

Descriptions de la langue et enseignement

Présentation¹

Marie-Madeleine BERTUCCI & Jacques DAVID
Université de Cergy-Pontoise
Département de français
EA 1392 CRTF-LaScOD

Durant plusieurs décennies, les descriptions du français enseigné à l'école n'ont guère été un obstacle, du fait du consensus régnant autour de la culture scolaire et de la perception de la langue². Une étude de l'histoire de l'enseignement de la langue depuis le début du XX^e siècle montre que l'évolution traduit un long mouvement de déplacement des objectifs linguistiques et éducatifs, qui correspond pour l'essentiel à des changements d'orientation politique et à l'entrée dans l'Europe. On passe insensiblement de l'étude du français comme priorité et pivot de l'identité nationale en 1902 à la notion de socle commun en 2006, où la langue reste la première des compétences mais perd sa dimension intégratrice.

Depuis le projet énoncé à la tribune de la Convention en 1892 jusqu'à la francisation quasi-achevée au début des années 1940 de l'ensemble de la population métropolitaine, le principe sur lequel se fonde la culture scolaire est celui du partage d'un français commun. Rien ne définit cependant, dans les programmes publiés jusqu'en 1945, la variété de ce français commun, en usage à l'école. Tout au plus est-il précisé que la langue stigmatisée par les enseignants n'est pas toujours celle que les élèves emploient spontanément :

Les enfants ont appris de leurs mères, de leurs familles et de leurs camarades la langue maternelle ; ils ont acquis en parlant **les habitudes linguistiques de leur milieu**. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes. À l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. Quand un élève emploie un mot à la place d'un autre, ou bien en défigure la prononciation, quand il construit une phrase suivant une syntaxe usuelle mais populaire, c'est la tâche du maître d'enseigner la prononciation exacte et la signification précise du mot, la construction correcte des propositions et des phrases. Cependant, **le milieu familial et social résiste à cette action de l'école**. C'est pourquoi **l'enseignement pratique de la langue française est nécessaire tout au long de la scolarité**³. (*Instructions officielles : Lecture, écriture, langue française à l'école primaire*, début du chapitre « Langue française », de 1938, repris en 1945).

Près de trente ans plus tard, si la maîtrise de la langue est toujours au cœur des programmes de l'école, cet objet qu'est le français reste implicite, parce qu'il est au fondement d'un consensus. Les programmes de 1972 définissent ainsi de nouveaux objectifs qui tranchent avec ceux de 1923, 1938 et 1945 ; ils accompagnent l'allongement de la scolarité à 16 ans et annoncent la nécessité de préparer désormais les élèves aux enseignements du collège. Ces instructions de 1972 entendent aider les maîtres à dissiper

1 Ce numéro se situe à la fois dans le prolongement et à l'intersection de précédentes livraisons du *Français aujourd'hui*. On citera notamment le n° 101, « Norme(s) et pratiques de l'Oral », 1993, F. Gadet et S. Lureau (coord.) ; le n° 120, 1997, « Classes difficiles. Le pari du savoir », D. Manesse et E. Bautier (coord.) ; le n° 124, 1998, « La langue et ses représentations », P. Boutan et J.-L. Chiss (coord.) ; le n° 143 « Les langues des élèves », M.-M. Bertucci & J. David (coord.) ; le n° 148, 2005, « Linguistique et étude de la langue », J. David, I. Laborde Milaa & M.-A. Paveau (coord.).

² Voir également les travaux de C. Corblin : *Grammaire scolaire et système institutionnel*, éd. A.F.L.A & de Werelt, 1999.

³ C'est nous qui soulignons.

certains doutes concernant leurs missions éducatives et linguistiques, et à les situer plus nettement par rapport à des variations sociolectales, même si cette notion reste encore circonscrite aux « inégalités d'origine familiale » :

Les présentes instructions ne dispenseront pas les maîtres de s'interroger : elles veulent les aider à dissiper les doutes qu'ils auraient pu concevoir sur la valeur de leur tâche. Cette valeur est radicalement niée quand on professe, par exemple, qu'il est absurde de prétendre enseigner le français à des enfants qui le savent puisque c'est leur langue maternelle et qu'ils usent librement de cette langue selon leurs besoins. Si l'école se laissait impressionner par de tels paradoxes, **elle consacrerait les inégalités d'origine familiale**. Les enfants n'appartenant pas à des familles instruites se verraient bientôt réduits, et souvent pour toujours, à un langage rudimentaire, propre seulement à des échanges restreints. Conduire à une expression plus juste, plus précise et plus aisée, c'est travailler à l'élimination des malentendus, des erreurs, des servitudes qui, dans les relations sociales, pèsent sur ceux qui ne savent pas s'exprimer. [...] Il faut que le maître utilise les ressources de la spontanéité enfantine pour aider le langage de l'élève à s'élaborer. Cette simple constatation impose de rechercher un équilibre qui permette, tout en respectant l'originalité individuelle de l'enfant et en sauvegardant ses pouvoirs créateurs, de **lui faire acquérir les moyens d'expression qui devraient être le bien commun de tous ceux qui parlent français**⁴. (*Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*, circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972, chapitre liminaire sur les « Objectifs »).

De fait, il semble inutile de préciser ce « bien commun de tous ceux qui parlent français » puisque, par nature, il est pressenti comme étant connu de tous. Or c'est cette certitude qu'il conviendrait d'interroger, afin de savoir au bout du compte quel français enseigner à l'école. Ce français qu'on enseigne, perçu comme le « standard » apparaît comme une « réalité d'évidence » (Baggioni, 1997), perçue de tous, et de nature non problématique. La variété « scolaire » du français semble ainsi se confondre avec cette variété « standard », décrite dans les grammaires de référence comme dans les grammaires scolaires et les dictionnaires. Elle a un effet normatif, unificateur par rapport auquel se disent les écarts, les fautes, les « servitudes ». L'histoire de la grammaire scolaire le montre aisément (Chervel, 1977, 2006).

Pour ce faire, il convient de poser un certain nombre de problèmes.

La standardisation a porté essentiellement en français sur l'écrit, qui de ce fait apparaît plus homogène que l'oral, instable et hétérogène, du fait de ses variations intrinsèques. Dans le cadre scolaire, l'enseignement du français portant uniquement sur l'écrit, les formes écrites apparaissent comme les seules légitimes ; elles « matérialisent la langue » (Gadet, 2003). C'est la raison pour laquelle la question de la prise en compte de l'hétérogène, de l'instable, du non standard, à travers le français parlé n'est guère envisagée dans l'institution scolaire.

On sait cependant qu'il existe des « zones de vulnérabilité » en français (Boyzon-Fradet et Chiss, 1997). Il serait donc possible de construire une didactique de la langue, qui en tiendrait compte et s'appuierait sur les acquis de la recherche, et notamment des descriptions de la langue saisies dans la proximité des locuteurs afin de faciliter l'apprentissage du standard, qui reste toujours l'objectif.

D'une manière générale, c'est la description de la langue qu'il convient d'interroger et de renouveler en prenant en compte les travaux sur le non standard, en particulier à l'oral ; c'est également l'approche de la langue avec les élèves qu'il faut réexaminer et sans doute modifier. En effet, nous suggérons qu'en nous appuyant sur les usages linguistiques des élèves et par une approche comparative – notamment en comparant ces usages avec ceux du standard –, on ne diminue pas la distance avec ce dernier ; le but étant d'amener les élèves à s'approprier *la* langue à travers *les* langues.

Au plan plus strictement disciplinaire, on peut se demander s'il ne convient pas de différer l'entrée dans une activité métalinguistique, souvent assimilée à l'acquisition illusoire d'une métalangue peu explicite (Manesse *et al.*, 2003). Car l'apprentissage et la maîtrise du français ne se réduisent pas à l'acquisition d'une terminologie, dont l'abstraction et

⁴ C'est nous qui soulignons.

l'incohérence restent une source inépuisable de difficultés, masquant indubitablement les faits de langue qu'elle tente de désigner.

Au bout du compte, la question posée n'est-elle pas de savoir ce qu'est une langue, question que se garde bien d'envisager la tradition scolaire, mais que de nombreux travaux sur les français non normés ou non hexagonaux, sur les situations de plurilinguisme... et d'une manière générale en sciences du langage, invitent à poser. Ainsi, les recherches sociolinguistiques posent depuis longtemps ces questions ; elles opposent à une définition essentialiste de la langue comme système – de type saussurien – une conception fonctionnaliste, qui s'interroge sur ce à quoi sert la langue. Quelle est sa fonction identitaire par exemple (de Robillard, 2008) ? Car se côtoient dans l'hexagone, du fait des phénomènes migratoires mais aussi des changements politiques, des contacts avec les langues européennes ou non, avec des variétés de français métropolitains ou non, avec des codifications normées ou non (Cerquiglini, dir., 2003).

Au delà, peut-on continuer à décrire la langue en se fondant sur des outils peu ou prou « bricolés », comme le montre la fabrication de la grammaire scolaire au XIX^e siècle (CherVEL, *op. cit.*), en continuant à croire qu'il s'agit d'une description de nature quasi ontologique, tirant sa légitimité de l'essence même de la langue, alors qu'elle constitue un acte sans doute plus politique que linguistique. Ensuite que fait-on quand les réalisations de la langue ne coïncident pas avec le modèle ? Faut-il conclure à la faillite du modèle, au défaut de la théorie, à l'incompétence de celui qui produit l'analyse ? Pour autant, peut-on se passer du modèle auquel se conforment à l'évidence un grand nombre de réalisations des locuteurs ? L'équation *langue = système*, ou *langue = standard*, ou *langue = grammaire* ne constitue-t-elle pas une simplification de la notion même de langue ? Celle-ci reste en fait plus complexe à décrire, comme le montrent les situations de contact pour lesquelles on dispose encore de peu d'outils d'analyse ; sans doute parce qu'elles conduisent nécessairement à une complexification de la notion et sont révélatrices d'un champ de la linguistique peu exploité au plan épistémologique.

D'autres champs des sciences du langage arrivent à des conclusions proches, en suivant des paradigmes de recherches différents. Ainsi, les approches psycholinguistiques (Kail, 2000 ; Slobin, 2002) ou relatives à la sociologie des pratiques scolaires (Lahire, 1993) tendent à s'affranchir d'une conception uniforme et monologique de la langue, pour en appréhender les différents contours, à partir des variantes constatées du français parlé (Bertucci & David, 2003) et écrit (Jaffré, 2003) et notamment par les jeunes en situation scolaire ou extrascolaire (Penloup, 1999 ; David, 2005).

C'est à toutes ces questions que tente de répondre le numéro.

Dans une première partie nous proposons de passer en revue les problèmes liés au statut de la langue, à ses représentations familières ou savantes, aux conceptions et descriptions implicites ou explicites, qui traversent toutes les sciences du langage. Didier de Robillard interroge ainsi la notion de langue et met en évidence le profit que la didactique peut tirer d'un questionnement épistémologique général, notamment en prenant en compte le plurilinguisme et la diversité linguistique. Françoise Gadet et Emmanuelle Guérin critiquent la notion de « français standard », en mettant en relation l'oral, l'écrit et la variation stylistique ; elles proposent un modèle issu de la sociolinguistique contemporaine qui relativise l'opposition oral/écrit afin d'intégrer plus largement les variables communicationnelles dans l'enseignement de la langue. Dans la même perspective, Marie-Anne Paveau met en évidence, la nécessité d'élaborer une didactique de la langue consciente de ses implicites politiques et sociaux ; elle propose ainsi une étude de la variation sociale au sens *classiste* du terme. Dans une comparaison de manuels de français pris dans le cadre francophone, Jacques David creuse le sens du mot *grammaire* et pointe les apories d'un enseignement de la langue qui ne prendrait pas en compte la polysémie du terme et ses ambiguïtés, et notamment l'exigüité de la place réservée à la variation. Enfin, Marie-Madeleine Bertucci s'efforce de mettre en évidence l'intérêt didactique de donner une place à l'oral dans les programmes de grammaire et aborde les

raisons historiques qui ont construit la primauté de l'apprentissage de l'écrit par rapport à celui de l'oral ; elle propose ainsi plusieurs axes d'étude de l'oral dans le cadre scolaire.

Dans une seconde partie sont rassemblées plusieurs contributions qui tentent de renouveler l'étude de la langue, dans le domaine de l'oral, dans la prise en compte de fonctionnements syntaxiques complexes, et dans les rapports « consubstantiels » de l'écriture, de la grammaire et de l'orthographe. Paul Cappeau montre ainsi que la France a depuis longtemps négligé les données orales et insiste sur l'intérêt d'une didactique de la langue qui avancerait vers une description des usages grammaticaux adossés à des corpus de grandes tailles, écrits et oraux. À partir du traitement des indéfinis, il suggère une approche linguistique qui complète les enseignements grammaticaux habituels, en s'appuyant sur un large éventail de productions verbales à la fois variées et attestées. De même, en prenant la question du traitement sémantico-syntaxique des compléments, Bélanda Lavieu montre les difficultés d'une didactique du français à intégrer les acquis de la recherche ; elle met ainsi en lumière le décalage qui s'opère entre l'enseignement scolaire de la grammaire et les descriptions linguistiques les plus avancées. Elle n'évite pour autant pas de proposer des situations didactiques pour l'analyse syntaxique des verbes au cycle 3 de l'école primaire et dans le cadre de la formation des enseignants. Dans un autre champ d'investigation, Claire Renvoisé met en évidence l'intérêt d'une réflexion grammaticale pour les activités d'écriture au collège et propose un éventail de stratégies didactiques articulant les deux domaines d'apprentissage. Enfin, en contrepoint des articles précédents, Danièle Manesse critique certaines transpositions linguistiques et milite pour un enseignement grammatical « modeste » mais réaliste, pouvant doter les élèves de milieux populaires des outils de la langue nécessaires à une scolarité complète.

En postface, Jean-Louis Chiss revient sur les attendus du numéro ; il en discute les présupposés linguistiques et didactiques, pour interroger les différentes contributions sous d'autres angles et les inscrire dans une réflexion élargie à la « culture du langage ».

Marie-Madeleine BERTUCCI & Jacques DAVID

Références bibliographiques

BAGGIONI D. (1997), *Langues et nations en Europe*, Paris, Payot.

BERTUCCI M.-M. & DAVID J. (dir.) (2003), « *Les langues des élèves* », *Le français aujourd'hui*, n° 143.

BOYZON-FRADET D. & CHISS J.-L. (1997), *Enseigner le français en classe hétérogène : école et immigration*, Paris, Nathan.

CERQUIGLINI B. (dir.) (2003), *Les Langues de France*, Paris, Presses universitaires de France.

CHERVEL A. (1977), *Histoire de la grammaire scolaire : et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Paris, Payot.

CHERVEL A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.

DAVID J. (2005), « L'écriture des collégiens de banlieue, entre pratiques singulières et normes scolaires », dans M.-M. Bertucci & V. Houdart-Mérot (dir.), *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*, Paris, INRP, coll. « Éducation, politiques, sociétés ».

GADET F. (2003), *La Variation sociale en français*, Paris, Ophrys.

JAFFRE J.-P. (2003), Présentation de « *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires* », *Faits de langues*, n° 22, pp. 5-25.

KAIL M. (2000), « Acquisition syntaxique et diversité linguistique », dans M. Kail & M. Fayol (éds.), *L'Acquisition du langage*, vol. 2 : *Le Langage en développement. Au-delà de trois ans*, Paris, Presses universitaires de France.

LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

MANESSE D. *et al.* (2003), *Le français en classes difficiles : le collège entre langue et discours*, Paris, INRP.

PENLOUP M.-C. (1999), *L'Écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, E.S.F.

ROBILLARD D. de (2008), *Perspectives alterlinguistiques*, vol. I. *Démons*, vol. II. *Ornithorynques*, Paris, L'Harmattan.

SLOBIN D. I. (2002), « Cognitive and communicative consequences of linguistic diversity », dans S. Strömquist (ed.), *The diversity of languages and language learning*. Lund, Sweden : Lund University, Centre for Languages and Literature.

Remerciements

Nous tenons à remercier les relecteurs de ce numéro du *Français aujourd'hui*, qui ont contribué à son élaboration scientifique et éditoriale : P. Bruno, L. Cadet, D. Cogis, C. Corblin, J. Dolz, M.-L. Elalouf, V. Frydman, J.A. Huynh, I. Laborde-Milaa, S. Luigi, M.-F. Morin, C. Polzin, C. Renvoisé, P. Sivan, F. Tourigny.

Nous remercions tout particulièrement Jean-Louis Chiss pour sa relecture critique de l'ensemble du dossier.