



On n'enseigne pas la langue à l'école : là est le problème

Emmanuelle Guerin, Jean-David Bellonie

► To cite this version:

Emmanuelle Guerin, Jean-David Bellonie. On n'enseigne pas la langue à l'école : là est le problème. Congrès international AREF 2010 (Actualité de la recherche en éducation et en formation), Oct 2010, Genève, Suisse. Actes du Congrès international AREF 2010 (13-16 septembre 2010, Genève), 2011, Actes du Congrès international AREF 2010 (13-16 septembre 2010, Genève). <<https://plone2.unige.ch/aref2010>>. <halshs-01341777>

HAL Id: halshs-01341777

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01341777>

Submitted on 4 Jul 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ON N'ENSEIGNE PAS LA LANGUE A L'ECOLE : LÀ EST LE PROBLEME

Emmanuelle Guerin*, Jean-David Bellonie**

*Université d'Orléans
Château de La Source, Avenue du Parc Floral, BP 6749
45067 Orléans cedex 2
Laboratoires : LLL & MoDyCo – UMR 7114
emmanuelle.guerin@sfr.fr

** Université de Freiburg im Br. (Allemagne)
Fakultät für Forst- und Umweltwissenschaften
D-79085 Freiburg (Germany)
Laboratoire : MoDyCo - UMR 7114
kinouvel@free.fr

Mots-clés : langue, variation, pratiques de classe, manuels/programmes scolaires

Résumé. Nous nous intéressons à la problématique de la didactique de la langue dite « maternelle » en France. Notre perspective se situant au carrefour des préoccupations sociolinguistiques et didactiques, nous tenterons de défendre l'hypothèse selon laquelle l'absence de reconnaissance de la réalité de la langue dans les apprentissages peut être à l'origine des difficultés constatées à l'école primaire. A partir de données issues de l'enregistrement de séquences de classe et d'un corpus de manuels scolaires, nous tenterons de mettre en évidence l'absence de prise en compte de la variation de la langue dans les enseignements et montrerons en quoi cet état de fait est un frein au bon déroulement de l'enseignement. Il s'agit, en arrière plan, de penser un enseignement de la langue commune qui contribue à la cohésion sociale, à la reconnaissance de la communauté, sans entraver le développement de la construction identitaire des élèves en tant qu'elle est la manifestation de l'individualité de chacun.

L'enseignement de la langue à l'école primaire occupe une place prépondérante dans les enjeux définis par les programmes scolaires en France. Il s'agit de consacrer du temps à circonscrire, définir et expliquer ce qu'est la langue, c'est du moins ce que l'on comprend des textes officiels. Or, dans cet article nous tentons de montrer que ce n'est pas la langue qui est visée mais une forme de langue en particulier promue au rang de langue. De là, découle une série de problèmes puisque cet amalgame empêche une vision réaliste et opérationnelle de la langue. Nous montrerons comment se met en place et s'entretient ce positionnement théorique en observant ce que proposent les manuels, relais des programmes officiels, dans leur entreprise de restriction du champ des observables. En pratique, nous verrons comment, dans les classes, il nuit à un enseignement raisonné de la langue en nous appuyant sur un travail de terrain qui a donné lieu à la récolte d'enregistrements d'interactions de classe.

L'enseignement de la langue dite « maternelle » en France se heurte, et s'est sans doute toujours heurtée, à de nombreuses difficultés. Les enseignants, les parents, les élèves eux-mêmes reconnaissent, selon des arguments propres à chacun, que la façon dont est enseignée la langue n'est pas suffisamment efficace. Face à ce constat, de nombreuses pistes de recherche et d'analyse de la situation ont été ouvertes. Pour notre part, c'est éclairés des théories contemporaines en sociolinguistique que nous envisageons le problème. On peut parler d'un projet qui s'inscrit dans une sociolinguistique à visée didactique (Gadet & Guerin, 2008). L'observation des pratiques de classe, des manuels, par extension des programmes officiels, d'une part et des usages langagiers

effectifs d'autre part, nous permet de poser certaines hypothèses quant aux éléments susceptibles de perturber le bon fonctionnement de l'enseignement de la langue à l'école. A la base de celles-ci il y a la présentation/description de l'objet de l'enseignement qui apparaît comme étanche à tout questionnement et, ce qui est sans doute plus problématique, ne permet pas un réinvestissement des savoirs en jeu en dehors du cadre scolaire. Ainsi, la langue présentée aux élèves n'existe que pour elle-même. Cet état de fait était déjà dénoncé par Chervel (1977) lorsque celui-ci évoquait un « véritable catéchisme linguistique » (1977 : 27). Alors qu'il est question de la « maîtrise de la langue », pour reprendre les termes des Instructions Officielles, les faits démontrent qu'il est davantage question de penser la maîtrise d'une forme de langue qui n'a de pertinence que dans le cadre des échanges scolaires. On peut reprendre à notre compte l'image Bourdieusienne de « marché linguistique » et affirmer qu'il est question d'un marché qui s'organise à partir de règles que l'on ne reconnaît qu'à l'école. Le principe sur lequel repose ce marché n'est pas transposable à la réalité des pratiques langagières. Tenter d'expliquer la situation impose deux niveaux de regard :

- En arrière-plan il y a l'« idéologie du standard » (Milroy & Milroy, 1985) qui permet à ce système fermé de perdurer. La forme standard, qui sert de modèle à la forme enseignée, est survalorisée, envisagée comme correspondant à la norme, au « bon usage », et, de fait, bénéficie d'une omnivalence quelle que soit la situation dans laquelle émerge un échange. Ainsi, on ne peut interroger cette forme, son usage et la valeur symbolique qui lui est attribuée. Si son enseignement pose un problème ce ne peut être que du fait des élèves, compte tenu de leur identité, ou des enseignants qui n'assureraient pas leur fonction de façon optimale. Il n'est pas question de remettre en cause, de réfléchir, à la façon de présenter la forme « légitime » (Boltanski & Bourdieu, 1975) puisque, en tant que telle, elle s'impose d'elle-même : on ne saurait l'envisager comme constitutive de l'ensemble des formes de langue qui font la langue puisqu'elle est la langue ;
- En premier plan, il y a la façon dont l'institution propose d'appréhender la langue. Autrement dit, comment les instructions officielles prévoient-elles la transmission de ce savoir que l'on souhaite commun ?

Pour approcher la réponse à cette question nous avons privilégié deux angles : les manuels scolaires, relais des programmes officiels, et les pratiques de classe. Ces deux postes d'observations permettent une mise en lumière de ce qui est attendu de l'école. A partir de ces deux sources, nous cherchons à dégager le positionnement théorique sur lequel repose l'enseignement de la langue. En l'occurrence, il apparaît clairement que le français enseigné n'est pas pensé comme une langue vivante, c'est-à-dire dans toute sa dynamique et sa variabilité, bien que ces traits soient les traits définitoires qui permettent la caractérisation d'une langue (Gadet, 2004). Le français tel qu'il apparaît à l'école se confond avec une forme de langue particulière. Si l'on comprend l'intérêt que l'on a à délimiter le champ des observables pour proposer un enseignement cohérent, et assurer la diffusion massive d'un modèle commun, la pratique montre qu'on ne propose jamais aux enfants une définition explicite de ce qu'est la forme de langue en question. On entretient l'idée qu'il s'agirait de la langue indépendamment des usages qui démontrent en permanence que la pertinence de cette forme est circonscrite à un ensemble restreint de situations de communication (Guerin, 2008). Notre perspective s'inscrit dans un cadre qui envisage la langue selon les principes posés par Suchman (1987) dans sa définition de l'« action située ». La langue n'existe qu'au travers de ses actualisations en situation. Ainsi, il est possible de corréler la forme de langue enseignée aux situations de communication caractérisées par des paramètres qui, combinés, rendent pertinente l'actualisation de cette forme de langue. On s'oppose de fait à l'idéologie du standard qui entraîne une considération de la langue comme préexistante, la variation est alors un phénomène secondaire. Comme le souligne Combettes (2009 : 20) : « *Le point de vue sans doute le plus répandu consiste à considérer la variation comme un phénomène marginal, périphérique, par rapport au noyau stable du système linguistique.* ».

Nous montrons, à partir de l'observation d'un certain nombre de manuels de grammaire comment est imposée l'idée qu'il n'existe qu'un unique « bon usage » et comment, de fait, les élèves ne

peuvent adopter une posture réflexive sur la langue étant donné l'incompatibilité de ce postulat avec la réalité de la langue, outil de communication. A partir de l'examen de manuels de français destinés aux élèves de cycle 3 (de 8 à 11 ans), nous essayons de montrer comment est posée et entretenue aujourd'hui ce que Chervel (1977) appelait une idéologie : on peut lire dans un de ces manuels paru en 2003, « *La grammaire, ici, n'est pas considérée comme une discipline mais comme la morale de la langue.* ». Ce qui pose problème ici réside dans la définition implicite de la langue. La grammaire, au sens « scientifique » du terme, concerne tous les niveaux d'analyse de la langue celui qui permet d'approcher la variation y compris. Or, dans le discours scolaire, « grammaire » renvoie à la stricte description de la forme standard. La particularité de celle-ci étant de prendre pour caution les écrits littéraires, la description qui en est faite prend uniquement en charge les unités de la langue impliquées dans l'élaboration de ces formes de langue. La correction de la langue, le « bon usage », se confond ainsi avec le respect d'un code qui s'articule autour de l'orthographe. Si Chervel (1977) parlait, à l'époque, de la « visée orthographique » de la grammaire scolaire comme fondement de son élaboration, on peut être surpris que plus de trente ans après les choses n'aient pas évolué bien que l'éclairage sociolinguistique sur la nécessaire variation de la langue soit devenu incontournable dans le champ de la linguistique contemporaine. On peut lire dans un manuel récent (2009) : « Amener un élève à lire juste, écrire juste et parler juste suppose que, parallèlement aux activités de lecture et d'expression, on lui fasse découvrir avec rigueur les mécanismes de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison et du vocabulaire. ». Cette phrase pourrait passer inaperçue mais en y regardant de plus près elle pose exactement le problème. Dans un premier temps, les auteurs entretiennent explicitement la survalorisation de l'écrit en faisant se succéder « lire juste », « écrire juste » et « parler juste ». Alors qu'on ne peut remettre en question le fait que l'oral est le premier médium de communication, voire le seul pour certains, « parler juste » arrive en fin de liste ce qui amène à penser qu'on ne saurait parler juste sans savoir lire/écrire juste. Cette hypothèse est confirmée par la suite de la phrase où l'on comprend qu'à une pratique qui concerne l'oral et l'écrit, l'« expression », correspond une description théorique qui s'appuie notamment sur l'orthographe qui ne concerne évidemment que l'écrit, plus précisément une forme d'écrit. En somme, on propose aux enfants de penser la langue comme n'ayant de valeur qu'en conformité avec ce qui peut être produit lorsque l'on se trouve impliqué dans une situation de distance physique et symbolique, c'est-à-dire lorsque le seul recours à un code figé, assurément partagé, s'impose. Bien que ces situations restent très marginales, voire inédites, on attribue à ce type de productions une valeur bien supérieure aux autres. L'oral apparaît toujours comme le pendant incorrect de l'écrit. Envers et contre toutes les expériences quotidiennes des enfants, on tente de les convaincre que seul l'écrit est valide. L'une des façons de procéder consiste à démontrer dans quelle mesure l'oral est incorrect en opposant des transcriptions d'oral spontané à des prétendus équivalents écrits : ainsi, l'oral apparaît nécessairement moins respectueux du code. « Par rapport à l'écrit, l'oral se caractérise par : des phrases incomplètes (...) des tournures de phrase peu variées (...) des répétitions de la même idée », peut-on lire dans un manuel réédité en 1997. En observant comment les manuels, par extension les programmes, entretiennent l'idéologie de standard, on éclaire une partie du problème de l'enseignement de la langue en France. On leur impose brutalement, sans ménagement, une forme de langue qui est présentée comme la seule et l'unique forme valide. Or, cette forme est très loin des formes de langues plus évidentes et fonctionnelles qu'ils rencontrent et rencontreront au quotidien. A l'heure où les enfants apprennent très tôt à appréhender les paramètres situationnels pour communiquer efficacement¹, l'enseignement de la langue tend à ignorer cette compétence.

C'est partant de ce constat que nous nous sommes intéressés à l'exploitation d'un corpus d'enregistrements effectués dans des classes martiniquaises pour illustrer le fait que ce positionnement théorique est d'une part intenable par les enseignants qui sont soumis à une double contrainte : institutionnelle, parce qu'ils ont à appliquer les programmes, et pragmatique, parce que les contraintes situationnelles imposent qu'on n'ait pas systématiquement recours à cette forme de langue pour la réussite de l'acte communicatif (Guerin, 2010). D'autre part, les données sur

¹ On pense, par exemple, à l'écriture SMS qui traduit une adaptation à des contraintes matérielles.

lesquelles nous nous appuyons mettent en évidence la difficulté, voire l'impossibilité, qu'ont les enfants à entrer dans ce système de valeurs qui contredit en grande partie le développement de leur compétence de communication (Hymes, 1984), fruit de leurs expériences communicatives extrascolaires. L'intérêt d'analyser ces séquences dans des classes en Martinique (département français d'outre-mer) réside dans le fait que la France extra-hexagonale se caractérise notamment par une variété linguistique plus évidente qu'en France métropolitaine². Du moins, cette variété est davantage reconnue et admise. A l'intérieur de l'hexagone, on a bien plus de mal à admettre cette variation bien que tous les locuteurs français y soient confrontés quotidiennement. L'idée de l'homogénéité de la langue française est omniprésente dans les représentations. La situation sociolinguistique dans cette région française est spécifique parce que cohabitent de manière (partiellement) diglossique³ des formes de créoles et des formes de français. C'est-à-dire qu'on observe très souvent dans les usages une hiérarchisation des langues où chacune a sa fonctionnalité compte tenu du formalisme de la situation dans laquelle elle est utilisée. Ce phénomène est certes propre aux régions où cohabitent plusieurs langues. Pour autant la France, pays monolingue, connaît dans une certaine mesure des effets similaires : nombre de Français sont plurilingues ; par ailleurs, comme nous le soulignons préalablement, l'écart séparant le français et les formes de langues utilisées au quotidien peut être regardé comme aboutissant à une multiplicité de langues. La situation martiniquaise permet, selon nous, une mise en relief de la situation observable sur l'ensemble du territoire français. Il existe donc en Martinique une situation de bilinguisme original : les deux langues en présence, et en concurrence en particulier dans le système scolaire, sont le français (standard), langue officielle, et le créole, une forme idéalisée en voie de standardisation, reconnue comme langue régionale depuis 2001. Bien que le français soit considéré comme la langue de promotion sociale, étant donné son enseignement à l'école, sa diffusion dans les médias officiels, son usage par les politiques nationales..., le créole, qui semble être moins utilisé dans les familles⁴, fait cependant l'objet de nombreuses actions de revalorisation et émerge de plus en plus dans la sphère publique. La situation sociolinguistique fait apparaître des formes de langue mixtes issues des contacts fréquents entre les formes actualisées de français et de créole, ce qui ne permet pas de traiter le créole comme la langue première des apprenants et le français comme une langue étrangère ou seconde. Il en résulte qu'en milieu scolaire, les enseignants n'ont pas toujours une perception juste des frontières entre les formes de langues. A l'image des enseignants de l'hexagone prétendant enseigner la langue au travers du français standard, alors même qu'ils proposent au quotidien aux élèves une variété de formes de langue, les enseignants martiniquais prétendent enseigner soit le français, soit le créole, alors même qu'ils proposent également une variété de formes de langue parmi lesquelles certaines relèvent du contact entre français et créole. Cette conséquence de la prégnance de l'idéologie du standard est ressentie jusque dans les pratiques de classe des enseignants de Langue et Culture Régionale (dispensant un cours de créole et sensibilisés au contact des langues), pour qui il est difficile d'intégrer la variation dans leurs pratiques pédagogiques (Bellonie, 2009). Les exemples⁵ proposés ci-après proviennent d'enregistrements effectués en 2006 dans une classe de CM1 d'une école du Nord de la Martinique. A partir des situations de classe sélectionnées, nous montrons dans quelle mesure l'enseignant (ENS) est confronté à des logiques de fonctionnement ne lui permettant pas d'appréhender, de façon optimale, les erreurs de ses élèves (E). Nos exemples 1 et 2 nous

² De nombreux travaux portent plus spécifiquement sur l'adaptation de la didactique du français en contexte multilingue. Pour plus de détails, on peut se reporter à Chaudenson (2008 ; 2009) pour une synthèse de la question s'agissant des territoires créolophones, et aux contributions de différents auteurs travaillant en collaboration avec l'Organisation internationale de la francophonie (voir notamment le site <http://lewebpedagogique.com/oif/>).

³ Pas de répartition harmonieuse selon une ligne frontière nette obéissant à de simples impératifs énonciatifs.

⁴ Sur 1220 informateurs (enquêtes IRD-Martinique menées en milieu scolaire en 2003) une majorité déclare que le français est leur langue maternelle et/ou que c'est la langue qu'ils parlent le plus souvent ; plus de 30% déclarant utiliser les deux langues (Barreteau & al., 2003).

⁵ Conventions de transcription : italiques pour les segments en créole ; majuscules pour les montées intonatives ; « (xxx) » pour les syllabes incompréhensibles ; parenthèses : doubles pour les commentaires divers et simples lorsqu'il y a un doute sur la transcription ; « <...> » pour les chevauchements de parole ; « / » pour les amorces de mots ou les auto-interruptions ; « +++ » pour les pauses de moins d'une seconde ; « E » pour les élèves ; « EE » pour le groupe d'élèves ; « ENS » pour « enseignant ».

permettront d'illustrer tout d'abord la spécificité de la situation martiniquaise avec la problématique de la gestion du contact français/créole par les enseignants et les élèves. Les exemples suivants (3 à 5) mettront en avant des phénomènes plus généraux qu'on peut retrouver aussi bien en France hexagonale que dans les départements d'outre-mer.

Exemple 1

ENS : tu as vu hier soir ?
E1 : oui
ENS : c'était intéressant ?
E1 : oui je suis allée <E2 : monsieur> quand/ quand au moment quand je s/ je savais pas je suis allée j'ai regardé le début et puis un bon moment après j'ai pris sommeil
ENS : j'ai PRIS sommeil ? quoi qu'est-ce que tu as avec sommeil ? j'ai PRIS sommeil ? comment que tu/ alors/ j'ai pris <E3 : je me suis endormi> j'ai pris le dictionnaire j'ai pris sommeil
E3 : ((en chuchotant)) je me suis endormi
ENS : où que tu l'as pris ?
E1 : je l'ai pris
ENS : c'est des (xxx) J'AI pris sommeil c'est quel verbe < E4 : monsieur je (xxx)> le verbe ?
E1 : euh <E5 : prendre un dictionnaire> PRENDre
ENS : PRENDre alors comment que tu as pris ?
E1 : ((baissant la voix)) je sais pas
ENS : c'est toi qui as dit j'ai pris
E4 : je me SUIS
ENS : PRENDS quelque chose pour moi essaie de prendre quelque chose (ici) < E3 : (xxx)> tu as p/ j'ai pris le livre comment tu peux pris sommeil qu'est-ce qu'on dit ?
E4 : je me suis endormi
ENS : je me suis endormi c'est vrai c'est ça hein <E3 : (xxx)> mais même avec des collègues hein tu sais j'ai pris sommeil sur le canapé
E6 : OUI moi aussi (je dis, j'avais dit) ça
ENS : le sommeil m'a pris sur le canapé ((en riant)) c'est vrai alors évitons hein ces choses-là d'accord ? évitons

Exemple 2

E7: les abeilles butinent les fleurs pour fabriquer du miel
ENS : oui
E8 : *an lanmen ka lavé lot*⁶
ENS : on entend RIEN c'est pas la peine de regarder le camarade on regarde pas sa bouche parce qu'il doit parler suffisamment fort ((s'adressant à E8)) allez-y
E8 : *an lanmen ka lavé ka lavé lot [dœ] lanmen ka lavé an fidji*⁷
E3 : j'ai rien entendu
ENS : vas-y vas-y laisse-le
E8 : *an lanmen ka lavé la/ dé/ lanmen ka lavé an fidji*
ENS : où c'est que tu as pris ça ? *misié kopié*⁸ ((rires)) alors écoute *man dakò*⁹ *an lanmen ka lavé* alors *an lanmen ka lavé lot* répète toi
E8 : (xxx)
ENS : non regarde *an lanmen ka lavé lot dé lanmen ka lavé an fidji* alors euh en créole ça me dérange pas
E9 : (xxx)
ENS : mais seulement ce qui me dérange c'est qui me dérange c'est que tu as copié alors tu aurais dû trouver une phrase en créole si t/ ça me gêne pas du tout hein tu pouvais faire ça tu préférerais

⁶ « une main en lave une autre ».

⁷ « une main en lave une autre deux mains lavent un visage ».

⁸ « il a copié ».

⁹ « je suis d'accord ».

faire en créole ? ((à E8 qui acquiesce)) ça me dérange pas mais tu trouves autre chose mais pas ça alors tu as le temps de faire ça le temps qu'on arrive là-bas ((en montrant la dernière rangée d'élèves)) tu nous donnes une phrase d'accord ?

Ce qui pose problème dans l'exemple 1, c'est l'attitude normative de l'enseignant. Certes, il tente de donner une légitimité à la proposition de E1, mais il n'explique pas pourquoi il n'accepte pas *prendre sommeil*. Pourtant, de son propre aveu, l'expression en question lui est familière et fait partie de ses pratiques quotidiennes. Cela soulève donc la question du type de remédiation à envisager en pareille situation. Il semblerait plus pertinent de faire réfléchir l'élève au caractère interlectal de sa production, et de son inadéquation aux attentes de l'école. On entend par là une réflexion portant sur ce qui sera évalué en cours de Langue et Culture Régionale - créole (la forme standard du créole martiniquais) ou en cours de français (la forme standard du français). Ainsi, on peut demander à l'élève de dire la même chose en créole, en l'occurrence *pwan somey*. Ce qui confirme que *prendre sommeil* prend appui sur la forme créole. Dans un second temps, il est indispensable de ne pas invalider les mots français *prendre* et *sommeil*. Il faudra amener les élèves à aller chercher dans le dictionnaire les définitions de ces deux mots, afin qu'ils appréhendent par eux-mêmes l'impossibilité, en français scolaire, de combiner *prendre* et *sommeil*. Rien n'empêche par la suite de réfléchir avec les élèves aux raisons pour lesquelles *prendre sommeil* peut faire sens même pour des non-créolophones. Dans l'exemple 2, les élèves doivent construire des phrases afin d'illustrer la leçon de grammaire et E8 décide d'avoir recours au créole. Le maître rejette sa proposition, non pour la forme de langue choisie, qui est pertinente selon l'enseignant (« ça me dérange pas »), mais pour le choix de E8 qui s'est restreint à l'espace représenté par la salle de classe pour trouver une inspiration : le maître lui reproche, en effet, d'avoir « copié », car il a lu une inscription figurant sur un panneau accroché au dessus du tableau faisant face aux élèves. Il ne lui reproche donc pas l'actualisation du créole.

Précisons avec Vygotski (1985 : 230 ; 264) que l'enfant témoigne d'une aptitude à toute une série d'opérations logiques quand celles-ci apparaissent dans le cours spontané de sa pensée propre. Par contre, à partir du moment où ces opérations exigent une exécution non pas spontanée mais volontaire et intentionnelle, alors l'enfant s'avère incapable d'effectuer des opérations tout à fait analogues. Ainsi, il y aura réussite ou échec de la tâche à effectuer en fonction du type de situation à laquelle sera confronté l'enfant. A partir de ce constat, Lahire (2008 : 90) identifie les difficultés rencontrées par les élèves au niveau de la compréhension passive d'un langage-objet, par opposition à une compréhension active, induite par l'interprétation d'un énoncé, au sein d'un échange verbal, et d'une situation particulière. Ainsi « *on ne parle pas de quelque chose à quelqu'un mais [en situation scolaire] on construit quelque chose* » (*Ibidem* : 91). Il existe de multiples situations de classe dans lesquelles les élèves éprouvent des difficultés à construire ou à transformer des structures de phrases, en particulier lorsqu'il s'agit de demandes expresses des enseignants. Il se produit ainsi une réelle confrontation de logiques divergentes en classe (grammaticales vs « en contexte »). Dans nos exemples suivants (3 à 5), l'enseignant tente de faire appel à la compréhension active des élèves les plus en difficulté en les invitant à se référer à des situations concrètes, à des expériences personnelles.

Exemple 3

E10 : un chat joue ++
ENS : un ou bien le ? +
E10 : le
ENS : petite fille s'il-te-plaît + assieds-toi convenablement ++ mets les deux mains sur la table ++
alors vas-y + le ? ++
E10 : le chat joue
ENS : le chat joue alors tu peux ajouter quelque chose + le chat joue comme c'est un peu court +
où ? (3s) (une minute) + attendez + où ? ++
E11 : (xxx)
ENS : un chat peut jouer où ? + (dis/) n'importe où ++
E12 : hein ben dans (la cour)
ENS : il faut qu'elle trouve (6s) dans la mer ? ++ où ? (2,1s)
E10 : dans la maison
ENS : hein ben (*épi ou fini épi sa¹⁰*) d'accord ? ++ ah mais regarde ++ je vais pas te laisser faire ça
comme ça hein pendant l'année + il faut que tu travailles hein tu peux travailler + d'accord ? ++ il
faut que tu travailles donc tu ajoutes ++ dans la maison + okay ?

Exemple 4

ENS : ((s'adressant à E13)) mais non + tu n'as/ +++ je suis d'accord + c'est une phrase + le tableau
est sale + toi tu regardes tu essaies de copier ce qui est devant toi + le tableau est sale ++ tu peux
pas aller plus loin ? +++
E14 : (xxx)
ENS : qui est-ce qui est venu te porter le ticket ce matin ?
E13 : madame M.
ENS : hein ?
E13 : madame M.
ENS : j'ai pas < E15 : (hein) ? > entendu
E15 : (c'est pas M.)
E13 : (xxx) (papa) (xxx)
ENS : non non + qui est-ce qui est venu te porter le ticket de cantine ?
E13 : (mon père)
ENS : mon père + qu'est-ce que/ ? allez fais une phrase + mon père +
E13 : (mon père)
ENS : ce matin ++
E16 : ce matin
E13 : ce matin (mon père)
ENS : m'a donné
E13 : mon ticket
ENS : de quoi ?
E13 : (de cantine) <E17 : (xxx)>
ENS : hein ben t'écris ça ++ c'est pas une phrase ? alors tu regardes le tableau est sale et puis + non
non c'est trop facile ça ++ *pété tèt-ou + trouvé an ti bagay¹¹* hein

¹⁰ « et voilà tu as terminé ».

¹¹ « creuse-toi la tête trouve quelque chose ».

Exemple 5

ENS : HOP ++ ta phrase je suis pas d'accord ++ ça tu es fainéant ++ je suis tout petit ++ non + *sa pa bon + pa*¹² (xxx) + ça c'est un enfant de la maternelle qui me donne ça + je suis tout petit + *tou sa fraz ki ni an*¹³? tu vas revenir faire autre chose hein ? d'accord ?

E19 : oui monsieur

ENS : c'est une phrase (4s)

EE : (xxx)

ENS : ((s'adressant au groupe classe et à l'enquêteur)) *boug-la préféré manti asou ko'y MENM* ++ (*pou i di*) (*au moins*) *an bagay*¹⁴ + je suis tout petit

Ce qui peut être dit des pratiques de classe en Martinique est applicable aux pratiques observables en métropole. Les exemples proposés ci-dessus illustrent non les effets de la spécificité de la situation sociolinguistique martiniquaise, mais les effets de l'imposition d'une forme de langue dans les enseignements sans que celle-ci soit située, c'est-à-dire sans que l'on propose aux élèves une description des paramètres situationnels qui conditionnent l'usage de cette forme. C'est précisément ce qui se passe dans les exemples 3 à 5 lorsque l'enseignant demande aux élèves de faire des phrases. En (4), il reproche à l'un de ses élèves (E13) de ne pas proposer de phrases qui décrivent des éléments extérieurs à la classe (« tu peux pas aller chercher plus loin »), autrement dit, qui ne sont pas immédiatement perceptibles. En (3) et en (5), les phrases proposées (« un chat joue » et « je suis tout petit ») sont refusées en raison de leur « simplicité » (du point de vue lexical et/ou syntaxique) qui relève du niveau « [d'un] enfant de la maternelle ». En outre, en (3), dans « un chat joue » / « le chat joue », l'enseignant ne fournit aucune explication à l'élève pour justifier la correction de la phrase : en effet, en quoi le choix du déterminant défini « le » est-il plus pertinent que l'indéfini « un », initialement utilisé par E11 dans sa phrase ? Selon nous, ces exemples témoignent de l'effet de la traditionnelle opposition entre oral/écrit avec son corollaire « simple » / « pauvre » / « contextualisé » (oral) vs. « riche » / « complexe » / « décontextualisé » (écrit). Terminons avec une dernière illustration de ces confrontations de logique en contexte scolaire : le commentaire final de l'enseignant en (5) concernant le fait que l'élève ait menti sur ses propres caractéristiques physiques dans le seul but de construire une phrase. On comprend dès lors que le problème réside dans le fait que les enfants construisent des phrases sans une connaissance claire de l'attente de l'enseignant qui est, en fait, de les amener à produire des phrases telles qu'elles seraient élaborées dans une situation de communication dont les paramètres contraindraient à actualiser une forme de langue proche des écrits littéraires. Dans les termes de Koch & Oesterreicher (2001), il s'agit, sans le dire, de demander aux élèves d'assumer la « distance communicationnelle » alors qu'ils sont manifestement impliqués dans une situation relevant de l'« immédiat communicationnel », en l'occurrence la situation d'interaction qui s'instaure entre eux et l'enseignant.

En fait, à travers les manuels et les pratiques de classe, nous cherchons à montrer dans quelle mesure l'absence de reconnaissance de la variation (telle qu'elle se manifeste dans les usages réels de la langue) dans les apprentissages relatifs à la langue à l'école empêche les acquisitions, du moins des acquisitions durables, transposables en dehors de l'école, abordables par tous les élèves quel que soit le milieu socioculturel dans lequel ils évoluent. Notre démarche vise à prendre en compte les inégalités qui se creusent face à l'enseignement d'une forme de langue dont la spécificité, notamment sa proximité avec une forme d'écrits (les écrits littéraires), ne permet pas à tous les élèves de saisir le sens de son enseignement (Lahire, 1993). En étant présentée comme un savoir évident sans que l'on en explicite le caractère fonctionnel, la forme enseignée s'intègre plus facilement dans l'univers linguistique des enfants qui ont la possibilité d'appréhender, en dehors de l'école, la pertinence de son usage. Les enfants qui n'ont pas l'occasion d'expérimenter des situations de communication dans lesquelles la forme enseignée est efficace pour la réussite d'un

¹² « ce n'est pas bon + ne (xxx) ».

¹³ « tout ça de phrases qui existent ? ».

¹⁴ « il préfère carrément mentir en parlant de lui-même pour dire au moins quelque chose ».

acte communicatif, ont plus de difficultés à intégrer les savoirs en jeu, faute de pouvoir donner du sens à l'enseignement. Si l'on part du principe qu'une communauté se constitue, certes autour du partage d'un capital culturel commun, mais dans le respect des identités individuelles, alors le savoir commun ne peut apparaître comme invalidant les particularismes : la forme de langue enseignée à l'école doit être pensée comme une valeur ajoutée et non comme une valeur absolue. Partant, nous concluons cette contribution par ce qui nous semble être à la base d'un enseignement de la langue respectueux de cette conception : l'introduction de la notion de variation dans les apprentissages. C'est à cette condition que l'on se donne les moyens de situer l'objet d'enseignement en lui reconnaissant une valeur relative qui n'invalide pas les autres formes de langue. Ainsi, la forme de langue enseignée peut apparaître comme un possible communicationnel parmi d'autres, puisqu'il prend un caractère fonctionnel que l'on peut interroger, et on ne court pas le risque d'entraver le bon déroulement de la construction identitaire des élèves puisqu'il n'est pas question d'invalider les acquisitions faites en dehors de l'école qui particularisent chaque individu.

Références bibliographiques

- Barreteau, D. & Bolus, M. & Heeroma, D. & Labridy, L. & Sabine, I. (2003). *Du primaire à l'université en Martinique. 1. Les pratiques linguistiques*. Université des Antilles-Guyane : IRD / AREC-F. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.univ-ag.fr/gerec-f/arec-f/> (dernière consultation le 27.01.2008).
- Bellonie, J.-D. (2009). La variation en syntaxe dans le cadre de l'enseignement de la langue en Martinique, *LINX*, 57, 133-143 (affiché 2007).
- Boltanski, L. & Bourdieu, P. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 4, 2-32.
- Boutet, J. (2002). I parlent pas comme nous : Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires, *VEI enjeux*, 130, 163-177.
- Chaudenson, R. (2009). Français et créoles à l'école. De la concurrence inégale à l'adaptation didactique. Communication proposée lors du colloque international de DIPRALANG-LACIS : *Hétérogénéité et variation : quels objets socio-linguistiques et didactiques aujourd'hui ?*, Université Paul Valéry - Montpellier III, Montpellier (27-29 mai 2009).
- Chaudenson, R. (Coord.) (2008). *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan - OIF.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Combettes, B. (2009). Quelle(s) grammaire(s) pour enseigner la variation ? *Actes du colloque Variétés, Variation et formes du français*, Editions de l'X, 19-28.
- Gadet, F. (2004). Introduction. *Langage et sociétés*, 109, *Le style comme perspective sur la dynamique des langues*, 1-8.
- Gadet, F. & Guerin, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le Français aujourd'hui*, 162, 21-27.
- Guerin, E. (2010). L'« outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale. *Pratiques*, 145-146, 45-54.
- Guerin, E. (2008). « Le français standard » : une variété située ? *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF08*. [En ligne]. Disponible sur :
- Hymes, D. H (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier CREDIF.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Langage oral et langage écrit. In Holthus, G. (Ed.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, tome 1-2, Tübingen : Max Niemeyer, 584-627.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon : PUL.
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Paideia.
- Milroy, J. & Milroy, L. (1985). *Authority in language*. London : Routledge and Kegan Paul.

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*. New York :
Cambridge University Press.

<http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=doi&doi=10.1051/cmlf08250>
(dernière consultation le 15.02.2010).