse de l'image - Repères pour une théâtralité discrète
3. Inducteurs de jeu : récit, situation, thèmes : les pièges du canevas - L'espace cadré - La petite musique des rituels - Personne et personnage, un tissage délicat - L'art des autres - Le sens et les préalables au jeu - Que faire du sens ? - Le travail du sens - L'atelier de jeu comme lieu de création et de recherche

Annexe : Hors-jeu : Ce que le formateur n'est pas... ou le moins possible - Fonction du formateur en activités dramatiques

**LES PRATIQUES THEATRALES A L'ECOLE**  
par Jean-Claude LALLIAS, Jean-Louis CABET  
Rectorat de Créteil, Mission d'Action Culturelle, 1985

Au sommaire :

1. Les pratiques théâtrales ou l'art de questionner l'école : l'enjeu social et culturel - L'enjeu pédagogique - Une nécessité : la formation des enseignants.
2. Pourquoi des pratiques théâtrales à l'école : les pratiques du jeu théâtral et l'apprentissage des langages - Le projet dans l'école - L'ouverture culturelle de l'école.
3. La formation des enseignants : des éléments de pratiques théâtrales : Des ateliers. Les rencontres et les sorties.
4. La formation des enseignants : des éléments pour l'application pédagogique : La mise en pratique dans le cadre scolaire - Tableau : Esquisse d'activités.
5. Du jeu au théâtre : des éléments de connaissance : le jeu à l'école - le langage théâtral et son analyse - Sur les poétiques théâtrales - A partir d'une formation pratique : des notions fondamentales.
6. Des perspectives nouvelles : Une politique régionale concertée - Les PAE - Des lieux d'échange et de réflexion - Des rencontres entre établissements - Un atelier départemental de formation aux pratiques théâtrales.

Dans le courrier de Repères

Revue... des Revues

### RENCONTRES PEDAGOGIQUES, INRP

- **Comment font-ils ? L'Ecolier et le problème de mathématiques, n° 4, 1984, CMI-CM2**

Au sommaire :

Procédures utilisées par des enfants de CM dans certains problèmes de division. Peut-on résoudre un problème que l'on n'a pas appris à résoudre ? (niveaux de traitement...)

- La lecture des énoncés de problèmes (compréhension et connaissances du monde, connaissances pragmatiques...) - L'instituteur, ses élèves, et le problème de mathématiques (questionnaires maîtres et élèves, observation de la classe et de chaque enfant...) - Témoignages d'enseignants et d'enfants.

### CAHIERS DU C.R.E.L.E.F., Université de Besançon

- **La scène scolaire, n° 20, 1985**

Au sommaire :

Le corps en scène - A partir du fait divers - Spectacle de marionnettes et création d'un "espace-parole" pour les minorités culturelles d'un collège en ZEP - Action de formation-théâtre - Rencontres théâtrales en milieu scolaire.

A voir aussi "Quelques problèmes en didactique de la lecture - les trois points de rupture" par Maryvonne MASSELOT-GIRARD (pour des apprentissages ancrés dans une dynamique sociale, des actes et des objets de communication).

### LE FRANCAIS AUJOURD'HUI, AFEF

- **Culture/Cultures, n° 70, 1985**

Au sommaire, entre autres :

Culture des enfants - Lutte antiraciste et enseignement du Français - Pédagogie interculturelle et stéréotypes - Récits de vie - Une interculturalité vécue (A. MEMMI)

A voir aussi :

"Les origines de l'enseignement de la rédaction", A. CHERVEL

"Lexicométrie et analyse du vocabulaire : application au discours contemporain" (N. GUEUNIER)

Dans le courrier de Repères

**SOCIOLINGUISTICS IN FRANCE : CURRENT RESEARCH IN URBAN SETTINGS**

International Journal of the Sociology of language

dir. Andrée TABOURET-KELLER, n° 54, 1985

Mouton Publishers, Amsterdam

Voir notamment :

"Les difficultés d'apprentissage de la lecture sont-elles d'origine socio-culturelle ? Un exemple : étude contrastive en milieu urbain", par Christiane MARCELLESI.

Dans le cadre d'une enquête réalisée en Haute-Normandie auprès de 250 enfants de CP et de CE1 :

L'article analyse de manière contrastive les résultats obtenus dans deux CP dont les enfants vivent respectivement dans des HLM de grand ensemble et dans une zone de pavillons résidentiels. L'auteur établit une relation étroite entre la plus ou moins grande maîtrise du déchiffrage, la compréhension du texte dans sa cohérence, sa mémorisation, la construction et la verbalisation d'un nouveau récit à partir du texte lu et les facteurs sociaux. Si ces facteurs sont globalement déterminants, on observe des variations à l'intérieur des groupes socio-professionnels, liées aux rapports entre les membres de la famille, aux modes de vie, à l'activité et à l'engagement social des parents, ceux-ci influant sur le rapport des enfants à la culture, au langage parlé, au document écrit.

**Coll. LES JEUX DU SAVOIR**

Editions Folle Avoine, Les Bois, 35850 Romillé

Des recueils de poèmes pour enfants, où se disent les mille jeux de l'écriture :

"Cartographie : pays-sage comme une image" par Jacqueline Held

"Comment écrivez-vous ? ou Ils sont malins les écrivains", par Gisèle PRASSINOS

"Grammaire en fête" par Andrée CHEDID

"Alpha, Bêta, et coetera" par Claude HELD etc...

"Les Parenthèses

On me traite "d'accessoire",

De "digression",

De "sens à part" !

Mais je l'affirme

Plein de sourires

"Sans diversion

Où est le plaisir ?"

A. CHEDID

"L

Le lac

a une épaule

plus basse que l'autre

pour que s'y pose

un perroquet

un arc-en-ciel

un plumage de collines

triangulaires

et parfois

la règle de trois"

C. HELD

### TARIFS

(au 1er janvier 1986)

Abonnement annuel (3 numéros)

France ..... 92 F TTC

Étranger ..... 115 FF (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro ..... 35 F

### DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement (s) à la Revue Repères.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal [ ][ ][ ][ ][ ][ ]

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal [ ][ ][ ][ ][ ][ ]

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de Monsieur l'Agent Comptable de l'I.N.R.P.  
Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :  
I.N.R.P. — Service des publications : 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.

Rappel : Si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser cette demande d'abonnement : un bulletin de réabonnement vous sera envoyé 6 semaines avant la date d'échéance de votre abonnement.

Traitement de Textes NS SERVICES

Reproduit par INSTAPRINT  
264-268, rue d'Entraigues - 37059 Tours cedex  
Tél. 47 38 16 04

C.P.P.P. n° 1257 ADEP  
Le Directeur de la Publication : F. BEST  
Dépôt légal 4ème trimestre 1985

## REPERES

pour la rénovation  
de l'enseignement du français

Un outil dans la lutte contre l'échec scolaire.

Un outil de formation et de recherche, fait par des équipes INRP des écoles, des écoles normales, des universités.

L'état de recherches en cours dans des écoles :

- . pour donner des idées d'innovation, donner à discuter,
- . pour faire le point sur l'apport des recherches en sciences du langage, en sciences de l'éducation à la pédagogie du français.
- . pour changer, décrire et évaluer les pratiques des classes et les pratiques de formation.

### REPERES DISPONIBLES

#### n°59 - Et si le français était une activité d'éveil ?

L'une des dimensions de l'indispensable cohérence pédagogique.

#### n°60 - Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?

Des contributions de linguistes, de psycho et de socio-linguistes, de sociologues de l'éducation.

#### n°61 - Ils sont différents !

Une réalité incontournable : des enfants différents en contact avec des usages différents de la langue

#### n°62 - Résolutions de problèmes en français

Qu'est-ce qui "fait problème" en français, pour les enfants ?

#### n°63 - Ils écrivent... comment évaluer ?

Vers une évaluation formative des écrits des élèves en classe.

#### n°64 - Langue, images et sons en classe

Les usages sociaux de la langue aujourd'hui : TV, théâtre, cartes et plans...

### ABONNEMENT 1985

#### n°65 - Des pratiques langagières aux savoirs

On apprend à parler en parlant, à écrire en écrivant... Mais suffit-il de faire pour apprendre ?

Comment favoriser l'objectivation des pratiques ? Pourquoi ? Pour quoi faire ?

#### n°66 - Evaluer les écrits-Outils et procédures

Des projets d'écriture des enfants au travail sur leurs textes :

- . des séquences d'évaluation formative, de la maternelle au CM2
- . des outils d'évaluation (récit, prise de notes, compte-rendu)
- . des éclaircissements théoriques sur le travail d'écriture

#### n°67 - Ils parlent autrement

Eveiller les enfants aux variations de leurs propres pratiques langagières, des pratiques de leur environnement (langues régionales...), aux variations des usages scolaires de la langue (mathématique, histoire...), des usages non scolaires (TV, presse...).

