



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n°35 – janvier 2021

*La langue à l'école, de l'institution à la
classe : quelles conceptions, quelles
normes, pour quels usages ?*

SOMMAIRE

- Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier : *Introduction*
- Catherine Delarue-Breton : *Des conceptions scolaires de la langue en tension : l'exemple du programme de 2015 pour l'école primaire et le collège*
- Véronique Miguel-Addisu : « Sport de riche je l'ai changé en sport élitiste » : *plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves*
- Claire Colombel-Teuira, Véronique Fillol : *Variation et approche polynomique : pour une conception plurielle de la langue à l'école calédonienne*
- Daphné Bloch : *Pratiques langagières, situations pédagogiques et construction d'inégalités d'apprentissage à Madagascar*
- Samatar Abdallah Doualeh : *Le français langue de l'école djiboutienne ou l'hégémonie de la norme exogène*
- Élise Vinel, Élisabeth Bautier : *Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques*
- Thierry Pagnier, Belinda Lavieu-Gwozdz : *Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement*
- Jacques Crinon, Georges Ferone, Hélène Font : *Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3*
- Christel Troncy : *Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative*
- Erwan Le Pipec : *L'école, planche de salut du breton ?*
- Argia Olçomendy : *La langue basque dans les instructions officielles (1976-2019)*

Compte rendu de lecture

- Par Katrin Pfadenhauer* : Ursula Reutner (Ed.), 2017, *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston, de Gruyter, 745 p.
- Par Robert Fournier* : Shana Poplack, 2018, *Borrowing: Loanwords in the speech community and in the grammar*. New York: Oxford University Press ; xxi, 246 p.
- Par Marie-Jeanne Verny* : Catherine Adam, 2020, *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*, éd. Peter Lang, coll. « Langue, multilinguisme et changement social », Berlin.

INTRODUCTION

Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier
Université de Rouen-Normandie
et Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

Ce numéro de Glottopol s'inscrit dans le contexte contemporain des situations scolaires d'enseignement aussi bien *de* la langue (ou *des* langues) qu'*avec* la langue, qui présente des spécificités liées à des évolutions curriculaires, qui touchent trois dimensions de la pratique de classe dans lesquelles langue et langage sont impliqués.

Ces évolutions concernent en premier lieu les enjeux discursifs des activités (Delarue-Breton, 2019) et les contenus d'enseignement (Daunay, 2015). Elles concernent également les modalités pédagogiques et didactiques, en lien avec les théories d'apprentissage qui confèrent une place importante aux échanges en classe : ces théories valorisent en effet le rôle des échanges dans la construction des savoirs, aussi bien en termes de *verbalisation* (Balzen *et al.*, 2019) qu'en raison des potentiels conflits sociocognitifs qu'elles sont susceptibles d'entraîner (Vinel & Bautier, 2020) et qui favorisent la réflexivité. Ces évolutions curriculaires concernent enfin le statut et la place du sujet-élève, entendu comme sujet pouvant s'exprimer au nom de lui-même, de son expérience, donc au nom d'une identité personnelle, singulière, à considérer pour favoriser les apprentissages, qui sont dans le même temps communs à tous les élèves (Delarue-Breton, 2012). Cette conception des sujets est à rapprocher de ce qui anime le courant du plurilinguisme contemporain, à savoir une didactique du plurilinguisme qui reconnaît la valeur pour chacun de la pluralité des registres linguistiques dont il est porteur, mais également l'intérêt de la mobilisation de ces registres dans la perspective des apprentissages.

Ces différentes dimensions du langage et de la langue dans la classe et dans l'école sont bien présentes dans les différentes contributions ; mais ce que montre ce numéro, et qui se révèle presque emblématique de la situation actuelle, au plan scientifique comme au plan pédagogique, c'est que chacune des dimensions peut y être traitée sans pour autant que les autres y soient présentes. C'est là sans doute la principale raison pour laquelle nous avons souhaité présenter ce dossier : parce qu'au sein-même d'approches qui pourraient être convergentes pour prendre au sérieux les dimensions *sociales* des usages de la langue, le dialogue entre ces différentes études, pourtant nécessaire pour cerner les relations entre les différents usages scolaires de la langue dans leur complexité, ne se fait guère, ou se fait trop peu. L'objet de ce numéro est donc d'initier un dialogue entre ces approches, dont on espère qu'il se poursuivra au bénéfice des élèves. Différents travaux en effet (Rochex & Crinon, 2011 ; Delarue-Breton, 2012) qui portent sur les inégalités sociales d'apprentissage notamment, ont pu mettre en évidence les spécificités des usages scolaires de la langue susceptibles de constituer un obstacle pour certains élèves qui n'en sont pas familiers ; le risque est celui d'une

co-construction des inégalités, liée à des dispositions différentes chez les élèves plus ou moins familiers des usages scolaires, et confrontés à des pratiques d'enseignement qui ne tiennent pas compte de ces différences.

Ce numéro propose dès lors d'étudier les conceptions et les normes linguistiques et langagières des différents acteurs et usagers de l'école : enseignants, élèves, institution notamment. Il s'agit de mieux comprendre ce qui peut être perçu ou conçu comme normes concernant la langue et ses usages, et les variations les concernant, en fonction des contextes d'enseignement ou de formation (historique, social, en lien avec le territoire etc.).

Le terme de norme recouvre cependant des acceptions très différentes et la notion de norme fait elle-même l'objet d'approches distinctes voire opposées, ce qui intéresse particulièrement notre propos, qui concerne le cadre de l'école, dont les missions elles-mêmes ne sont peut-être plus aussi claires qu'elles ont pu l'être au début du XX^e siècle ; c'est par ailleurs peut-être un point sur lequel des débats devraient également s'engager. Car la question de la norme entraîne à sa suite celle de l'institution, considérée par Durkheim comme entité ontologique caractéristique du social, et pose la question de la légitimité de l'action sociale (Ramognino, 2007).

La distinction entre les conceptions de la norme que nous souhaitons mettre en avant ici est celle qui différencie *normes sociales* et *normativités* : pour le dire autrement, entre l'usage « correct » de la langue entendu comme une imposition sociale et ce faisant arbitraire (Cornu, 2009), et les usages de la langue, en particulier ceux qui sont sous tendus par la fréquentation de l'écrit, susceptibles de constituer une technologie de l'intellect (Goody, 2018 [1986]), ou un outil cognitif puissant (Vygotski, 2019 [1934] ; Ramognino, 2007). La question de la norme linguistique, dit Ramognino, est donc mixte : elle est « à la fois cognitive et sociale, avec une prétention à la normalisation » (*op. cit.* : 37). Cette double fonction entraîne des interprétations différentes – voire contradictoires – de la part des acteurs de l'éducation, et souvent exclusives les unes des autres.

Cette ambivalence de la norme entre usage dit *correct* et usage *cognitif nécessaire* est, pensons-nous, ce qui contribue à brouiller aussi bien ce qu'est, dans les faits, donc sur le terrain, la langue dite de scolarisation (Verdelhan-Bourgeade, 2002) que ce à quoi elle pourrait référer dans les textes institutionnels voire dans les textes scientifiques. Ainsi, on pourrait opposer aux tenants de l'usage dit *correct* la nécessité de respecter ce qui pourrait être nommé « droits linguistiques » de l'enfant ou du jeune (Encrevé, 2008), mais on pourrait aussi présenter aux tenants de ces droits linguistiques d'autres droits de l'enfant ou du jeune, ceux d'augmenter son potentiel langagier, et de construire ainsi les ressources cognitives puissantes et mobilisables pour apprendre dans le cadre scolaire.

Les différentes contributions de ce dossier mettent l'accent sur l'une ou l'autre des conceptions de la norme linguistique, en relation avec l'une ou l'autre des dimensions de la langue impliquées dans les usages langagiers au sein de la classe.

La première d'entre elles (Delarue-Breton) fait d'abord apparaître, à travers l'étude du programme de 2015 pour l'école et le collège, que l'institution scolaire elle-même fait montre d'une certaine ambivalence en ce qui concerne ces différentes conceptions de la langue et de ses usages scolaires, aussi bien pour ce qui est du rapport entre *maitrise de la langue et langage réflexif* que pour ce qui concerne les questions *d'explicitation langagière*, qui peuvent elles-aussi faire l'objet d'acceptions variées.

Pour les deux suivantes, la centration en milieu plurilingue des pratiques enseignantes sur la *langue correcte* invite à mettre en évidence la nécessité d'une réflexion sur la langue de l'élève, et sur la prise en compte de l'élève en tant que sujet. Ainsi, deux articles (Miguel Addisu et Colombel-Teuira & Fillol) s'intéressent au rapport entre sujet élève et variations ; le premier analyse les manières de faire des élèves d'une classe de collège situé en REP+ (réseau d'éducation prioritaire de rang 1) aux prises avec les normes, qui laissent penser que ces élèves

disposent d'une « conscience variationniste » ; le second, qui rend compte d'une recherche à visée interventionniste dans le contexte plurilingue de l'école calédonnienne, montre qu'une approche plurinormée assumée peut contribuer à libérer la parole des élèves, et donc contribuer à l'inclusion de tous ; à ce titre, il prône l'idée d'une « didactique de la variation ».

D'autres contributions focalisent leur propos sur l'autre versant de la langue de l'école, le versant *outil cognitif*, et étudient les rapports entre usages de la langue et appropriation des savoirs disciplinaires. Deux d'entre elles notamment thématisent cette tension entre la nécessité de prendre en compte le sujet élève et les variantes langagières qui sont les siennes, et la nécessité pour lui de s'approprier les usages langagiers susceptibles de permettre à leur tour l'appropriation de ces savoirs. L'une (Bloch), qui étudie les déterminants des trajectoires scolaires à Madagascar, évoque le risque, à trop se centrer sur le sujet élève, d'oublier les contraintes normatives nécessaires aux apprentissages conceptuels. L'autre (Doualeh), qui montre que les préconisations institutionnelles sont focalisées sur une conception mononormée de la langue de l'école, très éloignée des usages ordinaires des élèves, met en avant la différence entre « apprendre les maths en français » et apprendre « le français des maths ».

Or, cette question de l'appropriation par tous les élèves des usages littératisés du langage est centrale dans la perspective de réduire les inégalités sociales d'apprentissage. Nous appelons usages littératisés du langage les usages qui visent la construction d'un corps de savoirs conceptuels, et qui mobilisent le langage autant pour formaliser le savoir que pour le véhiculer. Ces dimensions, qui historiquement ont été construites dans la fréquentation des ressources de l'écrit, sont aujourd'hui également constitutives des situations d'échanges oraux dans les classes dans les situations d'apprentissage. Il en est ainsi, par exemple, des sollicitations d'échanges argumentatifs fondés sur la mobilisation des savoirs disciplinaires. Deux contributions (Vinel & Bautier et Pagnier & Lavieu-Gwozdz) abordent la question des relations entre la nature des discours d'enseignement de la langue et la familiarité qu'ils peuvent construire chez les élèves avec les objets de savoir linguistique, et ce faisant abordent les conceptions de la langue véhiculées au sein de ces discours, en tant que système de relations entre ses éléments. Le texte de Vinel & Bautier montre, à travers l'étude d'entretiens métagraphiques avec des élèves de fin d'école primaire, que si certains d'entre eux sont en mesure de justifier leur choix orthographique en mobilisant certaines ressources du système linguistique, donc à partir de *raisonnements*, d'autres se réfèrent à une procédure automatisée et appliquée systématiquement, quel que soit le contexte. La contribution de Pagnier & Lavieu-Gwozdz décrit les modalités de questionnement des élèves et leurs manières de répondre, à travers l'étude d'échanges langagiers lors de séances de classe, et à travers l'étude de trois manuels de français adressés aux élèves des deux dernières années d'école primaire.

Deux autres contributions s'intéressent quant à elles aux conceptions des enseignants eux-mêmes, saisies à partir d'entretiens ou d'échanges avec eux. Dans la première (Crinon, Ferone & Font), les auteurs étudient ces conceptions à partir de l'analyse thématique et du traitement statistique d'entretiens relatifs à leurs croyances concernant un objet proprement scolaire, l'orthographe. Dans la seconde (Troncy) l'auteure étudie la manière dont les enseignants se représentent, mais aussi conçoivent et prennent en compte la pluralité des répertoires langagiers des élèves dans un contexte plurilingue, celui de deux écoles à programme français à l'étranger.

Dans la plupart des cas, les contributions qui traitent d'une conception polynormée de la langue et de ses usages sont celles qui, dans les différentes dimensions de l'oral scolaire, valorisent plus particulièrement celles qui relèvent de la construction identitaire du sujet, comme si ces dimensions constituaient un préalable à la prise en compte des dimensions normatives de la langue et de ses usages, nécessaires quant à elles pour penser les apprentissages scolaires. Aussi, nous rappelons ici avec Rochex (2009) que « Penser la question des normes et de la normativité à l'écart de toute tentation normalisante requiert dès lors de conjuguer dialectiquement une conception forte du sujet et de l'élève, et une conception forte de

l'institution scolaire de sa fonction et de ses objets ». En d'autres termes, cela implique une conception de l'élève et de l'école qui, loin d'affaiblir ses exigences quand les élèves ne sont pas en phase avec la langue et ses usages scolaires pour apprendre, les maintient, et vise pour ces élèves l'appropriation d'usages nouveaux, qui leur sont moins familiers mais qui leur permettent de comprendre et d'apprendre à l'école. Cette appropriation repose sur une conception du langage qui ne vise pas à *substituer* une pratique à une autre, mais bien à *augmenter* le potentiel langagier des élèves, à partir de ce qui fait leur patrimoine de départ, et donc sans l'ignorer. Sans doute est-ce souvent une conception normalisante de la langue scolaire de la part de nombre d'enseignants, à l'œuvre dans des classes, que certaines des contributions sont amenées à dénoncer (Miguel Addisu). Mais elles dénoncent aussi un monolinguisme normalisant (Colombell & Fillol ; Doualeh), vécu souvent comme la trace d'une langue coloniale dominante qui priverait les jeunes de leurs droits linguistiques et de leur construction identitaire, ou encore vécu comme l'enseignement d'une langue morte.

C'est bien cette question centrale de ce que nous pourrions appeler *dynamique* de la langue qu'abordent deux autres contributions, qui concernent l'une le breton (Le Pipec), l'autre le basque (Olçomendy). Bien que concernant toutes deux l'apprentissage d'une langue de France autre que le français, toutes deux thématisent la question de la langue à l'école comme objet ou comme vecteur d'apprentissage, question tout aussi cruciale mais qui se pose souvent de manière plus implicite en ce qui concerne le français. La première, qui va au-delà de la question du double statut de langue *à apprendre* ou *pour apprendre* à l'école, propose une réflexion théorique sur les enjeux contemporains de l'apprentissage du breton. Cette contribution soulève donc simultanément la question de l'utilité sociale d'une langue minorée (quel breton enseigner, pour en faire quoi ?) et celle du rôle de l'école dans le salut d'une langue qui s'apparente davantage à une langue de réseau qu'à une langue sociétale, mais qui comprend néanmoins une dimension identitaire forte. Cela lui permettrait peut-être de recouvrer, au moins pour partie, cette dimension sociétale, et de redynamiser une langue qui risque, sinon de disparaître, du moins de se standardiser. La seconde étudie les représentations de la langue (basque) telles qu'elles peuvent être saisies à partir de l'étude des programmes scolaires successifs, et, soulignant le risque d'une conception univoque et figée du basque à l'école, pose la question de la possibilité d'une grammaire scolaire du basque qui serait plurinormaliste sur différents plans, c'est-à-dire prenant en compte plusieurs niveaux de discours (la phrase, le texte), plusieurs variantes locales du basque, ou encore des variantes en diachronie.

Cette plurinormalité (il serait sans doute plus pertinent de parler de plurinormativité) peut cependant concerner aussi les variantes diastratiques de la langue. La remise en question d'un monolinguisme scolaire « instrument de domination » susceptible d'être un frein au développement du sujet social et individuel, se retrouve fréquemment dans les travaux étudiant les apprentissages langagiers en contexte plurilingue, mais pas exclusivement (Miguel Addisu). Pour autant, on peut se demander si le risque, dans ce cas, n'est pas de substituer purement et simplement à une « didactique de la norme » (dans son acception normalisante) une « didactique de la variation » au sein de laquelle la dimension normative de la langue resterait un impensé. La contribution de Bloch ou de Colombell & Fillol met en effet en évidence que les contraintes linguistiques ne sont pas toujours des éléments de domination, et qu'elles contribuent aussi à l'émancipation des élèves. Rappelons en effet à la suite de Develay (2001) que l'éducation participe d'un double mouvement qui enjoint de penser ensemble *assujettir* et *émanciper*, *contraindre* et *affranchir*.

Tout semble se produire aujourd'hui dans la coexistence de deux types de conceptions institutionnelles et sociales qui produisent des tensions du fait d'un paradoxe qui reste didactiquement et pédagogiquement peu travaillé : une exigence de plus en plus grande concernant des usages oraux littératisés du langage qui permettent le développement des apprentissages, et le déploiement d'une pluralité d'usages linguistiques et langagiers au sein

des classes, qui relèvent des droits linguistiques de l'enfant. À cela vient s'ajouter une troisième dimension concernant la langue dite de scolarisation, celle d'une langue mononormée par l'écrit (Doualeh).

La notion de *langue de scolarisation* mérite cependant d'être précisée, car elle est employée dans deux acceptions fort différentes, l'une renvoyant aux usages de la langue impliqués dans les apprentissages disciplinaires, et l'autre à une langue mononormée normalisatrice, et qui peut dès lors être un obstacle aux apprentissages. Cette indistinction entre ces deux acceptions, qui recouvrent sans doute également des conceptions différentes du rôle de la langue des apprentissages scolaires et disciplinaires, contribue à la complexité de la situation évoquée précédemment, et nous amène à penser que c'est tout autant les conceptions que les enseignants ont de la langue des élèves qui sont à considérer, que celles qu'ils ont de la langue de l'école. On s'aperçoit en effet en parcourant les contributions, que ce vocable désigne tantôt les spécificités énonciatives, génériques, syntaxiques, lexicales etc. liées à l'activité cognitive de conceptualisation, en lien avec les apprentissages disciplinaires ; mais il désigne aussi, à d'autres moments, la langue dans ses usages normalisants (et non normatifs) et effectivement souvent socialement arbitraires, faisant courir le risque de la confusion entre langue émancipatrice et langue de domination. Autrement dit il s'agirait d'envisager la langue de scolarisation dans sa dimension *langagière* autant que dans sa dimension *linguistique*.

Références bibliographiques

- BALZEN Kristine, LENZEN Benoît, RONVEAUX Christophe, (eds). 2019, *Raison éducative*, n°23, *Verbalisation et apprentissages*. 232 p. ISBN 9782940195930. [Disponible en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2019-1.htm?contenu=sommaire>
- CORNU Laurence, 2009, « Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive », *Le Télémaque*, n°36, p. 29-44.
- DAUNAY Bertrand, 2015, « Contenus et disciplines : une problématique didactique ». Dans B. Daunay, C. Fluckiger, R. Hassan (dir.), *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 19-41.
- DELARUE-BRETON Catherine, 2012, *Discours scolaire et paradoxe*, Louvain, Academia-L'Harmattan.
- DELARUE-BRETON Catherine, 2019, « Le dialogue scolaire : un genre discursif frontalier », *Raisons éducatives*, n°23, p. 47-69.
- DEVELAY Michel, 2001, *Propos sur les sciences de l'éducation, réflexions épistémologiques*, Paris, ESF.
- ENCREVÉ Pierre, 2008, « Entretien dans le numéro "Les enjeux de l'apprentissage de la langue française" », *Diversité*, n°151.
- GOODY Jack, 2018 [1986], *La logique de l'écriture. L'écrit et l'organisation de la société*, Paris, Armand Colin, coll. « Individu et Société ».
- RAMOGNINO Nicole, 2007, « Normes sociales, normativités individuelle et collective, normativité de l'action », *Langage et société*, n°119, p. 13-41.
- ROCHEX Jean-Yves, 2009, « Expérience scolaire et procès de subjectivation », *Le Français Aujourd'hui*, n°166, p. 21-32.
- ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques, 2011, *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

- VINEL Élise, BAUTIER Élisabeth, 2020, « Des échanges langagiers dans la classe pour construire des usages cognitifs du langage et réduire les inégalités scolaires », *Revue suisse des sciences de l'éducation - everyday language to scientific language. Contributions to teaching and teacher training*, vol 42, n°3, <https://sjer.ch/?lang=fr>, p. 557-568.
- VYGOTSKI Lev, 2019 [1934], *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

DES CONCEPTIONS SCOLAIRES DE LA LANGUE EN TENSION : L'EXEMPLE DU PROGRAMME DE 2015 POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE ET LE COLLÈGE

Catherine Delarue-Breton
Université de Rouen-Normandie

Introduction

Cette contribution propose d'abord d'identifier, dans une approche qualitative, des conceptions de la langue et de ses usages, susceptibles de traverser implicitement, et sans doute pour partie à l'insu de ses rédacteurs, le programme français de 2015, appliqué à partir de la rentrée scolaire 2016 à l'école primaire et au collège (MEN, 2015). Dans un second temps, on mettra en évidence la prégnance, dans ce même programme, d'un usage spécifique de la langue, qui prend pour thème *l'explicitation*. Par conceptions, nous entendons un ensemble informel de normes et de valeurs susceptibles de faire système, portant simultanément sur les fonctions et fonctionnements de la langue, mais aussi sur ses usages, et en particulier à l'école, sur les rapports que la langue peut entretenir avec les apprentissages.

Il s'agit ainsi d'étudier ce document d'une part en procédant à une analyse discursive de l'usage des termes *langue* et *langage*, ainsi que de leurs dérivés, en examinant leur contexte d'emploi ; d'autre part d'étudier systématiquement les 61 occurrences du terme *explicite* et ses dérivés (*expliciter*, *explicitation*, *explicitement*), et leur contexte d'emploi.

Notre étude s'inscrit dans la suite des travaux qui prennent pour objet les facteurs qui contribuent au développement, au sein même de l'école, des inégalités d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011 ; Delarue-Breton, 2012), et qui mettent en avant le caractère opaque, pour une partie importante des élèves, des réquisits et des situations scolaires.

L'emploi récurrent du terme *explicite* et de ses dérivés dans ce programme suggère en effet une volonté de prise en charge de cette opacité, et une volonté de promouvoir une plus grande transparence de ces réquisits de la part de l'institution. Pour autant, les conditions d'une réelle appropriation des enjeux des activités scolaires par tous les élèves sont multifactorielles, et supposent une clarification, déjà, de ce que recouvre la notion d'*explicitation*. Cela suppose également de clarifier ce qui peut et doit être *explicite* ou *explicité*, et ce qui gagnerait à ne pas l'être, du moins pas *a priori*, ménageant ainsi la possibilité pour les élèves de se frayer un chemin *proprio motu* (Brousseau, 1998) dans l'appropriation de savoirs scolaires au sens large. Or, au sein même de ce programme, on observe une pluralité et une hétérogénéité des emplois, susceptible de contribuer paradoxalement à brouiller, pour les enseignants, la perception des enjeux et visées de l'explicitation en classe.

Le programme de 2015 : maîtrise de la langue et/ou langage réflexif ?

La question de la langue et de son enseignement est simultanément une question sensible et récurrente, comme l'atteste le nombre considérable de contributions scientifiques qui se sont penchées sur la question depuis plus de vingt ans, et pour ne donner qu'un exemple, les cinq numéros de la revue *Le Français Aujourd'hui* qui lui ont été consacrés en dix ans, entre 2007 et 2017 : n°156 (*Enseignement de la langue : crise, tension ?*), n°162 (*Descriptions de la langue et enseignement*), n°173 (*Continuités et ruptures dans l'enseignement de la langue*), n°192 (*Enseigner la grammaire : contenu linguistiques et enjeux didactiques*) et n°198 (*Nouveaux programmes et étude de la langue*).

La langue dans les programmes : quelques éléments d'histoire

Du côté de l'institution, la question de la langue est tout aussi sensible et récurrente, et les programmes se renouvèlent ou visent à se renouveler à un rythme soutenu. Pour ce qui est de l'école primaire, notons simplement que les programmes successifs du début du XXI^e siècle, à savoir le programme de 2002, celui de 2008, puis celui de 2015, qui a fait l'objet d'« ajustements » en 2018, font apparaître un double mouvement évolutif, qui prend d'une part appui sur les apports successifs de la recherche, dans une progression que l'on pourrait qualifier de linéaire, mais qui s'inscrit également dans un mouvement de balancier, privilégiant tantôt une approche traditionnelle, tantôt une approche plus contemporaine de la langue, de son enseignement et de ses usages. En 2002 par exemple, la priorité est donnée à l'observation réfléchie de la langue, dans une approche renouvelée,

qui préconise une construction des savoirs par un élève actif, qui manipule et classe les unités linguistiques pour dégager des unités et établir des règles. [...] Le terme de régularité est très fréquent dans tous les domaines d'étude de la langue, alors que les "phénomènes irréguliers ou exceptionnels ne relèvent pas d'un enseignement, mais, s'ils sont fréquents dans l'usage, d'un effort de mémorisation" (Pellat, 2017 : 21).

En 2008, il s'agit de revenir à une approche plus traditionnelle, centrée sur l'appropriation par les élèves d'une terminologie grammaticale classique, et qui se caractérise

entre autre, par un empilement quantitatif de notions à acquérir du Cours préparatoire (CP - 1^{ère} primaire) à la Troisième et par l'absence de démarches d'enseignement préconisées [...]. (op. cit. : 15).

En 2015, les contenus enseignés font l'objet d'une plus grande articulation, entre eux et entre les cycles, dans une approche qui « renoue avec l'observation réfléchie de la langue des programmes du primaire de 2002 » (*ibid.*), et qui vise « une limitation de la terminologie grammaticale » (*op. cit.* : 17).

Enfin, en 2018, les « ajustements » apportés au programme de 2015 visent d'abord un recentrage sur ce qui est désigné comme les « fondamentaux », impliquant notamment en français un retour de la terminologie grammaticale traditionnelle, qui n'apparaissait pas dans le programme de 2015 : les termes *nature* et *fonction* des mots, *COD*¹, *COI*, *CC*, *attribut du sujet*, *épithète* par exemple.

Le programme qui fait l'objet de notre attention ici est celui de 2015 ; toutefois, sans proposer une comparaison systématique entre les deux programmes, nous prendrons le programme de 2008 comme point d'appui de notre étude de celui de 2015, et en ferons valoir

¹ COD : complément d'objet direct ; COI : complément d'objet indirect ; CC : complément circonstanciel.

les points de continuité et de rupture. Cela nous permettra de donner à voir une évolution des conceptions de la langue allant au-delà des éléments abordés précédemment.

Nous précisons ici, au plan méthodologique, que nous avons retenu dans le B.O. de 2008, qui présente le programme d'enseignement pour l'école primaire (maternelle et élémentaire), l'ensemble du document, soit 39 pages. Afin de travailler sur des données à peu près comparables, sinon en volume², du moins en termes de public visé, nous avons retenu pour le programme de 2015 d'une part le programme spécifique concernant l'école maternelle, soit 19 pages, ainsi que les pages 1 à 214 pour le programme d'enseignement pour l'école et le collège, qui intègre en outre la première classe de l'enseignement secondaire, la classe de 6^{ème} (les pages suivantes, c'est-à-dire 215 à 388, qui concernent le cycle 4, constitué des classes de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}, ont été supprimées³).

Le programme de 2008 était clairement focalisé sur les dimensions normatives de la langue, qu'il s'agisse des normes du système linguistique (*je dis* vs **je disons*), appelées aussi normes structurelles, ou de normes d'usage standard (*je ne veux pas* vs *je veux pas*), sans que la distinction entre celles-ci soit par ailleurs explicitée. On observe ainsi 27 occurrences du terme *correct* ou de ses dérivés (*correctement*, *correction*) pour désigner la langue et ses usages, comme dans « s'exprimer de façon correcte » ou « formuler correctement des questions » (p.31), « phrases correctes » (p.29), « phrases [...] correctement construites » (p.29) ou « correction syntaxique » (p.22), « correction rédactionnelle » (p.21).

Ces formulations renvoient à ce que Dominique Bucheton (2014 : 11-12) désigne comme « paradigme de la maîtrise de la langue », où le terme de *paradigme* ne désigne pas, dans cette acception, un modèle scientifique, mais renvoie plutôt à une conception prégnante et formelle de la langue et de ses usages à l'école, qu'elle qualifie, en l'occurrence, de « paradigme archaïque, inapproprié » (*ibid.*). Ce point de vue, qui ne remet pas en question, selon nous, l'intérêt porté à la langue, dénonce la centration de l'institution et des pratiques pédagogiques scolaires sur ses normes, qu'il s'agisse des normes du système linguistique ou des normes d'usage standard, au détriment de ses usages conceptuels, et donc au détriment des discours des disciplines qui permettent aux élèves de s'appropriier les notions, démarches ou raisonnements attendus, autrement dit de s'appropriier des catégories de pensée visant à instrumenter leur relation au monde.

Ce « paradigme de la maîtrise de la langue » focalise ainsi l'attention des enseignants et des élèves sur une norme qui s'inscrit dans une conception *normalisante*, où la norme relève d'une imposition sociale, plutôt que dans une conception *normative*, pour reprendre la distinction de Laurence Cornu (2009), où la norme a pour visée de favoriser la compréhension des usages langagiers nécessaires pour s'approprier notions et concepts disciplinaires, et aller au-delà des procédures routinisées des tâches. Ainsi, la norme linguistique, notamment à l'école, se voit implicitement tendue entre « prétention au bon usage » et « outil cognitif puissant » (Ramognino, 2007). Si notre point de vue n'est pas d'opposer maîtrise de la langue et appropriation du discours scolaire, il s'agit cependant d'une part d'opter résolument pour un rééquilibrage en faveur du discours, autrement dit en faveur de l'outil cognitif puissant, d'autre part de proposer une mise en évidence de cette tension, dont on peut penser qu'elle serait sans doute moins clivante et peut-être même structurante si les enseignants pouvaient s'en emparer.

Dans le programme de 2015, le terme *correct*, ou ses dérivés, apparaît seulement dans 4 occurrences pour désigner la langue et ses usages (contre 27 occurrences, dans le programme de 2008, pourtant dix fois moins volumineux).

² Ce programme de 2015, qui comprend 388 pages, est en effet beaucoup plus volumineux que celui de 2008, qui n'en comprend que 39.

³ L'école primaire française, qui accueille les élèves de 3 à 11 ans, est composée de l'école maternelle et de l'école élémentaire. L'école élémentaire commence au Cours Préparatoire (ou CP) ; le collège (classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) accueille les élèves de 11 à 15 ans. L'école primaire et le collège recouvrent la scolarité obligatoire.

Le B.O. de 2015 : une conception revisitée ?

Il faut noter tout d'abord que l'élaboration de ce programme a fait l'objet d'une large consultation de praticiens mais aussi de chercheurs, qui ont, pour certains d'entre eux, montré le risque d'une centration trop importante sur la langue, susceptible de contribuer à l'aggravation des inégalités scolaires (voir notamment Bautier, 2001). L'élaboration de ce programme a donc connu un déplacement de focale, depuis les dimensions normatives de la langue vers une meilleure prise en compte de ses usages proprement scolaires et des discours spécifiques des disciplines.

Mais ce changement de focale s'accompagne également d'un nouveau paradigme, pour reprendre la formule de Dominique Bucheton. On observe ainsi une présence forte de la notion de *réflexivité*, visant le développement de l'*esprit critique* : on relève notamment une quinzaine d'occurrences du terme *réflexif* et ses dérivés, dans des locutions variées, comme *posture réflexive*, *démarche réflexive*, *pratiques réflexives*, *écrits réflexifs*, et plus de 40 occurrences du terme *réflexion*. On note également la présence de plus de 60 occurrences du terme *critique*, dont la moitié dans la locution *esprit critique* : *jugement critique*, *réflexion critique*, *sens critique*, *compréhension critique*, *discours critique*, *distance critique*, *recul critique* etc.

Dans le B.O. de 2008, on note 3 occurrences de *réflexion*, sans lien avec les usages de la langue, aucune occurrence de *réflexif* ou de ses dérivés, ainsi que 3 occurrences de la locution *esprit critique*, en sciences, histoire-géographie et information-communication, mais pas en lien avec les usages de la langue, ici non plus. Même si le programme de 2015 est nettement plus volumineux que celui de 2008, le nombre d'occurrences renvoyant au paradigme de la réflexivité et de l'esprit critique est donc proportionnellement bien plus présent dans le programme de 2015.

Des traces résiduelles d'une conception centrée sur la « maîtrise de la langue »

Pour autant, le « paradigme de la maîtrise de la langue » nous semble encore très présent dans le programme de 2015. Si les locutions renvoyant à la correction formelle de la langue ont quasiment disparu, on observe cependant un nombre non négligeable d'occurrences concernant la notion de *maitrise*, dont 11 renvoyant directement à la *maitrise de la langue*, et une trentaine d'autres en lien indirect avec celle-ci, comme : *maitriser les relations entre l'oral et l'écrit* (p.17), *maitrise du langage oral* (p.18), *maitriser l'écrit* (p.18), *maitriser la forme des mots en lien avec la syntaxe* (p.104), *maitriser une lecture orale et silencieuse fluide* (p.109), *maitriser les accords* (p.119).

Étonnamment, on note que cette locution de *maitrise de la langue* n'apparaît jamais dans ce programme quand il s'agit de langues étrangères ou régionales, où le terme de *langue* s'inscrit dans des formules comme *entrée dans la langue*, *pratique de la langue*, *aspects culturels d'une langue*, *apprendre une langue*, *exposition à la langue*, *diversité des langues*. La seule locution commune au français et aux langues étrangères et régionales désigne le *fonctionnement de la langue*. Le français est donc traité différemment, comme une langue à part – et il est vrai qu'elle a une fonction spécifique, conceptuelle – mais on peut supposer que les relations entre oral et écrit, par exemple, pourraient être un objet commun au français et aux autres langues. Par ailleurs, le terme de *maitrise*, réservé au seul français pour ce qui est des langues, apparaît également pour d'autres disciplines, qui suggèrent que la notion de maîtrise requiert une certaine technicité : on relève en mathématiques les formules *maitrise des nombres et des opérations*, *maitrise de l'addition*, *de la soustraction* (plus de 10 occurrences), en EPS⁴ les formules *maitriser un affrontement collectif et individuel*, *maitriser les actions motrices*, en Arts *maitriser les codes*, et dans le domaine du numérique, *maitrise des techniques*.

⁴ EPS : éducation physique et sportive.

Cette cohabitation discrète des paradigmes de la maîtrise de la langue et de la réflexivité par le langage dans le programme de 2015 semble cependant *augmentée* par un autre, qui fait figure de paradigme émergent : celui de l'*explicitation*, dont on peut penser d'un côté qu'elle peut être partie prenante de la *réflexivité*, puisque celle-ci suppose un certain recul, une distanciation par et avec le langage, pris explicitement pour objet ; mais la notion d'explicitation, en fonction des conceptions qui la sous-tendent, qu'il conviendra de mettre au jour, peut aussi renvoyer à la notion de transparence du langage. Or, cette idée d'un langage transparent s'inscrit pour nous dans la tradition de l'aristotélisme, qui privilégie l'exactitude, la classification en traits nécessaires et suffisants (Kleiber, 1990). Si cette classification en traits nécessaires et suffisants permet certes des distinctions précises et elles aussi nécessaires (entre *évier* et *lavabo* par exemple, ou, si l'on s'inscrit dans les disciplines scolaires, entre un *trait* et une *droite*), elle présente aussi le risque, pour les élèves, de croire en une illusoire coïncidence entre les mots et les choses (Authier-Revuz, 1984), qui viendrait écraser la possibilité de comprendre que le mot *juste* ne l'est pas dans l'absolu, mais relève d'un *jugement*, et plus précisément d'un jugement réflexif, en lien avec les apprentissages disciplinaires (Delarue-Breton, 2019). Le trait et la droite sont en effet des objets radicalement distincts, pour des raisons épistémiques et non pour des raisons de conformité à une norme sociale. Or, pour des raisons didactiques cette fois, les *droites* que rencontrent les élèves en mathématiques sont bien souvent représentées par des tracés constitués de *traits*, ce qui peut entraîner des confusions profondes, si ces tracés sont confondus durablement avec des droites, et non compris comme des représentations de celles-ci.

Les occurrences d'*explicite* dans le B.O. de 2015

Avant de procéder à l'analyse des 61 occurrences du terme *explicite* ou de ses dérivés, il est cependant nécessaire de rappeler que l'explicitation, dont on verra qu'elle comprend des acceptions variées dans ce programme, suscite un certain engouement scientifique, sans doute pas étranger à l'intérêt que peut lui porter l'institution scolaire.

Quelques remarques théoriques

La notion d'*explicitation* en pédagogie fait l'objet, au plan théorique, de définitions distinctes, qui engagent des conceptions différentes non seulement de ce qui peut faire difficulté pour les élèves, mais aussi de ce qu'est l'apprentissage, et de ce que peut être le rôle du langage dans l'apprentissage. Pour aborder brièvement ce qui les distingue, rappelons tout d'abord que les deux modèles d'explicitation pédagogique que nous voulons évoquer attribuent à l'enseignant un rôle différent.

Pour les tenants de la *Direct instruction*, la pédagogie explicite, qui seule aurait fait ses preuves en matière d'enseignement efficace (Gauthier, Bissonette & Richard, 2007), repose sur le principe que « l'enseignant est un facteur majeur d'explication de la variance scolaire » (*op. cit.* : 107), et que la pédagogie explicite est considérée comme efficace quelle que soit la discipline, et quel que soit le type d'élève, que celui-ci réussisse à l'école, ou soit plus en difficulté.

À ces considérations viennent se superposer, voire s'opposer celles des tenants d'une autre pédagogie explicite, dans la suite desquels nous nous inscrivons, susceptible de donner aux élèves eux-mêmes les moyens de la perception de ce qui est implicite (qui recouvre des objets de portées ou de niveaux fort différents) et les moyens de la compréhension des enjeux spécifiques des activités scolaires ; le rôle de l'enseignant est alors un rôle d'accompagnement d'une démarche d'apprentissage *proprio motu* (Brousseau, 1998) et non celui d'un modèle qui déplie tout ce qui peut l'être devant les élèves. Pour Rayou, « si le professeur peut bien

expliciter les finalités d'un exercice, il ne peut expliciter tout ce qu'il en attend au risque de stériliser son intérêt et son pouvoir de développement des élèves » (Rayou, 2018 : 98).

Cet intérêt de l'exercice et ce pouvoir de développement peuvent être compris comme la marge de manœuvre du sujet apprenant, marge de manœuvre qui contribue aussi à la distinction entre tâche simple (application de procédures maîtrisées) et tâche complexe, dont on considère qu'elle ne se réduit pas à une somme de tâches simples.

Pour Carette (2009) en effet, et nous le suivons largement sur ce point, une tâche complexe implique des élèves, pour être résolue, d'une part de maîtriser des procédures (celles qui sont également nécessaires pour les tâches dites simples), d'autre part d'être capable de « choisir dans la situation proposée les traits pertinents à sa résolution » (*op. cit.* : 157). Du côté de l'enseignant, rendre cela possible suppose de « respecter un principe de réticence, au détriment d'une explicitation totale qui s'alimente vraisemblablement à une croyance néfaste dans la transparence des savoirs scolaires [...] » (Rayou, 2018 : 98). Rappelons enfin que certaines consignes très simples, qui permettent sans ambiguïté de réaliser une tâche, ne révèlent pas les logiques sociales dans lesquelles elles s'inscrivent ou les enjeux qu'elles recèlent, phénomène qui relèverait plutôt, pour reprendre les propos de Bernstein (2007), du tacite que de l'implicite.

On comprend ainsi que s'il est sans doute nécessaire, d'une manière générale, de rendre par le langage plus transparentes qu'elles ne le sont aujourd'hui les conditions, visées et modalités des activités scolaires, il est nécessaire également de considérer que viser le « tout transparent », même sans risque de l'atteindre, oblitère une part conséquente des apprentissages scolaires, ceux qui nécessitent l'inventivité de la démarche.

L'intérêt, pour l'institution scolaire, de retenir le principe d'une pédagogie explicite qui viserait l'amélioration des pratiques pédagogiques et la volonté d'intégrer ce principe dans les programmes est donc sans aucun doute une position intéressante, mais à condition de donner aux enseignants les moyens de prendre la mesure de sa complexité théorique. Cette contribution a donc également pour objectif de rendre un peu plus perceptible l'épaisseur de la notion et l'hétérogénéité des orientations théoriques qu'elle sous-tend, et surtout d'en proposer, à partir de l'étude des emplois du terme et de ses dérivés dans ce programme, une vision plus structurée, qui lève un peu le voile sur la diversité de ses enjeux.

Notons cependant, car cette dimension est importante, que les deux approches que nous avons rapidement évoquées ont, bien qu'elles soient antagonistes, pour trait commun de considérer qu'on ne saurait imputer les apprentissages ou la réussite des élèves à leurs caractéristiques propres ou à celles de leur milieu, ce qui nous semble être une avancée dont on aimerait que l'école s'empare plus fermement.

L'explicite dans le programme de 2015 : acceptions, occurrences et contextes d'emploi

Précisons tout d'abord que parmi les 61 occurrences que nous avons étudiées dans le programme de 2015, 56 proviennent du programme pour l'école élémentaire (amputé du cycle 4 donc), et 5 du programme spécifique concernant l'école maternelle. Par ailleurs, le terme *explicite(r)* n'est pas absent du programme de 2008, qui comprend 9 occurrences (pour 39 pages), ce que nous aurions pu considérer comme proportionnellement comparable au nombre d'occurrences présentes dans le programme de 2015. Toutefois, le contexte d'emploi, qui représente le cœur de notre analyse, y est fort différent : dans le programme de 2008, 8 occurrences sur les 9 concernent le cycle 3 (la 9^{ème}, située dans la présentation du programme, invite d'une manière globale à « proposer un enseignement explicite structuré, orienté vers les savoirs de base »), tandis que dans le programme de 2015, les occurrences concernent tous les cycles, y compris la maternelle, ce qui nous a amenée à parler de *paradigme émergent*. Enfin, rappelons que ces chiffres sont donnés à titre indicatif, pour donner à voir des ordres de grandeur, mais des ordres de grandeur seulement : notre analyse ne se veut en aucun cas statistique.

Le relevé systématique des termes formés autour de la base *explicit-*, à savoir les termes *explicite* (singulier ou pluriel), *explicitement* (infinitif, participe ou verbe conjugué), *explicitement* ou *explicitation*, a donné lieu à un classement, dont nous voudrions préciser qu'il ne se veut ni exhaustif ni exclusif, c'est-à-dire que d'autres catégories que celles que nous proposons peuvent être identifiées, et qu'un même terme peut relever de plusieurs catégories dans certains contextes d'emploi.

L'étude du programme de 2015 fait apparaître que ce principe de l'explicitation, quelles que soient les acceptions du terme, est un principe général : il concerne tous les domaines disciplinaires, et tous les cycles, nous l'avons dit, y compris la maternelle. Nous avons donc regroupé les termes à partir de trois catégories principales, susceptibles de saisir l'ensemble des contextes d'emploi identifiés. La première catégorie renvoie à l'explicitation des procédures, stratégies et démarches sollicitées ou attendues à l'école, et dont nous montrerons qu'elles concernent aussi bien le point de vue des élèves que celui des enseignants. La deuxième catégorie renvoie à la transparence du contrat didactique et pédagogique. La troisième, quant à elle, regroupe les occurrences qui renvoient à la nécessité de comprendre les informations explicites d'un texte, mais aussi de rendre explicite l'implicite présent dans les textes, qu'il s'agisse de textes littéraires ou documentaires.

Procédures, stratégies, démarches

Du côté des enseignants, il s'agit d'abord d'enseigner explicitement des procédures valides, des manières de faire conformes aux principes disciplinaires. Ainsi, en mathématiques, les enseignants du cycle 2 sont invités à

Utiliser l'oral et l'écrit, le langage naturel puis quelques représentations et quelques symboles pour expliciter⁵ des démarches, argumenter des raisonnements. BO-74-C2 (mathématiques)⁶.

En lecture,

Afin de conduire chaque élève à une identification des mots sûre et rapide, des activités systématiques permettent d'installer et de perfectionner la maîtrise du code alphabétique et la mémorisation des mots. Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement. BO-16-C2 (lecture).

Et pour ceux du cycle 3, il est indiqué que

Le langage oral trouve à se développer dans les dialogues didactiques, dans l'explicitation des démarches, dans les débats de savoirs ou d'interprétation [...]. BO-125-C3 (langage oral).

De plus,

Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement. Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires. BO-109-C3

⁵ Nous soulignons systématiquement les occurrences d'explicite ou de ses dérivés dans les extraits du programme.

⁶ Le référencement des extraits du programme est construit ainsi : BO pour Bulletin Officiel, 74 pour la page, C2 pour le cycle. La scolarité obligatoire française est organisée en 4 cycles : le premier concerne l'école maternelle (C1) ; le cycle 2, dit « cycle des apprentissages fondamentaux », recouvre les classes du CP (élèves de 6-7 ans, première classe de l'école élémentaire française) au CE2 (élèves de 8-9 ans) ; le cycle 3, dit « cycle de consolidation », recouvre les deux dernières classes de l'enseignement primaire (CM1 et CM2, élèves de 9-10 ans et 10-11 ans), et la première classe de l'enseignement secondaire, la classe de 6^{ème} (élèves de 11-12 ans). Enfin, le cycle 4, que nous n'avons pas étudié, dit « cycle des approfondissements », recouvre les 3 dernières années de collège, soit les classes de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} (enfants de 12-13 ans, 13-14 ans et 14-15 ans).

En mathématiques,

En CMI, le recours aux propriétés de linéarité (additive et multiplicative) est privilégié dans des problèmes mettant en jeu des nombres entiers. Ces propriétés doivent être explicitées ; elles peuvent être institutionnalisées de façon non formelle à l'aide d'exemples [...]. BO-218-C3 (mathématiques)

Autrement dit, ces procédures, démarches et stratégies présentent un lien étroit avec le langage, médium privilégié de l'explicitation des savoir-faire disciplinaires ou relatifs aux domaines d'enseignement, quand il s'agit de l'école maternelle. Celui-ci n'a pour autant pas cette unique visée : il donne également aux élèves les moyens de l'autocontrôle de leur propre activité psychique, cognitive, intellectuelle.

Ainsi, en histoire-géographie,

Les élèves poursuivent au cycle 3 la construction progressive et de plus en plus explicite de leur rapport au temps et à l'espace, à partir des contributions de deux enseignements disciplinaires liés, l'histoire et la géographie. BO-170-C3 (HG).

En mathématiques, il s'agit d'être en mesure de

traiter des calculs relevant des quatre opérations, expliciter les procédures utilisées et comparer leur efficacité. BO-83-C2 (mathématiques).

Et pour l'écriture,

[...], les élèves prennent appui sur des réseaux de mots déjà constitués, convoquent ou recherchent les mots correspondant à l'univers de référence auquel fait appel la tâche d'écriture. Ils sont amenés à justifier explicitement le choix des mots utilisés et à les paraphraser. BO-118-C3 (écriture)

Enfin, en ce qui concerne les élèves de l'école maternelle, il est précisé que

L'enseignant les incite à être précis pour comparer, différencier leurs points de vue et ceux des autres, émettre des questionnements : il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt. BO-11-C1 (langage oral).

D'une manière générale,

Dans tous les enseignements, et en particulier dans le champ « Questionner le monde », la familiarisation aux techniques de l'information et de la communication contribue à développer les capacités à rechercher l'information, à la partager, à développer les premières explicitations et argumentations et à porter un jugement critique. BO-12-C2 (outils transversaux).

L'explicitation langagière concerne donc simultanément les procédures pertinentes au sein des disciplines et les processus psychiques et cognitifs des élèves. Ces procédures doivent, selon ce programme, faire l'objet d'explicitation par les enseignants, afin de permettre aux élèves de les identifier, et de se les approprier.

L'explicitation vise cependant aussi à éclairer les attendus de la situation d'apprentissage, et est donc susceptible de contribuer à une certaine clarification des contrats, didactique (qui concerne la visée des activités en termes d'apprentissage) comme pédagogique (qui concerne davantage les modes de régulation de l'activité).

Clarification du contrat didactique et pédagogique

Ce programme fait tout d'abord apparaître que la clarification du contrat didactique implique de passer d'activités qui sont, dans certaines disciplines ou certains domaines, intégrées à

d'autres, à des activités dédiées, explicitement consacrées à l'apprentissage visé. Ainsi, en étude de la langue,

[...] le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service des activités de compréhension de textes et d'écriture. BO-114-C3 (étude de la langue).

De même, pour l'oral,

Ces activités prennent place dans des séances d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral mais permettent aux élèves d'exercer les compétences acquises ou en cours d'acquisition, et dans des séances de construction et d'entraînement spécifiques mobilisant explicitement des compétences de compréhension et d'expression orales. BO-105-C3 (langage oral).

Ou pour l'apprentissage du lexique :

Le lexique est pris explicitement comme objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude, et il fait aussi l'objet d'un travail en contexte, à l'occasion des différentes activités langagières et dans les différents enseignements. BO-119-C2 (étude de la langue).

Mais les enseignants sont conviés à aller au-delà de moments qui seraient seulement dédiés à tel ou tel apprentissage, et à clarifier les objets et enjeux de l'activité proposée. Ainsi, contrairement à la situation de M. Jourdain, qui fait de la prose sans le savoir, il est indiqué que

Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement. Deux éléments sont particulièrement importants pour permettre aux élèves de progresser : la répétition, la régularité voire la ritualisation d'activités langagières d'une part, la clarification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches afin qu'ils se représentent ce qui est attendu d'eux d'autre part. BO-16-C2 (lecture).

À la fin du cycle 2, on considère que les élèves doivent être en mesure de

Pratiquer avec efficacité les formes de discours attendues – notamment, raconter, décrire, expliquer – dans des situations où les attentes sont explicites ; en particulier raconter seul un récit étudié en classe. BO-18-C2 (langage oral).

Cette clarification des objets d'apprentissage est également prescrite à l'école maternelle :

L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situation et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents – de les identifier et de se les approprier. [...] Il aide à identifier les objets sur lesquels portent les apprentissages [...] faire expliciter par les enfants l'activité qui va être la leur. BO-3-C1.

La clarification des situations, nécessaire, n'est cependant pas considérée comme suffisante pour faire progresser les élèves : il s'agit également de clarifier les outils et des méthodes, mais aussi les règles collectives permettant l'organisation du travail ; notamment, il y a lieu de favoriser

[l'] explicitation des repères pris pour comprendre (intonation, mots clés, connecteurs, etc.). BO-14-C2 (langage oral).

Ou encore d'amener les élèves à la

prise en compte de règles explicites établies collectivement. BO-15-C2 (oral).

Enfin, il s'agit aussi de clarifier les critères d'évaluation :

Prise en compte de critères d'évaluation explicites élaborés collectivement pour les présentations orales. BO-103-C3 (oral).

Y compris à l'école maternelle :

Les enseignants rendent explicites pour les parents les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle. BO Mater-2-C1.

Ces différents cas de figure nous amènent à penser qu'il y a lieu de s'interroger sur la portée de cette exigence de clarification, qui peut s'entendre de deux manières radicalement opposées.

Soit il s'agit de viser la transparence du contrat, le « tout explicite », aussi bien en termes d'intention, d'objectifs visés que de moyens à mettre en œuvre pour y parvenir, dans une optique proche de celle de Gauthier *et al.* (2007), mais considérée comme illusoire et inappropriée par Brousseau (1998) et Rayou (2018). Soit il s'agit d'éviter les malentendus sociocognitifs, susceptibles de focaliser l'attention des élèves les moins familiers des modes de socialisation scolaire sur l'exécution de la tâche, au détriment de l'appropriation de ses enjeux didactiques (Bautier & Rochex, 1997). Notre étude du programme de 2015 ne permet pas de faire pencher la balance d'un côté ou de l'autre, et il y a lieu de considérer que si la question de l'explicitation a paru un enjeu important pour ses concepteurs, la réflexion sur les deux modèles, ou du moins sur les deux approches qui la sous-tendent, n'y est pas spécifiquement prise en charge.

Par ailleurs, au-delà d'une plus grande transparence des contrats pédagogique et didactique, la notion d'explicitation concerne aussi la transparence des énoncés.

Explicite et implicite dans les textes et documents

Plus exactement, la question de l'explicitation est fortement impliquée dans les activités qui visent la compréhension des textes et documents, dans tous les cycles, et dans l'ensemble des domaines disciplinaires : la préoccupation de l'institution est récurrente sur ce point. Notamment, il s'agit en Langue vivante au cycle 2 de permettre aux élèves, à l'issue du cycle, de comprendre déjà ce qui est explicite, à partir d'une

Appréhension individuelle du document sonore et mises en commun pour repérer et restituer son sens explicite, sans s'interdire le recours à la langue française si besoin. BO-37-C2 (langue vivante).

Mais il s'agit également de comprendre ce qui *n'est pas* explicite :

L'apprentissage de la lecture nécessite aussi de comprendre des textes narratifs ou documentaires, de commencer à interpréter et à apprécier des textes, en comprenant ce qui parfois n'est pas tout à fait explicite. BO-4-C2 (lecture).

Nous notons en passant la formule un peu surprenante « pas tout à fait », qui laisse entendre qu'au cycle 2, les élèves ne seraient jamais confrontés à des textes comprenant des passages tout à fait implicites, dont le sens est à construire...

Enfin, pour les plus jeunes, il s'agit d'être en mesure de parler de ce qui n'est pas présent, autrement dit d'évoquer des objets absents :

L'école demande régulièrement aux élèves [...] de parler de ce qui n'est pas présent [...]. Ces situations offrent [...] un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite. BO-Mater-6-C1.

Expliciter quoi ? Quelques éléments de discussion

Nous avons fait à dessein le choix d'analyser des extraits du programme de 2015 comprenant au moins une occurrence de l'un des termes formés à partir de la base *explicit-*, afin de travailler sur un corpus restreint ; cette étude met au jour une hétérogénéité d'usages, et une hétérogénéité des positionnements attendus en matière d'explicitation, de la part des élèves comme des enseignants, dont la juxtaposition est susceptible de brouiller les visées spécifiques.

Dans certains cas, il s'agit en effet de rendre explicites, dans le discours pédagogique, les procédures, démarches ou raisonnements pertinents dans les différentes disciplines scolaires ; dans d'autres, il s'agit d'amener les élèves eux-mêmes à une posture métalangagière destinée à favoriser l'autorégulation des apprentissages ; dans d'autres cas encore, de clarifier les contrats didactique et pédagogique ; enfin, il s'agit également d'apprendre aux élèves à rendre explicite ce qui ne l'est pas dans les documents qui leur sont proposés.

Or, ces différentes attentes ne convoquent pas les mêmes postures, en particulier langagières, et engagent différentes conceptions de la langue et de ses usages, en matière de réflexivité notamment.

Authier-Revuz rappelle en effet que la réflexivité du langage humain, c'est-à-dire sa capacité à se prendre lui-même pour objet, qui s'inscrit dans la langue elle-même à travers l'autonymie, quand un même mot désigne simultanément un référent objectal et le mot lui-même, peut être perçue de deux manières différentes. D'un côté, dans la tradition aristotélicienne, elle fait figure de « défaut des langues naturelles », susceptible de « perturber le calcul du vrai », quand un mot peut désigner deux objets distincts. De l'autre, par exemple pour Benveniste ou Wittgenstein, la réflexivité apparaît au contraire comme une propriété spécifique des langues naturelles, leur conférant un pouvoir majeur que n'offrent pas d'autres systèmes de signes (Authier-Revuz, 2003 : 67). De ce point de vue, on peut considérer que c'est la réflexivité naturelle de la langue qui rend possible la réflexivité par le langage.

On retrouve, selon nous, cette ambivalence entre une langue entendue comme *devant être exacte* vs une langue entendue comme *espace de négociation* dans l'emploi de la notion d'explicitation dans le programme de 2015.

D'un côté, expliciter vise en effet à *désambiguïser*⁷ le propos, donc à lui conférer une certaine univocité, et à faire *coïncider*, en quelque sorte, *les mots* et *les choses* ; par exemple quand il s'agit de clarifier les contrats, il est attendu des élèves qu'ils perçoivent de manière univoque les attendus de l'activité proposée, en termes de réalisation de la tâche comme en termes d'enjeux didactiques notamment. Autre exemple, quand il s'agit de s'accorder sur le sens d'un terme ou d'un passage d'un texte ou document, qui ne donne pas lieu à interprétation : la *table* de multiplication désigne un tableau, et non un meuble.

De l'autre, il s'agit au contraire de ménager pour les élèves une marge de manœuvre, c'est-à-dire un espace de déambulation (Delarue-Breton & Crinon, 2016), visant à favoriser la prise de distance et une forme de réflexivité vis-à-vis de l'objet étudié. Par exemple, lorsqu'il s'agit de produire des énoncés concourant à expliciter des textes ou documents dont le sens est à construire, et non donné, il est attendu des élèves qu'ils perçoivent qu'il n'y a pas, pour reprendre la formulation d'Authier-Revuz, de coïncidence entre les mots et les choses, ni même des mots à eux-mêmes ou encore du discours à lui-même (Authier-Revuz, 2003 : 91-93), et que c'est précisément cet *écart* entre les mots et les choses, entre les mots eux-mêmes ou entre le discours et lui-même qui ménage un espace de réflexivité par le langage. Par exemple, quand il s'agit de distinguer le théâtre comme *lieu* du théâtre comme *genre littéraire*.

Notons cependant que cette double dimension du processus d'explicitation reflète pour nous non pas deux conceptions opposées, mais bien deux *aspects* de ce processus, l'espace de

⁷ Nous empruntons également ce terme à Authier-Revuz (2003).

déambulation étant susceptible de permettre à chacun d'accéder à une construction de significations pertinentes, pour construire une intersubjectivité partagée, permettant elle-même l'élaboration d'un corps commun – et non singulier – de catégories de pensée.

Pour rendre compte de cette hétérogénéité des usages – et par conséquent, des acceptions – des termes ayant pour base *explicit-* dans le programme de 2015, nous formulons l'hypothèse qu'elle est peut-être, du moins pour partie, le reflet de la complexité des positions scientifiques au sujet de *l'explicitation en contexte scolaire*, qui ne sont pas neutres. Il nous paraît dès lors intéressant de tenter d'établir un rapprochement entre conceptions institutionnelles et conceptions scientifiques.

Si l'on reprend rapidement les principales propositions de la pédagogie explicite au sens de la *Direct instruction*, il s'agit pour les enseignants de *dire, montrer* et *guider* (Gauthier *et al.*, 2007).

Dire signifie pour la *Direct Instruction* « rendre explicites pour les élèves les intentions et objectifs visés dans la leçon », mais aussi « rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin ». De ce point de vue, les contenus évoqués dans notre catégorie 2 (*Clarification des contrats didactique et pédagogique*) sont susceptibles de participer du *dire* ainsi défini, du moins dans sa première partie (la question des connaissances antérieure est peu évoquée dans le programme, et concerne exclusivement le français, aux cycles 2 et 3).

Rappelons cependant d'une part que clarifier le contrat didactique ne consiste pas nécessairement, nous le redisons, à le rendre totalement transparent, au risque de placer l'élève en situation d'exécution de tâche ; précisons d'autre part que ces contenus laissent dans l'ombre la manière dont on peut *interpréter* les situations scolaires (Bautier & Rochex, 1997), et notamment les enjeux spécifiques de la socialisation scolaire.

Montrer signifie ici « rendre la demande explicite pour les élèves en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute ». Cette dimension n'est pas présente dans le programme, et nous notons par ailleurs qu'elle exclut la possibilité pour l'élève, si cette manière de *montrer* est systématique, d'élaborer un cheminement propre, autrement dit de choisir les procédures à mobiliser dans telle ou telle situation, qui sont des compétences visées par le programme (les élèves du cycle 2 doivent par exemple être en mesure d'« élaborer ou choisir des stratégies de calcul » ; BO-83-C2). On peut donc considérer qu'il y a une cohérence entre cette absence et les préconisations du programme, mais on note également que cette cohérence est implicite.

Enfin, *guider* signifie « chercher à ce que les élèves rendent explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique [...] » : les contenus abordés dans notre catégorie 1 (*Procédures, stratégies, démarches*), dont nous rappelons qu'elle concerne les enseignants comme les élèves, participent sans doute pour partie de ce guidage, qui invite les enseignants à expliciter les procédures attendues, et à les faire expliciter par les élèves.

Cependant, ces postures attendues de l'enseignant dans la théorie de la *Direct instruction*, et auquel le programme de 2015 fait écho pour partie, ne concernent que la maîtrise des procédures, qui n'est qu'une des composantes nécessaires pour être en mesure de résoudre des tâches complexes. Carette précise en effet ceci :

Les résultats de notre recherche nous ont permis de conclure que si la plupart des élèves maîtrisaient des procédures, un nombre important était incapable de les mobiliser. En d'autres termes, ils présentaient des difficultés à « cadrer » la situation. (Carette, 2009 : 159)

Autrement dit, ce qui distingue les élèves qui parviennent à mobiliser les ressources nécessaires à la résolution d'une tâche complexe de ceux qui n'y parviennent pas, et donc ce qui est au cœur des inégalités scolaires, c'est pour l'auteur la capacité à *identifier les traits*

pertinents à la résolution d'une tâche complexe (ce qu'il nomme le *cadrage*), qui permet en effet aux élèves de mobiliser les ressources dont il dispose ; or, cette capacité s'apprend, c'est précisément là, pensons-nous, le rôle de la socialisation scolaire.

Carette (2009 : 157) distingue trois types de cadrage : le *cadrage hyperpragmatique*, quand les élèves résolvent des tâches sans tenir compte de l'enjeu scolaire qui les sous-tend, le *cadrage hyperscolaire*, qui consiste à utiliser une procédure automatisée apprise sans se poser la question de sa pertinence en contexte, et le *cadrage scolaire* ou *instruit*, qui suppose à la fois la maîtrise des procédures et la capacité à identifier les traits pertinents à la résolution de la tâche.

On pourrait considérer que, finalement, la maîtrise des procédures pourrait suffire, et que la visée de l'école primaire n'est pas de former les élites. Notre position est cependant très différente.

Nous considérons en effet que l'école est précisément le lieu où doivent se réduire les inégalités, et non le lieu où elles peuvent continuer à s'accroître. C'est donc à l'école que doit s'apprendre et se développer, a fortiori si ce n'est pas fait par ailleurs, la capacité à identifier les traits pertinents à la résolution de toutes sortes de tâches, y compris complexes, sans quoi certains élèves courent le risque, pour reprendre la formule de Bernstein (2007 : 36) d'être « positionnés dans un monde factuel lié aux opérations simples, et où le savoir est imperméable ».

Pour conclure

Pour que l'école devienne ce lieu où les inégalités se réduisent, il nous apparaît nécessaire pour l'institution scolaire d'en clarifier les enjeux linguistiques et langagiers, en assumant les tensions – légitimes – qui les sous-tendent.

L'étude du programme de 2015 montre en effet que les emplois de termes formés à partir de la base *explicit-* traduisent, mais sans la révéler, la tension entre une double nécessité paradoxale, transparence du langage d'un côté, et réflexivité par le langage de l'autre, qui s'inscrit directement dans la suite de la tension que nous avons évoquée au cours de cet article entre maîtrise de la langue et langage réflexif. Au-delà du sens inscrit dans les énoncés, et donc dans la langue, s'élaborent des significations qui sont, pour reprendre la formule de Bronckart (1987), le *produit* de l'usage verbal, et donc du langage. Il s'agit donc d'un côté de faire disparaître les zones d'ombre que recèlent potentiellement les énoncés, ou les situations, de les rendre univoques, sans ambiguïté ; de l'autre, il s'agit d'exploiter – et pour les élèves, d'explorer – la pluralité des significations produites dans le langage et dans les situations, pour induire une réflexivité susceptible de contribuer à la secondarisation de l'expérience première, autrement dit de leur permettre de revisiter cette expérience à l'aune des catégories de pensée des disciplines scolaires.

La récurrence d'emploi du terme *explicite* et de ses dérivés dans ce programme ne saurait donc être un mot d'ordre en soi, une règle à suivre en toute occasion et en toute circonstance ; la notion même d'explicitation implique l'idée d'un processus, qui peut être tantôt le moyen de l'activité scolaire, quand il s'agit de bien comprendre les conditions de réalisation de la tâche par exemple, ou ses visées, tantôt la finalité même de l'activité, quand il s'agit de construire le sens d'un texte ou document implicite par exemple.

Cependant, si nous considérons qu'il n'est pas opportun de déplier de manière systématique les tenants et les aboutissants de toute activité scolaire, ce qui pourrait non seulement contrevenir à l'élaboration d'un cheminement propre des élèves, mais encore et surtout oblitérer la possibilité d'apprendre à faire des choix pertinents, nous considérons également que la non-

perception *in fine* des enjeux d'apprentissage de ces activités par tous les élèves est une source puissante d'inégalité, et en particulier lorsqu'il s'agit de l'activité langagière.

Il nous apparaît donc important que les enseignants puissent focaliser l'activité langagière des élèves au moins autant sur l'outil cognitif puissant que représente le langage, pour reprendre la formule de Ramognino (2007), que sur les normes structurelles de la langue.

Plus largement, il y a lieu de donner la possibilité aux élèves de comprendre que le dialogue scolaire, constitué des échanges entre enseignant et élèves en classe, s'inscrit dans un double mouvement, constitué d'une part de temps d'élaboration des significations et de négociation du sens, dans un espace de réflexivité fait d'approximations successives, d'autre part de temps de stabilisation des significations, permettant de poser les propriétés des savoirs conceptuels disciplinaires (Delarue-Breton, 2019).

Du côté des normes, substituer à une conception normalisante de la langue, relevant de l'imposition sociale, une conception *normative*, centrée sur les échanges langagiers permettant les apprentissages disciplinaires, donnerait à l'enseignant l'occasion d'être « [...] un être normatif, à qui une société confie de se porter garant de la normativité intellectuelle, de la pensée vivante, vivant de connaissances et du désir de connaître, des nouveaux venus » (Cornu, 2009 : 42).

Enfin, nous souhaitons mentionner qu'il nous semble dommageable que les apports de la recherche en éducation fassent l'objet, du côté de l'institution scolaire, d'un mouvement de balancier qui, au gré des évolutions politiques, privilégie de manière souvent exclusive tantôt tel type d'apport, tantôt tel autre, au lieu de s'inscrire dans une perspective cumulative.

Bibliographie

- AUTHIER-REVUZ Jacqueline, 1984, « Hétérogénéité(s) énonciative(s) », *Langages*, n°73, p. 98-111.
- AUTHIER-REVUZ Jacqueline, 2003, « Le Fait autonymique : langage, langue, discours. Quelques repères », dans J. Authier-Revuz, M. Doury & M. Reboul-Touré (dir.), *Parler des mots – Le fait autonymique en discours*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, p/ 67-96.
- BAUTIER Élisabeth, 2001, « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°137, p. 117-161.
- BAUTIER Élisabeth, RAYOU Patrick, 2009, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves, 1997, « Ces malentendus qui font les différences », dans Jean-Pierre Terrail (Éd.), *La scolarisation en France, critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, p. 105-122.
- BERNSTEIN Basil, 2007, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité – Théorie, recherche, critique*, Laval, Les presses de l'université Laval.
- BRONCKART Jean-Paul, 1987, « Interaction, discours, significations », *Langue française*, n°74, p. 29-50.
- BROUSSEAU Georges, 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- BUCHETON Dominique (dir.), 2014, *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Retz, Paris.
- CARETTE Vincent, 2009, « Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du "cadre instruit" », dans Lucie Mottier Lopez *et al.*, *Évaluations en tension*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 147-163.

- CORNU Laurence, 2009, « Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive », *Le Télémaque*, n°36, p. 29-44.
- DELARUE-BRETON Catherine, 2019, « Le dialogue scolaire, un genre discursif frontalier », *Raisons éducatives*, n° 23, p. 47-69. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2019-1-page-47.htm>
- DELARUE-BRETON Catherine, 2012, *Discours scolaire et paradoxe*, Louvain, Academia-L'Harmattan.
- DELARUE-BRETON Catherine, CRINON Jacques, 2016, « Circulation, déambulation et textes hétérogènes », *Recherches en Éducation*, n° 25, p. 34-45.
- GAUTHIER Clermont, BISSONNETTE Steve, RICHARD Mario, 2007, *Chapitre 7, l'enseignement explicite*, dans Vincent Dupriez et Gaëtane CHAPELLE, *Enseigner*, Paris, PUF, p. 107-116. [En ligne, consulté le 6 mai 2020] : <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2007c.pdf>
- KLEIBER Georges, 1990, *La sémantique du prototype*, Paris, PUF.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2008, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin Officiel Hors-série n°3* du 19 juin 2008.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2018a, « Enseignements primaire et secondaire, Programmes d'enseignement, Annexe 1 (cycle des apprentissages fondamentaux : cycle 2) », *Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2018b, « Enseignements primaire et secondaire, Programmes d'enseignement, Annexe 2 (cycle de consolidation : cycle 3) », *Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2015, « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) », *Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015*.
- PELLAT Patrick, 2017, « Les programmes de 2015 : des avancées grammaticales et didactiques », *Le Français aujourd'hui*, n°198, p. 15-24.
- RAMOGNINO Nicole, 2007, « Normes sociales, normativités individuelle et collective, normativité de l'action », *Langage et société*, n°119, p.13-41.
- RAYOU Patrick, 2018, « Pédagogie explicite », *Recherche & Formation*, n°87, p.97-107. [En ligne, consulté le 6 mai 2020] : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-1-page-97.htm>
- ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques, 2011, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

« *SPORT DE RICHE JE L'AI CHANGÉ EN SPORT ÉLITISTE* » : PLURILINGUISME ET VARIATION DANS LA LANGUE DE L'ÉCOLE DU POINT DE VUE DES ÉLÈVES

Véronique MIGUEL ADDISU

Laboratoire DY LIS, Université de Rouen Normandie/INSPÉ

Nous voulons étudier les liens que les élèves construisent entre normes et appropriation langagière lorsqu'ils produisent des discours soumis à évaluation en classe de français : « la manière dont les élèves considèrent la scène scolaire et les tâches qui leur y sont proposées exerce une influence déterminante sur l'activité d'apprentissage » (Crinon & Marin, 2014 : 35). Nous entendons ici la notion de norme d'un point de vue sociolinguistique : les règles régulent un système à travers des usages, ce qui leur confère une portée sociale et identitaire, en particulier pour ce qui concerne l'appropriation langagière à l'école.

Sur quels repères socio-langagiers s'appuient les élèves pour réaliser la tâche demandée ? Quelles sont leurs ressources ? Y a-t-il des différences entre les élèves plurilingues et monolingues ? Il importe d'éclairer la composante sociolinguistique de ces questions pour comprendre quels rapports ces élèves tissent à la langue de l'école, et aux savoirs qu'elle problématise : ces pratiques langagières, déterminées et contraintes par le social, y produisent aussi des effets et le transforment (Boutet, 2002 : 459). Notre réflexion sera menée à partir d'un corpus d'entretiens menés en 2019 avec neuf élèves scolarisés dans la même classe de troisième ordinaire – et plurilingue – d'un collège urbain classé REP+¹ (projet *Parlangues_3*)².

Nous contextualiserons la notion d'appropriation pour ensuite prendre appui sur le cadre théorique que propose Michel de Certeau (1980), qui interprète les pratiques ordinaires comme autant « d'arts de faire » d'acteurs singuliers, dont l'agir constitue le « fond nocturne de

¹ « Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé » : 365 collèges sur le territoire, soit 7 % des collégiens en établissement public, au moins 60 % d'entre eux vivent dans des familles défavorisées socialement (DEPP, 2018).

² Le projet *Parlangues* a été financé par l'INSPÉ de Rouen, en trois étapes. Cet article traite de l'étape *Parlangues_3*, dans un établissement qui possède un dispositif d'accueil des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés sur le territoire (EANA) ainsi qu'une classe pour des Élèves Allophones Non Scolarisés Antérieurement (EANA-NSA). *Parlangues_1* s'est déroulé dans une classe de « français langue seconde » (FLS) d'une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivant en France (UPE2A) au sein d'un collège de centre-ville. *Parlangues_2* concernait principalement les enseignants d'un collège ayant à la fois un dispositif UPE2A et NSA, en REP+. *Parlangues_3* a été l'occasion de poursuivre ces échanges tout en incluant un volet ethnographique avec une classe de troisième de cet établissement. L'enseignant de français de cette classe s'est impliqué dans la recherche collaborative pendant toute la durée du projet.

l'activité sociale » (Certeau, 1990 : XXXV)³. Selon nous, l'appropriation langagière relève de ces arts de faire qui traversent les classes (partie 1).

Ce postulat théorique appelle des choix méthodologiques spécifiques, ce qui a été fait ici par une démarche d'entretien que nous nommons « entretien sociodidactique », et qui s'inscrit dans une démarche ethnographique plus globale. Le protocole d'entretien adopté pour identifier les normes que les élèves mobilisent pour la classe s'appuie à la fois sur la biographie langagière des élèves, et sur l'explicitation qu'ils font de deux tâches langagières scolaires dont la chercheuse a aussi été témoin (Vermersch, 1994 ; Theureau, 2010). Cette démarche permet selon nous de ne pas préjuger d'une dichotomie théorique entre français et langues « autres » ou entre oral et écrit, mais d'identifier ce qui fait frontière (ou non) pour des élèves qui sont impliqués dans les apprentissages scolaires (partie 2).

L'entretien sociodidactique nous permettra de distinguer – et de confronter – les pratiques plurilingues et celles mobilisées pour préparer un oral ou un écrit scolaire. Car ces pratiques ne se confondent pas dans leurs parcours d'apprenants et c'est dans ces écarts qu'il nous paraît possible d'appréhender leurs usages de la variation langagière à l'école. L'analyse croisera d'une part leur parcours sociolinguistique et les gestes qu'ils ont mobilisés pour préparer leurs travaux en classe de français, et d'autre part, au sein de la classe, les procédures pour une tâche orale, et pour une tâche écrite (partie 3).

Apprentissages disciplinaires et appropriation du français : du côté des élèves

De la langue aux pratiques langagières : le processus d'appropriation en question

Nous considérons les processus d'appropriation langagière comme une dynamique constituée par l'ensemble des expériences de l'enfant/élève/apprenant. L'approche didactique – des compétences que l'école voudrait développer chez les apprenants pour leur permettre un plus grand pouvoir sur le monde par la « maîtrise » de la « langue » – est complémentaire de l'approche sociolinguistique – des compétences que les élèves acquièrent pour négocier des places et des rôles sur le marché aux langues qui est le leur. Dans un paradigme sociodidactique, l'appropriation relève avant tout de la capacité des élèves à orienter leurs apprentissages en fonction de ce double jeu de normes, en mobilisant différents éléments de leur répertoire, en l'étoffant si besoin, en vue d'être et de faire avec d'autres. De ce fait, « pour qu'il y ait appropriation, on comprend que l'expérience de la diversité et de l'altérité doit s'accompagner d'une capacité de décentration et de réflexivité » (Meunier, 2019 : 3).

Or on a montré que les processus de différenciation par la forme scolaire sont fondés sur une difficulté à construire un rapport scripturo-scolaire au langage (vs oralo-pratique, Lahire, 1993) favorisant une « attitude de secondarisation ». Cette attitude constitue « le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels [l'élève] peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier et Goigoux, 2004 : 91). Nous voudrions montrer ici que pour des élèves qui vivent la diversité et la variation au quotidien, l'attitude de secondarisation se construit au sein des pratiques sociolangagières. Une pluralité de savoirs pratiques est à l'œuvre dans le processus de secondarisation par le langage (Jaubert et Rebière, 2011). Les interactions qui font l'ordinaire des classes sont plurielles, multiformes, marquées

³ L'auteur veut rendre compte de pratiques quotidiennes considérées comme le fait de l'homme ordinaire, pour qu'elles cessent « de figurer comme le fond nocturne de l'activité sociale ». Son objectif est « d'explicitier les combinatoires d'opérations qui composent aussi [...] une "culture" invisible des hommes ordinaires. Ce quotidien, s'invente avec mille manières de braconner. » (Certeau, 1980/1990, p. XXXV-XXXVI).

par la variation propre à toutes les pratiques langagières, en contexte exolingue ou endolingue (Guerin, 2020 ; Bigot et Maillard, 2014).

Dans ce contexte, les frontières entre l'oral et l'écrit sont construites (ou non) par des expériences scolaires hétérogènes, les pratiques d'appropriation étant par essence labiles et instables. Les pratiques littéraciées sont des lieux privilégiés de l'appropriation langagière, qui pourtant s'origine d'abord dans les interactions orales ; paradoxe qui s'appuie sur une frontière saussurienne entre l'oral et l'écrit, mais complémentarité pour qui adopte une approche interactionniste des discours (Nonnon, 2011 ; Champagne et Coulange, 2019).

L'analyse des pratiques langagières ordinaires se distancie donc d'une focalisation « sur » la langue, pour interroger ces bricolages que les élèves opèrent « avec » la langue, selon une logique qui lui est propre :

L'univers instrumental du bricoleur est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec "les moyens du bord", c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble [...] est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock. (Lévi-Strauss, 1962 : 30).

Une lecture micro-sociolinguistique des pratiques langagières que les élèves mobilisent pour apprendre

En donnant la parole à l'homme ordinaire (ici, les élèves), Michel de Certeau proposait en 1980 une alternative à la notion d'assujettissement des hommes ordinaires, par laquelle Michel Foucault montrait les processus de domination dont tous sont acteurs (Foucault, 1975). Les « arts de faire » sont lus par Michel de Certeau comme le fait des dominés venant sur les terres des dominants pour braconner des biens en vue de composer leur quotidien. Prenant « au sérieux la logique de cette pensée qui ne se pense pas » (Certeau, 1990 : XLI), l'auteur croise les interprétations étiques (du chercheur) et émiques (de l'acteur), il regarde les pratiques langagières ordinaires en tant que pratiques potentiellement résistantes, des *métis*⁴, des ruses et tactiques du faible qui se déploient du fait de la subjectivité des acteurs (Certeau, 1990 : XLVII).

Les usagers bricolent avec et dans l'économie culturelle dominante les innombrables et infinitésimales métamorphoses de sa loi en celle de leurs intérêts et de leurs règles propres. De cette activité fourmilière, il faut repérer les procédures, les soutiens, les effets, les possibilités. (Certeau, 1990 : XXXIX)

La démarche sociodidactique inspirée de celle de Michel de Certeau prend pour objet des tactiques et stratégies singulières et invisibles à l'échelle « macro ». Nous lisons ces pratiques ordinaires comme des bricolages mais aussi des « braconnages » possibles, des ruses de l'acteur ordinaire, qui répondent à des logiques individuelles susceptibles de contribuer, mais aussi de résister, à des dynamiques globales, dont on a montré par ailleurs l'influence sur la construction des inégalités scolaires, et sur les formes scolaires qui les mettent en œuvre (Bautier et Rayou, 2009 : 107). Notre postulat théorique est qu'il existe chez les élèves des procédés langagiers ordinaires (tactiques et stratégies sur un continuum entre bricolages et braconnages), qui font inventer un quotidien potentiellement résistant aux idéologies dominantes (Certeau, 1990 : XLVI), et qui pourtant contribuent aussi aux apprentissages, en fonction de leurs intérêts propres.

⁴ Ce terme d'origine grecque et employé par Michel de Certeau, désigne des ruses nées d'une intelligence pratique des situations vécues, et dans lesquelles, pour survivre, on cherche à comprendre la logique de l'autre, à construire sa propre stratégie en fonction d'elle. C'est typiquement la ruse d'Ulysse pour contrer le Cyclope.

Ces pratiques langagières relèvent de logiques domestiques, non planifiées. Elles peuvent rendre les apprentissages langagiers très instables, mais peuvent aussi fonctionner comme autant de savoir-faire ignorés par l'institution et les élèves, susceptibles de contribuer à l'appropriation de la langue de scolarisation :

Ces ressources construites au sein de pratiques scolaires ou extra-scolaires, mais dans tous les cas à l'insu de l'école, pourraient, selon nous, constituer des points d'appui pour la réalisation des apprentissages institutionnels visés. [...] Cette approche nous semble d'autant plus nécessaire aujourd'hui que l'école ne peut plus prétendre détenir le monopole de la distribution du savoir. (Penloup, 2007 : 7)

Une telle lecture des pratiques langagières intéresse aussi la didactique car les ruses et bricolages sociolinguistiques peuvent être considérés comme pertinents (ou non) pour les apprentissages en français et, dans le même temps, comme des *arts de faire* qui peuvent favoriser l'autonomie : « l'ordre dominant est « joué » par un « art », c'est-à-dire déjoué, trompé et recréé autrement » (Delamotte-Legrand et Penloup, 2000 : 43-44).

Vouloir les connaître et les comprendre, suppose que le chercheur puisse permettre aux élèves d'explicitier leurs pratiques de façon souple et sécurisée, dans un cadre qui s'inscrit dans l'école tout en se différenciant d'une relation pédagogique typique. Le pacte ethnographique favorise ces conditions d'émergence de la parole des élèves lorsque les paroles échangées dans les entretiens sont étayées, mais aussi étayantes pour les élèves. Ce choix scientifique nécessite une démarche éthique dans la mesure où l'on s'entretient avec de jeunes élèves qui, eux, ont pour objectif d'apprendre aussi du chercheur. Autrement dit, si le chercheur reçoit, il donne aussi.

Démarche d'entretien pour appréhender une appropriation située des normes langagières : croiser sociolinguistique et didactique

Pour que les conditions de validité des informations recueillies soient réunies, les entretiens s'inscrivent le plus souvent dans des recherches ethnographiques.

L'intérêt de l'ethnographie pour accueillir une parole des élèves explicite

Au cours de l'observation participante du projet *Parlangues_3*, nous avons observé plusieurs séances de classe avec les élèves, et identifié des profils langagiers grâce à un questionnaire sociolinguistique. Comme le montre le tableau ci-dessous, les entretiens avec les élèves sont donc inclus dans un protocole ethnographique plus large.

Date	Temps d'observation (séances)	Thématiques des séances observées	Tâches menées par la chercheuse en complémentarité avec les observations
Octobre 2018	5	Séances diverses	Élaboration des questionnaires
Novembre	5	Exposés oraux :	Passation des questionnaires dans la classe avec la chercheuse et l'enseignant.
Décembre 2018		présentation d'un extrait littéraire choisi	Saisie et transcription des données
Janvier 2019	1	Rendu de textes argumentatifs sur le thème du sport	Compte-rendu auprès des élèves (questionnaires et transcriptions). Entretiens avec 9 élèves volontaires (45 mn en moyenne)

Tableau 1 : Calendrier de la recherche *Parlangues_3* dans la classe de français (3^{ème} ordinaire)

Pour la recherche qui nous occupe, 21 élèves de troisième ont répondu au questionnaire de la chercheuse, qui a par ailleurs observé une dizaine de séances. Après avoir informé conjointement les élèves et l'enseignant des premiers résultats de ses analyses, la chercheuse a proposé des entretiens aux élèves volontaires en vue, d'une part, d'approfondir les questions posées dans le questionnaire et, d'autre part, de leur permettre d'explicitier deux tâches d'apprentissage (préparer un exposé oral, produire un texte écrit argumentatif). Au moment des entretiens, l'enseignant et les neuf élèves volontaires connaissent donc la chercheuse, des liens de confiance se sont tissés.

Lors des entretiens, la relation adulte/jeune augmente sensiblement les risques de conformation de leurs discours, ce qui oblige à créer un protocole qui garantisse à la fois l'éthique⁵ de la relation et la confiance des échanges : le chercheur est assimilé à un membre de l'équipe éducative du fait de sa proximité avec les autres adultes, ce qui affecte la forme et le contenu de la parole des élèves au cours d'une enquête ; « il s'agit alors pour le chercheur d'encourager les élèves à dépasser les stratégies de conformation, en s'engageant à leurs côtés et en clarifiant son statut particulier par rapport aux autres adultes » (Guérin et Mead, 2014 : 126). L'ethnographe-didacticien, de par sa position d'étranger, remet en question à peu près tout ce qui semble aller de soi aux membres du groupe qui l'accueille : il est exclu des expériences constituant le passé du groupe, il est perçu comme un « homme sans histoire » (Schütz, 1987 : 224) mais il interprète aussi la dynamique langagière de l'enseignement/apprentissage, il en fait voir les conditions réelles, les malentendus, les lieux de tension et les transformations possibles. Les entretiens avec les élèves contribuent pleinement à cette démarche, lorsqu'ils en reconnaissent la pertinence en acceptant de s'entretenir avec « la dame qui regarde, la dame qui pose des questions, une adulte proche des enseignants sans l'être tout à fait » (Miguel Addisu, 2016 : 87).

Cadre méthodologique des entretiens sociodidactiques

Le type d'entretien sur lequel nous nous appuyons veut répondre à la fois à un questionnement sociolinguistique sur les biographies langagières des élèves, et à un besoin des chercheurs identifié dès les années quatre-vingt pour comprendre comment les élèves réalisent une activité sociocognitive. Nous avons croisé les méthodes propres aux entretiens sociolinguistiques, désormais bien connus en didactique (Blanchet et Chardenet, 2011), et les méthodes initiées dans les entretiens d'explicitation, créés pour « comprendre le fonctionnement intellectuel de l'élève singulier, [en vue de] pouvoir décrire et analyser la cohérence intrinsèque de la production de ses erreurs (plutôt que la description par écart à une norme seulement) » (Vermersch, 1994 : 23). Plusieurs recherches ont montré la fécondité de l'explicitation pour la didactique (Garcia-Debanc et Beucher-Marsal, 2014 ; Blanchet et Chardenet, 2011). L'originalité est ici d'associer ces deux aspects dans un même entretien, pariant que les liens qu'entretiennent l'expérience sociolinguistique et le processus de secondarisation, se donnent à voir, et à entendre dans les écarts mis ensemble. Les interactions chercheur/élève sont des « “contenants” à l'expérience subjective » de l'élève :

Elles permettent ainsi de sortir du paradoxe de l'introspection (être à la fenêtre et se voir passer dans la rue), parce qu'elles installent, par autrui, par le

⁵ Pour respecter l'éthique de la relation entre l'adulte didacticien et le jeune élève enquêté, la chercheuse répond ponctuellement aux questions éventuelles des élèves sur des éléments de savoir, pouvant aller jusqu'à étayer le questionnement de l'élève sur un savoir spécifique s'il en fait la demande. Cela a été le cas ici pour réfléchir par exemple à l'efficacité d'une méthode de travail, à la graphie d'un mot, à l'organisation discursive d'un texte. L'élève estime avoir lui aussi tiré parti de l'entretien lorsque ces besoins sont entendus.

questionnement et le guidage souples et respectueux, une médiation de soi à soi.
(Vermersch, 1998 : 2)

Ainsi, l'élève-acteur ordinaire, tout comme le chercheur, a une position herméneutique, ce qui place sa parole au cœur d'un processus d'émancipation : se constituant avec la matérialité de la langue (en particulier à l'écrit), la parole – insue des locuteurs eux-mêmes – s'autonomise puis échappe au contrôle. Alors jaillit une autre parole émancipatoire, insue à son tour, qui attire cependant, et peu à peu est reconnue, connue, contrôlée, puis dépassée... Le savoir s'instabilise au profit d'interactions multipliées, sans repères visibles, et ouvre à de nouvelles formes de communication, à de nouveaux savoirs.

Nous parlons d'entretiens sociodidactiques lorsqu'une double condition est respectée : 1) la biographie langagière précède des moments d'explicitation concrets (approche sociolinguistique, puis didactique), 2) l'élève informe mais bénéficie aussi d'un savoir de l'adulte, qui se doit d'accepter d'étayer les apprentissages pour lesquels l'élève le sollicite le cas échéant. Ces séquences sont le signe que les entretiens auront effectivement permis de problématiser une question d'apprentissage pertinente du point de vue de l'élève. En ce sens, ils contribuent à une « didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part » (Cortier et Puren, 2008 : 77).

Les entretiens se déroulent en deux temps : un premier groupe de questions touche à l'identité sociolinguistique et à la biographie langagière de l'élève à partir de questionnaires remplis antérieurement, un second groupe de questions relève de la méthodologie de l'explicitation, selon un protocole inspiré des travaux de Vermersch sur les procédures d'explicitation (1994), et de Theureau sur les théories du cours de l'action (2010). Les élèves ont un statut d'informateur face au chercheur, d'abord en évoquant leurs pratiques langagières ordinaires, puis en revisitant leurs procédures à partir des traces sémiotiques à disposition (produits de l'oral, et de l'écrit, traces reproduites en annexe).

En distinguant ce qui relève de la prescription de ce qui relève de l'activité réelle, les procédures d'évocation font revivre à l'enquêté la situation passée pour appréhender l'expérience vécue, en partie inconsciente, mais qui est conscientisable sous certaines conditions dans le discours. Le jeune enquêté adopte une « position de parole » en vue de se remémorer précisément ce qu'il a fait, et alors d'en prendre conscience tout en informant l'autre (Vermersch, 1994 : 57).

Cette démarche d'entretien présente l'intérêt de prendre en compte les données subjectives qui témoignent du sens que les élèves attribuent à leurs actions, avec une conscience préreflexive (Theureau, 2010), dont la plupart des élèves soulignent l'importance à la fin d'un entretien : six élèves relèvent que l'entretien les a intéressés parce qu'il leur a permis de mieux comprendre comment ils apprennent (TEO : « ça m'a aidé à décrire ou expliquer comment j'apprends oui » ; ART : « je sais mieux comment j'apprends »), deux élèves déclarent avoir apprécié de pouvoir parler d'eux (KAR : « ouais ça m'a intéressé (...) je sais pas parce que euh j'ai pas l'habitude de parler de moi comme ça (...) avec quelqu'un / tout ça »). Ce protocole associant biographies langagières et explicitations nous permettra de comprendre les pratiques langagières quotidiennes des élèves (surtout lorsqu'elles sont plurilingues), ainsi que les dynamiques d'appropriation langagière, y compris dans la classe.

Expliciter l'activité langagière dans deux tâches scolaires : langues, discours et normes du point de vue des élèves

Les neuf élèves écoutés sont scolarisés dans un collège ordinaire en éducation prioritaire. Cet établissement possède un dispositif d'accueil des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés sur le territoire (EANA) ainsi qu'une classe pour des élèves allophones Non Scolarisés Antérieurement (EANA-NSA)⁶. Conformément à ce que d'autres études montrent (Akinçi et De Ruyter, 2005 ; Miguel Addisu et Maire-Sandoz, 2015 ; Gouaïch, 2018), la plupart des élèves ordinaires déclarent avoir des pratiques plurilingues ponctuelles ou quotidiennes (15/21, 71 %). Trois d'entre eux sont arrivés récemment en France et ont quitté le dispositif d'accueil depuis moins de 3 ans ; un élève a commencé sa scolarité primaire en Belgique francophone, les dix-sept autres ont toujours été scolarisés en France.

Une classe de troisième ordinaire

Des plurilinguismes minorés : seul le français est utilisé pour apprendre

Les élèves sont nombreux à avoir une pratique quotidienne ou ponctuelle de ces langues, en particulier avec leurs grands-parents (12/21 répondants, 58 %). Les langues pratiquées par les élèves *hors de l'école* sont variées : sept langues citées, la langue la plus citée étant l'arabe ; deux élèves arabophones entendus en entretiens s'étaient déclarés monolingues dans le questionnaire (cf. tableau 2).

Ces langues sont toujours liées à des pratiques familiales mais elles sont aussi parfois mobilisées *entre pairs*, ce qui peut les amener à mobiliser un parler bilingue entre eux, même si les langues sont inégalement partagées dans le groupe. Près de la moitié déclarent qu'ils utilisent plusieurs langues entre amis « parfois » ou « souvent » (10/21, 48 %), y compris l'élève qui se déclare tout à fait monolingue en famille. Nous donnerons ici l'exemple de LIL, qui souligne qu'utiliser l'arabe entre copines est plaisant pour tous, même lorsqu'on ne parle pas arabe⁷ :

LIL : à l'école le français j'arrive bien à m'exprimer aussi / c'est juste que les par exemple mon prof il va pas comprendre l'arabe je vais pas lui / lui parler en arabe du coup ben le français j'aime bien aussi (...)

ENQ : d'accord bon ben c'est intéressant ça / et avec tes copains / au collège vous en parlez vous parlez avec l'arabe

LIL : ouais avec euh ben certaines copines euh / on parle arabe et français mélangé /

ENQ : d'accord mais vous le faites souvent //

LIL : ouais / (...) ben parce que ça fait plus familier comme avec euh / les copines proches ben j'aime bien / enfin c'est comme si que c'était la famille du coup /

ENQ : d'accord / et toutes tes copines parlent arabe

LIL : non // non

ENQ : alors comment tu fais quand il y a une copine parce que parfois vous parlez français et arabe alors qu'il y a des copines qui parlent pas arabe dans le groupe non

LIL : non on s'adapte

⁶ Voir note 2 pour le détail des acronymes.

⁷ C'est pourquoi nous parlons à ce propos de « pratiques translingues » : « caractéristiques des situations exolingues (dans lesquelles les répertoires des interactants sont pluriels et asymétriques), les pratiques translingues sont qualifiables par des procédés de passages plutôt que par des lieux de frontières (linguistiques) » (Miguel Addisu, 2020 : 158).

ENQ : vous vous adaptez // peut-être qu'elles peuvent apprendre l'arabe aussi hein je ne sais pas moi

LIL : bah oui mes copines elles aiment bien en plus

ENQ : ah ben elles aiment bien d'accord / et donc elles elles comprennent ou pas / elles comprennent un peu

LIL : elles comprennent pas forcément tout mais euh elles s'intéressent /

Mais les élèves n'utilisent pas ces pratiques *dans la classe*, et minorent leurs connaissances des langues de la migration dans les questionnaires. Par contre, dans les entretiens, les neuf élèves écoutés témoignent tous d'une expérience de la variation langagière, sur un continuum entre monolinguisme et découverte du français (cf. tableau 2). À un extrême du continuum, ART est francophone monolingue mais passe parfois des vacances en Belgique, il évoque la variation à travers les échanges avec son cousin, et à travers sa dyslexie. À l'autre extrême du continuum, ABD et KAR, arrivés depuis moins de trois ans, parlent souvent français hors de la classe, et parfois bambara avec quelques amis. Dans l'entre-deux, six élèves, nés en France, ont au moins un parent parlant aussi une autre langue (amazighe, arabe ou lingala). Ils évoquent des pratiques différentes : LIL et WIS parlent souvent arabe avec leur mère, elles aiment utiliser cette langue dans les conversations en français, IDE, ADA et MUR déclarent ne pas parler la langue de leurs parents mais la comprendre « un peu », TEO le fait en vacances uniquement avec ses grands-parents.

Profils langagiers	Nb d'élèves concernés (21 questionnaires)	Langues parlées déclarées en famille	Déclare pratiquer parfois ou souvent plusieurs langues avec ses amis	Élèves arrivés en cours de scolarité	Élèves entendus en entretien
Élèves monolingues au quotidien	6 29 %	Français	1/6 17 %		1/6 élèves - ART
Élèves pratiquant ponctuellement plusieurs langues en famille dont le français	6 29 %	Arabe (3) Bambara (1) Lingala (2)	3/6 50 %	1 élève arrivé en France 6 ans auparavant	4/6 élèves - ADA - ISL - MUR - TEO
Élèves plurilingues au quotidien	9 42 %	Anglais nigérian (1) Amazighe (1) Arabe (3) Wolof (1) Bambara (2) Serbe (1)	6/9 67 %	3 élèves nouvellement arrivés (dispositif d'accueil), dont ABD_eana-nsa KAR_eana-nsa	4/9 élèves - ABD (eana) - KAR (eana) - LIL - WIS
Total des questionnaires	21	Français + 7 langues	10 élèves	4 élèves	9/21

Tableau 2 : profil langagier des élèves de la classe de 3^{ème} (23 élèves, 21 questionnaires)

Cependant, quelle que soit la fréquence de l'usage des langues familiales, *aucun ne la considère comme utile pour apprendre en français : ils déclarent unanimement n'utiliser que le français pour apprendre dans la classe et pour faire leurs devoirs à la maison (questionnaires et entretiens), même lorsqu'ils sont arrivés plus récemment en France.*

Dans la première partie de l'entretien, le retour sur les pratiques ordinaires révèle souvent l'incomplétude des questionnaires préliminaires, et des représentations dévalorisantes sur les

langues qu'ils parlent, résultats déjà relevés ailleurs (Cortier et Puren, 2008). Nombreux sont ceux qui expriment une réelle insécurité dans leur langue autre, lorsqu'ils doivent la mobiliser en famille (IDE : « je n'ai pas l'accent » ; MUR : « je voudrais mais je comprends pas » ; WIS : « c'est difficile mais je l'écoute et j'essaie » ...). On peut faire l'hypothèse que c'est parce qu'aucun n'écrit dans une autre langue que le français, mais les entretiens montreront surtout qu'ils ont incorporé une représentation diglossique des liens entre langue de l'école et langues familiales. Les pratiques de l'écrit scolaire y contribuent sans aucun doute, mais aussi le sentiment d'incompétence langagière vécu dans la famille à travers le regard des proches.

Les deux seuls élèves qui n'expriment pas de conflit de loyauté face à leur langue familiale ont deux niveaux de langue différents (LIL pratique l'arabe quotidiennement, et TEO très rarement), mais ce sont aussi les élèves les plus réflexifs lors des entretiens d'explicitation. Ce sont les seuls qui pourront expliciter leurs choix normatifs lors des explicitations (voir ci-dessous). Ces éléments renforcent l'hypothèse que la qualité de la perception que les élèves ont du statut sociolinguistique des langues familiales favorise leur conscience réflexive, et normative, davantage que leur maîtrise de la langue familiale. Comme d'autres recherches le montrent (Cortier et Puren, 2008 ; Gouaïch, 2018), les dynamiques diglossiques entre français et langues familiales semblent assez peu favorables à la réflexivité sur le langage à l'école. Autrement dit, le processus de secondarisation (observable notamment par la réflexivité exprimée dans le langage) serait favorisé par des représentations non conflictuelles des langues (de la famille, de l'école) plutôt que par leur maîtrise, ou même le degré d'usage (Hélot, 2007).

Tous les élèves entendus témoignent à la fois d'une pratique intuitive d'un répertoire plurilingue, et de stratégies langagières diversement conscientisées. Nous allons voir qu'il en est de même pour ce qui concerne le statut qu'ils accordent à l'oral et à l'écrit scolaires.

Deux types de tâches langagières réalisées par les élèves : exposé oral et argumentation écrite

Dans la suite des entretiens, les élèves s'appuient sur un support écrit produit préalablement dans la classe et à la maison (enregistrement des exposés, brouillons, copies corrigées) pour décrire aussi précisément que possible ce qu'ils ont fait, comment ils l'ont fait, et les stratégies mobilisées pour le faire. Nous verrons qu'ils témoignent de procédés variationnistes à l'écrit comme à l'oral, mais l'écrit leur paraît le premier lieu des apprentissages scolaires – et des enjeux de la variation.

Deux tâches d'apprentissage ont été choisies conjointement par la chercheuse et l'enseignant : la présentation orale d'un extrait littéraire à l'ensemble de la classe (enregistré et transcrit par la chercheuse un mois plus tôt, cf. tableau 1 et tableau 3) et une production d'écrit de type argumentatif (rendu le jour-même aux élèves par l'enseignant). Pour ces deux activités, nous pouvons considérer que les démarches pédagogiques de l'enseignant sont explicites et comparables. En effet, depuis le début de l'année, l'enseignant a formé ses élèves à l'utilisation du brouillon, et il les accompagne, pas à pas, dans la réalisation des activités : inscription des productions dans une dynamique plus large, explicitation des consignes et corrections/remédiations en plusieurs temps (en classe et à la maison, sur deux semaines environ), retour individualisé à l'écrit et à l'oral. L'exposé concluait l'étude collective d'un roman : chacun devait présenter un passage et justifier de son choix. L'enseignant a aussi accompagné la démarche d'écriture (sujet proche de l'expérience sociale des élèves, échanges oraux pour « trouver des idées », premier brouillon corrigé en classe, second brouillon à la maison et proposition de correction, version finale corrigée et notée). Comme le montre le tableau ci-dessous, les deux tâches sont complémentaires sur le plan discursif : il s'agit dans les deux cas de faire un choix et de le justifier par une argumentation construite (à l'oral ou à l'écrit). Elles s'inscrivent donc dans une progression d'année.

	Exposé oral (novembre 2018)	Production écrite (janvier 2019)
Consigne	Présentez un extrait qui vous a plu suite à la lecture cursive d' <i>Un secret</i> , de Philippe Grimbert. Introduisez et lisez l'extrait, puis justifiez votre choix en vous appuyant sur le texte.	Défendez le sport que vous préférez. Proposez votre thèse et justifiez-la à l'aide d'arguments. Les arguments devront être illustrés par un ou plusieurs exemples.
Support déclencheur étudié préalablement en classe	Roman complet	Texte argumentatif sur le sport
Organisation pédagogique (sur 3 semaines environ)	Explicitation des consignes en classe Temps de réflexion en classe (brouillon 1) avec étayage individualisé Temps de réflexion à la maison avec production personnelle (brouillon 2) Rendu à l'enseignant (production écrite) ou présentation à la classe (production orale) Appréciation et conseils de l'enseignant (individualisé et collectif)	
Traces utilisées lors de l'entretien	Transcription de l'exposé oral et texte choisi, brouillon écrit le cas échéant (pour 1/9 élève)	Productions écrites : version finale corrigée et notée, et brouillons le cas échéant (pour 7/9 élèves).

Tableau 3 : Tâches langagières des élèves et traces utilisées pour les entretiens

Les traces de l'activité sont essentielles pour l'évocation (cf. annexe, traces 3 et 4). Les premières explicitations sont généralement assez prévisibles. Mais ensuite d'autres informations affleurent, qui s'avèrent être des leviers pour les apprentissages, alors que les élèves les considèrent comme peu légitimes, voire transgressifs. Nous considérerons ces pratiques comme des arts de faire avec les discours scolaires, arts auxquels contribuent les bricolages, voire les braconnages des élèves.

La langue, le discours et les pratiques explicitées par les élèves

Nous interrogerons ici les élèves d'une classe dans laquelle l'enseignant, expérimenté, adopte une pédagogie explicitante et visible pour tous, conclusion à laquelle l'étude ethnographique a abouti, et dont nous avons déjà montré quelques traces. Les élèves montrent qu'ils se sont beaucoup plus approprié les procédures pour la rédaction que pour l'exposé oral.

La « langue » n'est pas problématisée comme un objet d'apprentissage par les élèves

Très rares sont ceux qui utilisent le terme « langue » ou même la terminologie grammaticale scolaire pour commenter leur brouillon et décrire leurs procédures d'écriture. Et ils n'en parlent pas du tout pour évoquer leur exposé oral. Pourtant, le terme « langue » avait bien été utilisé par tous dans la première partie sociolinguistique de l'entretien, portant sur leurs pratiques langagières hors de l'école.

Par exemple, les termes « verbe », ou « connecteur » (utilisé dans la fiche de consignes) n'ont été utilisés qu'une fois dans les entretiens par deux élèves différents (ART et TEO), alors qu'on peut relever des transformations syntaxiques faites par tous les élèves sur les brouillons. Aucun n'utilise le terme « langue » pour parler de leurs corrections, mais ils se souviennent tous de ce qu'ils ont changé. Ils peuvent gloser les transformations faites, mais n'ont pas la terminologie linguistique pour les analyser : ils disent l'avoir fait pour éviter que cela soit « bizarre » (IDE), parce que « c'était pas des arguments qui me ressemblent » (MUR), ou parce que cela « ne se formulait pas » (WIS) :

WIS : (...) dans le brouillon j'avais mis euh / euh *qui peut nous* / non du coup si j'avais dit *qui peut nous aider* / et ici j'ai dit *qui peut nous apprendre à être autonomes dans la vie de tous les jours* et de *dépendre de personne que de soi-même* du coup j'ai effacé *de personne* j'ai laissé que *de soi-même*

ENQ : mmm / et pourquoi t'as effacé *de personne* ?

WIS : parce que c'est / enfin je trouvais que c'était / pas forcément de la répétition mais / que ça se formulait pas / bien

Même si les élèves ne savent pas analyser les raisons de leurs choix, les changements opérés sont le plus souvent des effets de style, ils témoignent d'une conscience variationniste, ils la mobilisent de façon pertinente. On peut le voir dans les propos de WIS ci-dessus, mais aussi dans le jeu de TEO qui, pour parler du tennis, adopte d'abord « son » vocabulaire avec l'expression « sport de riche » puis, dans le second brouillon, l'a « mieux écrit » en choisissant l'expression « sport élitiste », contrairement aux sports « accessibles à tout le monde » (cf. annexe, trace 4) :

TEO : [cherche dans son cahier] // non // peut-être là / voilà sport bon j'avais marqué euh avec mon vocabulaire mais j'avais mis sport de riche / (...) Voilà et le sport de riche je l'ai // je l'ai changé en sport élitiste / et en sport qui est accessible à tout le monde / qui peut être accessible à tout le monde ça je l'ai je l'ai un peu changé / je l'ai mieux écrit

Tout comme à l'oral, TEO montre ici qu'il a bien compris les jeux sociolinguistiques à l'œuvre dans la variation, et qu'il fait en sorte de s'adapter à son destinataire. Le fait d'écrire semble facilitant car il s'adresse à un seul destinataire (l'enseignant). Et pourtant, c'est parce qu'il a une expérience concrète des effets de ces choix (à l'oral, par exemple), qu'il peut adapter son discours à l'enseignant. Pour lui, la conscience variationniste se construit dans la transposition d'une expérience pratique intuitive à une expérience seconde, scolaire, et à l'écrit. Cette stratégie nous paraît exemplaire d'un art de faire avec le langage, particulièrement difficile à accompagner par l'enseignant le cas échéant.

Le plurilinguisme joue moins que le rapport aux normes discursives : l'insécurité en acte à l'oral

On pourrait s'attendre à ce que la langue soit thématisée au moins dans les entretiens des deux élèves nouvellement arrivés en France. Mais aucun d'eux n'évoque des questions de « langue ». Par contre, ils sont les seuls à signifier leur impuissance à pouvoir s'exprimer comme ils le souhaiteraient, et une honte sourde face à ce qu'ils estiment stigmatisé par les enseignants ou les élèves : ABD déplore son accent malgré ses efforts pour l'effacer, et KAR est furieux d'avoir appris à écrire en capitales et non en cursives. Pour eux, cela génère nombre de difficultés de compréhension, ainsi que des jugements péjoratifs. Mais leurs tactiques diffèrent : à l'oral, KAR suit tous les conseils de l'enseignant et s'implique (cf. annexe, trace 1), mais pour ce qui concerne l'écrit, il témoigne surtout de son impuissance : « KAR : vous voyez je sais je ne sais même pas écrire le XXX / (KAR montre ses lettres capitales sur la copie et a un geste d'impuissance) / je ne sais pas écrire correctement ». À l'inverse, ABD use de stratégies sophistiquées à l'écrit, qui sont valorisées par l'enseignant (aide, réécriture, transpositions de textes, brouillons...). Mais malgré toutes les stratégies qu'il déploie pour « imiter l'accent » à l'oral, une insécurité identitaire profonde en découle :

[538] ABD : et ici j'arrive bah pas j'suis pas accepté/et tous les jours c'est/ça continue/ (...) quand je dis ça continue/dans la rue / t'es toujours regardé à travers/t'es pas/t'es pas né ici / t'as l'accent / tu viens du bled / t'es blizarre / t'es chichii / t'es cela /on te traite de ché pas /plein de choses / donc mais bon xx aller vers les xx/ (...)

[670] ABD : j'essaie d'imiter comment les autres parlent/// j'essaie d'écouter comment ils commencent les/les phrases comment ils dit /comment y/mais après j'ai/j'analyse aussi j'me dis on a pas la même voix donc ça peut pas être pareil/peut-être si je peux essayer de commencer comme ils/comme ils/comme ils disent mais la voix ne sera pas pareille parce qu'on n'a jamais/ (...) j'écoute et j'essaie de communiquer avec eux/comme ça//

ENQ : d'accord / et en communiquant t'essaies d'imiter dans la communication ?

ABD : souvent mais//pas tout le temps/parce que quand j'essaie d'imiter à chaque fois / ça me fait bizarre / genre je sens que non / ça me fait des frissons à chaque fois//

Pour ces deux élèves, encore bien davantage que pour les autres élèves de la classe, ce n'est pas la langue, mais les jugements portés sur ses usages qui sont la source de leur réflexion et parfois de leurs frustrations.

L'écrit et l'oral : des formats discursifs érigés en repères scolaires pour les élèves

Les élèves ne thématisent pas la « langue » pour parler des tâches scolaires, comme si l'homogénéité présumée du français rendait cette catégorisation peu opératoire à leurs yeux (et aux yeux de l'école, contrairement aux évocations des pratiques langagières non scolaires). Tout se passe comme si l'objet d'apprentissage était moins une langue qu'un discours, et les normes qu'ils lui supposent. Les normes sont au service des discours et ils le savent. Les plus aguerris en jouent, alors que d'autres peuvent les subir, pour un temps au moins.

Pour parler de leur texte écrit, les élèves ont généralement recours à de nombreux termes désignant les modalités discursives propres au texte argumentatif et à l'organisation des idées, à leur justification (« argumenter », « exemples », « illustrer », « la thèse » ...). Tous ont le souci d'organiser les idées selon un plan pré-établi (une idée et un exemple par paragraphe, comme ils l'ont appris) mais tous évoquent aussi longuement dans les entretiens des sportifs qui excellent dans leurs disciplines, qu'ils connaissent bien (tennis, football, boxe, aviron ... et jeux vidéo...), dont ils présentent dans leurs textes un aspect choisi pour sa force argumentative : « IDE : j'avais écrit Pelé l'*ancien joueur brésilien* // et là j'ai écrit *Pelé le meilleur joueur de l'histoire // du football* / comme ça ça / ça faisait plus euh important ».

Dans ces textes, les élèves ne se trompent pas de genre : ils ne racontent pas la vie de ces sportifs qu'ils connaissent bien, mais cherchent, au contraire, à les inclure au service de leur propre démarche argumentative :

LIL : (lit son premier brouillon, cf. annexe, trace 3) *deuxièmement moi j'estime que la boxe est un / est aussi un très bon moyen de de défense les personnes pratiquant ce sport prennent plus facilement confiance en / en eux / ce qui permet de moins redouter le monde extérieur // et du coup quand j'ai rectifié j'ai mis / (...) dans le deuxième brouillon j'ai mis / deuxièmement j'estime que ce sport est aussi un très bon moyen de défense / comme Mohamed Ali qui avait commencé la boxe pour se venger d'un enfant qui lui avait volé son vélo et xxx boxeurs prennent plus facilement confiance en eux ce qui permet de moins redouter le monde extérieur //*

Nous n'aurons pas la place ici de donner davantage d'exemples allant dans ce sens, mais les entretiens sont remarquablement congruents quant à l'importance accordée à la pratique de l'écrit pour s'essayer à la variation, et développer des compétences discursives qui leur sont tout aussi utiles à l'oral, et que pourtant ils n'ont pas conscience de mobiliser lors de leur exposé.

L'exposé oral est d'abord un moment où l'on prend le risque de se montrer comme élève aux camarades. Ce n'est pas perçu comme un exercice agréable : quatre d'entre eux disent préférer l'écrit à l'oral parce qu'ils peuvent avoir le temps de corriger, et qu'ils n'ont pas à faire face aux autres (LIL : « ben il y a des choses que j'aimerais modifier comme les euh bah / ah mais après c'est à l'oral donc on peut pas » ; MUR : « quand je suis au tableau et que tout le monde me regarde alors je me sens mal à l'aise »). En effet, l'analyse des transcriptions des exposés montrent que seul TEO joue sur la variation à l'oral. Son commentaire lors de l'entretien révèle qu'il avait fait le choix de ce « braconnage » face aux pairs, au moins intuitivement : TEO use face à ses pairs d'un langage marqué pas les « euh » et les hésitations, avec un lexique peu étendu, des phrases qui épousent le rythme de la conversation. Puis en réponse à l'enseignant il construit une réponse beaucoup plus sophistiquée sur le plan

syntaxique (cf. annexe, trace 2). L'écart n'est pas flagrant, mais cela sera repris et évalué par l'enseignant lors de l'exposé en novembre, qui en profite pour donner des conseils normatifs à tous :

ENS : je voudrais quand même faire une petite remarque sur / la prestation orale de TEO / euh vous remarquez comme plusieurs élèves précédemment une certaine facilité une certaine aisance à l'oral / euh ce qui est très positif hein / d'arriver devant la classe / sans qu'a\ sans quasiment regarder ses notes hein / arriver à présenter un petit exposé / mais tu tombes dans le piège de l'aisance et de la facilité TEO / c'est que / alors tu vois sur trois points je ne t'accorderai pas 3 sur 3 / même si pourtant ton ta prestation orale est vraiment de de très bonne qualité / parce que tu tombes dans le piège de l'aisance et étant tellement à l'aise tu / es un peu familier / je ne sais pas si tu t'en rends compte / bah voilà / ah ouais / tout ça / etc./ euh / c'est un apprentissage hein / à l'oral méfiez-vous de votre / tentation de vous exprimer comme vous vous exprimeriez entre copains / dans la cour etc. / donc faites attention quand vous aurez des oraux à présenter au fur et à mesure euh en 3^{ème} ou / l'année prochaine au lycée euh / restez / ayez bien en tête que vous êtes dans une situation de communication / en classe et non entre / camarade voilà //voilà / je ne voudrais pas que ce que je viens de dire / ternisse complètement ce que j'ai dit précédemment c'est vraiment un très très bon travail /

Nous considérons effectivement cet essai comme un braconnage (au sens de Certeau), car TEO s'en fera le reproche deux mois plus tard dans l'entretien, et rejoindra tous les élèves qui estiment que l'exposé oral n'est décidément pas le lieu du « brouillon » langagier ni des tâtonnements normatifs. Peut-être l'oral est-il finalement le plus insécurisant pour ces élèves du fait de la double énonciation (les pairs et l'interaction de connivence // la situation et l'interaction formelle). Comme on le verra plus bas, ils estiment ne pas avoir réellement travaillé pour le préparer.

L'oral comme lieu d'appropriation, mais dévalorisé par les élèves

Si les élèves ont très volontiers parlé de leurs rédactions, ils ont été très intrigués par les questions portant sur l'exposé oral. Six d'entre eux disent au premier abord qu'ils n'ont pas « travaillé » pour préparer leur exposé, alors que les procédures d'explicitation permettent, non seulement, de faire resurgir le souvenir des textes choisis et présentés plus d'un mois auparavant, mais d'identifier aussi un réel travail préparatoire, le plus souvent non conscientisé. Ils commencent par dire que ce n'était pas un « travail » parce qu'ils n'ont produit aucun écrit formel, réponses typiques pour une situation scolaire dont on connaît depuis longtemps l'effet d'amplification des inégalités d'apprentissage, comme Emmanuelle Guerin le rappelle encore très récemment :

L'oral n'est valorisé qu'en tant qu'il met en sons un travail préalable à l'écrit. Partant, on peut s'interroger sur la possibilité d'envisager l'oral comme un « levier d'égalité des chances » quand on sait le rôle distinctif d'une familiarité extrascolaire avec l'écrit (Lahire 1993 ; Bautier 2001). La maîtrise de l'écrit (standardisé) étant, en France, socialement valorisée ; les enfants évoluant dans un environnement favorisant le contact ordinaire avec des productions écrites auront naturellement plus de facilités à donner du sens à l'enseignement et donc moins de risque d'échouer dans les apprentissages. (Guérin, 2020 : 109)

Pourtant, l'exposé était l'aboutissement d'un travail préparatoire très structuré et accompagné par l'enseignant (cf. tableau 3). Seule ADA a pu retrouver dans son cahier des traces écrites du travail préparatoire à l'oral. On y voit à nouveau l'effort de structuration du discours grâce à l'usage de l'écrit :

1) *Le contexte (à quel moment du roman ?)*

Ce passage se situe à la fin de l'autobiographie, dans le chapitre cinq, page 167. C'est donc bien après la destruction qu'Hannah a fait en donnant ses vraies papiers aux Allemands aussi ceux de son fils Simon. Le narrateur découvre les victimes

2) *Lecture expressive*

3) *Compréhension/interprétation*

Le narrateur découvre au Mémorial qu'il y a un service de documentation sur les victimes du Nazisme. Il vas donc consulté les registres et il y voyait les informations de chaque personnes déportés. Comme le numéro, la destination, la date d'arrivée...

4) *Mes ressentis/mes émotions/mes impressions*

... En ayant passé une après-midi à feuilleter il a découvert le nom d'Hannah et Simon. Ils avaient été expédiés au camps d'Auswitz en Pologne et gazés au lendemain de leur arrivée.

4) *Mes ressentis/mes émotions/mes impressions*

J'ai ressentis une tristesse car je suis souvent intéressé par cette horrible époque. C'est vraiment horrible de faire souffrir et de tuer des humains innocent pour la gloire d'un homme, Hitler. Personnellement j'aurais surement pleuré si un des membres de ma famille aurait eu cet expérience.

ADA : brouillon préparatoire à l'exposé oral (extrait du cahier de ADA)

Tous les autres élèves ont d'abord dit qu'ils n'avaient pas travaillé pour préparer leur exposé, même si quatre d'entre eux se souvenaient encore précisément de l'extrait choisi et des raisons de leurs choix. Les transcriptions ont donc été utilisées pour les aider à se remémorer leurs gestes⁸. Les élèves ont en fait un souvenir lié à l'esthétique du texte choisi, au plaisir de lire et à l'émotion qu'il a suscitée, ce qui efface manifestement à leurs yeux l'importance de leur propre production orale.

Après l'évocation du texte choisi (qui toujours faisait référence à une émotion personnelle forte), ils ont peu à peu verbalisé qu'ils avaient développé des stratégies pour se préparer à l'oral, dont plusieurs se cumulent pour un même élève. Toutes visaient à rendre leur discours « acceptable » à la fois aux yeux des pairs et de l'enseignant (entraînement à la lecture à haute voix, discussion avec un parent ou un ami, écriture de mots-clefs sur des post-it, rêverie sur le texte...), ce qui leur paraissait beaucoup plus périlleux qu'à l'écrit. Ainsi, IDE et ABD ont fait deux présentations parce la première leur semblait brouillon. Comme on l'a vu plus haut, TEO est d'accord avec son enseignant pour dire qu'il est parfois « trop à l'aise à l'oral » parce qu'il utilise un langage adapté aux pairs plus qu'à l'enseignant.

Les deux élèves qui sont, de loin, les plus réflexifs dans les entretiens (TEO, LIL) évoquent à propos de l'oral une « logique » propre qui porte sur leurs choix discursifs pour réaliser leur exposé, une sorte de savoir-faire intériorisé des jeux de variation qu'ils ne savent ni nommer ni décrire, mais auquel ils font confiance pour tout à la fois prendre la parole face aux pairs et à l'enseignant, répondre aux consignes, et rendre compte du texte. La conscience de la variation est, pour eux, une sorte d'intuition, qui est beaucoup plus hésitante chez les élèves qui savent peu expliciter leurs pratiques de l'écrit :

LIL : du coup quand j'ai lu le passage c'était de la logique ce que je disais enfin c'était ma logique à moi du coup xxx j'ai expliqué ma logique par rapport aux attaches /

⁸ Les transcriptions écrites ont été utilisées pendant l'entretien comme déclencheurs, ce qui a permis d'éviter d'amplifier l'effet d'étrangeté que les élèves ont ressenti en découvrant des traces de leurs paroles.

ENQ : mais comment t'as t'as t'as eu euh cette logique elle t'est pas venue tout d'un coup au moment de l'exposé oral ?

LIL : non non quand je le lisais je / je savais que / quand je le / quand j'ai lu le passage / ben je comprenais déjà / enfin j'ai pas compris directement au tableau / enfin je veux dire j'avais compris déjà euh en le lisant je savais ce que j'allais dire /

Si l'écrit est le lieu des stratégies, l'oral apparaît comme celui des premières tactiques discursives, intériorisées, non conscientisées. Paradoxalement, ils semblent savoir bien mieux tirer parti de l'écrit, pour la connivence que cette tâche induit avec l'enseignant, et qui demeure finalement dans la sphère de l'intimité didactique. L'oral semble être pour la plupart de ces élèves une sorte de non-lieu du processus d'appropriation, insécurisant parce qu'à l'oral on fait d'abord face aux pairs. Mais ces gestes s'apparentent aux démarches réflexives évoquées de façon conscientisée à propos de l'écrit.

Apprendre à apprendre avec le langage : une métacognition outillée pour les textes écrits mais dévalorisée pour les textes oraux.

Seuls LIL et TEO savent expliciter de façon distanciée leur démarche d'écriture en comparant leurs différents textes (voir en annexe : traces 3 et 4). TEO dit ici comment et à quelles fins il change une forme sur son brouillon :

TEO : C'est ça parce que je relisais pour voir déjà si j'ai mis assez de connecteurs logiques / (...) Euh / des moments j'ai barré / parce que je me disais que ça ne servait à rien de mettre ça ou euh / ou même là j'entourais

ENQ : Mmm

TEO : Pour me dire pour bien me repérer etc. / euh / après je crois que j'avais eu en / d'autres feuilles mais c'est vraiment / brouillon vraiment ça ne ressemblait plus à rien / et du coup j'ai ré même ici j'ai réécrit avant j'avais un brouillon qui était beaucoup plus sale et j'ai déjà réécrit un peu pour faire des meilleures euh / des meilleures lignes

À propos de l'écrit, beaucoup évoquent du temps long, une écriture numérique, des discussions... et au détour de la conversation, des recherches personnelles sur internet, comme s'il n'était pas acceptable de ne pas avoir toutes les idées par soi-même. Pourtant, même si elle ne sait pas expliquer en quoi, LIL montre ici qu'elle fait des va-et-vient entre l'écriture et la recherche d'information, et que son texte en bénéficie. LIL est habituellement très proluxe dans l'entretien, mais dans cet extrait, on comprend combien elle hésite à faire part de ses recherches, comme si cela ne faisait pas vraiment partie du processus d'écriture :

ENQ : donc qu'est-ce que tu as rajouté qu'est-ce que tu as changé là ?

LIL : ben j'ai rajouté l'exemple de Mohamed Ali

ENQ : mmm / et tu le connaissais euh Mohamed Ali / comment t'as trouvé cet exemple

LIL : euh je suis partie regarder sur Internet

ENQ : d'accord / donc entre ça et ça / tu as fait des recherches sur Internet ?

LIL : mmm

ENQ : entre le premier brouillon et le second brouillon ?

LIL : oui

ENQ : ouais alors qu'est-ce que t'as été chercher sur internet ?

LIL : ben je suis partie regarder un peu la vie de Mohamed Ali

ENQ : mais comment tu le connaissais ?

LIL : et ben tout je sais que c'est un grand box un grand boxeur

ENQ : d'accord tu connaissais son nom ?

LIL : oui

Ce travail-ci aura finalement duré plusieurs jours, tant pour la lecture que pour l'écriture (cf. tableau 2 et trace 3 en annexe). Plusieurs ont des méthodes très élaborées pour gérer à la fois l'ensemble des informations glanées sur le net et leur propre production. Au fil des échanges, chercheure et élève découvrent pas à pas, ensemble, que cet exercice d'écriture recouvre en fait mille et un gestes qui ne relèvent pas de la graphie, et que l'exercice oral mobilise en fait de nombreux savoirs langagiers qui leur paraissaient épars, non convoqués, dispersés, sans grande valeur. La valorisation de leur oral passera par la découverte des transcriptions faites : tous les élèves de la classe demanderont à garder une copie de la transcription de leur oral comme si, alors, l'oral devenait plus légitime... Même si l'oral et l'écrit apparaissent de prime abord comme assez stéréotypés dans les discours des élèves, les explicitations montrent que des pratiques d'appropriation sont à l'œuvre, et qu'elles concernent la langue mais surtout les discours, et les normes sociales qui les organisent. Ces « arts de faire » langagiers, pourtant, ne sont pas enseignés en tant que tels bien au contraire : l'enseignant instaure les frontières que les élèves choisissent de mobiliser, ou de traverser selon les cas.

Conclusion : une conscience variationniste qui se construit dans les pratiques

Les élèves entendus sont scolarisés dans un collège ordinaire en éducation prioritaire, dans un quartier très défavorisé de Rouen. Ils sont plurilingues pour la plupart, conformément au profil langagier des classes en REP+ aujourd'hui en France. Nous avons cherché à comprendre sur quels repères socio-langagiers ils s'appuient pour réaliser un texte argumentatif et un exposé oral en classe de français.

En nous appuyant sur une démarche sociodidactique dans les entretiens (regards croisés sur la biographie langagière et les procédures de réalisation des tâches scolaires), nous avons montré que les élèves s'appuient sur des ressources sociolangagières plurielles, et sur un jeu de normes plus ou moins intériorisé, conscientisé. Si, pour ce faire, aucune autre langue que le français n'est mentionnée (même pour ceux arrivés récemment en France), ils ont pourtant incorporé une représentation diglossique des liens entre langue de l'école et langues familiales, et ont développé une grande sensibilité à la variation langagière. Ils la transposent intuitivement à leurs pratiques scolaires.

Lorsqu'il existe un conflit de loyauté entre langues familiales et langue scolaire, la posture réflexive des élèves apparaît comme plus fragile. Les pratiques translingues *entre pairs* peuvent être utilisées comme des ressources pour gérer l'insécurité linguistique. *Dans la classe*, les bricolages se font dans le cadre d'une norme scolaire intériorisée, qui survalorise l'écrit au détriment de l'oral, l'écrit leur semblant plus à même de soutenir leurs apprentissages du fait d'une connivence avec l'enseignant plus facile à assumer qu'à l'oral. Paradoxalement, ils semblent savoir bien mieux tirer parti de l'écrit, pour la connivence que cette tâche induit avec l'enseignant, et qui demeure finalement dans la sphère de l'intimité didactique.

Or les liens qu'ils font entre ces normes sont invisibilisés dans les usages proprement didactiques du français, ce qui nous a amenée à nous appuyer sur les travaux de Michel de Certeau pour les qualifier de bricolages, voire de braconnages langagiers au service de l'appropriation. Les neuf élèves écoutés ici s'approprient la norme scolaire plutôt qu'ils ne la

subissent, y compris ceux arrivés récemment en France⁹. Ils expérimentent la variation langagière, et témoignent d'un rapport second au langage, en construction, qu'ils n'associent pourtant pas explicitement aux apprentissages. Tout se passe comme si, pour eux, la pratique était au cœur du processus de distanciation – et d'appropriation –, bien plus que l'ostentation de savoirs scolaires et disciplinaires :

Du point de vue des élèves (...), il y a d'une part ce qui relève de la réalité des pratiques, leur diversité, leur dynamisme, autrement dit leur variation et ce qui est légitime, important, ce qui appartient aux « programmes ». (Guerin 2020 : 117)

Mais l'appropriation se nourrit des repères linguistiques que l'enseignant met à leur disposition, et qu'il étaye constamment ; elle semble donc se jouer dans l'écart que les élèves perçoivent (et co-construisent ?) entre langues et discours, entre pratiques scolaires et familiales. Et c'est dans la gestion de cet écart que des « arts de faire » peuvent se déployer. Ces activités socio-langagières, pour partie ignorées (Penloup, 2007), apparaissent comme des ressources que les élèves ne considèrent pas toujours comme légitimes ou reconnues dans la culture scolaire.

Il n'est bien sûr pas possible de qualifier ces initiatives indépendamment des élèves, qui seront finalement les seuls à pouvoir les interpréter au terme de leur parcours scolaire. Entre résistance et passivité, ils s'appuient sur une conscience langagière variationniste que l'on peine à identifier dans le flux des interactions didactiques en tant que ressorts de l'appropriation, mais que le regard sociolinguistique peut contribuer à décrire, au bénéfice de la didactique. Dans la diversité des lieux qui actualisent leurs discours, les stratégies pour réussir sont des processus d'accommodation aux normes scolaires perçues, les pratiques littéraciées sont tout particulièrement investies à cet effet par ces élèves.

Bibliographie

- AKINCI Mehmet-Ali, DE RUITER Jan-Jaap, 2005, « Enquête sur les pratiques langagières des élèves des écoles élémentaires de Lyon et de son agglomération », dans Cécile Van den Avenne (éd.), *Mobilités et contacts de langues*, L'Harmattan, Paris, p. 259-275.
- BAUTIER Élisabeth, GOIGOUX Roland, 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- BAUTIER Élisabeth, RAYOU Patrick, 2009, *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, Paris.
- BIGOT Violaine, MAILLARD Nadja, 2014, « “Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris...” Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire », *Lidil*, n° 50, p. 81-104.
- BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, AUF, Paris,
- BOUTET Josiane, 2002, « Pratiques langagières ; Formation langagière », dans Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (dirs.), *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Seuil, Paris.
- CERTEAU Michel de, 1990 [1980], *L'invention du quotidien*, Folio, Paris.

⁹ Mais l'on peut penser que ce n'est pas toujours le cas parmi les douze élèves qui, dans cette classe, n'ont pas souhaité s'entretenir avec la chercheuse.

- CHAMPAGNE Martine & COULANGE Lalina, 2019, « Pratiques langagières et difficulté scolaire : des questions didactiques ou pédagogiques ? », *Éducation & Formation*, n° e-312, p.65-80, <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=32&page=3>
- CORTIER Claude, PUREN Laurent, 2008, « Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile », *Repères*, n° 38, p.63-80.
- CRINON Jacques, MARIN Brigitte, 2014, « Point de vue et activité des élèves en production écrite », dans Bertrand Daunay *et al.*, *Didactique du français : du côté des élèves*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, p. 35-49.
- DELAMOTTE-LEGRAND Régine, PENLOUP Marie-claude, 2000, « Le passage à l'écriture », dans Régine Delamotte-Legrand, Fabienne Gippet, Anne Jorro, Marie-Claude Penloup (éds), *Passages à l'écriture : Un défi pour les apprenants et les formateurs*. PUF, Paris, p. 13-52.
- DEPP, 2018, *L'éducation prioritaire, état des lieux*. Note d'information n° 18.2, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation Nationale.
- FOUCAULT Michel, 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris.
- GARCIA-DEBANC Claudine, BEUCHER-MARSAL Claude, 2014, « Le point de vue des élèves sur une séquence d'accompagnement de l'écriture », dans Bertrand Daunay *et al.*, *Didactique du français : du côté des élèves*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, p. 69-85.
- GOUAÏCH Karima, 2018, *Les pratiques langagières d'élèves allophones nés en France ; Obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*. Thèse de doctorat (dir. F. Chnane-Davin), Université d'Aix-Marseille.
- GUÉRIN Emmanuelle, 2020, « Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l'école... », *Le français aujourd'hui*, n°208, p.107-121.
- GUÉRIN Jérôme, MÉARD Jacques, 2014, « Conduite de l'entretien auprès des jeunes scolaires : le cas de l'autoconfrontation dans une approche « orientée – activité » », *Revue canadienne de l'éducation*, n° 37/1, p. 120-139.
- JAUBERT Martine, REBIÈRE Martine, 2011, « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? », *Pratiques*, n° 149-150, p. 112-128.
- HÉLOT Christine, 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris.
- LAHIRE Bernard, 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires*, L'Harmattan, Paris.
- LEVI-STRAUSS Claude, 1962, *La pensée sauvage*, Plon, Paris.
- MIGUEL ADDISU, Véronique, 2020, « Le *translanguaging*, un levier pour l'inclusion : propositions pour une didactique inclusive du français », dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui, F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Lambert-Lucas, p.155-170.
- MIGUEL ADDISU Véronique, 2016, « Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves "allophones" devenus "ordinaires" », *Repères*, n° 53, p. 79-96.
- MIGUEL ADDISU Véronique, MAIRE-SANDOZ Marie-Odile, 2015, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique », *Repères*, n° 52, p. 59-76.
- MEUNIER Déborah, 2019, « Penser les modalités d'une appropriation plurielle des langues et des expériences de mobilités : représentations de l'altérité, réflexivité et dispositifs didactiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°16, p. 1-10.
- NONNON Élisabeth, 2011, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques*, n° 149-150, p. 184-206.
- PENLOUP Marie-claude (dir.), 2007, *Les connaissances ignorées : Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, INRP, Paris.

- SCHÜTZ Alfred, 1987, *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*, Klincksieck, Paris.
- THEUREAU Jacques, 2010, « Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action" », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n° 4/2, p.287-322.
- VERMERSCH Pierre, 1994, *L'entretien d'explicitation*, ESF Editeur, Paris.
- VERMERSCH Pierre, 1998, « Objectivité et subjectivité », *Expliciter – Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation*, n° 24. p.1-4.

Annexes

Traces 1 : transcription de l'exposé oral de KAR

KAR : (lit p. 69) *soudain mon estomac s'est retourné / j'ai pris déjà XXX / et sans prendre le temps de réfléchir / je l'ai frappé violement sur les / au visage / il a eu un moment / de stupeur / j'ai juste eu le temps / de XXX qui reflétait dans ses yeux / écarquillés / avant qu'il ne se gi / ne se jette sur moi pour me bourrer de coups // nous avons roulé sur la table / je n'étais plus moi-même / pour la première fois / j'ai / éprouvé aucune crainte // je n'avais / je n'avais pas eu peur que son poing vienne / se loger dans mon / dans le creux de mon / se / se // ma nausée avait disparu / je l'ai attrapé par les cheveux pour lui cogner la tête sur / contre euh / je l'ai // ma nausée avait disparu / je l'ai attrapé par les cheveux pour lui cogner la tête contre le sol // j'ai enfoncé mes d mes doigts dans ses yeux / j'ai craché dans sa bouche / je n'avais / je n'étais plus au collège / j'ai lutté comme / j'avais l'habitude de le faire / XXX / avec le même excitant*

Professeur : la même excitation

KAR : *la même excitation // mais contrairement à mon frère / mon adversaire n'allait pas /prendre l'avantage //// je savais que / j'allais le tuer / j'allais vraiment faire disparaître son visage / dans le sol //*

Professeur : d'accord / [039'03 à 0'39'15] /

KAR : *le contexte / à quel moment du roman cela arrive / euh cela arrive / dans une projection vidéo / avec euh qui s'est battu / se moquait d'une femme qui était dans la vidéo /// j'ai ressenti des émotions / je ressens de la force / quand je lis ce passage du roman / car il ne s'est pas laissé faire / ça prouve que même si on est faible / physiquement on peut se défendre / à mon avis sur ce passage / pourquoi est-ce qu'il m'a marqué // à mon avis ce passage est très important car / XXX il y aura toujours des gens / qui font du causer du tort ils vont même cru que XXX /*

Professeur : juste euh / tu peux répéter la la toute fin /

KAR : ils ont fini par croire qu'il tapait à deux

Professeur : que tu as perdu /

KAR : que tu as peur de eux /

Professeur : ah que tu as peur d'eux / d'accord / c'est pour ça que tu as choisi ce passage euh comme tu l'as expliqué en rapport avec euh l'idée de de lutter / de toujours avoir la force de lutter/

KAR : oui /

Professeur : euh peut-être simplement est-ce que tu peux compléter ce que tu as compris euh / du passage parce ce que c'est ce qu'il manquait dans ta présentation / tout le reste euh franchement

KAR *c'est bien tu as tu as fait beaucoup d'effort sur tous les autres points mais / juste pour qu'on soit sûrs que tu as bien compris euh / que se passe t (il ici dans le passage que tu as choisi / entre les deux garçons //*

KAR : j'ai pas écrit

Professeur : tu tu n'as pas besoin de regarder ton cahier hein / qu'est-ce qui se passe entre les deux garçons /

KAR : euh c'est / il y a un garçon qui se moquait d'une XXX / d'une XXX et / il se moquait d'une femme / qui était dans la vidéo / et / le garçon le narrateur il essaye de défendre la femme /

Professeur : et que se passe t'il après /

KAR : ils se sont battus et ils //

Professeur : qu'est-ce que tu peux dire de ce / de ce combat / de cet affrontement entre les deux garçons / euh peut-être en en reprenant la page 69 / regarde page 69 // peut-être que tu peux attirer notre attention / sur des mots des expressions euh / qui peuvent peut-être nous montrer la violence du combat / [0'41'59 à 0'42'09] /

KAR : euh il est

Professeur : c'est pas une petite bagarre euh / de collégien hein / on a deux adolescents de 15 ans / en train en train de s'affronter vraiment euh / violemment est-ce que tu peux me donner les exemples KAR pour montrer que tu as compris que cette scène-là c'est une scène vraiment violente /

KAR : j'ai dû le frapper sur le visage violemment

Professeur : d'accord / on a l'adverbe / violemment très bien // d'autres preuves //

KAR : et violent // [chuchotements 0'42'35 à 0'43'06] /

Professeur : peut-être / je vais t'aider KAR / à la à la toute fin page 70 / toute fin de ton passage / pour montrer à quel point ce / ce combat cette bagarre / est violente qui euh normalement tu as remarqué un mot qui est / particulièrement fort /

KAR : euh il a il a mis ses deux doigts dans ses yeux

Professeur : oui

KAR : et il a craché dans sa bouche

Professeur : oui / ah deux gestes qui sont euh / d'une violence euh en effet assez extrême / et regarde comment se termine ton passage // elle est montée cette bagarre elle est montée à un point euh tellement fort /

KAR : euh qu'il a qu'il a dit qu'il allait le tuer

Professeur : oui il a l'impression qu'il va le tuer hein / là on / on est vraiment dans dans / dans quelque chose qui a pris une importance euh considérable / un combat un affrontement qui a pris une importance considérable / euh / vraiment bravo pour ta présentation KAR et tu vois même sans avoir sous les yeux certains éléments tu as réussi à XXX [bruits] XXX / et XXX sur la lecture euh KAR il a des difficultés pour lire / sauf que il a trouvé une astuce c'est qu'il prend son temps / et je trouve KAR que c'est vraiment une très très bonne idée pour progresser en lecture / dans des phrases qui sont longues et difficiles / prends ton temps / tu t'appuies sur les virgules sur la ponctuation / et c'est vraiment euh une très bonne idée pour progresser en lecture / c'est bien / vous pouvez ranger vos affaires et on poursuit euh on poursuit demain /

Traces 2 : extraits de l'exposé de TEO

[22'20] TEO : ben euh mon passage il se situe euh à la toute fin du livre donc dans l'épilogue / et euh c'est euh quelques temps après que / que le narrateur il ait raconté le / qu'il sait le secret euh de son père /et euh / du coup bah là à ce moment-là bah Maxime et Tanja ben ils sont vieux / très vieux / et euh / bon ben voilà / euh // XXX dans le carré vert / (TEO lit l'extrait) *j'ai repensé au dernier geste de mon père / prenant sa femme par la taille il l'avait aidé à se lever pour la conduire tout doucement vers le balcon du salon grand ultime plongeon / qu'avait-il murmuré à son oreille avant de l'enlacer et de basculer vers elle ? // donc euh / bah pour moi je comprends ce passage comme / une décision qui a été réfléchie je ne dirais pas par les deux mais surtout par*

Maxime parce que je dirais que / Tanja était malade donc euh / je ne sais pas si elle a encore toute sa tête / et euh / et euh je dirais que / que de la façon dont ils l'ont fait bah ça fait un rappel avec le sport de Tanja / mais en même temps euh / de la même façon dont ils l'ont fait ben ça prouve qu'il y avait quand même une relation entre eux / euh qu'ils avaient un amour je dirais sincère tout ça mais euh / j'ai l'impression que Maxime / euh il l'a surtout fait pour euh / pour rejoindre Hannah et Simon / euh et / comme je disais avec l'amour qu'ils avaient quand même entre eux ben du coup il a quand même pris Tanja avec lui / mais euh aussi de la façon dont ils l'ont fait c'est euh dans le texte il dit euh il l'a enlacé / donc bah ça prouve aussi qu'il l'aimait tout ça il aurait pu juste la prendre ou même la laisser et euh / du coup ben mes ressentis c'est juste que // que ouais ben / il y a un peu d'amour mais en même temps il y a une deuxième pensée une arrière-pensée de Maxime et euh ben voilà ///

Professeur : vous êtes nombreux à / à entremêler vos impressions / et votre avis sur ce passage pourquoi vous l'avez choisi et finalement on se rend bien compte on l'a dit hier on se rend bien compte que c'est très lié / euh / que généralement c'est justement parce que vous avez ressenti des émotions euh à la lecture que vous avez voulu retenir ce passage / euh as-tu terminé / j'ai eu l'impression que c'était fini mais si tu veux compléter tu peux /

TEO : euh non là aussi j'ai pas j'ai choisi ce passage parce que c'est / pour moi le passage c'est c'est un passage court mais pour moi qui est chargé plus d'émotion / et aussi un peu d'intrigue avec la dernière phrase qui se termine par une question /

Traces 3 : extraits des écrits de LIL (trois versions)

Convention :

- *En italique* (notes du professeur)
- **En gras** (corrections de l'élève)
- Souligné (par l'élève)

LIL : brouillon 1 (extrait)

Prgh 2 : Premièrement la boxe est un moyen de se défouler, toute en étant dans un sport. Les règles* de se sport permettent d'affronter des adversaire du même gabarit afin que le combat soit équitable.

Prgh 3 :

Concls°

+ de détails

Connecteur logique :

Deuxièmement j'estime que la boxe est aussi un très bon moyen de défense. Les personnes pratiquant se sport, prennent plus facilement confiance en sois*. Ceux qui permet de moins redouter le monde extérieur.

LIL : brouillon 2 (extrait)

TB

Premièrement, la boxe est un moyen de se défouler. Les personnes en manque de patience et de problèmes d'impulsivité. La boxe est un bon moyen d'évacuer et de se sentir libéré après une bonne séance. Les règles de la boxe sont très équitables comme le fait d'affronter des adversaires du même poids que sois.

Ce sport permet de se défouler tout en respectant des règles.

Deuxièmement, j'estime que **se (ce)** sport est aussi un très bon moyen de défense. Comme Mohamed Ali qui avait commencé la boxe pour se venger d'un enfant qui lui avait volé son vélo. Les boxeurs, boxeuses prennent plus facilement confiance en eux, ~~ceux~~ qui permet de moins redouter le monde extérieur.

*LIL : copie définitive corrigée (extrait)**Attention phrase incomplète**TB**Ex. → TB*

Premièrement, la boxe est un moyen de se défouler pour des personnes en manque de patience et avec des problèmes d'impulsivité. La boxe est un bon moyen d'évacuer et de se sentir libéré après une bonne séance. Ce sport permet de décompresser tout en respectant des règles qui sont très équitables, comme le fait d'affronter des adversaires du même poids que soi.

Deuxièmement, j'estime que ce sport est aussi un bon outil pour se défendre. Comme Mohamed-Ali qui avait commencé la boxe pour se venger d'un enfant qui lui avait volé son vélo. Les boxeurs et boxeuses prennent plus facilement confiance en eux. Ce qui permet de moins redouter le monde extérieur.

Trace 4 : extraits des écrits de TEO (deux versions)*TEO brouillon 2 (extrait)*

②

~~J'entends souvent dire que le tennis est un sport élitiste.~~

Enfin, j'aimerais démontrer que ce sport n'est pas si élitiste que certaines personnes peuvent le penser.

③

Je suis persuadé que ce sport est accessible à tous. En effet le prix des licences dépendant des clubs et du nombre d'heures de cours par semaine ainsi que certains services (tels que l'accès illimités aux terrains de tennis). Finalement cela ne revient pas forcément si cher.

*TEO : copie définitive corrigée (extrait)**TB**Ex. pour appuyer ton arg^{mt}*

Enfin j'aimerais démontrer que ce sport n'est pas élitiste comme certaines personnes peuvent le croire. Je suis persuadé que ce sport est accessible à tous. En effet, le prix des licences dépendent des clubs et du nombre d'heures de cours dans la semaine ainsi que certains services (tels que l'accès illimité aux terrains de tennis). Finalement cela ne revient pas forcément si cher.

VARIATION ET APPROCHE POLYNOMIQUE : POUR UNE CONCEPTION PLURIELLE DE LA LANGUE À L'ÉCOLE CALÉDONIENNE

Claire Colombel-Teuira* et Véronique Fillol**

*Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Nouvelle-Calédonie et
**Université de la Nouvelle-Calédonie, ERALO

Comment l'école calédonienne construite sur le modèle (français) d'une école républicaine monolingue¹, utilisée comme instrument privilégié et efficace d'unification et de domination linguistiques, peut-elle prendre en compte la diversité linguistique et culturelle de ses élèves pour la réussite de tous²? En d'autres termes, comment l'école calédonienne d'aujourd'hui peut-elle aider les élèves à se construire comme sujets plurilingues tout en s'appropriant la langue de scolarisation? Comment former les enseignants à une didactique du plurilinguisme ou *a minima* à une didactique du français contextualisé dans un contexte où le plurilinguisme n'est pas « politiquement assumé » comme c'est le cas en Corse (Cortier et Di Meglio, 2018) ou en Polynésie française? (Vernaudeau, 2020). Comment traiter les usages langagiers des élèves? Comment accueillir en classe, voire traiter didactiquement la variation linguistique³?

En Nouvelle-Calédonie, ces questions se sont avérées centrales dans nos activités d'enseignantes-chercheuses (formatrices) en sociolinguistique et didactique du français contextualisé. Elles nous ont conduites à développer des travaux sur une période de 20 ans tout en renouvelant nécessairement les concepts, méthodes, et postures de recherche (Colombel-Teuira & Fillol, 2020). Nous précisons par ailleurs que nous avons privilégié une approche systémique et compréhensive des questions langagières partant du principe que « pour produire du changement réel, et avancer vers une école plus inclusive, il vaut mieux soutenir l'existant plutôt que de prescrire l'idéal »⁴.

¹ Dès le début l'administration coloniale du Territoire, les outils de domination de la langue française sur les langues kanak ont petit à petit été mis en œuvre; depuis les décrets interdisant l'usage (oral à l'école et écrit en toute circonstance) des langues kanak jusqu'à l'objectif principal des écoles indigènes: « Les écoles indigènes sont destinées à propager l'usage du français parmi les indigènes et à les initier à la pratique d'un métier. Elles sont donc surtout des écoles de langage et d'apprentissage » (Décret du 26 septembre 1902, article 1^{er}).

² Cette question a été régulièrement retenue comme thème des débats sur l'avenir de l'école calédonienne.

³ Nous faisons l'hypothèse à l'instar de S. Clerc-Conan et C. Richerme-Manchet que « le rapport à la langue de l'école se modifie grâce au sens donné à la variation linguistique (laquelle n'est plus vue en termes de « niveaux de langue ») (2016 : 55).

⁴ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-4-perspectives-relatives-au-pilotage-et-a-levaluation/francoise-lantheaume-coordination-regulation-cooperation-quels-defis-pour-les-metiers-en-education-prioritaire>

Il s'agit pour nous d'envisager les questions centrales d'articulation entre les langues (et les différentes variétés de ces langues) mais aussi des fonctions des langues dans le cadre scolaire.

La question des attitudes inclusives (ou exclusives) des pratiques langagières (et de la variation sociolangagière) est une question vive (en France⁵ et plus largement dans la francophonie) au cœur de tensions et d'injonctions paradoxales (et mouvantes selon les programmes scolaires).

Ainsi, le point commun aux recherches-actions (Colombel-Teuira, Fillol & Bousquet, 2020) ou aux projets pédagogiques que nous accompagnons sont de participer à déconstruire le paradigme monolingue (et mononormatif) et de partir des besoins exprimés par les enseignants, élèves ou étudiants.

Pour suivre le fil esquissé par le titre de ce numéro thématique « la langue de l'école, *de l'institution à la classe* », la présente contribution s'articulera en trois parties : nous présenterons succinctement le contexte sociolinguistique dans lequel les contacts ou rapports aux langues sont ambivalents. Les parties suivantes seront consacrées à des outils (socio)didactiques visant à accompagner les enseignants à observer autrement les usages langagiers des élèves et à une étude de cas d'une recherche-collaborative qualifiée *d'approche polynomique*.

Des recherches situées : contexte institutionnel et sociolinguistique

Un pays multilingue à langue dominante unique : le français seule langue de scolarisation

Les différentes descriptions de la diversité linguistique néo-calédonienne sont relatives aux discours ou instances qui les produisent. Ainsi les linguistes et l'Académie des langues kanak présentent la diversité *endémique* en dénombrant 28⁶ langues kanak - réparties en huit aires coutumières et qualifiées de *langues de France*. Les sociolinguistes donnent de la diversité linguistique calédonienne, une représentation plus large qui inclue les variétés de français et des langues kanak, les langues issues de migrations proches (langues océaniques telles que le wallisien et le futunien, les langues de Polynésie française, les langues indonésiennes...) et de migrations plus lointaines, ou encore les langues importées par les acteurs de l'industrie minière (Morel-Lab, 2014).

Pour le contexte calédonien, si on peut – et c'est même une nécessité, voire une obligation politique et éthique – interroger les finalités de l'enseignement des langues kanak, il nous semble pertinent de ré-interroger aussi les finalités de l'enseignement du français en situation multilingue (Fillol, 2009, 2016a). Élisabeth Bautier (2004) préconisait, à propos de la situation française, de revenir sur ce qui est souvent flou quand on parle de « maîtrise de la langue » parce que l'École, elle-même, est sans doute aujourd'hui le lieu d'une confusion concernant les objectifs de l'enseignement du français. Précisément, cette question des objectifs de

⁵ La littérature est abondante sur cette question dans le champ de la sociologie du langage, de la sociolinguistique, de la didactique et des sciences de l'éducation. Pour prendre un exemple, Claudine Dannequin avait réalisé il y a plus de trente ans des enregistrements et analyses de moments de « classe » de langage en cours préparatoire, pour étudier les attitudes linguistiques dans trois classes parisiennes. Elle en conclut que l'usage du langage à l'école s'avère très différent de la production ordinaire. Le maître ne dit pas ce qu'il attend des élèves, et à la limite, peu importe ce que disent les élèves du moment qu'ils le disent « bien » – d'où des **malentendus** sur les attentes, les objectifs, les tâches à réaliser du point de vue de l'élève. Les situations de langage permettent mal de repérer les difficultés linguistiques des élèves, les productions devant se couler dans le moule de phrases courtes et « simples » (sujet-verbe-objet). Nous avons lors de visites de classe observé les mêmes attitudes et gestes professionnels : à titre d'exemple un échange de 15 minutes entre un enseignant et un élève, l'enseignant attendant (exigeant) que l'élève produise LA réponse « attendue ».

⁶ L'Atlas interactif des langues en danger de l'Unesco compte 16 langues kanak menacées, dont 5 sérieusement en danger ou en situation critique (Moseley, 2010).

l'enseignement du français, souvent flous ou fluctuants, qui peuvent diverger selon les acteurs (politiques, éducatifs...) se pose autrement et avec force, dans les départements d'outre-mer.

Dans cette situation que nous avons qualifiée de « pluridiglossique », le français est l'unique langue officielle de la République et en dépit de l'Accord de Nouméa qui fait des langues kanak « des langues d'enseignement et de culture », la langue française « reste la langue de scolarisation » (RAZAFI & Favard, 2018 : 313). Si l'on peut rencontrer des personnes âgées de 60 ans (ou plus) vivant en NC ne parlant pas le français, celui-ci est présent dans le répertoire langagier de tous les élèves, cependant, « l'écart entre le français couramment pratiqué hors contexte d'apprentissage scolaire et celui mononormatif de l'école peut s'apparenter, aux yeux des élèves, à deux langues différentes. » (*ibid.*).

Par ailleurs l'introduction des langues kanak⁷ dans le système scolaire calédonien (programmes scolaires votés en septembre 2005) n'a pas modifié les fonctions assignées à la seule langue de scolarisation : « ses missions et ses fonctions sont multiples » nous dit le Rapport du Grand Débat :

*- la langue française est d'abord la **langue de scolarisation** ; sa maîtrise est indispensable à chaque étape du parcours scolaire ;*

*- la langue française, **langue véhiculaire**, permet la communication orale et écrite entre toutes les communautés qui constituent la Nouvelle-Calédonie ; elle constitue à ce titre **un outil essentiel à la construction d'un destin commun** : une **langue partagée** favorise le vivre ensemble. (Commission du Grand Débat, 2011)*

La tradition plurilingue des sociétés océaniques a donc été remplacée – en partie grâce à la massification de la scolarisation – par une idéologie monolingue. Dans cette perspective, l'école est le lieu de diffusion et d'apprentissage de la langue française, « langue partagée », nous disent les recommandations, censée assurer et garantir la civilité de tous les citoyens et l'entente entre les peuples :

Précisément, si le français et ses variantes cohabitent dans de nombreux domaines (école, milieu professionnel, média, familles), la langue de scolarisation n'est certainement pas partagée ; et c'est bien ce « non-partage » qui est l'une des sources puissantes des inégalités qui se créent dès l'école maternelle et qui se creusent tout au long de la scolarité. (Fillol, 2016a : 192)

Représentations et attitudes : les dimensions identitaires derrière les usages

Plusieurs recherches d'orientation sociolinguistique sur le terrain calédonien se sont focalisées sur les usages et surtout les *représentations*⁸ *sociolinguistiques* des langues dans une perspective écologique et des recherches qualitatives ont tenté d'interroger les représentations sociolinguistiques des élèves (Colombel, 2012 ; RAZAFI & Favard, 2018) ou celles des étudiants et enseignants (Fillol, 2016b, 2000). L'objectif est notamment d'analyser les représentations sociales des langues et des pratiques plurilingues afin de mettre à jour les conditions dans

⁷ Depuis 2018, les programmes locaux séparent l'enseignement des langues kanak de l'enseignement de la culture. Tous les élèves de Nouvelle-Calédonie doivent bénéficier d'un enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak (EFCK), de la maternelle au lycée. Et les élèves dont les parents en ont émis le vœu peuvent bénéficier d'un enseignement d'une langue kanak (et non en langue). Pour le premier degré, le volume horaire hebdomadaire est très variable, d'une demie heure à 7 heures par semaine en maternelle.

⁸ La définition proposée par Calvet semble assez proche de la définition stabilisée proposée par les travaux en psychologie sociale au sens où les représentations assurent des fonctions de *savoirs élaborés* et d'*orientation des comportements* : « du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les usages, comment ils se situent par rapport aux autres langues en présence » (Calvet, 1998 : 17).

lesquelles les langues se vivent en milieu urbain (Barnèche, 2005 ; Colombel-Teuira *et al.*, 2016) et en milieu scolaire (Fillol & Vernaudeau, 2004 ; Colombel, 2012, Fillol & Colombel, 2014 ; RAZAFI & Favard, 2018).

Plusieurs variétés de français cohabitent. Le français « kaya », « kayafou », « mélangé », tel qu'il est désigné par de nombreux acteurs, n'est pas cantonné aux quartiers urbains de la périphérie de Nouméa et est très largement plébiscité ou revendiqué pour remplir d'autres fonctions ; en témoigne cet extrait d'autobiographie langagière :

En parallèle du français, j'ai aussi appris à développer le « français kaya ». J'ai grandi et j'ai été à l'école à Rivière-Salée. Dans les quartiers, le « français kaya » est très utilisé. Je définirai le « français kaya » par une forme de français revisitée, dans un langage familier et propre à la Nouvelle-Calédonie. C'est parler le français de façon « débarrassée » et avec des expressions faisant référence à des éléments de la vie de tous les jours (« tu fous la flemme », « kayafou », « tal toul », « le truc à lui là », etc.). C'est comme si c'était une façon volontaire de parler le français n'importe comment, en ne respectant pas la grammaire.

Je suppose qu'une fois de plus, le « français kaya » est un moyen de se différencier du français soutenu et des français de France. Je pense qu'il y a une volonté de ne pas être associé aux « blancs » pour les kanak et personnes d'autres ethnies, mais aussi de ne pas être associé aux français de France pour les calédoniens ou caldoches. (...).

Ce français est beaucoup utilisé dans les quartiers mais est également présent sur tout le territoire. J'ai donc acquis naturellement et sans m'en rendre compte cette variation du français. Selon le contexte ou les personnes à qui je m'adresse, je « jongle » entre le français et le « français kaya ». (*Autobiographie langagière n° 162, corpus V. Fillol*)

La variation apparaît alors non pas comme une simple conséquence de la différenciation sociale, mais comme un agent actif des antagonismes sociaux et/ou ethniques⁹.

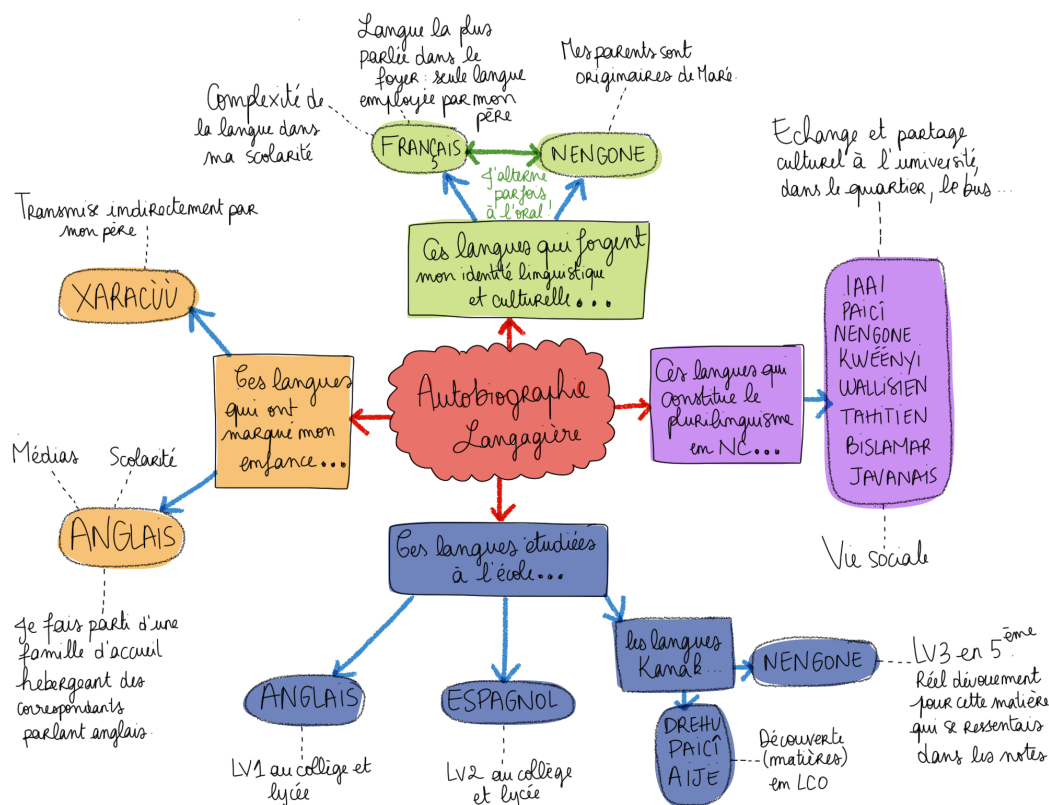
Une autre catégorisation est souvent utilisée pour référer à une pratique du français qui n'est pas celle des « zoreilles¹⁰ », ou des détenteurs de la langue légitime ; celle de *français calédonien* :

Le français calédonien est pour moi une façon de se différencier du français standard. En effet, je ne parle pas de la même façon, en utilisant des expressions propres de la Nouvelle-Calédonie. Pour moi, le français calédonien est une langue identitaire. Étant une petite métisse du pays, appartenir à deux ethnies différentes, deux cultures différentes, je ne peux me permettre de choisir entre les deux. Alors pour moi, le français calédonien me permet de m'identifier comme étant une Calédonienne. (*A., Autobiographie langagière n° 29, corpus V. Fillol*).

Dans un texte qui accompagne une carte mentale, un étudiant présente son bilinguisme français-nengone comme le pilier « de son identité linguistique et culturelle » ; cependant il souligne la « complexité de la langue dans (sa) scolarité » et marque une distinction importante entre le « français du quotidien et le français académique ».

⁹ La répartition ethnique, héritée de la période coloniale, est toujours un principe organisateur de la société calédonienne (Colombel, 2012).

¹⁰ Désigne les métropolitains.



On me dit souvent que ma maîtrise de la langue française laisse à désirer : « Tu as un français trop calédonien » ou encore « Ton français n'est pas correct ». Voici quelques exemples de micro-agressions dont j'ai été victime. C'est pour cela que mon rapport avec le français scolaire (ou français « normal ») reste délicat. J'ai toujours eu un complexe vis-à-vis de cette variante de la langue française. (...)

Dans ma vie de tous les jours, c'est le langage populaire et familial qui prévaut sur le langage académique. (*W.*, *Autobiographie langagière n° 141, corpus V. Fillol*)

Comme tous les Calédoniens, les différents acteurs de l'école (élèves comme enseignants) ont des répertoires langagiers pluriels et entretiennent parfois des rapports complexes, voire compliqués avec leurs différentes langues ou usages de ces langues.

Quels outils de compréhension des usages langagiers et de l'agir enseignant ?

Articulant recherche et formation d'une part et interdisciplinarité d'autre part (linguistique océanienne, sociolinguistique et sociodidactique), les enquêtes, observations et analyses de micro-contextes¹¹ ont permis l'élaboration d'outils visant à donner des repères (socio)linguistiques aux enseignants, à faire évoluer sensiblement les représentations et surtout contribuer à une meilleure compréhension des productions langagières des élèves.

¹¹ Dans le cadre du programme de recherche ANR École Plurilingue Outremer (ECOLPOM), nous avons effectué des centaines d'heures d'observation de classe dans les 3 Provinces (Sud, Nord et Iles Loyautés) pour identifier les modalités d'utilisation des langues et les pistes sociodidactiques envisageables (enseignement bilingue, co-enseignement, éveil aux langues...). (Fillol & Colombel, 2014)

La grammaire comparée : des savoirs linguistiques pour changer de regard sur les usages

L'un des repères que nous proposons – notamment en formation continue – concerne des éléments théoriques de *grammaire comparée*¹² entre les langues océaniques et le français en nous focalisant sur la grammaticalisation (les types de phrase, l'ordre des mots dans la phrase, la négation, le genre, le nombre, les déclinaisons, la polyfonctionnalité¹³...) et la mise en discours.

L'analyse de productions linguistiques et discursives à l'oral et à l'écrit d'élèves ou d'étudiants plurilingues vise à envisager l'erreur dans la langue « cible » comme révélateur de compétences dans la langue/variété source :

98 Vani : moi moi **fin** l'école

99 Laura : répète moi ça/

100 Vani : moi **fini** l'école et mon frère bé (.) bé ma mère il s'est trompé de jour

Pendant les vacances (extrait) calque syntaxique (Païta, 2012), Corpus¹⁴ Colombel, 2012

Vani entend au quotidien deux langues polynésiennes (le wallisien et le tahitien). Dans cet extrait, elle calque la structure syntaxique de sa « première » langue : le wallisien, une langue isolante ; on observe l'emploi d'un pronom à la 1^{ère} personne, invariable « moi » ; « fin » qui a la fonction de prédicat (polyfonctionnalité des mots en wallisien) et l'objet.

Comme « ça ne marche pas » en français, l'enseignante lui demande de reformuler. Vani change *fin* en *fini* ; elle ajoute une marque flexionnelle (conjugaison) qui correspond au fonctionnement du français. Même si la formulation du tour 100 ne correspond pas encore à la structure attendue en français¹⁵, notons qu'à l'invitation de la maîtresse, Vani est capable d'intégrer des corrections qui correspondent bien au fonctionnement du français. D'une part, nous formulons l'hypothèse que si elle bénéficiait d'un enseignement lui permettant de structurer les usages dans les deux langues (comparaison, manipulation...) elle arriverait avec plus d'efficacité à produire des énoncés « attendus » en français et d'autre part nous soulignons qu'elle témoigne de compétences qui peuvent servir de point de départ à un enseignement pluriel structuré (partant des compétences épilinguistiques vers un travail métalinguistique et non pas simplement la production de reformulations « imposées » par la maîtresse).

Au-delà des considérations sur le fonctionnement morphosyntaxique des langues en présence, l'entrée par la grammaire comparée permet d'élargir la réflexion sur les usages langagiers, tant avec les élèves qu'avec les enseignants en formation (initiale ou continue). Très souvent, les interférences liées aux langues océaniques (même à l'état de substrat) ou les usages oraux sont évalués négativement car jugés trop distants de la « vraie grammaire » ou de la « vraie langue » française, ils peuvent néanmoins servir de marchepied pour découvrir et manipuler la notion d'usage. Dans l'extrait 2¹⁶, on observe l'emploi d'un pronom personnel (dans une forme invariable) par un enfant, puis au tour 11, cet emploi est repris par la mère.

¹² Champ d'études développé par Vernaudo (2009) et Colombel-Teuira.

¹³ La polyfonctionnalité ou encore la transcategorialité sont selon S. Robert « un moyen d'optimisation des systèmes linguistiques, permettant à un minimum de formes d'avoir un maximum de fonctions » (2003 : 18). Dans de nombreuses langues océaniques, un substantif, par exemple, peut endosser la fonction de sujet, d'objet, de prédicat ou encore d'épithète selon le contexte d'apparition.

¹⁴ Les prénoms attribués sont des pseudonymes, à l'exception de Claire (*infra*), co-auteure de cet article. Il s'agit d'un extrait de la transcription d'une captation faite en section des grands (Vani est une élève de 5 ans).

¹⁵ La formulation du tour 100 est un calque syntaxique du wallisien (ainsi que de différentes langues de la région) qui semble se sédimentar dans les usages du français en Nouvelle-Calédonie.

¹⁶ En formation, nous utilisons régulièrement des enregistrements (audio, vidéo), des copies d'élèves ou des transcriptions d'interactions. Dans un premier temps, l'irruption d'un français « illégitime » dans un espace de formation provoque des rires. Cependant, ce « français cassé », selon une autre expression locale, correspond très souvent aux usages quotidiens réels des enseignants.

Cette tournure « orale » est répandue dans les usages calédoniens (« fais montrer à moi », « j'ai vu à toi »). Dans un contexte de formation, ce simple exemple permet de questionner les usages langagiers (réels) des enseignants ainsi que leur(s) rapport(s) aux différentes variétés de français (ou d'autres langues) dont ils usent.

7. Mère c'est pas euh, pas trop court
8. Enfant t'as dit à moi maman/
9. Mère eu:: einhh/
10. Enfant t'as dit à moi
11. Mère non j'ai pas dit à toi
12. Enfant gad'

Au magasin (extrait), français de la maison (Nouméa, centre ville), corpus Colombel-Teuira, 2016

Pendant, si ces outils – de grammaire comparée – permettent de faire évoluer une posture évaluative ou « normative » vers une posture plus compréhensive, ils peuvent accroître la tendance à focaliser l'attention et l'analyse des productions langagières sous le seul angle des compétences linguistiques¹⁷ (phonologiques, orthographiques, morpho-syntaxiques), qui est (déjà) ancrée dans les habitus et même l'identité professionnelle de nombreux enseignants du premier degré (Colombel, 2012 ; 2014).

Éveil aux langues océaniques : légitimer les langues dans la classe et développer les compétences métalinguistiques

Un autre repère ou outil relève de l'éveil aux langues océaniques – développé dans plusieurs pays et territoires d'outre-mer tant dans les formations d'enseignants que dans les salles de classe. Dans le contexte néo-calédonien, cette approche didactique se développe en s'ouvrant à la variation, à l'instar des travaux suisses (EOLE¹⁸), et à la diversité culturelle.

Du point de vue de la formation des enseignants, l'éveil à la diversité agit sur 1) les représentations sur les langues océaniques en les modifiant (un peu) notamment sur la perception de la grammaticalité des langues (en se rendant compte que la « grammaire du français » n'est pas la seule grammaire du monde) et sur 2) les conceptions de l'apprentissage ou du développement des compétences langagières, repositionnant modestement le curseur d'évaluation de la « maîtrise de la langue française ».

Les apprenants construisent ainsi une nouvelle relation aux savoirs scolaires, affranchie des conceptions (normatives, voire prescriptives) de la culture dominante (Candelier, 2003 : 45). Se développent ainsi : l'aptitude à observer¹⁹, comparer et analyser les langues ; l'intérêt et l'ouverture vis-à-vis de la pluralité linguistique, la légitimation des identités ou de certaines pratiques plurilingues dans la classe. Claire Colombel-Teuira, qui a produit de nombreux outils pour la classe, a observé – pour certains élèves, même très jeunes – que la légitimation de leur *déjà-là* (linguistique, langagier et culturel) pouvait avoir une incidence sur l'estime d'eux-

¹⁷ Certaines ressources pédagogiques mises à disposition par la Direction de l'Enseignement de la Nouvelle Calédonie (DENC) sont susceptibles de renforcer les représentations amalgamant langagier et linguistique. À titre d'exemple, dans un document intitulé « enseigner le vocabulaire », la partie détaillant les objectifs liés à l'enseignement du vocabulaire pose comme préalable : « Toute séance doit comporter 2 objectifs langagiers : un d'ordre lexical et un autre d'ordre syntaxique ». Document DENC, consulté en ligne :

https://denc.gouv.nc/sites/default/files/documents/enseigner_le_vocabulaire_au_cycle_1_document_daccompagnement.pdf

¹⁸ <https://www.irdp.ch/institut/eole-education-ouverture-langues-ecole-1569.html>

¹⁹ L'ORL (Observation réfléchie de la langue) dans les programmes français 2002 (= programmes calédoniens 2006) permettait de légitimer institutionnellement cette démarche pédagogique, d'inspiration socio-constructiviste en transformant l'ORL en observation réfléchie et comparée du français et des langues locales.

mêmes (représentation dite) et leur attitude en classe (représentation agie) (Colombel-Teuira, 2019).

Une recherche collaborative récente dans une école primaire d'un quartier défavorisé de Nouméa montre que l'éveil aux langues peut participer au développement des compétences métalinguistiques et aide même les élèves à conceptualiser le principe alphabétique. Enfin, la visibilisation et la sollicitation des compétences plurilingues des élèves en classe peut participer à développer un regard positif des enseignants sur leurs élèves (Colombel-Teuira, Fillol & Bousquet, 2020).

Autobiographie langagière et autoscopie : des dispositifs réflexifs

À côté de ces « outils » contextualisés, co-construits et proposés avec des enseignants, nous avons aussi développé des dispositifs que nous qualifierons de réflexifs pour accompagner les (futurs) enseignants dans le changement de représentations, d'attitudes, la conscientisation, l'appropriation de concepts : l'autobiographie langagière et l'autoscopie. Concilier conception de l'enseignement/apprentissage et conception de ce qui fait « langue » conduit à prendre en compte le *déjà-là* des élèves (ou celui des enseignants) (*ibid.*) :

Depuis le virage socio-constructiviste dans les théories de l'apprentissage et l'avènement des approches communicationnelles, le « sujet apprenant » est devenu la pierre angulaire des démarches didactiques. (Razafi & Favard, 2018 : 318)

Le travail autour des biographies²⁰ permet d'aborder avec les étudiants et enseignants (en formation continue) des questions et problématiques sociolinguistiques et sociodidactiques contextualisées : conscientisation des plurilinguismes ; transmission ou rupture de transmission des langues familiales ; statuts et fonctions assignées aux langues ; poids des attitudes et discours normatifs ; discriminations, assignations identitaires... (Fillol, 2016b et 2020). En témoigne l'extrait du portfolio d'une enseignante en formation continue :

La posture réflexive, que la formation du DU FLES, option interculturelité²¹ m'a demandée de développer, m'a replongée dans des souvenirs d'enfance. (...) Dans la cour de l'école, je ne parlais pas « la langue des Blancs », « je ne phrasais pas », comme on dit en NC. Aujourd'hui, je suis plutôt fière de me dire que j'avais des compétences polynomiques, cependant à l'époque, maitresse Mathilde, une française de « Frônçe²² » me signifiait mes « lacunes » en me mettant toujours au coin parce que je ne savais toujours pas conjuguer le verbe à l'imparfait... Mais, au fait c'est quoi « un-parfait ». Ce n'est qu'une anecdote parmi tant d'autres. Je suis aujourd'hui particulièrement vigilante avec mes élèves pour lever toutes sortes

²⁰ Dans le cadre d'un enseignement intitulé *Approches plurielles en didactique des langues-cultures*, situé au dernier semestre de la formation, les étudiants de Licence Lettres et Licence Langues et cultures océaniques rédigent leur autobiographie langagière sur une période de 10 à 12 semaines et sont invités à utiliser carte mentale, schéma ou dessin. Cet écrit réflexif est aussi demandé aux enseignants en formation continue (DU Fles et DU LCOA : *Langues et cultures océaniques et Apprentissages*) et intégré à un portfolio. Ce corpus est à ce jour constitué de plus de 200 textes, recueillis entre 2015 et 2020.

²¹ Le Diplôme d'Université Français Langue Étrangère et Seconde « Océanie » (DU FLES) a pour but d'accompagner les professionnels de l'enseignement des langues et plus largement de l'éducation, vers une gestion intégrée et contextualisée des pluralités sociales (linguistiques, culturelles). Cela suppose de se construire des repères pluridisciplinaires mais aussi de pouvoir effectuer un retour analytique et critique sur ses propres pratiques professionnelles, d'où la place centrale accordée aux approches réflexives au sein de cette formation (Fillol, Geneix, Razafimandimbimanana, 2018).

²² Référence ici à la prononciation locale qui est régulièrement sujet de plaisanterie, d'imitation... par les calédoniens eux-mêmes et écrit comme tel dans les bandes dessinées de Bernard Berger (*La brousse en folie*). Note des auteurs.

de malentendus (linguistique ou didactique). Je ne punis pas les enfants pour des erreurs de conjugaison ou de syntaxe, mais ces quiproquos me font parfois sourire.

(...) Les apports en sociolinguistique lors de la formation au DU, ont particulièrement fait écho à mon parcours. En effet, les travaux en sociolinguistique (Ledegen, Léglise) décrivent la norme comme une réalité plurielle qui est régie surtout par des forces sociales. En d'autres termes « c'est la communauté linguistique qui attribue des valeurs extralinguistiques à la variation linguistique et elle sanctionne ainsi certains emplois langagiers ». Dès lors, cette norme peut engendrer une insécurité linguistique : certains locuteurs se sentent incapables de maîtriser la norme légitime, ou ne souhaitent pas l'apprendre car cela implique de renier les pratiques de sa communauté. (Bousquet, 2018 : 12)

Enfin, avec les enseignants en poste, nous proposons l'autoscopie, un outil d'analyse de leurs pratiques. L'autoscopie est une pratique répandue dans les formations professionnelles (Beckers et Leroy, 2011). Il s'agit de permettre aux enseignants d'observer leurs pratiques professionnelles à travers des captations vidéo. Dans le cadre des projets accompagnés, pour les visionnages, nous avons procédé selon le souhait des enseignants ; soit ils regardaient une première fois les prises de vue seuls, soit nous les visionnions ensemble. Les analyses -compréhensions s'élaborent dans la négociation, en veillant à ne pas tomber dans le travers de la justification comme a pu le montrer Olivesi (2012) dans le cadre de la formation syndicale. L'intérêt du visionnage commun réside dans le dialogue réflexif qui naît de la « confrontation » des regards.

Un exemple d'approche polynomique

Nous faisons nôtres plusieurs principes sociodidactiques pour des recherches à visée interventionniste et avons, en ce sens, collaboré à différents projets dont l'origine était souvent en lien avec des questionnements des enseignants²³ (ou acteurs de l'école). Si les quelques outils présentés *supra* participent à la conscientisation des enseignants (et des élèves) de la complexité et la richesse des répertoires (linguistiques et langagiers) de chacun, le « saut » didactique n'est pas moins compliqué. Nous proposons de détailler quelques aspects didactiques d'un enseignement basé sur le déjà-là pluriel des élèves comme une ressource ; les exemples et illustrations présentés sont essentiellement tirés d'un travail collaboratif, de près de sept ans, avec une enseignante experte²⁴.

Des usages sociolangagiers quotidiens aux usages scolaires

Vahimiti Bousquet (désormais VB) exerce en CP (élèves de 6 ans), dans une école située dans un quartier populaire (en zone d'éducation prioritaire). Les élèves sont pour la grande

²³ La diffusion de recherches co-élaborées avec des enseignants semblent plus « concernantes » pour les enseignants en formation initiale et continue (Colombel-Teuira et Filloi, 2020).

²⁴ Vahimiti Bousquet est institutrice et a exercé essentiellement dans un quartier populaire de Nouméa. Après avoir débuté sa carrière au Cours Moyen 2 (élèves de 10 ans), elle a choisi d'enseigner en Cours Préparatoire (élèves de 6 ans). Elle a longtemps été maîtresse d'accueil pour de futurs enseignants et est maîtresse formatrice depuis 2019. Il faut souligner qu'elle a personnellement subi l'intolérance, voire la maltraitance linguistique quand elle était élève. Bien qu'elle soit consciente des répercussions psychoaffectives et identitaires, ainsi qu'en matière de carrière scolaire, de l'imposition d'une norme à l'école, une partie de notre collaboration a consisté à déconstruire un paradoxe ressenti : d'une part mettre l'élève au cœur des apprentissages, c'est-à-dire le considérer pour ce qu'il est, et d'autre part répondre aux injonctions de « maîtrise » de la langue française des programmes (avec des attendus de fin de cycle) qui sont amplifiées par diverses formes de pression sociale (hiérarchie, mise en concurrence entre collègues...).

majorité des enfants océaniens au contact de plusieurs langues, vivant et pratiquant au quotidien différentes cultures mais ne maîtrisant pas tous les codes scolaires – ou pour reprendre les termes de Bourdieu n’ayant pas le capital culturel. Cette enseignante a fait un pari audacieux sur les compétences de ses élèves, pourtant réputés en difficulté. Son pari est de valoriser les langues-cultures en présence – le capital des élèves – pour faire cheminer ces enfants vers les compétences scolaires (programmes, socle commun de connaissances, de compétences et de valeurs) et ce dans toutes les disciplines, y compris la « maîtrise de la langue ». Le schéma ci-dessous représente le cheminement que VB propose à ses élèves.

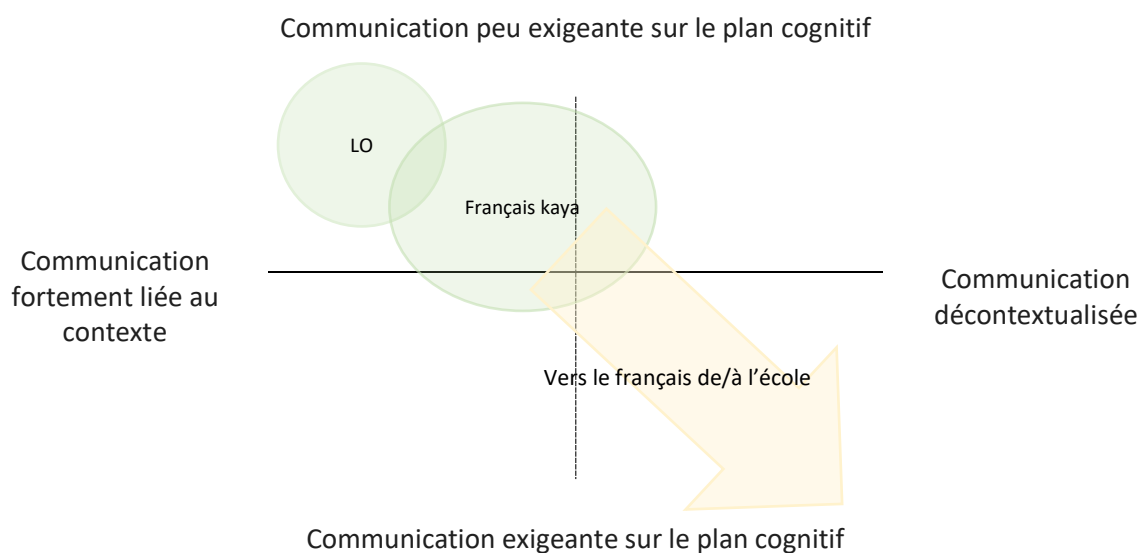


Schéma 1 : Positionnement des élèves, d’après la grille de Cummins (1983)

Une des premières implications didactiques est un travail de contextualisation pensé dès la conception des outils du maître et perpétuellement réajusté jusque dans les phases de bilan de la mise en œuvre – l’enseignante veille constamment à ce que son attitude bienveillante n’altère pas la perception des élèves de la situation didactique, i.e. des attendus langagiers, cognitifs, posturaux... À partir d’une observation fine des élèves, il s’agit d’identifier ce qui dans leur répertoire social (leur déjà-là) constitue une entrée potentielle dans de nouveaux apprentissages. Les phases de mise en projet, mise en situation (construction d’un « conflit sociocognitif ») sont alors extrêmement dépendantes du contexte, de la situation et de la maîtrise du geste professionnel de tissage²⁵ de l’enseignant.

Notre collaboration avec VB a commencé avec différentes séquences d’éveil à la diversité linguistique, qui nous ont permis de constater que l’implication des parents ainsi que l’appétence des élèves pour l’école prenaient une nouvelle dimension, dans un temps assez court. En effet, au-delà de procurer un sentiment d’être « enfin » légitime, la mise en œuvre de l’éveil à la diversité (linguistique et culturelle) a permis aux parents de prendre pleinement leur rôle d’acteur de et dans l’école et aux élèves d’exprimer leur curiosité et de développer des compétences métalangagières (Colombel-Teuira, 2019). De ces constats encourageants, sont nés différents projets prenant appui sur et valorisant les répertoires tant langagiers que

²⁵ « La métaphore renvoie à l’idée que le savoir se construit et prend sens d’abord dans le « déjà là ». Les gestes de tissage traduisent le souci chez l’enseignant de relier l’avant et l’après de la tâche, le dedans et le dehors de la classe, permettant de faire du lien avec ce qui a été appris à l’école ou ailleurs, dans les leçons ou travaux précédents, dans l’expérience personnelle, les lectures. Ces gestes de tissage sont essentiels pour les élèves « décrocheurs », ou « suiveurs passifs » qui « font » consciencieusement les tâches sans en comprendre les finalités ». (Morel *et al.*, 2015 : 68).

linguistiques des élèves. C'est essentiellement une démarche herméneutique qui a conduit cette enseignante à réfléchir à la didactisation de la variation.

Le concept sociolinguistique de polynomie développé par Marcellesi (1983) s'applique à des langues²⁶ comme le corse qui aujourd'hui est assez bien documenté (Marcellesi, 1983 ; Sorba, 2016). La transposition sociodidactique de ce concept s'est révélée opérante pour la didactique des langues minoritaires et l'éducation au plurilinguisme (Cortier et Di Meglio, 2007).

Dans le contexte néo-calédonien, ni le français ni les langues océaniques ne peuvent être qualifiées de langue polynomique. Cependant une approche reconnaissant et valorisant la variation est possible à la condition d'effectuer un travail de conscientisation de l'existence de normes différentes d'une part, et d'autre part, un travail sur les représentations des enseignants sur la légitimité des différentes variétés (d'usages) des langues. Ce changement de paradigme²⁷ est donc une construction pensée.

Quand la parole se libère

Dans l'approche polynomique de cette enseignante, la manipulation du langage en classe repose sur l'aménagement d'espaces (discursifs) que les élèves co-construisent. Ces espaces ont un effet « libérateur » sur les élèves qui prennent plus facilement la parole et manifestent leur curiosité. La fonction heuristique du langage, outil de développement des compétences épimétalangagières est privilégiée. Enfin, ces espaces offrent les conditions d'élaboration et de mobilisation des connaissances, compétences ou attitudes. En d'autres termes, *libérer la parole* concerne tant un aspect conatif que cognitif, deux aspects intimement liés.

VB légitime les répertoires de ses élèves en accueillant leurs usages langagiers dans des pratiques discursives scolaires. Les premiers effets que nous pouvons observer sont d'ordre conatif. Dans les 2 extraits suivants, l'enseignante laisse les élèves s'exprimer « comme ils le souhaitent » lors d'un débat philosophique sur l'école. Ainsi, accepter le(s) code(s) de chacun permet de cibler un objectif langagier – et non plus seulement linguistique, mais surtout de valoriser ou légitimer la parole de chacun.

1 Enseignante Alors/ pourquoi tu as choisi cette image Albert/

2 Albert Beh par que j'aime bien **les copè**

3 Enseignante Pace que tu aimes bien **tes/**

4 Albert **Copè**

5 Enseignante Tu aimes bien **tes copains**\ (2) euh mais moi je trouve ça extraordinaire\ Albert/ est-ce que tu as autre chose à dire/

6 Albert Euh :: (2) euh :: c'est pour (3) non (1) bon\

7 Enseignante Et ben/ on peut l'applaudir (applaudissements des élèves) il vient à l'école parce qu'il aime bien **ses copains**

Débat philosophique (extrait)– l'école (CP, Nouméa, ZEP), corpus Colombel-Teuira, 2018

²⁶ « Langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues » (Marcellesi, 1983 : 314 cité par Blanchet, 2016 : 91).

²⁷ Partant du constat que dans l'institution scolaire les élèves « subissent une intolérance forte à toute variation linguistique (celle du français) et une tolérance, également forte, à la variation linguistique (celle du corse) » (2016 : 103), Sorba souligne la complexité et la difficulté à appliquer le concept de langues polynomiques dans « un lieu marqué par un système très éloigné du concept » (p. 106).

Dans le cas d'Albert qui ne parle que très peu et répond souvent par des mimiques faciales, il s'agit de ne pas le reprendre explicitement mais de proposer une « version » plus académique (tours 5 et 7), ici essentiellement sur des points phonétiques²⁸ (**copè*, pour copain) et l'emploi d'adjectifs possessifs²⁹. Pour libérer la parole de ce « petit parleur », VB choisit de remettre à plus tard le travail de structuration (phonétique et syntaxique).

Pour Mary, qui est originaire de Fidji, le bau³⁰ et l'anglais sont clairement des langues identitaires qu'elle pratique à la maison, et le français représente pour elle la langue de l'école (de l'extérieur). Cette élève qui en début d'année refusait de prendre la parole, accepte, dans l'exemple ci-dessous, de participer quand on lui propose de commencer en anglais. Petit à petit, ses prises de parole se sont étoffées.

(...)

8 Enseignante Est-ce que quelqu'un veut partager quelque chose/ (2) sur son image (1) euh
Mary/ *come on*

9 Loredys *Allez/ come on* (1) *Allez/ come on*

10 Enseignante *Oh you want to tell in English/ you want to speak in English/ or in French*

11 Mary *In English*

12 Enseignante *after you translate it*

13 Mary *Euh mm*

14 Enseignante *Ok/ thanks/*

15 Mary *Me I take this photo because euh if I:: XXX me I will do this and I will go the mountain (2) after if I ha- if I have some (2) some children I will go there in the mountain and after I will see this (2) like school there*

16 Enseignante *Ok very good*

17 Kilian *En français::/*

18 Enseignante *En français*

19 Sinöe *Ça veut dire quoi/*

20 Mary *Ben moi si j'étais (1) et euh grande et si je eh je*

21 Loredys *Ben tu peux regarder (montre à Mary son image)*

Débat philosophique (extrait)– l'école (CP, Nouméa, ZEP), corpus Colombel-Teuira, 2018

Les aspects cognitifs n'en sont pas pour autant mis de côté. La conscientisation des différentes normes de la langue française (et plus largement d'usages) s'est peu à peu construite à partir d'activités routinisées pour permettre aux élèves d'automatiser l'emploi de nouveaux usages. Traditionnellement, les rituels permettent de libérer une partie de la charge cognitive favorisant ainsi les apprentissages – en repoussant la ZPD³¹. VB a proposé à ses élèves un rituel « du français de la maison au français de l'école » où l'usage familial (familier) côtoie au quotidien les usages rencontrés à l'école³² de façon normale. Dans un premier temps, le rituel était proposé dans un espace de la classe identifié (le coin bibliothèque) et se déroulait soit en début de matinée ou au retour de récréation. Cet espace symbolique de « jeu avec la langue »

²⁸ Albert est originaire Lifou (Loyauté). En drehu, langue de ses parents, il n'existe pas de voyelle nasale. Dans cette langue, le son le plus proche du [ɛ̃] français est le [ɛ].

²⁹ Dans les usages ordinaires du français calédonien, le possessif s'exprime plutôt avec une construction prépositionnelle (les copains à moi).

³⁰ Langue mélanésienne majoritaire des îles Fidji, aussi appelé bauan (qui vient de l'île de Bau).

³¹ Zone Proximale de Développement.

³² Usage que les élèves appellent le « parler des Blancs ».

servait à l'enseignante à faire la transition vers la classe et les attendus scolaires. L'enseignante proposait aux élèves de réfléchir à ce qu'on dit et comment on le dit. Elle proposait un énoncé aux élèves en « français de la maison » et les invitait à proposer des formulations en « français de l'école » ou inversement. Par exemple, les élèves sont invités à décortiquer l'énoncé « maitresse, c'est bon si tu dis à lui d'arrêter de faire mauvais à moi³³ » pour proposer un énoncé « qu'on pourrait écrire » ; ou comme dans l'extrait suivant, les élèves sont invités trouver un équivalent en français de la maison.

- 6 Claire je suis trop heureuse d'aller à la plage ce weekend
 7 Enseignante vous diriez comme ça vous/ comment on dirait (.) nous à la maison/
 8 Kilian mais en fait, mais t'as PEUR/
 9 Loredys mais c'est : parce qu'y a des requins/
 10 Enseignante maitresse Claire (1) tu as peur/ moi, j'ai pas compris ça\
 11 Claire MAIS non/ (.) pas du tout/ je n'ai pas peur (1) au contrai :re/ (surjoue l'intonation) je suis trop heureuse d'aller à la plage ce weekend +
 12 Loredys mai ::s (1) on dirait que t'es contente
 13 Claire ben/ oui (.) j'aime beaucoup aller à la plage
 14 Albert mais pourquoi t'as dit que t'es peureuse/
 15 Kilian tu : peux dire un coup encore/
 16 Claire (surjoue l'intonation) je suis trop heureuse d'aller à la plage ce weekend+
 17 Albert c'est comme si tu dis t'es heureuse
 18 Moeata mais moi j'entends peureuse
 19 Enseignante peut-être qu'elle a dit heureuse/ (2) mais alors/ (.) qu'est-ce qu'elle a dit (.) avant heureuse\
 20 Loredys je suis trop heureuse
 21 Kilian elle a dit trop
 22 Enseignante (montre les mot outils de la classe)
 23 Albert c'est trop
 24 Kilian ah :: TROP/ (à Claire) mais le -p- on le dit pas

Rituel langue de l'école (extrait) – liaison - (CP, Nouméa, ZEP), corpus Colombel-Teuira, 2018

Ce rituel, que les élèves prenaient comme jeu de traduction, a peu à peu pris une nouvelle dimension didactique. Dans l'extrait ci-dessus, par exemple, les élèves « découvrent » les liaisons facultatives en français et aiguisent leur capacité à prendre des indices ; Loredys (tour 12) relève que Claire semble « contente » ce qui permet à Albert (tour 17) d'identifier le lexème « heureuse » qui lui paraît plus cohérent. Ainsi après avoir vérifié et validé le sens de la phrase proposée par Claire, les élèves ont cherché comment ils « traduiraient » cet énoncé à leurs cousins ou leurs copains³⁴.

Si au début, l'impulsion venait systématiquement de l'enseignante, les élèves ont manifesté leur curiosité notamment en proposant des expressions qu'ils voulaient apprendre à dire « en français de l'école ». Quand Uriel demande à VB « Maitresse, comment on dit en français de l'école, je démarre avec la bande ! », pour prévenir le directeur qu'il quittera l'école avec son

³³ On pourrait reformuler : « Maitresse, j'aimerais que tu lui dises d'arrêter de m'embêter ».

³⁴ Leur proposition finale : « c'est fin choc aller baigner la mer ».

grand frère et des copains du quartier, il semble réinvestir la répartition fonctionnelle des usages.

Petit à petit, les élèves ont utilisé les stratégies apprises (développées) grâce au rituel pour vérifier s'ils comprenaient ce qu'ils lisaient ou ce qui était dit en classe. À partir de ces « tâtonnements d'interprétation » des élèves, l'enseignante les a peu à peu guidés vers la prise d'indices, notamment en leur faisant verbaliser leurs stratégies inférentielles³⁵ (« mais comment tu sais ? » « pourquoi tu dis... ? »). La stratégie didactique de l'enseignante est là encore de partir de ce que les élèves sont capables de produire. Et par un jeu de structuration langagière et de la pensée, dans l'interaction verbale, les élèves sont amenés vers une nouvelle conduite discursive ; de la description d'une série d'actions à l'élaboration de stratégies/procédure complexifiant ainsi tant les contraintes linguistiques que langagières, notamment en accroissant les exigences cognitives. En d'autres termes, tout en restant dans la ZPD de ses élèves, notamment en acceptant leurs usages langagiers ordinaires, cette enseignante balise une voie vers le processus de « secondarisation » pour accompagner les élèves vers la compréhension, la conceptualisation ou pour reprendre les mots de Bautier et Goigoux pour que les élèves « s'autorise[ent] à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre » (2004 : 91).

Pour l'enseignante, libérer la parole de ses élèves nécessite de repenser la place de son oral comme celui des élèves. D'une part, l'irruption de forme d'oral réflexif en dehors des phases de bilan (institutionnalisation, objectivation), souvent reléguées en fin de séance et parfois escamotées entraîne des réajustements permanents et d'autre part l'enseignante doit sans cesse veiller à ce que la forme de liberté sociolangagière et discursive ne masquent pas les attendus des tâches cognitives en jeu.

Les quelques exemples que nous avons développés sont issus de travaux, de questionnements construits avec une enseignante particulièrement sensible à la question de la bienveillance linguistique. L'approche polynomique qu'elle a développée lui est donc personnelle. Si certains enseignants proposent à leurs élèves des rencontres-comparaisons de différentes variétés (ou niveaux de langue), ce qui est l'entrée la plus observée, peu d'entre eux accordent une place (fonctionnelle) aux usages des élèves dans la mise en œuvre de leurs enseignements.

Conclusion

Dans le contexte calédonien, nous n'avons pas encore le recul nécessaire pour évaluer (mesurer) les effets à long terme d'une approche didactique polynomique, notamment parce que ces approches relèvent quasi exclusivement des convictions et de l'usage de la liberté pédagogique des enseignants.

La question de la variation – et de son traitement didactique – est une question ancienne. Nous dirons qu'elle est en Nouvelle-Calédonie objet de débats, voire de tensions et probablement un objet didactique non suffisamment identifié. Il nous semble nécessaire de travailler avec les acteurs à la prise de conscience de la variation (et de ses fonctions ou valeurs y compris symboliques et affectives) et à la nécessité de développer des gestes d'étayage, à favoriser le passage d'une posture « normative » à une posture compréhensive et plurilingue, à co-construire des pistes d'enseignement explicite de la variation.

Nous pensons avec d'autres, que de « nouvelles méthodologies d'observation et d'analyse davantage collectives sont rendues nécessaires dans un contexte scolaire complexe, tant au regard des questions vives émergentes en didactique des langues, que des points aveugles dans

³⁵ « Le processus inférentiel se présente ainsi comme un ensemble d'opérations logiques réalisées par les locuteurs et son aboutissement constitue une base pour l'interprétation de l'énoncé » (Chernyshova et Traverso, 2017 : 68)

les praxéologies à l'œuvre » (Macaire, 2020). La recherche collaborative qui prend appui sur les discours et représentations des élèves et des enseignants via des outils réflexifs, des outils pédagogiques co-construits et une culture de l'observation partagée induit un changement de rôles, d'observés à observateurs, et permet d'envisager enfin les répertoires pluriels des élèves comme ressources pédagogiques, voire comme « savoir agir » et « savoir penser ».

Références bibliographiques

- BAUTIER Élisabeth, 2004, « Les différentes dimensions de la maîtrise de la langue et de leur évaluation », http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/dimensions_maitrise_langue_evaluation_bautier.pdf
- BAUTIER Élisabeth et GOIGOUX Roland, 2004, « Difficultés d'apprentissages, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle » *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p. 89-100.
- BARNÈCHE Sophie, 2005, « Vie urbaine et transmission des langues à Nouméa », *Glottopol*, n° 5, p. 67-91.
- BECKERS Jacqueline et LEROY Charlene, 2011, « Quand un enseignant débutant se regarde enseigner... Description d'un dispositif mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l'éducation », *Puzzle. Centre Interfacultaire de Formation des enseignants*, 29, p. 29-37.
- BLANCHET Philippe, 2016, « Aux origines de la dynamique glottopolitique en faveur du provençal : un précurseur de l'approche polynomique ? » Marielle Rispaïl et Leïla Messaoudi (dir) *Des langues minoritaires en contexte plurilingue francophone, mélanges en hommage à Ahmed Boukous, Cahier de linguistique*, 2016-42/1, p. 91-101.
- BOUSQUET Vahimiti, 2018, *Sur le chemin de l'école : à la croisée des parcours linguistiques et culturels des enseignants et des élèves*, Portfolio DU Fles-Interculturalités, Université de la Nouvelle-Calédonie.
- BUCHETON Dominique, 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès Éditions.
- CALVET Louis-Jean, 1998, *Une ou des normes ? l'insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Didier Érudition, Collection « Langues et développement », p. 9-17.
- CANDELIER Michel, 2003, « Eulang, l'éveil aux langues, une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire », Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO, construire des Sociétés du savoir, <http://plurilingues.univ-lemans.fr/>
- CHERNYSHOVA Elisaveta et TRAVERSO Véronique 2017, « Inférences et processus d'intercompréhension dans les interactions quotidiennes : quelques questions méthodologiques », *Cahiers de praxématique*, n°68, <http://journals.openedition.org/praxematique/4536>
- CLERC-CONAN Stéphanie, RICHERME-MANCHET Claude, 2016, *Didactique du français : pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école*, Eme Editions, Collection Proximités.
- COLOMBEL Claire, 2012, *Langues kanak, français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : quelle glottopolitique pour quelle contextualisation sociodidactique ?*, Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille.
- COLOMBEL Claire, 2014, « Quel espace didactique possible pour les langues kanak ? », Derivry-Plard M., Alao G. Yun-Roger S. et Suzuki E, *La didactique plurilingue et pluriculturelle à l'épreuve du terrain éducatif, contraintes, résistance, tension*, coll. PLID, Éditions des archives contemporaines : Paris, p. 127-136.

- COLOMBEL-TEUIRA Claire et FILLOL Véronique avec la collaboration de BOUSQUET Vahimiti, 2020, « Observer et objectiver le ‘déjà-là’ des élèves : premiers pas vers la bienveillance linguistique ? » Dinvaut, A. et Biichlë, L. (Dirs.), *Mieux vivre en langues : la bienveillance linguistique*, Editions l’Harmattan, p. 237-253.
- COLOMBEL-TEUIRA Claire et FILLOL Véronique, 2020, « Expériences de recherches-collaboratives au service de l’éducation en situation postcoloniale : enjeux, scientificité et légitimité », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°17-2, consulté le 29 avril 2020, <http://journals.openedition.org/rdlc/7619>
- COLOMBEL-TEUIRA Claire, 2019, « Je lis, j’écris le monde » : Développer des compétences littéraciques des élèves avec les langues océaniques, Communication dans le cadre du COOL 11, 8 octobre 2019, Université de la Nouvelle-Calédonie.
- COLOMBEL-TEUIRA Claire, FILLOL Véronique, GENEIX-RABAULT Stéphanie, VANDEPUTTE-TAVO Leslie, 2016, *Les langues dans la ville : pratiques plurilingues et artistiques à Nouméa*, Rapport de recherche, Nouméa, UNC-DGLFLF.
- Commission du Grand débat sur l’avenir de l’école (2011) : *Quelle école pour mon pays ? 60 recommandations pour la réussite de nos enfants*.
- CORTIER Claude et DI MEGLIO Alain, 2018, « Alternier les langues, translangager dans l’enseignement bilingue. Une question sociodidactique à partir du corse langue polynémique », dans Erfurt J., Anna Weirich A., Corporal-Erbersold E., *Educations plurilingues et pratiques langagières. Hommage à Christine Hélot*, Peter Lang, p. 269-290.
- CORTIER Claude et DI MEGLIO Alain, 2007, « Pédagogie interactive, gestion plurilingue et rapport à la norme dans les écoles bilingues français-corse », Auzaneau, M. *La mise en œuvre des langues dans l’interaction* », L’Harmattan, Parcours discursif, p. 198-216.
- CUMMINS Jim, 1983, « Conceptual and Linguistic Foundations of Language Assessment », Stanley S. Seider (ed.) *Issues of Language Assessment, Vol.II: Language Assessment and Curriculum Plannong*, Illinois State Board of Education, Springfields, p. 7-16.
- FILLOL Véronique, 2020, « Quand les autobiographies langagières permettent l’analyse et le dépassement de l’insécurité linguistique », dans Valentin Feussi et Joanna Lorilleux (dirs.), *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, Paris, L’Harmattan, Espaces Discursifs, p. 141-153.
- FILLOL Véronique, 2016a, « Le français « langue partagée » en Nouvelle-Calédonie : Quelle place pour la diversité linguistique à l’école ? Quelle didactique du français contextualisée ? », Bertucci M.-M., *Les français régionaux*, éditions Peter Lang, Collection « Langue, plurilinguisme, changement social », p. 187-200.
- FILLOL Véronique, 2016b, « Les biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale et comme outil d’empowerment dans une démarche sociodidactique », *Contextes et Didactique*, n°8, p. 9-22.
- FILLOL Véronique, 2009, « Des langues, du rapport au langage et aux apprentissages pour réussir à l’école », Vernaudeau J. et Fillol V., *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d’Océanie et de Guyane*, Paris, L’Harmattan, p. 137-154.
- FILLOL Véronique et COLOMBEL Claire, 2014, « Quelles politiques linguistiques éducatives pour la Nouvelle-Calédonie ? Quels dispositifs d’enseignement des langues ? Réflexions sociodidactiques », dans I. Nocus, J. Vernaudeau et M. Paia (eds), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. L’école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, Collection « Des sociétés », p. 199-221.
- FILLOL Véronique, GENEIX-RABAULT Stéphanie et RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, 2018, « Approches inclusives des pluralités et formation à/par la réflexivité : une expérience en contexte multilingue », *Les journées de la recherche en éducation*, Tahiti, Université de la Polynésie française, 3-4 mai.

- FILLOL Véronique et VERNAUDON Jacques, 2004, « Les langues Kanak et le français : langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. D'un compromis à un bilinguisme équilibré ? », *ELA*, n° 133, p. 57-67.
- MACAIRE Dominique, 2020, « La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°17-2, consulté le 29 avril 2020, <http://journals.openedition.org/rdlc/7697>.
- MARCELLESI Jean-Baptiste, 1983, « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse », dans *Actes du congrès des romanistes d'Aix-en-Provence* vol. n° 5, Sociolinguistique des langues romanes.
- MOREL Françoise, BUCHETON Dominique, CARAYON Brigitte, FAUCANIÉ Hélène et LAUX Sandrine, 2015, « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces », *Le français aujourd'hui*, n° 188, p. 65-77.
- MOREL-LAB, Anne, 2014, *Les passeurs de langues, acteurs de l'interculturel en milieu professionnel plurilingue. Le cas des projets miniers en Nouvelle-Calédonie*, Thèse en Sciences du langage, Université de la Nouvelle-Calédonie.
- MOSELEY Christopher, 2010, *Atlas des langues en danger dans le monde*, 3^{ème} édition. Paris, Editions UNESCO. Version en ligne : <http://www.unesco.org/culture/en/angeredlanguages/atlas>
- OLIVESI Stéphane, 2012, « Observer l'autoscopie », *Communication* (en ligne, non paginé), Vol. 30/2, <https://journals.openedition.org/communication/3501>
- RAZAFI Elatiana et FAVARD Nicolas, 2018, « Les élèves aux besoins éducatifs particuliers se mettent en représentation : 'on parle plusieurs langues pour progresser' ». Dans *Enseignement et formation du/en français en contexte plurilingue*, Hanoï, Édition de l'Université nationale du Vietnam à Hanoï, p. 311-335.
- ROBERT Stéphane, 2003, « Introduction : de la grammaticalisation à la transcategorialité », dans S. Robert (éd.), *Afrique et Langage n° 5 : Perspectives synchroniques sur la grammaticalisation. Polysémie, transcategorialité et échelles syntaxiques*, Louvain/Paris : Peeters, 9-18.
- SORBA Nicolas, 2016, *Évolution du concept de langue polynémique au sein de la société corse*, Thèse de doctorat en cultures et langues régionales, Université de Corse.
- VERNAUDON Jacques, 2020, « Les langues polynésiennes et kanak, des « langues de France » en contexte de décolonisation », *Glottopol*, n° 34, juillet 2020 : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_34.html#res_vernaudon.
- VERNAUDON Jacques, 2009, « Observation réfléchie et comparée des langues océaniques et de la langue française », dans Vernaudon, J. et Fillol, V. *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, p. 191-206.

Convention de transcription

Tours de paroles

- [interruption et chevauchement, le crochet apparaît sur chacune des deux lignes.
] Fin du chevauchement si un des interlocuteurs ne s'est pas interrompu
 = Enchaînement immédiat entre deux tours

Silences et pauses

- (.) Pause (dans le tour d'un locuteur) inférieure à 1 seconde

- (2') Pause chronométrée supérieure à 1 seconde
 (silence) Pause entre les prises de parole de deux ou plusieurs interlocuteurs, chronométrée ou non

Rythmes

- ‘ Chute d’un son
 : Allongement d’un son
 ::: Allongement important d’un son
 - Mot brutalement interrompu
 – Liaison non faite

Voix et intonations

- / Intonation légèrement montante
 ↑ Intonation fortement montante
 \ Intonation légèrement descendante
 ↓ Intonation fortement descendante
 (FORT) ...+ Caractéristiques vocales, le signe + indique la fin
 NON Les mots en majuscules indiquent l’insistance et l’emphase

Actions et gestes

- (se tourne) Les actions et gestes sont notés entre parenthèses

Unités non lexicales

- (ASP) Aspiration
 (SP) Soupir
 (rire) Note un rire

Indications « méta »

- [...] Coupure due au transcripteur
 XXX inaudible

PRATIQUES LANGAGIÈRES, SITUATIONS PÉDAGOGIQUES ET CONSTRUCTION D'INÉGALITES D'APPRENTISSAGE À MADAGASCAR

Daphné Bloch

UR DyLIS, Université de Rouen

Introduction

À Madagascar, la communication pédagogique actuelle se caractérise par une hétérogénéité linguistique de fait. Les politiques linguistiques successives y ont pourtant été fortement volontaristes : après la période coloniale qui avait vu l'édification d'un enseignement pour indigènes en français, le pays traversa une période néocoloniale de bilinguisme en faveur du français. Puis la malgachisation de l'enseignement commença en 1972 et favorisa finalement la politique de relance du français depuis 1991. Les remises en question ont donc été nombreuses mais se sont souvent soldées par le désenchantement. Le taux d'alphabétisation est faible (65 % de la population adulte en 2015) et le taux d'abandon scolaire est élevé¹. Face à ces changements concernant la langue d'enseignement, l'enseignement privé, garant d'un certain traditionalisme et d'une certaine constance, s'est développé² et attire particulièrement les familles d'élèves du secondaire³.

Madagascar présente une diglossie enchâssée, bien que cette dénomination ne puisse décrire la richesse et la variabilité des pratiques langagières et communicationnelles : les fonctions de communication officielles sont assurées par le français et le malgache officiel qui sont des langues d'ascension sociales. Les langues véhiculaires sont le malgache officiel et le français endogène et les langues vernaculaires sont des variétés de malgache. Le malgache officiel étant très proche de la variété merina, ethnie dominante à Madagascar, il peut aussi avoir les fonctions attachées au vernaculaire. Cependant sa scripturalisation précoce (1823) a fait de cet idiome une langue prestigieuse et patrimoniale dans la capitale, et qui présente une pression normative importante. En dehors de la sphère scolaire, nous pouvons évoquer un usage oral important du *variaminanana*⁴ chez les jeunes de la capitale et des grandes villes de province. Cet usage se caractérise par des marques transcodiques, des phénomènes d'hybridation et d'emprunts impliquant le français, l'anglais, le malgache officiel, et les variétés du malgache.

¹ Données de l'UNICEF (2019) : 24 % d'élèves abandonnent leur scolarité dès la première année du primaire.

² Établissement d'enseignement dits « d'expression française » et/ou confessionnels.

³ Plus de 50 % des lycéens sont scolarisés dans le privé contre moins de 20 % pour les élèves du primaire au moment de notre enquête.

⁴ Le variaminanana est à l'origine un plat constitué de riz et d'aliments variés.

À l'école, le français occupe la fonction officielle de langue d'enseignement mais le malgache officiel et les variétés vernaculaires, notamment le kizanatani parlé à Majunga, peuvent constituer un relai fréquemment employé par les enseignants pour mobiliser l'activité des élèves.

Nous souhaitons comprendre les déterminants des trajectoires scolaires à Madagascar selon une approche complexe (au sens d'Edgar Morin) et selon une démarche comparatiste. Pour cela nous avons retenu des établissements secondaires publics et privés, d'Antananarivo et de Majunga une ville importante⁵ située sur la côte nord-ouest du pays. Les écarts importants et persistants de performances aux examens du B.E.P.C. entre le public et le privé, mais aussi entre la capitale et la ville de province nous ont amenée à vouloir en élucider certaines causes.

Nous avons souhaité croiser des corpus de différentes natures afin de pouvoir confronter les points de vue et les pratiques des enseignants et des collégiens. Notre enquête a été réalisée de trois façons : d'abord par des questionnaires auprès de 1562 collégiens. Ces questionnaires ont permis de dessiner des régularités concernant les pratiques langagières scolaires et familiales et les attitudes scolaires des élèves, en fonction de leur milieu socio-culturel et en fonction du type d'établissement fréquenté. L'enquête s'est poursuivie par des entretiens semi directifs auprès de 30 enseignants du secondaire et par 13 observations de classes filmées. Nous avons pu recueillir des données précises, par l'analyse des entretiens et par celle des séquences pédagogiques, sur des cours de matières scientifiques et littéraires dans des établissements présentant des contextes socio-culturels très différents. Nous avons mis en perspective les données de l'enquête avec les résultats des élèves au B.E.P.C. : examen en français, exclusivement écrit et consistant en des activités mobilisant plusieurs tâches cognitives simultanément (commentaire de textes et de documents, rédaction argumentative, questions de connaissances à rédiger).

Nous avons mis au jour des représentations et des pratiques langagières hétérogènes ainsi que des formes d'adaptation des activités et du langage censé véhiculer les savoirs, et cela dans les établissements enregistrant le plus faible taux de réussite au B.E.P.C.

Ce constat pourrait corroborer l'hypothèse relationnelle développée par Bautier et Goigoux :

C'est l'hypothèse d'une inadéquation des pratiques d'enseignement (objectifs assignés, choix des tâches, modes de régulation etc.) aux caractéristiques de certaines élèves les moins performants, issus des milieux populaires. Ce qui suppose également que les mêmes pratiques puissent produire des effets différents selon les élèves : lorsque ceux-ci partagent les attendus des situations scolaires, ils ne sont pas gênés par l'opacité de certaines pratiques d'enseignement. (Bautier & Goigoux 2004 : 92-93)

Ceci nous amène à nous demander sous quelles formes se présentent les pratiques langagières permettant la conceptualisation et partant, si cette forme du langage n'est pas simplement exclue de certaines classes.

Nous nous demandons aussi si les modalités de transmission des contenus d'enseignement peuvent être corrélées aux usages langagiers en classe, et si elles permettent d'acquérir la maîtrise des opérations cognitives qui sous-tendent la construction des savoirs.

Pour répondre, nous allons présenter les notions théoriques qui ont guidé notre analyse, puis nous analyserons des situations d'enseignement relevant de différentes conceptions pédagogiques. Nous avons retenu des séances en classe de niveaux, de disciplines et

⁵ Majunga se caractérise par une forte diversité ethnique et linguistique alors qu'à l'opposé, la capitale présente une homogénéité plus importante que les autres villes malgaches : l'ethnie merina dont le vernaculaire est devenu le malgache officiel, est originaire de cette région et y reste largement majoritaire. Elle compte environ 400 000 habitants en 2015 (données de l'INSEE).

d'établissements différents, afin d'appréhender la diversité, mais aussi la régularité, de certaines pratiques.

Littéracie, pratiques langagières et secondarisation du langage

Nous sommes partie de l'hypothèse que des construits théoriques issus de la sociologie de l'éducation et élaborés dans des contextes monolingues, pouvaient être éclairants pour comprendre les dynamiques scolaires au secondaire à Madagascar. Nous avons donc étudié les implications des pratiques langagières des élèves dans leur appropriation des savoirs scolaires, avec précaution. Face à la complexité du terrain et la multiplicité accrue des facteurs en jeu en milieu plurilingue, nous avons porté une attention particulière aux biais interprétatifs liés à notre positionnement de professeure de français et chercheuse française.

Nous nous sommes intéressée à la distinction opérée par Bernstein entre l'existence d'un « *code élaboré* » et d'un « *code restreint* ». Celle-ci implique en effet – outre la distance lexicale, syntaxique et textuelle fondant la distinction formelle – des utilisations différentes du discours. Bien qu'il s'agisse d'un contexte éloigné⁶ nous pensons que cette distinction concernant le code et l'utilisation du discours peut être pertinente pour caractériser les disparités entre le langage scolaire et celui de la sphère privée, et que la théorie des deux codes linguistiques est éclairante. B. Bernstein lui-même avait émis l'hypothèse que cette distinction pourrait se rencontrer avec des variantes dans des sociétés non-occidentales (Bernstein 1975 : 143). Nous nous en tiendrons cependant au domaine des significations permises par les codes, l'un permettant l'expression de significations particularistes, fortement liées au contexte et au champ de l'expérience, et l'autre, celui valorisé à l'école et/ou que l'on cherche officiellement à faire acquérir aux élèves, donnant accès à des significations généralistes⁷.

Tout comme notre démarche, l'interrogation théorique de Bernstein est polymorphe : elle appelle une réflexion sur le langage, édifie l'école comme l'appareil privilégié du contrôle social et relie les processus cognitifs et leurs moyens d'expression à la structure sociale et à l'idéologie qui fonde la légitimité de la norme langagière. Ainsi nous avons complété l'analyse des pratiques comme traits culturels en les replaçant dans un contexte social plus global. Nous nous sommes ainsi intéressée aux travaux revisitant les potentialités de la thèse de Bernstein.

Selon l'analyse de Crinon, les détenteurs du code élaboré ont :

L'habitude d'utiliser le langage pour développer des significations complexes, réfléchir, commenter, donner leur avis et prendre en compte d'autres avis, comprendre le monde, évoquer des situations diverses d'une manière décentrée de leur propre point de vue.

À l'opposé :

⁶ Les recherches de B. Bernstein concernent des situations scolaires en contextes monolingues européens.

⁷ Concernant les pratiques de la littéracie à l'école, Delarue Breton et Bautier ont identifié deux manières de faire de la littéracie scolaire : « L'une consiste à parcourir l'ensemble du document et à construire des significations générales et génériques – universalistes dans les termes de B. Bernstein – (Bautier 2008), mettant l'accent sur le ou les concepts que le document vise à permettre d'élaborer ; l'autre consiste à s'attacher à des éléments ponctuels qui font écho à des expériences ou opinions de l'élève, et produit alors des significations plus spécifiques en référence à la vie quotidienne, à ce qui est ressenti (significations particularistes dans les termes de B. Bernstein). Ce deuxième groupe d'élèves peu familiers des modes scolaires d'interprétation des documents répond aux questions posées (par l'enseignant, par le chercheur, ou qui sont présentes sur le document lui-même) sur un mode « mineur » de mobilisation cognitive (réponse minimale à la question), alors que les premiers mobilisent un mode majeur de travail (travail d'élaboration). Le mode de lecture des élèves est donc particulièrement important ; le survol synthétique associé à une analyse d'éléments précis prélevés sur le support s'oppose ici à une lecture segmentée et le plus souvent parcellaire de ce dernier. » (2015 : 13)

Les codes restreints, de leur côté, renvoient à la restitution de stéréotypes langagiers et culturels ou à l'immédiateté d'une communication « positionnelle » où les rôles des uns et des autres (au sens de fonction sociale mais aussi de paroles échangées) sont fixés une fois pour toute et ne sont ni discutés ni explicités. (Crinon 2011 : 58)

Mais comme le précise Rochex (2011 : 193), l'intérêt de cette dichotomie réside essentiellement dans l'étendue des significations et des stratégies propres aux deux codes. Pour le code restreint, celles-ci sont : « locales, organisées de façon segmentée, spécifiques au contexte et dépendantes de lui » (Bernstein 2007 : 62). À l'inverse, celles propres au code élaboré parviennent à se détacher du contexte, établissent des relations entre elles pour construire le savoir-savant. Il s'agit des usages littéraciés du langage, ceux permettant aux élèves de « *secondariser* » les objets scolaires (Bautier 2011 : 163).

Cependant, notre recherche s'appliquant à un contexte plurilingue, des adaptations étaient nécessaires. Pour que la théorie développée par Bernstein soit profitable, nous devons considérer que le « *code élaboré* » correspondait alors au(x) code(s) prescrit(s) au collège, le « *code restreint* » était celui qui coïncidait avec la langue des échanges de la sphère privée.

Selon cette approche théorique et à la suite de Rochex (2011 : 194), il s'agit de se demander si le discours horizontal (« discours fortement contextualisé, traitant les savoirs et les significations de manière segmentée et particulariste ») n'est pas devenu le discours principal de la communication pédagogique ; et si l'on peut identifier un discours vertical (« discours décontextualisé, à visée d'élaboration et d'échange de significations universalistes »).

Le processus de *secondarisation* (Bautier & Goigoux 2004) du langage est nécessaire pour satisfaire aux attendus scolaires, notamment au moment des examens écrits, où les consignes et ce qui est demandé aux élèves, sont fortement décontextualisés de l'expérience immédiate. Pourtant les situations pédagogiques proposées dans les classes qui devraient mener à la *secondarisation* peuvent induire des malentendus chez les élèves qui n'ont pas déjà acquis certaines habitudes langagières et cognitives.

Quand le discours vertical ne permet pas la construction d'un savoir – exemples de modalités transmissives d'enseignement

Les prescriptions en matière de modalité de transmission sont extrêmement floues à Madagascar. La grille d'observation que nous avons utilisée nous a permis d'identifier des pratiques relevant de deux modalités : des modalités transmissives et l'Approche par les Compétences recommandée par le MENRS⁸ et par les programmes de formation de l'UNESCO adopté par le ministère.

Le modèle transmissif postule la neutralité conceptuelle des élèves : avant l'enseignement, l'élève n'a pas de conception personnelle sur le sujet à aborder ; il est assimilé à un vase vide, ou à une cire sans empreinte. Aussi, le savoir transmis ne doit pas être déformé et il est au centre des activités. Si l'enseignant expose clairement son sujet et si les élèves écoutent bien, ils vont assimiler le message tel qu'il a été transmis. Des exercices d'entraînement permettront d'ancrer les nouvelles connaissances. Ainsi, le rôle de l'enseignant est d'expliquer clairement et celui de l'élève est d'écouter attentivement. Les erreurs de l'élève sont considérées comme des accidents dus à une écoute insuffisante ou à une mauvaise explication. On y remédie par une nouvelle explication et une écoute plus attentive. L'enseignement basé sur ce modèle présente l'avantage d'être économique en temps et en moyen.

Nous avons identifié des modalités transmissives dans des cours observés à Antananarivo dans un établissement privé et dans un établissement public ainsi que dans un collège privé de

⁸ Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique.

Majunga. Nous allons voir que les pratiques langagières que nous avons observées ne vont pas nécessairement dans le sens d'une conceptualisation d'un savoir généralisable.

De plus, notre enquête par questionnaires⁹ auprès des élèves a montré que les élèves déclarant faire un usage important du français dans la sphère privée étaient ceux qui sollicitaient le plus l'enseignant en cas de non compréhension, et qu'ils étaient aussi ceux à qui la copie des leçons en français posait le moins de problème. Les établissements privés de la capitale prescrivant un usage exclusif du français, les supports pédagogiques et les sujets d'examens étant rédigés en français, nous sommes partie de l'hypothèse que la langue française en classe était celle dans laquelle étaient mises en œuvre des pratiques langagières permettant de décontextualiser les connaissances. Nos observations de classe nous ont pourtant montré des usages extrêmement ritualisés de cette langue : les élèves en reproduisent la plupart du temps des segments à la suite du professeur. Cette pratique permet-elle la conceptualisation et la secondarisation du langage ?

Pour illustrer cette interrogation nous présenterons ici un exemple de communication pédagogique observée dans un établissement très réputé d'Antananarivo¹⁰. La leçon porte sur la transformation de phrases actives en phrases passives. Un élève vient de faire au tableau la transformation suivante : *le chat attrapait la souris → la souris a été attrapée par le chat*. L'enseignante est au tableau et donne les règles de transformation. Les élèves écoutent, ils n'écrivent pas.

Corpus Antananarivo, vidéo n°1 : un cours de français à E, classe de 5^{ème}

16 L'enseignante : nous savons qu'avec l'auxiliaire être le participe passé s'accorde en GENre et en nombre avec le ?

17 Les élèves : SUJET !

18 L'enseignante : le SUjet féminin singuLIER / le participe passé [e] accent aigü §

19 Les élèves : [e] !

L'enseignante 20 : alors comment saVOIR le temps du verbe passif ? regardez bien / pour savoir le temps du verbe passif / vous caCHEZ le participe passé et vous regardez le temps de l'auxiliaire être (elle cache au tableau) vous m'suivez ? donc l'auxiliaire être est à quel TEMPS ?

21 Les élèves : L'IMparFAIT !

22 L'enseignante : DONC / TOUT le VERbe enSEMble c'est de l'imparFAIT passif / vous m'suivez ? ce n'est pas plus que parfait c'est imparfait/ c'qui veut dire que le TEMPS du verbe passé est égal au temps du verbe de l'auxiliaire être [Les élèves : être] si l'auxiliaire était au préSENT ? ça donne ?

23 Les élèves : présent passif !

La leçon est ici expliquée en français à partir d'exemples d'énoncés. L'enseignante s'assure de la compréhension des élèves et leur pose des questions collectives. Il y a donc un échange oral en français entre elle et la classe. Les réponses orales des élèves sont cependant fortement ritualisées : rompus à l'exercice de l'écoute active, ils finissent en chœur les phrases de leur enseignante afin de montrer leur attention et leur compréhension. Le rythme et l'accentuation caractérisant les propos de l'enseignante jouent un rôle important pour le repérage et la compréhension des mots-clés par les élèves (tours de parole 18 et 22). La variable matière (le

⁹ Les questionnaires portaient sur des éléments permettant d'identifier le milieu socio-culturel de l'élève interrogé, ses pratiques langagières au sein de la famille, entre pairs, à l'école. Des questions portaient sur les difficultés scolaires, les stratégies d'apprentissage et les attitudes vis-à-vis de la scolarité.

¹⁰ Selon notre connaissance du terrain et étant donné le taux de réussite au B.E.P.C. de 100 % depuis plusieurs années.

français), ainsi que la variable établissement (un collège privé prestigieux de la capitale) est ici en corrélation directe avec l'emploi du français dans les interactions.

Cette activité discursive permet-elle pour autant la décontextualisation d'un savoir ? Selon les critères de Bautier (2011 :164) nous retrouvons ici l'usage d'une langue standard, de mots des savoirs disciplinaires (« auxiliaire » par exemple), d'un métalangage et d'explications. Cependant, la nomination des activités cognitives mobilisées prend la forme d'une règle émise sous forme d'astuce (« vous caCHEZ le participe passé et vous regardez le temps de l'auxiliaire être »). Les excellents résultats des collégiens au B.E.P.C., nous permettent de penser que nous avons ici à faire à des usages langagiers favorisant la conceptualisation attendue par l'école. Pourtant nous n'y décelons pas de possibilité de décontextualisation dépassant la situation du travail en classe.

Nous avons mené une recherche plus globale concentrée sur l'analyse des alternances codiques en classe qui avait permis d'associer le discours horizontal, dépendant du contexte direct d'énonciation, aux énoncés (ou segments) émis en langue malgache – en malgache officiel et/ou en variété majungaise¹¹. Nous ne nions pas cependant la possibilité pour les enseignants d'émettre un discours de type vertical dans cette langue, mais ce n'est généralement pas ce que nous avons eu l'occasion d'observer dans le corpus recueilli alors (ceci à l'exception des énoncés en malgache à fonction traductive, traduisant littéralement les énoncés en français). À l'opposé et en l'absence de discours vertical en malgache, nous avons supposé que les emplois du français devaient correspondre au discours vertical, puisque ceux-ci permettraient alors une décontextualisation et une objectivisation des savoirs présentés comme universels.

Cependant, les usages du français se bornent le plus souvent à la répétition des phrases de l'enseignant par les élèves. L'usage du français à l'oral peut apparaître toutefois dans le cadre de formules ritualisées et comme mots-clés à mémoriser au sein d'énoncés explicatifs en malgache. Un exemple est donné dans la séquence vidéo n°6, dont voici un extrait transcrit :

Corpus Antananarivo, vidéo n° 6 : un cours d'histoire au collège d'A¹², classe de 3^{ème}

1 L'enseignante : quelles sont les différentes mesures prises par LES Bolchéviques ?

ils ont pris DES Mesures !

(elle écrit « mesures » au tableau) hum hum ? **iza no hamaly ? Tsilavina ?**

qui va répondre ? Tsilavina ?

2 Tsilavina : décret de paix /

3 L'enseignante :

han han misy zavatra nataony ao décret de paix /

voilà ce qu'ils ont fait le décret de paix /

dia inona no dikan'izany ?

ça veut dire quoi ?

4 Les élèves : arrêTER la GUERre /

5 L'enseignante :

inona no dikan'io ?

qu'est ce que ça veut dire ?

(elle désigne un élève)

6 L'élève interrogée : arrêter de la guerre /

7 L'enseignante : arrêTER la GUERre /

¹¹ Bloch, 2015.

¹² Collège d'Enseignement Général : c'est un établissement public.

satria ahoana anisan'ny ?

jereo tsara tadidintsika taty an !

anisan'ny nahatonga révolution russe ny conséquence de la guerre /

izany HOE mba hampanandroso ny fiantraikan'ny ady / dia anisan'ny tao izany an !

nahatanteraka ny ao amin'ny thèse d'avril aloha izy sa tsy ao izay ?

mety tsara aloha izay satria izy hoe arrêté la?

pourquoi ?

regardez bien on se souvient que ici !

ce qui a causé la révolution russe c'est une conséquence de la guerre /

c'est-à-dire que les conséquences de la guerre font avancer le pays / à part ça !

est-c'qu'il a bien appliqué la thèse d'avril oui ou non ?

c'était bien car ça a arrêté la ?

8 Les élèves : GUERRE !

« Décret de paix » « arrêter la guerre » et encore « la guerre » sont progressivement les seuls termes énoncés en français par les élèves et l'enseignante. Il s'agit de mots-clés à mémoriser, l'usage du français renvoie donc à la fonction de « *donner pour vrai* » un savoir que doit remplir le médium d'enseignement. Ces mots-clés ont été recopiés dans le cahier des élèves lors du cours précédent et réécrits sur le tableau par l'enseignante au cours de cette séquence de remémoration. Des expressions figées par l'écrit, récitées en chœur ne permettent pas selon nous la construction de significations généralistes, le langage même ici spécifique, ne se secondarise pas. De plus les tours de parole 7 et 8 relèvent selon nous de *L'effet Topaze*¹³ qui « vide de son sens la situation didactique. » (Brousseau 1984). Il est patent que le malgache, c'est-à-dire le langage ordinaire, prend rapidement une place prépondérante dans la communication pédagogique et assure les fonctions d'explication ainsi que de contrôle oral de la compréhension. Le collègue d'Ampefiloha enregistre un des scores les plus faibles de réussite au B.E.P.C. de la capitale et nous constatons que les pratiques langagières de secondarisation y sont très peu représentées.

Selon nos observations, les modalités transmissives sont moins présentes dans les établissements enquêtés de la ville de province, en voici toutefois un exemple éclairant. L'extrait analysé se situe 15 minutes après le début du cours. Durant cette période, l'enseignant a écrit la leçon portant sur les vecteurs en français au tableau. Les élèves ont recopié la leçon en silence.

Corpus Majunga, vidéo n°8 : un cours de mathématiques au collège S¹⁴, classe de 4^{ème}

5 L'enseignant : qu'appelle-t-on vecteurs opposés ?

6 Les élèves : on appelle vecTEURS oppoSÉS / des vecTEURS qui ont la même direction la même lonGUEUR mais SENS contraIRE /

7 L'enseignant : on appelle vecteurs opposés / DEUX ou plusieurs vecteurs qui ONT la même direCTION la même lonGUEUR MAIS de SENS contraire

8 les élèves : contraire

9 L'enseignant : on y VA alors (il lit le tableau) caractérisaTION du milieu des segMENTS / propriété A B I sont trois points du PLAN / I est le milieu de A B et IA plus IB égale / vecTEUR / NUL / pourQUOI IA plus IB égal vecteur nul ? regardez bien la FIGure (il pointe la figure avec son doigt) IA plus IB que constatez-vous ici ?

¹³ Certaines situations didactiques où des questions sont explicitement posées aux élèves, mais où le professeur prend à sa charge l'essentiel du travail.

¹⁴ Il s'agit d'un établissement privé réputé.

10 les élèves : XX HEIN ?

11 L'enseignant : I vers A et I vers B / est ce que le le SENS est toujours le MÊME ?

12 Les élèves : le MÊME /

Comme pour le cours de français à E à Antananarivo, les interactions avec l'enseignant ne sont pas individualisées, elles réactivent les connaissances des élèves et leur permettent de mémoriser en français et l'enseignant les emploie afin de s'assurer de leur attention. Les élèves récitent ensemble une définition (tour de parole 6), répètent un terme connu (tour de parole 7 et 15) et répondent très brièvement, et toujours collectivement, aux questions. Le discours de l'enseignant comporte des explications en français dont les grandes lignes sont écrites au tableau. Il est notable que la question de l'enseignant, qui n'est pas écrite au tableau, n'a pas été comprise et que les élèves y répondent collectivement en reprenant le dernier terme qu'il a prononcé (le MÊME). L'emploi oral du français en classe ne témoigne pas des caractéristiques discursives habituellement attachées à ce canal de communication : les répétitions de l'enseignant s'appuient sur le texte du tableau et ne comportent pas de reformulation, il n'y a pas de véritable échange entre l'enseignant et les élèves qui répondent collectivement et de façon très ritualisée. L'aspect interpersonnel de la langue n'est pas saillant et le discours s'apparente à un monologue. Dans ce cadre on peut difficilement imaginer un collégien prendre la parole en français de son initiative et encore moins construire les savoirs qui permettraient une décontextualisation des connaissances, éloignées du tableau de l'enseignant. Pourtant les taux de réussite du B.E.P.C. pour cet établissement sont de 100 %. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la possibilité donnée au langage de secondariser est construite dans la sphère privée, antérieurement et parallèlement à l'expérience scolaire, car elle seule ne suffirait pas à construire les capacités de conceptualisation des savoirs.

Ainsi les séquences observées et identifiées comme transmissives font apparaître un usage peu communicatif de la langue, au profit d'exergues faites sur les savoirs. Les deux établissements privés font un usage important du français et les élèves réussissent aux épreuves du B.E.P.C. Le cours observé dans un établissement public, à faible taux de réussite, montre que l'alternance codique est la règle au point d'être elle aussi ritualisée. Aussi nous pensons que d'autres facteurs interviennent dans les facteurs de réussite aux examens : le niveau socio-culturel des familles et leur soutien à la scolarité de leur enfant, les conditions matérielles dans lesquelles se réalisent les cours et les pratiques langagières hors de la sphère scolaire, peuvent différer entre le public et le privé, entre la capitale et Majunga et pèsent sur les trajectoires scolaires des élèves.

Quand l'adaptation pédagogique et discursive entraîne un brouillage

Face à la rigidité qui a été reprochée au modèle transmissif et à la décontextualisation jugée trop importante des pratiques langagières qu'il véhicule, les finalités du système éducatif ont été réorientées vers un enseignement plus pragmatique¹⁵ permettant aux élèves d'acquérir *des compétences utiles pour le développement du pays* (Velomihanta 2007 : 125-132). Aussi les programmes de formation de cette dernière décennie tiennent compte de cette réorientation et préconisent des adaptations pédagogiques aux profils des élèves¹⁶.

Cette adaptation est linguistique mais aussi pédagogique. C'est dans un établissement de Majunga que nous avons identifié des emplois récurrents du malgache et du vernaculaire des élèves, associés à des modalités de transmission que nous appellerons « participatives » en nous appuyant sur la grille d'observation de classe du projet LASCOLAF (Langue de Scolarisation

¹⁵ Loi n°2004-04 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du système d'éducation, MEN, Antananarivo.

¹⁶ Formations dispensées par des organismes de coopération internationale, par des ONG et par les Instituts Nationaux de Formation des Maîtres.

dans l'Enseignement Fondamental en Afrique Subsaharienne)¹⁷. Nous entendons par « participatives » des modalités empruntant des caractéristiques du modèle constructiviste : sous l'influence des travaux de Bachelard et de Piaget en psychologie cognitive, le modèle constructiviste postule que c'est en agissant, c'est à dire en résolvant des problèmes, que l'on apprend. Mais ces modalités sont sous-tendues par une Approche par les Compétences (A.P.C). Le brouillage se situe donc déjà au niveau des conceptions pédagogiques. Selon Hirtt, l'approche par les compétences n'a qu'un lien factice avec le constructivisme, puisque celle-ci n'emploie plus le savoir que comme un accessoire facultatif à la résolution d'une tâche (Hirtt 2009 : 23).

L'A.P.C se focalise sur les processus qui permettent aux élèves de développer des savoir-faire et des savoir-être, le critère de réussite étant les capacités d'actions de l'élève, les contenus à transmettre devenant secondaires.

Nous analysons un cours de physique-chimie dispensé à une classe de 4^{ème}, majoritairement selon le modèle « participatif », observé au collège d'A, un modeste village de pêcheurs. Cet établissement présente de faibles résultats au B.E.P.C. : 40 % de réussite pour l'année 2010. Au cours des entretiens menés auprès des enseignants de ce collège, le faible niveau des élèves, corrélé à leur pauvreté et à leur méconnaissance du français, a été maintes fois évoqué. Nous supposons que c'est pour répondre à un besoin pragmatique d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques de ces élèves que l'enseignant de physique-chimie intègre la variété majungaise du malgache à son discours et qu'il cherche à stimuler l'activité des élèves. Ceux-ci construiraient ainsi eux-mêmes leur apprentissage, selon le postulat émis par les orientations du ministère de l'éducation et relayé par les enseignants, que ce mode de faire, focalisé sur l'aspect « pratique » des manipulations à visées pédagogiques, convient mieux aux élèves de « faible niveau ». Le cours concerne les notions de circuit électrique et celles d'éléments conducteurs ou isolants. Selon les déclarations de l'enseignant, les définitions principales de la leçon ont été abordées lors du cours précédent et les élèves ont réalisé le montage d'un circuit électrique. Les étapes successives du cours observé proposent des manipulations telles que : dessiner un schéma d'un circuit électrique incluant des composantes imposées aux élèves, construire un circuit électrique au laboratoire et tester la conductibilité d'objets divers se trouvant dans la classe.

Bonnery (2007) s'est intéressé spécifiquement aux processus cognitifs mobilisés par les élèves qui construisent un circuit électrique :

Les multiples manipulations dans lesquelles les élèves sont engagés ont une double intention : un passage au concret et un moyen académique qui serait utilisé dans n'importe quel établissement pour induire, faire découvrir les savoirs de la leçon. (Bonnery 2007 : 28-29)

Ce qui est supposément demandé aux élèves est donc extrêmement complexe : adopter d'eux-mêmes les postures cognitives adéquates à l'appropriation des savoirs, afin de faire le lien entre des exercices tangibles – plaçant souvent l'expérience de chacun au premier plan – et leur finalité. Cette exigence est génératrice de différenciations des élèves face à l'acquisition :

Sur les mêmes tâches peuvent en effet être mobilisées différentes "attitudes cognitives" qui ne produisent pas les mêmes effets en termes d'apprentissage. Pour une part non négligeable, les difficultés d'apprentissage, donc les inégalités, sont

¹⁷ Critères des modalités participatives : le temps de parole de l'élève est supérieur à celui de l'enseignant(e) ; les élèves posent des questions ; l'enseignant prend en considération plusieurs types de réponses ; il y a des interactions élèves-élèves ; les élèves construisent une règle à partir de manipulation ; l'élève est amené à réinvestir les règles dégagées.

liées à la mobilisation d'attitudes cognitives, de "rapports au savoir", qui ne sont pas ceux qui permettent de s'appropriier les savoirs scolaires. Par comparaison, les élèves les plus familiers des logiques scolaires savent, parce qu'ils l'ont appris auparavant (probablement hors de l'école), que la réalisation des tâches scolaires, l'application des consignes et l'obtention du bon résultat, s'ils sont importants, ne le sont que parce que cela constitue un moyen de construire un savoir, de consolider ou d'évaluer une acquisition. (Bonneroy 2007 : 32)

Les passages retenus pour l'analyse illustrent les « malentendus » linguistiques et cognitifs liés à la conduite des activités pédagogiques et au discours utilisé. C'est le début du cours, l'appel vient d'être fait en français, les élèves sont parfois désignés par des numéros¹⁸, les cahiers des élèves sont fermés. L'enseignant vient de procéder à une interrogation orale portant sur des définitions qui, on le suppose, devaient être apprises par cœur.

Corpus Majunga, vidéo n°10 : un cours de physique-chimie au CEG d'A, classe de 4^{ème}

16 L'élève interrogé : (il récite) un conducteur laisse passer le courant électrique /

17 L'enseignant : un conduCTEUR ? // est un corps qui laisse passer ?

18 Les élèves : (ils récitent ensemble) est un corps qui laisse passer le courant électrique /

19 Une élève : (elle se lève et s'adresse à l'enseignant) **raha ohatra hoe hafa ny isolant sy conducteur ?**

mais quelle est la différence entre isolant et conducteur ?

Ce premier extrait peut montrer que l'apprentissage par cœur des définitions en français par les élèves ne leur permet pas de s'en approprier le sens. Les tours de parole 16, 17, 18 et 19 témoignent de cette incompréhension. Au lieu de répondre à la question formulée par l'élève, l'enseignant continue de questionner les élèves et cherche à ce qu'eux-mêmes formulent une explication, ce qui nous permet d'identifier une modalité participative :

20 L'enseignant : (s'adressant à l'élève) **ka mitovy ny isolant sy conducteur**

est-ce que c'est pareil isolant et conducteur ?

21 L'élève : **ha ha fa rehefa hoe samby hafa !**

non c'est différent !

22 L'enseignant : (s'adressant à la classe) **han ka mitovy ve ny isolant sy conducteur ?**

hum est-ce que c'est pareil isolant et conducteur ?

23 Les élèves : **TSY MItoVY !**

c'est pas pareil !

24 L'enseignant : (s'adressant à la classe) **inona no tsy mampitovy azy ?**

c'est quoi la différence ?

25 Les élèves : **SAtria XX !**

c'est XX !

26 L'enseignant : **mananga-tànana moa e ! // han ! han !**

levez la main ! // oui ! oui !

¹⁸ Comme c'est l'usage à Madagascar où l'effectif d'une classe peut facilement dépasser les 70 élèves dans le public.

(il désigne un élève)

27 L'élève interrogé : **satria ny iray monsieur mampandeha courant dia ny iray tsy mampandeha courant /**

parce que l'un fait marcher le courant et l'autre ne le fait pas marcher

La réponse donnée par l'élève au tour de parole 27 est une description des effets observables. Les termes sont généralistes et exprimés dans une langue relativement ordinaire puisqu'en malgache officiel¹⁹ ({TSY MitoVY !} C'est pas pareil/ {ni iray mampandeha courant} l'un fait marcher). La réponse donnée ensuite par l'enseignant reste également dans le registre de l'expérience sans permettre la conceptualisation, au contraire les élèves sont amenés à imaginer que le stylo seul tenu en l'air, ne permet pas au courant de passer.

28 L'enseignant : (il prend un stylo) **ny anankiRAY izaNY / raha ataonao eo izaNY ilay stylo dia alefanao ilay cable / dia mandeha ve ilay izy ?**

avec l'un / si on met le stylo on le met et on branche le câble / est-ce que ça marche ?

29 Les élèves : **TSY mandeha ! TSY tonga !**

ça marche pas ! ça marche pas !

30 L'enseignant : **tsy tonga any ilay izy izAY/ fa raha ohatra izaNY hoe nalainao ilay izy / dia natambatra / dia mandeha ilay courant / dia ? le courant est ?**

ça n'arrive pas jusqu'à là-bas / mais si on le prend / et on le branche/ le courant passe / et ?

31 Les élèves : **conducTEUR ! le courant est conducTEUR !**

La démonstration de l'enseignant amène les élèves à un contresens dont tout le monde semble se satisfaire : « le courant est conducteur ». Cet échange se caractérise par un cadrage faible et une absence de correction explicite de la part de l'enseignant, qui souhaite que ses élèves adoptent une démarche d'induction pour comprendre (tours de parole 28 et 30) alors que lui-même reste au niveau de l'expérience.

L'enseignant propose ensuite une application par la réalisation d'un schéma d'un circuit électrique. Au tour de parole 35, un élève manifeste sa non compréhension, et le brouhaha perceptible au regard de la vidéo témoigne de la confusion des élèves. Mais l'enseignant demeure focalisé sur la tâche à accomplir, les consignes données et répétées allant de pair avec la volonté de maintenir la discipline.

32 L'enseignant : **bon ! on va faire une de leçon d'un cirCUIT électrique ; qui comprend DEUX générateurs / DEUX lampes / UN interrupTEUR et ?**

33 Les élèves : **XX QUATRE !**

34 L'enseignant : **QUATre ; fils de connexion / faire le schéma / ataovy anatin'ny kahie d'exercices /**

vous le faites dans le cahier d'exercices /

35 Un élève : **mbola tsy azo ilay leçon !**

je n'ai toujours pas compris la leçon !

¹⁹ Les Majungais employant essentiellement le kizantani au quotidien, cette affirmation est à nuancer.

36 L'enseignant : Ha ! **hatramin'izao ve dia mbola tsy azo ? ataovy ilay schéma teo !** faites le schéma /

jusqu'à maintenant tu n'as pas compris ? faites le schéma !

37 Un élève : **firy monsieur ?**

combien monsieur ?

38 Les élèves : quatre / QUAtre !

39 L'enseignant : QUAtre fils de connexion !

40 Les élèves : deux LAMPes ! deux LAMPes !

41 L'enseignant : (il écrit les consignes au tableau puis circule dans la classe) **tonga dia ilay sary no atao fa izay no ataontsika pratique any amin'ny laBO /**

faites directement le schéma parce qu'on va faire la pratique au labo /

42 Un élève : **adika ve io ?**

est-ce qu'on copie ça ?

43 L'enseignant : **tsy adika io fa ilay sary no atao !**

ne copiez pas mais faites le schéma !

44 Un élève : **atao symboles ? !**

des symboles ?!

45 Un élève : **schéMA iZAny !**

non un schéma !

(brouhaha des élèves)

L'enseignant 47 : **han han tsy misy resaka ! ataovy ilay hainareo dia jerentsika ery!**

on ne discute pas! faites ce que vous avez appris après on va voir !

(les élèves réalisent le schéma individuellement durant une dizaine de minutes).

Le passage par la réalisation d'un schéma devrait permettre une conceptualisation de la notion de circuit électrique par le biais de la symbolisation de ses éléments constitutifs. L'échange ci-dessus montre que l'enseignant (au tour de parole 47) requiert des élèves qu'ils fassent eux-mêmes le lien entre les apprentissages précédents. Quant aux élèves, ils adoptent ce que Bonnery nomme des « attitudes de conformité », ils sont actifs et réalisent l'exercice mais n'en interrogent pas le sens. À cet égard, les tours de parole 37 à 40 montrent que les élèves se focalisent uniquement sur le nombre d'éléments à intégrer au schéma.

La séquence suivante est consacrée à la correction du schéma. Celle-ci se déroule selon un enchaînement de déductions par le biais de l'expérience visuelle mais ne permet pas de construire une connaissance sur le monde. Le discours vertical est absent, seul le discours horizontal devrait alors permettre la conceptualisation, qui comme nous allons le voir, n'aura pas lieu. La correction commence par des objections des élèves. Ils n'ont pas réussi à réaliser le schéma et ont détecté un problème. L'enseignant tente de faire le lien avec la leçon précédente, cependant les élèves considèrent que la réussite de l'exercice consiste à trouver le bon nombre de points de connexions.

Un élève réalise le schéma au tableau. Ce schéma comporte des erreurs. Conformément au statut de l'erreur selon le modèle constructiviste, la correction de ce schéma devrait consister à réemployer ces erreurs pour « construire » un savoir. Mais elle se concentre uniquement sur l'identification des éléments constitutifs, sans qu'aucun discours vertical ne permette aux élèves une appropriation d'un savoir détaché de l'expérience.

65 L'enseignant : (à l'élève qui a dessiné le schéma au tableau) merci / (l'élève retourne à

sa place) point un point deux / générateur un générateur deux / (en montrant le schéma dessiné par l'élève) combien de connexions ?

66 Les élèves : UN ! DEUX ! TROIS ! QUATRE ! CINQ !

67 L'enseignant : **firy izany ?**

combien ?

68 Les élèves : CINQ !

69 L'enseignant : **firy ?**

combien ?

70 Les élèves : CINQ !

71 L'enseignant : CINQ piles ? **ilay izy eto ange deux PILES fa tsy hoe deux BOITES de générateurs /**

on voit là que c'est deux piles mais pas deux boîtes de générateurs

72 Les élèves : HA ;;!

Alors que la schématisation devrait permettre aux élèves d'entrer dans la symbolisation, les interactions restent au niveau du concret. Ainsi, bien que le dénombrement concerne au départ les connexions, l'enseignant bascule sur le dénombrement des piles, ce qui relève sans doute d'une stratégie mais qui entretient, selon nous, un certain malentendu. La suite de la correction consiste en un dénombrement « de mémoire » des piles puis des fils électriques. La séquence de correction s'achève sans explicitation relevant d'un discours vertical. La classe se rend au laboratoire afin de tester la conductibilité d'objets quotidiens. La vidéo n°13, correspondant à la séquence au laboratoire, montre une mise en activité importante des élèves et une grande implication dans les tâches à accomplir ; nous observons aussi de la spontanéité dans les interactions. Le passage transcrit ci-dessous fait état des derniers échanges de cette séquence.

L'extrait ci-dessous correspond à la séance de pratiques au laboratoire. Les élèves sont répartis par groupes de travail. Avant que ne commence cet extrait, chaque groupe a monté un circuit électrique en rassemblant des pièces distribuées par l'enseignant. Les élèves semblent rompus à cet exercice et les problèmes de fonctionnement sont dus au dysfonctionnement des pièces, repérés par les élèves eux-mêmes. Ils doivent maintenant tester la conductibilité de certains objets quotidiens.

(L'enseignant s'affaire auprès du groupe 3, il y a un brouhaha général)

22 Un élève du 3^{ème} groupe : **tsy mirehitra /**

ça ne s'allume pas /

23 L'enseignant : (il s'adresse à la fois aux élèves des groupes 3 et 2, il tient un élastique bien visiblement devant lui) **fa maninona no tsy mirehitra ?**

pourquoi ça ne s'allume pas?

24 Les élèves du 2^{ème} groupe : IsoLANT ! (brouhaha)

25 L'enseignant : (à l'ensemble de la classe) HÉ HO !

26 Un élève : **MAfaNA !** (les élèves rient puis le calme revient.)

c'est chaud !²⁰

²⁰ L'élève parodie ici une publicité télévisée pour une boisson.

27 L'enseignant : maninona KAY ity tsy mety mirehitra mihitsy !	<i>pourquoi pour eux ça s'allume pas ?</i>
28 Les élèves : IsoLANT !	
29 Un élève du 3 ^{ème} groupe : tsy mirehitra /	<i>ça s'allume pas /</i>
30 L'enseignant : (il va chercher ses clés et les donne au groupe 3) andramo amin'ny lakilé (les élèves essayent de tester les clés, ils sont aidés par l'enseignant)	<i>essayez avec la clé /</i>
asaraka kah amin'izay mandeha /	<i>il faut les séparer ça va marcher /</i>
ataovy amin'ity indray !	<i>essayez avec celle-là !</i>
satria ilay courant mankato /	<i>le courant circule par là /</i>
(les élèves testent, l'enseignant s'éloigne un peu puis revient vers eux.)	
L'enseignant 30 : ahoana ARy ?	<i>alors ?</i>
Les élèves 31 : mirehitra !	<i>ça s'allume !</i>

Une analyse détaillée des échanges montre que l'engagement des élèves dans les tâches pédagogiques ainsi que leur participation active est un leurre et ne leur permet pas pour autant de conceptualiser le savoir dont il est question ici. Il est remarquable que si les élèves distinguent les objets « isolants » des « conducteurs », ils expriment cette distinction par leur expérience visuelle : **tsy mirehitra** / {ça s'allume pas} qui s'oppose à **mirehitra !** {ça s'allume}. L'enseignant interroge à deux reprises les raisons de cette distinction (aux tours de parole 23 et 27) les élèves répondent alors par le terme clé en français qu'ils ont mémorisé : « isolant ». Cependant, la séquence s'achève encore sur l'expression d'une expérience sensible aux tours de parole 30 et 31. Les élèves savent-ils pour autant que « ça s'allume » parce que l'objet est conducteur et qu'il laisse passer le courant électrique jusqu'à l'ampoule ? Sont-ils en mesure de l'exprimer en reliant la cause à l'effet ? Le cadre limité de l'enquête ne nous permet pas de nous prononcer de manière univoque, mais nous estimons qu'il y a bien un malentendu, dans la mesure où les élèves pensent avoir « travaillé » correctement en se conformant aux consignes, dont le morcellement n'est pas compensé par une synthèse.

Les conclusions de Bonnery, bien que faisant suite à une recherche menée dans un contexte de ZEP en France, rejoignent nos analyses :

Plus la façon d'enseigner est en apparence déscolarisée, informelle, et plus elle présuppose que les élèves adoptent spontanément une posture d'appropriation qui leur permet de scolariser par eux-mêmes les objets proposés, et de comprendre que toute la séance concourt à faire émerger un savoir institutionnalisé. Ce savoir est désigné à la fin du cours par l'enseignant, mais de façon rapide car toute la séance est supposée avoir permis aux élèves de le découvrir et de le comprendre. Les dispositifs pédagogiques ont ainsi tendance à traiter comme une formalité ce qui révèle de la formalisation des savoirs et de la formation intellectuelle. (Bonnery 2007 : 44)

Nous pouvons cependant corrélérer la faiblesse du niveau de cet établissement, avec un discours pédagogique et un modèle qui ne donnent pas aux élèves les moyens de s'approprier les savoirs, alors que ceux-ci ne sont sans doute pas construits non plus dans la sphère privée. Le cours de physique nous a permis de remarquer que :

(...) ce sont les moments où l'occasion est offerte d'associer de façon réflexive les différentes tâches effectuées et le savoir à retenir qui durent le moins longtemps.
(Bonnery 2007 : 74)

C'est donc dans l'établissement le plus fragilisé au niveau socio-économique que le discours permettant la conceptualisation est le moins fréquent. Quand bien même il y aurait appropriation, l'emploi à l'école d'une variété proche, voire identique à celle utilisée par les élèves dans la sphère privée et le discours majoritairement horizontal dans lequel se réalise cette variété, ne permettent pas aux élèves d'exprimer des connaissances sur le monde, détachées de l'expérience, et ceci *a fortiori* lors de l'évaluation sommative qui sera en français. C'est en effet seulement au moment de l'évaluation, normative et traditionnelle, que la capacité à conceptualiser un savoir en français sera demandée.

Conclusion

Ainsi au-delà des modèles d'enseignement et du choix de la langue d'enseignement, c'est bien dans le cadre de notre étude, au niveau du discours pédagogique que se trouve une des clés de la différence des élèves face aux apprentissages. Les propos recueillis en entretiens nous ont appris que ce discours est sous-tendu par l'image que les enseignants ont des usages linguistiques et des possibilités langagières des élèves dans la sphère privée. D'autres déterminants pourraient bien entendu y être ajoutés : le canal, oral ou écrit, utilisé pour accéder aux savoirs ou les faire circuler pourrait également être exploré comme facteur de différenciation, selon le niveau d'acculturation des élèves avec ce canal.

Mais notre réflexion nous porte à penser qu'une des raisons de la faible performance des collégiens peut résider dans des effets dérivés des mesures d'adaptation des apprentissages et des pratiques : de la généralisation du discours ordinaire pour transmettre le savoir à une mise en activité constante des élèves focalisée sur les compétences ; la volonté d'abolir la distance entre la sphère scolaire et la sphère privée, la volonté de rendre l'enseignement plus pragmatique ne sont-elles pas l'antinomie de l'objet scolaire ? En entretien de nombreux enseignants déplorent la perte du prestige lié à l'école et à leur profession, reprochent aux élèves de venir en classe pour s'amuser. Nous estimons que ces phénomènes ne sont pas sans lien avec les orientations pragmatiques d'adaptation de l'enseignement aux profils des élèves et que sous couvert d'une bienveillance de surface l'école ne permet pas au plus quand nombre d'acquiescer ce qu'elle exige.

Enfin, nous avons vu que la question des pratiques langagières en classe se complexifie en contexte plurilingue dès lors que le médium d'enseignement est une langue seconde. Reconnaître et intégrer l'identité langagière des élèves dans le cours, afin de diminuer l'insécurité linguistique n'est-il pas tout aussi trompeur que d'accorder l'illusion de réussite aux élèves des cycles secondaires, par la réalisation de micro-tâches ?

Il semble que ces remarques et ces questions devraient susciter une vigilance accrue de la part des prescripteurs, des formateurs et des enseignants ainsi qu'une approche réflexive particulièrement nécessaire en milieu plurilingue où la rencontre de l'autre est constitutive de l'acte pédagogique ; cette rencontre ne pouvant se réaliser sans décentration.

Bibliographie

BACHELARD Gaston, 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique, Paris.

- BAUTIER Élisabeth, 2008, « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique », in Frandji D., Vitale P., (dirs), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, Pédagogie, Société*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 133-150.
- BAUTIER Élisabeth, 2011, « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage » dans Jean-Yves Rochex & Jacques Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p.157-172.
- BAUTIER Élisabeth, GOIGOUX Roland, 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, p.89-100.
- BERNSTEIN Basil, 1975, *Langage et classe sociale. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Éditions de Minuit, Paris.
- BERNSTEIN Basil, 2007, *Pédagogie, contrôle symbolique de l'identité*, Les Presses Universitaires de Laval, Québec.
- BLOCH Daphné, 2015, *Langues, pratiques de transmission et dynamiques d'apprentissages au collège à Madagascar*, Université de Rouen, Thèse de Doctorat.
- BONNERY Stéphane, 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, Paris.
- BROUSSEAU Guy, 1984 « Le rôle central du Contrat didactique dans la construction des situations », Communication au Congrès de ICME, Adélaïde.
- CRINON Jacques, 2011, « Les pratiques langagières dans les classes et la co-construction des difficultés scolaires », dans Jean-Yves Rochex & Jacques Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 57-76.
- DELARUE-BRETON Catherine, BAUTIER Élisabeth, 2015, « Nouvelle littéracie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée », *Le français aujourd'hui* 2015/3, n°190, p.51-60.
- HIRTT Nico, 2009, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009, www.ecoledemocratique.org. Consulté le 06.03.2020.
- MENRS, 2008, *Madagascar Éducation pour tous*, MENRS/UNESCO.
- MORIN Edgar, 2004, *La méthode (t.6. Éthique)*, Le Seuil, Paris.
- PIAGET Jean, 1975, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, Paris.
- ROCHEX Jean-Yves, 2011, « Conclusion. La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne » dans Jean-Yves Rochex & Jacques Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p.173-198.
- VELOMIHANTA Ranaivo, 2007, « Le système éducatif de Madagascar », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°46, p.125-132.

LE FRANÇAIS LANGUE DE L'ÉCOLE¹ DJIBOUTIENNE OU L'HÉGÉMONIE DE LA NORME EXOGENE

Samatar Abdallah Doualeh

Centre de Recherche, de l'Information et de Production de l'Éducation Nationale
(CRIPEN), République de Djibouti / UR DIPRALANG, Université Paul-Valéry
Montpellier 3, France

Introduction

Depuis les recherches initiales menées au sein du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD), fondé au lendemain des indépendances africaines, sur le français parlé et les interférences phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales avec les langues africaines, aux très récentes réflexions sur la didactique bi-plurilingue en Afrique de l'Ouest (ELAN-Afrique, entre autres) en passant par les travaux fondamentaux de sociolinguistes africanistes des années 80-90 du siècle dernier (P. Dumont, G. Manessy, A. Queffélec, M. Daff, S. Lafage, pour ne citer qu'eux)², la norme exogène du français ou le français dit standard a été constamment interrogé voire, parfois, remis en cause, tant sur le plan social qu'en milieu scolaire. La coexistence du français et des langues africaines a donné lieu à une « acclimatation du français » (Calvet, 2010 : 130-132) avec notamment l'émergence de normes endogènes dans certains pays d'Afrique francophone. Ce serait d'ailleurs un truisme de rappeler, ici, que la prise en compte du « français d'Afrique » (et des langues africaines), et leur introduction dans les systèmes éducatifs font partie désormais des acquis de la recherche, sociolinguistique comme didactique. Cependant, si aujourd'hui l'acceptabilité du « français langue africaine » (Dumont, 1990) en classe de français paraît de plus en plus admise (du moins dans les discours officiels), à Djibouti, l'enseignement du français reste prisonnier, plus de quarante ans après l'indépendance du pays, des traditions didactiques et pédagogiques héritées de l'époque coloniale. Le français de l'école est, comme nous le verrons, une langue mononormée, intangible, immuable et, par conséquent inaccessible pour des élèves ayant pour langues premières des langues locales minorées par une politique diglossique des langues.

Nous tenterons dans les paragraphes suivants, après une courte présentation du contexte de cette investigation (la république de Djibouti), de faire émerger les conceptions et représentations de la norme que véhicule le discours institutionnel (ou qui lui sont sous-jacentes) en nous intéressant aux orientations officielles ainsi qu'aux discours didactiques et

¹ Nous visons par ce terme uniquement l'école primaire et non l'ensemble du système éducatif djiboutien.

² Voir l'excellente synthèse de Boutin (2019) concernant l'état des lieux de la recherche sur le français en Afrique.

pédagogiques (qui, comme nous aurons l'occasion de le rappeler, se confondent avec celui de l'institution).

Éléments de contexte

Située dans la corne de l'Afrique, à l'entrée de la Mer Rouge, Djibouti est, depuis l'antiquité, une terre de commerce.

Si les Anglais sont les premiers parmi les Européens à amorcer, dès la première moitié du 19^{ème}, en s'installant à Aden en 1839, une politique expansionniste en Mer Rouge, c'est avec les Français qu'en Mars 1862 sera signé à Paris un tout premier traité d'alliance et d'amitié avec certains chefs locaux concluant la cession de droits sur des terrains à Obock (au nord du pays)³.

Ensuite, en raison de sa situation géographique, source de problèmes pour le commerce et le développement du pays, la capitale fut délocalisée vers le sud, à Djibouti-ville qui devient en 1888 la capitale du pays. Avec le décret du 09 Mai 1896, la France contrôle désormais une colonie réunissant le Territoire d'Obock, les protectorats de Tadjourah, le Gobaad ; le Goubbet-el-Kharab, le Territoire des Issas : c'est l'acte de naissance officiel de la « Côte Française des Somalis et Dépendances ». En 1967, à la suite d'un référendum, le pays de Djibouti est appelé Territoire Français des Afars et des Issas (TFAI) et ses structures gouvernementales modifiées mais toujours sous la tutelle française⁴.

La construction du chemin de fer entrepris au tout début du 20^{ème} siècle est un moment crucial dans la constitution du pays, tant pour sa configuration ethnique avec l'arrivée de nombreux de Somaliens et de Yéménites, venus chercher du travail à Djibouti, que dans le tracé de ses frontières :

C'est [...] bien l'administration coloniale qui est en charge du chemin de fer, et lorsque la convention de 1902 met la compagnie sous la coupe théorique du gouvernement, c'est en fait sous celle des Colonies, qui « veulent faire avancer les frontières jusqu'à l'Aouache », c'est-à-dire jusqu'à la limite que ce texte fixe à l'action de contrôle du gouvernement français sur la compagnie (art. 5 et 6). Il n'est pas anodin qu'à ce moment les Colonies aient la main sur les questions du chemin de fer. En effet, la philosophie de l'action coloniale est d'organiser le contrôle des territoires, c'est à cela que sont formés les fonctionnaires et agents sur le terrain. La diplomatie, elle, envisage la présence française sous l'angle des relations avec les autorités locales et de la négociation. Le contrôle colonial du chemin de fer est un argument de plus en faveur de l'hypothèse que nous défendons selon laquelle le chemin de fer est une extension territoriale, frontalière. (Imbert-Vier, 2008 : 125)

Le contexte d'après-guerre aidant⁵, c'est à partir des années 40 qu'une prise de conscience politique et nationaliste se développe dans le pays, non sans heurts et difficultés : elle devient

³ « Le traité du 11 mars 1862 signé entre la France et Dini Ahmed Aboubekr, agissant au nom des sultans afars de Tadjoura, de Raheita (Rehayto) et du Gobaad, prévoit la cession d'une partie du littoral autour d'Obock moyennant le versement de la somme de 10 000 thalers soit 50 500 francs de l'époque. » (Jolly, 2013 : 23)

⁴ Oberlé et Hugot, 2014 : 55-60.

⁵ « La fin de la seconde guerre mondiale, la naissance de la IV^{ème} République, ouvrent pour les colonies de l'Empire français une ère nouvelle. Les peuples noirs ont participé à la lutte du monde libre, ils ont combattu et ont souffert pour la cause de la liberté. Il n'était plus possible de leur refuser à eux-mêmes l'évolution vers la plus grande liberté. [...] Les hommes politiques africains, appartenant à la première génération formée dans des universités françaises, revendiquent pour leurs peuples le droit à la dignité. [...] l'Afrique prend conscience d'elle-même, et

bientôt irréversible. C'est en Mai 1977 que la population djiboutienne, consultée, opte pour l'indépendance et, le 27 juin, elle est proclamée, donnant naissance à la République de Djibouti avec à sa tête le président Hassan Gouled Aptidon.

Une colonisation française d'un peu plus d'un siècle n'est pas sans conséquence sur le choix de l'actuelle politique linguistique du pays : en effet, la langue française occupe une place pour la moins particulière⁶ dans la République de Djibouti, une situation linguistique que nous analyserons brièvement par la suite.

Situation sociolinguistique du français

En République de Djibouti (désormais RDD), la situation linguistique semble quelque peu paradoxale : on entend indiquer, par-là, la situation dans laquelle se trouve ce pays qui, bien qu'ayant adopté deux langues non maternelles comme langues officielles, est techniquement incapable de rendre le bilinguisme dans ces langues effectif.

La politique linguistique du pays affiche clairement le choix d'un bilinguisme officiel : elle favorise deux langues qui ne sont guère parlées par la population locale. Le français et l'arabe standard (ou littéraire) sont les seules langues reconnues selon l'article 1 de la constitution du 4 Septembre 1992 :

Article 1 : (...) 5. Ses langues officielles sont l'arabe et le français.

Cependant, dans les faits, il s'agit en réalité d'un bilinguisme d'apparat et inégalitaire :

Du fait de l'adhésion de la République à la Ligue des pays Arabes, il fut décidé que Djibouti marcherait vers un bilinguisme et que dans un premier temps tous les documents officiels auraient un caractère bilingue français-arabe. De fait, les entêtes des lettres officielles et de toute la correspondance sont bilingues ; sur les plaques minéralogiques des véhicules djiboutiens figurent côte à côte les deux systèmes de numération. Mais c'est à peu près tout. (Dumont et Maurer, 1995 : 85)

Contrairement à l'arabe littéraire qui « n'a qu'une existence théorique »⁷ (*ibid.*), le français jouit d'un prestige certain. En effet, Djibouti « a résolument choisi la langue française comme moyen d'expression de son identité nationale et de sa souveraineté politique » (Dumont, 1990 : 81). La langue française est en conséquence une langue d'État. Les lois sont rédigées en français (puis traduites en arabe le cas échéant), ainsi que les formulaires et autres documents administratifs ; mais c'est également la langue des médias écrits. « Son usage est socialement indéniable » (Cuq, 1991 : 133) dans les domaines formels à caractère professionnel, politique et administratif dans la mesure où toutes les fonctions de prestige, donnant accès au savoir ou aux médias, sont exercées par le français malgré des langues nationales qui restent pourtant les langues de la majorité (seule une mince élite peut d'ailleurs revendiquer une pratique courante de cette langue) ; l'on peut ainsi attribuer à la langue française le statut de langue seconde « qui

de la force énorme qu'elle représente. Le mouvement est déclenché, d'une évolution politique qui conduira en une quinzaine d'années la quasi-totalité des colonies vers l'indépendance. » (Oberlé et Hugot, 2014 : 119)

⁶ Eu égard surtout aux bouleversements, plutôt récents et plus ou moins grands, des politiques linguistiques africaines de revalorisation des langues dites nationales, suite aux États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne (Libreville, 2003) dont les recommandations finales, faut-il le rappeler, incitaient à l'adoption de politiques posant la coexistence du français et des langues nationales non pas « en termes de conflit, ou de "guerres des langues", mais bien en termes de solidarité et de complémentarité » (Dumont, 2003 : 69).

⁷ Il serait néanmoins opportun, aujourd'hui, de nuancer ce propos en mentionnant le projet tout récent d'un enseignement bilingue dont l'expérimentation est en cours dans deux établissements dits « écoles bilingues ». Le projet est timide pour l'instant, mais cela n'en demeure pas moins un grand pas à l'échelle du pays compte tenu de la longue tradition monolingue, héritée de la France, de l'école djiboutienne depuis sa création à la fin du XIX^e siècle.

en fait, si l'on veut être rigoureux avec l'emploi des termes, est plus une langue « privilégiée » qu'une langue « seconde » » (Maurer, 1997 : 15)⁸.

À cela s'ajoute le fait important que le français est d'abord la langue de l'école⁹ parce qu'il est enseigné dans les classes pour apprendre d'autres matières, pour travailler dans les autres disciplines scolaires : « [...] il s'agit d'une langue apprise pour apprendre d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social de l'élève » (Vigner, 1992 : 40). La langue française devient, donc, à la fois objet d'enseignement (parce que c'est une langue/matière enseignée) et moyen d'apprentissage : elle « permet de supporter la pensée dans ses différentes activités et de construire des représentations d'objet » (Vigner, 1989 : 42) et « participe (ainsi) au développement psychologique et cognitif de l'enfant » (Cuq, 1991 : 138). Le français est à bien des égards la langue de la réussite scolaire et donc de la réussite sociale :

Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations de tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime (...). (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 30)

C'est en ce sens qu'il faut plutôt parler de Français Langue Seconde/Langue de Scolarisation (FLS/SCO) car le français est et reste avant tout à Djibouti une langue de l'univers scolaire. Pour finir, ajoutons que plus récemment la montée en puissance de l'anglais devient un fait indéniable à Djibouti. Le succès grandissant des établissements privés, notamment avec les « Cours du soir » pour élèves en difficultés, dans un premier temps, puis des instituts anglophones, témoigne d'un réel engouement pour la langue anglaise¹⁰ : la clientèle se compose d'une majorité d'adultes à la recherche d'emploi ; elle s'explique par les changements rencontrés sur le marché du travail où la demande de main d'œuvre « maîtrisant » l'anglais a explosé ces dernières années¹¹.

⁸ Voir aussi Dumont et Maurer, 1995 : 189-190.

⁹ Bien que la loi d'orientation du système éducatif (loi n°96/AN d'été de Juillet 2000) issue des états généraux de l'éducation en 1999 stipule que « l'éducation et la formation [soient] dispensées dans les langues officielles et dans les langues nationales » (Article 5), la situation est restée la même. Pour de plus amples informations, voir A. Houssein Djama (2010).

¹⁰ <https://www.jeuneafrique.com/50068/societe/djibouti-le-fran-ais-tire-la-langue/>

¹¹ C'est le cas par exemple de la concession du Port de Doraleh confié à la gestion de Dubaï Port International (jusqu'en 2019) ou de l'installation d'une base militaire américaine (la plus grande en Afrique) dans le cadre de la lutte contre le terrorisme, depuis le début des années 2000, où y sont demandés des employés bilingues ou tout simplement anglophones. D'ailleurs, une enquête menée sur les représentations des langues en territoire djiboutien fournissait les conclusions suivantes : « Sur cette question relative aux langues qui ont le plus d'avenir à Djibouti, les réponses des sondés sont assez surprenantes : 54,3 % des sondés déclarent que l'anglais est une langue qui a de l'avenir à Djibouti, 25,9 % prédisent un avenir au français contre 18,1 % à l'arabe. Le français est talonné par l'arabe avec un écart d'environ 8 points mais il est devancé par l'anglais de plus du double. Il est bien évident que les réponses n'ont rien à voir avec des prédictions objectives puisqu'elles s'appuient uniquement sur la subjectivité des sondés. L'on comprend aisément que ces derniers projettent leurs désirs et leurs croyances sur l'hypothétique avenir qu'auraient ces langues. D'un autre côté, avec la présence d'une grande base américaine à Djibouti (le camp Lemonier), qui concurrence les bases françaises existantes déjà dans l'offre d'embauche et l'installation de plus en plus de sociétés travaillant en anglais, il semblerait que la tendance chez les sondés est à accorder à l'anglais plus d'importance qu'au français. En 30 ans de présence française, les bases militaires françaises ont moins de personnels locaux que les américaines qui se sont installées en 2003. Et dans un pays où plus de la moitié des jeunes sont au chômage, la langue dans laquelle ils pourraient trouver du travail est la langue d'avenir à Djibouti. » (Houssein Djama, 2010 : 163-164)

Quelle place pour langues nationales ?

La réalité sociolinguistique du pays est, à n'en point douter, assez représentative de ce qui se donne à lire en filigrane dans le discours politique sur les langues djiboutiennes, à savoir un paysage ethno-sociolinguistique qui, bien que relativement simple contrairement à « la situation vertigineuse qui prévaut dans la plupart des pays africains » (Dumont et Maurer, 1995 : 84), reste marqué par la diglossie langue officielle-langues nationales (ou maternelles)¹². Excepté les langues officielles, l'afar, l'arabe djiboutien et le somali sont les principales langues du pays¹³ ; elles correspondent aux vernaculaires des groupes ethniques des mêmes noms (*ibid.*). Il importe de préciser que les langues parlées au quotidien, bien que dotées d'un système d'écriture alphabétique pour ce qui est du somali et de l'afar, n'ont pas accès à beaucoup de fonctions prestigieuses (éducation, administration, justice, etc.)¹⁴. Elles constituent toutefois, bien que minorées, autant des moyens nécessaires de communication pour les ethnies respectives et des marqueurs identitaires forts, contrairement au français et à l'arabe standard.

En termes de politique éducative, la loi d'orientation (loi n°96/AN), promulguée en 2000 suite aux États généraux de l'éducation nationale, stipule :

Article 5 :

1) L'éducation et la formation sont dispensées dans les langues officielles et dans les langues nationales [c'est nous qui soulignons]

2) Un décret pris en Conseil des ministres fixe les modalités de l'enseignement en français, en arabe, en afar et en somali.

Or, dans les faits, il n'existe pas à proprement parler d'enseignement de langues maternelles, ne serait-ce qu'en tant que discipline enseignée. Le curriculum de l'enseignement de base (le primaire) avance que « l'introduction des langues nationales [se fera] de la 1^e à la 5^e année à travers les chants, poésies et contes » (2012 : 4). Mais on ne retrouve nulle part une quelconque entrée dans ce texte d'orientation pour cette matière qui n'en est pas une, en vérité, puisqu'il n'y a justement aucun contenu de programme à enseigner-apprendre. Aucune orientation didactique et pédagogique n'est fournie à cet égard, la chose étant laissée tout simplement à la discrétion du maître ou de la maîtresse, qui utilise généralement la demi-heure prévue à cet

¹² Si en Europe, l'émergence, au XIX^e siècle, du modèle de l'État-nation a donné lieu sur le vieux continent à des politiques linguistiques monolingues impliquant « une uniformisation linguistique horizontale et verticale de la communication sociale » et ce au détriment des langues dites régionales ; dans le cas des pays ayant connu une colonisation européenne et en Afrique particulièrement (Djibouti y compris), « le choix de la langue nationale aboutit souvent à sélectionner d'une part une langue officielle – qui n'est pas toujours, loin s'en faut, une langue autochtone, mais plus souvent celle de l'ancien colonisateur – et d'autre part, une langue nationale (ou plusieurs). On voit bien que, dans ce cas, la langue nationale, dénuée des attributs de la langue officielle est souvent réduite à des fonctions emblématiques [...]. Le terme de *langue nationale* semble alors se définir par opposition à celui de langue officielle [...] » (Baggioni, 1997 : 191-192).

¹³ Auxquelles il faut ajouter quelques langues de la région (Amharique, Oromo, etc.) qui font de Djibouti un véritable « melting pot » linguistique et culturel (Simone-Senelle, 2017 : 1).

¹⁴ Soulignons que toutes les langues minorées ne sont pas égales dans leur minoration. Selon les domaines, plusieurs hiérarchies entre langues dominées se dégagent. En termes de véhicularité, par exemple, le Somali tient le haut du pavé : « Dans ce domaine, le somali occupe la position dominante, sans doute même avant le français. Une sorte d'impérialisme de cette langue prend même naissance dans la capitale peuplée très majoritairement de Somalis. Un des fonctionnements polyglossiques de cette domination est l'émergence du lexème le *djiboutien* qui désigne la variété régionale de somali parlée à Djibouti. Le caractère unique de la langue ainsi désignée évacue de la réalité linguistique les autres langues minorées. Un autre de ces fonctionnements polyglossiques est le rejet affirmé de la langue de l'Autre, aussi bien chez les Afars que chez les Somalis. Dans ces conditions, les membres des deux communautés préfèrent s'adresser à l'Autre soit dans sa langue maternelle soit en français. » (Dumont et Maurer, 1995 : 88).

égard pour d'autres activités de classe. On peut entrevoir là tous les méfaits d'une approche éducative *folklorisante* des vernaculaires locaux qui conforte de fait une forme de hiérarchisation (politique) des langues et toute l'insécurité linguistique qu'elle ne peut que générer en retour. L'on peut par voie de conséquence affirmer, sans craindre de trop exagérer, que l'école djiboutienne reste globalement imperméable aux langues des élèves et ce à fortiori en cours de français. En témoigne, d'ailleurs, cette injonction du nouveau guide de l'enseignant, actuellement en expérimentation dans les écoles primaires, qui, à la suite d'une série de règles quant au comportement de l'enseignant en classe, énonce qu'en termes de « langage : il convient de veiller à produire des phrases correctement construites et d'éviter l'emploi d'un vocabulaire familier [et il faut] s'exprimer toujours en français » (*Guide de l'enseignant*, 2019 : 5)¹⁵. Cette recommandation est intéressante pour notre propos à plus d'un titre, dans la mesure où l'interdit des langues premières s'accompagne du rejet de la variation du français : l'incitation des maîtres d'école à « produire des phrases correctement construites » relève d'une conception (idéologie ?) de la langue selon laquelle on doit parler comme on écrit, la référence absolue étant, comme cela transparait au fil des textes officiels (cf. infra), la norme grammaticale écrite¹⁶.

Quelle(s) conception(s) de la norme ?

Comme mentionné plus haut, nous nous limiterons, dans le cadre de cet article, au cas de l'école primaire, à notre sens assez emblématique des représentations que l'on se fait de la norme linguistique scolaire. L'objectif général que nous poursuivons à cet effet, à savoir l'analyse du discours institutionnel sur la langue de l'école et la norme afférente, nous amènera à l'étude d'un corpus exclusivement écrit et constitué à la fois des curricula ou programmes de français, d'extraits de manuels et des guides destinés aux enseignants du primaire (de la première à la dernière année). Les supports didactiques et pédagogiques ayant été généralement conçus par les auteurs qui ont également rédigé les orientations officielles des programmes¹⁷, le discours didactique/pédagogique se faisant constamment l'écho du discours institutionnel, nous commenterons indifféremment ces différents documents au fil du texte.

Quel français enseigner ?

Après avoir rappelé, dans une longue introduction générale, l'inscription des programmes dans l'approche par les compétences de base¹⁸, le curriculum précise :

Le Français répond à une double finalité. Langue enseignée et langue d'enseignement à la fois, sa maîtrise conditionne la réussite des apprentissages. Par conséquent, l'enseignement du français doit permettre très tôt une communication naturelle tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour faciliter son acquisition, le maître proposera des activités dans le cadre de situations de communication réelles (provenant du vécu, de l'environnement de l'élève) ou simulées, afin de mieux

¹⁵ Consultable en ligne : <http://www.cripen.dj/ressources/guides/guide-maitre-francais>.

¹⁶ Si l'imposition d'une manière de parler de situations présentées comme ordinaires relève de l'imposition d'une norme sociale, il existe, comme on va le voir, une certaine confusion chez les concepteurs des programmes entre l'entreprise de normalisation de l'oral de communication et la nécessité de l'apprentissage d'un français spécifique, celui de l'écrit, essentiel dans le parcours scolaire des élèves en FLS.

¹⁷ Essentiellement, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des enseignants de français qui sont tous des acteurs au sein du ministère djiboutien de l'éducation.

¹⁸ Celle développée notamment par X. Roegiers (2000) et le BIEF (Bureau d'ingénierie en Éducation et en Formation) au tout début des années 2000.

impliquer l'élève dans la construction de son apprentissage. (Curriculum de l'enseignement de base, 2012 : 16)

Ainsi le français est-il conçu à la fois comme un objet d'enseignement et un vecteur d'apprentissage, caractéristique fondamentale que partage effectivement le français en Afrique francophone avec le français langue maternelle, son statut de langue seconde demeure tout de même non explicite dans les orientations officielles. Or, ne pas poser la question de la relation entre la langue de l'école et le sujet-apprenant n'est pas sans conséquence immédiate dans les instructions du curriculum, d'abord, parce que l'ensemble des programmes du primaire ne propose guère de contenus didactiques permettant l'appropriation du français dans une perspective d'apprentissage des disciplines non linguistiques (désormais DNL). On peut faire l'hypothèse que l'appropriation de la langue d'enseignement est perçue comme allant de soi, en même temps que l'on apprend le français, tout simplement : c'est en faisant des mathématiques en français que l'on finit par apprendre le français des mathématiques. C'est un apprentissage « sur le tas » en quelque sorte. Les programmes se réclament également d'une approche par compétences qui invite à présenter aux élèves des contenus faisant constamment référence au contexte social (et donc extrascolaire), par le biais notamment du concept de situation (ou situation-problème) ; la double fonction rappelée dans la citation ci-dessus semble, d'autre part, n'être qu'une simple déclaration de principe, sans réelles traductions didactiques et pédagogiques. C'est pourquoi, par exemple, les actes de parole qui jalonnent les manuels scolaires renvoient presque exclusivement à des réalités sociolinguistiques djiboutiennes où prédominent d'habitude les langues maternelles et à des situations de communication irréalistes du point de vue du vécu des élèves (ceux de Djibouti, bien entendu) telles que « raconter ses activités au campement », « raconter sa visite au refuge », « raconter ses activités à la plage » ou encore « raconter ce qu'on a vu à l'aéroport »¹⁹ que l'on rencontre dès le second module du manuel de première année du primaire. Ce hiatus entre le discours des instructions officielles sur le français et les pratiques didactiques est le résultat, nous semble-t-il, d'une approche curriculaire (celle des Approches par compétences²⁰) mettant un point d'honneur à « faire sortir » le plus possible les élèves du cadre scolaire pour les confronter à des réalités sociales qu'ils sont censées connaître (Perrenoud, 1997 ; Roegiers, 2000, entre autres) et sacrifiant par la même occasion, quand elle est mise en pratique aussi littéralement dans le contexte qui nous intéresse, la prise en compte du français, langue de l'accès au savoir scolaire, comme objet d'enseignement-apprentissage à part entière.

L'écrit au détriment de l'oral ?

Isolé géographiquement du noyau francophone de l'Afrique de l'Ouest, Djibouti a toujours eu comme partenaire privilégié (pour ne pas dire unique), en matière d'éducation (et dans d'autres domaines), la France : la « coopération » est si étroite que l'enseignement dans le Secondaire ne sera « contextualisé », « nationalisé », ou adapté pour le dire simplement, qu'à partir des années 2010 avec la tenue des premières épreuves du bac « national » organisées en 2016 (soit près de 40 ans après l'indépendance !)²¹. Les retombées d'une pareille dépendance sur la perception du français scolaire sont considérables et nous allons vite le démontrer.

¹⁹ Il est intéressant de noter, pour qui a une idée plus ou moins précise du public scolaire visé, que ces actes de paroles font référence à des situations connues seulement d'une infime partie des écoliers de Djibouti, ceux issus de classes sociales favorisées, contrairement à ceux, majoritaires, dont les conditions socioéconomiques actuelles ne rendent pas possible la fréquentation de tels lieux.

²⁰ Pour une synthèse critique des APC, voir Berkaine (2015).

²¹ Au moyen de conventions signées avec la France (avec l'académie de Bordeaux pour être plus précis et dont la toute dernière, signée au début de la réforme de l'enseignement dans le Secondaire, est toujours en vigueur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Europe_et_International/88/8/convention_Djibouti_331888.pdf), les programmes et le baccalauréat délivré à l'issue du Secondaire sont restés français, cela depuis l'époque coloniale.

En effet, comme dans l'Hexagone, apprendre le français à l'école pour l'élève de Djibouti, c'est apprendre d'abord et avant tout à lire et à écrire une langue qui, à la différence des écoliers français cette fois, n'est pas *la sienne*, qu'il ne parle généralement pas en dehors de l'établissement. La découverte simultanée, dès la première année²², et de l'écrit et de l'oral est suffisamment démonstrative de la chose :

Le savoir lire conditionne la réussite scolaire chez l'élève. Au cycle des apprentissages, l'élève découvre très tôt l'écrit et ses fonctions. Cette précocité de la lecture nécessite une familiarisation avec une variété de supports écrits sociaux et scolaires puisés dans l'environnement de l'élève et autorisant une prise d'indices. Pour cela, le maître place l'élève dans un milieu riche en supports et écrits composés de livres, journaux, albums, imagiers, de lettres, affiches, listes, recettes, récits... répondant aussi bien à la fonctionnalité, la raison d'être de la lecture, qu'à l'accès immédiat au sens. Il s'agit de faire acquérir une attitude de lecteur face à l'écrit. (Curriculum de l'enseignement de base, 2012 : 17)

L'entrée précoce dans l'écrit se justifie ici par le rôle jugé capital de la lecture comme condition *sine qua non* de réussite scolaire. Elle se fait dans l'immédiat par le biais d'une sorte d'immersion linguistique dans des écrits en tout genre. Aussi attend-on, en première année, que l'élève, en production écrite, « s'essaie à la légende d'images, à l'écriture de courts messages produits dans le cadre d'une situation de communication » (*op. cit.* : 18). La prégnance de l'écrit est d'ailleurs visible quand on examine les tableaux des contenus par année du curriculum : les contenus relatifs à la lecture et à l'écriture, assez fournis et plutôt conséquents, sont bien plus importants en taille que ceux relevant du domaine de l'oral dont on ne distingue pas, dans le texte, les éléments propres à la compréhension et à la production. Preuve en est l'absence d'activités d'écoute variées en dehors de la parole de l'enseignant qui représente le modèle à imiter :

Cycle 1 : 1^e et 2^e années

[...] le maître devra cultiver des activités d'écoute et d'imprégnation qui place l'élève dans un bain linguistique et où le maître dit, lit pour l'élève des contes, histoires, chants, comptines, poèmes ; ces activités suscitant en retour imagination et créativité chez l'apprenant et cultivant la création de comptines, de rimes. [...]

Cycle 2 : 3^e, 4^e et 5^e années

[...] le maître lit des histoires, des contes, des poèmes. À son tour, l'élève mémorise, dit, joue les poèmes, contes et histoires dans une intention de communiquer ses sensations. (op. cit. : 16-19)

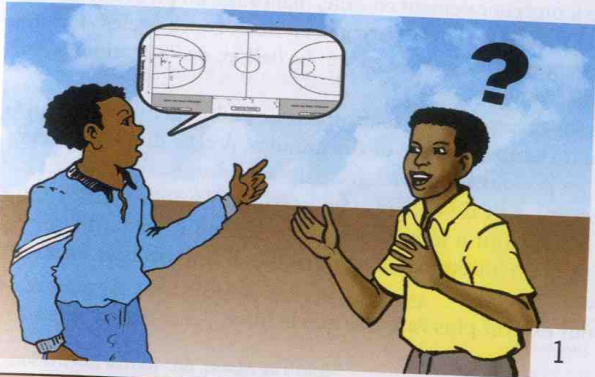
La prise de parole prend le pas ici sur le travail, pourtant nécessaire en tout début du cursus, de compréhension. La compétence orale se résume alors au *parler*. Ci-dessous, un extrait du manuel de 5^{ème} année illustrant cela :

²² Précisons ici que le primaire, à Djibouti, constitué de cinq années, est divisé en 2 cycles : le cycle 1 correspondant à la 1^{ère} et à la 2^{ème} année du primaire, le second cycle au reste des classes. L'ensemble forme l'enseignement de base.

Langage

Demander des renseignements sur le sport

Je découvre l'image et je m'exprime



- Que vois-tu sur le dessin ?
- De quoi parlent-ils ?

1

Khaled : Tu veux bien jouer au basket-ball avec nous ?

Hassan : Oui, je veux bien. Mais je ne sais pas jouer.

Khaled : Ah bon ! Tu n'as jamais joué au basket ?

Hassan : Non. Alors, dis-moi comment on joue.

Khaled : On joue à la main. Il est interdit de courir avec le ballon et de le garder plus de cinq secondes.

Hassan : Combien de joueurs il y a ?

Khaled : Il y a deux équipes de cinq joueurs chacune.

Hassan : Un match de basket dure combien de temps ?

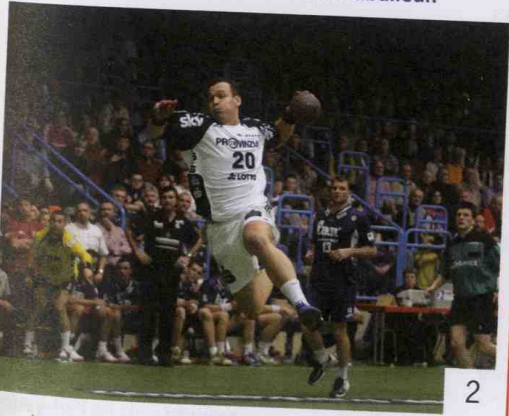
Khaled : Il dure 50 minutes et comprend deux mi-temps de 20 minutes chacune et un repos de 10 minutes.

Hassan : Comment fait-on pour marquer un but ?

Khaled : On lance le ballon dans un panier qui est accroché haut sur un poteau.

Je Joue


Tu veux jouer au handball. Tu te renseignes auprès de ton camarade qui est un bon handballeur.



Expressions pour mieux parler

- Que faut-il pour jouer au handball ?
- Combien de joueurs il y a par équipe ?
- Quelle est la durée d'un match de handball ? Comment on joue au handball ? Peut-on courir avec le ballon dans la main ?
- Terrain de 40 m de long et 20 m de large, un ballon de handball, deux cages, deux équipes de sept joueurs, deux mi-temps de 30 minutes, jouer avec la main, faire des passes, dribbler, lancer le ballon, avancer vers la cage, tirer dans la cage/tirer au but, c'est interdit de..., il est interdit de..., le joueur doit..., le joueur peut...

2


55

Extrait de *La caravane de français : 5^{ème} année, 2012* (réédition)

Il nous a semblé intéressant de relever comment les auteurs du manuel expliquent l'objectif de cette rubrique. Ils affirment dans leur avant-propos :

Les activités de langage « dialogue et jeu de langage » sont composées d'un dialogue et d'une situation de rôles. Elles prennent appui sur des supports imagés et des expressions pouvant aider l'élève à mieux s'exprimer et à construire un récit. (Avant-propos de La caravane du français, 5^e année, 2012 : 4)

Le but ultime est bien de « mieux s'exprimer », sans préalable en termes de compréhension orale dans la mesure où les documents de départ sont un support iconographique et un dialogue écrit destiné à être mémorisé, comme le suggère le guide de l'enseignant. On notera que le dialogue, dont la situation sociale de référence est quelque peu invraisemblable, met en scène un oral conforme au code de l'écrit, un français fictif qui consiste à continuer les pratiques pédagogiques à l'écrit, le réemploi systématique des notions linguistiques au programme, par la parole. Se dessine ici les contours d'une langue fantasmée à travers laquelle l'écrit et l'oral sont en parfaite équation et constituent les deux expressions d'une même réalité linguistique uniforme et immuable.

La forme que prend l'évaluation est de même un indice révélateur de ce que nous avançons ci-dessus. Citons en guise d'exemple les critères de notation (au nombre de quatre) retenus pour l'évaluation des acquis, tout au long du primaire, et qui portent exclusivement sur l'écrit :

C1 : Pertinence de la production. Ce critère est évalué de la 1^{ère} année à la 5^e année de l'enseignement de base. Il est atteint quand la réponse ou le discours produit par l'élève correspond à :

- *la situation proposée (lieu, personnage, déroulement des événements ...) ;*
- *à la consigne (respect du volume de la production, tâche à effectuer ...) et /ou à la question posée dans un texte de lecture.*

C2 : Cohérence de la production. Ce critère est évalué de la 2^e année à la 5^e année. Il est atteint quand le discours produit présente une unité de sens, respecte la chronologie, contient des pronoms personnels et des mots de reprises.

C3 : Correction grammaticale. Ce critère est évalué de la 1^e année à la 5^e année. Il est atteint quand dans le discours produit :

- *en 1^e année, l'agencement des éléments de la phrase est correct ;*
- *en 2^e année, quand en plus de l'agencement des éléments de la phrase, l'élève fait preuve d'un choix pertinent du genre des déterminants, respecte l'accord sujet-verbe, effectue la marque du pluriel en s ;*
- *de la 3^e à la 5^e année, quand le temps utilisé est convenable, la marque du pluriel en s et en x respectée, l'accord sujet-verbe, déterminant-nom-adjectif effectué, les déterminants possessifs et démonstratifs sont utilisés ...*

C4 : Respect de la forme. Ce critère est évalué à partir de la 3^e année. Il est atteint quand la production est conforme à l'aspect formel du type d'écrit : silhouette pour la lettre, paragraphe pour le récit. (2012 : 20)

La consécration de l'écrit et de sa norme devient de la sorte totale et sans ambiguïté. Il s'agit d'une approche (et aussi une vision) de l'enseignement du français qui influe fortement sur les représentations des enseignants et des élèves, voire oriente leurs pratiques quotidiennes de classe, attendu qu'ils passent le plus clair de leur temps à la préparation aux épreuves écrites de fin d'année comme de fin de cycle.

« Outils de la langue »

Avec l'adoption de l'approche par compétences, dont le discours théorique met en avant le souci constant du sens à donner à tout ce qui se fait en classe, les rédacteurs des programmes reconduisent plus ou moins directement, quant aux outils de la langue, le discours dominant des formations initiales et continues des deux dernières décennies ; celui arguant justement qu'il

n'est plus tolérable de « faire de la grammaire pour de la grammaire ». L'étude de la langue, c'est-à-dire du système, se fait désormais dans une visée pragmatique :

Sous ce terme [outils de la langue] sont regroupés le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. Les outils seront moins un programme d'enseignement mais une réponse à un besoin. Ils doivent être un moyen de faciliter l'expression de l'élève. Ils seront étudiés afin de permettre la réalisation du projet d'écriture que se fixe la classe dans le cadre d'une situation de communication et en fonction des besoins réels. [...] Il s'agira de faire acquérir un savoir-faire réutilisable dans toutes les situations. Par conséquent, l'analyse grammaticale devra passer par les textes, dépasser autant que possible le cadre de la phrase et s'intéresser davantage au sens et à l'emploi qu'à la forme, la structure. (op. cit. : 19-20)

C'est l'intention de communiquer, et par là de signifier, qui détermine les formes linguistiques à enseigner-apprendre. Il s'agit là d'une position qui tient à se démarquer de la démarche cumulative de la grammaire traditionnelle qui avait profondément marqué les programmes scolaires précédents. Les notions linguistiques deviennent ici des « outils », au sens technique du terme, des leviers d'actions communicatives. Un rapide examen des sommaires de n'importe quel manuel de français de l'enseignement de base permet de nuancer, toutefois, de telles affirmations. Car si les contenus sont organisés en actes de langage formulés en objectifs à atteindre, force est de constater que les notions linguistiques au programme sont celles de la grammaire scolaire traditionnelle, dont l'horizon indépassable est la phrase, à ceci près que ces contenus sont uniquement distribués en fonction des actes de paroles :

SOMMAIRE

Module 1

		Actes de langage	Lecture	Vocabulaire	Grammaire	Orthographe	Conjugaison	Poésie	Production écrite	Consolidation - Remédiation	Pages
Séquence 1	La ville	Décrire et localiser un lieu	- Omar en ville	- Décrire et localiser un lieu	- La phrase	- La ponctuation	- Passé - Présent Futur	Dikhil	- Texte descriptif : un immeuble	Consolidation - Remédiation	15 à 26
			- Le boubou noir (1)	- Le dictionnaire (1)	- Les types de phrases	- Les mots interrogatifs	- L'infinitif		- Décrire et localiser une villa		
Séquence 2	Le temps	Décrire le temps qu'il fait	- Vivre au Canada	- Les saisons	- La phrase affirmative et la phrase négative	- Les mots exclamatifs	- Les trois groupes de verbes + être et avoir	Météorologie	- Texte descriptif : l'hiver au Canada	Consolidation - Remédiation	27 à 38
			- Le boubou noir (2)	- Le dictionnaire (2)	- Le nom commun et le nom propre	- Le genre du nom commun	- Les verbes être et avoir au présent		- Décrire le temps : l'été à Djibouti		
Séquence 3	Le portrait d'un personnage	Décrire une personne	- Aidarous le boutiquier	- Des mots pour décrire une personne	- Les constituants de la phrase	- Le nombre du nom	- Les verbes être et avoir au passé composé	L'île des rêves	- Texte descriptif sur Aidarous le boutiquier	Consolidation - Remédiation	39 à 50
			- Le boubou noir (3)	- Autour du mot décrire	- L'adjectif qualificatif	- à / a	- Les verbes des 1 ^{er} et 2 ^e groupes au présent		- Décrire le boutiquier de son quartier		
			INTÉGRATION 3		INTÉGRATION 1		INTÉGRATION 1				51 à 52

Module 2

		Actes de langage	Lecture	Vocabulaire	Grammaire	Orthographe	Conjugaison	Poésie	Production écrite	Consolidation - Remédiation	Pages
Séquence 1	L'hygiène et la santé	Inform sur l'hygiène	- La lettre de Moussa	- Autour de l'hygiène	- La groupe sujet : le sujet	- Les sons [wa] et [wɛ]	- Passé composé des verbes des 1 ^{er} et 2 ^e groupes	Le moustique	- La circoncision	Consolidation - Remédiation	53 à 64
			- La paysanne et la sorcière (1)	- Les mots de la même famille (1)	- Le groupe verbal	- et/ est	- Présent des verbes du 3 ^e groupe		- Avis à compléter : la lutte contre le paludisme		
Séquence 2	L'espace	Inform sur la Lune et sur l'éclipse	- Un espion pour la Lune	- De la Terre à la Lune	- Le pronom personnel sujet	- Le son [ʒ]	- Passé composé des verbes du 3 ^e groupe (faire, savoir, dire, prendre)	Les astres	- L'espace	Consolidation - Remédiation	65 à 76
			- La paysanne et la sorcière (2)	- Les préfixes (2)	- Les déterminants	- Les sons [g] et [ʒ]	- Passé composé des verbes avec l'auxiliaire avoir		- Article à la Nation : L'éclipse solaire		
Séquence 3	Droits et devoirs	Inform sur un règlement	- Le règlement scolaire	- Les règlements : droits et devoirs	- Les déterminants (les articles)	- L'accord sujet/verbe	- Passé composé des verbes avec l'auxiliaire être	L'homme qui te ressemble	- Compléter une lettre	Consolidation - Remédiation	77 à 88
			- La paysanne et la sorcière (3)	- Les suffixes (3)	- Les adjectifs possessifs	- ou - où	- L'impératif et la défense		- Lettre à compléter : les droits de l'enfant		
			INTÉGRATION 2		INTÉGRATION 2		INTÉGRATION 2				89 à 90
			REMÉDIATION 1		REMÉDIATION 1		REMÉDIATION 1				91 à 92

Extrait de *La caravane de français : 4^{ème} année, 2012 (réédition)*

La simple ventilation des contenus morphosyntaxiques et lexicaux au gré des actes de langage est peut-être le seul élément nouveau, compte tenu de ce qui se faisait jusqu'alors. L'on peut voir aussi que plusieurs notions de langue (grammaire, vocabulaire, orthographe, etc.) ne sont pas directement mobilisables ou ne sont tout simplement pas aussi utiles que le prétendent les directives officielles aux actes de langage auxquels on les rattache. La volonté de « caser » le maximum de savoirs sur le français nous paraît évidente. Ajoutons à cela que l'ensemble des

manuels de français du primaire que nous avons consultés ne proposent pas d'activités autour de la grammaire du texte comme annoncé dans les instructions officielles. L'écart, la contradiction même, entre le discours institutionnel et le discours didactique témoigne bien, à notre sens, de la difficulté de se départir de pratiques et de représentations de la langue du savoir, héritées historiquement de la France ; ces pratiques et représentations demeurent, malgré l'effort de « contextualisation » revendiqué par les textes officiels, la référence absolue pour nombre de concepteurs de programmes et de manuels scolaires.

Conclusion

Disons, pour conclure succinctement, que le français de l'école djiboutienne est comme on vient de le voir un français aseptisé qui, en induisant une stricte équivalence entre écrit et oral, occulte les variations sociales de la langue voire les ostracisent si elles venaient à se manifester par le discours du maître dont la parole en classe, selon l'idéal de pureté des instructions officielles, est condamnée à n'être qu'un écrit verbalisé. Le recours aux actes de langage comme mode d'organisation des contenus au programme cache mal par ailleurs la rémanence d'une certaine tradition grammaticale, fut-elle présentée comme dépassée et inutile par le discours institutionnel. Aussi pensons-nous qu'à Djibouti, l'enseignement du français en général, et les représentations que l'on se fait de « sa » norme en particulier, restent largement, sans abus de langage, à décoloniser.

Bibliographie

- BAGGIONI, Daniel, 1997, « Langue nationale », dans : *Sociolinguistique - concepts de base* M-L. Moreau (dir.), Bruxelles : Madraga.
- BERKAINE, Mohamed Said, 2015, *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?*, Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry, Montpellier 3.
- BOUTIN, Béatrice Akissi, 2019, « État des lieux de la recherche sur le français en Afrique », dans : *Français d'Afrique. En Afrique. Hors d'Afrique*. C. Van den Avenne et G. Bordial Steien (dirs), *Langue française*, n° 202, p. 11-26.
- CALVET, Louis-Jean, 2010, *Histoire du français en Afrique : une langue en copropriété ?*, Paris : Écriture.
- CUQ, Jean-Pierre, 1991, *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette FLE.
- DUMONT, Pierre, 1990, *Le français langue africaine*, Paris : L'Harmattan.
- DUMONT, Pierre, 2003, *États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone (Rapport de synthèse)*, Libreville : AUF.
- DUMONT, Pierre et MAURER Bruno, 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris : Edicef/Aupelf.
- HOUSSEIN DJAMA, Abdourahman, 2010, *Pour l'enseignement du français et des « langues nationales » à Djibouti : conditions pour une didactique intégrée dans l'enseignement des langues*, thèse de doctorat, soutenue à l'Université Paul-Valéry.
- IMBERT-VIER Simon, 2008, *Frontières et limites à Djibouti durant la période coloniale (1884-1977)*, Thèse de doctorat, soutenue à l'Université Aix-Marseille 1.
- JOLLY, Lauren, 2013, *Le tirailleur somali : le métier des armes instrumentalisé (début XX^e siècle - fin des années 60)*, Thèse de doctorat, soutenue à l'École doctorale sciences sociales et humanités (Pau, Pyrénées Atlantiques).

- MAURER, Bruno, 1997, « FLS : la variété des situations », in M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Enseigner le FLS., Diagonales*, n°43, pp.14-16.
- OBERLE Philippe et HUGOT Pierre, 2014 [réédition], *Histoire de Djibouti : des origines à la République*, Djibouti : Discorama.
- PERRENOUD, Philippe, 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF.
- SIMONE-SENELLE, Marie-Claude, 2017, *Linguistic research in the Horn of Africa*, Djibouti. [Disponible en ligne]
- ROEGIERS, Xavier, 2000, *Une pédagogie de l'intégration. Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles : Université de Boeck/PED.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (Dir.), 2007, *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Paris : PUF.
- VIGNER, Gérard, 1989, « Le français langue de scolarisation », *Diagonales*, n°12, Paris, Hachette-EDICEF.
- VIGNER, Gérard, 1992, « Le français langue de scolarisation », *Étude de linguistique appliquée*, n°88, Paris : Didier.

Corpus

- Curriculum de l'enseignement de base*, 2012, Djibouti : CRIPEN.
- La caravane de français : 1^{ère} année*, 2012 [réédition], Djibouti, CRIPEN.
- La caravane de français : 4^{ème} année*, 2012 [réédition], Djibouti, CRIPEN.
- La caravane de français : 5^{ème} année*, 2012 [réédition], Djibouti, CRIPEN.
- La caravane de français : 4^{ème} année, Guide du maitre*, 2012, Djibouti, CRIPEN.

DES DISCOURS DES ÉLÈVES SUR L'ORTHOGRAPHE AUX PRATIQUES DES ENSEIGNANTS ANALYSE D'ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES

Élise Vinel, Élisabeth Bautier

Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, Laboratoire Circeft-Escol

Le propos développé dans cette contribution est double. Il s'agit de s'approcher d'une part, de la façon dont les élèves parlent des contraintes orthographiques et de l'orthographe elle-même¹. D'autre part, il s'agit aussi de formuler quelques hypothèses sur une relation potentielle entre ce que disent les élèves lors d'entretiens métagraphiques et les pratiques d'enseignement. En effet, la récurrence de leurs réponses peut laisser penser à l'influence de modes d'apprentissages partagés et donc à l'influence de formes d'enseignement.

Cette approche a pu être réalisée grâce à une recherche sur l'enseignement actuel de l'orthographe². À l'occasion de celle-ci, nous avons pu analyser 80 entretiens d'élèves de CM1 ou CM2 en REP/REP+ et hors REP. Chaque entretien a duré une vingtaine de minutes, il sollicitait les élèves non seulement sur les raisons d'écrire telle ou telle graphie, mais aussi sur leurs conceptions de l'apprentissage de l'orthographe et sa définition. Les élèves étaient questionnés sur des formes qui font généralement difficultés à ce niveau scolaire au regard des résultats de la recherche à savoir les formes en [e], le marquage du nombre, l'accord du verbe avec le sujet et l'accord de l'adjectif. Cinq de ces formes choisies sont des formes en [e] car elles constituent une des principales difficultés pour les élèves, encore présentes en 3^{ème} comme le rappellent notamment Le Levier, Brissaud et Huard (2018).

Les entretiens ont été réalisés dans les trois mois qui ont suivi la dictée³ afin que les élèves puissent avoir le recul nécessaire à l'égard de leur propre écrit. Nous avons en effet fait l'hypothèse, comme l'ont déjà fait un certain nombre de chercheurs, que c'est davantage dans l'entretien que l'élève construit un raisonnement orthographique verbalisable que lors de l'écriture de la dictée. Le Levier, Brissaud & Huard (2018) montrent notamment que l'autocorrection s'améliore lors de l'entretien du fait du travail de relecture et de réflexion menés.

¹ Nous hésitons ici à utiliser le terme de représentation de la langue pour désigner ce que les élèves disent en situation d'entretien métagraphique d'apparence scolaire pour eux. S'agit-il de représentations ? Ne s'agit-il pas plutôt de façons de répondre à des questions auxquelles ils n'ont pas l'habitude de répondre individuellement ?

² Recherche TAO « Twictée pour apprendre l'orthographe » dans le cadre du PIA 2.

³ *Le soir tombait. Papa et maman, inquiets, se demandaient pourquoi leurs quatre garçons n'étaient pas rentrés. Les gamins se sont certainement perdus, dit maman. S'ils n'ont pas encore retrouvé leur chemin, nous les verrons arriver très fatigués à la maison. Pourquoi ne pas téléphoner à Martine ? Elle les a peut-être vus ! Aussitôt dit, aussitôt fait ! À ce moment, le chien se mit à aboyer.*

Nous reprenons cependant à notre compte les limites de ce type de démarches soulevées par Le Levier, Brissaud et Totereau (2017), quant aux possibilités d'explicitation de la part des élèves concernant leurs savoirs orthographiques. Elles constatent encore en 3^{ème} que :

Les élèves qui ne sont pas habitués à la pratique de l'entretien ne seront pas nécessairement capables de produire un discours explicitant leurs choix orthographiques que ce soit parce qu'ils n'osent pas s'exprimer ou parce que la posture réflexive que cela exige est difficile à adopter pour eux.[...] En revanche, l'entretien permet de détecter les élèves qui ne parviennent pas du tout à exprimer ce type d'analyse et ne varient donc pas dans la description de la procédure tout au long de l'entretien. Or il s'agit très majoritairement d'élèves rencontrant des difficultés à produire des formes orthographiques conformes. (Le Levier, Brissaud & Totereau, 2017 : 69-70)

Elalouf relève pour sa part que pour les collégiens les plus jeunes « il y a une réelle difficulté à formuler leurs procédures, que traduisent des réponses récurrentes comme je ne sais pas expliquer ou des formulations confuses par défaut de métalangage » (2005 : 162).

La situation d'entretien sur ces questions d'orthographe n'a donc rien d'une situation banale pour ces élèves, et la conduite des entretiens influence sans doute leurs réponses. Le lien entre les questions posées par l'adulte et les réponses des élèves pourrait dès lors faire l'objet d'un travail d'analyse spécifique ; ce n'est pas le choix que nous avons fait. Non que nous pensions que les questions posées soient sans incidence sur les énoncés produits par les élèves, mais parce que les réponses des élèves manifestent une grande homogénéité malgré l'hétérogénéité des adultes (chercheurs et non chercheurs) et de leur conduite du dialogue. Cette homogénéité dans la forme et le contenu des réponses chez les élèves ayant des résultats proches en orthographe (nombre de réussites et d'erreurs des formes sélectionnées pour la notation de la dictée) nous est apparue suffisante pour en faire l'objet de cette contribution.

De plus, nous verrons que ce que font les élèves dans la situation d'entretien, leur interprétation de la situation, ne sont pas identiques : certains élèves ne font « que » répondre aux questions posées, quand d'autres argumentent leurs réponses.

L'analyse de ces entretiens a permis non seulement de comparer nos résultats avec ceux d'autres recherches pour en évaluer la permanence ou non, mais aussi de les mettre en relation avec les pratiques d'enseignement auxquelles ils sont confrontés. Nous situons en effet nos analyses dans le cadre de la co-construction des difficultés des élèves dans la confrontation avec les pratiques de classes (Bautier & Goigoux, 2004 ; Rochex & Crinon, 2011). Il nous est ainsi possible de formuler quelques hypothèses sur les conduites de classe qui favorisent ou non la réflexion des élèves sur le fonctionnement de la langue.

Dans une première partie, nous analysons les manières de répondre et les types de réponses des élèves faibles en orthographe dans les résultats à la dictée⁴ ; nous les comparons dans une seconde partie aux réponses des élèves ayant des résultats élevés. Nous concluons par des hypothèses sur la mise en relation des réponses avec des formes d'enseignement de l'orthographe et de la grammaire.

⁴ Nous avons considéré comme étant faibles en orthographe les élèves qui au test d'orthographe avaient écrit de façon quasi systématique des formes erronées dès lors qu'il s'agissait des accords, des formes verbales (formes en [e] en particulier), manifestant ainsi des difficultés à se représenter les contraintes et propriétés syntagmatiques des éléments de la langue. Nous évoquerons à leur propos des résultats faibles et à l'inverse des résultats élevés pour les élèves qui n'ont pas de difficultés particulières avec ces mêmes éléments.

Ce que disent les recherches à propos des raisonnements des élèves sur l'écriture de formes orthographiques

Des travaux ont permis de déterminer des compétences orthographiques des élèves d'élémentaire ou de collègue à partir de l'étude d'activités données à réaliser aux élèves (par ex. Brissaud & Chevrot, 2011 ; David, Guyon & Brissaud, 2006), activités le plus souvent suscitées par le chercheur, d'autres à partir d'activités scolaires habituelles (tâches d'écriture complexes) accompagnées d'entretiens métagraphiques qui permettent d'identifier les raisonnements des élèves pour déterminer le choix de telle ou telle forme orthographique et donc les difficultés qu'ils rencontrent dans ces choix et dans les procédures qu'ils mettent en œuvre, au moins lors de l'entretien (entre autres Beaumanoir-Secq, Cogis & Elalouf, 2010 ; Cogis, 2005 ; Haas & Lorrot, 1996 ; Le Levier, Brissaud & Huard, 2018). À partir de ces entretiens, différents raisonnements ont été mis en évidence. Cogis (2005) en relève quatre types différents : le type phono/logographique, le type morphosémantique, le type morphographique et le type morphosyntaxique. Le Levier, Brissaud & Huard (2018) ajoutent à ces quatre types un cinquième, le remplacement. Ce dernier, très présent à l'école, incite souvent les élèves à remplacer un groupe nominal par un pronom, un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe, mais sans passer obligatoirement par un raisonnement morphosyntaxique. Ces auteures notent de plus que :

Les élèves en situation de réussite orthographique ne privilégient pas un type unique de procédure. Le plus souvent, ils adaptent la procédure au contexte linguistique [...]. Pour autant, aucune de ces procédures ne réussit systématiquement. Elles ne sont efficaces que si elles sont adossées à une compréhension globale du système linguistique permettant à l'élève d'adapter son raisonnement à la diversité des configurations possibles. (Le Levier, Brissaud & Huard, 2018)

Haas et Lorrot (1996) regardent dans les raisonnements à caractère morphosyntaxique des élèves, si c'est le mot seul qui est analysé ou si le mot est réintégré dans un contexte plus large, prenant en compte la chaîne des accords. Les auteures ont ainsi mis en évidence trois types de raisonnements : « un raisonnement peu centré sur la langue, ne procédant pas par déduction, et dépendant de l'enseignant » ; « un raisonnement partiellement centré sur la langue, procédant à quelques déductions et partiellement dépendant de l'enseignant » ; « un raisonnement centré sur la langue, procédant par déduction et indépendant de l'enseignant » (Haas & Lorrot, 1996 : 173).

Isidore-Prigent (2004) catégorise selon quatre modes les productions des élèves dans les situations de négociations orthographiques mises en place : des savoirs conceptuels, d'ordre métalinguistique, et des savoir-faire acquis ou en voie d'acquisition ; des connaissances « intuitives » de la langue ; des procédures construites empiriquement qui engendrent des raisonnements erronés ; des procédés mémorisés tirés de l'expérience personnelle, souvent peu transférables.

L'analyse des entretiens de notre corpus

La section précédente a permis d'identifier des modalités de réponse aux questionnements métagraphiques. Nous remarquons que, malgré les évolutions concernant les préconisations de l'enseignement de l'orthographe (programmes de 2002) ou l'accent mis sur d'autres formes de dispositifs de dictées (Brissaud & Cogis, 2011), nous retrouvons les mêmes modalités de réponses pour les élèves en difficultés. Nous ne pourrions au demeurant savoir si les évolutions

didactiques sont insuffisamment systématisées pour avoir produit des effets, ou si cela signifie que l'enseignement lui-même n'a pas réellement évolué dans certains types de classes ou encore s'il s'agit de raisonnements incontournables lors du développement des élèves.

Si notre corpus confirme l'existence de ces différentes modalités, compte tenu de ses caractéristiques (cf. la présentation ci-dessus), nous avons également pu travailler sur la connaissance que différentes populations d'élèves de CM ont du système linguistique et ce qu'ils mobilisent pour parler des éléments précis de ce système. Nous avons identifié deux manières de répondre en situation d'entretien métagraphique. La première manière s'appuie sur la mobilisation des savoirs du fonctionnement du système linguistique, les catégories grammaticales et leurs propriétés. Elle repose sur des arguments fondés grammaticalement, c'est ce que nous appelons ici un raisonnement. La seconde manière correspond davantage à la volonté des élèves d'apporter des justifications à leur propre orthographe, de répondre à la question sans toujours sembler se préoccuper de (ou comprendre ?) la signification d'un raisonnement sur la langue. Nous avons nommé « justification », et non « raisonnement », cette seconde manière de répondre qui ne renvoie pas à la mobilisation de savoirs sur le fonctionnement de la langue mais qui se réfère à une procédure automatique ; les deux modalités diffèrent par cette mobilisation ou non de savoirs grammaticaux et/ou orthographiques.

Notons dès à présent que cette distinction correspond à celle que l'on peut faire entre les élèves qui ont des résultats élevés à la dictée et les autres, même si les premiers ne produisent parfois des raisonnements complets et pertinents que lorsqu'ils y sont sollicités par l'adulte qui les questionne, ce que même en ce cas, les élèves ayant eu des résultats plus faibles ne font pas. Ces élèves plus en difficultés, au moins en orthographe, sont aussi ceux qui, dans leurs énoncés, se situent quasi essentiellement dans une logique de réponses aux questions en proposant des éléments mémorisés en classe ou à la maison, même s'ils sont non pertinents dans la situation.

Comme annoncé, compte tenu de l'objet de cette contribution, nous centrons l'analyse ci-après sur les réponses des élèves ayant obtenu des résultats faibles à la dictée, le plus souvent élèves des classes situées en REP et REP⁺⁵.

Ce que disent les élèves en difficultés en orthographe en entretien métagraphique

Les réponses que nous avons retenues sont celles qui, dans nos entretiens, sont partagées par la très grande majorité des élèves, nous les avons alors considérées comme significatives, mais nous ne pouvons parler de représentativité au sens statistique du terme, compte tenu de la composition de la population d'élèves interrogés. Les énoncés d'élèves cités en exemple ci-après ont été choisis pour leur caractère particulièrement illustratif du phénomène étudié. De plus, nous avons retenu ceux qui étaient produits par l'élève sans une aide trop inductive de l'adulte qui, dans certains cas, va jusqu'à donner la réponse.

Des procédures ou des règles qui se transforment en obstacles pour une grande partie des élèves

Dans toutes les classes, des règles présentées sous forme de procédures à utiliser, à appliquer plutôt, sont présentes et font partie des aides que les enseignants fournissent à leurs élèves. Il ne s'agit pas de remettre en cause de telles aides puisque certaines peuvent être utiles. Il en est ainsi par exemple du remplacement du nom par un pronom.

⁵ Même si on peut évidemment rencontrer des élèves en difficultés hors REP et des élèves en réussite en REP et REP⁺.

Cependant, pour les élèves rencontrés et qui sont en difficultés en orthographe, des règles deviennent de fait des procédés systématiques automatisés plus que des procédures contextualisées (remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe pour identifier s'il s'agit dans la phrase d'un participe passé ou d'un infinitif) ou sont mésinterprétées (il n'y a pas de verbes sans pronom personnel ; le verbe ne peut s'écrire qu'à l'infinitif) ou encore surgénéralisées (quand deux verbes se suivent le deuxième ne peut être conjugué). Les procédures sont à l'origine fondées sur les contraintes syntagmatiques ou les propriétés des catégories, dans les réponses de ces élèves, elles ne le sont plus ; ils s'y réfèrent sans aucune validité linguistique, sans tenir compte des contextes, c'est en ce sens qu'elles deviennent des procédés. Ils appliquent ainsi des formules de façon quasi systématique et ce faisant de façon non pertinente. Certains énoncent la procédure mais n'en tirent aucune conséquence pour la correction orthographique.

Une procédure qui fonctionne sous conditions : le remplacement du nom par un pronom

Nous l'avons dit, lorsque la procédure de remplacement d'un nom par un pronom est généralement utilisée, elle est accompagnée par un raisonnement et l'emploi de métatermes chez les élèves ayant obtenu un résultat élevé à la dictée dans notre corpus (« le soir tombait » remplacé par « il tombait » ; « papa et maman, inquiets, se demandaient » remplacé par « ils se demandaient » ; « donc on a conjugué tõe euh à l'imparfait avec la terminaison -ait »). Néanmoins, ce remplacement n'est utile qu'à condition de percevoir que le verbe est conjugué, de reconnaître la relation sujet-verbe et alors d'identifier le sujet pour le remplacer par un pronom personnel et accorder ainsi le verbe. C'est ce cheminement que pratiquent ces élèves comme le montre l'exemple ci-dessous. Cette procédure de remplacement fonctionne parce qu'ils sont en mesure de mobiliser et mobilisent des savoirs en grammaire et en syntaxe.

ADU le premier mot sur lequel je vais te poser une question c'est tõe⁶ pourquoi tu l'as écrit comme ça comment tu as fait pour écrire la fin de ce mot ?

ELE bah je l'ai conjugué à l'imparfait

ADU oui ⁺ pourquoi t'as conjugué à l'imparfait ?

ELE hmm bah parce que le sujet c'était *le soir*

ADU hmm

ELE et son verbe c'était tõe

ADU hmm

ELE et *le soir* on peut le remplacer par *il*

ADU ouais

ELE donc on a conjugué tõe euh à l'imparfait avec la terminaison -ait

Une procédure qui peut poser problème : le remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe

À l'inverse, nombre d'élèves en difficultés orthographiques semblent ne pas connaître ou tout au moins ne pas mobiliser cette relation sujet-verbe à laquelle se réfère l'élève précédent et ne considèrent pas que le verbe est conjugué. Ils appliquent alors la procédure de remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe de façon automatique pour écrire la terminaison verbale en -er ou -é sans même nécessairement se poser

⁶ Nous notons en transcription phonétique quand c'est l'ambiguïté de la prononciation orale actuelle qui fait problème à l'élève.

⁷ Le + représente une pause.

la question du choix possible entre verbe conjugué à un temps simple, participe passé ou infinitif. Ainsi, pour ces élèves le son [e] n'est pas identifié à une terminaison possible pour un verbe conjugué. C'est nécessairement soit un participe passé soit un infinitif. Dans le flou grammatical dans lequel sont certains élèves, le remplacement aboutit à des réponses totalement aléatoires avec des arguments très variés comme nous pouvons le constater dans les exemples qui suivent.

ADU alors le soir tōbe + pourquoi as-tu écrit tōbe comme ça ?

ELE tōbe avec un accent

ADU hmm + pourquoi l'as-tu écrit comme ça ?

ELE parce que c'est du verbe tōbe -er donc j'ai écrit -e accent aigu parce que on peut pas dire euh *le soir mordre* + donc on dit *le soir mordu* donc du coup on met un -u donc c'est un -e accent aigu

Cette réponse, qui est récurrente dans notre corpus, montre que certes l'élève a appliqué la procédure de remplacement puisqu'il remplace le verbe du premier groupe *tomber* par le verbe du troisième groupe *mordre*. Il identifie « ce qui peut se dire » ou « ne pas se dire » pour déterminer son choix de terminaison du verbe. Ce remplacement ne semble pas poser de problème de sens à l'élève car il n'a probablement pas repéré que les deux premières phrases de la dictée étaient des phrases indépendantes. Il a peut-être considéré que *le soir tombait* était apposé à *papa et maman inquiets se demandaient*, ainsi le verbe *tomber* aurait pu être un participe passé employé comme un adjectif et donc s'écrire *tombé*.

La même analyse ne peut être faite pour le verbe du premier groupe *se demander* dans le cas de *papa et maman inquiets se demandaient*. L'exemple ci-après montre que l'élève fait comme si *dēmāde* était un adjectif ou un participe passé qui s'accordait avec le groupe nominal, mais sans pour autant se questionner sur la pertinence de l'énoncé et se préoccuper de trouver le verbe alors que la phrase serait sans verbe.

ADU *papa et maman inquiets se demandaient* + alors dēmāde comment t'as fait pour arriver à -der ?

ELE en fait c'est pas ça

ADU c'est pas ça

ELE non c'est -e accent aigu -s à mon avis

ADU comment tu as raisonné pour arriver à -e accent aigu -s ?

ELE hmm parce qu'ils sont pluriel + c'est au pluriel

ADU *papa et maman* ils sont plusieurs

ELE c'est au pluriel on met un -s et dēmāde bah *battu + vendu*

Un autre élève justifie sa réponse en optant cette fois-ci pour l'infinitif après avoir accepté un remplacement pourtant « impossible », mais que le choix d'un autre verbe du 3^{ème} groupe a permis, alors même que la phrase obtenue n'est pas davantage recevable.

ADU sə dēmāde + *papa et maman inquiets se demandaient* tu as mis -e accent aigu + t'avais mis un -s et tu l'as barré

ELE oui normalement j'aurais dû garder le -s

ADU pourquoi ?

ELE parce que + non je devrais mettre -er

ADU pourquoi ?

ELE -er parce que je peux dire *vendre* + *papa et maman*

ADU *inquiets se vendre*

ELE *inquiets se vendre* + non + *papa et maman inquiets se ++ battre + pourquoi leurs quatre garçons* + oui

ADU oui + tu ///

ELE j'aurais dû mettre -er

ADU ça marche avec ton truc tu crois ?

ELE oui

Un autre élève, encore peu sûr de son choix, tente de remplacer le verbe *se demander* en premier lieu par le participe passé du verbe *mordre* puis par l'infinitif lui-même, et bien que se rendant compte après les questionnements de l'adulte que ces remplacements ne fonctionnent pas et que la phrase obtenue est irrecevable, il choisit tout de même de garder une des solutions. Il ne semble alors pas disposer d'autres moyens pour trouver la terminaison du verbe.

ADU est-ce que tu as hésité ici pour écrire *sə dəmãde* ?

ELE oui

ADU oui tu as écrit -er après tu as barré le -r à la fin t'as mis un -e accent aigu + est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu as écrit ça + réfléchis

ELE bah parce que j'ai fait pareil que *tõbe*

ADU pareil que *tõbe* + donc tu le remplacerais par quoi + par ?

ELE *mordu*

ADU par *mordu* + donc *papa et maman inquiets se mordu pourquoi leurs quatre garçons* + c'est ça ?

ELE hmm oui

ADU tu penses que ça se dit ?

ELE non

ADU non + tu changerais quoi si tu devais changer ?

ELE hmm + euh je mettrais un -r

ADU d'accord tu mettrais un -r à la fin + c'est tout ?

ELE et j'enlèverais l'accent

ADU t'enlèverais l'accent + tu mettrais -er à la place de -e accent aigu + donc du coup on peut plus dire *mordu* ?

ELE euh + en fait je change pas

Ces exemples d'échanges permettent de mettre en évidence que ce qui sous-tend cette procédure chez les élèves peut être de nature très différente et que celle-ci n'est pas efficace pour tous. On peut parler ainsi de conditions de pertinence des procédures de remplacement. En fait, il apparaît que si les élèves n'identifient pas les éléments d'une phrase, les contraintes syntagmatiques qui les lient, ne maîtrisent pas les principes qui sous-tendent les différentes variations morphologiques, la procédure fonctionne « à vide », comme une simple possibilité d'agir dans la situation. Tout se passe comme si la non identification des unités ou des propriétés des unités les conduisait à utiliser automatiquement les procédures sans se référer aux propriétés

qui sont à leur origine. La disponibilité de la procédure de remplacement semble même empêcher ces élèves de se poser les « bonnes » questions.

Remarquons encore, suite à ces exemples, que les élèves peuvent énoncer ce qui peut apparaître comme des « bonnes réponses », mais du fait de l'absence de prise en compte des propriétés des éléments de la chaîne syntagmatique (ici le verbe en tant que porteur des marques de temps et de personne), ne sont que des réponses qui ne portent que sur un des éléments de la phrase (ici l'identification du sujet) indépendamment des autres et ne peuvent donc produire la forme orthographique adéquate, comme dans l'exemple ci-après. Et ce, malgré les questions sollicitant réflexion sur la langue afin que l'élève mette en relation les éléments de la phrase.

ADU toi t'aurais mis un -e avec un accent + sə dəmãðe si on fait comme tu as fait dans la dictée d'aujourd'hui quel rôle il joue dans la phrase ce mot-là ?

ELE il joue euh le verbe

ADU c'est le verbe et il va avec quel groupe nominal + qu'est-ce qui va avec sə dəmãðe ?

ELE se

ADU ouais sə dəmãðe ça va ensemble + qui est-ce qui sə dəmãðe ?

ELE *le papa et la maman*

ADU *papa et maman* donc *papa et maman se demandaient* tu penses pas qu'on aurait pu l'écrire autrement la fin de sə dəmãðe si c'est un verbe ?

ELE si

ADU hmm

ELE avec -e accent

De la même façon que les élèves utilisent des procédures de remplacement, ils emploient également des règles données par les enseignants, en les interprétant. Nous avons constaté qu'ils pouvaient mésinterpréter et surgénéraliser des « règles » sans doute trop souvent répétées qui deviennent ainsi des formules à appliquer systématiquement.

Erreurs sur la terminaison verbale par mésinterprétation de « règles » : il n'y a pas de verbes sans pronom personnel

Les élèves en difficultés en orthographe semblent penser qu'un verbe conjugué est nécessairement employé avec un pronom (on peut faire ici l'hypothèse de l'influence de la présentation des tableaux de conjugaison) et donc si aucun pronom personnel ne se trouve placé juste devant un verbe (ils n'évoquent pas toujours ce métaterme, mais plutôt un exemple de pronom (*je, tu, il* le plus souvent)), ce verbe ne peut être conjugué. Il est alors à l'infinitif. Ainsi, les élèves semblent bien souvent n'avoir mémorisé que la nécessité d'un pronom devant le verbe, concluant alors qu'en son absence le verbe de la phrase ne peut être conjugué (ne pensant pas alors remplacer le groupe nominal par un pronom).

ADU comment on reconnaît un verbe conjugué ?

ELE c'est quand y a le pronom personnel devant + *je tu*

ADU d'accord

ELE *il nous vous*

ADU et donc quand y a pas de pronom personnel il est jamais conjugué ?

ELE euh si parfois

ADU là par exemple ?

ELE non là il est pas conjugué

ADU dis-moi la phrase entière

ELE *le soir*

ADU elle est très courte hein

ELE *tombait*

ADU *le soir tombait* + c'est une phrase où le verbe n'est pas conjugué ?

ELE oui

ADU parce qu'il y a pas de pronom personnel ?

ELE oui

Cette mésinterprétation est d'autant plus inadéquate qu'elle s'accompagne parfois comme dans l'exemple ci-dessous de la non reconnaissance du passé composé⁸. Il apparaît également que le son [e] ne renvoie pour cet élève qu'à la graphie de l'infinitif.

ADU d'accord + ensuite *s'ils n'ont pas retrouvé leur chemin* + *κətκυε*

ELE *κətκυε*

ADU pourquoi t'as fait -er à la fin ?

ELE parce que de une c'est un verbe + de deux il est pas conjugué

ADU et euh : euh qu'est-ce qu'il faudrait pour qu'il soit conjugué ?

ELE il faut mettre les pronoms personnels

ADU et y en a pas dans cette phrase

ELE non

Erreurs sur la terminaison verbale par mésinterprétation de « règles » : le verbe ne peut s'écrire qu'à l'infinitif

Il semblerait que dans l'exemple précédent comme le suivant, pour certains élèves, le fait de voir fréquemment orthographier les verbes du premier groupe à l'infinitif dans des textes lus ou écrits par d'autres, implique qu'un verbe ne peut s'écrire qu'à l'infinitif.

ELE et je me suis dit que c'est -er parce que *tõbε* c'est un verbe

ADU hmm

ELE du premier groupe

ADU hmm

ELE et tous les premiers groupes ça finit en -er

ADU toujours ?

ELE euh je pense oui

ADU *je tõbε -er* alors *tu tõbε -er* *il tõbε -er*

ELE ah non non non

ADU ah

ELE quand on le conjugue non

ADU mais là il est conjugué ou pas ?

ELE ++ non

⁸ La non reconnaissance du passé composé, ou plus précisément celle du participe passé comme tel, est très fréquente et semble perdurer encore en 3^{ème} (cf. Le Levier, Brissaud & Huard, 2018).

Erreurs sur la terminaison verbale par surgénéralisation de « règles » : quand deux verbes se suivent le deuxième ne peut être conjugué

Comme Le Levier, Brissaud & Huard (2018) le remarquent aussi pour des élèves de 3^{ème}, dire aux élèves que lorsqu'il y a un auxiliaire conjugué dans une forme au passé composé, le verbe qui suit ne peut être conjugué mais est un participe passé associé à cet auxiliaire, les incite à surgénéraliser la règle et donc à penser qu'elle est valable dans toute situation. L'auxiliaire, comme dans l'exemple ci-dessous, est considéré comme un verbe conjugué à l'imparfait (mais dont l'action n'est pas encore passée) et non comme un auxiliaire faisant partie d'un plus-que-parfait, le verbe qui le suit ne peut donc être conjugué et doit être mis à l'infinitif.

ADU *les quatre garçons n'étaient pas rentrés* + alors comment tu l'écris toi dis-moi comment tu l'as écrit là ?

ELE -r -e -n -t -r -e -r

ADU oui + une terminaison en -er ?

ELE oui

ADU pourquoi tu mets une terminaison en -er ?

ELE j'ai pensé à l'infinitif

ADU hmm hmm

ELE euh + je sais que + *n'étaient* déjà j'ai mis euh -aient

ADU ouais

ELE parce que c'est *quatre garçons* et ils sont plusieurs

ADU hmm

ELE et *pas rentrés* et *κᾶτκῆ* j'ai mis un infinitif parce que en CM1+ on m'avait dit que le verbe il est conjugué à la troisième personne du pluriel bah juste après si y a un autre verbe bah on le met à l'infinitif + j'ai pensé à ça

ADU hmm hmm + t'es sûr de ça ?

ELE oui on m'a dit ça

ADU d'accord + euh bon + est-ce que tu vois pas qu'il y a un rapport entre euh *étaient* et *rentrés* [...] ?

ELE oui ça y a un rapport c'est *n'étaient*

ADU alors pour *κᾶτκῆ* même chose + *s'ils n'ont pas encore retrouvé*

ELE euh *κᾶτκῆ*

ADU ouais + la terminaison tu as écrit quoi ?

ELE -er

ADU d'accord

ELE euh + j'ai mis ça parce que *n'ont pas encore retrouvé* c'est pas encore le passé + et c'est pas le participe passé

ADU pourquoi ?

ELE parce que c'est au présent

ADU quel est le verbe qui est conj- est-ce que c'est un verbe *κᾶτκῆ* ?

ELE ++ euh non le verbe c'est ont + -ont

Nous pouvons de plus remarquer dans cet exemple la référence au sens pour identifier le temps du verbe : « *n'ont pas encore retrouvé* c'est pas encore le passé ».

Dans l'exemple qui suit, le participe passé n'est pas non plus repéré, l'élève considère alors que c'est un adjectif. Cette confusion adjectif/participe passé est très présente chez les élèves et perdure même jusqu'en 3^{ème} voire au-delà.

ADU bon *ils n'ont pas retrouvé*

ELE bah y a le verbe *avoir*

ADU hmm

ELE conjugué

ADU hmm

ELE à la troisième personne du pluriel

ADU d'accord donc ça va avec le *ils* avec un -s ?

ELE oui

ADU et *retrouvé* du coup ?

ELE c'est un adjectif à mon avis

Les classes grammaticales : une identification défaillante des catégories

Les utilisations erronées de procédures ou de règles sont en partie dues à une identification défaillante des catégories grammaticales des mots.

Interrogés pour identifier des catégories grammaticales dans les phrases, les réponses des élèves en difficultés en orthographe laissent à penser qu'il s'agit davantage pour eux d'énoncer des mots-étiquettes que de se référer aux caractéristiques et propriétés des catégories. Dès lors, ces « étiquettes » ne leur sont d'aucune aide pour orthographier. Quand les catégories sont identifiées, au mieux elles le sont par une seule des propriétés et cette identification n'entraîne que rarement l'orthographe normée (ou la personne ou le temps, pour le verbe ; le genre ou le nombre, pour l'adjectif).

Concernant le verbe, remarquons que dans de nombreux cas, les temps ne sont pas du tout identifiés, les élèves donnent des réponses qui sont de l'ordre du sémantique et de la norme orthographique. Dans l'exemple ci-dessous, l'élève semble avoir repéré que *telefone* est un verbe mais n'est pas en capacité d'énoncer le temps du verbe (ni le mode).

ADU [...] pourquoi tu as mis -e accent aigu à *telefone* + pourquoi ?

ELE c'est pas bon

ADU qu'est-ce qu'il faut mettre à la fin si tu dis que c'est pas bon il faudrait mettre quoi à la fin ?

ELE -er

ADU pourquoi ?

ELE ils ne l'ont pas encore fait

ADU et alors ?

ELE c'est au futur

ADU et -er c'est le futur ?

ELE non c'est

ADU c'est quoi -er ?

ELE -er c'est le présent

ADU ça s'appelle l'infinitif -er téléphone -er c'est l'infinitif d'accord ?

Les catégories peuvent cependant être nommées ou plutôt énumérées comme réponse possible à la question de l'adulte (et c'est encore le cas en 3^{ème}) sans pour autant qu'elles correspondent à la catégorie attendue.

ELE je sais que ça s'écrit comme ça -in et -quiet

ADU pourquoi à la fin tu as écrit -et est-ce que ça s'écrit comme ça *papa et maman inquiets* ?

ELE ah non c'est au pluriel parce qu'il y a deux personnes

ADU d'accord donc il faut quoi ?

ELE il faut mettre -ent

ADU c'est quoi *inquiets* + quelle nature ?

ELE c'est un verbe

ADU c'est quel verbe ?

ELE *inquiéter*

ADU et non c'est un adjectif c'est un adjectif sinon ça serait *inquiètent papa et maman inquiètent leur enfant* + là c'est un adjectif *inquiet* alors qu'est-ce que tu fais d'un adjectif au pluriel ?

ELE /

ADU quand un adjectif est au pluriel on met quoi à la fin

ELE un -s

Autre exemple :

ADU -ai d'accord et *inquiet* c'est quoi à ton avis ?

ELE c'est un verbe + ah non euh

ADU c'est bien ce n'est pas un verbe alors c'est quoi si c'est pas un verbe ?

ELE ça ne peut pas être un nom *un inquiet* ça ne se dit pas

ADU c'est bien tu réfléchis bien mais alors *inquiet* ça peut être quoi ce n'est pas un nom pas un verbe ça pourrait être quoi ?

ELE un nom propre non un nom commun

ADU tu viens de le dire que ce n'était pas un nom donc c'est quoi ?

ELE un mot invariable

La très rare mobilisation des catégories grammaticales va de pair avec la quasi absence de l'usage d'une métalangue grammaticale, les mots *accord* et *accorder* sont complètement absents de notre corpus.

Un recours à l'équivalence phonie-graphie en l'absence de référence aux catégories grammaticales et donc aux désinences verbales

En l'absence de référence aux catégories grammaticales et donc aux désinences verbales de nombreux élèves en difficultés en orthographe écrivent les terminaisons des mots en fonction des sons qu'ils entendent. Pour le son [e] ils considèrent soit qu'il est associé à la graphie -e accent aigu parce qu'ils l'ont vu écrit le plus souvent comme cela (« quand on lit des mots quand y a un accent aigu ça fait [e] donc j'avais pensé ça donc c'est pour ça j'ai mis ça ») ;

« quand on dit *retrouvé* on entend un [e] donc on va mettre avec un accent ») soit à la graphie -e accent grave car ils distinguent le son [ɛ] du son [e]. Ils n'évoquent nullement la graphie -aient pour le son [ɛ].

ADU d'accord + alors sə dəmãðe + tu l'as écrit avec un -e accent grave ?

ELE oui

ADU alors + comment tu as fait pour trouver -e accent grave ?

ELE parce que ici il dit euh sə dəmãðe

ADU hmm hmm

ELE on va pas mettre un -e sans accent + parce que sinon ça va faire sə dəmãðe

ADU hmm hmm

ELE et euh donc j'ai mis un accent pour ça fait sə dəmãðe

Ce que disent les élèves ayant eu des résultats élevés à la dictée est différent

Si on peut attribuer aux élèves en difficultés en orthographe des traits spécifiques c'est parce que les autres élèves ne répondent pas de la même manière aux questions de l'adulte. Les élèves de notre corpus ayant eu de bons résultats à la dictée identifient et nomment les éléments d'une phrase, maîtrisent les principes qui sous-tendent les différentes variations morphologiques, prennent en compte les relations entre les unités et les contraintes liées aux propriétés des éléments de la chaîne syntagmatique. De plus, ils développent des raisonnements qui mobilisent plusieurs contraintes dans le cas de la terminaison verbale (personne et temps) et donc les savoirs concernant les propriétés des éléments grammaticaux.

ADU alors le premier mot sur lequel je vais te poser une question c'est tõe + pourquoi tu l'as écrit comme ça comment tu as fait pour écrire la fin de ce mot ?

ELE bah je l'ai conjugué à l'imparfait

ADU oui + pourquoi t'as conjugué à l'imparfait ?

ELE bah parce que le sujet c'était *le soir*

ADU hmm

ELE et son verbe c'était tõe

ADU hmm

ELE et *le soir* on peut le remplacer par *il*

ADU ouais

ELE donc on a conjugué tõe euh à l'imparfait avec la terminaison -ait

ELE la troisième personne c'est ça

ADU oui

Autre exemple :

ELE je me suis rappelé du verbe tõe + j'ai conjugué dans ma tête + je savais que *je* + y avait un -s + *tu* y avait un s + et *il* y avait un -t la terminaison avec tõe c'était -ait + du coup j'ai mis -tomb et -ait pour la terminaison [...] je me suis dit le- si *le soir* c'est- ça peut être- ça va avec quel dé- avec quel pronom ça va pas avec *je* + parce que moi je suis pas *le soir* + ça va pas avec *tu* + parce que *le soir* euh + on peut pas lui parler + et euh + c'est pas : c'est pas *nous* parce que *le soir* y a *le* + et euh + c'est au singulier + c'est pas *vous* parce que c'est au singulier + et *ils* non plus parce que c'est au singulier + *il* reste que *il*

Et encore :

ADU comment t'as fait là alors pour décider comment écrire le son [e] à la fin de sə dəmãdə ?

ELE parce que c'est encore au passé

ADU hmm hmm

ELE et : c'est -aient pour la troisième personne du pluriel + au passé

ADU et comment tu sais que c'est la troisième du pluriel ?

ELE parce que *papa et maman* c'est *ils* avec un -s + enfin si on mettait leur pronom personnel

Ces élèves sont généralement capables d'identifier en premier lieu le temps du verbe, ou du moins le situer dans le temps (passé, présent, futur). Ils remplacent ensuite le groupe nominal par un pronom et évoquent le plus souvent la terminaison (parfois de manière implicite) relative à ce pronom dans la conjugaison (ils n'évoquent pas toujours le rang du pronom personnel mais le nomment), ce que ne font pas ou peu les élèves en difficultés en orthographe.

S'ils peuvent, comme les élèves en difficultés en orthographe, utiliser la procédure de remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe, ils le font après avoir repéré que le verbe n'était pas conjugué à un temps simple.

Ce que disent les réponses des élèves en difficultés en orthographe de leur rapport à la langue et à l'orthographe

L'analyse des réponses des élèves qui vient d'être présentée ne doit pas faire oublier qu'il s'agit d'énoncés produits dans une situation d'entretien qui n'est pas le reflet de la manière dont ils réfléchissent (ou non !) en situation de dictée, quelle que soit la forme de celle-ci. De plus, on peut faire l'hypothèse que, pour certains élèves au moins, cette situation d'entretien est vécue comme proche d'une situation scolaire interprétée comme les obligeant à des réponses, toute réponse valant mieux que le silence et faisant souvent apparaître un état d'insécurité linguistique. Des recherches précédentes ont pu mettre en évidence que les questions posées par les enseignants ne sont pas toujours interprétées comme incitant à aller au-delà de ce qui vient à l'esprit et à produire des réponses mobilisant des savoirs acquis ou des raisonnements fondés sur des savoirs (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier & Rochex, 2007). Ces entretiens mettent alors au jour que certains élèves répondent à l'adulte sans véritablement prendre le temps de réfléchir lorsqu'une question leur est posée ; de la même façon qu'ils disent écrire parfois « au hasard ». Certains élèves, « fatalistes » disent aussi « je sais ou je ne sais pas », ils n'imaginent pas qu'il est possible de résoudre une question orthographique et que le système linguistique est justement un système que l'on peut apprendre à comprendre et connaître.

Les réponses des élèves de notre corpus n'apparaissent pas très différentes de celles que l'on peut entendre⁹ en situation ordinaire de classe quand l'enseignant demande aux élèves lors des corrections de dictées de « justifier » l'orthographe produite. Notons justement que selon les enseignants, cette « justification » peut renvoyer ou non à des arguments fondés grammaticalement. Il est possible d'en tirer quelques constats du fait de la grande récurrence des types de réponses répertoriées ci-dessus et qui leur confère une valeur de significativité.

⁹ La recherche TAO sur l'enseignement de l'orthographe a conduit à plusieurs types de recueils de données : des pré tests et post tests orthographiques auprès des élèves (dictée, transformation d'un texte au singulier au pluriel, production d'écrit), des observations de l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe, des corrections de dictées, des entretiens avec les élèves et les enseignants.

- Sans l'accompagnement de l'adulte, l'absence de prise en considération de ce qui fait contrainte au sein du système linguistique, des propriétés des éléments de la langue et de leurs propriétés relationnelles, participe de la difficulté pour ces élèves de penser la langue comme un système. Questionnés sur leur définition de l'orthographe, les élèves disent : « c'est des mots à écrire », ce que constate également Lenfant (2019) dans son étude ; cette expression ne désigne en effet pas seulement les mots du lexique, mais bien l'ensemble des « mots », y compris les éléments syntaxiques et leur variation morphologique. Tout semble se passer comme s'il n'y avait pas chez ces élèves de stratégie construite et systématique pour orthographier la langue. Nous avons vu qu'ils ont massivement recours à l'application automatique de « règles », de procédés non raisonnés qui leur semblent sans doute le meilleur moyen d'écrire sans fautes, mais qui, également leur évitent et empêchent la réflexion sur la langue.
- Cette expression « l'orthographe c'est des mots », parce qu'elle est si souvent répétée dans le corpus, correspond sans doute à l'idée que les élèves se font de la langue et de l'orthographe en particulier. Cet isolement des mots, ajouté à la méconnaissance des catégories grammaticales, ne leur permet pas de penser l'écriture en fonction des propriétés des éléments de la phrase, même s'ils en connaissent certaines. Cette conception peut expliquer que les élèves recourent massivement à la prononciation (« ce qui se prononce comme ça, s'écrit comme ça »), ce qui ne permet pas, le plus souvent, de produire les formes correctes. Dans le même sens, le recours tout aussi massif à des procédures automatisées, sans référence à leur fondement grammatical aboutit à des orthographe erronées. Les élèves de notre corpus ayant eu de bons résultats à la dictée, même s'ils évoquent l'écriture des mots pour définir l'orthographe, l'associent à la nécessité de savoir « comment écrire les mots » et convoquent alors les relations entre les mots. Ils mobilisent en conséquence les différentes catégories possibles de mots (ils usent donc de la métalangue) et leurs fonctions.
- Tout se passe également comme si, pour les élèves ayant des difficultés en orthographe, il n'y avait pas de relation entre ce qui est fait dans le cadre de l'enseignement de la grammaire, y compris de la conjugaison, et ce qui est demandé lors des activités d'orthographe. Par exemple, il ne semble pas y avoir de relation entre les catégories de mots, les terminaisons verbales et les conjugaisons. Même s'ils mentionnent la conjugaison comme faisant partie de l'orthographe, aucun d'entre eux ne fait référence aux conjugaisons lors de la demande de raisonnement. Même quand ils pensent à évoquer le temps du verbe (qu'au demeurant ils ne parviennent pas à identifier) comme critère pour penser la terminaison, la conjugaison n'est pas mobilisée spontanément pour écrire « la fin du verbe », ou quand il s'agit de prendre en considération le nombre, les élèves mettent un -s pour les terminaisons des verbes à la 3^{ème} personne du pluriel, ou -ent à des adjectifs. C'est comme si le moment d'orthographe et celui de conjugaison ou de grammaire étaient des moments sans relation relevant d'activités différentes.
- La mobilisation de procédures masque pour ces élèves les questions qu'ils pourraient se poser et les ressources pour y répondre. Ce type d'apprentissage accroît la difficulté des élèves à considérer que la langue peut être objet d'analyse et de réflexion. Force est de constater, comme d'autres auteurs ont pu le faire avant nous (Lahire, 1993, par exemple), que cette réflexion sur la langue n'est pas, pour les élèves qui nous occupent, une habitude ; de même, réfléchir sur une graphie, un accord en tant que problème à résoudre ne semble pas une démarche ou activité familière. Néanmoins, dans l'échange avec l'adulte, certains ont manifestement des ressources à mobiliser ; cependant, ces dernières sont ponctuelles et souvent fautives, et ne s'insèrent dans aucun système qui les rendrait opératoires et donc aisément mobilisables.

- L'important pour ces élèves, c'est au mieux de savoir écrire les textes de dictée, mais sans que soient mobilisés des savoirs grammaticaux. Ils associent d'ailleurs le plus souvent l'apprentissage de l'orthographe à la réalisation d'exercices, dans une moindre mesure de dictées, et à la mémorisation des mots (« je l'ai toujours vu écrit comme ça »). Il ne s'agit pas de nier l'importance de ces modalités d'apprentissage de l'orthographe ; cependant, lorsque l'on compare dans notre corpus les réponses des différents élèves aux questions portant sur les conditions de cet apprentissage, force est de constater des différences importantes entre les réponses de ces élèves de notre corpus en difficultés en orthographe et celles des autres élèves.

Sans que l'on puisse évidemment inférer de ce que les élèves disent, ce qu'ils font effectivement dans les apprentissages, il est néanmoins possible de remarquer que ce sont les élèves ayant obtenu des résultats les plus faibles à la dictée qui disent apprendre en regardant les mots, en les mémorisant visuellement ou non, qui évoquent principalement des exercices ponctuels (sur les homophones par exemple), les seules terminaisons des mots, les lettres donc, comme nous l'avons dit plus haut. On peut au moins faire l'hypothèse qu'ils sont dès lors peu mobilisés dans des activités cognitives de raisonnement et de réflexivité sur les questions d'orthographe lors des séances d'apprentissage elles-mêmes, voire que l'orthographe ne suppose pas ces activités.

À l'inverse, chez les élèves ayant obtenu des résultats élevés à la dictée, l'apprentissage de l'orthographe passe par la lecture ou l'écriture, l'apprentissage des leçons travaillées en classe, le retour sur les erreurs faites (réponses proches de celles de Lenfant (2019)), comme nous pouvons le constater chez ces deux élèves :

ELE euh le moment où on corrige + euh les erreurs + euh on voit euh les erreurs et en plus si on fait des erreurs c'est bien parce qu'on apprend + la prochaine fois on va plus faire l'erreur

ELE tout ce que je sais c'est que je les ai appris en classe et en faisant mes devoirs [...] et dans mes livres aussi [...] et souvent je retiens l'orthographe des mots + euh comme euh par ex- bah quand je me suis trompée dans une dictée après je lis le livre et je me rends compte que j'ai fait des fautes + parce que je lis les mots + et ils ont la bonne orthographe

Pour ces élèves, l'apprentissage de l'orthographe s'inscrit également dans la durée :

ELE euh depuis déjà le CP déjà on nous apprenait à écrire bien comme il faut après euh en début de CE1 ils apprenaient le pluriel pour par exemple si t'as une phrase *des mamans* et avec un adjectif faut mettre bien le pluriel et euh après en CE2 on a commencé à faire des dictées + euh pour après- euh regarder combien on a d'erreurs pour euh progresser + après euh en CM1 hmm on apprenait les mots invariables + la règle du m.b.p euh le sujet des verbes même en CE2 on l'avait appris + et euh le pluriel encore + et en CM2 maintenant + on a appris tout pour que on a pas de fautes quand on écrit

Il est possible d'établir des corrélations entre les justifications ou les raisonnements des élèves et leurs réponses aux questions sur les modalités d'apprentissage de l'orthographe. Des corrélations existent encore dans les réponses aux questions plus larges sur l'utilité de l'orthographe ; là encore, les différences entre les groupes d'élèves sont sensibles.

Pour les élèves ayant un faible résultat à la dictée, la nécessité d'acquérir une bonne orthographe est liée au fait de « ne pas avoir la honte » plus tard quand ils auront à écrire ou pour savoir bien parler, à l'oral. Les élèves moins en difficultés en orthographe évoquent l'utilité sociale et la nécessité dans le travail futur ou la vie d'adulte et même l'importance de l'orthographe pour être compris par leur lecteur. Ces conceptions de l'orthographe se retrouvent chez les collégiens ou les lycéens (Joannidès, 2014 ; Le Levier, 2019), même si ces auteurs ne prennent pas en compte l'existence de difficultés en orthographe chez les élèves interrogés.

Des pratiques d'enseignement qui ne permettent que peu de penser la langue comme système

Ces manières de faire et de dire des élèves ne sont pas, à notre sens, à dissocier des pratiques d'enseignement car la récurrence des mobilisations de procédures et de mésinterprétations ou surgénéralisations de règles laisse à penser qu'elles sont induites par ce qui se fait et dit en classe. L'observation de séances de classe lors de cette recherche nous permet de dire que les enseignants, voulant aider les élèves, leur proposent des procédures et s'appuient de manière (trop) récurrente sur des pseudo-règles selon les termes de Le Levier, Brissaud et Huard (2018). Il ne s'agit pas de suggérer ici que les enseignants sont insensibles aux relations syntagmatiques des éléments d'une phrase, mais que les démarches d'aides et de simplification, conduisent à ce que les élèves mémorisent des énoncés « pratiques » (quand c'est un verbe il faut un *je*) sans référence aux propriétés sous-jacentes et qui ne sont que « résumées », voire implicites, dans ces énoncés. Ces procédures censées être aidantes mais transformées en procédés automatisés par les élèves, les dispensent de réflexion, mais aussi de la compréhension du fonctionnement de la langue. Ces « aides » se transformeraient donc en obstacles pour une partie des élèves.

De plus, l'analyse de dialogues enseignants-élèves en situation collective de correction de l'orthographe de mots (corrections d'exercices ou dictées) montre que les élèves ne sont le plus souvent invités qu'à donner la bonne orthographe voire à justifier au sens que nous avons donné ici à ce verbe et non à résoudre un problème par des énoncés aboutis explicitant les savoirs mobilisés ; ils sont rarement sollicités par les enseignants pour verbaliser complètement leur résolution et leurs raisonnements (Bautier & Vinel, 2019).

L'échange ci-dessous en est un bon exemple. Il a lieu dans une des classes de CM2 observées ; c'est un type de pratiques qui peut se rencontrer dans de nombreuses autres classes. Il s'agit de choisir entre deux terminaisons possibles (-é ou -er) pour l'écriture de verbes en -er.

ENS : Donc on corrige + en corrigeant on remplace à chaque fois le mot inachevé par vendre ou vendu, on applique la règle et après on donne ses lettres finales + alors qui prend la première phrase ? ELE1 »

ELE1 : *Ma cousine vient de casser la tasse qu'elle vient d'acheter*

ENS : d'accord alors on t'écoute

ELE1 : *casser -er*

ENS : alors j'ai dit on applique + on essaie d'appliquer ce qu'on a appris + tu remplaces pour vérifier + qu'on puisse vérifier

ELE 1 : *Ma cousine vient de vendre*

ENS : d'accord

ELE1 : -er

ENS : verbe à l'infinitif donc -er + *la tasse qu'elle vient*

ELE 1 : *la tasse qu'elle vient de vendre*

ENS : donc ?

ELE 1 : -er

ENS : encore un infinitif -er

ENS : c'est bon ça pour tout le monde ?

Pourtant, poussés dans leur retranchement lors des entretiens, certains élèves développent des raisonnements valides (même s'ils ne sont pas forcément mobilisés au moment de la dictée).

Dans le même sens, malgré la demande d'échanges sur les formes orthographiques devenue fréquente et ordinaire dans les classes (dictées négociées, corrections collectives, élèves censés construire les savoirs...), lorsqu'une « argumentation » est énoncée en termes de procédure, transformée par les élèves en procédé, non seulement la métalangue n'est que rarement utilisée, mais de plus, quand des catégories sont nommées, elles le sont le plus souvent en tant qu'étiquettes (voir ci-dessus).

Bien que les programmes préconisent une étude de la langue, et donc de l'orthographe, explicite et réflexive basée sur des activités de compréhension et d'écriture de textes, l'orthographe n'est que rarement pensée en termes de résolution de problème mais comme recherche spécifique de la bonne écriture. En effet, les élèves travaillent généralement sur des corpus de quelques mots ou ne dépassant pas deux phrases et des catégories grammaticales isolées, alors qu'un corpus de phrases ou un ensemble de mots présenterait les termes du problème et permettrait aux élèves la réflexion attendue (Bautier & Vinel, 2019). Les « objets linguistiques » sont ainsi travaillés indépendamment les uns des autres, engendrant une simplification du fonctionnement de la langue alors qu'ils sont constitutifs des contraintes du système, et dépendent des relations syntagmatiques.

Il est alors à craindre que les habitudes d'enseignement du français langue maternelle ne concourent à une conception de l'orthographe chez les élèves qui les conduit au traitement de mots isolés comme ils le disent eux-mêmes. En effet, le français est enseigné en « sous-disciplines » et sous objets de ces disciplines : la grammaire, l'orthographe, l'écrit, l'oral, la lecture, le vocabulaire, la conjugaison, la compréhension, la récitation. De plus, à l'intérieur même de chaque sous-discipline, les enseignants font rarement les liens ou les mises en relation avec les apprentissages antérieurs et connexes. Il nous semble, par exemple, qu'il n'existe pas de liens suffisants entre les conjugaisons enseignées en « conjugaison » et leur utilisation en orthographe et même en production d'écrit.

Nous avons pourtant observé à l'occasion de cette recherche des pratiques, y compris en REP+, qui manifestent qu'il est possible de faire acquérir aux élèves l'intérêt pour les questionnements sur la langue, et même les usages langagiers et cognitifs de raisonnement. C'est le cas d'une élève dans une classe de CM1 en REP+ : « quand la maitresse elle nous dit de justifier je justifie chaque mot mais quand je sais pas je vais voir le dictionnaire ».

Quand il s'agit de confronter les élèves à un phénomène syntaxique ou morphologique, ces pratiques enseignantes passent justement par la constitution d'un corpus de plusieurs mots ou de plusieurs phrases, corpus qui est proposé ensuite à l'observation et à l'analyse des élèves. Puis, la conduite du dialogue et l'étayage serré de l'enseignant obligent les élèves à un travail d'élaboration individuel et collectif qui aboutit à la construction d'un savoir. Ce savoir est alors stabilisé et le vocabulaire grammatical utilisé dans ces dialogues ne se réduit pas au seul emploi des métatermes en tant qu'étiquettes.

Cependant, les habitudes de questionnement et de raisonnement sur la langue qui sont ainsi acquises et qui permettraient aux élèves d'avoir une meilleure représentation du système linguistique, ne peuvent devenir familières et utilisées par les élèves que s'il s'agit de pratiques de classe systématiques et exigeantes et qui s'inscrivent dans la durée. Elles ne peuvent produire leurs effets orthographiques que si les savoirs grammaticaux sont effectivement construits.

« Malheureusement », nous l'avons dit, pouvoir raisonner sur la langue ne signifie pas qu'on mobilise cette pratique lors de l'écriture, mais nous faisons l'hypothèse que si les élèves comprennent que l'orthographe s'appuie sur un savoir sur la langue, que l'écriture de cette dernière n'est pas aléatoire et ne relève pas de la mémorisation visuelle ou de seuls procédés, la confiance dans leurs raisonnements et la réflexivité acquises les aideront au-delà de la maîtrise de l'orthographe elle-même.

Toutes les pratiques d'enseignement ne se valent ainsi pas pour lever les obstacles qu'une grande partie des élèves rencontre pour construire des ressources sur la langue. Les travaux sur

les inégalités sociales et scolaires ont mis en évidence les obstacles que des pratiques contemporaines d'usages des documents dans les classes ou du dialogue scolaire constituent pour certains élèves (Bonnéry, Crinon & Simons, 2015), ceux que leur socialisation non scolaire familiarise peu avec ces pratiques sociocognitives et langagières. Ces obstacles sont d'autant plus importants qu'ils sont souvent sous-estimés par les enseignants car ils ne font pas l'objet de leur formation. Cependant lorsque ceux-ci ne sont pas dans des seules logiques d'« aide » facilitant la « bonne orthographe » des élèves, mais lorsqu'ils visent des apprentissages exigeants, tels que ceux décrits rapidement ci-dessus, les élèves même initialement éloignés des habitudes de réflexion sur la langue et le langage les acquièrent ainsi en classe.

Bibliographie

- BAUTIER, Élisabeth, GOIGOUX, Roland, 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, p. 89-100.
- BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves, 2007, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », dans Jérôme Deauvieu, Jean-Pierre Terrail (dirs), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, Paris, p. 227-241.
- BAUTIER, Élisabeth, VINEL, Élise, 2019, « Les échanges langagiers dans l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire », *Congrès international de l'AREF*, Bordeaux 3, 4 et 5 juillet 2019.
- BEAUMANOIR-SECQ, Morgane, COGIS, Danièle, ELALOUF, Marie-Laure, 2010, « Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°41, p. 47-70.
- BONNÉRY, Stéphane, CRINON, Jacques, SIMONS, Germain, 2015, *Supports et pratiques d'enseignement: quels risques d'inégalités. Spirale : Revue de Recherche en Éducation*, n°55.
- BRISSAUD, Catherine, CHEVROT, Jean-Pierre, 2011, « The late acquisition of a major difficulty of French inflectional orthography: the homophonic /E/ verbal endings », *Writing Systems Research*, vol. 3, n°2, p. 129-144.
- BRISSAUD, Catherine, COGIS, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*, Hatier, Paris.
- COGIS, Danièle, 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles. École/Collège*, Delagrave Pédagogie et formation, Paris.
- DAVID, Jacques, GUYON, Odile, BRISSAUD, Catherine, 2006, « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ », *Langue française*, n° 3, p. 109-126.
- ELALOUF, Marie-Laure, 2005, « De la 6^e à la 1^{ère}, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? », *Pratiques*, vol. 125, n° 1, p. 157-178.
- HAAS, Ghislaine, LORROT, Danielle, 1996, « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, vol. 14, n° 1, p. 161-181.
- ISIDORE-PRIGENT, Josette, 2004, « Une année d'ateliers de négociation graphique au CM pour développer savoirs et savoir-faire sur l'écrit », *Langues et écritures*, p. 323-332.
- JOANNIDÈS, Roxane, 2014, *L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ?*, Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- LENFANT, Mickaël, 2019, « Représentations de l'orthographe chez des élèves de primaire et de collège suivis en orthophonie », dans Clara Mortamet (dir.), *L'orthographe :*

- pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Presses Universitaires Rouen Le Havre, p. 199-222.
- LEVIER, Hélène Le, 2019, « Représentations de l'orthographe chez des élèves de collège et de lycée », dans Clara Mortamet (dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Presses Universitaires Rouen Le Havre, p. 177-197.
- LEVIER, Hélène Le, BRISSAUD, Catherine, HUARD, Céline, 2018, « Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n°177-178.
- LEVIER, Hélène Le, BRISSAUD, Catherine, TOTEREAU, Corinne, 2018, « L'accord du participe passé : une difficulté persistante en fin de scolarité obligatoire », dans Bernadette Kervyn, Catherine Brissaud, Martine Dreyfus (dirs), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*, Presses universitaires de Namur, Diptyque n°36, Namur, p. 63-79.
- MORTAMET, Clara, dir., 2019, *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Presses Universitaires Rouen Le Havre.
- ROCHEX, Jean-Yves, CRINON, Jacques, 2011, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

REGARDS SUR LE DISCOURS SCOLAIRE¹ : SAISIR DES CONCEPTIONS DE LA LANGUE ET DE SON ENSEIGNEMENT

Thierry Pagnier & Belinda Lavieu-Gwozdz

Université Paris Est, UR CIRCEFT-Escol & Université Paris 8, UPEC

Introduction

Le travail présenté ici s'inscrit dans une recherche menée depuis plusieurs années au sein d'un laboratoire de recherche (CIRCEFT-ESCOL) qui centre ses préoccupations sur la question des inégalités d'apprentissage à l'école, et notamment sur le rôle du langage et des discours dans la construction de ces inégalités. Au cœur de ces travaux figure le concept de *co-construction des inégalités scolaires* (Bautier 2001 ; Bautier & Rayou 2009 ; Rochex & Crinon 2011 ; Delarue-Breton 2012, 2014 et 2015). Les inégalités entre élèves – élèves familialement francophones –, et donc les difficultés importantes, conduisant parfois à l'échec de certains d'entre eux, s'analysent comme étant le produit d'une *rencontre* entre des modes de socialisation familiale peu connivents des pratiques littéraciées scolaires, et des pratiques pédagogiques qui contribuent parfois à opacifier les enjeux des activités d'apprentissages. Ces processus de co-construction se nourrissent de ce que Bautier, Rayou et Rochex nomment des malentendus sociocognitifs. Le concept de *malentendu sociocognitif* invite à prendre en compte le travail interprétatif de l'apprenant. Nous prolongeons cette préoccupation en nous intéressant au sens que les élèves et les enseignants ont effectivement construit des situations d'enseignement-apprentissage lorsqu'ils travaillent l'orthographe du français à l'école élémentaire.

Nous proposons dans cette contribution de mettre en évidence la manière dont les conceptions et les représentations² de la langue française et de son enseignement sont construites et donc observables dans le discours scolaire. Nous avons choisi de nous intéresser à ces représentations et ces conceptions telles qu'elles sont saisissables par l'analyse de ce que les élèves font discursivement à partir des questions qui leur sont adressées. Les élèves identifient-ils des catégories grammaticales, expliquent-ils la procédure utilisée ? Mentionnent-ils les régularités de la langue ? Nous avons cherché à comprendre la manière dont les activités

¹ Nous entendons dans cette contribution le « discours scolaire » comme recouvrant à la fois ce qui se réalise dans les programmes 2015, les manuels scolaires de français ou encore des moments saisis dans la salle de classe, etc.

² La distinction n'est pas interrogée ici. Sans trancher sur l'intérêt de celle-ci ou questionner la nature de ce qui est à distinguer ici, notre analyse s'intéresse à ce qui peut correspondre tant aux représentations que par exemple Giordan associe à l'ordre du spontané qu'aux conceptions comme ensemble d'idées coordonnées qui prend sens dans « une structure mentale sous-jacente » (Giordan 1987) des élèves comme des enseignants participant à la production de ce discours.

font normes telles qu'elles sont discursivement présentées dans les manuels et telles qu'elles sont langagièrement conduites en classe. Cette double entrée par les manuels et par les interactions a pour finalité de décrire la nature et l'articulation des objets de questionnements dans le discours scolaire pour mieux comprendre la manière dont à travers les habitudes discursives orales et écrites construites dans le cadre de l'école élémentaire se donnent à voir des conceptions du fonctionnement de la langue et de son enseignement.

Méthodologie de la recherche et corpus

Le questionnement comme observable des conceptions

Les discours que nous nous proposons d'analyser correspondent à un espace restreint du champ du questionnement tel que le décrit par exemple Maulini (2004). Ces manuels et ces moments de corrections collectives donnent effectivement lieu à des questions qui ne sont pas elles-mêmes sujettes à question et le litige quant aux réponses apocritiques proposées est tranché par une validation. Notre propos ne vise donc pas à interroger les fonctions, la forme et la nature du questionnement mais plus modestement à décrire ce que font discursivement les élèves à partir des questions qui leur sont adressées. Ce n'est donc pas tant le couple question-réponse que l'activité discursive effectivement réalisée que nous cherchons à analyser.

Parmi les pratiques littératiées, le questionnement sur la langue en contexte scolaire est un enjeu constant dans les pratiques pédagogiques et dans la littérature scientifique (Gagnon & Péret 2009 ; Lavieu-Gwozdz & Pagnier 2017 ; Pellat 2017). La didactique du français langue maternelle a pointé les limites des opérations d'identification et de repérage en insistant sur l'effet positif d'une verbalisation des procédures utiles à ces identifications (Elalouf 2005 ; Gauvin 2014 ; Nadeau & Fisher 2011) en promouvant un travail sur les régularités de la langue (Garcia-Debanc *et al.* 2014). Il ne s'agit pas nécessairement d'une rupture dans le type d'activité mais plutôt d'un déplacement de la visibilité et donc l'importance relative des visées de l'activité. Un consensus relativement large dans le champ de la didactique du français invite donc à compléter, voire à inverser la centralité des tâches d'identification et de repérage pour privilégier la verbalisation des procédures de l'analyse linguistique qui les permettent et/ou les nécessitent. Plus que le repérage d'un groupe ou l'identification de la nature ou de la fonction d'une unité, c'est le raisonnement qui a conduit et/ou qui nécessite ce repérage ou cette identification qui est mis en avant ; en d'autres termes le raisonnement grammatical (Boutet, 2005).

La mise en mot des procédures est jugée d'autant plus importante que celle-ci permet de rendre visible et possible l'activité intellectuelle et langagière visée. Pour ne pas être réduits à de simples étiquettes, les métatermes de l'analyse grammaticale doivent s'inscrire dans une activité métalinguistique qu'ils rendent possible. Les recherches sur les inégalités sociales et scolaires en contexte français métropolitain ont ainsi montré comment, au-delà des mots, ce sont les usages langagiers qui permettent d'apprendre qui sont inégalement partagés par les élèves (Bautier 1997). Concernant le fonctionnement de la langue³, il est alors question pour

³ Au sens le plus courant, une langue est un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté. Au sein d'une communauté linguistique donnée tous les membres de cette communauté (tous les locuteurs du français, par exemple) produisent des énoncés qui, en dépit des variations individuelles, leur permettent de communiquer et de se comprendre, et qui reposent sur un même système de règles et de relations qu'il est possible de décrire. C'est à ce système abstrait, sous-jacent à tout acte de parole que F. De Saussure a donné le nom de langue. Nous définissons ici le terme de *langue*, volontairement au singulier comme un instrument de communication et de pensée qui fonctionne à la manière d'un système de signes et nous nous préoccupons ici exclusivement du français langue maternelle en contexte métropolitain dans l'espace de la classe.

les élèves de faire de la langue non seulement un objet de discours (Brissaud & Mortamet 2015 ; Hubert 2016) mais plus spécifiquement l'objet d'un discours d'analyse, nécessitant une évolution plus ou moins profonde de leur rapport à la langue et à son fonctionnement. L'opacité de ce réquisit pour certains élèves peut ainsi être pointée au titre des malentendus sociocognitifs qui expliquent les processus de co-construction des inégalités sociales et scolaires. Enfin, au-delà d'une recommandation, bien ancienne, à travailler du « courant au rare » en raison d'une logique qui se voudrait naturelle, de nombreuses recherches insistent sur le lien entre l'absence de perception des régularités de la langue et les difficultés rencontrées en étude de la langue. L'idée n'est pas nouvelle : les programmes officiels appelaient, dans les années 2000, « Observation Réfléchie de la Langue », les séances dites ordinairement de grammaire.

Pour rendre compte des conceptions et représentations de l'enseignement-apprentissage du fonctionnement de la langue française qui se construisent en classe élémentaire (FLM), nous nous proposons donc d'analyser à quelles activités discursives donnent lieu les questions et les réponses qui y sont apportées en distinguant l'étiquetage, la verbalisation des procédures et la verbalisation des régularités de fonctionnement de la langue.

Le questionnement dans les programmes

La mise en place à la rentrée 2016 de nouveaux programmes pour les cycles 2, 3 et 4 nous a semblé un point de départ intéressant à explorer lorsqu'on cherche à rendre compte de la manière dont l'institution et les enseignants se représentent la langue. Ces programmes semblent marquer une rupture concernant l'enseignement de celle-ci. En effet, au-delà de l'aspect formel lié à la réorganisation des cycles (CE2 ou 3^{ème} primaire devenant la fin du cycle 2 entraîne de fait un changement au niveau des attentes sur la langue), la lecture de ces textes institutionnels révèle plusieurs évolutions :

- un enseignement de la langue qui doit se coordonner et s'organiser du CP (cours préparatoire, 1^{ère} primaire) à la classe de troisième ;
- la langue doit s'enseigner à partir de ses régularités et on accorde une importance à l'observation et la manipulation des énoncés (reprenant ainsi l'ORL des programmes de 2002) ;
- le lien avec l'oral ainsi qu'avec les activités du lire-écrire pour l'ensemble des trois cycles est fortement affirmé ;
- approcher la langue et son fonctionnement dans son ensemble et non de façon cloisonnée ;
- la terminologie dans le domaine de l'étude de la langue doit être réduite et explicite s'appuyant davantage sur les caractéristiques syntaxiques des unités plutôt que sur leur sens.

D'une manière générale, ces programmes invitent à un changement de posture tant de la part des élèves que de celle des enseignants (Audion 2015). En effet, de nombreuses études (Chartrand 2016 ; Gauvin 2014) indiquent que pour beaucoup d'élèves l'orthographe est difficile, il faut apprendre des règles, des exceptions par cœur et de nombreux enseignants confient à leur tour que c'est un domaine difficile à enseigner, dans lequel ils ne sont pas sûrs d'eux (y compris des professeurs de lettres du secondaire) (Gauvin 2014 ; Ulma 2016). L'enjeu des programmes de 2015 s'agissant de l'étude de la langue est « véritablement d'impulser une pratique de l'étude de la langue, et non d'accumuler des savoirs grammaticaux » (Duez & Risselin 2017 : 26). Cet élément est un marqueur fort de l'orientation d'un texte programmatique qui cherche moins la rupture que le déplacement. « Il n'y a ni grammaire nouvelle, ni révolution [...] mais un déplacement du centre de gravité de l'enseignement de la langue » (*ibid.*). En effet, les nouveaux programmes impliquent de rompre avec le cumul de connaissances grammaticales comme visée de l'enseignement de la grammaire. Les programmes de 2015 proposent, eux, en matière d'étude de la langue une perspective d'apprentissage, et non plus d'enseignement. Le centre d'attention se déplace des notions de la

grammaire scolaire sur lesquelles le professeur devait fonder son enseignement, aux capacités que l'on va chercher à développer chez les élèves. Ce qui sous-tend les programmes dans leur globalité pour l'étude de la langue est donc « la nécessité d'encourager les élèves à adopter une posture métaréflexive pour comprendre les régularités au cœur du fonctionnement de la langue » (Audion 2017), comprendre que la langue fait *système*. Le terme est martelé dans les programmes de 2015 ainsi, dans la partie « Étude de la langue », on peut lire qu'un des objectifs importants est « de mettre en évidence les régularités et de commencer à construire le système de la langue ». Du point de vue didactique, cela n'est pas nouveau. Ce qui l'est en revanche, c'est l'institutionnalisation de cette vision.

Selon Duez & Risselin (2017), la partie « compétences linguistiques » des programmes de 2015 de cycle 4 rappelle que :

l'enseignement explicite des gestes du grammairien (supprimer, déplacer, remplacer, ajouter, cliquer...) passe par des activités linguistiques de haut niveau. Les propositions extraites des nouveaux programmes (observations/comparaisons, manipulations syntaxiques, emploi et réemploi...) invitent les élèves à raisonner sur la langue : le travail sur corpus de phrases, les situations-problèmes à résoudre en groupe, les bilans de savoir accroissant la réflexivité sont autant de pistes de travail collaboratif, dynamiques, susceptibles de déplacer certaines représentations tout au long du cycle.

En somme, les programmes de 2015 s'écartent manifestement des programmes de 2008 en affichant une volonté d'enseigner explicitement l'étude de la langue par le recours à une méthode scientifique sur le modèle de ce qu'auraient proposé les documents d'accompagnements associés aux programmes 2002 en « Observation Réfléchie de la Langue ». Néanmoins, ces programmes ne proposent pas une démarche spécifique de questionnement sur la langue.

Le questionnement dans deux corpus : les manuels et les interactions en groupe classe

Si les programmes invitent effectivement au questionnement grammatical en classe, le questionnement lui-même ne fait pas l'objet d'une normalisation explicite. Nous avons donc voulu apprécier la normativité de l'action de questionnement, c'est-à-dire la norme en acte⁴.

Un premier corpus est constitué d'extraits de manuels qui ont en commun de mettre en avant le « questionnement » dès leur sommaire. Nous avons ainsi sélectionné trois des derniers manuels scolaires de français récents utilisés par nos étudiants et stagiaires à l'INSPÉ de Créteil qui présentaient cette caractéristique : *Terre des mots*, CM1 (cycle 3), *Explorons la langue*, CM2 (cycle 3) et *Interlignes*, CM2 (cycle 3). Ces trois manuels ont également comme caractéristiques de travailler uniquement l'étude de la langue et non la littérature. Au-delà des lignes éditoriales et des collectifs qui ont contribué à chacun d'eux et qui éclairent les choix didactiques, nous avons choisi de questionner leur réception par les étudiants stagiaires. Nous avons donc d'abord fait primer la manière dont les étudiants stagiaires se saisissaient de ces manuels notamment par prélèvement de doubles pages, voire d'exercices. Pour chacun d'eux, nous avons donc sélectionné deux chapitres en lien avec l'orthographe grammaticale qui permet de voir quelles activités sont proposées aux élèves (restitution de savoir, mobilisation du métalangage, procédures, manipulations linguistiques, etc.) et donc quels objets de questionnement elles visent. Il s'agit respectivement pour le premier manuel (*Terre des mots*)

⁴ À la suite de N. Ramognino, nous nous intéressons ici à la normativité de l'action en reprenant le cadre de son hypothèse de « la norme comme outil cognitif et celle de l'institution comme dispositif cognitif collectif » (2007 : 39). La routinisation des pratiques en l'occurrence discursives constitue donc, selon nous, un observatoire propice à l'analyse des représentations et des conceptions.

des chapitres « **Comment**⁵ repérer le sujet du verbe » que l'on trouve classé dans le domaine [grammaire] (chapitre 4, p. 25) et « **Comment** accorder le verbe avec le groupe nominal sujet » classé dans le domaine [orthographe] (chapitre 5, p. 130), pour le deuxième manuel (*Explorons la langue*) des chapitres « **Pourquoi** et **comment** repérer le sujet du verbe conjugué » (chapitre 6, p. 33) et « **Comment** choisir la bonne marque de personne » (chapitre 19, p. 89) et pour le manuel *Interlignes*, les chapitres « *Le sujet (1) : comment reconnaître le sujet ?* », classé dans le domaine [grammaire] (chapitre 3, p. 18) et « *L'accord du verbe avec le sujet : comment accorder le verbe avec le sujet ?* », classé dans le domaine [orthographe] (chapitre 9, p. 120). Nous nous sommes intéressés aux consignes en identifiant l'objet du questionnement qu'elles visaient en distinguant les demandes d'étiquetage par identification de la nature ou de la fonction d'un mot ou d'un syntagme (*Quelle est la fonction de X ? / c'est un X*) et par repérage de la nature ou de la fonction d'un mot ou d'un syntagme dans une phrase (*Quel est le sujet de cette phrase ? / X est le sujet de la phrase*), des demandes explicites d'application ou de verbalisation de procédures et les demandes de déduction ou de mémorisation des régularités de la langue.

Le second corpus est constitué de la transcription de séances de correction de dictées et d'exercices d'orthographe de classe de cycle 3 (CM1-CM2) dont nous proposons d'analyser le questionnement avec les mêmes catégories. Il s'agit d'observations « écologiques », c'est-à-dire avec l'intervention la moins sensible possible sur les manières habituelles de faire et de dire, en intervenant le moins possible dans le dispositif et l'environnement. Quelle que soit la variété des ingénieries didactiques qu'avaient choisies les enseignants (Twictée, dictée inversée, leçon et exercices de grammaire), toutes prévoyaient une correction collective des dictées et exercices individuellement produits sous forme de cours dialogué. Le recueil de données a été effectué de 2017 à 2019 par l'ensemble des membres du projet E-Fran TAO auprès de 40 classes⁶. Les séances de classes ont été filmées à l'aide d'une caméra positionnée sur un plan large de sorte que les interactions soient visibles et audibles et transcrites (normes du GARS aménagées). Dans le cadre de cette contribution, nous présentons les résultats de nos analyses exploratoires sur un corpus de cinq classes au cours d'une séquence de cinq séances sur l'orthographe. Parmi ces cinq classes, trois relèvent d'un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) tandis que les deux autres se trouvent hors-REP. La perspective comparative sera développée ultérieurement lorsqu'un nombre plus important de séances de classe aura été analysé.

La conception de la langue dans les manuels de 2018

Il s'agit pour nous d'explorer les manuels pour ce qu'ils révèlent de leur discipline, des enjeux de leur élaboration, de leur transformation. Selon Chervel (1988 : 56), les manuels sont « des contributeurs importants dans l'élaboration de la culture scolaire ». L'étude des manuels apporte des informations éclairantes sur les évolutions du français comme discipline et ses contenus. Cette approche nécessite cependant une certaine prudence car le manuel ne peut être considéré comme un simple reflet des pratiques dont il permettrait de saisir la réalité ou d'une transposition transparente et neutre des préconisations :

⁵ Nous mettons volontairement ces mots interrogatifs en évidence.

⁶ Projet Espaces de formation, de recherche et d'animation numérique (e FRAN), financement Programme d'Investissements d'Avenir (PIA), porté par l'université Paris Est Créteil. Voir : <https://inspe.u-pec.fr/recherche-et-innovation/recherche-et-internationalisation/contrats-et-projets-de-recherche/tao-renforcer-les-competences-en-orthographe-avec-le-dispositif-twictee> .

Les manuels ne sauraient apparaître non plus comme des reflets des prescriptions dont ils ne sont que des interprétations [...]. Les manuels sont « polyphoniques » c'est-à-dire à la fois porteurs de savoirs, de documentations foisonnantes, d'outils méthodologiques, il leur faut en outre tenir compte de publics hétérogènes. (Denizot & Bishop 2016 : 7)

La conformité avec les programmes en vigueur est néanmoins un argument éditorial fort qui est affiché dès la couverture de l'ensemble des manuels examinés. Deux des trois manuels que nous avons retenus font par ailleurs explicitement référence aux programmes dans leur avant-propos. Alors que le manuel *Explorons la langue* met en avant les régularités de la langue avec au centre de ses préoccupations les compétences en orthographe : « Les chapitres du manuel s'appuient sur des phénomènes réguliers en orthographe, en conjugaison, en grammaire et sur le lexique sélectionné [...] un accent est porté sur le but orthographique de toute activité d'étude de la langue », le manuel *Terre des mots* met, lui, en avant une progression devant aller de « la simplicité à la complexité » et du « fréquent au rare » sans que cette proposition ne soit par ailleurs étayée : « Proposer une étude réfléchie de la langue en allant du plus simple au plus complexe et du plus fréquent au plus rare ». La conformité avec les programmes ouvre donc des propositions pédagogiques différentes selon l'importance relative accordée aux déplacements identifiés dans les programmes et sélectionnés par les auteurs et les éditeurs.

Discours classificateur : domaine et sous-domaines

Les choix effectués par les auteurs/éditeurs dans les différentes configurations disciplinaires, notamment en ce qui concerne le découpage en domaines ou sous-domaines que l'on trouve dans le sommaire, parfois regroupés, parfois séparés, ne sont pas sans incidence sur la conception même de la langue et de la discipline qu'est le français. Il s'agit de s'intéresser à ce que Bernstein appelle le discours classificateur (Bernstein 2007).

Le sommaire de *Terre des mots* propose une distinction en quatre domaines : grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire, bien étanches sans interaction d'un domaine à l'autre. Ainsi le chapitre « *Comment repérer le sujet du verbe* » à la page 25 se trouve classé dans la partie grammaire tandis que le chapitre « *Comment accorder le verbe avec le groupe nominal sujet* » se trouve à la page 130 dans le domaine orthographe. À aucun moment le manuel ne propose de renvois de chapitres permettant de rendre visibles les articulations entre grammaire et orthographe. On retrouve dans le sommaire d'*Interlignes* le même type d'organisation en quatre sous-domaines complétés par un chapitre sur le vocabulaire des disciplines scolaires.

À l'inverse, le sommaire de *Explorons la langue* propose un autre classement en plaçant l'orthographe au centre des compétences de toute activité d'étude de la langue. Ainsi l'orthographe est systématiquement couplée tantôt avec la grammaire, tantôt avec la conjugaison tantôt avec le lexique. Par exemple le chapitre « *Pourquoi et comment repérer le sujet du verbe conjugué* » est rangé dans le domaine grammaire-orthographe tandis que celui intitulé « *Comment choisir la bonne marque de personne* » est classé dans le double domaine conjugaison-orthographe. Comme dans *Terre des mots*, les deux chapitres sont distincts l'un de l'autre de plusieurs pages, l'un se trouve, respectivement p. 33 l'autre, p. 89 sans qu'un renvoi signale aux élèves que ces deux chapitres peuvent être articulés.

Ce qui a également retenu notre attention dans ces trois manuels récents est la formulation même du chapitre par des interrogatifs *comment ? pourquoi ?* qui interrogent donc, linguistiquement parlant, sur le système de la langue, sur la manière dont la langue fonctionne. Les interrogatifs présents dès le sommaire peuvent se lire comme une traduction de la rupture entre l'accumulation de savoirs grammaticaux qui étaient privilégiée dans les anciens programmes et la posture méta-réflexive qui est maintenant demandée aux élèves censés conduire une « observation » de corpus ; c'est-à-dire manipuler les éléments linguistiques.

L'entrée par la procédure fait aussi certainement écho à la place grandissante de la métacognition dans le champ des didactiques notamment en français dans l'apprentissage de la lecture (Cèbe & Goigoux 2009) et de l'orthographe (Cogis 2003 ; Nadeau & Fisher, 2011).

Les consignes : des objets de questionnement inégalement représentés

Les énoncés d'exercices et leurs consignes ne sont pas transparents. Ils relèvent d'un code particulier qui peut faire écran à la tâche demandée, et nécessitent donc l'apprentissage d'une compétence textuelle préalable à une lecture efficace. Les énoncés d'exercices sont injonctifs c'est-à-dire qu'ils visent à faire accomplir une certaine tâche mais l'enjeu didactique de la consigne est le plus souvent masqué. Pour avoir conscience de cet implicite, il faut avoir une certaine représentation de l'« interlocuteur » (l'enseignant à qui on adresse l'exercice, par exemple), de la place et du rôle respectif de l'institution, de l'enseignant et de l'enseigné : ce dernier, malgré les apparences, ne doit pas être seulement capable de trouver une réponse : il doit, de surcroît, être en mesure de tenir un raisonnement, montrer comment il a trouvé cette réponse en somme, prouver qu'il a compris sans que cela n'apparaisse nécessairement de manière explicite. Nous postulons que la normativité de l'action qui s'exerce en discours par la répétition des formats et des objets de questionnements dans ces situations d'enseignement-apprentissage participe de la construction des représentations du fonctionnement de la langue et plus largement du rapport au langage que construisent les élèves.

Pour opérer cette analyse, nous avons identifié les trois pôles de questionnement : l'identification et le repérage, les procédures à appliquer et l'observation des régularités de la langue en analysant les consignes. L'histogramme ci-dessous indique les données quantitatives obtenues après traitement de 123 consignes visant 154 objets de questionnement pour l'ensemble des trois manuels étudiés. Une consigne du type « Encadre les sujets par “c'est ... qui” ou “ce sont ... qui” » est donc catégorisée comme proposant un questionnement à la fois sur le repérage et sur l'application de procédures. Une analyse complémentaire pourrait par ailleurs interroger l'articulation plus ou moins explicite entre l'identification et la procédure (et entre la procédure et le fonctionnement de la langue). En l'occurrence, s'agit-il de repérer les sujets puis de les encadrer ou de procéder au test d'encadrement pour repérer les sujets ? Néanmoins, il s'agit d'un des rares exemples où le repérage est « associé » à une procédure.

Nous avons ajouté une catégorie relative aux tâches de manipulations et de transformations qui n'impliquent pas nécessairement et explicitement une procédure d'analyse comme dans l'exemple suivant extrait du manuel *Explorons la langue* : « Remplace le nom ou le groupe nominal sujet par un pronom personnel. »

Au centre du questionnement : l'étiquetage (repérage et identification)

Ce premier ensemble vise l'identification tantôt de la classe grammaticale de mots, de la fonction, de la bonne forme orthographique, c'est-à-dire du « quoi ». Cette catégorie est massivement représentée dans notre corpus sur les manuels scolaires de cycle 3 quel que soit le manuel puisqu'elle occupe au minimum la moitié des objets de questionnement (*Explorons la langue*) et jusqu'à deux tiers des objets de questionnement dans *Terre des mots*.

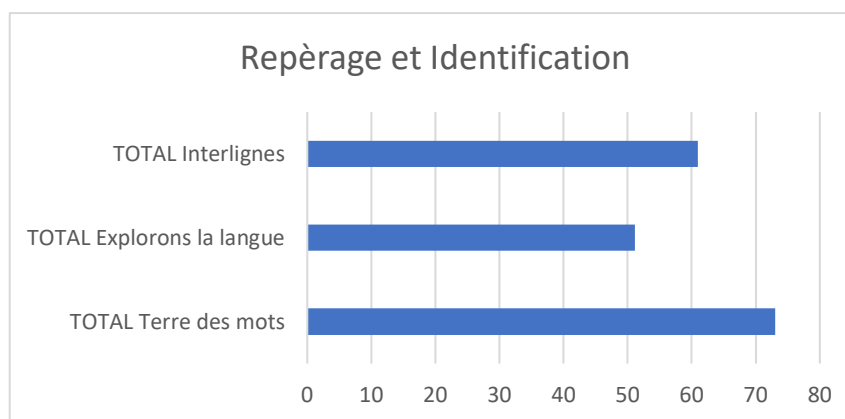


Figure 1 : Part des consignes portant sur le repérage et l'identification dans les trois manuels

Nous regroupons dans ce premier ensemble les formulations des consignes d'exercice suivantes : *Indique la classe grammaticale, Pourquoi a-t-on mis des mots en gras dans ce texte ?, Complète les phrases avec les mots de la liste en respectant la chaîne d'accord.* Ici, il s'agit, pour les élèves, d'identifier tantôt la classe grammaticale, tantôt de repérer la fonction des mots par des jeux de couleurs (sujet en bleu, le verbe en rouge, etc.), tantôt de compléter des phrases avec les mots d'une liste imposée. On voit donc que pour ce premier ensemble (indiquer, repérer, souligner, quel/quelle, etc.), il s'agit bien pour les élèves de se prononcer sur le /QUOI/ c'est-à-dire que l'on vise l'identification sans que la question ne soit d'ailleurs nécessairement formulée par l'introducteur linguistique « quoi ». Ainsi, la formulation de la consigne vise comme réponse une étiquette soit du morphème, soit du graphème soit de la nature grammaticale ou encore de la fonction. La consigne peut également viser la réponse orthographique ou grammaticale c'est-à-dire la bonne forme sans faire justifier ou argumenter les réponses. L'activité de raisonnement orthographique et/ou grammatical est ainsi potentiellement opacifiée par l'exécution de la tâche de repérage ou d'identification. Au-delà de la focalisation de certaines consignes sur la part matérielle de l'activité plutôt que sur l'activité intellectuelle (souligner/entoure vs repérer/identifier...) attendue, ce sont effectivement les visées de l'activité qui risquent de ne pas être visibles pour tous dès lors que dans le discours scolaire les tâches d'identification et de repérage ne prennent pas sens dans les questionnements qui les nécessitent et/ou les rendent possibles.

Les procédures à appliquer ou à expliquer : une part variable du questionnement

Nous repérons un second ensemble dans les consignes données au sein des activités proposées dans ces manuels. Ce second ensemble, nous l'avons appelé /COMMENT/ dans la mesure où il ne s'agit plus ici d'identifier mais davantage de manipuler et de mentionner des procédures. Là encore, comme pour notre premier ensemble, la forme linguistique ne présage pas de ce qui est attendu et la forme en *comment* n'interroge pas toujours sur le comment. Pour l'illustrer, la formulation en *comment* dans le manuel *Terre des mots* pour une consigne telle que *Comment sais-tu à quel élément du dessin se rapporte chaque paragraphe du texte ?* (p. 25) est en fait de l'identification, du /QUOI/ (notre premier ensemble), alors que la consigne de l'exercice 6 p. 34 *Explique comment tu as fait pour trouver le sujet* dans *Explorons la langue*, vise bien ici notre ensemble en /COMMENT/ dans la mesure où l'on attend de l'élève ici qu'il mobilise des procédures linguistiques, par exemple l'encadrement en *c'est ... qui* ou *ce sont ... qui*, mentionné dans le texte de savoir, explicitant ainsi la manière dont il s'y est pris pour repérer le sujet. En somme, bien que les deux manuels intitulent leurs chapitres avec les interrogatifs *Comment* ou *Comment et pourquoi...*, les deux ne semblent pas procéder de la même manière et mobiliser le même savoir et savoir-faire sur la langue chez les élèves. En effet, le tableau ci-dessous indique que les consignes qui visent le /COMMENT/ représentent

respectivement 15,5 % et 17 % des objets de questionnement dans *Explorons la langue* et *Interlignes* alors qu'elles ne sont que 7,9% dans *Terre des mots*.

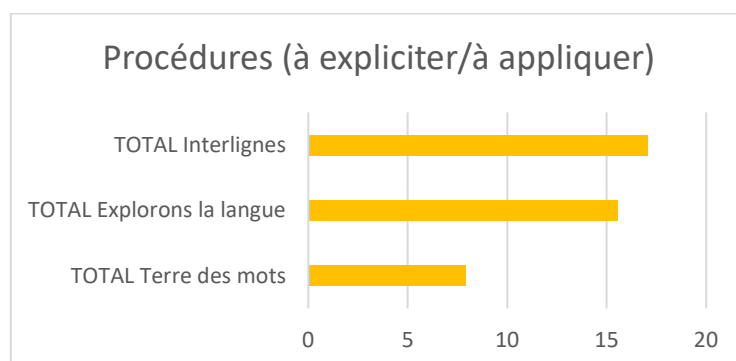


Figure 2 : Part des consignes portant sur les procédures dans les trois manuels

Ainsi, *Terre des mots* semble davantage demander aux élèves de mobiliser des connaissances sur la langue plutôt que de faire fonctionner cette langue par le biais de manipulations.

Les régularités de la langue et les manipulations/transmutations syntaxiques

Comme pour nos deux précédents ensembles, nous ne nous sommes pas arrêtés à l'analyse de la forme des questions pour repérer cet ensemble dans la mesure où une question formulée en *pourquoi* ne visait pas toujours l'argumentation. Ainsi, à titre d'illustration, l'exercice 3 p. 33 dans *Explorons la langue* formule la consigne suivante *Transforme les phrases en couleur. Réécris la phrase en orange en remplaçant cette petite fille par ces petites filles. Réécris la phrase en violet en remplaçant des voyageurs par un voyageur. As-tu modifié les verbes ? Pourquoi ?* invite effectivement les élèves à justifier/argumenter leurs choix orthographiques et le manuel le fait de manière explicite en évoquant la relation avec le verbe (*As-tu modifié les verbes ?*). À l'inverse, une même question en *pourquoi* dans l'exercice 2 p. 25 dans le manuel *Terre des mots*, *Pourquoi a-t-on mis des mots en gras dans le texte ?*, n'invite pas à justifier ni à argumenter et qui plus est, la formulation ne vise pas directement la notion de sujet. On peut très bien imaginer que certains élèves peu connivents ne tissent pas de lien entre cette consigne et l'intitulé du chapitre et mobilisent davantage de connaissances sémantiques pour répondre à cette question. En effet, les mots en gras (*racines, tige, feuilles, fleur et fruits*) appartiennent tous à un même champ sémantique si bien que les élèves peuvent totalement passer à côté de l'enjeu d'apprentissage qui est de repérer le sujet du verbe. Quel que soit le manuel, le questionnement portant sur l'identification des régularités de la langue est marginal et n'occupe pas plus de 6 à 8 % des objets de questionnement dans les manuels *Interlignes* et *Explorons la langue* tandis que cette catégorie représente moins de 2 % dans *Terre des mots*.

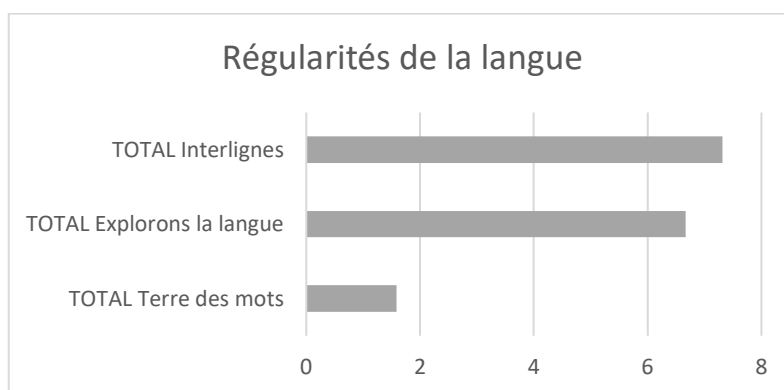


Figure 3 : Part des consignes portant sur les régularités de la langue dans les trois manuels

Ce qui distingue les trois manuels correspond davantage à des questionnements visant la manipulation ou la transformation d'énoncés. Cela représente environ un quart des consignes dans le manuel *Explorons la langue* tandis qu'il représente à peine 12% dans le manuel *Interlignes* et seulement 6,5% dans *Terre des mots*.

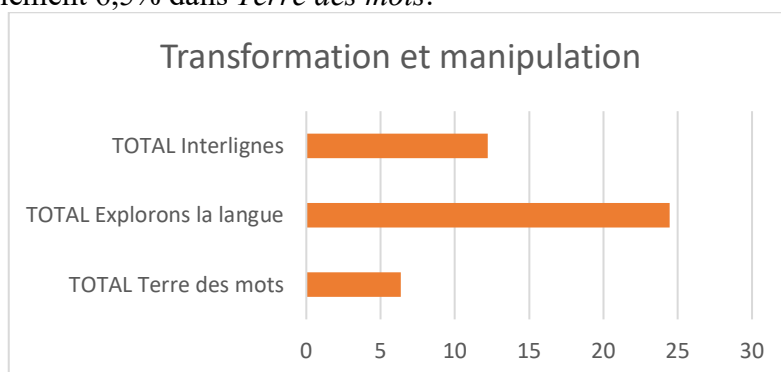


Figure 4 : Part des consignes portant sur les transformations et les manipulations dans les trois manuels

En somme, il semble que le manuel *Explorons la langue* vise davantage à faire percevoir aux élèves, dans la formulation même des consignes, que la langue fonctionne comme un système, que l'on doit manipuler, expérimenter pour en comprendre les régularités. *Terre des mots* se caractérise par une prédominance du questionnement visant l'identification ou le repérage qui occupe les trois quarts du manuel. *Interligne* propose des proportions intermédiaires avec toujours une place majoritairement faite à l'identification et au repérage.

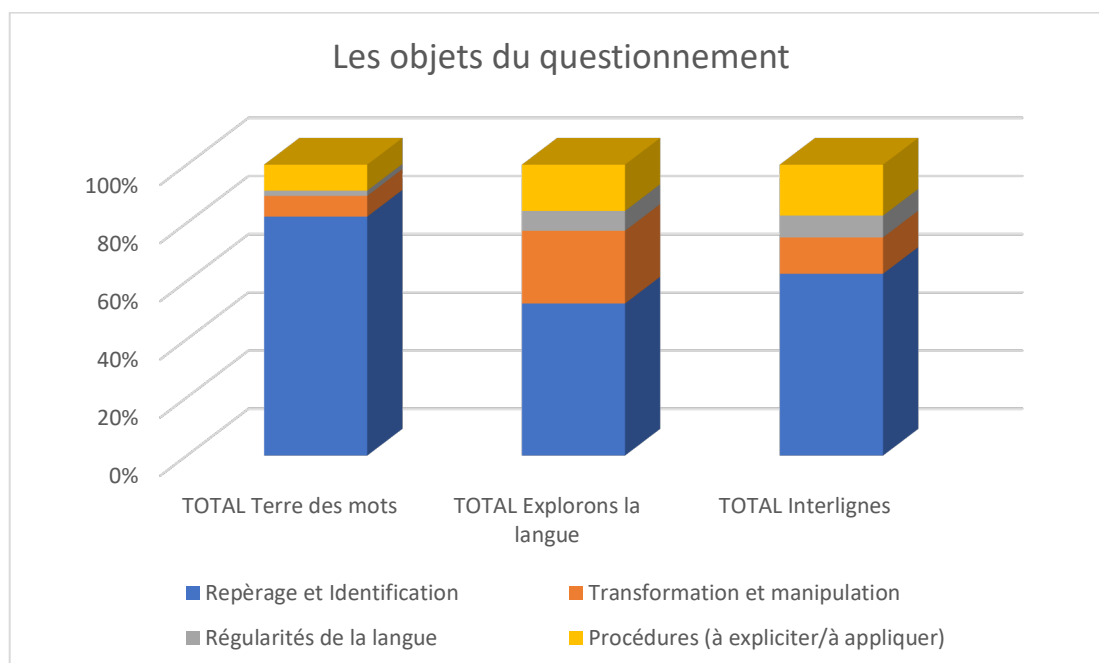


Figure 5 : Les objets du questionnement dans les consignes des trois manuels

Le texte de savoir

Chaque manuel propose aux élèves (et aux enseignants) un texte de savoir qui répond à la question posée dans le titre du chapitre. Néanmoins, plusieurs éléments les distinguent. D'abord, la place de cet encadré est différente dans les trois manuels : alors que pour *Terre des mots* et *Interlignes*, le texte de savoir se trouve à la fin du chapitre, l'encadré de la leçon se trouve juste après la phase de découverte donc au milieu du chapitre pour *Explorons la langue*

et est complété par une institutionnalisation spécifique de la procédure à suivre pour accorder le verbe avec son sujet.

Par ailleurs, si tous font état des caractéristiques sémantiques et morphologiques des catégories étudiées, *Terre des mots* ne propose pas de procédures syntaxiques et par exemple ne mentionne pas l'encadrement par « c'est...qui » pour repérer le sujet. La seule procédure de repérage fournie est d'ordre sémantique (*Qu'est-ce que/qui fait l'action ?*) pour repérer le sujet.

Cette analyse des manuels mérite d'être mise en perspective avec l'analyse des interactions en classe lors de la correction d'exercices préalablement réalisés individuellement.

La conception de la langue pendant les moments de classe

Cette troisième partie vise à identifier la représentation de la langue et les conceptions de son enseignement-apprentissage à travers les interactions verbales dans la classe lors d'apprentissages orthographiques (dictées, twictées, exercices d'orthographe). Notre attention s'est tournée vers l'analyse des interactions en groupe classe. À une époque où l'horizontalisation des échanges pose question (Bautier 2005, 2009), nous avons choisi de nous intéresser au discours adressé et construit en groupe classe. Ce choix est motivé par l'idée que les interactions entre pairs, sur lesquelles investissent de nombreux dispositifs pédagogiques contemporains, sont nécessairement articulées à ces moments de mises en commun des réponses et des raisonnements (Douaire *et al.* 2005). Ces interactions en groupe classe nous semblent se dérouler sur la base de ce que l'on pourrait désigner comme une double illusion. D'une part, l'interaction entre quelques élèves et l'enseignant est un discours également adressé aux autres élèves de la classe. Il s'agit dès lors de se demander dans quelle mesure celui-ci est effectivement saisissable par (tous) les élèves. D'autre part, l'enseignant questionne non (simplement) pour obtenir des réponses mais pour montrer/donner à voir le questionnement que les élèves doivent s'approprier. Il s'agit dès lors de se demander comment cette finalité « seconde », souvent masquée par la place centrale qu'occupe l'exécution de la tâche dans les interactions, est donnée à voir.

Notre intérêt pour décrire les spécificités du dialogue scolaire a été suscité par le désir de mieux comprendre ce qui fait difficulté notamment pour certains élèves dont le mode de socialisation familiale est moins en adéquation avec la socialisation scolaire que d'autres élèves. Un certain nombre de travaux ont montré en effet que les difficultés récurrentes de certains élèves sont directement liées à ce qui se joue dans les échanges langagiers scolaires (voir notamment Bautier 2008 ; Bautier & Rochex 2004 ; Delarue-Breton 2017). Dans l'histoire de l'école, « la question, c'est d'abord une condition pour que les élèves apprennent, pour qu'ils trouvent du sens et s'engagent dans le travail scolaire » (Maulini 2004 : 127). Nous avons cherché à savoir à quelle activité discursive le questionnement donnait effectivement lieu.

En somme, nous nous intéressons à la manière dont les moments scolaires c'est-à-dire lorsqu'on fait des exercices ou des leçons d'orthographe contribuent ou participent à construire ces représentations de ce que signifie « faire de l'orthographe » ou « faire de la grammaire » et de manière plus générale, des représentations de ce qu'est la langue et de son fonctionnement (Lavieu-Gwozdz & Pagnier 2017).

Des moments discursifs qui visent l'identification : le /QUOI/

Dans notre corpus, nous avons donc isolé des moments discursifs qui portent sur l'étiquetage autrement dit le plus souvent sur l'identification des catégories grammaticales. Ce sont ces moments de discours que nous avons enregistrés dans notre catégorie /QUOI/. Nous ne parlons volontairement pas de « question en quoi » parce que nous voyons dans les extraits ci-dessous que pour cette catégorie « identification », nous ne nous sommes justement pas arrêtés

uniquement aux introducteurs linguistiques. Les questions sont souvent formulées de la manière suivante par l'enseignant : « Qu'est-ce que je mets ? », « C'est quoi ? », « C'est X [morphème de pluriel pour les noms, par exemple] » ou « Y [morphème de pluriel pour les verbes] ». « Ça s'écrit comment ? », « C'est un [+ le nom de la catégorie grammaticale] ». La formulation de la question vise une étiquette soit du morphème, soit du graphème, soit de la nature grammaticale.

Extrait n°1

Ens : oui alors c'est parti ++ c'est quoi *finit* ?

E : un verbe

Dans la même catégorie, bien que l'activité cognitive soit différente, nous avons classé les réponses qui visent à faire produire la forme orthographique correcte sans en viser l'explicitation. Ainsi dans l'extrait n°1bis, Juliette épèle les mots les uns à la suite des autres (*quand, volcan*) :

Extrait n°1 bis

Juliette : *quand le volcan*

E : alors

Juliette : *quand c'est Q U A N D*

E : oui

Juliette : et le /

E : ouais non ça c'est bon j'te l'épargne

Juliette : *volcan V O L C A N*

E : d'accord + on continue + vas-y euh Loan

Bien que nous ne nous intéressions pas spécifiquement ici aux gestes et épisodes évaluatifs (Jorro et Mercier-Brunel 2011), nous pouvons noter que cette validation intervient explicitement comme dans l'extrait n°1 ou implicitement par le traitement de la question suivante dans l'extrait n°2 :

Extrait n°2

Laura : c'est *vous riez*

M : ah *vous riez vous riez* Lila Lilia

Lila : c'est *aller* au passé simple

M : alors *aller* au passé simple

Édouard : *ils allèrent A deux L E accent grave R E N T*

M : il va comment Dimitri euh e présent avec *je* Jorel

Jorel : c'est le verbe *donner je donne D O deux N E*

Il s'agit ici de corriger des formes orthographiques mais on remarque que la manière de faire est la même pour corriger des items nominaux comme des items verbaux. Ces deux extraits (il s'agit de deux classes différentes) montrent que les enseignants recourent à l'épellation de la (bonne) réponse sans faire justifier ou argumenter ou découper en morphème les réponses des élèves. Ce qui prévaut dans cet échange c'est la (bonne) forme, ce qu'il fallait mettre, quelle était la bonne réponse. L'activité de raisonnement orthographique tend ainsi à être opacifiée par l'exécution de la tâche.

Le découpage du corpus selon ces catégories montre une majorité de questions visant l'identification et cela qu'il s'agisse de classe REP ou non-REP, twictante ou non twictante, du moins dans l'état actuel du traitement et de l'analyse données.

À titre d'exemple, sur une séance de 45 minutes d'orthographe, 35 minutes concernent la correction de la dictée. En 35 minutes, 13 items (en moyenne) sont passés en revue. Ce temps d'interaction compte 23 questionnements répartis très inégalement (cf. schéma 1), c'est-à-dire des questionnements sur le QUOI – autrement dit comme nous l'avons vu plus haut sur l'étiquetage (identification et repérage auxquels nous avons ajouté la forme orthographique correcte épelée) – et de manière très minoritaire sur le POURQUOI c'est-à-dire sur le fonctionnement de la langue vu comme un système et le COMMENT qui correspond aux moments durant lesquels les élèves énoncent, verbalisent, explicitent des procédures.

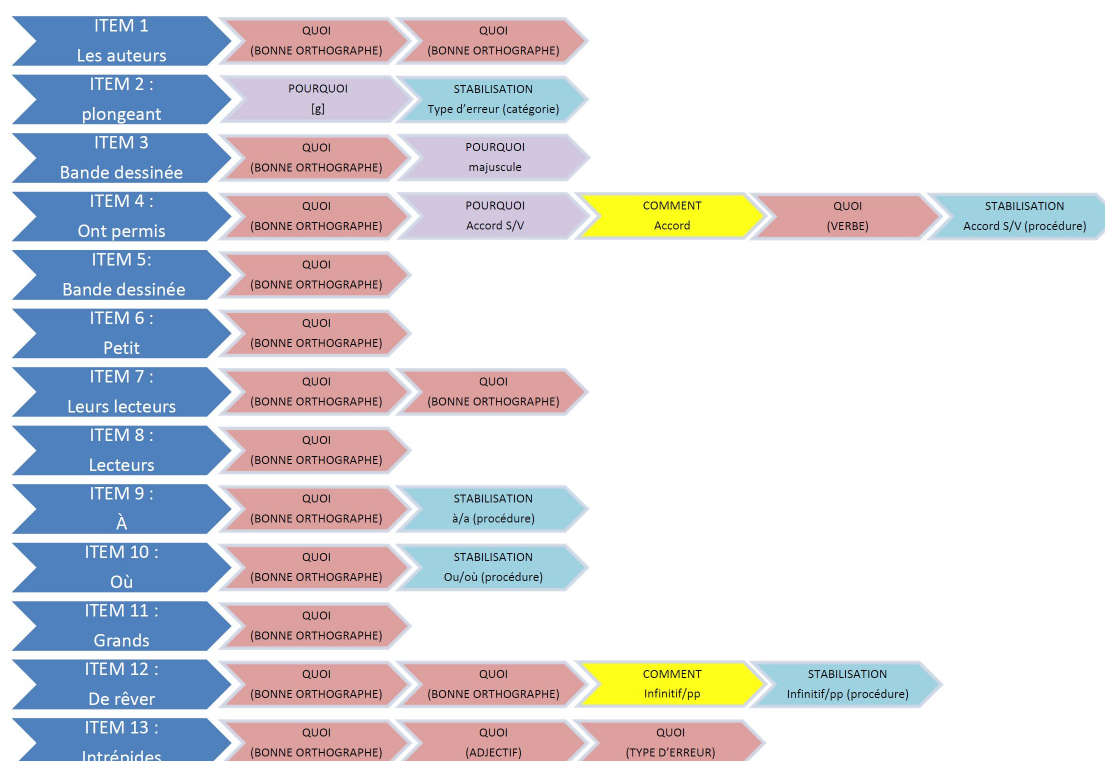


Figure 6 : Exemple de structuration d'une séance de correction de dictée

On pourrait interpréter ce résultat de la manière suivante : l'orthographe est considérée comme un ensemble de savoirs ponctuels à rappeler ; ce qui est demandé aux élèves est d'étiqueter plutôt que de conceptualiser (métatermes étiquettes vs. métatermes concepts), de répondre aux questions de l'enseignant plutôt que de se questionner et raisonner sur le fonctionnement de la langue. Les pratiques mobilisées relèvent bien d'une littéracie mais pas de celle qui est attendue dans ces situations scolaires d'enseignement-apprentissage de l'orthographe ainsi que nous l'avons déjà analysé auprès d'un public d'étudiants en master MEEF (Lavieu-Gwozdz & Pagnier 2017)

Des moments discursifs qui visent la procédure /COMMENT/

Là encore, comme pour la catégorie précédente, la forme linguistique ne présage pas de ce qui est attendu et la forme en comment n'interroge donc pas toujours sur le comment puisque l'enseignant autorise des interventions d'élèves de différents ordres ou niveaux, ainsi que l'illustre ce premier extrait :

Extrait n°3

M : avec le sujet ! c'est parti // Mathis nous trouve le sujet **comment** on trouve le sujet dans une phrase ?

Mathis : on dit *qui est-ce qui* ?
 M : mmmm
 Mathis : qui est-ce qui finit ? la Grande Guerre.
 M : qui est-ce qui va finir ?
 Sacha : la Grande Guerre
 M : *se rassemblent* alors tiens qui est-ce qui me rappelle **pourquoi** ça s'écrit *se* cette fois-ci ? allez normalement + il y a toutes les mains levées Clélia ?
 Alexandre : parce que derrière il y a un verbe
 M : très bien fais-moi un twoutil
 Alexandre : *se* s'écrit S E car derrière il y a un verbe

Si nous nous arrêtons sur ce premier extrait pour illustrer notre catégorie en /COMMENT/, nous remarquons (en gras dans l'extrait) que l'enseignante formule aussi bien une question en /comment/ (**Comment** on le trouve le sujet dans une phrase ?) qu'une question en /pourquoi/ (**Pourquoi** ça s'écrit *SE*). On pourrait alors supposer que les attentes ne sont pas les mêmes. Or, si l'on regarde les réponses des deux élèves Mathis et Alexandre, toutes deux conviennent à l'enseignante (ou du moins aucun écart n'est signalé). Ainsi, bien que la forme de la question soit différente linguistiquement la réponse des élèves vise dans les deux cas la procédure. Dans le premier cas, Mathis énonce, récite une procédure (la question sémantique en *qui est-ce qui* ?) pour identifier le sujet et dans le second cas, Alexandre mobilise une procédure de repérage, de localisation : c'est parce qu'il y a un verbe derrière « se » qu'on l'écrit SE mais le terme de « verbe pronominal » n'apparaît pas et la catégorie n'est pas construite.

Extrait n°4

M : on termine + *ont permis* + alors au début vous êtes deux à avoir mis *ON* alors **pourquoi** finalement vous avez changé +
 Lucas : parce que c'est *avoir*
 M : d'accord + **pourquoi** vous mettez un *s* à *permis* +
 Lucas : parce qu'on peut dire *permise*

La première question formulée en *pourquoi* ne relève pas de notre catégorie visant le fonctionnement de la langue /POURQUOI/ dans la mesure où c'est davantage l'identification qui fait réponse (validée), en l'occurrence la reconnaissance d'une des formes du verbe *avoir*. En effet, à la question « pourquoi il fallait mettre ONT et non ON ? », l'enseignante accepte la réponse en « parce que c'est avoir » sans demander aux élèves d'expliquer ce que signifie « parce que c'est avoir », c'est-à-dire pourquoi cette identification est nécessaire, ni comment elle a été réalisée. Il est fort probable que cette réponse témoigne d'une compréhension du raisonnement grammatical à conduire qu'il n'est peut-être pas nécessaire de développer plus avant pour certains élèves (souvent ceux qui participent) mais les conditions auxquelles ce discours peut être pleinement saisi par l'ensemble des élèves et notamment les plus en difficulté méritent d'être interrogées. Le questionnement conduit sur l'item semble pourtant indiquer que la distinction n'est pas acquise par tous et donc l'intervention didactique nécessaire. Le questionnement vise ainsi très fréquemment la vérification de l'application de procédures et de la mobilisation de savoirs supposés maîtrisés par tous les élèves. Ainsi, à la seconde question également introduite par « pourquoi » dans l'extrait précédent, la réponse de l'élève pour justifier de la présence du *S* à *permis* est également opaque (« parce qu'on peut dire permise ») et n'est pas de nouveau « dépliée » pour que la procédure énoncée le soit explicitement en tant que telle. Ainsi, les procédures appliquées ne donnent jamais lieu à un réel test syntaxique envisageant deux hypothèses pour en valider une et invalider l'autre. Dans les deux cas de figure, on reste dans l'implicite et aucun des exemples n'est reconfiguré dans le système orthographique du français par exemple pour distinguer le fonctionnement du verbe

permettre et celui du participe ou le fonctionnement du pronom réfléchi et celui du déterminant démonstratif ou encore celui d'une préposition et celui d'un verbe. En somme, la nature de l'activité langagière et cognitive qu'implique le questionnement grammatical est rendue peu visible dans les interactions, du moins pour celui qui n'est pas en mesure de rétablir l'ensemble de l'implicite sur lequel elles fonctionnent.

Les analyses doivent encore être conduites sur un corpus plus conséquent avant de pouvoir identifier d'éventuels liens entre des proportions significativement différentes et le profil de la classe et/ou d'enseignants. Enfin, les formes linguistiques de ce questionnement sont marquées par une indistinction des introducteurs de questionnement (indifféremment « pourquoi » ou « comment ») d'une part, et par une formulation synthétique des réponses marquée par un fort implicite discursif qui témoigne certainement de ce qui paraît évident, mais dont on peut douter qu'il le soit pour tous.

Des moments discursifs qui visent le fonctionnement de la langue : /POURQUOI/

Dans cette catégorie de discours, nous avons regroupé des extraits d'interactions qui visent des questionnements de type « pourquoi » c'est-à-dire que l'enseignante demande de justifier, d'argumenter les réponses en recourant au fonctionnement du système qu'est la langue, d'en convoquer son mode de fonctionnement. Ainsi, nous avons sélectionné ici des questions du type « Pourquoi ce mot prend un *s* et pas *-ent* ? ». L'enseignante invite les élèves à mobiliser leur connaissance sur la langue, par exemple sur l'opposition de catégorie grammaticale telle que l'opposition nom/verbe ou encore sur l'opposition nom propre/nom commun comme l'illustre l'extrait suivant :

Extrait n°5 :

M: alors + *la grande Guerre* nous + quand on a réfléchi au texte, on l'a écrit avec des majuscules + alors pourquoi on l'a écrit avec des majuscules + Max ?

Léa : parce que c'est la première guerre mondiale

M : c'est le nom qu'on a donné à la première guerre mondiale alors ça vous ne pouviez pas le savoir parce qu'en histoire vous n'êtes pas encore là mais on l'a appelée souvent on dit tiens c'est la Grande Guerre alors la Grande Guerre malheureusement c'est parce que c'est la guerre où il y a eu le plus de morts alors on l'appelle la Grande Guerre et si on l'a appelée comme ça + ça devient du coup un nom...

Léa: propre

M : ça devient un nom propre.

Dans ce cas, l'enseignant prend en charge ce discours de stabilisation des savoirs qu'elle fait compléter par une élève.

Conclusion

Nous avons cherché à identifier les activités discursives auxquelles donnait lieu le questionnement – autour des activités linguistiques – conduit en classe. L'analyse des premières données traitées ne montre pas de différences significatives selon qu'il s'agisse de classes en REP ou non REP ou de classes utilisant un dispositif innovant comme la Twictée ou non. Évidemment, ces premières conclusions demanderont à être confirmées, notamment par l'analyse de davantage de séances. Nous pouvons en revanche identifier des tendances communes.

Ainsi, d'après les manuels analysés, d'après les échanges langagiers recueillis dans la salle de classe, nous pouvons craindre que tous les élèves ne perçoivent pas la finalité des exercices d'orthographe ni des corrections de dictées, ce qui explique certainement au moins pour partie le recours à des procédures inadaptées et à une manière « ordinaire » de catégoriser qui ne relève pas de la catégorisation scientifique (du moins scolaire). Les premiers résultats montrent ainsi que pour une part importante des questionnements, l'activité orthographique demeure une activité tendue par une finalité que l'on qualifierait volontiers d'autotélique (Belin 2002 ; Delarue-Breton 2012) tant elle s'épuise dans la réalisation même de l'activité : faire de l'orthographe, c'est étiqueter. Ainsi, le questionnement tel qu'il a été observé en classe donne le plus souvent lieu à de l'identification ou du repérage (de catégories, de formes correctes, de mots ou groupes de mots...) sans que les procédures et les finalités de ces identifications ne soient explicitées. De fait, ce sont les possibilités d'appropriation du questionnement qui se posent pour les élèves les plus en difficulté confrontés à un discours dont ils doivent rétablir les implicites pour y participer et se l'approprier. Par ailleurs, les procédures telles qu'elles sont explicitées dans les textes de savoirs (et donc à mobiliser dans les exercices) et dans les interactions en classe sont principalement marquées par le recours systématique aux questions d'ordre sémantique (en *qui est-ce qui ?* par exemple pour trouver le sujet ou en *quoi ?* pour identifier le COD), qui est effectivement une procédure enseignée dans l'élémentaire mais le plus souvent, et nous l'avons vu dans les programmes, parmi d'autres procédures. Or, dans les exercices de manuels et dans les interactions, elle fonctionne isolément faisant ainsi reposer la catégorisation sur un jugement de typicalité censément suffisant. Les élèves n'envisagent d'ailleurs que rarement des prolongements. Leur statut de procédure, c'est-à-dire d'outil permettant de mener un « réel » test syntaxique pour répondre à un questionnement sur le fonctionnement de la langue n'est pas mis en discours. Le fondement de ces procédures ne fait pas non plus l'objet d'explicitation (par exemple, pourquoi mettre au féminin un participe passé). Les procédures sont ainsi primarisées en ce sens qu'elles ne sont pas ressaisies, retravaillées, secondarisées⁷ dans une perspective d'apprentissage de la langue et de son fonctionnement, mais sont extraites et mises en fonctionnement dans un discours premier, comme on pourrait le faire dans un échange ordinaire, conversationnel.

Un des résultats majeurs de notre analyse, et qui ouvre des perspectives de recherches et de formations fécondes, tient aux formes linguistiques du questionnement qui ne sont pas contraignantes ou du moins ne guident pas explicitement l'activité discursive. En effet, si les programmes étayaient peu le questionnement, les manuels et les interactions en classe ne le spécifient, ne le guident, ni ne l'articulent davantage. Il semble qu'une des clefs de l'efficacité est donc certainement à chercher dans le questionnement et le statut d'objet d'analyse scientifique et d'objet de formation qu'il faut, lui, construire. Dans cette perspective, nous poursuivons l'analyse de l'articulation entre les discours instructeurs (Bernstein 2007) d'élaboration et de stabilisation (Lavieu-Gwozdz & Pagnier 2020) dans le polylogue scolaire mais aussi l'appropriation individuelle de ces interactions collectives à partir de l'examen d'entretiens méta-orthographiques conduits avec les élèves.

⁷ La notion de « secondarisation » (voir Bautier & Goigoux 2004) implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité. Or, les procédures comme les catégories sont ici « primarisées ». L'appariement se réalise sur la base de la vérification dans une liste mentale d'éléments et/ou sur le sens que les élèves donnent aux éléments stéréotypiques de cette catégorie (la catégorie « nom » regroupe les éléments désignant des choses, la catégorie « sujet » regroupe des éléments qui désignent celui qui fait l'action, la catégorie « verbe » indique l'action, et ainsi de suite). Cette procédure d'étiquetage relève bien d'un usage littéraire de la langue. Pour autant, elle s'écarte de l'activité d'analyse que vise l'enseignement orthographique, notamment aujourd'hui.

Références

- AUDION Lionel, 2015, *Acceptabilité et opérations métalinguistiques chez les élèves de cycle 3*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- AUDION Lionel, 2017, « Encourager la posture métalinguistique des élèves de cycle 3 : pourquoi ? Comment ? », *Le français aujourd'hui* n° 198, p. 39-51.
- BAUTIER Élisabeth, 1997, « Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? », *Repères*, n° 15.
- BAUTIER Élisabeth, 2001, « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 137, p. 117-161.
- BAUTIER Élisabeth, 2005, « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », dans Nicole Ramognino et Pierrette Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, p. 49-68.
- BAUTIER Élisabeth, 2008, *Ce que l'école fait aux individus*. Colloque de Sociologie de l'éducation dans le cadre de la journée scientifique de l'Université de Nantes : « Pratiques de travail et pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage ».
- BAUTIER Élisabeth, 2009, « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage », *Pratiques : Écrits et savoirs*, n°143-144, p.11-26.
- BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves, 2004, « Activité conjointe ne signifie pas signification partagée », *Raisons éducatives*, n° 8, p. 199-220.
- BAUTIER Élisabeth et RAYOU Patrick, 2009, *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, France : Presses universitaires de France.
- BELIN Emmanuel, 2002, *Une sociologie des espaces potentiels. Logique dispositive et expérience ordinaire*, Bruxelles : De Boeck Université.
- BERNSTEIN Basil, 2007, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Presses Université Laval.
- BOUTET Josiane, 2005, « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le français aujourd'hui*, n° 148 (1), p. 65-74.
- BRISAUD Catherine & MORTAMET Clara, 2015, *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol* n°26, Université de Rouen.
- CÈBE Sylvie & GOIGOUX Roland, 2009, *Lector & lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs*, Retz.
- CHARTRAND Suzanne-Geneviève (dir.), 2016, *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal : Pearson, coll. « ERPI- Éducation ».
- CHERVEL André, 1988, *Pour une histoire des disciplines scolaires. Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.
- COGIS Danièle, 2003, « L'orthographe, un enseignement en mutation », *Le français aujourd'hui*, n° 141(2), p.118-122.
- DELARUE-BRETON Catherine, 2012, « Dispositifs et logiques dispositives : perception des enjeux et inégalités scolaires », in Marie-Laure Elalouf, Aline Robert, Anissa Belhadjin & Marie-France Bishop (dir.), *Les didactiques en question : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles : De Boeck, p. 120-130.
- DELARUE-BRETON Catherine, 2014, « Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation : malentendus et inentendus au sein de la classe », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 173, p. 87-97.
- DELARUE-BRETON Catherine, 2015, « D'un document à l'autre : circulation des savoirs et déambulations différenciées des élèves », *Didactiques en pratique*, n° 1, p. 18-24.

- DELARUE-BRETON Catherine, 2017, « Activité dialogique à l'école : observations sur l'élaboration des significations au sein du dialogue scolaire », *Recherches en didactiques des langues et des cultures*, n° 14-2. <http://rdlc.revues.org/1875>
- DENIZOT Nathalie & BISHOP Marie-France, 2016, « Explorer les manuels scolaires », *Le Français Aujourd'hui* n° 194, p. 5-11.
- DOUAIRE Jacques, ELALOUF Marie-Laure & POMMIER Patrick, 2005, « Savoirs professionnels et spécificités disciplinaires analyse de mises en commun dans trois disciplines », *Grand N*, n° 75, p. 45-57.
- DUEZ Guillaume & RISSELIN Karine, 2017, « L'enseignement de la langue au cycle 4 : des programmes entre rupture curriculaire et continuité didactique », *Le Français Aujourd'hui*, n° 198, p. 25-35.
- ELALOUF Marie-Laure, 2005, « De la 6^e à la 1^{re}, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? », *Pratiques*, n° 125-126, p. 157-178.
- GAGNON Roxane & PERRET Claudie, 2009, « Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions ? Quels obstacles ? », dans Joachim Dolz & Claude Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical*, Québec : Presses universitaires Laval, p. 49-72.
- GARCIA-DEBANC Claudine, PAOLACCI Véronique & BOIVIN Marie-Claude, 2014, « L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées », *Repères* n°49, p. 7-32.
- GAUVIN Isabelle, 2014, *Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire de futurs enseignants de français langue première et secondaire : un aperçu*, http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01343.pdf.
- GIORDAN André et DE VECCHI Gérard, 1987, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques.*, Lausanne & Paris, Delachaux & Niestlé.
- HUBERT Bruno, 2016, « Formation des enseignants : le casse-tête de la grammaire », *Le français aujourd'hui*, n° 192, p. 117-129.
- JORRO Anne et MERCIER-BRUNEL Yan, 2011, « Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective », *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), p. 27-50.
- LAVIEU-GWOZDZ Belinda & PAGNIER Thierry, 2017, « Quelles pratiques littéraciées sont mobilisées par les futurs PE », *Lidil* n° 56, <https://journals.openedition.org/lidil/4806>.
- LAVIEU-GWOZDZ Belinda & PAGNIER Thierry, 2020, « La mise en discours du savoir orthographique : que se passe-t-il dans la salle de classe ? », Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française 2020, DOI : 10.1051/shsconf/20207807011.
- MAULINI Olivier, 2004, « Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement », dans : Jean-Paul Bronckart (éd.), *Transformer l'école*, Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, p. 127-146.
- NADEAU Marie et FISHER Carole, 2011, « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? », *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, n° 4(4), p. 1-31.
- PELLAT Jean-Christophe, 2017, *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier (3^{ème} édition).
- RAMOGNINO Nicole, 2007, « Normes sociales, normativités individuelle et collective, normativité de l'action », *Langage et société*, n° 119, p. 13-41.
- ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (dir.), 2011, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes : PUR
- ULMA Dominique, 2016, « Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation », *Le français aujourd'hui*, n° 192, p. 97-106.

Programmes & manuels

Ministère de l'Éducation nationale, 2015, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Spéciale n°11, 26 novembre 2015, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

Terre des mots, CMI (cycle 3), Nathan, 2016, sous la direction de A. Bentolila.

Explorons la langue, CMI (cycle 3), Belin, 2017, sous la direction de Gérard Jeangrand & Nathalie Dion-Samy.

Interlignes, CMI (cycle3), Sed, 2017, sous la direction de Catherine Castera, Pascale Braillet-Pasquereau & Isabelle Verkindre-Ripard.

LES ENSEIGNANTS ET L'ORTHOGRAPHE, UNE ENQUÊTE AU CYCLE 3

Jacques Crinon*, Georges Ferone* et Hélène Font

*Université Paris Est Créteil, laboratoire CIRCEFT, ESCOL

Buts et méthodes de l'étude

Les manières d'enseigner sont liées à des savoirs, croyances et conceptions¹ qui touchent à la pédagogie, aux contenus des disciplines et aux didactiques (Borko et Putman, 1996). Ces savoirs, croyances et conceptions évoluent au cours de la vie professionnelle (Huberman, 1989) et avec la construction de l'expérience² (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) ; ils peuvent être influencés par l'appartenance à des réseaux ou des « communautés » professionnelles, notamment aujourd'hui des communautés en ligne, au sein desquelles des enseignants, en dehors de l'institution, associent leurs classes à des projets communs, partagent des ressources, discutent de leurs pratiques (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010 ; Ferone et Crinon, 2020).

Dans le cadre du projet « Twictée pour apprendre l'orthographe » (TAO, programme e-FRAN³), nous avons conduit, en septembre-octobre 2017, auprès de 39 enseignants français du cycle 3 (4^e, 5^e et 6^e années), des entretiens relatifs à leur conception de l'enseignement de l'orthographe⁴.

Une partie de ceux-ci (n=18) étaient impliqués dans la Twictée, dispositif fondé sur la collaboration à distance entre enseignants, et qui consiste à échanger entre classes, via le réseau social Twitter, de courtes « dictées négociées » (Brissaud et Cogis, 2011 ; Haas, 1999) et leurs corrections argumentées. Cette pratique innovante s'est développée rapidement en quelques années et touche plusieurs centaines de classes francophones. Les dictées individuelles sont discutées en petits groupes dans la classe, puis ces dictées de groupes envoyées à une classe partenaire. Chaque erreur repérée dans les envois des partenaires fait l'objet d'un message (tweet), rédigé selon un canevas particulier indiquant la bonne orthographe, la justification de

¹ Nous ne distinguerons pas ici ces trois termes, aux frontières floues selon les chercheurs, qui renvoient à un ensemble imbriqué d'éléments factuels, de convictions, d'idéologies (Wanlin et Crahay, 2012).

² C'est-à-dire des leçons qu'on tire de sa pratique grâce à un retour sur celle-ci.

³ <http://inspe.u-pec.fr/recherche-et-innovation/recherche-et-internationalisation/projets/tao-renforcer-les-competences-en-orthographe-avec-le-dispositif-twictee-762893.kjsp>

⁴ Au cours de cette recherche, il a également été procédé à des observations des classes de ces enseignants, à l'évaluation des progrès des élèves, à des entretiens d'élèves, au recueil d'échanges entre enseignants. Ces données ne sont pas prises en compte dans cet article. Pour d'autres analyses, voir notamment Brissaud, Viriot-Goeldel et Ponton, 2019 ; Fenoglio et Brissaud, 2020 ; Ferone et Crinon, 2021.

celle-ci et un mot-clé (une « balise » dans la terminologie de Twitter) renvoyant à une typologie d'erreurs partagée⁵.

L'autre partie des enseignants interviewés (n=21) enseignait l'orthographe sans cet outil. Les entretiens semi-directifs ont été conduits à partir d'une série de questions portant notamment sur la perception des compétences des élèves et des difficultés qu'ils rencontrent et sur les pratiques et manières d'enseigner l'orthographe, en lien avec les conceptions de la langue et de l'orthographe.

Ces entretiens cherchaient donc à explorer des dimensions susceptibles d'éclairer les manières de faire des répondants⁶. Nous leur avons demandé ce qu'ils font faire à leurs élèves et les raisons de leurs choix. Nous les avons interrogés sur les difficultés des élèves et sur l'origine qu'ils attribuent à celles-ci. Nous avons tenté de leur faire expliciter leur rapport à la langue et à l'orthographe. On peut en effet, à la suite du travail de Combaz (2017), formuler l'hypothèse d'un lien fort entre les représentations de la langue et de ses normes et les pratiques didactiques. Combaz a dégagé de grands types de rapport à la langue à travers des entretiens avec trente enseignants de cours moyen, en fonction de l'accent plus ou moins mis sur les valeurs ou sur des règles ou encore du degré d'exigence ou de tolérance. À travers quelques portraits d'enseignants, elle montre aussi la cohérence entre ces conceptions de la langue et la manière de transmettre les normes orthographiques en classe, qui n'est en outre sans doute pas sans effet sur la construction des « postures normatives » des élèves étudiées par Sautot⁷ (2003). Elle rejoint aussi des enquêtes auprès d'enseignants soulignant le lien entre l'insécurité vis-à-vis de la langue écrite et une posture normative dogmatique (voir en particulier Péret, Sautot et Brissaud, 2008) et des recherches qui mettent en évidence la diversité des positionnements d'enseignants qui, face à un « dilemme normatif », « oscillent entre un constat d'impuissance et le choix de lutter, d'agir systématiquement » (Miguel Addisu, 2019 : 154).

Dans un article précédent (Cadet, Crinon et Ferone, 2019), nous avons présenté le contenu de ces entretiens et mis en évidence les croyances qui s'y font jour : la difficulté à appliquer les connaissances en situation gêne davantage les élèves qu'un manque de connaissances orthographiques ; maîtriser l'orthographe est d'abord affaire d'entraînement ; le « raisonnement orthographique » mis en œuvre en particulier lors des corrections de dictées a d'abord pour but d'entraîner à appliquer des procédures de correction ; rendre l'orthographe attrayante et motivante est un objectif essentiel... Nous avons également montré que les conceptions qui se dégagent des déclarations des « twictonautes » diffèrent peu sur ces points de celles des autres enseignants.

Cela signifie-t-il que tous les enseignants partagent complètement la même conception de l'orthographe, de son enseignement et de son apprentissage, y compris ceux qui se réclament d'une innovation qui met en avant l'argumentation orale et écrite des régularités du système ? Ou bien peut-on observer malgré tout des lignes de fracture ? C'est ce que nous cherchons ici à établir. Nous avons repris la grille d'analyse de contenu de l'étude précédente, construite selon une méthode classique d'analyse thématique (Bardin, 2013) et reproduite ci-dessous dans le tableau 1. Nous avons ensuite traité les résultats quantifiés des codages des entretiens selon la méthode statistique de l'analyse factorielle multiple (Pagès, 2002), qui permet d'établir, à partir des données elles-mêmes et sans idées préconçues, une typologie d'individus, chaque sous-

⁵ On trouvera une description complète du dispositif et des exemples sur le site de l'association Twictee : <https://www.twictee.org/twictee/>

⁶ Nous n'étudierons cependant pas dans le présent article la question complexe des liens entre les croyances et les pratiques des enseignants (voir Wanlin et Crahay, 2012) et n'utiliserons pas les observations que nous avons réalisées des classes des enseignants interrogés.

⁷ Les postures normatives distinguées par Sautot (2003) combinent différemment des représentations linguistiques et morales de l'orthographe.

population (ou « cluster ») étant caractérisée par un ensemble de réponses semblables et des occurrences moindres des réponses propres à un autre cluster.

Tableau 1 : Grille d'analyse des entretiens

A. Les objectifs de l'enseignant

A1 (Clarté) Clarté des objectifs. Les tâches proposées aux élèves sont mises en relation avec des objectifs d'enseignement

A2 (Rendre actif) Rendre les élèves actifs, donner la parole aux élèves

A3 (Rendre autonome) Rendre les élèves autonomes

A4 (Coopérer) Faire coopérer les élèves, les faire chercher, argumenter et s'écouter comme objectif transversal

B. Ce qui permet aux élèves d'apprendre

B1 (Répétition) Répétition, récurrence, entraînement, mémorisation

B2 (Transversal) Un enseignement non cloisonné, transversal à tous les moments de classe

B3a (Systématique) Un enseignement systématique et programmé dans des moments spécifiques

B3b (Erreurs) Un enseignement systématique à partir des erreurs des élèves

B4 (Observation) L'observation, les classements, la manipulation de corpus pour construire des savoirs

B5a (Justifier) Justifier et discuter, sans précision sur les raisons

B5b (Formaliser) Justifier comme moyen d'explicitier les catégories grammaticales et de formaliser les règles

B6a (Expliciter) La justification écrite comme moyen d'être encore plus explicite

B6b (Reformulation) La justification écrite comme reformulation

B7 (Procédures) La justification comme moyen d'automatiser le raisonnement orthographique, de faire acquérir des procédures et algorithmes de résolution, selon un modèle de raisonnement

B8 (Représentations) La justification comme moyen d'accéder aux difficultés et aux représentations des élèves pour faire évoluer celles-ci

B9 (Construction) Faire construire des catégories grammaticales, prendre du recul pour faire comprendre le fonctionnement de la langue

B10 (Signification) Travailler la signification des énoncés

B11 (Conscience) Concevoir l'évaluation pour faire prendre conscience aux élèves de leurs points forts et faibles

B12 (Critères) Concevoir l'évaluation à partir de critères, de contrats, d'objectifs explicités, de pourcentages de réussite

B13a (Motivation) Rendre l'orthographe attrayante, ludique, motivante ; dédramatiser, valoriser

B13b (Projets) Motiver par de vrais projets de communication

B14 (Différencier) Différencier ou individualiser le travail

B15 (Tutorat) Faire expliquer par les autres élèves

C. Le regard sur les élèves

C1 (Application) Les élèves ont des connaissances mais ne les appliquent pas

C2 (Manque) Les élèves manquent de connaissances ou de « bases »

C3 (Progrès) Les élèves progressent en orthographe

C4 (Échec) On n'arrive pas à faire progresser les élèves

C5 (Maturité) Les élèves apprendront avec le temps et la maturité

D. Le regard sur la langue

D1 (Logique) La langue française et l'orthographe ont une logique, constituent un système

D2 (Illogique) L'orthographe française est illogique et incohérente

D3 (Communication) L'orthographe est utile pour écrire, lire, communiquer

D4 (Image Sociale) L'orthographe est utile pour l'image sociale et pour les relations sociales

D5 (Respect) Il faut respecter, voire sauver la langue, qui est en danger

Résultats

Les fréquences des catégories thématiques

Les variables de contenu thématique ont été codées en présence / absence dans chaque entretien⁸. Les tableaux qui suivent présentent le nombre d'entretiens où figure chacune d'entre elles.

Tableau 2. Descriptif des variables de contenu thématique : A. Objectifs de l'enseignant

Variables	Absence N(%)	Présence N(%)
A1 Clarté	25 (64.10%)	14 (35.90%)
A2 Rendre actif	27 (69.23%)	12 (30.77%)
A3 Rendre autonome	26 (66.67%)	13 (33.33%)
A4 Coopérer	27 (69.23%)	12 (30.77%)

Tableau 3. Descriptif des variables de contenu thématique : B. Ce qui permet aux élèves d'apprendre

Variables	Absence N(%)	Présence N(%)
B1 Répétition	2 (5.13%)	37 (94.87%)
B2 Transversal	9 (23.08%)	30 (76.92%)
B3a Systématique	16 (41.03%)	23 (58.97%)
B3b Erreurs	27 (69.23%)	12 (30.77%)
B4 Observation	23 (58.97%)	16 (41.03%)
B5a Justifier	11 (28.21%)	28 (71.79%)
B5b Formaliser	21 (53.85%)	18 (46.15%)
B6a Expliciter	30 (76.92%)	9 (23.08%)
B6b Reformulation	37 (94.87%)	2 (5.13%)
B7 Procédures	15 (38.46%)	24 (61.54%)
B8 Représentations	35 (89.74%)	4 (10.26%)
B9 Construction	27 (69.23%)	12 (30.77%)
B10 Signification	31 (79.49%)	8 (20.51%)
B11 Conscience	31 (79.49%)	8 (20.51%)
B12 Critères	10 (25.64%)	29 (74.36%)
B13a Motivation	4 (10.26%)	35 (89.74%)
B13b Projets	30 (76.92%)	9 (23.08%)
B14 Différencier	21 (53.85%)	18 (46.15%)
B15 Tutorat	20 (51.28%)	19 (48.72%)

⁸ Nous avons aussi tenté un codage « en continu », où figurait le nombre d'occurrences de chaque item de la grille d'analyse. Cette version des variables de contenu thématique n'a pas été retenue pour l'analyse factorielle multiple, car ces variables n'étaient pas normalement distribuées.

Tableau 4. Descriptif des variables de contenu thématique : C. Le regard sur les élèves

Variables	Absence N(%)	Présence N(%)
C1 Application	6 (15.38%)	33 (84.62%)
C2 Manque	22 (56.41%)	17 (43.59%)
C3 Progrès	20 (51.28%)	19 (48.72%)
C4 Échec	32 (82.05%)	7 (17.95%)
C5 Maturité	29 (74.36%)	10 (25.64%)

Tableau 5. Descriptif des variables de contenu thématique : D. Le regard sur la langue

Variables	Absence N(%)	Présence N(%)
D1 Logique	22 (56.41%)	17 (43.59%)
D2 Illogique	37 (94.87%)	2 (5.13%)
D3 Communication	28 (71.79%)	11 (28.21%)
D4 Image Sociale	25 (64.1%)	14 (35.9%)
D5 Respect	37 (94.87%)	2 (5.13%)

Certaines variables seront écartées dans la suite de l'analyse, pour des raisons de technique statistique, soit parce que présentes dans plus de 90 % de l'échantillon (B1), soit parce qu'absentes dans plus de 90 % de l'échantillon (B6b, D2, D5). Ce déséquilibre d'effectifs aurait pu leur donner artificiellement trop de poids⁹.

Les thèmes très fréquents et très peu fréquents

Les fréquences de ces catégories ensuite écartées nous apportent cependant des informations qu'il convient de commenter d'abord. L'apparition de B1 dans 37 des 39 entretiens confirme la croyance massive chez les enseignants qu'apprendre à orthographier est en premier lieu une question de mémorisation et passe par la répétition et l'entraînement, certains disent même par le rabâchage, y compris en ce qui concerne l'orthographe grammaticale, qui est l'objet essentiel du dispositif Twictée. À l'opposé, n'est exprimée qu'exceptionnellement l'idée que faire formuler par écrit la justification des solutions aux problèmes orthographiques rencontrés aiderait les élèves dans la mesure où elle les oblige à reformuler avec leurs propres mots les règles et les raisonnements mis en œuvre (B6b). La réflexion sur les vertus d'un passage par l'élaboration écrite – alors même que le passage par l'écrit est la première originalité de la Twictée par rapport aux dictées négociées habituelles – est peu présente.

Par ailleurs, en ce qui concerne le rapport aux normes et le regard porté sur la langue, ceux des enseignants qui abordent le sujet au cours des entretiens mettent en avant les logiques internes du système orthographique (D1), ainsi que l'utilité des compétences orthographiques pour bien communiquer par écrit (D3) ou pour éviter une stigmatisation sociale (D4).

(D1) la langue française elle a un sens et des mécaniques derrière mais elle s'explique on peut l'expliquer euh si l'enfant euh est capable de l'expliquer je pense que c'est une entrée de l'intégrer (C13¹⁰)

⁹ Un déséquilibre trop important rend en effet une variable moins informative dans le cadre de la création de typologies et peut nuire à la qualité des résultats.

¹⁰ Les extraits d'entretiens sont référés, entre parenthèses, au numéro d'anonymat de l'enseignant interrogé.

(D3) je pense que c'est vital quoi en 2017 c'est vital parce que pour tout on va devoir écrire enfin ils vont devoir écrire que ça soit sur les réseaux sociaux que ça soit pour faire des courriers voilà enfin c'est une vraie compétence sociale quoi de maîtriser l'orthographe (C16)

(D4) c'est quand même un passeport euh de réussite je pense que bon bien qu'on écrive de moins en moins maintenant et qu'on écrit sur ordinateur qui corrige les fautes je trouve que c'est vraiment c'est comme le langage je trouve que ça donne vraiment un premier enfin ça permet d'avoir un premier avis sur quelqu'un (C22)

Une représentation de l'orthographe française comme faite d'incohérences et d'exceptions ou simplement d'un arbitraire qui échappe à la raison (D2) n'est qu'exceptionnellement mise en avant.

c'est dur de mettre du sens là-dessus pourquoi on écrit ça de cette façon alors que si j'écris enfant « anfan » tout le monde me comprend donc pourquoi ça s'écrit pas comme ça c'est difficile de dire aux élèves bah non ça s'écrit pas comme ça il y a quatre façons d'écrire le son [ã] donc là c'est –en c'est comme ça (C20)

Le discours sur le patrimoine menacé que constituerait l'orthographe, dont les enseignants seraient le dernier rempart, est également très rare (D5).

c'est apprendre à aimer les mots l'orthographe c'est apprendre à respecter les mots un mot s'écrit de cette manière et je le respecte en écrivant bien (C52)

je trouve que la langue française on la massacre et je supporte plus (C13)

L'analyse factorielle multiple : une typologie d'enseignants

L'analyse factorielle multiple (AFM), qui vise ici à établir une typologie des enseignants à partir des conceptions qu'ils expriment, a retenu 11 composantes principales, qui expliquent 76,5 % de la variance du nuage de points. Une classification hiérarchique ascendante a ensuite été réalisée sur ces 11 composantes principales afin d'extraire deux clusters, dont la figure ci-dessous propose une représentation graphique dans un espace dont les axes sont les deux premières composantes de l'AFM.

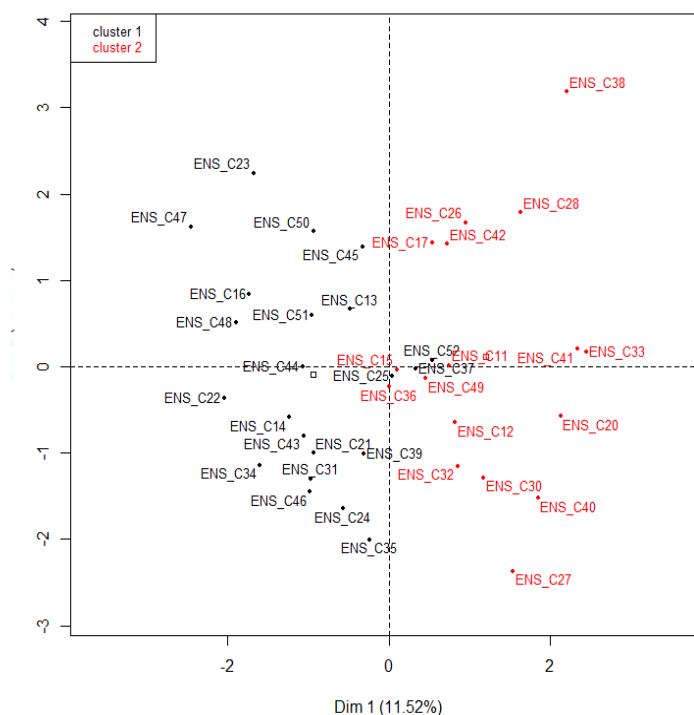


Figure 7. Représentation graphique des 2 clusters sur l'espace factoriel des 2 premières composantes de l'AFM

Les relations entre d'une part l'appartenance au cluster 1 ou au cluster 2 et d'autre part chacune des variables de contenu thématique ont été analysées à l'aide de tests de Chi². Il apparaît que les enseignants des clusters 1 et 2 se distinguent sur 6 variables.

Cluster 1 (22 enseignants)

A4 Coopérer, chercher, argumenter et s'écouter comme objectif transversal. Aucun des enseignants du cluster 2 n'a mentionné la coopération entre les élèves comme étant un objectif transversal alors qu'ils sont 12 (54.55 %) dans le cluster 1 à avoir évoqué cet objectif lors des entretiens.

ce que je souhaite pour eux c'est qu'ils puissent vraiment avoir des échanges, même s'ils sont pas d'accord pour pouvoir trouver un consensus, qui aussi apprend des compétences sociales et civiques comment travailler ensemble (C13)

qu'est-ce qu'on gagne ? eh bien à apprendre aux enfants la collaboration (C21)

il y a de l'entraide, là il n'y a personne qui est laissé à l'écart (C48)

B14 Différencier ou individualiser le travail. Quinze enseignants (68.18 %) du cluster 1 ont mentionné la différenciation ou l'individualisation alors qu'ils sont 3 (17.65 %) dans le cluster 2 à l'avoir évoquée lors des entretiens.

voilà je différencie c'est-à-dire qu'après on va se répartir les twoutils¹¹ à rédiger mais en fonction du niveau du groupe, je ne donnerais pas la même quantité de twoutils (C23)

j'ai aussi un système pour faire des groupes en fonction des difficultés des élèves (C44)

j'ai une pratique de classe coopérative donc avec des plans de travail avec des plans enfin un travail plus ou moins personnalisé selon les élèves et du coup qui avancent à un rythme différent au fur et à mesure de l'année donc ça veut dire qu'ils ne travaillent pas forcément les mêmes choses au même moment (C47)

C3a Les élèves progressent en orthographe. Selon 16 enseignants (72.73 %) du cluster 1, les élèves de leur classe font des progrès en orthographe, alors qu'ils ne sont que 3 (17.65 %) dans le cluster 2 à avoir mentionné cette croyance lors des entretiens.

je pense que oui enfin sincèrement oui moi je pense qu'ils ont plus progressé que si j'étais restée sur un dispositif enfin sur une façon d'enseigner comme avant (C14)

il y en a qui vont chercher d'autres non donc c'est j'ai vu l'évolution depuis le début de l'année déjà ça fait quatre semaines il y en a pour qui d'ailleurs très peu mettaient la marque du pluriel au début et là dans la dernière dictée j'ai vu des –ent aux verbes euh j'ai vu euh des pluriels avec des groupes nominaux accordés ; c'est pas la généralité parce qu'on est au début de l'année mais ça va venir (C21)

je suis incapable de dire si c'est que twictée qui permet ça ou si c'est l'ensemble des choses tu vois ça je peux pas en tout cas ce que je sais c'est qu'en deux ans on a énormément de progrès (C50)

Cluster 2 (17 enseignants)

B8 La justification comme moyen d'accéder aux difficultés et aux représentations des élèves pour faire évoluer celles-ci (effet tendanciel). Aucun des enseignants du cluster 1 n'a mentionné la justification de la forme choisie comme étant un moyen d'accéder aux représentations des élèves alors qu'ils sont 4 (23.53 %) dans le cluster 2 à avoir évoqué ce levier d'apprentissage lors des entretiens.

¹¹ Dans le dispositif Twictée, les élèves rédigent des messages (tweets) justifiant les corrections qu'ils font des dictées de leurs partenaires distants et les leur envoient : les twoutils. Ce mot-valise est formé à partir de Twitter et outil.

une fois qu'on a compris ça on peut commencer à casser les représentations pour construire quelque chose de nouveau en espérant que ce soit correct (C28)

alors je leur ai demandé leur représentation, qu'est-ce que c'est que l'infinif (C33)

c'est le secrétaire qui écrit et c'est on fait des découvertes au CM1 on s'aperçoit parfois qu'ils confondent le s et le c on s'aperçoit parfois ils veulent dire g mais ils ont dit j c'est assez intéressant ça remet les choses aussi un petit peu à leur place (C42)

C4 On n'arrive pas à faire progresser les élèves. Lors des entretiens, un seul enseignant (4.55%) du cluster 1 a affirmé qu'il n'arrivait pas à faire progresser les élèves, contre 6 (35.29 %) dans le cluster 2.

on trouve quand même qu'ils progressent peu (C33)

j'ai pas fait évoluer un enfant qui était réellement en difficulté [...] je pense que je suis pas assez compétente non plus en orthographe voilà je n'ai pas de formation suffisante certainement + oui pour pouvoir euh + peut-être que je me trompe peut-être qu'il y en a qui se sont réveillés plus tard + bon je crois pas (C38)

les élèves en difficulté ils ne voient pas de progrès c'est difficile pour eux donc je sais pas comment faire autrement (C27)

tout le monde en fait énormément [de l'orthographe] mais le résultat est quand même un manque d'efficacité (C41)

D1 La langue française et l'orthographe ont une logique, constituent un système. 4 enseignants (18.18 %) du cluster 1 ont mis en avant que la langue française et l'orthographe constituent un système alors qu'ils sont 13 (76.47 %) dans le cluster 2 à avoir évoqué cette représentation lors des entretiens.

l'objectif à terme c'est d'avoir en fait dans en fait d'avoir dans la classe des affichages et dans les cahiers des outils qui leur permettent de se débrouiller et de retenir quelque chose de stable on ne mémorise pas l'instable on mémorise le stable (C12)

ce que j'essaie de faire c'est d'insister sur le fait qu'en orthographe il y a beaucoup de régularités et que si on apprend des listes de mots c'est pas simplement pour apprendre dix mots par semaine mais c'est vraiment parce que ces mots-là vont s'écrire comme d'autres et donc je vais insister là-dessus de ne pas chercher des orthographe farfelues (C15)

pour moi tout est là quoi, il faut observer la langue comprendre les liens et ensuite une fois qu'on a compris ça ça peut venir enfin (C33)

lier ça avec un enseignement de la langue pour rendre la langue logique parce que en fait je me suis rendu compte que les élèves qui ont du mal à orthographier c'est aussi des élèves qui [...] n'ont pas compris comment ça fonctionne donc du coup l'objectif cette année c'est de voir la langue régulièrement et de réussir à la montrer comme un système je pense qu'ils pourront mieux réussir (C49)

Nous nous sommes aussi interrogés sur les relations entre l'appartenance à l'un ou l'autre des clusters et une série de variables relatives à la carrière des enseignants, à leur pratique ou non du dispositif Twictée et aux progrès de leurs élèves. Sept variables ont ainsi été testées : le sexe, le nombre d'années d'exercice de l'enseignement, le nombre d'années de pratique en cycle 3, la pratique de fonctions de formateur d'enseignants, l'exercice en éducation prioritaire l'année de l'enquête, la pratique de la Twictée, les progrès des élèves entre le début et la fin de l'année de l'enquête¹². Les relations entre d'une part l'appartenance au cluster 1 ou 2 et d'autre

¹² Un test (dictée et exercice de transformation) a été administré aux élèves des classes participantes au début et à la fin de l'année scolaire 2017-2018 (voir Brissaud, Viriot-Goeldel et Ponton, 2019).

part chacune des variables ont été analysées à l'aide de tests de Chi². Il apparaît que les enseignants des clusters 1 et 2 se distinguent sur deux de ces variables :

- *La pratique de la Twictée*. Les enseignants qui composent le cluster 1 sont majoritairement ceux de la condition Twictée (59.09 %) alors que le cluster 2 ne compte que 29.41 % d'enseignants de cette condition.
- *Le nombre d'années d'ancienneté*. Les enseignants du cluster 2 sont généralement plus jeunes dans le métier que ceux du cluster 1, puisqu'ils sont 9 (52.94 %) à avoir entre 2 et 11 années d'ancienneté, contre 4 (18.18 %) dans le cluster 1.

En revanche, les enseignants des deux clusters ne se distinguent pas sur les autres variables et notamment sur les évolutions des performances des élèves (qui, soulignons-le, progressent dans toutes les classes).

Conclusions

En résumé, l'analyse factorielle multiple a permis de former deux sous-populations, deux clusters, d'importance numérique presque égale (22 vs 17 individus) et de mieux les comprendre. Nous n'avons cependant pas réussi à mettre en évidence de relation entre ces conceptions contrastées et une capacité différente à faire progresser les élèves au cours de l'année scolaire de l'enquête.

Pour les enseignants du premier cluster, l'enseignement de l'orthographe s'intègre à des pratiques qui n'ont pas seulement pour but la maîtrise de l'orthographe ; elles contribuent à des objectifs transversaux, en particulier apprendre à coopérer, échanger, travailler avec d'autres ; elles procèdent d'un type de pédagogie qui met l'accent sur la différenciation ou l'individualisation, à travers par exemple des « plans de travail » individualisés ou des feedback évaluatifs. Ces enseignants témoignent d'un certain optimisme sur les effets de leur action.

Les enseignants du second cluster sont moins optimistes (ou plus exigeants et plus sensibles aux difficultés persistantes dans l'atteinte des objectifs qu'ils fixent) et mettent l'accent dans leur discours sur des considérations spécifiques à la didactique de l'orthographe : expliciter la cohérence du système orthographique, s'appuyer sur l'observation des difficultés et des représentations des élèves pour cibler leurs interventions. S'agit-il cependant d'une conviction profonde structurant leurs pratiques ou d'un discours convenu ? En effet, ils ne se distinguent pas des autres quant à leur affirmation qu'il faut surtout faire mémoriser et monter des automatismes, que le travail collectif des élèves mis en avant a pour but essentiel de retrouver les étapes obligées du « raisonnement orthographique » appris.

La seconde sous-population est plus jeune dans le métier que la première et moins présente parmi les twictonautes.

Peut-on interpréter ces résultats en termes d'évolution des conceptions des enseignants au cours de leur carrière ? Nous le ferons en tout cas en termes d'un besoin de renouvellement ressenti par une partie des enseignants au bout d'une dizaine d'années de pratique du métier. Ces résultats nous informent particulièrement sur le profil des enseignants qui adhèrent à une innovation comme Twictée et s'y engagent. Ce sont des enseignants expérimentés, enthousiastes, convaincus de l'efficacité de leurs efforts, mus par des objectifs de collaboration avec les collègues du réseau, objectifs de collaboration qu'ils cherchent également à mettre en œuvre dans la classe. L'argument de la motivation, qui revient si souvent quand ils expliquent l'intérêt d'utiliser le dispositif Twictée pour enseigner l'orthographe, vaut autant pour eux-mêmes que pour leurs élèves.

Je me suis remise en question en voyant que les règles que je leur faisais écrire avec les leçons et les suivis stricts des manuels ne fonctionnaient pas mais en tout cas c'était mais d'un ennui à toute épreuve et pour eux et pour moi (C52)

La vision qu'ils auraient de la langue et la conviction qu'il faut faire comprendre aux élèves le fonctionnement du système linguistique et faire évoluer leurs représentations des concepts grammaticaux, en rupture avec l'enseignement d'un corpus de règles et d'exceptions, apparaît rarement chez eux, contrairement au groupe d'enseignants du second cluster. L'engagement des twictonautes n'est pas à lire comme lié principalement à une critique des approches scolaires traditionnelles de l'orthographe ; il semble davantage tenir à des convictions pédagogiques générales qu'aux arguments didactiques mis pourtant en avant sur le site de l'association Twictée par les promoteurs du dispositif. Cela pourrait contribuer à expliquer pourquoi ces innovateurs restent habités par les certitudes dominantes sur la nécessaire automatisation des savoir-faire en matière de gestion de l'orthographe, d'ailleurs corroborées par une partie des recherches, tant en didactique qu'en psychologie (Fayol, 2017), et sont peu sensibles à d'autres recherches qui insistent sur la construction des connaissances, l'évolution des représentations des apprenants, la clarté cognitive sur les logiques du système et les obstacles spécifiques liés à des particularités et à des secteurs précis de l'orthographe française (Cogis et Brissaud, 2019 ; David, 2006).

Il faut aussi rappeler que plusieurs catégories dégagées par l'analyse de contenu, qu'on rencontre avec une fréquence importante dans de nombreux entretiens, constituent un socle de conceptions largement partagées par les répondants de notre échantillon et donc commune aux deux clusters. Ce sont celles que nous avons décrites dans un précédent article (Cadet, Crinon et Ferone, 2019) : difficultés des élèves attribuées à une incapacité à mettre en œuvre leurs connaissances en situation ; apologie d'une pédagogie de l'entraînement ; mise en avant de l'objectif de conduire les élèves à construire et à automatiser des raisonnements orthographiques conçus comme des algorithmes, des suites de questions à se poser ; organisation d'échanges oraux entre élèves pour faire justifier l'orthographe et parvenir à l'objectif précédent ; accent mis sur la motivation des élèves et la dédramatisation de l'orthographe. On est frappé ici par le béhaviorisme sous-jacent à ces conceptions. Enseigner l'orthographe est plutôt de l'ordre du montage d'algorithmes que de la réflexion sur le système de la langue, et en particulier de la langue écrite, ou de la compréhension de son fonctionnement et de ses catégories (parties du discours, fonctions syntaxiques, notion de pluriel, etc.). De manière plus générale, il s'agit d'accomplir des tâches plus que de comprendre le monde.

En outre, la typologie d'enseignants que nous avons dégagée ne rend sans doute pas compte des conceptions de l'orthographe et de son enseignement de l'ensemble de la population concernée. Notre échantillon, si divers qu'il soit quant à l'ancienneté (nous n'avons éliminé que les débutants) et quant aux lieux d'exercice (éducation prioritaire et public plus favorisé socialement, écoles urbaines et rurales de la région parisienne et de la région de Grenoble), avait cependant un inévitable point commun : il était composé de volontaires qui, non seulement se sont prêtés à l'entretien, mais ont ouvert leur classe à l'observation des chercheurs. On peut donc penser qu'il s'agit d'un certain type d'enseignants, qui assument leurs pratiques et cherchent à avoir des retours sur celles-ci afin de les faire évoluer.

Références

- BARDIN Laurence, 2013, *L'analyse de contenu*, Presses universitaires de France, Paris.
- BORKO Hilda et PUTMAN Ralph T., 1996, « Learning to teach », dans David L. Berliner et Robert C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Mac Millan, New York, p. 673-708.
- BRISSAUD Catherine et COGIS Danièle, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, Paris.

- BRISSAUD Catherine, VIRIOT-GOELDEL Caroline et PONTON Claude, 2019, « Enseigner et apprendre l'orthographe avec la "Twictée". Premiers résultats de l'évaluation d'un dispositif innovant d'enseignement de l'orthographe », *Repères*, n° 60, p. 107-130.
- CADET Lucile, CRINON Jacques et FERONE Georges, 2019, « Former au raisonnement orthographique. Conceptions d'enseignants du cycle 3 », *Repères*, n° 60, p. 153-171.
- COGIS Danièle et BRISSAUD Catherine, 2019, « À la poursuite des marques de genre... », dans Clara Mortamet (dir.), *L'orthographe. Pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, Mont-Saint-Aignan, p. 43-71.
- COMBAZ Catherine, 2017, *De la variabilité du rapport des enseignants de l'école primaire à l'orthographe appréhendée comme une norme sociale : discours et pratiques*, Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise.
- DAVID Jacques, 2006, « L'orthographe du français et son apprentissage, historique et perspectives », dans Renée Honvault-Ducrocq (dir.), *L'orthographe en questions*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mont-Saint-Aignan, p. 169-177.
- DIONNE Liliane, LEMYRE François et SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2010, « Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, p. 25-43.
- FAYOL Michel, 2017, *L'acquisition de l'écrit*, PUF, Paris.
- FENOGLIO Prisca et BRISSAUD Catherine, 2020, « Entre tâche et activité : analyse des échanges langagiers d'élèves de cycle 3 lors de l'utilisation d'un outil didactique de correction orthographique », *Recherches en éducation*, n° 40, p. 10-27. En ligne : <https://journals.openedition.org/ree/427>
- FERONE Georges et CRINON Jacques, 2020, « Interagir à distance dans une communauté d'enseignants : effets sur les conceptions relatives au numérique et à l'enseignement de l'orthographe », *Recherches en éducation*, n° 40, p. 112-123. En ligne : <https://journals.openedition.org/ree/460>
- FERONE Georges et CRINON Jacques, 2021, à paraître, « Se former à distance de manière collaborative. Le cas du réseau Twictée », *Médiations et médiatisations*, n° 5. En ligne : <http://revue-mediations.telug.ca>
- HAAS Ghislaine, 1999, « Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 », *Repères*, n° 20, p. 127-142.
- HUBERMAN Michael, 1989, « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision », *Revue française de pédagogie*, n° 86, p. 5-16.
- MIGUEL ADDISU Véronique, 2019, « La part du sociolinguistique en didactique de l'orthographe : un enjeu pour des recherches participatives », dans Clara Mortamet (dir.), *L'orthographe. Pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, Mont-Saint-Aignan, p. 147-173.
- PAGÈS J., 2002, « Analyse factorielle multiple appliquée aux variables qualitatives et aux données mixtes », *Revue de Statistique Appliquée*, vol. 50, n° 4, p. 5-37.
- PASTRÉ Pierre, MAYEN Patrick et VERGNAUD Gérard, 2006, « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198. En ligne : <http://journals.openedition.org/rfp/157>
- PÉRET Claudie, SAUTOT Jean-Pierre et BRISSAUD Catherine, 2008, « Les professeurs entrant dans le métier et la norme orthographique », dans Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré et Jean-Christophe Pellat (dir.), *Nouvelles Recherches en orthographe*, Lambert Lucas, Limoges, p. 203-214. En ligne : halshs-01269772

- SAUTOT Jean-Pierre, 2003, « Construction de la norme orthographique : quelques avatars pédagogiques », *Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 9, p. 109-119. En ligne : halshs-01269723
- WANLIN Philippe et CRAHAY Marcel, 2012, « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 6, p. 9-46.

**LES ENSEIGNANTS, LA NORME SCOLAIRE ET LA PLURALITÉ
LANGAGIÈRE DANS DEUX ÉCOLES IMMERSIVES À PROGRAMME
FRANÇAIS EN CALIFORNIE.
DYNAMIQUES DES ATTITUDES ET DES PRATIQUES LORS D'UNE
RECHERCHE COLLABORATIVE**

Christel Troncy

Université de Rouen Normandie, EA DyLIS

Quelle conception les enseignants ont-ils de la norme langagière scolaire et de la pluralité langagière quand le français, langue de scolarisation, est langue seconde pour une partie, voire la majorité des enfants ? Devenue banale en sociolinguistique des contacts de langues en milieu scolaire et en didactique du plurilinguisme, cette question prend de l'intérêt dans une situation d'enseignement peu présente dans la recherche : les écoles à programme français à l'étranger. Elle s'est posée lors d'une recherche collaborative engagée avec deux de ces écoles dites « immersives » du réseau de l'Agence d'enseignement français à l'étranger (AEFE). Elle a été le fil conducteur des échanges entre les chercheurs et des enseignants majoritairement formés en France, titulaires de l'Éducation nationale. Implantées en Californie, les écoles accueillent des publics sensiblement différents sur les plans langagiers, sociaux et économiques. Pour notre équipe de recherche, il s'agissait d'accompagner les enseignants à prendre conscience de la pluralité constitutive des répertoires langagiers des enfants, à valoriser et utiliser ces répertoires en les considérant comme des ressources, des appuis, pour faciliter les apprentissages scolaires. Comme le montrent des expériences similaires conduites dans des contextes plurilingues variés, il convient en général de bousculer un certain nombre de représentations de la pluralité langagière dans les classes, plutôt perçue comme un obstacle aux apprentissages scolaires.

Le présent article s'attache à la manière dont les enseignants se représentent, conçoivent et prennent en compte la pluralité des répertoires langagiers des enfants dans des établissements scolaires qui suivent des programmes français dans le paysage sociolangagier californien. Il tente aussi d'apprécier dans quelle mesure la recherche collaborative a pu accompagner cette prise en compte. Après avoir présenté le cadre de la recherche collaborative et les contextes sociolangagiers des deux écoles, nous faisons un point sur les orientations didactiques divergentes que peuvent revêtir les enseignements immersifs, selon qu'ils sont envisagés dans un cadre monolingue ou dans un cadre plurilingue. Dans une dernière partie nous analysons la manière dont les enseignants conçoivent et gèrent les répertoires plurilingues des élèves dans le déroulement des échanges engagés avec les chercheurs, en nous appuyant sur des données issues de la recherche collaborative.

Le français langue de scolarisation en contexte plurilingue californien

Cette partie donne un aperçu de la recherche collaborative, du contexte sociolangagier californien et des caractéristiques de chacune des deux écoles en ce qui concerne le curriculum et les répertoires langagiers des enfants.

Quelques mots de présentation de la recherche collaborative

La recherche collaborative (« École, Parole de l'élève et Plurilinguisme »), engagée entre une équipe de chercheurs de l'université de Rouen, coordonnée par V. Miguel-Addisu, et un groupe pilote constitué d'une dizaine d'enseignants volontaires d'un établissement à programme français de Californie (nommé EFC1 - École 1 à programme français en Californie) intervenant dans des classes de primaire¹, a été impulsée et accompagnée par des formatrices pédagogiques rattachées au réseau de l'enseignement français à l'étranger (AEFE), ouvertes aux questions du plurilinguisme.

Selon les termes de la convention, signée en août 2018 avec la direction de l'établissement pour une durée de 24 mois, le projet avait comme objectif côté école « de développer un protocole de formation *in situ* de type école apprenante, visant à améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral dans les classes de primaire », sur le constat que les élèves parlent peu ou parlent « mal » le français. Pour les chercheurs, l'objectif était de permettre aux enseignants de regarder sous un angle nouveau le contexte sociolinguistique des enfants, de les accompagner dans une réflexion didactique sur l'oral dans des classes plurilingues (pourquoi les enfants parlent-ils peu ? Que signifie « parler mal » ? ...). La recherche s'est déroulée selon deux volets : une enquête sociolinguistique permettant d'informer les pratiques et représentations sociolinguistiques hors de la classe et au sein de la classe ; un volet didactique sur l'oral en classe plurilingue.

En marge de la convention avec cet établissement, notre équipe a parallèlement travaillé, à notre demande, avec une école primaire publique américaine, également à programme français, mais accueillant un public plus mixte socialement, économiquement et langagièrement : l'école primaire EFC2. Il nous importait de saisir quelles problématiques spécifiques pouvaient se présenter dans chacun des deux contextes.

Les données dont nous disposons sont construites par et pour la recherche collaborative. Elles émergent des échanges qui ont eu lieu durant un an et demi entre chercheurs et enseignants. Comme le montre le tableau 1 en annexe, elles constituent un ensemble hétérogène (questionnaires, entretiens, observations, réflexions de groupe, vidéoscopies...), avec des déséquilibres entre les deux contextes, puisque, contrairement à l'EFC1, l'EFC2, sollicitée hors convention, ne dégageait pas de temps dédié aux enseignants.

La question des conceptions des enseignants envers la pluralité langagière dans les classes n'est pas nouvelle. Elle est récurrente depuis plusieurs décennies dans différentes situations de plurilinguisme (Lüdi, Py, 2003 [1986], Moore, 2001 ; Billiez, 2005 ; Nante, Trimaille, 2013 ; Nocus *et al.*, 2014 ; Hélot, Erfurt, 2016...). Elle trouve ici son intérêt dans le cadre-même de la recherche collaborative, mais aussi dans la présentation de situations de français langue seconde peu présentes dans la recherche – probablement en raison de leur caractère élitiste : les écoles à enseignement français à l'étranger, ici, dans le contexte spécifique de la Californie. Nous nous appuyons dans cet article sur les données issues du questionnaire initial distribué aux enseignants (septembre 2018) et sur les entretiens conduits un an et demi après (décembre 2019-janvier 2020), tout en recourant à d'autres données quand elles permettent d'éclairer la présentation ou l'analyse.

¹ Pour davantage d'informations sur la recherche collaborative, voir Miguel Addisu, Beaumont, 2020.

Quelques mots du contexte sociolinguistique californien

La Californie est une des régions les plus riches du monde, mais où l'on trouve aussi des inégalités extrêmes (Lehman-Frisch, 2018). L'EFC1 est située dans l'une des grandes villes de la région, et l'EFC2 est dans une petite ville-dortoir plutôt modeste, située dans un environnement viticole, distante de 90 kilomètres d'une des grandes villes, dont elle est la « dernière province », selon les termes de l'un de nos interlocuteurs. Ce sont des villes multiculturelles dans lesquelles, en contact avec l'anglais, la langue dominante et officielle de l'État depuis 1986, se côtoient de très nombreuses autres langues, mais surtout des variétés d'espagnol, bien visibles dans le paysage urbain. Avec toute la prudence qu'il faut attribuer aux statistiques qui prennent rarement en compte les pratiques plurilingues, en 2013, à la maison, seuls 56 % de la population californienne utiliseraient l'anglais tandis qu'environ 30 % parleraient espagnol², ce qui ferait de la Californie l'État le moins anglophone des États-Unis. Parmi cette population cosmopolite, on trouve des populations fort différentes que tout peut opposer et qui se croisent rarement : d'un côté, des « élites internationales », que symbolise la Silicon Valley, d'un autre côté, des populations immigrées installées récemment ou de très longue date, de toutes origines, mais surtout, selon les catégorisations ethniques courantes pratiquées aux États-Unis, « hispaniques », majoritairement « mexicaines ». Les populations hispaniques sont les populations dont le niveau moyen de revenus est le plus faible de toutes les catégories ethniques retenues par les statistiques. Par ailleurs, bien que l'anglais devienne la langue dominante des troisièmes générations d'immigrés, l'espagnol est perçu comme une menace par une partie de la population californienne obnubilée par l'idéal d'une Amérique exclusivement anglophone. De 1998 à 2016, l'enseignement bilingue (essentiellement espagnol / anglais) fut, sous cette pression, interdit dans les écoles publiques californiennes (« Proposition 227 »). Ses détracteurs prétendaient et prétendent toujours que maintenir les enfants dans la pratique de la langue familiale nuit à leurs capacités en langue anglaise et à leur intégration dans la société américaine. À la place, on instaura des cours intensifs de langue anglaise pour les enfants « dont les compétences en anglais sont limitées »³, dénommés « English language learners ». En 2015, 21 % des enfants californiens étaient catégorisés « English language learners », dont les trois quarts d'origine hispanique, la plupart nés aux États-Unis⁴.

Ce tableau brossé à grands traits donne une idée des enjeux sociaux très différents qui peuvent se nouer autour des langues et des répertoires dans une Amérique divisée, mais où les discours racistes, xénophobes, anti-migrants disposent d'une légitimité dans les plus hautes instances du pouvoir, comme l'a amplement illustré le mandat de Donald Trump : schématiquement, un plurilinguisme des élites, socialement valorisé, d'une part ; un plurilinguisme des immigrés et des pauvres, dévalorisé, d'autre part (Varro, 1990 ; Hélot, 2003 ; Garcia, Wei, 2014).

Deux écoles immersives en langue française statutairement et socialement différenciées mais avec des curriculums similaires

Les deux établissements dans lesquels notre équipe est intervenue sont tous deux homologués par le ministère français chargé de l'éducation et, à ce titre, établissements partenaires de l'Agence de l'enseignement français à l'étranger (AEFE) : ils répondent aux

² US Census Bureau : <https://www.census.gov/topics/population/language-use.html>

³ « Limited English proficient children » (loi de 2001, section 3102 (8)). Trois fois par an, jusqu'à ce qu'ils réussissent, du CP à la quatrième (correspondances françaises), ces élèves doivent réaliser des évaluations en lecture, en anglais et en mathématiques.

⁴ Pew Research Center : <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/10/25/6-facts-about-english-language-learners-in-u-s-public-schools/>

exigences des programmes français. Ces écoles où le français est langue de scolarisation se désignent comme des écoles « immersives » de langue française et comme des écoles « bilingues ». Quoique leurs curriculums soient assez similaires, elles présentent des différences significatives quant aux publics scolaires qu'elles accueillent, sur les plans économique comme langagier.

L'EFC1, qui a ouvert ses portes en 1967, peut être qualifiée d'institution scolaire dans le paysage éducatif californien. L'EFC2 est quant à elle une jeune école qui accueille des élèves depuis 2012. À la différence de l'EFC1, qui couvre tout le cursus scolaire français de la maternelle au baccalauréat, elle reçoit les enfants de la grande section de maternelle à la classe de sixième (selon la correspondance française)⁵.

En 2019-2020, les effectifs en maternelle et primaire, niveaux couverts par la recherche, sont de 430 élèves environ pour 22 enseignants à l'EFC2 et de 610 élèves environ pour 56 enseignants à l'EFC1, répartis sur deux sites. La différence de densité des classes, du simple au double, s'explique par les statuts différents des deux établissements. L'EFC1 est un établissement de droit privé, où le coût de la scolarité est d'environ 30 000\$ par an, tandis que l'EFC2 est un établissement public américain, donc gratuit, entièrement financé par l'État de Californie et le District de la ville. Il bénéficie cependant d'un statut hybride, celui de « Charter School », établissement à financement public mais administré par une fondation privée (en l'occurrence une association de parents d'élèves). Ce statut permet d'offrir aux parents une alternative entre les écoles publiques sectorisées et les établissements privés extrêmement coûteux, tels l'EFC1. Il permet aussi à l'école de jouir d'une large autonomie dans l'enseignement par rapport aux programmes scolaires californiens, mais avec obligation de résultats quant aux compétences scolaires des enfants en langue anglaise, langue officielle de l'Etat et langue avec laquelle ils vont pour la plupart poursuivre leur scolarité.

Chacun dans sa catégorie, les deux établissements se sont forgés une réputation qui tient à la réussite scolaire des élèves⁶. Son statut et sa (jeune) réputation permettent à l'EFC2 d'échapper au sort de « ghetto de misère sociale » qui caractérise de nombreux établissements publics américains. Elle accueille un public très diversifié socialement, avec une majorité d'enfants du quartier. Les parents, surtout américains ou installés aux États-Unis, font le choix de cette école pour des motifs très divers, qui peuvent grossièrement être présentés de la manière suivante : pour certains, l'école permet de contourner la carte scolaire – et d'éviter ainsi les établissements publics accueillant une proportion importante d'*English language learners* – et de bénéficier d'un enseignement apportant une plus-value sociale, une carte, pour intégrer ensuite des établissements prestigieux du secondaire et du supérieur ; pour d'autres, moins au fait de la compétition scolaire américaine ou s'imaginant qu'elle n'est pas pour eux, le choix est plus pragmatique : c'est l'école publique du quartier, à deux pas de chez eux.

Les frais d'inscription suffisent pour qualifier le public de l'EFC1⁷. Cet établissement attire autant sinon plus des familles installées durablement aux États-Unis, surtout américaines ou franco-américaines, que des familles ponctuellement expatriées aux États-Unis, françaises pour la plupart.

Malgré ces différences, les deux curriculums présentent des similitudes fortes. L'essentiel de l'enseignement est en français, les manuels utilisés sont des manuels édités en France. Les enseignants qui interviennent dans les enseignements en français (soit la quasi-totalité des deux curriculums), sont très majoritairement français (à l'EFC2, certains sont québécois ou

⁵ Toutes les classes sont homologuées, sauf la classe de sixième : la moitié du programme répondant aux exigences du programme américain.

⁶ Les enfants sont testés et suivis tout au long de leur scolarité et les résultats aux tests, largement publicisés, forgent la réputation des établissements.

⁷ Quelques bourses sont accordées à des familles françaises, surtout aux enseignants.

américains), recrutés directement en France, titulaires de l'Éducation nationale, professeurs des écoles.

Si l'anglais tient une place particulière dans le curriculum des deux écoles, cette place reste somme toute assez modeste et très similaire dans les deux cas. À l'EFC2, il bénéficie d'une place minimale pour une école publique américaine (de 45 minutes par jour en maternelle à 2 heures au CM2, avec une augmentation de 15 minutes chaque année). À l'EFC1, à partir du CP, les enfants reçoivent un enseignement d'anglais de 6 heures hebdomadaires – ce qui est largement plus que dans les établissements métropolitains ordinaires. Les enseignements d'anglais sont assurés dans l'une et l'autre écoles par des enseignants américains. À l'EFC1 une troisième langue (allemand, espagnol ou mandarin standard) est proposée dès le CM2, ce qui accentue le caractère « international » affiché par l'établissement.

Il s'agit donc de deux curriculums transférés de France, mis en œuvre par des titulaires de l'Éducation nationale, avec une petite adaptation locale relativement à la place accordée à l'anglais, et, à l'EFC2, relativement au programme californien qui doit en partie être respecté (une accentuation plus forte est alors donnée aux contenus transversaux aux deux programmes).

Alors que la quasi-totalité des enseignements se déroulent en langue française, qu'en est-il des répertoires langagiers des enfants des deux écoles ?

Des répertoires plurilingues différenciés dans les deux écoles

Entendu depuis Gumperz (1972) comme l'ensemble des ressources langagières dont dispose un individu, le répertoire langagier ou répertoire plurilingue se compose de tous les savoir-faire acquis par des expériences d'apprentissage formelles ou informelles. Cet ensemble qui se présente comme un tout indissociable comporte des compétences dans des langues et/ou leurs différentes variétés, les unes et les autres diversement et partiellement maîtrisées, en compréhension et/ou en production, à l'oral et/ou à l'écrit, disponibles, mobilisables, transposables d'une situation de communication à une autre.

Depuis plusieurs décennies, les recherches en microsociolinguistique des contacts de langues montrent que les différentes ressources langagières dont disposent les locuteurs, à des degrés variables, dans des langues et des variétés diverses, constituent un ressort important des communications ordinaires, selon des modalités plus ou moins rapides de passages, de circulations de langues, de variétés, dont il est difficile de rendre compte comme en témoigne la profusion terminologique⁸. Notre propos n'étant pas de décrire ces phénomènes complexes, mais de nous intéresser à leur prise en compte dans les pratiques de classe, nous utilisons le terme de « pratiques plurilingues » en tant que générique pour désigner tant des pratiques d'alternances entre deux ou plusieurs langues – si tant est que les chercheurs et/ou les locuteurs puissent identifier des frontières entre différentes langues mobilisées –, que des pratiques franchement hétérogènes, hybrides où les imbrications sont telles qu'elles donnent lieu à des parlars originaux, parfois récurrents au sein de certains groupes de sociabilité, aux frontières fluides, parfaitement fonctionnels. Des recherches ethnographiques dans des classes plurilingues, quand par exemple le français est langue étrangère ou langue seconde, montrent que ces pratiques, plus ou moins tolérées, non seulement favorisent des accès au sens, mais aussi, accompagnées par les enseignants, contribuent à la construction des apprentissages

⁸ Profusion non seulement due à des traditions épistémologiques différentes qui se croisent et/ou s'ignorent, mais aussi à la difficulté à décrire et à analyser ces phénomènes fonctionnels et créatifs, voire à trouver des termes qui ne soient pas entachés de connotations sociales négatives : « circulations interlinguistiques » (Coste, 2002), « bricolages interlinguistiques » (Mondada, 1999), « pratiques interlectales » (Prudent, 1981), « pratiques d'hybridation » (Gadet, Ludwig, 2015), « parler bilingue », « parler plurilingue » (Lüdi, Py, 2003), « pratiques plurilingues », « pratiques langagières hétérogènes » (Léglise, 2017), « translanguaging » (Garcia, 2009) – quelquefois traduit par « pratiques translingues », en perdant la dynamique du concept en anglais...

disciplinaires ou des apprentissages langagiers formels (Moore, 1997 ; Gajo, Steffen, 2015 ; Alby, Léglise, 2016 ; Anciaux, 2016...).

Cependant, les répertoires ne sont pas toujours perçus et vécus comme des atouts. Parce qu'ils ne parlent pas les langues ou les variétés socialement et scolairement valorisées, ne manient pas les bonnes normes, les bonnes manières de parler, ne disposent pas de la fluidité attendue, locuteurs et apprenants sont victimes de discriminations et associent parfois à leur répertoire des représentations et des attitudes négatives, sources d'insécurité langagière et d'insécurité dans les apprentissages⁹. Au lieu d'être un réservoir de ressources langagières, le répertoire, encombré de représentations dévalorisantes, est perçu comme un obstacle aux nouveaux apprentissages (Coste, 2001 ; Billiez, 2005) : raison peut-être pour laquelle les enfants « parlent peu » ou « parlent mal » le français de l'école. Le répertoire langagier peut ainsi être défini comme un ensemble de ressources plurilingues déséquilibré, fonctionnel et dynamique, diversement valorisé, assumé et, au final, exploité. Comment les enseignants peuvent-ils précisément, dans un cadre scolaire, exploiter au mieux ces répertoires ?

La didactique des langues s'est largement emparée de la notion de répertoire (Garcia, 2009 ; Candelier, Castellotti, 2013 ...). Associée à des travaux en psycholinguistique et en acquisition des langues, notamment socioconstructivistes qui postulent que les nouveaux apprentissages s'appuient sur le déjà-là langagier des apprenants (Vygotski), ou que, à condition de les favoriser, des transferts s'opèrent entre apprentissages langagiers (Cummins), elle permet de forger, dans le champ européen, la notion de « compétences plurilingue et pluriculturelle » en tant que capacité à mobiliser les différentes composantes du répertoire (Coste, Moore, Zarate, 1997). Comme cela a déjà abondamment été souligné dans la littérature dédiée, cette conception plurilingue des apprentissages disqualifie les conceptions ordinaires monolingues et mononormées de l'enseignement des langues, caractérisées par :

- la figure du locuteur natif comme « référence constante, visée ultime, perfection inatteignable, mais toujours présente dans l'horizon d'attente de l'apprentissage » (Coste, 2001 : 15) et la figure du bilingue comme un « double natif »,
- la norme langagière standard de l'écrit, en tant que norme de référence exclusive des apprentissages, et l'erreur en tant qu'écart à cette norme,
- les cloisonnements entre apprentissages langagiers.

Une conception plurilingue implique au contraire de :

- valoriser et utiliser les connaissances plurielles, partielles, quelles qu'elles soient,
- favoriser les mises en relation et les transferts entre les différents apprentissages langagiers, scolaires et extra-scolaires.

Dans cette optique, ce ne sont ainsi pas les seules compétences en langue française qu'il importe de cerner, mais les répertoires dans leur ensemble.

Un questionnaire adressé aux enfants des deux écoles, complété par quelques entretiens, donne une idée de leurs répertoires langagiers : les pratiques et les représentations sociolangagières, telles qu'elles viennent d'être sommairement présentées, ne se laissent pas si facilement appréhender par ce moyen¹⁰. Il s'inspire de questionnaires utilisés en

⁹ À la suite de L.-J. Calvet (1999), D. Coste (2001) distingue, dans des contextes d'enseignement bilingue, trois formes de sécurité / insécurité langagière qui peuvent se combiner ou être dissociées : (in)sécurité formelle (les pratiques sont jugées conformes à la norme prescrite ou attendue ou trop éloignées d'elle) ; (in)sécurité statutaire (les langues ou les variétés employées sont perçues comme disposant d'une forte ou d'une faible valeur sociale) ; (in)sécurité identitaire (le répertoire permet d'accéder à certains groupes sociaux ou d'en être exclu).

¹⁰ Le questionnaire (4 pages, une cinquantaine de questions) a été distribué aux enfants de niveau CE2 et plus. Au total nous avons obtenu 188 questionnaires pour l'EFC1 et 185 pour l'EFC2. Consciente que ce moyen était relativement fragile pour apprécier les pratiques langagières hors de l'école, l'équipe a conduit une série d'entretiens complémentaires avec 16 élèves de l'EFC1 et 12 élèves de l'EFC2.

sociolinguistique familiale (Deprez, 1994 ; Leconte, 1997) et d'éléments de biographies plurilingues (Castellotti, Moore, 2004 ; Molinie, 2006), adaptés à un format allégé, propre au questionnaire et aux objectifs de la recherche collaborative : disposer d'une vue d'ensemble des répertoires langagiers des enfants. Le tableau suivant synthétise les données ainsi obtenues¹¹.

Langues et pratiques langagières déclarées par les enfants	EFC1	EFC2
	188 questionnaires	185 questionnaires
Hors français et anglais : langues mentionnées dans les répertoires, comprises voire parlées avec des compétences diverses Langues les plus citées dans chaque école :	23 langues mentionnées par 90 enfants. Esp : 37,5 % All : 5,5 % It : 5,5 % Ch : 5 %	19 langues mentionnées par 72 enfants. Esp : 19,5 % It : 4,5 % Cor : 4 % All : 2 % ; Jap : 2 %
Compétences déclarées en français : Comprendre très bien Parler très bien Compétences déclarées en anglais : Comprendre très bien Parler très bien	Fr : 73 % 60 % An : 73 % 73 %	Fr : 43,5 % 22,5 % An : 96 % 87 %
Début de l'apprentissage du français : avant la scolarisation lors de la scolarisation	60,5 % 34 %	15 % 77 %
Utilisation du français avec les parents, seul ou en pratiques plurilingues (le plus souvent avec l'anglais)	21 % 60 % Total : 81 %	3 % 30 % Total : 33 %
Parents n'utilisant pas le français : Fratries n'utilisant pas le français* :	19 % 47 %	67 % 68 %
Utilisation de l'anglais avec les parents, seul ou en pratiques plurilingues (le plus souvent avec le français)	13 % 55 % Total : 68 %	50 % 40 % Total : 90 %
Utilisation de l'espagnol avec les parents, seul ou en pratiques plurilingues	3 % 3,5 % (le plus souvent avec le français) Total : 5 %	4 % 3 % (le plus souvent avec l'anglais) Total : 7,5 %
Hors français, anglais, espagnol : utilisation d' autres langues avec les parents, seules ou en pratiques plurilingues	1,5 % 9,5 % (avec le français ou l'anglais) Total : 11 %	0,5 % 7 % (le plus souvent avec l'anglais) Total : 7,5 %
Préférences langagières dans la cour de récréation	An : 50 % Fr : 20 % An / fr : 30 %	An : 85 % An / fr : 14 % Autres : 1 %
Langue(s) choisie(s) pour regarder des films	An : 92 % Fr : 5 % An / autre : 2 %	An : 93,5 % Fr : 1,5 % Esp : 1,5 % An / autre : 1,5 %

Tableau 2 : Langues et pratiques langagières déclarées par les élèves des deux écoles
Extraits des résultats du questionnaire élèves : projet E2PRC Californie, septembre 2018 : en pourcentage de la totalité des répondants, non-réponses comprises (sauf pour les langues des fratries). *Langues dans les fratries : en pourcentage des répondants à la question : les non-réponses correspondant aux enfants uniques.
Fr : français ; An : anglais ; Esp : espagnol ; It : italien ; All : allemand ; Ch : chinois ; Cor : coréen.

¹¹ Notre propos concerne les enseignants. Des articles consacrés aux pratiques et répertoires langagiers des enfants vont être publiés par l'équipe.

Tous les enfants sont au moins bilingues français et anglais, voire trilingues ou plus, avec des degrés de maîtrise variables dans différentes langues. On note une différence notable entre les deux ensembles scolaires. Si l'anglais est dans les deux cas la langue majoritairement présente dans les pratiques déclarées, la différence tient essentiellement à la place du français dans les répertoires collectifs et aux usages extra-scolaires de celui-ci, notamment en famille. À des degrés très divers, 81 % des enfants de l'EFC1 mais seulement 30 % des enfants de l'EFC2 utiliseraient le français avec l'un et/ou l'autre de leurs parents, très majoritairement (EFC1) ou quasiment exclusivement (EFC2) en pratiques plurilingues avec l'anglais. Globalement, les enfants qui fréquentent l'EFC2 déclarent un niveau de français plus faible que les enfants du LFSF, mais néanmoins tous estiment pouvoir au moins se « débrouiller » dans cette langue.

Dans d'autres situations du quotidien (échanges avec la fratrie, avec les pairs dans la cour de récréation, dans les activités extrascolaires, pour regarder des films...), l'anglais tend à prendre une place encore plus importante. Il joue l'effet de rouleau compresseur pour le français mais aussi pour toutes les autres langues utilisées en famille, tant est si bien qu'il semble constituer, hors de l'école et parfois du milieu familial, la langue de référence principale, voire la langue de confort, de la majorité des élèves.

Outre le français et l'anglais, les répertoires langagiers des enfants comportent un nombre important de langues, parmi lesquelles l'espagnol se détache nettement dans les deux écoles. À l'EFC1, il s'agit pour une partie des élèves de la langue supplémentaire du curriculum choisie au CM2 ; pour la plupart, il s'agit d'une langue familiale (grands-parents, parents). En revanche, il serait pratiqué avec les parents dans seulement 5 % des cas à l'EFC1 et 7,5 % des cas à l'EFC2. Les nombreuses autres langues utilisées avec les parents concernent plusieurs enfants (11 % à l'EFC1 et 7,5 % à l'EFC2), toutes utilisées, selon les déclarations des enfants, en pratiques plurilingues avec l'anglais à l'EFC2, avec l'anglais ou le français à l'EFC1. Parmi ces répertoires se trouvent des répertoires *susceptibles* d'être vulnérables, socialement délégitimés ou marginalisés, dans la mesure où les langues majeures de ces répertoires ne sont ni le français, langue de l'école, ni l'anglais, langue dominante de l'environnement et langue de l'école. En 2019-2020, environ 70 enfants des classes homologuées de l'EFC2 sont catégorisés en tant qu'« English language learners », soit environ 15 % des effectifs de l'école, tous issus de familles hispaniques, hormis quelques enfants des enseignants recrutés en France.

Les entretiens conduits à la suite des questionnaires ont montré qu'à l'EFC2 quelques élèves avaient omis de mentionner l'espagnol comme langue d'usage avec les parents. Il est possible que, en pratiques plurilingues hybrides, les frontières entre l'espagnol et l'anglais s'estompent et apparaissent floues aux enfants – tout comme aux chercheurs quand il s'agit de décrire ces phénomènes. La chercheuse qui a réalisé les entretiens a interprété cette omission comme un masquage des pratiques familiales, le signe d'un répertoire non assumé, voire honteux, car socialement dévalorisé. Cette dissimulation correspond bien aux phénomènes de minoration observés dans d'autres contextes de migration¹². En tout cas, cela paraît le signe d'un rapport insécure aux langues, notamment à l'espagnol, langue socialement marginalisée pour certains enfants. Tout en restant prudente avec des généralisations sur des questions aussi intimes, le rapport aux langues familiales ne semble pas problématique à l'EFC1. L'espagnol, langue la plus stigmatisée dans le contexte californien, est valorisé par l'école en tant que langue internationale et langue du curriculum : ce n'est pas une langue clandestine de l'école, mais une langue digne d'apprentissage. Par ailleurs, selon l'équipe pédagogique, la pluralité langagière est aussi pleinement légitimée de la part des parents – tout du moins dans la mesure où elle est associée à de grandes langues, permettant de doter les enfants d'un capital scolaire, pour leurs futures études, et d'un capital social.

¹² Varro, 1990 ; Perregaux, 1991 ; Hélot, 2003...

E : Il n'y a pas de problème de / après voilà il n'y a pas de discrimination par rapport aux langues et plus / heu plus les pa les parents immergent leurs enfants dans trois langues et plus en fait leurs enfants heu heu comment dire ils donnent comment je pourrais dire ça // c'est très valorisant que ton enfant puisse parler plusieurs langues (EFC1-PS)¹³

Selon le contexte social et les locuteurs auxquels elle réfère, une même langue, l'espagnol, peut donc être et valorisée en tant que grande langue internationale (EFC1) et dévalorisée en tant que langue des immigrés et des populations minorées socialement (EFC2). Il faut néanmoins éviter, dans un cas, de sous-estimer des rapports insécures aux langues et, dans l'autre, de les surgénéraliser.

Comment des enseignants formés en France, titulaires de l'éducation nationale, appliquant des programmes français dans des écoles « immersives » en Californie où le français est langue de scolarisation, composent-ils avec cette pluralité, selon quels modèles de référence ?

Conceptions plurilingues et conceptions monolingues des enseignements et des apprentissages et formation continue des enseignants

Dans le monde de l'enseignement français, y compris dans des contextes plurilingues, une conception plurilingue des apprentissages où les répertoires langagiers constituent des ressources est loin d'être consensuelle. Elle se heurte à des conceptions monolingues, largement plus circulantes et bien établies dans le monde de l'éducation. Depuis quelques années, cependant, dans des contextes de français langue seconde, des équipes pédagogiques, souvent accompagnées par des chercheurs, ont œuvré à une meilleure prise en compte des répertoires des enfants, tandis que les instances éducatives entrouvrent les programmes scolaires français à la pluralité. Les enseignants sont exposés à différentes conceptions des enseignements et des apprentissages langagiers, à différents cadres et approches didactiques qui peuvent parfois être contradictoires : formation initiale et continue, programmes scolaires, expériences scolaires, modèles de référence diversement diffusés.

En formation continue, il paraît nécessaire de tenir compte des différents modèles de référence auxquels sont exposés les enseignants, et, dans une perspective plurilingue, de leur fournir des apports théoriques (tels ceux présentés ci-dessus) permettant de questionner leurs pratiques routinières, mais aussi de présenter des approches didactiques susceptibles d'éclairer les apports théoriques, pour éviter que ceux-ci ne fonctionnent à vide. C'est dans cette dynamique entre apports théoriques, réflexions sur les pratiques de classe, réflexions sur des propositions didactiques formulées dans et pour d'autres contextes, potentiellement adaptables au contexte californien, que se sont déroulés les échanges entre chercheurs et enseignants, avec comme objectif de faire bouger des lignes monocentrées. Les lignes suivantes présentent deux grandes orientations didactiques plurilingues et la manière dont elles s'immiscent dans des modèles marqués par une conception monolingue des apprentissages, tels les enseignements immersifs et les cadres de références institutionnels des enseignants.

Approches didactiques plurilingues

Les approches didactiques plurilingues peuvent être définies comme « des approches qui travaillent avec un répertoire plurilingue et qui normalisent et didactisent le plurilinguisme » (Gajo, Steffen, 2015 : 457). Dans les écoles californiennes, la langue française, en tant que langue de scolarisation librement choisie par les parents est évidemment l'objet d'une attention

¹³ Les enseignants sont désignés par le code de l'établissement suivi du niveau de classe. E : enseignant ; C : chercheur. Les entretiens sont retranscrits selon les normes orthographiques. [/] : courte pause ; [//] : pause plus longue.

particulière : elle donne accès à des compétences littéraires et à différents savoirs disciplinaires, susceptibles d'être transférés dans d'autres langues. Quelles approches didactiques permettent de faire des liens entre les langues parlées par les élèves et les langues de l'école, au premier plan desquelles la langue de scolarisation ?

Il est possible de résumer les propositions didactiques plurilingues selon deux grandes orientations, qui ne s'excluent pas, mais donnent lieu, selon la focalisation principale adoptée, à des modalités variées d'enseignement (de Pietro, 2014 ; Gajo, Steffen, 2015). La première est communicative : elle consiste à recourir à des pratiques plurilingues fluides pour accéder au sens ou, plus didactiquement, pour accéder à de nouveaux apprentissages langagiers, voire réaliser des activités créatives et originales (récits, contes en plusieurs langues, par exemple). La deuxième orientation est réflexive, souvent comparative : la pluralité langagière des élèves est mobilisée comme objet de réflexion explicite afin de développer une compétence métalangagière (sur les langues, les variétés et leurs fonctionnements, sur leurs statuts, sur les pratiques langagières...), dans des activités de types approches plurielles des langues et des cultures (Candelier *et al.*, 2012 ; Troncy, 2014). Les enfants sont invités à faire des relations entre les langues qu'ils parlent à la maison et celles de l'école pour favoriser des transferts langagiers et valoriser leur répertoire ainsi que leur expertise langagière.

Enseignements immersifs : conceptions monolingues et conceptions plurilingues

Les enseignements immersifs sont loin d'être monolithiques. La qualification peut recouvrir des conceptions et des pratiques très diverses, au-delà du point commun à tous les enseignements immersifs : pour une partie au moins du curriculum, une langue seconde sert de langue de scolarisation. On peut les ranger en différents types, selon leur orientation monolingue ou plurilingue.

Le modèle traditionnel de l'enseignement immersif, le mieux documenté et probablement le plus courant, au moins en Amérique du nord et en Europe, est le modèle immersif canadien. Les programmes d'immersion en français qui existent depuis plus de cinquante ans s'adressent à la majorité anglophone. Une partie des enseignements disciplinaires a lieu en anglais et l'autre en français, avec une répartition strictement cloisonnée entre langues et disciplines, entre langues et enseignants (selon le slogan « une langue, un enseignant »). Ce principe correspond à la métaphore de l'immersif : le « bain de langue ». L'enseignement bilingue dans cette optique est conçu selon un mode monolingue, voire doublement ou triplement monolingue, en fonction des langues introduites dans le curriculum¹⁴.

Les programmes immersifs aux États-Unis fonctionnent largement selon les mêmes principes que l'immersif canadien : une séparation stricte entre langues et disciplines ; des enseignements langagiers et disciplinaires envisagés sur un mode monolingue. Contrairement au Canada, ils s'adressent plutôt aux minorités langagières. Si certains y voient une menace pour l'anglais, d'autres considèrent qu'il s'agit d'une forme « soustractive » de bilinguisme, dans la mesure où, à terme, la langue minoritaire est appelée à s'effacer au profit de la langue anglaise (Le Bars, 2007). C'est dans ce contexte et en réaction à cette « soustraction » dont bénéficie la langue standard dominante, que s'est développé le « translanguaging » (Garcia, 2009). L'orientation plurilingue adoptée est alors franchement, sinon exclusivement, communicative. Le recours aux pratiques plurilingues ordinaires des enfants ne sert pas prioritairement des objectifs de développement des langues de l'école et des connaissances disciplinaires, mais des objectifs de développement d'une compétence plurilingue de

¹⁴ L'immersif canadien fonctionne encore largement selon ces principes, bien que certains contextes commencent à introduire des modalités plurilingues (Cammarata *et al.*, 2018).

communication¹⁵, dans une optique émancipatrice : rendre légitimes des pratiques plurilingues hétérogènes, développer un rapport flexible et transgressif aux normes langagières prescrites et un répertoire communicatif centré sur cette flexibilité langagière, en tant que compétence fondamentale de nos sociétés hypermobiles.

Les apprentissages parfois désignés comme « bi-/plurilingues », afin de les distinguer des enseignements bilingues traditionnels conçus sur un mode monolingue, ont plutôt été mis en place dans des contextes européens : au Val d'Aoste (Cavalli, 2005), dans différents dispositifs européens où le français est langue étrangère (Gajo, Steffen, 2015), ou encore dans des contextes ultra-marins où le français est langue seconde (Alby, Léglise, 2016 ; Anciaux, 2016). Le préfixe « bi-/pluri » vient souligner le fait que les langues du curriculum et de l'environnement (l'italien et le français au Val d'Aoste ; le français avec différentes langues européennes ; le français avec le créole ou différentes langues guyanaises...) sont, à des degrés divers, toutes mises à contribution et dans les apprentissages langagiers et dans les apprentissages disciplinaires. Dans ce cadre, l'orientation plurilingue tient autant aux aspects communicatifs qu'aux aspects réflexifs et comparatifs¹⁶. Les pratiques plurilingues spontanées dans le cours des séances de classe (communication ordinaire, communication pédagogique, accès au sens), dites « micro-alternances », sont pleinement légitimées de même que des modalités didactiques de rapprochement entre les langues, dites « méso-alternances » ou « alternances didactiques ». Ces dernières incluent à la fois des approches « translingues » (encourager des alternances langagières dans des activités de classes dédiées) et des approches plurielles, quand la pluralité est objet explicite de réflexion et de comparaison, pour une meilleure appropriation des normes et des formes langagières, d'une part, des concepts et des savoirs disciplinaires, d'autre part (Gajo, 2007).

Le plurilinguisme et les cadres de référence institutionnels des enseignants

Comment conceptions et approches didactiques plurilingues se diffusent-elles au-delà de la didactique des langues au sein des écoles, des programmes scolaires et de la formation des enseignants en France ? Si les lignes bougent timidement, de manière récente, les cadres de références principaux des enseignants tiennent plutôt à une conception monolingue de l'enseignement en immersion. L'école française demeure particulièrement résistante à des conceptions plurilingues des apprentissages. Les apprentissages langagiers, que ce soit celui des langues étrangères ou, *a fortiori*, celui de la langue de scolarisation, demeurent emprunts d'une conception écrite, monolingue, mononormée et cloisonnante des apprentissages scolaires, voire, au-delà, de la vie de classe dans son ensemble (Goï, 2014 ; Alby, Léglise, 2016 ; Tupin, Wharton, 2016 ; Fillol, 2017). Selon l'expression forgée par J. Boutet, le « français scolaire »

constitue [...] une norme de référence pour les différents acteurs sociaux en présence, sinon une pratique identique. C'est la variété de français dans laquelle se disent des activités comme les consignes, les explications des enseignants, les demandes, les réponses des élèves, le commandement, etc. Elle tend vers un français standard, homogène et normé qui élimine toute variation sociale ou dialectale. (Boutet, 2002 : 171)

¹⁵ On retrouve le principe des approches communicatives dans l'enseignement des langues étrangères ou de l'immersif canadien, mais alors que la modalité communicative y est monolingue, elle se décline ici en mode plurilingue : on apprend à communiquer – en mode plurilingue – en communiquant – en mode plurilingue.

¹⁶ Pour une épistémologie des champs du translanguaging qui se développe aujourd'hui en Amérique du nord et de la didactique du plurilinguisme, qui se développe plutôt en Europe – champ auquel je rattache l'enseignement « bi-/plurilingue » –, leurs différences et leurs croisements, voir Erfut, 2016 ; Moore, 2019.

Ce n'est qu'en 2015 que les approches plurielles des langues et des cultures (rapprochements réflexifs entre langues) entrent dans les programmes de l'Éducation nationale des cycles 2, 3, 4. Des paragraphes ou passages dédiés, somme toute assez brefs, se trouvent dans les programmes consacrés aux enseignements langagiers – le français et les langues vivantes étrangères et régionales. L'usage des approches plurielles ne concerne cependant que les langues que l'école enseigne et non les langues des répertoires des élèves et il se limite aux apprentissages grammaticaux par des mises en comparaison entre langues¹⁷. Il s'agit donc d'un pas modeste, mais symboliquement important pour encourager les enseignants à recourir à des approches plurilingues. Quant à l'oral, il est uniquement envisagé comme un moyen d'accès à la maîtrise de la langue de scolarisation, afin de préparer à l'écrit scolaire¹⁸. Même si la maîtrise de la langue écrite académique est incontestablement un objectif important de l'école, l'oral n'est pas envisagé indépendamment de cette norme et les pratiques langagières ordinaires, plurilingues, des élèves demeurent dans l'angle mort des programmes scolaires : aucun pont n'est suggéré entre ces pratiques et la norme écrite scolaire (Guerin, 2020).

Pour sa part, l'AEFE développe des outils ou des propositions spécifiques pour les écoles à l'étranger, en relation avec les programmes scolaires français. Elle semble *a priori* plus à même de faire des propositions en lien avec la pluralité langagière des élèves, constante contextuelle de ces établissements. Or, les propositions dans les documents qu'elle produit sont ambiguës¹⁹. La pluralité à l'AEFE est comptable et cloisonnée : les documents présentent une addition de langues (le français, langue de l'école ; la « langue du pays hôte » ; une troisième langue vivante...) ²⁰, dans une conception qui ressemble à une conception monolingue de l'immersif ou en tout cas l'encourage. Selon J. Duverger (2016), le fait que d'autres langues que le français soient pleinement valorisées dans les récents documents cadres de l'AEFE constituerait une avancée importante pour cette institution. Et, certes, rien n'empêche par ailleurs de recourir, au sein des classes, à des modalités plurilingues d'enseignement à partir de la juxtaposition des langues inscrites dans le curriculum, mais rien ne l'indique explicitement dans les documents, pourtant suffisamment longs, qui concentrent leur argumentaire sur les avantages du bilinguisme et du plurilinguisme²¹.

Par ailleurs, si ce n'est dans les contextes ultra-marins où, peu ou prou, avec des succès variables, les instituts de formation s'adaptent à leur contexte sociolangagier, la formation initiale des enseignants du primaire en France n'introduit que dans ses marges les questions du plurilinguisme, souvent dans des cours optionnels. Ces questions se heurtent à des résistances fortes dans la mesure où elles entraînent un changement de paradigme assez radical (du mono au pluri) dans les routines institutionnelles et enseignantes (Candelier, Schröder-Sura, 2020). C'est dans le cadre restreint – mais essentiel – de la formation continue que les enseignants sont éventuellement sensibilisés aux questions du plurilinguisme. Les formations ne durent qu'une ou deux journées, se limitent parfois à des conférences ; les enseignants ont le choix entre plusieurs thématiques – et elles sont nombreuses pour les enseignants du primaire ; elles demandent une certaine disponibilité de la part de personnels en poste. Les formations peuvent

¹⁷ Exemple pour le cycle 3 : « En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. » (Éducation nationale, 2015).

¹⁸ « Les compétences acquises en matière de langage oral en expression et en compréhension [sont / restent] essentielles pour mieux maîtriser l'écrit » (Français, Langage oral, Cycle 2, p. 13 ; Cycle 3, p. 100).

¹⁹ AEFE, 2012 (28 pages) ; AEFE, 2015 (36 pages) ; AEFE, 2018 (16 pages).

²⁰ À cet égard, la page intitulée « L'éducation plurilingue » est tout à fait éloquente (AEFE, 2018 : 9).

²¹ Les alternances didactiques et les micro alternances sont évoquées mais de manière délibérément allusive (« En primaire, le choix entre 'macro-alternance' (partition des programmes) et 'micro-alternance' (alternance des langues au sein d'une même séquence de classe) est trop complexe pour être traité ici »). Elles ne sont pas suffisamment explicitées et restent complètement obscures pour des non spécialistes de ces questions (AEFE, 2012 : 11 ; 2015 : 18).

parfois revêtir une forme plus conséquente quand elles s'intègrent à un projet d'établissement, comme c'est le cas de la recherche collaborative objet de ces lignes.

Au-delà des directives officielles qui évidemment fournissent un cadre favorable ou défavorable à de nouvelles approches, les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) jouent un rôle fondamental dans les orientations données à la formation continue voire aux projets d'établissement, surtout à l'étranger. Depuis 2016, dans la zone AEFÉ Amérique du nord, une équipe encadrante, constituée de l'IEN et d'une conseillère pédagogique, est particulièrement active sur les questions du plurilinguisme. C'est sur son impulsion que la recherche collaborative a été entreprise, ainsi que d'autres projets formatifs, comme le projet Laboratoire du plurilinguisme (Beaumont, Moore, 2020), piloté par D. Moore, qui implique des enseignants des établissements de l'ensemble de la zone Amérique du nord, afin de relever le « défi » qui consiste à « enseigner les programmes français dans un contexte anglophone »²².

C'est donc récemment sur le plan institutionnel, par touches, dans le cadre de la formation continue, que les enseignants en poste dans les établissements à programmes français en Californie peuvent être sensibilisés aux questions du plurilinguisme, alors que leur formation initiale les a surtout sensibilisés à enseigner des normes scolaires écrites.

Le poids des conceptions monolingues et mononormées – écrites – qui dominent largement l'enseignement français et le monde de l'enseignement immersif, le profil des enseignants formés en France, nous laissent supposer en engageant la recherche que les enseignants des deux écoles auraient des conceptions monolingues et mononormées de l'oral en classe, centrées sur l'écrit scolaire, et que la pluralité langagière, loin d'être mobilisée, serait plus envisagée comme un problème que comme une ressource pour les apprentissages.

Rapport à la norme scolaire et au plurilinguisme de la part des enseignants : quelles dynamiques engagées par la recherche collaborative ?

Notre objectif était, dans des échanges dynamiques avec les enseignants, qui leur conviennent, à leur rythme, selon leur engagement propre, de co-construire une réflexion en s'appuyant sur leurs conceptions et leurs problématiques propres et, dans ce cadre, d'interroger leurs pratiques et leur conception de l'oral en classe.

Les représentations et attitudes sociolangagières en milieu scolaire sont l'objet de nombreuses études, puisque, comme nous l'avons relevé, passer d'un paradigme « mono » à un paradigme « pluri » des apprentissages se heurte à des représentations et attitudes ancrées sur les langues, leur enseignement et leur apprentissage (Castellotti, Moore, 2002). Il est souvent constaté que les conceptions ordinaires – monolingues et mononormées – des apprentissages contredisent des pratiques spontanées de classe où la pluralité est furtivement tolérée, tout en étant non assumée, considérée comme une erreur, de la part des enseignants. Les représentations empêchent donc souvent d'assumer pleinement la pluralité langagière en classe et d'envisager les enseignements et les apprentissages autrement que selon des modalités monolingues et mononormées.

Au début de notre collaboration, nous nous sommes intéressés aux représentations et attitudes des enseignants envers les répertoires plurilingues des enfants et à leurs cadres de références majeurs, afin de voir si ces répertoires étaient plutôt considérés comme des obstacles ou des ressources pour les apprentissages. Après un an et demi d'échanges (annexe, tableau 1), nous avons tenté de voir si ces échanges avaient – même modestement – contribué à faire bouger des lignes ou à en conforter d'autres. La présentation suit cette chronologie.

²² Projet « Labo+ » : <https://sites.google.com/view/ae-fe-plurilinguisme/enseigner-en-contexte-biplurilingue>

Les représentations et attitudes au début de la recherche : deux conceptions différenciées du plurilinguisme et de la norme scolaire

Lors du premier séjour de l'une des membres de notre équipe en Californie, parallèlement au questionnaire distribué aux élèves, nous avons adressé un questionnaire aux enseignants des deux écoles et notre collègue a procédé à de premiers échanges – relativement informels – et à de premières observations de classes.

Outre des questions sur les représentations du bilinguisme, de la francophonie, de leurs propres compétences langagières et de leurs usages langagiers quotidiens, le questionnaire détaillé de 11 pages comportait des questions sur les attitudes à l'égard des répertoires langagiers et des pratiques plurilingues des élèves au sein des classes et dans différents contextes. Nous avons reçu 52 questionnaires dont 42 ont bénéficié d'un traitement statistique²³, ce qui représente environ la moitié des enseignants de chacune des deux écoles et incite à relativiser les résultats, les répondants étant probablement les enseignants les plus ouverts de chacune des deux écoles à des questions sur la pluralité langagière. La très grande majorité des répondants est titulaire de l'éducation nationale. Les deux-tiers ont moins de 42 ans. Ce sont des enseignants expérimentés : ils ont tous au moins 6 ans d'expérience d'enseignement, la moyenne étant de 16 ans. Les enseignants de l'EFC2 sont globalement légèrement plus jeunes, avec une expérience professionnelle moins importante. La seule différence vraiment notable est l'ancienneté dans l'établissement. Tous les répondants de l'EFC2 exercent dans l'école depuis moins de 5 ans – au-delà, ils doivent obtenir le diplôme d'enseignement délivré par l'État de Californie –, alors qu'à l'EFC1, les enseignants sont beaucoup plus installés, ils y exercent en moyenne depuis 9 ans, avec des disparités importantes – dues aux différents contrats des établissements AEFÉ.

L'analyse met en évidence des conceptions et des représentations très contrastées entre les deux équipes pédagogiques. Afin d'apprécier ce contraste, nous nous attachons à quatre aspects particulièrement significatifs et représentatifs de l'ensemble des réponses apportées au questionnaire : les représentations du bilinguisme des élèves, les conceptions de l'oral, les problèmes formulés par les enseignants au sujet de la langue de scolarisation et leurs attitudes à l'égard de la présence d'autres langues que le français dans la classe.

Représentations du bilinguisme

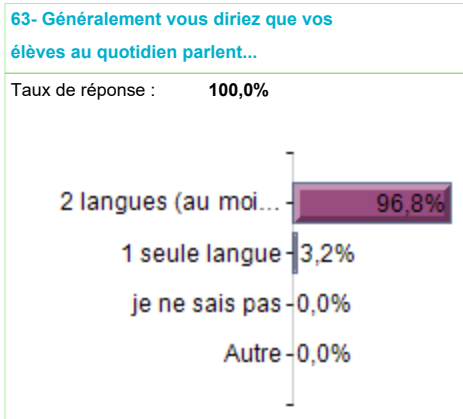
La mise en relation de deux questions rend remarquables deux conceptions divergentes du bilinguisme, chacune associée à une école. La première porte sur la perception du nombre de langues parlées par les élèves au quotidien, la seconde sur la représentation du bilinguisme des élèves.

²³ Les 10 questionnaires non traités statistiquement nous ont été transmis lors de la deuxième année du projet, ce qui ne donnait pas exactement le même sens aux réponses qu'à celles obtenues avant d'engager nos échanges.

Q63

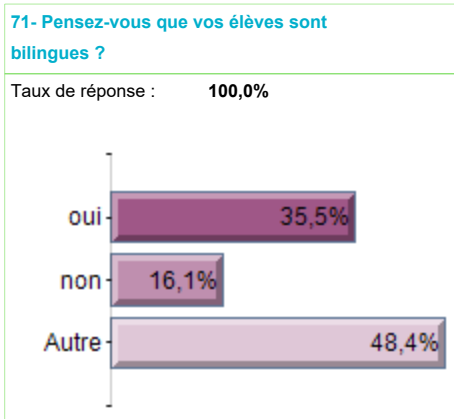
Langues parlées au quotidien par les
élèves selon les enseignants

EFC1

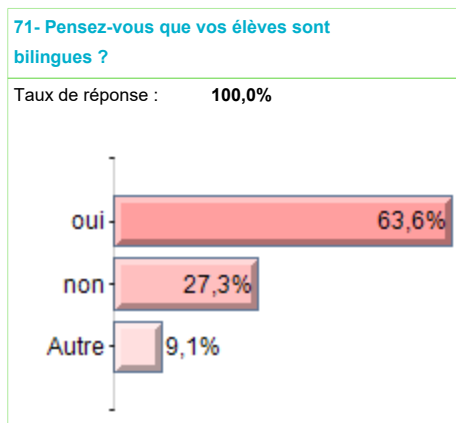
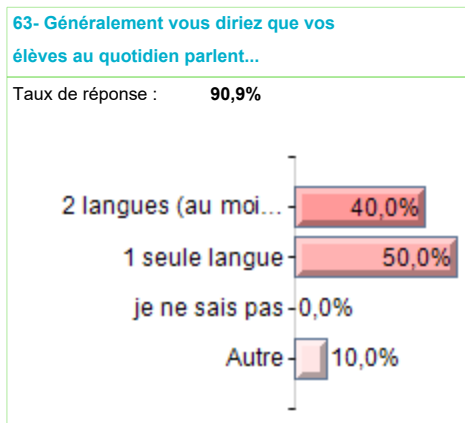


Q71

Qualification des élèves



EFC2



Une conception ordinaire du bilinguisme, défini comme la « maîtrise de deux langues comme si elles étaient toutes deux la langue maternelle », due au linguiste américain L. Bloomfield dans les années 1930, est clairement partagée par les enseignants de l'EFC1, qui, tout en reconnaissant massivement que leurs élèves, au quotidien, parlent deux langues, hésitent dans leur grande majorité à les qualifier de « bilingues » (les réponses « autres » très nombreuses se partagent entre « certains » (élèves sont bilingues) et « ça dépend »). Cette interprétation est confortée par les réponses à la question ouverte qui suivait et demandait des précisions. Or, cette conception relève d'une conception monolingue, mononormée et cloisonnée des répertoires, des pratiques et des apprentissages, telle que nous l'avons rappelée ci-dessus, avec en creux, la figure du parfait bilingue, source d'insécurité langagière (des répertoires assimilés au handicap langagier, des pratiques plurilingues jugées erronées)...

À l'inverse, les enseignants de l'EFC2 qui ont répondu au questionnaire sont, pour leur part, très partagés quant au nombre de langues pratiquées au quotidien par les élèves, la moitié considérant que les élèves ne parlent qu'une seule langue, mais ils n'hésitent pas, dans leur grande majorité, à qualifier globalement leurs élèves de « bilingues ». Comme le confirment leurs commentaires, ils partagent davantage une conception pragmatique et réaliste du bilingue, proche de la définition de F. Grosjean.

Nous entendons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de

l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre), mais aussi, bien entendu, les personnes qui possèdent une très bonne maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues. (Grosjean, 2018 : 8-9)

Conceptions de l'oral en classe

Une des questions ouvertes de fin de questionnaire demandait aux enseignants quels étaient pour eux les objectifs principaux de l'oral. Elle a été relativement bien renseignée, ce qui témoigne d'un intérêt certain pour la thématique, une des orientations de la recherche collaborative. La différence entre les deux écoles est là encore manifeste. Une majorité des enseignants de l'EFC1 met l'accent sur les aspects formels de l'oral, le souci de la correction, de la bonne maîtrise de la langue française (les élèves doivent « s'exprimer clairement » ; « avoir un discours structuré avec une syntaxe claire et un vocabulaire approprié » ; l'accent est mis sur « les structures de phrases » ; « parler français » ; « dire des phrases avec du sens dans une seule langue, avec du vocabulaire adéquat » ...).

On ne trouve aucun commentaire de ce type dans les questionnaires des enseignants de l'ESR. Ces derniers mettent majoritairement en valeur leur souci de la fluidité des échanges (à l'oral les élèves doivent « se faire comprendre dans le but de communiquer avec les autres »). Si ce souci communicatif n'est pas absent parmi les enseignants de l'EFC1, il est marginalement exprimé. À l'EFC2 – mais non à l'EFC1 – certains enseignants mentionnent aussi, au service de cette fluidité, la tolérance aux erreurs (« s'exprimer spontanément sans avoir peur de faire de faute ») et la possibilité de recourir à différentes langues (« se faire comprendre dans toutes les situations en utilisant tous les outils dont ils ont besoin (langues, gestes, montrer du doigt) » ; « mettre à profit leurs connaissances dans les différentes langues qu'ils pratiquent » ...)

Représentations des difficultés des élèves en langue de scolarisation

Quand on demande aux enseignants, dans une question ouverte, renseignée à presque 100 %, quelles sont les difficultés de leurs élèves en langue de scolarisation, les réponses des enseignants de l'EFC1 se répartissent en trois catégories à peu près égales en termes de mentions : l'absence d'environnement sociolangagier permettant aux élèves de pratiquer le français en dehors de l'école ; l'inhibition en classe, le manque de confiance pour prendre la parole ; le manque de maîtrise du système linguistique. Ces deux dernières catégories sont souvent associées dans les réponses, comme elles l'étaient déjà dans le constat initial qui nous avait été transmis (les enfants parlent peu ; les enfants parlent mal le français), ce qui laisse penser que pour les enseignants ces deux phénomènes sont interdépendants : pour parler plus – en français – et avoir confiance en soi, il faut maîtriser le français. De notre point de vue, ils sont aussi interdépendants, mais selon une chaîne de causalité différente : pour mieux maîtriser le français et parler mieux en français, il faut parler plus en utilisant toutes les ressources de son répertoire, pour tester, vérifier si l'on a compris, demander de l'aide, réfléchir, comparer, accéder à de nouvelles formes langagières dans la langue de scolarisation. Peu parler est alors plutôt le signe que les répertoires langagiers sont peu exploités et peu valorisés.

Les réponses des enseignants de l'EFC2 relèvent pratiquement à l'unanimité de la première catégorie (l'absence d'environnement favorable à des pratiques en français), seuls deux enseignants évoquent des problèmes de compréhension, mais le manque de maîtrise du système linguistique n'est, lui, jamais mentionné.

Attitudes envers la présence d'autres langues que le français en classe

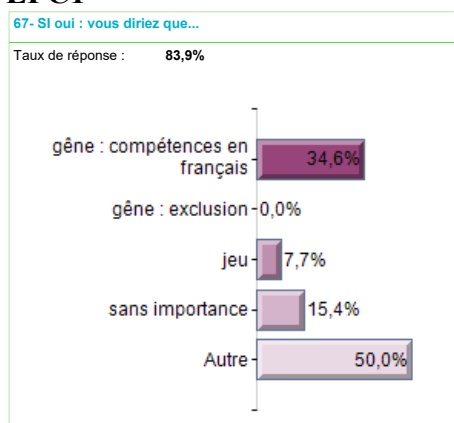
Précisément, dans la lignée de la question sur l'oral, quelle est l'attitude des enseignants à l'égard des répertoires langagiers des enfants et de leur introduction dans les classes ?

Nous avons tenté de l'apprécier grâce à des questions réparties à plusieurs endroits du questionnaire, formulées au moyen d'un vocabulaire qui nous semblait le plus ordinaire possible, avec le risque de la polysémie des termes et parfois de leurs connotations négatives. Nous avons ainsi retenu une série de questions sur les « mélanges de langues » dans différentes situations et notamment en classe, pour référer aux pratiques plurilingues plutôt spontanées, nous semblait-il. Nous avons également formulé des questions sur l'intérêt pour l'enseignement « d'une autre ou de plusieurs autres langue(s) que le français dans la classe », tentant par-là de cerner des usages plus didactiques. Les questions ouvertes qui suivent les questions fermées donnent une idée de la manière dont les questions ont été interprétées.

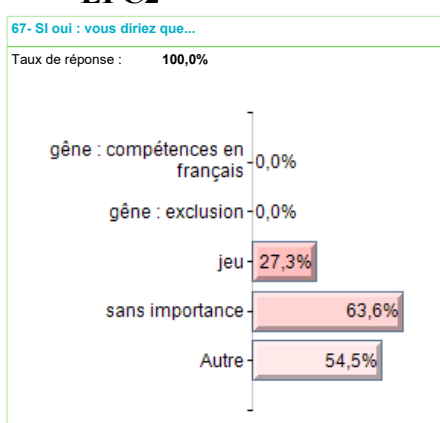
Ces séries de questions confortent des profils différenciés selon les écoles. Globalement, la question sur l'appréciation des « mélanges » des élèves révèle une bien plus grande tolérance aux pratiques plurilingues des enfants de la part des enseignants de l'EFC2 que de la part des enseignants de l'EFC1. Les positionnements y sont aussi bien plus homogènes qu'à l'EFC1, où se dessinent des tensions de conceptions parmi les enseignants – ce qui était aussi le cas pour l'oral, mais de manière moins marquée.

Les mélanges de langues sont de manière générale assez bien tolérés par tous dans les pratiques familiales et dans la cour de récréation (15 % des répondants de l'EFC1 estimant toutefois que c'est une « gêne » pour les compétences en français). Mais ils sont très diversement appréciés dans les classes. Une question demandait aux enseignants d'exprimer leur attitude par rapport aux mélanges en classe, avec une proposition de 5 items²⁴ et la possibilité d'en choisir plusieurs.

EFC1



EFC2



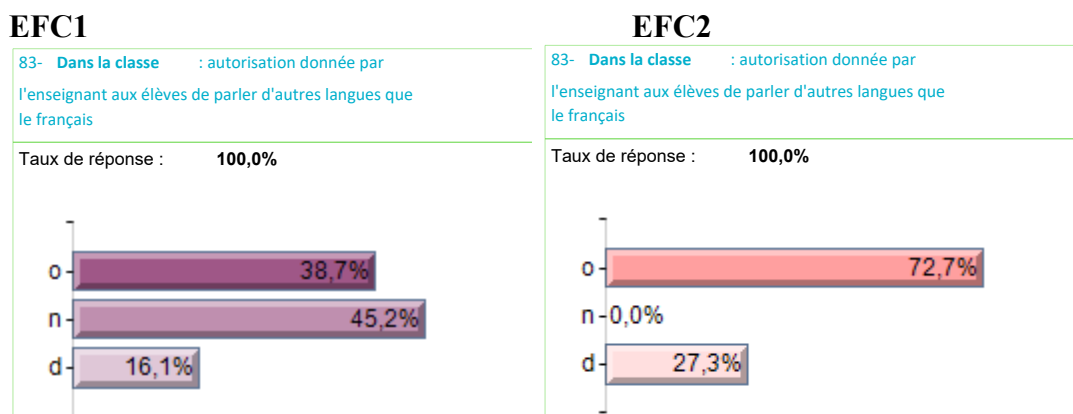
Pour plus d'un tiers des enseignants de l'EFC1, les mélanges langagiers en classe constituent une gêne pour le développement des compétences en langue française. Aucun enseignant de l'EFC2 ne choisit cet item. En revanche, une écrasante majorité estime que c'est sans importance – ce qui est loin d'être le cas à l'EFC1.

Les précisions apportées à l'item « Autres » qui concernent la moitié des répondants des deux écoles et que nous avons classées en trois catégories confirment cette différence. Quelques enseignants, aussi bien à l'EFC1 qu'à l'EFC2, soulignent que les mélanges sont un phénomène « naturel » – ce qui dénote une attitude plutôt favorable à leur égard. Mais la moitié des précisions des enseignants de l'EFC1 montrent que la maîtrise du français est non seulement un objectif, mais aussi le moyen de l'atteindre (« le français est préféré dans la classe » ; « je les encourage à s'exprimer en français »). Au contraire, tous les répondants de l'EFC2 ayant

²⁴ Question enchaînée à la question précédente qui portait sur le constat de mélanges dans la classe (oui/ non). Les cinq items : « Cela vous gêne : ils apprendront moins bien en français » ; « Cela vous gêne : ils s'excluent » ; « Cela vous amuse : ils jouent avec les langues » ; « Cela n'a pas d'importance » ; « Autre (précisez) ».

apporté une précision à cet item soulignent que les mélanges constituent une aide, un appui nécessaire aux apprentissages. Ils ne sont qu'une petite minorité à l'EFC1.

La différence de conceptions et de positionnement entre les enseignants des deux écoles apparaît pleinement, au-delà de l'attitude favorable ou défavorable aux mélanges, à la question de l'autorisation accordée aux élèves de « parler d'autres langues que le français dans la classe ». Seulement un tiers des enseignants de l'EFC1 mais plus des deux tiers de l'EFC2 autorisent ces incursions. *A contrario*, si aucun enseignant de l'EFC2 ne les interdit, près de la moitié des enseignants de l'EFC1 déclare le faire.



Légende : o : oui ; n : non ; d : cela dépend.

Nous avons également demandé aux enseignants si la présence d'une ou plusieurs autre(s) langue(s) que le français dans la classe apportait « quelque chose » à leur enseignement. À rebours des réponses précédentes, pratiquement 100 % des enseignants des deux écoles répondent « oui »²⁵. Derrière cette unanimité se dissimulent en réalité des conceptions très différentes de cet apport, comme le montrent les précisions apportées à la suite de la question fermée. Beaucoup évoquent juste une « richesse » – ce qui donne peu d'informations mais trahit une intuition, un intérêt qui manque potentiellement de débouchés didactiques. Les autres précisions en revanche témoignent d'un partage remarquable entre les deux écoles. À l'EFC1, très clairement, les enseignants estiment que l'apport principal de répertoires plurilingues à l'enseignement réside dans la comparaison de langues, de l'anglais et du français, à des fins grammaticales (« l'étude de la langue peut se faire en comparaison avec l'anglais » ; « richesse de deux langues : appui et comparaison » ; « Mises en évidence des différences et similitudes avec l'anglais »...). Cela rejoint les approches réflexives / comparatives dont il a été question plus haut²⁶. À l'EFC2, les orientations didactiques se dessinent moins clairement, mais elles semblent plus orientées vers la communication plurilingue (« certains élèves peuvent passer à la langue maternelle pour mieux comprendre » ; « Cela me pousse à aller droit au but et à m'assurer que le message à faire passer est clair et concis. Je m'attarde moins sur la forme »...). Surtout, la pluralité évoquée va au-delà des deux langues majeures du curriculum : contrairement aux enseignants de l'EFC1, l'anglais n'est jamais mentionné explicitement, mais les enseignants sont plus sensibles à l'ensemble des répertoires : ils évoquent « la langue maternelle », « plusieurs langues », et même les « passerelles entre l'espagnol et le français ».

À la question plus abrupte de savoir si la présence d'autres langues que le français dans la classe constituait un « problème », les enseignants répondent majoritairement que non, bien que 20 % des répondants de l'EFC1 nuancent (« ça dépend »), estimant qu'il y a un risque de « minorisation » pour le français dans la classe (« L'autre langue ne doit pas prendre le dessus

²⁵ Aucun enseignant ne répond « non ». Un pourcentage résiduel a choisi l'item « je ne sais pas ».

²⁶ Et plus précisément cette comparaison entre deux langues du curriculum relève de la didactique intégrée des langues (Candelier *et al.*, 2012).

sur la langue d'apprentissage (le français) » ; « Difficulté parfois de conserver le français lors du temps de français, notamment lors des activités autonomes »...

Les enseignants de l'EFC1 expriment ainsi des positionnements divers, mais la « maîtrise » du français est une focalisation majeure et très partagée. Cette focalisation est peu propice à une valorisation et à une exploitation de l'ensemble des répertoires, réduits, au mieux, au français et à l'anglais – dans la mesure où ce dernier sert la maîtrise de la langue française. Cette orientation est totalement conforme avec la conception de la pluralité qui figure dans les marges des programmes de français et de langues vivantes et régionales.

À l'EFC2, au contraire, les répertoires langagiers et les pratiques plurilingues bénéficient d'attitudes franchement favorables et ce de manière relativement unanime. Mais les réponses au questionnaire, comme les entretiens que nous avons conduits un an et demi après, pour apporter des précisions sur le questionnaire et saisir d'éventuels changements de positionnements, indiquent que, dans les classes, la pluralité est acceptée, parfois sollicitée par les enseignants, mais peu didactisée : les mirco-alternances sont légitimées, en revanche on ne trouve pas de modalités d'alternances didactiques ou d'activité comparatives permettant de construire explicitement des apprentissages²⁷.

Il est possible que le public des deux écoles et le statut différent de celles-ci jouent un rôle dans ces différences. Mais surtout, les deux écoles n'étaient pas prises dans la même dynamique au moment où débutait la recherche. Les enseignants de l'EFC2 étaient déjà engagés dans une réflexion sur le plurilinguisme, notamment sur le co-enseignement (co-teaching) en anglais et en français, les deux langues majeures de scolarisation des enfants²⁸. Nécessitant une collaboration étroite entre l'enseignant du curriculum français et l'enseignant d'anglais, elle peine toutefois à se concrétiser, selon les enseignants rencontrés en entretien, du fait de la difficulté organisationnelle et des différences de conceptions pédagogiques. Depuis 2016, avec l'arrivée de la nouvelle équipe de coordination pédagogique de l'AEFE, qui a proposé des journées de formation sur le thème du plurilinguisme, plusieurs enseignants qui avaient assisté à ces journées ont entraîné les enseignants de l'école dans la réflexion. En outre, une des enseignantes fait partie du projet « Labo+ ». Cette ouverture est ainsi très récente. Jusqu'à il y a peu l'équipe était « prisonnière » d'une conception institutionnelle mononormée et monolingue des apprentissages – malgré les particularités de son public et l'inscription de l'école dans le système éducatif californien :

E : maintenant ça c'est récent / euh il y a / trois ans avant que je n'arrive on ne les les professeurs / **on leur demandait de ne parler que français**

C : ah oui // et qu'est ce qui a changé depuis trois ans //

E : euh ben on pensait juste / on est on est on s'est juste informés tout simplement sur les nouvelles pratiques / donc on a une coordinatrice coordinatrice pédagogique [de l'équipe des enseignants français au sein de l'établissement] qui a fait plusieurs / plusieurs séminaires dans lesquels on voyait vraiment le bilinguisme / c'est pas juste oublier la langue euh maternelle et euh parler juste en français / non / donc la première année [de l'arrivée de E dans l'établissement] / je sais que j'ai des élèves des euh / on a des collègues / qui n'ont pas parlé du tout anglais à leurs élèves / [...] c'est c'est vrai vraiment très récent pour nous hein / depuis deux ans seulement [...] on a plus et en même temps **ça a libéré** beaucoup de / beaucoup de professeurs qui euh / **qui se sentaient piégés** à un moment donné où ils ne pouvaient pas parler euh anglais // **parce qu'on pensait dans notre esprit que c'était uniquement il fallait leur parler il fallait qu'ils soient euh / qu'ils baignent dans la langue française uniquement** (EFC2-M2²⁹)

²⁷ Ce que confirment aussi les observations de classes.

²⁸ La réflexion a débuté en 2016.

²⁹ Les passages sont soulignés dans cet extraits et les suivants pour leur importance pour notre propos.

Ceci témoigne du poids des modèles monolingues mais aussi de l'importance des formations continues et des réseaux de diffusion au plus près de la réalité des équipes enseignantes.

À l'EFC1, il semble que la connaissance des programmes de français et de langues vivantes et régionales ait joué un rôle certain dans les conceptions des enseignants. Mais la recherche collaborative constituait une véritable première étape institutionnelle permettant d'engager une dynamique plurilingue.

Vers la construction d'une dynamique plurilingue ? Les apports de la recherche collaborative

Qu'ont apporté nos échanges avec les enseignants ? Les problématiques ont-elles varié ? Les lignes ont-elles bougé ? Nous nous focalisons sur quelques éléments qui nous ont paru remarquables dans les orientations de chacun des deux contextes quant à la manière de considérer les répertoires langagiers des enfants et d'en tenir compte dans les pratiques.

L'EFC2 : une réflexion sociolinguistique sur la valorisation des langues des répertoires

Comme nous l'avons déjà mentionné, à l'EFC2, certains enfants avaient dans leur questionnaire dissimulé le fait que la langue espagnole était la langue majeure – voire exclusive – des échanges familiaux. Notre retour sur les questionnaires-enfants auprès de l'équipe enseignante a produit un véritable choc. Ce retour fut d'autant plus brutal que plusieurs enseignants avaient eux-mêmes vécu la « honte de la langue maternelle » dans l'enfance. Un an et demi après ce choc, les 7 entretiens conduits auprès des enseignants expriment tous une sensibilité forte aux questions de la minorisation sociolangagière. On relève dans le corpus, entre autres expressions employées pour désigner cette minorisation, « la honte de la langue », « la connotation négative » des langues ; « la hiérarchie des langues » ; « un complexe » avec les langues. Les enseignants montrent tous un intérêt particulier à la valorisation des langues des enfants au sein des classes. Pour eux, la priorité serait de « casser la hiérarchie » ; « montrer qu'il n'y a pas de langues minoritaires ou majoritaires » ; « valoriser » les langues / les origines ; « dédramatiser »...

E : euh /après c'est vraiment au quotidien euh / mettre en valeur / leurs origines personnelles parce que je me suis aperçue que / que les petits mexicains ils avaient euh / enfin leur leur origine et leur langue ils ont elles portent quand même une connotation assez négative [...] ils sont pas très à l'aise avec le fait de dire d'où ils viennent de parler espagnol et c'est quelque chose qu'on dédramatise / heu / dès le début de l'année [...] c'est vraiment lors des interviews [avec l'équipe de chercheurs] qu'ils ont osé dire qu'ils parlaient espagnol [...] donc oui // donc il y a vraiment un travail à faire de ce côté-là (EFC2-E2)

E : la hiérarchie [des langues] est toujours là / et donc voilà si en tant qu'enseignant on peut essayer de euh casser cette hiérarchie dans la tête de nos en de nos de nos élèves / ce serait très bien donc c'est pour ça que votre étude est assez intéressante et nous intéresse beaucoup pour savoir comment faire pour / valoriser au mieux leur langue maternelle / et l'utiliser dans nos classes (EFC2-M2)

La recherche a donc encouragé les enseignants – tout du moins celles et ceux qui ont volontairement accepté de s'entretenir avec nous – à développer une conscientisation accrue des répertoires vulnérables de leur classe.

Par ailleurs, les échanges ponctuels avec cette équipe n'ont pas permis d'explorer certaines pistes qui mériteraient de l'être. Les questionnaires ont montré une tolérance envers les pratiques plurilingues des enfants. Cependant, les répertoires semblent peu exploités didactiquement, au service de la langue de scolarisation et au-delà d'apprentissages langagiers plus formels. Il est possible que, tout en étant difficile à mettre en place, la réflexion sur le co-enseignement, qui implique deux enseignants, bloque une réflexion sur le recours à deux ou

plusieurs langues par le même enseignant, au sein de sa classe – et singulièrement sur le recours à l’anglais, comme s’il était réservé à l’enseignant américain.

Lors des entretiens, les enseignants ont produit des analyses fines sur les répertoires langagiers et la réussite scolaire. Mais ces analyses ne débouchent pas spontanément sur une réflexion didactique. Par exemple, dans l’extrait suivant, l’enseignant nous explique les difficultés que rencontrent les *English language learners* en anglais académique / standard, langue des tests américains.

E : Ils [les *English language learners*] sont enlevés de la classe sur les moments d’anglais [communs à tous, associés à des savoirs disciplinaires] pour avoir un travail spécifique sur des compétences spécifiques plus basiques de l’anglais / et heu en cours d’année ils sont retestés / donc il y a le test en début d’année et il y a un test en cours d’année / il y a un test en fin d’année // en fonction de ça / après s’ils arrivent à avoir les standards minimums requis par l’État de Californie ils sont ce qu’on appelle « classifiés » et ils sont, officiellement, ils ne sont plus *English learners* [...] Mais c’est des enfants qui à mes yeux c’est assez c’est assez rigolo cette chose-là / parce que **c’est des enfants qui parlent quand même couramment anglais** // ce sont certes des enfants d’origine hispanique mais beaucoup d’entre eux même leurs parents sont nés aux États-Unis donc ils sont vraiment élevés dans les deux langues // par contre / ils parlent tous l’espagnol à la maison // mais **c’est des enfants qui à mes yeux parlent vraiment couramment anglais / mais par rapport aux tests ils ont pas les prérequis / les bases de heu de syntaxe / heu réflexion de la langue** / ils font beaucoup de petites erreurs // mais **pourtant ils parlent couramment anglais** // et c’est assez marrant par exemple de voir qu’il y a des enfants par exemple français qui sont arrivés dans l’école / par exemple j’en ai un c’est sa 4^{ème} année [l’enfant d’un enseignant exerçant à l’ESR] / donc il y a 5 ans il était en France et parlait pas du tout anglais / il est venu ici // et lui / il a été classifié avant les élèves que j’ai d’origine hispanique qui sont nés aux États-Unis. (EFC2-M1)

Ce récit comporte plusieurs points intéressants sur lesquels des échanges réflexifs avec les enseignants pourraient s’appuyer. Le premier porte sur le bilinguisme et les compétences partielles qui sont ici parfaitement illustrées : parler couramment anglais au quotidien n’implique pas des compétences littératiées en anglais (élève américain hispanophone) ; comme des compétences littératiées en anglais n’impliquent pas une maîtrise de la langue orale quotidienne (élève français). Le deuxième point concerne la réussite scolaire et l’accès à des compétences littératiées. Si l’enfant français a réussi aux tests en anglais, on peut en déduire qu’il possédait déjà des compétences littératiées assez solides en français (les enfants d’enseignants sont généralement mieux préparés que d’autres au maniement du code scolaire) et qu’il a pu transférer sans peine ces compétences vers l’anglais (Cummins, 2014). Il serait donc utile d’engager des échanges avec les enseignants sur cette voie : travailler les compétences littératiées en français, en lien explicite, à chaque fois que c’est possible, avec l’anglais. D’autant que, au-delà des *English language learners*, établir des liens entre le français, dans sa variété scolaire académique, et l’anglais, langue du quotidien des enfants de l’EFC2, concerne tous les élèves.

L’EFC1 : la pluralité au service de la maîtrise de la langue française

Conformément aux conceptions initiales que nous avons relevées dans les questionnaires, bien différentes ont été les problématiques qui ont émergé des échanges avec les enseignants de l’EFC1. Depuis le moment où les questionnaires ont été renseignés (septembre 2018), une dynamique a bien été amorcée, comme le montrent les observations (*in situ* ou réalisées au moyen des vidéos de classe transmises librement par les enseignants) et les entretiens conduits fin 2019 – début 2020. Il faut bien sûr souligner que les observations et les entretiens ne concernent que les enseignants engagés dans la recherche collaborative, soit un cinquième seulement des enseignants de l’EFC1, et que cette dynamique est pour l’instant propre à ce petit

groupe. Pratiquement à rebours de celle engagée à l'EFC2, celle-ci s'est développée surtout, sinon exclusivement, pour la maîtrise de la langue française : les répertoires plurilingues des enfants sont perçus comme des atouts au bénéfice de la langue française. Certes, la maîtrise de la langue française présente un enjeu d'autant plus fort à l'EFC1 que, en théorie, elle conduit les enfants dans leur parcours scolaire jusqu'à l'entrée à l'université. On conçoit donc assez bien qu'il s'agisse du principal souci des enseignants.

Si l'intérêt de la pluralité des répertoires plurilingues des élèves est désormais bien réel, permettant d'envisager des décloisonnements entre apprentissages, la conception que les enseignants en ont reste encore imprégnée de conceptions mononormées des langues, avec comme référence l'écrit scolaire. De leur propre aveu, plusieurs enseignants reconnaissent être partis « de loin » et l'on sait qu'il faut plus que quelques échanges pour changer des conceptions institutionnalisées : il ne s'agit donc nullement de pointer les maladroites des enseignants, suffisamment courageux pour exposer leurs pratiques, mais de souligner dans quel sens la réflexion peut être poursuivie.

Trois points illustrent notre propos : le travail sur les biographies langagières, le travail de comparaison entre langues et la place des pratiques plurilingues dans la classe.

La manière dont les enseignants perçoivent l'intérêt des biographies langagières que nous leur avons suggéré de construire dans les classes est tout à fait révélatrice de leur difficulté à se décentrer de la maîtrise des langues et à mettre la pluralité au service d'autres objectifs que cette maîtrise. Comme ils le confient, les biographies langagières leur ont bien permis de prendre conscience de la pluralité des langues dans leur classe. Mais la réalisation de ces biographies n'a pas débouché sur des activités pédagogiques avec les enfants, par exemple des activités sur la pluralité des répertoires, sur la valeur des langues. L'intérêt a surtout résidé dans ce que les biographies leur permettaient de comprendre ou non de la *maîtrise* des différentes langues des répertoires. Ainsi une enseignante note que les biographies langagières ne servent pas à grand-chose, car elles ne permettent pas de relever finement les compétences dans les différentes langues : au mieux permettent-elles de prévoir les erreurs en français :

E : par exemple dans ma classe il y a une petite fille hispanophone qui parle pas très très bien le français et cela m'a permis de me rendre compte des erreurs qu'elle pouvait faire par rapport à l'espagnol, sa langue maternelle, ça m'a permis d'y penser un peu plus et de me focaliser un peu plus sur ça. (EFC1-P)

Bien que le souci soit toujours le même – évaluer l'expertise langagière, langue par langue, des enfants – d'autres enseignants soulignent au contraire l'intérêt des biographies langagières pour connaître les compétences dans les différentes langues et évaluer la qualité de l'expertise des enfants dans ces langues. Selon la qualité de cette expertise, les langues sont ou non retenues pour des activités de comparaison grammaticale.

E : alors au début on a fait on a recensé en fait les plusieurs langues parlées / on a fait plusieurs biographies langagières en fait / parlées / maîtrisées et entendues / et on a recensé tout ça **donc donc on part des langues qui sont parlées on va dire / parlées / maîtrisées pour certains** (EFC1-M2-B)

E : le fait que le l'utilisation des biographies langagières maintenant / euh que l'on a élaborées à l'école en début d'année euh c'est pertinent parce que ça permet justement d'anticiper les choses et **de pas découvrir le niveau de chacun dans telle langue au cours d'une séance** (EFC1-M1)

Cette conception donne parfois lieu à des maladroites, qui peuvent être source de frustration voire d'exclusion pour les enfants : certaines langues familiales sont ainsi volontairement mises de côté, au prétexte que les enfants ne les maîtrisent pas suffisamment bien pour être experts dans la réalisation des activités.

E : j'ai creusé un peu plus / je vois qu'elle ne maîtrisait pas assez [le russe] pour que je puisse me baser sur elle pour heu faire la séance donc du coup j'ai enlevé russe et j'ai mis espagnol (EFC1-M2-B)

Dans ce contexte, les répertoires plurilingues des élèves sont donc mobilisés en sélectionnant les langues en fonction d'un niveau d'expertise et exclusivement dans des activités grammaticales – ce que laissait déjà entrevoir le questionnaire. Un enseignant a plus particulièrement été moteur du groupe dans cette orientation par son investissement, son dynamisme et son enthousiasme. Il est l'un des enseignants-phares du projet, dans le sens où ses collègues, les coordinatrices pédagogiques de l'AEFE et nous-mêmes chercheurs nous référons volontiers aux activités qu'il conduit, qu'il n'hésite pas à partager (vidéos) et qu'il soumet très volontiers à la discussion avec les uns et les autres.

Le projet lui a permis de déconstruire l'image de l'enseignant expert de toutes les langues de la classe et de s'en remettre à l'expertise des enfants. Ce lâcher-prise constitue déjà en soi une véritable rupture avec des conceptions du maître seul détenteur du savoir qui se heurtent à des conceptions plurilingues des apprentissages.

E : du fait de ma non maîtrise de la langue de ma maîtrise fragile de l'anglais je n'osais pas le faire [convoquer les langues des élèves à des fins grammaticales] devant les élèves / de manière approfondie / parce que je m'en sentais pas forcément capable or / j'ai vu à travers le travail que j'ai pu faire avec vous / que qu'on n'a pas besoin d'un niveau expert en anglais on n'a pas besoin d'un niveau expert en espagnol pour comparer les structures langagières des des structures linguistiques / et du coup ça a été libérateur pour moi / clairement et / c'est libérateur aussi pour les élèves / le fait de de pouvoir bénéficier de de s'appuyer sur leurs leurs connaissances à eux dans leur propre langue / euh ça génère une dynamique que / que j'avais pas imaginée en fait (EFC1-M1)

Quant aux pratiques plurilingues des élèves, elles sont tolérées sous forme de micro-alternances dans le cadre strict du travail collectif entre élèves. Au-delà, elles ne sont pas sollicitées ni même encouragées par les enseignants, ce qui ne permet pas aux enfants de réaliser pleinement des ponts entre leurs pratiques langagières et la langue de l'école :

E : euh ça [comparaisons de langues dans un objectif grammatical] m'a permis de prendre plus de recul par rapport au travail de groupe dans le sens que euh si le l'anglais permet / enfin l'autre langue permet d'accéder justement à à l'objectif de la séance / mais faut pas qu'ils parlent anglais à ce moment-là // mais il faut que ça reste quand même un travail qu'ils fassent entre eux // mais par contre après dès qu'on est en collectif là c'est le français qui reprend le dessus (EFC1-M1)

L'équipe a du mal à concevoir des usages didactiques des communications plurilingues, comme en témoigne cet enseignant un peu isolé du groupe par sa conception moins grammaticale des répertoires, qui dénote au milieu des conceptions majoritaires, et qu'il peine à préciser et à construire :

E : je / heu / c'est... je ne sais pas quoi faire de ces langues // dans mon enseignement je ne sais pas quoi en faire // ponctuellement / je peux m'en servir en grammaire / mais heu / mais / je trouve ça un peu limité // je trouve ça dommage qu'il y ait autant de langues et qu'il y ait pas... je sais pas // quelque chose d'autre // une nouvelle approche // [...] oui / la biographie langagière / et ça c'est vraiment un bel outil // maintenant c'est un réflexe que j'aurai au début d'année pour avoir à chaque fois une vision des langues / de ce qu'il se passe à la maison pour les élèves / donc / c'est assez intéressant // après / j'en fais pas grand-chose // c'est ça qui est frustrant (EFC1-M2-A)

Les échanges montrent qu'il souhaiterait en fait mettre la pluralité au service d'activités plus créatrices et communicatives que les activités grammaticales, mais qu'il a peut-être du mal à imaginer et à rattacher à un objectif scolaire.

Les échanges plus ou moins intenses entre les chercheurs et les équipes pédagogiques ont bien permis d'engager, dans le cas de l'EFC1, d'accompagner, dans le cas de l'EFC2, une dynamique réflexive sur la pluralité, mais dans des voies que l'on est tenté de qualifier de divergentes voire opposées.

Le rapport à la norme scolaire reste fort au sein de l'EFC1 et les conceptions de la pluralité des répertoires sont pour l'instant assez sélectives (les bonnes langues, les bonnes normes). C'est uniquement au service de cette norme scolaire que la pluralité langagière s'invite dans la classe. La réflexion devrait se poursuivre en portant sur « toute la pluralité » des élèves, en appuyant dans la direction plus marginale de l'enseignant qui « ne sait pas quoi faire de ces langues ». À l'inverse, à l'EFC2, la pluralité est mise au service du bien-être et du développement de la personne, au détriment d'aspects plus formels, de retours vers la norme scolaire.

En tout cas, que ce soient les enseignants qui se sont engagés dans la recherche collaborative à l'EFC1 ou ceux qui ont souhaité dialoguer avec nous à l'EFC2, tous sont pleinement impliqués, à des rythmes divers, dans une dynamique réflexive sur la pluralité langagière qui les enthousiasme. Il s'agit donc surtout de préserver et d'encourager ces dynamiques.

Conclusion

Il est difficile d'évaluer les impacts de la recherche collaborative, courte relativement à la durée nécessaire pour bousculer des conceptions et des pratiques encore majoritaires dans le monde enseignant et dans l'enseignement immersif. Les expériences engagées dans différents contextes montrent toutes les résistances à passer d'un paradigme *mono* à un paradigme *pluri*. Vouloir engager l'école vers des conceptions langagières moins mononormées et moins monolingues, qui permettent de tisser des liens entre les expériences langagières des enfants hors de la classe et celles qu'ils vivent ou subissent dans la classe, relève toujours de la gageure.

Mais même modestement, à son échelle, la recherche collaborative a contribué à faire bouger des lignes ou à conforter des orientations. Même à distance, des échanges réguliers ont permis à cette réflexion d'avancer et de se construire : c'est dans un tel cadre, par des échanges continus sur les pratiques de classes, les répertoires plurilingues des enfants, les représentations sociolangagières, en relation avec des éléments conceptuels et théoriques, que peut se déployer une dynamique permettant de prendre en compte toute la richesse et les déséquilibres des répertoires des élèves et de construire un autre rapport à la norme scolaire et à la pluralité langagière.

Dans ce sens la continuité des actions entreprises, que ce soit avec le concours de chercheurs ou selon d'autres modalités, est indispensable pour que la dynamique ne dure pas seulement le temps d'une convention. Le soutien de l'équipe de coordination pédagogique de l'AEFE est incontestablement un des points-clefs, de même que la solidité des équipes enseignantes engagées dans cette dynamique.

Les fragilités des contextes AEFE tiennent précisément à la mobilité des équipes en place – que ce soit l'équipe pédagogique de l'AEFE ou les équipes enseignantes. Les contrats AEFE de l'IEN et de la conseillère pédagogique sont limités dans la durée. Or, ce sont des postes clefs pour l'impulsion et l'accompagnement des équipes pédagogiques, au plus près de leurs problématiques. Si les enseignants des deux écoles ont des contrats à durée variable, il s'avère que parmi les enseignants engagés dans le projet, la très grande majorité était en poste depuis peu (moins de 4 ans) et sur contrat limité.

L'EFC2 nous semble davantage engagée dans une démarche de bascule, mais le mouvement est fragile, en raison de la mobilité des équipes. À l'EFC1, le groupe pilote est aussi fragilisé pour les mêmes raisons et parce qu'il nous semble minoritaire au sein de l'établissement.

Dans les deux cas, pour que des formations continues puissent avoir quelques effets, il convient donc de les poursuivre, dans la durée, en impliquant, au-delà des enseignants engagés, les équipes dans leur ensemble. Construire des projets d'établissement où la pluralité ne serait pas seulement comptable ou dans la marge des programmes, mais pleinement valorisée dans les classes et hors des classes, paraît une option intéressante d'institutionnalisation.

Bibliographie

- AEFE, 2012, *Politique des langues AEFE : pour une éducation plurilingue*, Service pédagogique de l'AEFE, 11 septembre 2012, Paris.
- AEFE, 2015, « Pour une éducation plurilingue. La politique des langues de l'AEFE », *Les cahiers de l'AEFE*, juillet 2015, Paris.
- AEFE, 2018, *Les parcours langues dans le réseau AEFE*, Paris.
- ALBY Sophie, LÉGLISE Isabelle, 2016, « L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes », in Hélot, C., Erfurt, J. (coord.), *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 118-129.
- ANCIAX Frédéric, 2016, *Interactions plurilingues en contextes didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*, Éditions Riveneuve, Paris.
- BEAUMONT Sophie, MOORE Danièle, 2020, « Plurilinguisme et formation des enseignants de l'Éducation nationale en Amérique du Nord. Une recherche-action-formation pour le développement d'outils et de pratiques innovantes », in Galligani S., Vlad M. (dir.), *Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives*, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°67, janvier 2020, p. 30-40.
- BILLIEZ Jacqueline, 2005, « Répertoires et parlars plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école », in Prudent L.-F., Tupin F., Wharton S., *Du plurilinguisme à l'école. Pour une gestion coordonnée des langues en contextes sensibles*, Peter Lang, p. 321-339.
- BOUTET Josiane, 2002, « 'I parlent pas comme nous'. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°130, septembre 2002, p. 163-177.
- CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris.
- CAMMARATA Laurent, CAVANAGH Martine, BLAIN Sylvie, SABATIER Cécile, 2018, « Enseigner en immersion française au Canada : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants », *La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, n°74 (1), p. 101-127.
- CANDELIER Michel, CAMILLERI-GRIMA Antoinette, CASTELLOTTI Véronique, DE PIETRO Jean-François, LÓRINCZ Ildikó, MEISSNER Franz-Joseph, NOGUEROL Artur, 2012, *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CANDELIER Michel, CASTELLOTTI Véronique, 2013, « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », in Simonin J., Wharton S. (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, ENS Éditions, Lyon.

- CANDELIER Michel, SCHRÖDER-SURA Anna, 2020, « Didactique du plurilinguisme et enseignement des langues vivantes étrangères en Allemagne et en France », *Les langues modernes*, n°1/2020, p. 40-53
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, 2004, « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », *Repères*, n°20, p. 167-183.
- CAVALLI Marisa, 2005, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Didier, Paris.
- COSTE Daniel, 2001, « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *L'école valdôtaine*, supplément au n°54, Val d'Aoste, p. 10-18.
- COSTE Daniel, 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », in Castellotti Véronique/ Py Bernard (dir.), *La notion de compétence en langues, Notions en questions*, n°6, ENS Editions, Lyon, p. 115-123.
- COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CUMMINS Jim, 2014, « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? », in Nocus, Vernaudo, Paia (dir.), *L'école plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 41-64.
- DE PIETRO Jean-François, 2014, « Des approches plurielles, oui mais combien ? », in Troncy C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures : autour de Michel Candelier*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 227-237.
- DEPREZ Christine, 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Didier, Paris.
- DUVERGER Jean, 2016, « Les écoles françaises à l'étranger : quelle conceptualisation du bi-/plurilinguisme ? », in Hélot C., Erfurt J. (coord.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Paris, p. 416-429.
- ERFURT Jürgen, 2016, « Le concept de transculturalité : un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue », in Hélot C., Erfurt J. (coord.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Paris, p. 592-609.
- FILLOL Véronique, 2017, « Les langues océaniques et le-s plurilinguisme-s », *Études en Didactique des langues*, n° 28, 137-150.
- GADET Françoise, LUDWIG Ralph, 2015, *Le français au contact d'autres langues*, Ophrys, Paris.
- GAJO Laurent, 2007, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma*, n°28 / 2007, « Plurilinguisme et enseignement. », p. 37-48.
- GAJO Laurent, STEFFEN Gabriella, 2015, « Didactique du plurilinguisme et alternances de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce », *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, novembre 2015, p. 457-485.
- GARCIA Ofelia, 2009, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Wiley-Blackwell, West Sussex.
- GARCIA Ofelia, WEI Li, 2014, *Translanguaging*, Palgrave Macmillan, London.
- GOÏ Cécile, 2014, « Les langues à l'école. Tentation monolingue versus réalités plurilingues », *Diversité*, n°176, « Langues des élèves, langue(s) de l'école », p. 33-38.
- GROSJEAN François, 2018, « Être bilingue aujourd'hui », *Revue française de linguistique appliquée*, n°23 (2), p. 7-14.
- GUÉRIN Emmanuelle, 2020, « Du 'petit' oral de la maison au 'grand' oral de l'école... », *Le Français aujourd'hui*, vol 1 / 2020, n°208, p. 107-121.

- GUMPERZ John, 1972, « Introduction », in Gumperz J., Hymes D. (Eds), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Blackwell, Londres, p. 1-25.
- HÉLOT Christine, 2003, « Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire », *Actes de la Recherche*, n°3, p. 8-27.
- HÉLOT Christine, ERFURT Jürgen (coord.), 2016, *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Paris.
- LE BARS Sylvia, 2007, « Quelle place pour l'espagnol aux États-Unis : assimilation monolingue ou diversité plurilingue ? », *Le français aujourd'hui*, vol.3, n°158, p. 39-48.
- LECONTE Fabienne, 1997, *La famille et les langues : une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'Harmattan.
- LEHMAN-FRISCH Sonia, 2018, *Sociologie de San Francisco*, La Découverte, Paris.
- LÜDI Georges, PY Bernard, 2003 [1^{ère} édition, 1986], *Être bilingue*, Peter Lang, Bern.
- MIGUEL-ADDISU Véronique, BEAUMONT Sophie, 2020, « Dynamique d'apprenance dans une recherche collaborative portant sur la didactique de l'oral en contexte plurilingue : regards croisés », *Les cahiers de l'ACEDLE*, n°17-2.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE, DE LA VIE ASSOCIATIVE, 2012, *Apprendre les langues. Apprendre le monde, Rapport présenté au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative par le Comité stratégique des langues présidé par Suzy Halimi*, janvier 2012, Paris.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2015, *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, Paris (386 pages).
- MOLINIÉ Murielle (dir.), 2006, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde. Recherche et applications*, n°39, janvier 2006, CLE International, Paris.
- MONDADA Lorenza, 1999, « Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles », in Castellotti V., Moore D. (coord.), *Alternances des langues et construction de savoirs, Cahiers du français contemporain*, n°5, ENS Editions, Lyon, p. 83-98.
- MOORE Danièle, 1997, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interactions en langue étrangère*, n°7, p. 95-121.
- MOORE Danièle (dir), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris.
- MOORE Danièle, 2019, « Conversations autour du plurilinguisme. Théorisation du pluriel et pouvoir des langues », *Cahiers de l'ILOB*, vol. 10, p. 43-64.
- NANTES Véronique, TRIMAILLE Cyril, 2013, « À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. Dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirai si tu es bilingue (ou non) », *Glottopol* n°21, *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?*, dirigé par M.-M. Bertucci, p. 98-116.
- NOCUS Isabelle, VERNAUDON Jacques, PAIA Mirose (dir.), 2014, *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- PERREGAUX Christiane, 1991, « Je me cache dans la calèche pour parler italien », *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, n°61, Université de Genève, p. 91-140.
- TRONCY Christel (dir), de PIETRO Jean-François, GOLETTA Livia, KERVRAN Martine (coll.), 2014, *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

TUPIN Frédéric, WHARTON Sylvie, 2016, « Le plurilinguisme réunionnais : entre instabilité des politiques linguistiques et inadéquation des approches didactiques », in Hélot, C., Erfurt, J. (coord.), *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 100-117.

VARRO Gabrielle, 1990, « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », *Migrants formation*, n°83, p. 24-40.

ANNEXE

Outils et type de données	Questionnaires élèves (+entretiens) Septembre – octobre 2018	Questionnaires enseignants Septembre – octobre 2018	Observations de classe in situ + entretiens d'explicitation + Conférences et bilans intermédiaires des chercheurs Sept. 2018- mars 2020 (4 séjours d'une semaine)	Vidéoscopie : séances de classe filmées par les enseignants accompagnées ou non d'un entretien d'autoconfrontation filmé Nov. 2018-mars 2020	Entretiens avec les enseignants Décembre 2019 – janvier 2020	Bilans d'équipe Plusieurs journées de réflexion Bilan final : mars 2020
Objectifs	Vue d'ensemble des répertoires langagiers et des compétences déclarées	Rapports aux répertoires langagiers des enfants, aux pratiques plurilingues dans la classe	Observer les pratiques langagières au sein des classes + construire une réflexion avec les enseignants	Observer les pratiques langagières au sein des classes + co-construction d'une réflexion par les enseignants	Précisions sur les réponses au questionnaire initial + positionnements et conceptions un an après	Bilan des actions entreprises ; réflexions sur les pistes à suivre
Données obtenues selon l'établissement	EFC1 : Q : 188 R (CE2-CM2) E : 16 él EFC2 : Q : 185 R (CE2-6 ^{ème}) E : 12 él	EFC1 : 31 R /56 ens (55%) EFC2 : 11 R /18 ens (46%) Total : 42 Q.	EFC1 : 10 enseignants engagés dans le projet collaboratif. Une trentaine d'observation ; une dizaine d'entretiens EFC2 : 7 Enseignants volontaires. Une dizaine d'observations ; 4 entretiens	EFC1 : 10 enseignants engagés dans le projet collaboratif. Une dizaine de séances filmées ; 6 entretiens d'auto-confrontations filmés (+ entretiens non filmés réalisés avec la conseillère pédagogique) reçus par l'équipe de recherche.	Enseignants volontaires : EFC1 : 5 EFC2 : 7	EFC1 : 10 enseignants engagés dans le projet : plusieurs bilans collectifs organisés par les intermédiaires pédagogiques + 1 organisé par une chercheure de l'UR

Tableau 1 : Matériaux / données de la recherche collaborative (E2PRC San Francisco) ; R : répondants ; Q : questionnaires ; E : entretiens ; ens. : enseignants ; él : élèves ; UR : université de Rouen.

L'ÉCOLE, PLANCHE DE SALUT DU BRETON ?

Erwan Le Pipec

Université de Brest, CRBC

Introduction

Cet article constitue la partie théorique d'une recherche de terrain consacrée à la forme que revêt la langue bretonne dans les classes où elle est aujourd'hui enseignée. En effet, bien qu'un certain nombre de chercheurs se soient penchés sur le processus de revitalisation du breton, la plupart s'intéressent à des aspects externes ou quantitatifs (Larvol 2014, Adam 2015, Chauffin 2015, Chantreau 2017), voire psycholinguistiques (Planche 2002, Cadiou 2010). Quant aux évaluations académiques, elles consistent avant tout en des relevés techniques de niveaux de compétences, en référence aux textes officiels. Il existe donc peu d'études décrivant concrètement comment se présente le breton parlé dans le système éducatif (Davalan 1999, Stephens 2000, Kennard 2014, Blanchard & Calvez 2020). Il y a là pourtant une lacune de première importance, surtout lorsque l'on sait la virulence de certaines opinions exprimées sur la langue parlée et transmise dans ces contextes¹. Depuis plusieurs décennies, il existe ainsi un discours extrêmement critique ou simplement désabusé à l'égard du breton promu par ceux qui œuvrent à sa standardisation et à son enseignement, lesquels n'auraient produit qu'un artefact (parfois nommé « néo-breton »²), qui serait peu compréhensible pour les locuteurs immémoriaux de la langue, aujourd'hui principalement des ruraux âgés (Hewitt 1977 : 12-18 ; Mc Donald 1989 ; Le Dù 1995 : 265 ; Le Coadic 1998 : 253 ; Davalan 1999 : 115-116 ; Costaouec 2002 : 132 ; Pentecouteau 2002 : 175-177 ; Le Berre 2006 : 215 ; Guéguen 2006 ; Barré 2007 : 169-171 ; Hornsby 2009 : 18 ; 65-66 ; 73-74 ; Madeg 2010 : 7-8). Jones va même

¹ Voir le forum internet *Brezhoneg ar bobl*, où l'on peut lire des prises de position acerbes, comme celles-ci : « Est-ce que ceux qui "créent en breton" maîtrisent la langue, voire même au moins les bases ? La réponse est NON. Donc tout ça c'est du vent. Ils [les élèves de Diwan] peuvent avoir la créativité qu'ils veulent, s'ils savent pas (sic) parler correctement, ce qu'ils feront ne tiendra jamais debout. » (posté le 12 mars 2015, consulté le 28 avril 2020).

« Moi je trouve ça assez incroyable que des gens se complaisent dans leur petit monde où on utilise une langue artificielle qui n'est comprise que par une dizaine de personnes... (...) Et en plus de ça ils osent dire que c'est du breton... J'ai l'impression qu'eux et moi, on ne vit pas sur la même planète, vraiment. » (posté le 30 avril 2012, consulté le 28 avril 2020).

« Je ne vais donc pas apprendre une langue pour communiquer avec seulement deux personnes que je croise une fois l'an, puisque les autres parlent une langue chimique, inventée... ? J'envisageais également de mettre mon fils à l'école Diwan, je pense que je ne le ferai pas. Voilà. Ce site aura au moins eu ce résultat. J'abandonne. » (posté le 8 septembre 2012, consulté le 28 avril 2020).

² La plus ancienne mention du terme semble due à Jules Le Falher : « notre néo-breton, à l'usage des intellectuels d'aujourd'hui », *Revue morbihannaise*, avril 1906, p. 111.

jusqu'à parler de « terminologie frankensteinienne » (1998 : 316) pour décrire les excès de la néologie propre au breton de certains milieux.

C'est donc pour documenter les faits que j'ai voulu analyser le breton parlé par un groupe d'élèves d'une classe bilingue du centre-Bretagne. Ceux-ci ont été soumis à une batterie de tests ayant pour but de décrire divers aspects internes de leur breton. Les relevés de terrain ont été menés au printemps 2017 et sont toujours en cours de traitement. Le volume que représente l'analyse de ces données étant très conséquent, j'ai dû en fragmenter la présentation : après la réflexion théorique développée ici, je renvoie le lecteur intéressé par un examen du corpus à un article qui sera publié en 2021 dans la revue *La Bretagne linguistique*, n°24 (disponible en ligne).

Un contexte sociétal défavorable

La pratique du breton a connu au cours des dernières décennies un recul très significatif. Selon un sondage effectué en 2018³, la population bretonnante est aujourd'hui estimée à un peu plus de 200 000 locuteurs, soit 12,5 % de la population de la Bretagne occidentale (avec d'importantes variations régionales), ou 5,5 % de la Bretagne historique. À ceux-ci s'ajoutent quelques 330 000 personnes déclarant une connaissance passive de la langue, sans être à même de la parler. Il faut souligner que ces chiffres, déjà modestes, sont le résultat d'un véritable effondrement causé par le brutal coup d'arrêt de sa transmission familiale. Les trois-quarts de la population de Basse-Bretagne parlaient breton au début du XX^e siècle (Broudic 1995 : 89, 299-300). Si la transmission de la langue s'était poursuivie et si sa pratique s'était maintenue à cet étiage, le nombre des locuteurs devrait aujourd'hui dépasser 1,2 million. Selon Héran *et al.* (2002), le breton est ainsi l'une des langues de France qui aura connu le recul le plus rapide sur cette période. Il s'ensuit que la population bretonnante est aujourd'hui vieillissante : en 2018, l'âge moyen des locuteurs est de 70 ans ; alors que 19 % des personnes de 70 ans ou plus parlent breton, ils sont seulement 3 % chez les 40-59 ans et 1 % chez les 15-24 ans.

Peu pratiqué en famille, c'est donc presque exclusivement grâce à l'école que ces jeunes ont acquis la connaissance du breton, que leurs propres parents ne parlent généralement pas, ou si peu. Car en dépit d'une présence visuelle et symbolique de plus en plus affirmée, le breton s'entend très peu dans la société bretonne contemporaine : une majorité de locuteurs décrivent leur pratique comme occasionnelle et en recul, principalement limitée à des proches : amis, famille, voisins. Cette rétraction de l'usage conduit le breton à n'être plus une langue sociétale, mais de plus en plus une « langue de réseaux » : groupes d'âge ou de socialisation (Le Pipec 2013 : 138, 150-159), parfois caractérisée comme « post-vernaculaire » (Hornsby & Vigers 2013).

En l'absence d'un contexte familial et sociétal endolingue, se pose toute une série de questions concernant l'effectivité de la transmission par la seule voie scolaire. Bentahila et Davis (1993 : 356) listent ainsi des opinions contradictoires quant à l'impact de l'école sur la revitalisation d'une langue : certains chercheurs en font un outil à même de renverser une dynamique de recul ; d'autres, s'appuyant en particulier sur l'exemple irlandais, soulignent que si un système éducatif permet la diffusion d'une compétence en langue, générale quoique mince, *il ne peut à lui seul changer la langue maternelle des élèves* (Edward & Nahir, cités par Bentahila & Davis 1993 : 356 ; Fishman 1991 : 103, 142-144). Baker rappelle en outre (2007 : 144) que même lorsque l'enseignement précoce et intensif d'une seconde langue montre des résultats positifs, les expériences dans ce sens pourraient être biaisées car elles ne concernent pas toujours toute une population lambda, mais seulement des milieux potentiellement

³ Réalisé par TMO pour le Conseil régional de Bretagne sous la direction scientifique de F. Broudic. En ligne : <https://www.bretagne.bzh/app/uploads/Etude-sur-les-langues-de-bretagne.pdf> (consulté le 29 avril 2020).

surinvestis dans un projet éducatif bilingue. À plus grande échelle, Walsh (2005 : 300) estime qu'il y a même un certain danger à ce que des communautés linguistiques fragilisées en viennent à considérer l'école comme le remède à leur problème, par ses effets démobilisateurs. En somme, si l'école apparaît bien comme un outil à même de « produire des locuteurs » lorsque la société n'en produit plus assez spontanément et ainsi garantir un certain niveau de vitalité (Bentahila & Davis 1993 : 364), le système éducatif ne peut maintenir une pratique linguistique, encore moins restaurer d'un ordre ancien : l'école transforme la langue de l'intérieur, comme elle en modifie les conditions d'usage (*op. cit.* : 365, 371 ; Costa 2010 : 322).

L'école au service du « sauvetage » de la langue bretonne

Les pratiques pédagogiques : un déficit de réflexion

Un premier questionnement a trait au modèle didactique qu'il convient d'instituer pour assurer l'enseignement efficace d'une langue minorée. Comme pour toutes les langues de France, il est bien entendu que pour des raisons d'acceptabilité sociétale, il ne saurait être question de parvenir à une excellente maîtrise du breton au détriment du français. L'école vise donc une compétence élevée dans les deux langues⁴. En Bretagne, deux modèles se sont développés afin de répondre à ces exigences : le modèle immersif (les écoles associatives *Diwan*) et le modèle paritaire (écoles publiques et catholiques), appelés ainsi sur la base de la quotité horaire dévolue à chaque langue : les écoles *Diwan* n'utilisent que le breton comme langue d'enseignement et de socialisation au cours de la maternelle et du CP. Le français est ensuite introduit comme matière enseignée, en s'alignant progressivement sur les volumes horaires de français définis par les programmes de l'éducation nationale. Le breton y reste donc en principe la langue d'enseignement de toutes les disciplines autres que le français. Les classes bilingues publiques et privées catholiques consacrent quant à elles 50 % du temps scolaire à chaque langue dès la maternelle. Une grande variabilité s'observe par ailleurs selon les enseignants dans la priorisation des langues selon les matières⁵. Cette opposition diffère sensiblement des classifications internationales les plus courantes (Baker 2011 : 222-250 ; Hamers & Blanc 1989 : 189-190, 198-212), qui reposent davantage sur le projet pédagogique plutôt que sur des critères organisationnels. Ainsi, le terme *immersion* concerne généralement les situations pour lesquelles la langue de scolarisation n'est pas celle de la première socialisation : c'est le cas des écoles fonctionnant en français dans les provinces anglophones du Canada ; en Corse, le principe de parité horaire n'empêche pas l'utilisation du terme *immersion partielle* (Dalley, Cotnam-Kappel & Di Meglio 2014 : 86 ; Lacave 2014 : 116). La recherche anglo-saxonne distingue par ailleurs les écoles paritaires en *Dual Language schools* et *Heritage schools* (ou *Maintenance schools*). Les premières s'adressent à des enfants en principe déjà bilingues, qu'il faut équiper plus finement : enfants d'expatriés, dont le destin social est ouvert (retour au pays d'origine ou installation durable dans le pays d'accueil) ; les secondes accueillent des enfants de minorités linguistiques autochtones ou migrantes, avec l'objectif de leur faire maîtriser la langue majoritaire de leur pays, tout en préservant leur langue d'origine toujours pratiquée autour d'eux.

⁴ Ministère de l'éducation nationale, circulaire n° 2001-167 du 05-09-2001, modifiée par la circulaire n°2003-090 du 05-06-2003 ; Bulletin officiel n°9 du 27 septembre 2007, programme pour l'enseignement des langues régionales, annexe 1 ; circulaire n° 2017-072 du 12-04-2017 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales.

⁵ À partir de 1995, les textes officiels définissaient la parité en fonction des objectifs pédagogiques, tolérant un plus grand usage du breton si nécessaire. La stricte parité horaire a été rétablie en 2003, ainsi que l'obligation de recourir aux deux langues pour couvrir l'ensemble des programmes.

Cette typologie fait donc apparaître les contradictions des structures d'enseignement en breton : toutes sont en fait des écoles immersives, puisqu'une écrasante majorité des enfants qui les fréquentent ne parlent que français chez eux. Le partage de ce caractère immersif est en outre attesté par une commune visée d'acquisition instrumentale : dans les classes publiques et catholiques, le breton n'est pas plus que chez *Diwan* une simple matière enseignée, mais bien un vecteur d'enseignement⁶. Mais toutes sont également des *Heritage schools*, des écoles où se transmet un patrimoine linguistique qui peut être plus familier qu'on ne croit et qui, même non-compris, recèle un potentiel d'identification qui distingue cette langue d'une langue étrangère *proprio motu* (au moins à partir d'un certain âge) ; ce qu'illustre la fameuse phrase en exergue d'un article de J. Billiez : « Ma langue, c'est l'arabe, mais je ne la parle pas » (Billiez 1985).

Quoi qu'il en soit, ce qu'il est important de souligner, c'est que les données démographiques de l'équation ont fondamentalement changé la nature de l'enseignement précoce en breton. Celui-ci s'est développé depuis les années 1970 dans la continuité des mouvements revendicatifs de l'entre-deux-guerres (Fouéré 2012), qui réclamaient la prise en compte du breton par l'école, alors qu'il était la langue maternelle de nombreux enfants de Basse-Bretagne. Or ce n'était déjà plus vrai à l'époque de la création de *Diwan* en 1977 : seule une très petite minorité, celle des enfants issus de familles militantes ou à profils sociologiques atypiques (parents âgés, présence des grands-parents au foyer...) était encore à même de parler le breton. Les familles militantes se sont perpétuées, de sorte qu'il existe toujours des enfants bittophones⁷ dès avant leur scolarisation. Mais la masse des enfants élevés en Bretagne aujourd'hui l'est en français exclusivement. D'un projet toujours revendiqué comme la sauvegarde de la langue locale, reposant sur le postulat d'une pratique de cette langue dans l'environnement des enfants et par les enfants eux-mêmes, on est ainsi passé insensiblement à l'enseignement intensif d'une langue inconnue (*a fortiori* en Bretagne romane).

Cette situation présente est rarement énoncée, probablement par crainte de donner des arguments aux adversaires de l'enseignement du breton qui, diagnostiquant le déclin irrémédiable de la langue, avanceraient l'inutilité d'un tel enseignement. Il y a là un tabou, doublement dommageable : premièrement, le refus d'admettre sereinement la réalité empêche le développement d'un argumentaire ambitieux : la vitalité du breton est ainsi prouvée par la toponymie locale, son utilité est démontrée par la facilitation ultérieure à acquérir l'anglais⁸... Deuxièmement, les contraintes de l'enseignement du breton comme langue seconde (L2) à un public dont la langue maternelle est le français sont probablement insuffisamment prises en compte. D'où les pratiques très discutables de nombreux enseignant-stagiaires que j'ai

⁶ La seule vraie différence entre les deux catégories d'établissements tient à leur politique linguistique : dans les écoles *Diwan* le breton est la langue véhiculaire des interactions avec les adultes, y compris le personnel non-enseignant. Dans le système paritaire, le breton n'est la langue que d'une ou plusieurs classes à l'intérieur d'un établissement : le breton sort donc difficilement des murs de la classe.

⁷ J'utilise ce terme, d'apparition récente, concurrentement avec *bretonnant*, plus ancien. Il serait trop long d'exposer ici les arguments en faveur de l'un ou l'autre.

⁸ Un argumentaire ambitieux consisterait à refuser le terrain de l'adversaire, celui de l'« utilité » et de l'« intérêt général » : à l'école, la musique, la peinture, la poésie... n'ont pas plus d'utilité pratique que le breton. Plus précisément, leur utilité sociétale ne peut s'évaluer que très indirectement, mais elle est réelle pour qui sait voir plus loin que Bouvard et Pécuchet. Du côté de l'intérêt général, est-on sûr que c'est par la réduction de la diversité linguistique de la planète qu'il sera le mieux servi ? Et si oui, qu'attendons-nous alors pour abolir le français et faire de l'anglais la langue planétaire officielle ? La réappropriation du breton est un projet sociétal des Bretons, au titre de leur patrimoine collectif, qui n'a pas davantage à être justifié que la reconstruction de Notre-Dame de Paris par l'État laïc. Enfin, la faiblesse du nombre des locuteurs peut certes se lire comme le résultat d'un échec à faire du breton une langue donnant accès à la modernité. Mais qui aurait été à même de conduire cette modernisation et l'a constamment refusée, sinon l'école, et donc l'État ? Le déni d'utilité, justifié au nom, tantôt du Progrès, tantôt de l'unité française a ainsi été (et est toujours ?) une prophétie auto-réalisatrice. L'État doit donc être mis face à ses responsabilités, lui qui a asséché le vivier linguistique et qui prétend aujourd'hui promouvoir et encourager la diversité...

l'occasion de visiter dans leur classe : formés dans un moule conçu pour l'enseignement monolingue en français, beaucoup peinent à développer la distance critique nécessaire et appliquent des stratégies pédagogiques qui s'avèrent dénuées de pertinence voire contre-productives en classe bilingue. Or avoir conscience que le breton est une L2 pour les élèves, c'est au minimum reconnaître qu'une simple transposition en breton des activités de classe conduites ailleurs en français n'est pas suffisante pour permettre l'acquisition de la langue et que la scolarisation en breton suppose des stratégies didactiques spécifiques.

Langue de scolarisation et pression de la L1

Dans son ouvrage de synthèse consacré à l'apprentissage des langues secondes, Gaonac'h montre ainsi que l'acquisition d'une L2 n'est pas la simple reproduction des phases d'acquisition de la L1. Même avec un temps d'exposition comparable, les structures syntaxiques utilisées sont tendanciellement moins diversifiées en L2 (Gaonac'h 2006 : 86-87). Le jeune enfant commence en effet à développer sa L1 par une phase cognitive pré-syntaxique : le besoin et le désir de communiquer (Petit 2001 : 30) préexistent à la maîtrise des outils linguistiques, qui sont donc construits *ad hoc*, par approximation optimisante et en fonction du *feed-back* de l'environnement. À l'inverse, l'enfant d'âge scolaire, même très jeune, ayant passé l'étape de la communication la plus sommaire, construit sa L2 en passant cette étape pré-syntaxique et en s'appuyant déjà sur des stratégies linguistiques, qui dans un premier temps sont naturellement transférées depuis sa L1. Ce biais dans l'acquisition de la L2 n'est pas cantonné au plus jeune âge : il se prolonge avec les années, comme le montrent les nombreux travaux d'envergure menés au Canada. Il y a ainsi été démontré que les élèves anglophones en classe d'immersion en français, s'ils développent des compétences de compréhension d'un niveau comparable aux élèves dont le français est la L1, restent en deçà dans leurs productions tant verbales qu'écrites (Cummins 1998 : 2 ; Pellerin 2008 : 309), notamment à travers un système verbal moins complexe (Cummins & Swain 1986 : 45), une syntaxe elliptique (Swain & Lapkin 1982 : 50), un lexique limité et très influencé par les usages scolaires (Lyster 2007 : 15-16), ainsi que de moindres capacités d'adaptation pragmatique et sociolinguistique (Cummins & Swain 1986 : 124-128). D'une manière générale, même si les habiletés en français des élèves issus des programmes d'immersion sont très supérieures à celles de l'enseignement classique, leur français « remains non-native » (Swain & Lapkin 1982 : 51 ; Lyster 1987).

De nombreuses études établissent par ailleurs que l'un des facteurs déterminants pour garantir une acquisition optimale de la langue seconde est l'intensité de l'exposition à celle-ci, également formulée par la notion de richesse de *l'input* (Krashen 1981, Petit 2001 : 30, Gathercole 2007 ; Gathercole & Thomas 2009 : 214, 224 ; Almeida *et al.* 2012 : 2 ; Paradis *et al.* 2008 ; Kupisch *et al.* 2014 : 127). Ce qui, au passage, semble plaider pour des formes d'enseignement de type immersif (Swain & Lapkin 1982 : 42-43 ; Cummins & Swain 1986 : 46). Cependant, la plupart de ces auteurs (Petit 2001 : 45, 48 ; Gathercole & Thomas 2009 : 224 ; Swain & Lapkin 1982 : 44-45 ; Cummins & Swain 1986 : 45) estiment que la différence entre immersion précoce et enseignement moins intensif tend à s'atténuer avec le temps. Par ailleurs, l'acquisition d'une langue n'est pas un phénomène linéaire, d'où d'importantes variations d'un individu à l'autre (Genesee & Nicoladis 2006 ; Krashen 1981 : 125 ; Kupisch *et al.* 2014 : 128).

Outre les stratégies des apprenants, les langues en présence elles-mêmes ont leur part dans le processus d'acquisition. Sa rapidité, ainsi que le degré de finesse dans l'appropriation de structures nouvelles, est ainsi prédictible en fonction de la distance linguistique entre L1 et L2 : une structure commune aux deux langues sera plus facilement et rapidement acquise en L2 que si elle est absente de la L1 (Gaonac'h 2006 : 87 ; Almeida *et al.* 2012 : 3). D'où les difficultés

des élèves anglophones à acquérir les conjugaisons du français, puisqu'ils utilisent en anglais des paradigmes verbaux beaucoup plus sommaires. Ceci démontre la nécessité de pratiques didactiques volontaristes et méthodiques. *A fortiori* dans l'enseignement du breton, puisque celui-ci présente en effet un haut niveau d'originalité par rapport au français : élasticité syntaxique, formes verbales, mutations etc. dont l'acquisition graduelle doit passer non seulement par une pratique intense, mais aussi par un enseignement explicite et contrastif.

Ceci vaut tout au long de la scolarité, car un autre grand problème mis au jour par la recherche canadienne est celui de la *fossilisation des erreurs* (Gajo 2001 : 25 ; Pellerin 2008 : 309) : alors que le rythme d'acquisition est rapide dans un premier temps, les élèves tendent à atteindre un niveau seuil à partir duquel leur maîtrise de la L2 ne progresse plus. Selon Harley & Swain (cités par Swain & Lapkin 1982 : 50), une fois que les élèves ont atteint un certain point de leur développement langagier où ils peuvent se faire comprendre, il n'existe plus d'incitation à progresser dans la correction grammaticale ou phonologique et à se rapprocher du parler des locuteurs natifs. Parmi les facteurs à l'origine de cette tendance, deux explications semblent déterminantes. D'une part, l'autocensure inconsciente des enseignants, qui seraient enclins, pour favoriser l'interaction et la confiance en eux-mêmes de leurs élèves, à limiter leurs exigences quant au matériau linguistique lui-même (Gaonac'h 2006 : 138-139). D'autre part, l'absence de contacts et d'interactions avec des locuteurs natifs (Swain & Lapkin 1982 : 51), qui seuls pourraient fournir un *feed-back* sinon irréfutable (les natifs font aussi des erreurs), du moins de nature à être modélisant pour la parole des apprenants, dans le sens de leurs normes (Pellerin 2008 : 309 ; Baker 2007 : 138). Dans un cas comme dans l'autre, et même si l'intention est louable, concernant les enseignants qui sans le savoir se montrent trop indulgents, plusieurs chercheurs avertissent qu'une telle pratique, insuffisamment corrigée, risque de mener au développement d'un « dialecte spécifique aux élèves » (Fraser 2006, cité par Pellerin 2008 : 309), voire d'un « pidgin de classe » (Lyster 1987 ; Pellerin & Hammerly in Gaonac'h 2006 : 139), forcément opaque pour les autres locuteurs.

Langue de scolarisation et langue héritée : quel breton enseigner ?

La situation canadienne, avec ses faiblesses, ne peut laisser indifférent quiconque est familier du contexte d'enseignement du breton et des langues de France en général. Comme évoqué plus haut, la dichotomie entre langue populaire et langue scolaire et les difficultés d'interactions entre usagers de ces deux formes y sont en effet souvent rapportées (Le Coadic 1998 : 244 ; Hornsby 2015 : 127 ; Peillen 1999 ; Puig Moreno 2007 ; Peytavi Deixona 2007 ; Martel 2013 : 529). Au Pays basque, Joly parle même « d'effets pervers » du développement du basque scolaire (2007 : 117-118). Seule la Corse semble faire exception, grâce au concept de polynomie qui y a été élaboré (Cortier 2004, Ottavi 2008 : 356-383 ; Sorba 2019 ; Colonna 2020 : 76-77). C'est qu'au-delà du problème simplement didactique soulevé par la recherche canadienne, les langues minoritaires, privées de longue date de fonctions officielles ou éducatives, doivent faire face à une tension spécifique et souvent non résolue entre norme et variation.

Un concept malaisé : le breton standard

Nulle part, la langue scolaire prescrite n'est strictement identique à l'usage réel⁹. Mais dans certains cas, la présence d'une tradition scolaire pluriséculaire a pu faire converger l'usage vers

⁹ Même en français. Pour donner quelques exemples simples, voir l'opposition entre les formes parlées « ch'ais pas », « qu'est-ce tu dis ? », « i fait quoi ? » et leurs correspondants normatifs : « je ne sais pas », « que dis-tu ? », « que fait-il ? ». Ces formes parlées appartiennent à un style plutôt relâché, mais elles s'emploient universellement, indépendamment du milieu social ou du niveau éducatif. Il est pourtant vraisemblable qu'à l'écrit, la plupart des locuteurs les jugeraient inacceptables, surtout sur un support pédagogique. Alors qu'à l'oral et en contexte

la norme au point de créer l'illusion d'une parfaite identité entre les deux. Pour comprendre pourquoi il en va très différemment du breton, il faut revenir brièvement sur quelques éléments de son histoire (pour une vue synthétique, voir Le Dù & Le Berre 2019). Le breton n'a jamais été une langue de pouvoir : depuis le Moyen Âge, les institutions, politiques ou religieuses, sont passées du latin au français et n'ont jamais utilisé le breton que comme un moyen auxiliaire, quand il fallait s'adresser à ceux dont c'était la langue unique. Le besoin de standardisation « par le haut » ne s'est donc jamais fait sentir. Au contraire : utiliser le breton a signifié pendant des siècles sortir du registre de l'officialité, pour passer à celui de la vicinalité. Dès lors, comment mieux atteindre les populations qu'en s'adressant à elles en un breton aussi proche que possible des formes orales qu'elles pratiquaient ? C'est donc au moment où l'État moderne se construit, où la norme linguistique du français se rigidifie et s'étend, que se fragmente le breton écrit (à peu près unifié auparavant, mais très peu diffusé). Les deux phénomènes étant les deux faces de la même pièce. Le breton écrit se trouve alors inscrit dans une relation de complémentarité, voire de dépendance au français : le français est la langue des élites, de la haute culture, de l'universel et de l'invariant ; le breton est la langue du local. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, la production de textes en breton explose et la seule institution qui en soit à l'origine est l'Église : catéchismes, mandements, livres d'heures, littérature de dévotion... Les prêtres de l'évêché de Vannes sont les premiers à élaborer par tâtonnements de nouvelles habitudes graphiques, afin de refléter une prononciation moyenne davantage à la portée de leurs (rares) lecteurs. Le reste de la Basse-Bretagne conservera plus longtemps des normes relativement homogènes, formant un breton cultivé, très marqué par les usages du Haut-Léon. Mais insensiblement, chaque évêché tend à développer ses propres normes, pour ses propres ouailles, de peur qu'un breton trop exotique ne fasse écran au contenu religieux. Ce que l'on nomme « dialectes » du breton sont donc, dans leur version graphique, des *standards diocésains*, produits « par le bas ». Quand apparaissent au XIX^e siècle des projets d'enseignement de masse, le breton est vite jugé inapte à cette fonction (Bernard 1917) : pour les décideurs, d'une part, il est impossible d'enseigner une langue *divisée en quatre dialectes*, eux-mêmes soumis à tant de variation ; d'autre part, si le *dialecte* léonard passe pour le meilleur breton (reflet de l'idéologie linguistique du temps), l'expérience de deux siècles d'enseignement catéchétique est avancée pour prouver que l'on ne peut l'utiliser hors des limites du Léon...

Un nouveau mouvement de standardisation aura pourtant lieu, en plusieurs vagues, entre le début du XIX^e et la première moitié du XX^e siècle. Les standardisations antérieures étaient avant tout orthographiques et grapho-phonologiques. Elles visaient à trouver le moyen d'utiliser la langue du peuple pour transcrire le message de l'Église. À présent, la volonté est d'agir sur le matériau linguistique : sur sa grammaire et surtout son lexique. Mais on ne saurait dire si ce mouvement opère « par le haut » ou « par le bas ». Il apparaît en effet beaucoup plus « latéral », pour ne pas dire marginal. La population a adopté la représentation hégémonique (au sens gramscien) selon laquelle le breton est irrémédiablement fragmenté et qu'il ne peut servir de vecteur d'enseignement. « Par le haut », les modernisateurs du breton, qui sont des écrivains ou des intellectuels éloignés du pouvoir, ne se voient guère accordée l'autorité nécessaire à la reconnaissance de leur action ; « par le bas », ils ne forment pas non plus une masse critique capable d'orienter les pratiques. Ils prêchent donc souvent dans le désert et la notion même de « breton standard », jamais nommée ainsi, mais relativement tangible avant le XIX^e siècle, devient extrêmement floue au-delà. À mesure que le français s'impose comme unique langue écrite en usage dans la population, la conscience même d'un « breton standard » semble s'estomper : progressivement, la légitimité implicite d'un breton cultivé fait place au XIX^e et surtout au XX^e siècle à la dénonciation d'un breton abstrait, littéraire et coupé des locuteurs

approprié, personne ne les jugerait fautives : ce sont les formes normatives qui seraient probablement jugées soit pédantes et caricaturales, soit comme la marque d'un locuteur étranger.

populaires. Pourtant, *stricto sensu*, le breton standard peut se définir par les simples critères suivants :

- L'utilisation d'une prononciation géographiquement peu ou non-marquée, synthétisant les grands traits phonologiques et prosodiques de la moitié nord-ouest de la Basse Bretagne¹⁰.
- L'emploi, anciennement, de la graphie unifiée de 1908 ; actuellement de la graphie très largement majoritaire *peurunvan* de 1941, ou plus rarement des graphies *universitaire* de 1955 ou *interdialectale* de 1975¹¹.
- Un lexique tendant à éviter les emprunts au français, remplacés par des mots anciens réactivés, par des bretonisations superficielles, ou par des constructions savantes¹².

Le breton standard n'a donc rien de rédhibitoire en soi. Des écrivains d'origine populaire et dont le breton vernaculaire est la langue maternelle l'ont employé et l'emploient, adaptant leur expression aux circonstances¹³. Mais la masse des bretonnants n'ayant pas été scolarisée en breton, celle-ci n'a accès qu'à un breton local et rural. Dès lors, tout ce qui s'en éloigne est perçu avec réserve ou goguenardise comme un phénomène artificiel. Avec suspicion, même, puisque ce breton apparaît également inutile dès lors que le français, langue de culture et de promotion sociale est propagé auprès de tous par l'école (Le Coadic 1998 : 244-248). Dans le même temps, les rangs des militants de la revitalisation du breton comptent de nombreux francophones, ayant appris le breton tardivement. Il en résulte tout naturellement une influence de leur langue maternelle :

- Malgré l'existence d'une prononciation idéalisée, l'accent français peut aller jusqu'à l'absence totale des traits spécifiques du breton et un simple transfert (parfois sans complexe) de la phonologie du français.
- Une syntaxe souvent divergente du phrasé populaire, soit par influence du français, mais aussi souvent par celle de pratiques livresques (Glanndour *et al.*, 2012 : 45-46). On observe ainsi souvent chez les néo-bretonnants une sur-représentation de la conjugaison périphrastique, qui n'est pourtant pas un calque roman.
- La chasse aux gallicismes lexicaux est parfois radicale, certains donnant la priorité à des constructions obscures, qui paraissent d'autant plus singulières quand leurs sonorités sont (involontairement) très françaises.

Que cela tienne à leur poids relatif au sein des milieux revendicatifs bretons ou à leur activisme, c'est généralement ce type de locuteurs qui dans la deuxième moitié du XX^e siècle (voire même avant) fournit l'archétype du breton standard, qui dans l'esprit de beaucoup devient alors synonyme de mauvais breton, en tout cas de breton radicalement différent des pratiques populaires : accent français, grammaire loufoque et vocabulaire abscons (Hewitt 1977 : 16). Or si la question de la langue standard est si épineuse, c'est simplement que les acteurs de la standardisation du breton n'ont pas réussi à agir en profondeur sur les usages, voire même à convaincre de la légitimité et de la possibilité de produire une telle variété de langue.

¹⁰ La première formulation de règles pour une prononciation standardisée remonte à 1928, avec l'ouvrage de Roparz Hemon, *La prononciation du breton*. D'autres travaux plus récents appuient la même modélisation : Ternès 1977, Mercier 1981, Madeg 2010. Dans la moitié sud-est de la Basse-Bretagne, les parlers du pays vannetais, héritiers de l'ancien standard diocésain correspondant, sont souvent reconnus comme formant un dialecte à part (au sens de variante territorialisée) ; par contre, les parlers du sud-est hors du pays vannetais sont souvent décrits comme des *mélanges*.

¹¹ Les graphies non-standard sont donc les normes anciennes, les graphies populaires et les *idionormes* érudites.

¹² Il existe toutefois plusieurs écoles, aux principes très contrastés. Cf. Le Pipec 2018a.

¹³ Jean-Pierre Calloc'h (1888-1917) offre un exemple bien documenté et assez étonnant d'adaptation linguistique, cf. Le Pipec 2018b. Parmi les écrivains notables, citons Yeun ar Gow, Jaffrennou, Jakez Riou, Youenn Drezen, Yann Gerven, mais aussi Hélias... Pour un exemple tiré des médias, on peut citer Fañch Broudic, dont le breton, qui comporte une certaine coloration trégoroise, est compréhensible à peu près partout comme le montrent les interviews qu'il a eu l'occasion de mener dans toute la Basse-Bretagne au cours de sa carrière.

Alors qu'il a probablement toujours existé un certain degré de breton standard, ce registre est aujourd'hui mal identifié, ou plus précisément identifié à tort comme une sorte de *novlang* à phonologie française (Madeg 2010 : 141).

Le paradoxe gallois : choisir entre 'language death' et 'dialect loss'

Cette définition extrêmement négative du breton standard en fait naturellement un repoussoir pour beaucoup de locuteurs ou d'apprenants, qui n'y reconnaissent pas la langue de leur affect. Pour une grande partie de la population, l'attachement à la langue et la volonté de la conserver renvoie en effet à des souvenirs d'enfance et à l'expérience du breton comme langue domestique (depuis le foyer jusqu'au village ou au canton), dans des contextes où le breton était encore une langue « naturelle » pour ses utilisateurs. C'est-à-dire sous une forme vernaculaire. Vouloir préserver le breton et assurer sa transmission signifie donc souvent préserver le breton local, ou un breton qui soit le plus proche possible du breton local. Le mot « authentique » est souvent mis en avant pour caractériser cet état de langue (Madeg 2010 : 8), dans le sens d'une langue pratiquée spontanément, sans purisme, sans normativisme et sans influence du français¹⁴.

Or ceci est une gageure : les conditions de transmission de ce type de breton n'existent plus, du moins à grande échelle, et même ses conditions de pratique paraissent en sursis. C'est donc une forme standardisée de la langue qui est diffusée par les acteurs de sa revitalisation : par la signalétique publique (routière ou institutionnelle), la production audio-visuelle, le brassage des locuteurs, dont l'horizon ne peut plus être limité à l'échelon paroissial... Standardisation qui est même parfois avancée comme condition prédictive de réussite ou d'échec d'un processus de revitalisation (Bentahila & Davis 1993 : 369 ; Crystal 2000 : 141, 156), même si Fishman se montre moins pessimiste (1991 : 344-345). Le champ de l'enseignement semble quant à lui induire par essence une telle dynamique d'homogénéisation, notamment à travers la circulation géographique des enseignants et un matériel pédagogique nécessairement uniforme¹⁵. Mais il apparaît qu'une telle évolution ne peut que conduire à la disparition progressive du breton vernaculaire et à son remplacement par la forme standardisée. Donc plus ou moins éloignée des pratiques héritées (Costaouec 2002 : 129).

Ce problème a été analysé en détail par Mari C. Jones au Pays de Galles (1998). Confronté au recul de sa pratique face à l'anglais, le gallois se trouve à la fin du XX^e siècle dans une situation également très fragilisée. Le tableau qu'elle dresse de la répartition des locuteurs et de leurs usages vaut la peine d'être cité longuement, tant il ressemble à s'y méprendre à la situation bretonne :

The linguistic situation in Wales is, therefore, a complex one. On the one hand, there are the monoglot English-speakers and, on the other, the bilingual community, which divides into older fluent Welsh-speakers (mainly over 60) who tend to speak dialect but who are able, when necessary, to rid their speech of overtly regional features to some degree; 'rusty' speakers, who have difficulty expressing

¹⁴ Du moins, quant à la phonologie et à la grammaire, car cette influence est partout visible dans le lexique, au point de créer le malaise chez les locuteurs vernaculaires : ceux-ci ont souvent le sentiment de mal parler le breton et cette dévalorisation de leur langue à leurs propres yeux a contribué pour une bonne part au changement de langue (soit par rejet d'une langue détestée, soit au contraire par le constat un peu attristé de l'inutilité d'un parler pourtant aimé).

¹⁵ Le matériel pédagogique peut refléter la variation jusqu'à un certain point, mais ceci même constitue une des dimensions de la standardisation scolaire actuelle. Au lieu du modèle ancien de standardisation par imposition d'une norme livresque, abstraite ou externe, l'école ambitionne aujourd'hui une prise en compte du plus grand nombre possible de formes attestées. La pratique en milieu scolaire fait ainsi se rencontrer termes, phonèmes et morphèmes dont la combinaison serait impossible en pratique vernaculaire. L'école constitue ainsi le premier lieu d'élaboration d'un nouveau standard supra-dialectal.

themselves in Welsh but who retain quite a good passive knowledge of the language (and, interestingly, the little Welsh they do possess is often of a regional variety); adult-learners, whose Welsh is quite standardized; and younger fluent Welsh-speakers, who have usually been educated through the medium of Welsh and who also tend to use the Standard, only rarely having recourse to dialect, especially if they have learnt Welsh as a second language. (Jones 1998 : 288)

Cette complexité tranche avec l'opposition binaire souvent rapportée et qui semble trop schématique (Hornsby 2009 : 65-66, 73-74) entre d'une part des bretonnants populaires hermétiques aux phénomènes de standardisation et de promotion du breton, et de l'autre des militants parlant un breton coupé de la société bretonnante. La seule véritable différence entre Bretagne et Pays de Galles, sur la base de la description ci-dessus, est la moindre diffusion de la langue savante (de par le caractère récent de l'unification orthographique et du développement de l'enseignement scolaire en breton). D'où une moindre capacité pour les locuteurs âgés à gommer les traits locaux de leur parler, ainsi qu'un nombre extrêmement restreint de jeunes locuteurs. La question de l'alignement phonologique des jeunes locuteurs sur la langue dominante (ici, le français) pourrait fournir un autre point de divergence, mais cela reste discutable, car le gallois des jeunes montre aussi une relative porosité à l'anglais (cf. infra).

Que nous apprend donc l'expérience galloise ? À l'écrit, il existe un gallois standard qui s'enracine dans la tradition littéraire médiévale et qui a été sans cesse renouvelé jusqu'au XX^e siècle (Jones 1998 : 265-269). La reconnaissance institutionnelle dont a bénéficié le gallois entre la fin des années 1960 et les années 1990 a par ailleurs conduit à la généralisation de son enseignement, qui fait partie aujourd'hui du cursus scolaire obligatoire. Donc à l'expansion du standard. Concernant l'oral, la question s'est révélée plus délicate. Il est rapidement apparu que les positions les plus rigides n'étaient pas tenables : ni le maintien de la langue solennelle héritée de la traduction de la Bible (*op. cit.* : 269-270, 286) ; ni non plus une fidélité absolue aux pratiques dialectales, qui revenait à la fois à limiter la zone géographique où les apprenants pourraient faire usage de leur langue et à exiger des enseignants un niveau de spécialisation en dialectologie peu réaliste (*op. cit.* : 286-287). Le résultat fut un processus de *mixage des dialectes* (*op. cit.* : 283-287), d'abord réalisé sous l'égide de l'Université (avec les publications didactiques *Cymraeg Byw*). Cette première phase de standardisation « par le haut » donna pourtant lieu à des critiques en raison du caractère jugé artificiel de la langue proposée, qui visait à fusionner vocabulaire et traits de prononciation du nord et du sud. Mais le développement des médias (et l'existence d'une forme écrite de référence) permit l'émergence « par le bas » d'un Gallois Standard Oral (GSO), qui fit davantage consensus (*op. cit.* : 273-282). Selon Jones, ce *mixage des dialectes* a représenté une deuxième standardisation (*op. cit.* : 290), qui elle-même ouvre la voie aujourd'hui à une *convergence des dialectes* (*op. cit.* : 289). La distinction entre les deux phénomènes s'impose par le fait que le *mixage* signifie le mélange graduel de deux variétés vernaculaires mises en contact, qui s'empruntent mutuellement, ou plus souvent qui entraîne des emprunts asymétriques de la variété la moins prestigieuse à la plus prestigieuse, jusqu'à une possible fusion. La *convergence*, qui s'observe actuellement, signifie quant à elle que les dialectes maintiennent (un temps) leur distinctivité, mais qu'ils empruntent parallèlement au GSO, la variété neutre. Il est possible que le résultat à long terme soit identique : l'apparition d'une langue homogène et non territorialisée. Mais au lieu de la promotion exclusive d'une variété particulière, issue d'une région précise, la *convergence* dialectale permet l'élaboration d'une langue vraiment neutre, produit de l'ensemble de la variation présente sur le territoire et envers laquelle tous les locuteurs peuvent éprouver un sentiment de loyauté.

La façon dont le GSO influence le parler des enfants scolarisés en gallois a été abondamment exemplifiée par Jones, qui analyse le processus à partir d'une liste très riche d'items dans deux

localités du pays de Galles : Rhymney au sud (*op. cit.* : 90-109) et Rhosllannerchrugog au nord (*op. cit.* : 188-208). La comparaison entre les générations montre très clairement que la langue des jeunes et des enfants, scolarisés sous diverses formes en gallois, est beaucoup plus marquée par ces phénomènes de standardisation et de convergence. Ceci aussi bien au nord, où le gallois est toujours une langue sociétale, qu’au sud, où ce statut n’est plus que résiduel. Le gallois strictement vernaculaire semble ainsi voué à la disparition (*op. cit.* : 137-138, 208). D’autant plus que la langue standardisée est jugée la seule acceptable en classe (*op. cit.* : 134, 227). Mais de façon similaire à ce qui est observable en Bretagne, ce sont les générations d’âge intermédiaire qui en sont les plus attristées (*op. cit.* : 227). C’est-à-dire les générations qui ont vécu en contact étroit avec les locuteurs dialectaux et qui ont plus au moins baigné dans le dialecte, tout en assistant à présent à son recul (essentiellement face au standard utilisé dans les médias et par le biais de leurs enfants). Elles trouvent ainsi au premier un charme et un relief qui manquent au second (*op. cit.* : 135). De leur côté, les locuteurs âgés, les moins marqués par le standard et par la culture scolaire, auraient plutôt tendance à dénigrer leur propre parler, le jugeant inférieur (*op. cit.* : 135-136, 227). Quant aux plus jeunes générations, le GSO étant la forme de langue dans laquelle ils sont socialisés, il leur paraît tout naturel. À l’inverse, ils jugent le dialecte peu compréhensible et connoté comme rural et incorrect et ses locuteurs peu éduqués (*op. cit.* : 135, 230-231). Ceci alors même que la correction de ce gallois parlé par ces jeunes générations pose également question puisqu’il a parfois lui aussi été décrit comme une sorte de dialecte scolaire (Lyster 1987) fortement influencé par l’anglais (Jones 1998 : 149-150).

Pour résumer, alors que la création (par le travail conjoint des linguistes et de la société civile) d’une langue standard, puis l’expansion de ses domaines d’usage sont probablement une voie indispensable pour répondre à l’obsolescence de la langue et enrayer la menace de sa disparition, un tel programme reproduit malheureusement la dévalorisation des vernaculaires déjà délégitimés par la langue dominante, cette fois au profit de la variété standard de la langue dominée (Bentahila & Davis 1993 : 370-71, Colonna 2020 : 72). La standardisation se paie donc d’une perte d’originalité géolinguistique et sociolinguistique, qui faisait la richesse et le cachet de la langue et qui justifiait de vouloir la préserver.

Quels effets ? Quel usage hors de l’école ?

Cette transformation, inévitable, de la langue par l’école semble être la cause d’un grand point faible de toutes les langues enseignées en un tel contexte : artificielle et trop distante des pratiques vernaculaires, la langue est rarement usitée en dehors du contexte strictement scolaire (Hornsby 2015 : 127). Le phénomène a une nouvelle fois été bien étudié au Canada anglophone, c’est-à-dire dans le cas où la langue d’immersion est une langue de prestige et qu’elle est pratiquée par une société voisine (Baker 2011 : 268). Même dans un tel environnement, que l’on pourrait considérer comme porteur, la langue scolaire peine à sortir des murs de la classe : son usage concerne surtout les activités d’apprentissage, mais il est limité sur la cour de récréation et dans les échanges entre pairs. Quant à la pratique en société, elle est encore plus restreinte : au terme de leur scolarité, alors que leurs compétences en français ont atteint un excellent niveau, alors qu’ils portent un regard positif sur leur cursus, alors qu’ils indiquent une pratique constante ou régulière du français dans leurs interactions avec leurs enseignants, alors que la maîtrise du français représente un atout important sur le marché de l’emploi, les anciens élèves d’immersion francophone n’ont pas plus de contacts avec des francophones natifs que leurs pairs issus de l’enseignement monolingue. Ils ne consultent pas plus de médias ou de supports culturels en français et ne recherchent pas davantage à mettre en pratique leur connaissance de la langue (Swain & Lapkin 1982 : 53, Cummins & Swain 1986 : 52 ; Hamers & Blanc 1989 : 202). Les facteurs généralement identifiés pour expliquer cette situation ont été

listés par Baker (2011 : 268-270) : le manque d'interlocuteurs ; le manque de confiance dans ses capacités d'expression ; une préférence pour la langue dominante comprise de tous ; des pratiques pédagogiques encourageant peu la prise de risque et l'expression, voire même la désorganisation des établissements résultant de la présence d'une classe bilingue ; le dévoiement du projet éducatif bilingue, auquel les parents adhèrent non plus par attachement à la seconde langue, mais plutôt par stratégie d'accumulation de capital social et culturel dans un contexte de compétition scolaire ; les stratégies d'acquisition de la langue, qui peuvent être mal anticipées par les enseignants. L'auteur clôt sa réflexion en rappelant que l'enseignement bilingue au Canada est le produit d'un contexte spécifique : le bilinguisme s'y est développé dans le sillage d'un projet global de société, associant deux langues internationales de prestige et impliquant des dimensions politiques, sociales et culturelles. Ce qui a porté des fruits dans ce pays n'est donc pas nécessairement extrapolable ailleurs, tandis qu'à l'inverse, des écueils qui ont été surmontés au Canada, pourraient ailleurs poser davantage de difficultés.

En particulier, on doit s'attendre à un bilan plus sombre dans le cas d'un bilinguisme fortement asymétrique, où les deux langues ne possèdent pas la même reconnaissance, l'une d'entre elles étant marquée par une longue dévalorisation et par une disqualification aux fonctions éducatives. Alén Garabato (2006 : 277) en apporte un exemple concernant l'occitan. Le manque d'interlocuteurs que déplorent les jeunes y est plus criant encore, puisque là, il n'existe pas à portée une société occitanophone complète dans laquelle les néo-locuteurs pourraient s'immerger. La pratique de l'occitan semble donc se limiter aux pairs d'âge (et à condition qu'ils aient été scolarisés dans le même contexte), tandis que l'interaction avec les locuteurs empiriques âgés est très difficile, comme l'atteste ce témoignage :

Ch 5. ma grand-mère vit / ma grand-mère vit actuellement à Béziers / et de temps à autre ben / LÂCHE une phrase en occitan quoi / de temps à autre / et / ff / ce qui est frustrant ce que bon / c'est juste une phrase et encore une phrase / de manière très épisodique / et encore quand moi j'essaie de lui parler elle me comprend pas / (...)

Ch 5. c'est-à-dire que j'emploie un vocabulaire qui / c'est un vocabulaire moderne quoi / qui a qui a qui peut lui paraître artificiel / étant donné que bon euh chaque fois elle me dit ça « non je comprends pas ce que ça veut dire »/ « moi je dis comme ça »/ machin / « toi tu as » « c'est une langue de savants » et bon euh / en général tous les vieux ils me ils me disent ça quoi / parce qu'il y a / y a un trou / entre la / la jeunesse occitanophone aujourd'hui et / la génération traumatisée avant quoi / mais / c'est sûr que bon / (...) quand on vous a expliqué qu'il fallait pas parler patois sinon / voilà (...) on arriverait à rien dans la vie (...).

(Alén Garabato 2006 : 277-278)

Même si l'école constitue un cocon associé à de bons souvenirs et que la pratique de l'occitan est donc chargée de représentations positives, une fois celle-ci quittée, les jeunes locuteurs laissent se distendre le réseau qu'ils s'y étaient constitué. Ils perdent petit-à-petit la maîtrise de la langue et ne semblent pas même faire d'effort pour résister à cette évolution (*ibid.*).

Plus que tout autre facteur, parmi ceux avancés par Baker, c'est donc du déséquilibre des bains linguistiques respectifs que semblent donc souffrir les *langues de France*, à l'avantage du français : pour beaucoup, la L2 reste un savoir purement scolaire, générant un coût cognitif et une insécurité linguistique dont l'usage du français permet de se libérer (voir aussi Coyos 2005). Mais le trop peu d'usage de la langue minorée peut aussi être imputable à un refus venant des locuteurs âgés, aux prises avec de puissantes barrières psychologiques face à l'utilisation de leur langue. (Hornsby 2009 : 2). Comme dans l'extrait cité par Alén Garabato ci-dessus, certains jeunes mettent leur absence de coopération sur le compte des traumatismes d'enfance et des vexations subies en raison de la langue première (Hornsby 2015 : 43). Walsh (2005 :

300), parle alors de « *shaming practices* », par lesquelles les locuteurs âgés dénigrent de façon plus ou moins délibérée la pratique de la langue par les jeunes locuteurs. Bien attestés en Bretagne (Chantreau 2017 : 49-50 ; Hornsby 2015 : 42-43, 56-58 ; Le Coadic 1998 : 244), ces comportements sont évidemment générateurs de frustration chez les jeunes locuteurs ou apprenants, qui voient ainsi leurs efforts niés ou moqués. La thèse du « double standard » de Swain et Lapkin (1982 : 46) est éclairante pour le comprendre : alors que l'indulgence est de mise avec un étranger parlant imparfaitement une langue étrangère, parce que la fonction d'une langue minoritaire devient essentiellement identitaire et locale, un locuteur autochtone d'une langue autochtone et minoritaire sera jugé médiocre, incompetent ou ridicule s'il ne produit pas une impression absolument irréprochable. Or, on l'a vu, c'est trop demander à l'école que d'attendre qu'elle transmette une langue parfaitement conforme aux anciens usages, qu'ils soient linguistiques ou comportementaux. On peut ainsi estimer avec Le Coadic (1998 : 242-243, 246) que le fossé est autant culturel que générationnel entre les nouveaux usagers de la langue et leurs aînés, dont ils ne maîtrisent pas les codes (voir aussi Pentecouteau 2002 : 173-174). Pour la jeunesse hyper-scolarisée et sophistiquée élevée dans le monde douillet des dernières décennies du XX^e siècle ou les premières du XXI^e, les références culturelles et les normes de comportement sont peut-être aussi différentes de celles des ruraux, des ouvriers ou des marins nés dans la première moitié du XX^e qu'entre Madame de Sévigné et ses paysans. Il suffit de penser aux grands sujets d'actualité dans la société présente : présence (ou absence) du religieux, mariage homosexuel, immigration, construction européenne, pratiques narcissiques et rapport au corps (des régimes amincissants aux réseaux sociaux), tertiarisation du travail, parité hommes-femmes, usages du numérique, rapport à l'autorité, pratiques de consommation, conscience écologique... pour constater que, même si les convergences d'opinion peuvent exister, les générations nées jusque dans les années 1940 et celles nées à partir des années 1970 appartiennent à des civilisations différentes.

Conclusion (provisoire...)

La conclusion qui s'impose à ce stade ne semble donc pas devoir être limitée au breton, mais valoir pour la plupart des langues soumises à un contexte similaire : si l'introduction de la langue minorée dans le cadre scolaire est un maillon essentiel dans le processus d'*inversion du changement linguistique* (Fishman 1991), si les politiques linguistiques produisent des effets mesurables en termes de nombre de locuteurs réputés compétents, l'école ne peut à elle seule modifier les comportements individuels ou sociétaux et garantir l'activation de cette compétence. Surtout quand cela suppose de renverser des dynamiques multigénérationnelles de changement de langue (Lespoux 2013 : 382). En Catalogne du Nord, la forte demande parentale, qui soutient le développement de l'enseignement en catalan, voit parallèlement une chute des usages sociétaux (Lagarde 2013 : 462), tandis que l'écart de compétence linguistique avec les locuteurs élevés dans la *Generalitat*, où le catalan est langue sociétale, s'avère « abyssal » (Lagarde 2016 : 200, 208). Au Pays Basque, au nord comme au sud (Joly 2007 : 112-116 ; Coyos 2016 : 172, 177), malgré une progression spectaculaire des effectifs de locuteurs dans la jeunesse, la transmission familiale et les compétences linguistiques restent en-deçà des attentes. La socialisation à partir de l'adolescence s'y développe principalement dans la langue majoritaire et le basque tend à devenir une cause identitaire, dont la pratique est paradoxalement réactivée principalement lorsque les acteurs sont amenés à quitter le Pays Basque (voir pour le même phénomène en Bretagne, Le Coadic 1998 : 239). En Corse si des chiffres là aussi spectaculaires sont avancés pour décrire le dynamisme des effectifs scolaires, Comiti (2007 : 53-54) fait part de ses doutes quant aux compétences réellement atteintes et donc sur l'effectivité de la pratique. Il en va de même en Alsace, où même en contexte didactique, la

pratique de la langue scolaire semble elliptique (Huck 2016 : 164). En Irlande et au Pays de Galles (Jones & Martin-Jones 2004 : 55 ; Hodges et Murtagh, cités par Dunmore 2018 : 28), des politiques volontaristes et anciennes ayant permis de développer la scolarisation dans les langues locales n'ont eu que des effets limités dans la progression de la pratique effective de l'irlandais et du gallois. Enfin, en Bretagne, Chauffin (2015 : 174-177) montre elle aussi que la pratique du breton par les lycéens et jeunes adultes passés par le réseau *Diwan* reste très minoritaire.

Car pour que la revitalisation opère pleinement, il semble surtout nécessaire que ce soit la société civile qui s'empare de cette question (Coyos 2005), qu'elle adhère à ce projet collectif, qu'elle soutienne une véritable politique linguistique et qu'elle encourage la pratique de la langue, en dépassant les débats sur sa forme.

Bibliographie

- ADAM Catherine, 2015, *Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant : les représentations parentales et leurs influences*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- ALEN GARABATO Carmen, 2006, « Enseigner l'occitan / en occitan aujourd'hui : un parcours du combattant... », *Études de linguistique appliquée*, n°143, p. 265-280.
- ALMEIDA Leticia, ROSE Yvan & FREITAS M-João, 2012, « Prosodic Influence in Bilingual Phonological Development: Evidence from a Portuguese-French First Language Learner », *Proceedings of the 36th annual Boston University Conference on Language Development*, Cascadilla Press, Somerville, p. 42-52.
- BAKER Colin, 2007, « Becoming bilingual through bilingual education », dans Peter AUER et Li WEI, 2007, *Handbook of Multilingualism and multilingual communication*, Mouton de Gruyter, Berlin, p. 131-154.
- BAKER Colin, 2011, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BARRE Ronan, 2007, *Les langues celtiques, entre survivance populaire et renouveau élitiste ?*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- BENTAHILA Abdelâli & Eirlys E. DAVIES, 1993, « Language Revival: Restoration or transformation? », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n°14, p. 355-374.
- BERNARD Daniel, 1917, « La langue bretonne à l'école primaire : un projet officiel d'enseignement bilingue en Basse-Bretagne en 1831 », *Annales de Bretagne*, t. 32, n°1, p. 1-9.
- BILLIEZ Jacqueline, 1985, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, n° 1-2, p. 95-105.
- BLANCHARD Nelly & CALVEZ Ronan, 2020 (à paraître), « Parler et se représenter le breton au 21^e siècle », *Actes du colloques Méthodes de recherches en cultures du plurilinguisme régional*, Université de Kiel, 20-23 septembre 2018.
- BROUDIC Fañch, 1995, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- CADIOU Clarisse, 2010, *L'influence du bilinguisme précoce sur le développement et le fonctionnement cognitif de l'enfant*, thèse de doctorat en psychologie, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- CHANTREAU Katell, 2017, *Transmettre le breton à ses enfants ? Les choix et les pratiques linguistiques des jeunes parents bretonnants*, Mémoire de Master en breton et celtique, Université de Haute Bretagne, Rennes.

- CHAUFFIN Fanny, 2015, *Diwan, pédagogie et créativité*, thèse de doctorat en breton et celtique, Université de Haute Bretagne, Rennes.
- COLONNA Romain, 2020, *De la minoration à l'émancipation*, Albiana, Ajaccio.
- COMITI Jean-Marie, 2007, « Le corse à l'école ou le syndrome du bocal », dans Chrystelle BURBAN et Christian LAGARDE, 2007, *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Presses universitaires de Perpignan, Perpignan, p.51-58.
- CORTIER Claude, 2004, « Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire », *Repères n°29, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?*, p. 185-206.
- COSTA James, 2010, *Revitalisation, linguistique : discours, mythes et idéologies. Approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Écosse*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III, Grenoble.
- COSTAOUEC Denis, 2002, *Quel avenir pour le breton populaire ?*, Brud Nevez, Brest.
- COYOS Jean-Baptiste, 2005, « L'enseignement suffit-il à « sauver » une langue menacée ? L'exemple du Pays Basque », *Lapurdum n°10*, p. 19-34.
- COYOS Jean-Baptiste, 2016, « L'enseignement scolaire bilingue basque-français : avancées et limites », dans Christine HELOT & Jürgen ERFURT (dir.), *L'éducation bilingue en France*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 168-182.
- CRYSTAL David, 2000, *Language Death*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CUMMINS Jim & SWAIN Merrill, 1986, *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*, Longman, Londres & New York.
- CUMMINS Jim, 1998, « Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? », dans M. R. CHILDS & R. M. BOSTWICK (dir.) *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*, p. 34-47, Katoh Gakuen.
- DALLEY Phyllis, COTNAM-KAPPEL Megan & DI MEGLIO Alain, 2014, « Éducation comparée en contexte français et canadien. Les cas d'enseignement d'une langue minorée : le corse en France et le français en Ontario », dans Alain DI MEGLIO & Pascal OTTAVI (dir.), *Faire société dans un cadre pluriculturel*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 83-96.
- DAVALAN Nikolaz, 1999, « Le verbe chez les bilingues bretonnants », dans Francis FAVEREAU (dir.), *Le bilinguisme précoce en Bretagne, en pays celtiques et en Europe atlantique, Klask, n°5*, p. 97-118.
- DUNMORE Stuart, 2018, « New Gaelic Speakers, New Gaels? Ideologies and Ethnolinguistic Continuity in Contemporary Scotland », dans Cassie SMITH-CHRISTMAS, Noel P. Ó MURCHADHA, Michael HORNSBY & Máiréad MORIARTY (dir.), *New Speakers of Minority Languages, Linguistic Ideologies and Practices*, Palgrave Macmillan Basingstoke, p. 23-44.
- FISHMAN Joshua, 1991, *Reversing Language Shift*, Multilingual Matters, Cleveland.
- FOUÉRÉ Paule Anne, 2012, *Ar brezoneg er skol, Union pour l'enseignement du breton 1934-1944*, mémoire pour l'obtention du diplôme universitaire Langues et cultures de Bretagne, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- GAJO Laurent, 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Paris.
- GAONAC'H Daniel, 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*, Hachette, Paris.
- GATHERCOLE Virginia C. Mueller & THOMAS Enlli Môn, 2009, « Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up », *Bilingualism: Language and Cognition, n°12*, p. 213-237.

- GATHERCOLE Virginia C. Mueller, 2007, « Miami and North Wales, So Far and Yet So Near: Constructivist Account of Morpho-Syntactic Development in Bilingual Children », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n°10, p. 224–247.
- GENESEE Fred & NICOLADIS Elena, 2006 « *Bilingual First Language Acquisition* », dans Erika HOFF & Marilyn SHATZ (dir.), *Handbook of Language Development*, Blackwell, Oxford, p. 324-342.
- GLANNDOUR Maodez, KONAN Jakez & GOURMELON Yvon, 2012, *Notennoù yezhadur*, Al liamm, Dirinon.
- GUÉGUEN Josette, 2006, *Le fantasme de l'immersion linguistique en breton*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- HAMERS Josiane & BLANC Michel, 1989, *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HEMON Roparz, 1928, *La prononciation du breton*, Ar skol vrezonek, Brest.
- HÉRAN François, FILHON Alexandra & DEPRESZ Christine, 2002, *La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle*, *Populations et sociétés*, n°376.
- HEWITT Steve, 1977, *The Degree of Acceptability of Modern Literary Breton to Native Breton Speakers*, Diploma of Linguistics Thesis, University of Cambridge, Cambridge.
- HORNSBY Michael & VIGERS Dick (dir.), 2013, *Breton: the post-vernacular challenge*, *International Journal of the Sociology of Language*, n°223.
- HORNSBY Michael, 2009, *Globalisation processes and minority languages: Linguistic hybridity in Brittany*, Thèse de doctorat, Université de Southampton, Southampton.
- HORNSBY Michael, 2015, *Revitalizing Minority Languages*, Palgrave MacMillan Basingstoke.
- HUCK Dominique, 2016 « L'espace scolaire comme espace d'enjeux sociolinguistiques et idéologiques : l'allemand et l'alsacien en Alsace », dans Christine HELOT & Jürgen ERFURT (dir.), *L'éducation bilingue en France*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 154-167.
- JOLY Lionel, 2007, « Vingt-cinq ans de planification linguistique dans les écoles basques : doutes et enjeux », dans Chrystelle BURBAN et Christian LAGARDE, 2007, *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Presses universitaires de Perpignan, Perpignan, p.109-122.
- JONES Mari C., 1998, *Language Obsolescence and revitalization*, Clarendon Press, Oxford.
- JONES Dylan V. & MARTIN-JONES Marilyn, 2004, « Bilingual Education and Language Revitalisation in Wales: Past Achievements and Current Issues », dans James W. TOLLEFSON & Amy B. M. TSUI (dir.), *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda ?*, Erlbaum, Mahwah, p. 43-70.
- KENNARD Holly, 2014, « The persistence of verb second in negative utterances in Breton », *Journal of Historical Linguistics* n°4-1, p. 1-39.
- KRASHEN Stephen D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.
- KUPISCH Tanja, BARTON Dagmar, HAILER Katja, KLASCHIK Ewgenia, STANGEN Ilse, LEIN Tatjana & VAN DE WEIJER Joost, 2014, « Foreign Accent in Adult Simultaneous Bilinguals », *Heritage Language Journal* n°11-2, p. 123-150.
- LACAVE Mattea, 2014, « Education bi/plurilingue : retour sur une expérience dans une école maternelle bastiaise », dans Alain DI MEGLIO & Pascal OTTAVI (dir.), *Faire société dans un cadre pluriculturel*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 115-119.
- LAGARDE Christian, 2016, « L'enseignement bilingue du catalan », dans Christine HELOT & Jürgen ERFURT (dir.), *L'éducation bilingue en France*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 199-214.
- LAGARDE Christian, 2013, « Le catalan », dans Georg KREMnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 455-464.

- LARVOL Gwenole, 2014, *Pourquoi tu parles breton ?*, Mémoire de Master en sciences de l'éducation, ESPE de Bretagne-CREAD, Rennes.
- LE BERRE Yves, 2006, *Qu'est-ce que la littérature bretonne ?*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- LE COADIC Ronan, 1998, *L'identité bretonne*, Terre de Brumes, Rennes.
- LE DÛ Jean, 1995, « Vrais bretons et pseudo-normes », dans François BONNOT (dir.), *Paroles régionales - normes, variétés linguistiques et contexte social*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, p. 265-287.
- LE DÛ Jean & Le Berre Yves, 2019, *Métamorphoses. Trente ans de sociolinguistique à Brest*, CRBC, Brest.
- LE PIPEC Erwan, 2013, « Le breton, langue-totem ? », *La Bretagne linguistique*, n°18, p. 137-176.
- LE PIPEC Erwan, 2018a, « Le lexique mathématique breton : bilan et perspectives », *La Bretagne linguistique*, n°22, p. 41-75.
- LE PIPEC Erwan, 2018b, « Le breton de Jean-Pierre Calloc'h », dans Sébastien CARNEY (dir.), *Actes des journées d'études CRBC-ADMAS-ICB, Comment devient-on Jean-Pierre Calloc'h ?*, CRBC, Brest, p. 81-111.
- LESPOUX Yann, 2013, « Enseignement des langues 'régionales' et en langues 'régionales' », dans Georg KREMNITZ (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 375-383.
- LYSTER Roy, 1987, « Speaking Immersion », *Canadian Modern Language Review/Revue Canadienne des langues vivantes*, n°43-4, p. 697-713.
- LYSTER Roy, 2007, *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*, John Benjamins, Amsterdam.
- MADEG Mikael, 2010, *Traité de prononciation du breton du Nord-Ouest*, Emgleo Breiz, Brest.
- MARTEL Philippe, 2013, « L'occitan », dans Georg KREMNITZ (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes p. 511-532.
- MC DONALD Maryon, 1989, *We ar not French!*, Routledge, Londres et New York.
- MERCIER André, 1981, *Précis de prononciation du breton*, Ar Helenner, Brest.
- OTTAVI Pascal, 2008, *Le bilinguisme dans l'école de la République ? Le cas de la Corse*, Albiana, Ajaccio.
- PARADIS Johanne, TREMBLAY Antoine & CRAGO Martha, 2008, « Bilingual Children's Acquisition of English Inflection: The Role of Language Dominance and Task Type », dans Harvey CHAN, Heather JACOB & Enkeleida KAPIA (dir.), *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development* n°32 (vol. 2), Cascadilla Press, Somerville, p. 378-389.
- PEILLEN Txomin, 1999, « Bilinguisme basque et diglossie », dans Francis FAVEREAU, 2000, *Le bilinguisme précoce en Bretagne, en pays celtiques et en Europe atlantique*, *Klask*, n°5, p. 195-214.
- PELLERIN Martine, 2008, « La situation de l'enseignement du français par immersion précoce au Canada », *Études de linguistique appliquée*, n°151-3, p. 305-314.
- PENTECOUTEAU Hervé, 2002, *Devenir bretonnant*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- PETIT Jean, 2001, *L'immersion : une révolution*, Jérôme Do Bentzinger, Colmar.
- PEYTAVI DEIXONA Joan, 2007, « Quelle langue (re)apprendre ? Catalan standard, dialecte roussillonnais et enseignement en Catalogne du nord », dans Chrystelle BURBAN et Christian LAGARDE, 2007, *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Presses universitaires de Perpignan, Perpignan, p. 149-165.

- PLANCHE Pascale, 2002, « L'apprentissage d'une seconde langue dès l'école maternelle : quelle influence sur le raisonnement de l'enfant ? », *Bulletin de psychologie*, n°55, p. 535-542.
- PUIG MORENO Gentil, 2007, « Pour un enseignement généralisé de la langue catalane à tous les élèves de Catalogne Nord », dans Chrystelle BURBAN et Christian LAGARDE, 2007, *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Presses universitaires de Perpignan, Perpignan, p. 83-96.
- SORBA Nicolas, 2019, *Parlons polynomie*, L'Harmattan, Paris.
- STEPHENS Janig, 2000, « The development of grammatical structures in the Breton of nursery school children », *Ikastaria*, n°12, p. 123-142.
- SWAIN Merrill & LAPKIN Sharon, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters, Clevedon.
- TERNES Elmar, 1977, « Propositions pour un système de prononciation standard du breton », *Zeitschrift für Celtische Philologie*, n°36, p. 180-198.
- WALSH Michael, 2005, « Will Indigenous Languages Survive? » *Annual Review of Anthropology*, n°34, p. 293-315.

LA LANGUE BASQUE DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES (1976-2019)

Argia Olçomendy

Université Bordeaux-Montagne, IKER UMR 5478

Introduction

En France, chaque discipline scolaire définit les contenus de ses programmes scolaires fixés par des inspecteurs généraux et des spécialistes disciplinaires. La réflexion sur les programmes concerne les corps d'inspection de l'Éducation nationale comme les experts universitaires auxquels peuvent être associés d'autres représentants sociaux. Dans le cas de l'enseignement du basque, il existe des représentations collectives à propos de la complexité de la langue, bien souvent considérée comme étant source de difficultés d'apprentissage pour les élèves. La distance typologique entre le français/l'espagnol et le basque peut également freiner le processus d'apprentissage de la langue minorée d'un élève même après plusieurs années de scolarisation en basque. La différenciation entre savoirs linguistiques et pratiques langagières peut être source d'interrogations. D'autre part, le statut de la langue basque, langue transfrontalière est différent en fonction du territoire, mais à l'instar du catalan, la langue basque bénéficie d'une politique linguistique éducative menée dans la communauté autonome d'Euskadi qui pourrait nourrir la réflexion en Pays basque de France¹.

Quelles sont les représentations et conceptions de langue basque véhiculées par les instructions officielles sur les langues régionales entre 1976 et 2019 ? D'après les programmes officiels, quelles sont les images sociales de la langue et quelle est la langue basque que les élèves suivant un cursus bilingue doivent maîtriser ? Tout d'abord, nous définirons un cadre théorique à notre étude pour ainsi approfondir les notions de représentation et de conception. Ensuite, nous indiquerons la méthodologie de recherche avec laquelle nous avons procédé pour enfin mettre en évidence les dimensions communicatives, métalinguistiques, littéraires et culturelles du discours institutionnel et proposer de nouvelles conceptions de la langue basque à l'école.

¹ La constitution espagnole du 27 décembre 1978 dit dans son article 3 : « 1. Le castillan est la langue espagnole officielle de l'État. Tous les Espagnols ont le devoir de le connaître et le droit de l'utiliser. 2. Les autres langues espagnoles sont aussi officielles dans leurs communautés autonomes respectives conformément à leurs statuts ». En Euskadi, le Statut d'Autonomie du Pays Basque du 18 décembre 1979 dit dans son article 6-1 : « L'euskara, langue propre du peuple basque, a, comme le castillan, le caractère de langue officielle en Euskadi, et tous les habitants ont le droit de connaître et d'employer les deux langues ». En Navarre, le Statut d'autonomie du 10 août 1982 stipule dans son article 9-1 que « le castillan est la langue officielle de la Navarre » et dans le 9-2 « que le basque a aussi le statut de langue officielle dans les régions basques de la Navarre » (Coyos, 2012).

Cadrage théorique

La notion de représentation issue de la psychologie sociale et de la sociologie fait référence à des croyances construites par les membres de la communauté linguistique (Boyer, 2003 ; Lüdi et Py, 2003). Les lois et politiques linguistiques sont bien souvent conditionnées par les représentations sociales des langues (Agresti et Turi, 2016). Les représentations influencent la façon dont chaque groupe perçoit la réalité, tout élément de la réalité faisant l'objet d'une ou de plusieurs représentations partagées par la communauté ou le groupe d'appartenance de cet individu. Il en est alors de même pour les langues et les pratiques langagières qui n'échappent pas à la construction simplificatrice et schématique des représentations. C'est pourquoi cette notion est aujourd'hui largement prise en compte par les sociolinguistes. Pour comprendre l'insécurité linguistique, il est important de prendre en considération le rôle et l'intérêt des représentations et des stéréotypes (Labov, 1976). Le concept anglais « language attitude » comprend les deux concepts français, attitudes et représentations : « les attitudes envers la langue sont d'une extrême uniformité au sein d'une communauté linguistique » (Labov : 1976, 338). Au Pays basque, les jeunes enseignants sont confrontés à l'insécurité linguistique caractérisée par un sentiment d'échec dans la tentative d'appropriation et d'utilisation de la norme dominante.

Les représentations sociolinguistiques sont « une catégorie de représentations sociales / collectives, partagées par les membres de la communauté linguistique (Boyer, 2003 : 42). En outre, « toute représentation implique une évaluation, donc un contenu normatif qui oriente la représentation soit dans le sens d'une valorisation soit dans le sens d'une stigmatisation » (Boyer, 2001 : 42). Elles convoquent la notion de prestige elle-même liée à la langue et au dialecte qui peut être latent ou apparent. Le succès social d'une langue basée sur un dialecte s'explique par un prestige fort et apparent de ce dialecte (*covert prestige vs overt prestige*). La distinction entre langue et dialecte est davantage sociale et politique que linguistique.

Henri Boyer indique que les représentations se révèlent au travers de trois types de manifestations : « l'activité épilinguistique », définie comme une « activité discursive essentiellement de nature normative » concernant la langue et qui peut être « ordinaire, scolaire ou médiatique », « les pratiques métalinguistiques » qui correspondent à la production de dictionnaires, grammaires, ..., et « les interventions glottopolitiques » (Boyer, 2003 : 44). La notion de conception d'une langue correspond à une approche plus conceptuelle que la notion de représentations.

Les prescriptions institutionnelles se voient donc traversées par une conception implicite de la langue qui vient empêcher, dans une certaine mesure, de répondre à l'injonction qu'elle promeut elle-même au métalangage, et qui devient dès lors paradoxale : la langue de l'école est une langue du commentaire, de la glose, au sein de laquelle usage et mention s'enchevêtrent ; privilégier les formulations non ambiguës en toutes circonstances, suggérant par là que cet enchevêtrement est le produit de mésusages de la langue, promouvoir le métalangage en écartant l'autonomie ne favorise pas le développement des compétences nécessaires aux apprentissages conceptuels. (Delarue-Breton, 2016 : 28)

Méthodologie

Pour proposer une analyse descriptive des représentations et conceptions et de la langue basque dans les instructions officielles, nous avons constitué un corpus d'analyse émanant du Ministère de l'Éducation nationale. Ce corpus distingue les textes réglementant l'enseignement des langues régionales en France (1976-2017), les programmes d'enseignement de langues

régionales avec leurs déclinaisons pour le basque (2007-2019), les ressources d'accompagnement pour l'enseignement du basque en lycée (2011-2013) et les documents cadres pour l'organisation des enseignements dans les établissements bilingues du 1^{er} degré (2011 et 2018). Ils mettent en lumière les attendus de la demande ministérielle quant à l'enseignement de la langue basque dans les écoles, collèges et lycées en Pays basque de France.

Le corpus d'analyse se compose de textes relatifs à l'enseignement des langues régionales depuis 1976. La circulaire 76-123 du 29 mars 1976 parue au BOEN n°14 le 8 avril 1976 propose une prise en compte dans l'enseignement des patrimoines culturels et linguistiques français. La circulaire 2001-166 dite « Circulaire Lang » du 5 septembre 2001 parue aux BOEN n° 33 du 13 septembre 2001 traite du développement de l'enseignement des langues régionales à l'école, au collège et au lycée. La circulaire 2001-167 du 5 septembre 2001 parue au BOEN n°33 le 13 septembre 2001 a été modifiée par l'Arrêté du 12 avril 2003 paru au BOEN n°24 du 12 juin 2003 et fixe les modalités de mise en place de l'enseignement bilingue à parité horaire par arrêté du 30 mai 2003. La brochure ministérielle *Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'école de la République* publiée par le Ministère de l'Éducation nationale en 2013 présente un état des lieux de l'enseignement des langues régionales en France. L'arrêté interministériel du 15/03/2017 fixe les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation « Section langues de France » ; il est paru dans le Journal officiel de la République française n°0070 du 23 mars 2017. Enfin, la circulaire n°2017-072 du 12-4-2017 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales fixe la place des langues régionales dans la politique nationale de l'apprentissage des langues vivantes, les modalités de l'enseignement optionnel et bilingue et les orientations d'une politique d'enseignement des langues et cultures régionales.

À ces textes réglementaires viennent s'ajouter les programmes nationaux de langue vivante régionale (2003, 2007, 2010, 2019), les programmes de langue basque pour le primaire (2007), les programmes de langue basque option pour le collège (2007 et 2010), les ressources d'accompagnement pour l'enseignement de la langue basque au lycée (2011 et 2013), les documents cadres pour l'organisation des enseignements dans les établissements bilingues du 1^{er} degré (2011 et 2018). Les textes sont présentés dans l'ordre chronologique :

L'arrêté du 30 mai 2003 publié dans le Bulletin officiel hors-série n°2, 19 juin 2003 fixe un programme pour les langues étrangères et régionales à l'école primaire. Le Bulletin officiel hors-série n° 9 du 27 septembre 2007 présente des programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire, avec une introduction commune et une annexe pour le basque. Le Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 publie un programme d'enseignement des langues vivantes pour la classe de seconde générale et technologique. Le programme d'enseignement pour le basque pour le pallier 2 du collège paraît dans le Bulletin officiel n°27 du 8 juillet 2010. En 2011, le document cadre pour l'organisation des enseignements dans les établissements bilingues du 1^{er} degré est proposé par une équipe de conseillers pédagogiques dirigée par l'inspectrice de l'Éducation nationale en charge de la langue basque. En octobre 2011, le Ministère de l'Éducation nationale publie des ressources pour la classe de seconde générale et technologique, des thèmes d'étude et des fiches thématiques succinctes. En avril 2013, des ressources pour le cycle terminal proposent des exemples de sujets d'étude.

Le Bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015 entré en vigueur à la rentrée 2015 est consacré aux programmes de maternelle². Le Bulletin officiel n°39 du 20 octobre 2015 intitulé « Enseignement des Langues Vivantes Étrangères et Régionales » et le Bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015 intitulé « Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège » sont pris en considération. Le Document cadre pour l'organisation des enseignements

² Les enseignements sont organisés en cinq domaines d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ; Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ; Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ; Explorer le monde.

dans les établissements bilingues du 1^{er} degré (2011 et 2018) fait partie du corpus d'étude. Enfin, les programmes de langues, littératures et cultures régionales – basque – de première générale et de Terminale générale (2019) sont de récents documents également intégrés dans le corpus choisi.

Résultats

Représentations de la langue basque dans les instructions officielles

Le programme de 2010 pour le palier 2 du collège (4^{ème} et 3^{ème}) soumet une liste indicative d'œuvres littéraires ou un ensemble de contenus artistiques, mais une grande liberté pédagogique est accordée aux enseignants.

La liste des contenus culturels ci-dessous est indicative et non exhaustive. Elle ne cherche à établir ni une hiérarchie ni une progression. Il reviendra au professeur d'opérer dans ces entrées possibles des choix cohérents et diversifiés du début à la fin du palier 2. (2010)

Le programme de collège et de lycée est centré sur les notions culturelles : il s'agit d'en parcourir l'histoire officielle et les genres canoniques, plus que d'enrichir une relation au monde et aux mots par un réel travail de langage.

D'une représentation patrimoniale à une visée utilitariste

En 1976, la circulaire de prise en compte dans l'enseignement des patrimoines culturels et linguistiques français met en évidence une représentation patrimoniale et figée des langues régionales de France.

Ne reconnaître l'existence d'un tel patrimoine culturel qu'en certaines zones où se trouve parlée la langue locale serait nier une réalité partout tangible et appauvrir une richesse nationale.

Chaque fois qu'une langue est pratiquée sous forme de dialectes différenciés, c'est le dialecte correspondant au lieu où l'enseignement est dispensé et la graphie la plus appropriée à ce dialecte qui seront utilisés ? (1976)

En 1982, la circulaire dite Savary est une avancée majeure pour l'enseignement des langues régionales au sein de l'Éducation nationale car elle organise les enseignements. L'autorisation des expérimentations d'ouvertures de classes bilingues permet la création et l'institutionnalisation de sections français-langues régionales à l'école publique et l'enseignement des langues et cultures régionales peut être considéré comme une matière spécifique. Les conditions dans lesquelles pourraient être créées des classes expérimentales bilingues sont étudiées en tenant compte des expériences déjà engagées dans certaines régions et en faisant appel aux compétences révélées.

En 1995, la circulaire dite Bayrou renforce la mise en place d'un enseignement bilingue qui « commence dès le cycle 1 et se poursuit à l'école élémentaire. La langue régionale y est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement ». « Le bilinguisme se définit par un enseignement à parité horaire entre la langue régionale et la langue française ». Un enseignement d'une ou deux disciplines est proposé dans la langue régionale au collège.

En 2001, la circulaire dite Lang prolonge officiellement le cursus bilingue français - langue régionale jusqu'au lycée général et professionnel.

L'article L. 312-10 du code de l'éducation a réaffirmé la possibilité de dispenser un enseignement des langues et cultures régionales tout au long de la scolarité dans les régions où celles-ci sont en usage. L'éducation nationale se doit de faire vivre ce patrimoine culturel, de veiller au développement des langues régionales et de contribuer à leur transmission. Oublier cette responsabilité ne serait pas un signe de modernité. Ce serait au contraire une perte de substance de l'héritage culturel national. (Pascaud et Viaut, 2017)

En 2007, l'approche communicative fait ainsi son apparition dans le programme de basque du palier 1. L'objectif de l'apprentissage de la langue basque et les pratiques associées se caractérisent par cet aspect communicatif de la langue basque. Les activités de communication proposent le développement d'une langue quotidienne, pouvant parfois être au détriment des activités de pensée et de réflexion. Après l'adoption du CECRL en 2004, c'est l'ensemble des programmes de langues vivantes qui a été réécrit (Bonet, 2007).

En 2011, les ressources de seconde générale et technologique associent les niveaux du CECRL aux genres textuels scolaires académiques issus des pratiques sociales de référence normées. La description à l'écrit et à l'oral, le débat, le résumé d'un article de presse, le panneau d'affichage, la rédaction d'un texte argumentatif sont autant d'exemples de tâches. Ces ressources proposent de « (B1) Faire un exposé à l'oral sur une compétition maritime, finale de trainières de la baie de Saint-Sébastien avec description des équipages et compte-rendu de la course » ou d'« (B1) Organiser un débat sur la gestion des ressources halieutiques : pour ou contre la pêche industrielle mondialisée, la pisciculture marine... » ou avoir comme objectif d'« être capable de prendre part à un débat sur des thèmes liés à la ville » (2011).

En 2017, l'arrêté interministériel fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation ajoute la « Section langues de France » à la « Section langues vivantes étrangères » pour les options « basque, breton, catalan, corse, créole, occitan-langue d'oc, tahitien ». Dans ce texte portant sur la création de l'agrégation pour une liste de « langues de France », le champ sémantique de ces dernières interfère ainsi avec celui des langues régionales du ministère de l'Éducation nationale (Pascaud et Viaut, 2017). Les langues de France sont considérées comme constituant un patrimoine linguistique visant à enrichir l'identité culturelle de la France.

Une grammaire de phrase

Entre 2007 et 2010, les programmes de basque de primaire et de collège conçus sur le modèle de ceux de langues vivantes étrangères proposent une grammaire de phrase associée aux compétences du CECRL en réception, production et interaction (2007, 2010).

Réception

L'impératif, le potentiel ; les subordonnées relatives ; les déictiques ; l'interrogation directe et indirecte ; les complétives en -teko / -tzeko ; le cas instrumental ; les repères temporels : -ondoren [après], -aitzin [avant]- eta gero... ; les cas ablatif, adlatif, inessif. - nondik - nora ; la relative substantivée ; quelques formes de Nor-nori ; quelques formes de Nor-nori-nork ; les interjections ; le tutoiement ; quelques formes allocutives ; quelques formes de Nor-nork ; les formes du passé ; l'aspect : bukatua / ez bukatua [accompli/non accompli] ; formes simples de nor-nori au passé ; la relative ; les adverbes de temps ; les marqueurs de temps : l'expression de la simultanéité, de l'antériorité et de la postériorité ; les circonstancielles de temps ; l'ordre et la défense ; la phrase négative ; l'expression du but ; le conditionnel ; les subordonnées interrogatives indirectes ; le partitif ; le nom verbal ; quelques formes simples du potentiel ; le

passé simple ; valeur de l'imparfait et du passé simple (ekintza bukatua eta bukatugabea [action accomplie et non-accomplie]) ; les causales ; les concessives ; sobera (gehiegi) / -egi [trop] ; les comparatives ; la phrase elliptique ;

Ainsi, cette liste dresse des compétences morphosyntaxiques à acquérir par les élèves en langue basque.

Les ressources d'accompagnement de seconde générale et du cycle terminal (2011 et 2013) privilégient l'approche communicative et notionnelle et proposent un seul objectif grammatical en morphologie verbale. « Être capable d'employer à bon escient les temps du passé, du présent et du futur en cohérence avec les thèmes d'étude » (2011). En 2015, il n'existe pas de déclinaison linguistique ni culturelle pour les langues régionales alors que des repères de progressivité sont proposés pour les langues étrangères (espagnol, allemand, anglais, italien, arabe, chinois, portugais).

En 2019, en l'absence de repères de progressivité pour le basque, le centre pédagogique associatif IKAS propose plusieurs fiches grammaticales pour les enseignants de basque mais transposables aux élèves³ et issues d'une grammaire de phrase dont nous avons relevé quelques exemples ci-dessous :

L'expression du temps et de l'espace, postposition arte vs morphème –raino ; l'expression de la similarité bera vs berdina ; le complément du nom –ren vs –ko ; la calque syntaxique -(r)entzat ; les locutions verbales Behar / Nahi / Gogo izan [devoir/vouloir/avoir envie] ; le préfixe ba- ; Badu / Duela ; Bere / Haren ; Berri / beste ; les verbes synthétiques ; Dago, Dauka ; le morphème interrogatif indirect Duenez / duenetz ; les conjonctions Edo / [ou bien] ; Ere, Baita... ere [aussi], Ezta... ere [si ce n'est] ; expression de l'impersonnel ; les propositions subordonnées comparatives ; l'indéfini ; expression de la mesure ; le cas partitif ; les propositions subordonnées relatives ; la distinction des pronoms interrogatifs zer et zein [que et quel].

On retrouve des similitudes entre les points grammaticaux abordés.

Langue des disciplines, approche métalinguistique et comparative

La répartition disciplinaire en basque et en français proposée pour l'organisation des enseignements dans les établissements bilingues du 1^{er} degré est une proposition de mise en œuvre des enseignements (2011 et 2018). Comme l'indique l'article 2 de l'arrêté du 12 mai 2003 « aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être dispensé exclusivement en langue régionale ». Ainsi, les domaines disciplinaires tels que l'éducation physique et sportive, la pratique artistique et l'histoire des arts et la découverte du monde sont dispensés pour la moitié du temps d'enseignement en langue basque. Aux cycles 2 et 3, les mathématiques sont un domaine disciplinaire où la langue d'enseignement est majoritairement la langue basque alors que le domaine disciplinaire de la langue est dispensé majoritairement en langue française. L'orthographe fait son apparition en 2018 alors qu'il n'était pas dispensé en langue basque en 2011. En 2018, l'enseignement moral et civique au cycle 2 est proposé en langue basque.

Les programmes du collège et le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture mettent l'accent sur les langages et leurs modes de fonctionnement. Le programme de langues vivantes de 2015 souligne l'importance du fonctionnement d'un système linguistique d'une langue vivante régionale :

³ Centre pédagogique IKAS

Ce domaine considère les langages moins dans leur usage que dans le principe de leur acquisition. Il appelle la mise en place de procédures de mémorisation, d'entraînement, d'automatisation et de réflexion sur les objets qu'il travaille, et au premier chef sur la langue française.(...) L'enseignement des langues étrangères ou régionales permet d'étendre et de diversifier ses capacités de compréhension et d'expression écrites et orales dans plusieurs langues ; de passer d'un mode de communication à un autre ; de recourir à divers moyens langagiers pour interagir et apprendre ; de réfléchir sur les fonctionnements des langues, leurs variations internes, leurs proximités et distances.

Le développement de la compréhension du fonctionnement d'un système linguistique au collège peut être vu comme les premiers pas vers une « approche raisonnée » de la langue telle qu'elle est préconisée dans les programmes du lycée (cf. BO spécial n°4 du 29 avril 2010). En effet, le programme de 2015 repris dans le document cadre affirme l'importance de la compréhension du fonctionnement d'un système linguistique de la langue vivante régionale :

Ce domaine considère les langages moins dans leur usage que dans le principe de leur acquisition. Il appelle la mise en place de procédures de mémorisation, d'entraînement, d'automatisation et de réflexion sur les objets qu'il travaille, et au premier chef sur la langue française. (...)

L'enseignement des langues étrangères ou régionales permet d'étendre et de diversifier ses capacités de compréhension et d'expression écrites et orales dans plusieurs langues ; de passer d'un mode de communication à un autre ; de recourir à divers moyens langagiers pour interagir et apprendre ; de réfléchir sur les fonctionnements des langues, leurs variations internes, leurs proximités et distances.

L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage.

En section bilingue, l'approche contrastive est systématisée et permet de façon très positive d'introduire dans le cursus, dès le cycle 2, une langue vivante étrangère. (Académie de Bordeaux, 2011)

Littérature de jeunesse et littérature classique

Les représentations de la langue basque dans les programmes sont étroitement liées à la littérature et au choix des œuvres complètes qui y sont proposées. Les œuvres intégrales du programme de collège de 2010 ont pour la plupart été primées lors de prix de littérature de jeunesse au Pays basque et en Espagne. Elles sont bien souvent traduites en plusieurs langues – anglais, espagnol, français, catalan, russe, japonais, etc. – ou proposent pour certaines d'entre elles des éditions trilingues. Le programme recense des recueils de poésies de Kirmen Uribe *Bitartean heldu eskutik* [En attendant, donne-moi la main] (2001)⁴, prix de la critique de la poésie écrite en langue basque, de Juan Kruz Igerabide, *Begi-niniaren poemak*, [Les poèmes des prunelles] (1999) recueil composé de *haikus* japonais et *Hosto Gorri, Hosto Berde* [Feuille rouge, feuille verte]. Les œuvres en prose s'intitulent *Kokodriloa Ohe Azpian* [Le crocodile sous le lit] (2002) de Mariasun Landa qui a été lauréate du prix national d'Espagne de littérature de jeunesse en 2003 ou *Battita Handia* (1993) de Daniel Landart ouvrage en langue basque unifiée et marqué par des tournures propres au dialecte navarro-labourdin littéraire et lauréat du prix de la ville d'Irun, *Irun saria*. La série *Banbuloren Istorio Banbulotarrak* (2000-2006)

⁴ Les références bibliographiques des œuvres littéraires se trouvent dans le programme (MEN, 2010).

de Bernardo Atxaga met en scène un chien qui montre la vérité aux humains, le rôle joué par les chiens et comment les chiens ont pu être relégués par la société. D'autres œuvres littéraires comme *Nire eskua zurean* [Ma main dans la tienne] (1995) de Mariasun Landa, *Urtziren Diarioa* [Le journal d'Urtzi] (2015) d'Antton Kazabon, *Lamia* [La lamie] (1998) de Josu Lartategi, *Risky, zaude geldirik !* [Risky, reste tranquille !] (2001) de Jon Iturralde font également leur entrée dans les programmes, de même que l'intégrale de la bande dessinée d'aventure maritime *Justin Hiriart* (Muro Harriet). Ce tour d'horizon des ouvrages littéraires met en évidence des œuvres originales de littérature de jeunesse contemporaine ayant pour la plupart d'entre elles été primées et une absence d'œuvres de littérature classique adaptées.

Les œuvres et des textes littéraires inclus dans le programme d'enseignement de spécialité de Première (MEN, 2019) dénotent une variété plus importante au lycée pour un public de spécialistes, comparativement au programme de collège. Quatre des six dialectes littéraires recensés par le dialectologue Koldo Zuazo (2014 : 71) sont présents, sans compter la langue littéraire unifiée contemporaine. Parmi les œuvres de littérature classique, on trouve le chef d'œuvre *Guero* (1643) de Pedro Axular en dialecte littéraire labourdin côtier, le poème mythique *Azken oyua* (1937) d'Esteban Urkiaga Lauaxeta en dialecte biscayen littéraire, le recueil de fables *Alegiak* (1926) de Jules Moulher Oxobi en dialecte navarro-labourdin littéraire, les poèmes « Goizean goizik jeiki nündüzün » [Je me levai à l'aube] de Lohitegi (1640), « Atharratze Jaurgainean » [Au château de Tardets] (1870) et « Bortüetako elürra » [La neige des montagnes] (1950) de Bordazarre Etxahun en dialecte souletin littéraire; *Leturiaren egunkari ezkutua* (1957) premier roman moderne basque de la littérature basque de J.L. Alvarez « Txillardegia » met en scène les questions existentielles du personnage Leturia ; *Zergatik panpox* (1979) d'Arantxa Urretabizkaia a été traduit en espagnol, en catalan et en bulgare.

Parmi les œuvres contemporaines, on rencontre le chef d'œuvre *Obabakoak* (1988) de Bernardo Atxaga traduit dans plus de vingt langues qui a obtenu le prix national espagnol de la narration en 1989, le roman *Gorde nazazu lurpean* [Garde-moi sous terre] (2000) de Ramon Saizarbitoria, le roman *Twist* (2011) d'Arkaitz Cano qui a obtenu le Prix Euskadi 2012 dans la catégorie « Littérature en langue basque », *Musshe* (2012) de Kirmen Uribe traduit en japonais et classé pour l'année 2015 en 5^{ème} position aux côtés d'auteurs comme Michel Houellebecq, David Mitchell ou Kazuo Ishiguro. Rappelons que Kirmen Uribe a reçu le prix national de littérature espagnole et le Prix de la Critique 2008 pour le roman basque *Bilbao-New York-Bilbao*.

Variété linguistique

Le programme de langues vivantes en seconde de 2010 intègre la variation linguistique à travers la notion de registre et de types de textes appliquées à l'oral et à l'écrit. Elle est appréhendée tant dans une approche diachronique et historique de la langue que synchronique.

Registres et évolution

Les élèves sont entraînés à reconnaître et à utiliser, à bon escient, les divers registres de la langue : soutenu/familier ; littéraire/journalistique... et à différencier les codes de l'écrit et de l'oral, qui connaissent des écarts souvent considérables. Le recours éventuel à des textes plus anciens permet aussi de prendre conscience de l'évolution historique de la langue. (2010)

Les schémas très simples mentionnés ci-dessus comme par exemple la distinction écrit/oral, impliquent des représentations schématiques de la langue associant registre soutenu et langue écrite et registre familier et langue orale. De même, la diversité dialectale est mise en perspective ouvrant des possibilités à l'utilisation des dialectes :

Standard et variétés

Même si les normes de la langue conventionnellement considérée comme standard restent la référence, les élèves sont aussi confrontés à des documents variés de par leur origine géographique et sociale, qui peuvent comporter des particularismes marqués, voire des réalisations dialectales, qui font la richesse des langues. La variation porte sur le lexique, sur des traits phonologiques, morphologiques, ou syntaxiques, qui peuvent différer fortement. Cela peut représenter une difficulté particulière pour la compréhension à laquelle les élèves sont petit à petit familiarisés, en reconnaissance. Ils sont invités à relever les traits spécifiques et à identifier la variété linguistique que ces traits caractérisent, éventuellement à en faire usage ponctuellement en situation. Cet entraînement leur ouvre plus largement les portes des sociétés, par les échanges directs dans la communication spontanée, le contact avec les œuvres vivantes (chanson, roman, cinéma...) qui font sa place à l'expression populaire. (2010)

Les ressources d'accompagnement du basque font apparaître une absence de cette variété linguistique dans les thèmes d'étude qui par ailleurs est présente dans les fiches thématiques à travers la variation dialectale (2011). La notion de registres n'y est pas exploitée. L'objectif « Avoir une approche des variantes dialectales actuelles sur les régions côtières (ce qui change et ce qui ne change pas » (2011) vise une distinction des caractéristiques des dialectes littéraires côtiers, biscayen, guipuscoan et labourdin côtier. En effet, le dialecte littéraire labourdin côtier du XVII^{ème} siècle a laissé place au dialecte littéraire navarro-labourdin au XX^{ème} siècle, dont la grammaire a été fixée par Pierre Lafitte (Lafitte, 1944). De même, il peut s'agir de caractéristiques phonologiques ou syntaxiques de ces dialectes (solécisme côtier, conjugaison de l'auxiliaire avoir à deux actants au lieu de trois *arraina eman nau vs arraina eman dit*). L'objectif « Identifier les différents dialectes sur les divers éléments syntaxiques et lexicaux » (2011) fait référence aux particularismes des cinq dialectes en présence aujourd'hui (Zuazo, 2014).

Le programme spécifique à l'enseignement de spécialité basque de première de 2019 reprend la représentation historique de la langue basque présente dans les programmes de 2010. L'axe intitulé « Une littérature en quête de norme linguistique » met en relation une tradition littéraire relativement récente et l'histoire de la langue. La langue basque est appréhendée dans une approche diachronique et historique, afin de donner aux élèves une culture linguistique qui intègre l'histoire de la langue basque.

L'un des principaux problèmes auxquels ont été confrontés les auteurs depuis le début de la littérature basque, autant en France qu'en Espagne, est celui de l'orthographe. Les langues voisines dont la production littéraire est plus ancienne (latin, occitan, espagnol et français) ont servi de modèles aux écrivains et il fallut attendre le début du XX^e siècle pour qu'une réflexion collective commence à définir des règles linguistiques communes, dans un domaine linguistique basque fortement marqué par la présence de dialectes et soumis à des systèmes graphiques différents. Cette réflexion aboutit à la création de l'Académie basque (Euskaltzaindia en 1919) et à la naissance d'une langue littéraire unifiée (Euskara batua en 1968). Le premier axe de cette thématique amène les élèves à rechercher et comprendre les choix orthographiques des différents auteurs à travers l'étude de textes écrits à la même époque (par exemple en basque et en latin au XVI^e siècle). Une étude comparative peut également être menée autour des choix lexicaux et des changements phonologiques au cours des siècles, selon les zones d'influence. C'est l'occasion de les analyser en fonction des contextes géopolitiques (en

s'interrogeant sur le mythe de la « pureté de la langue » qui s'impose à la fin du XIX^e siècle), et du pragmatisme de la production de masse dans la société moderne. (2019)

Vers une conception de la discipline scolaire « basque »

Il est important de distinguer la discipline « basque » constituée de la « langue basque » des « lettres basques » et de la « culture basque » et le basque des disciplines, où la langue est une compétence transversale pour l'enseignement de l'ensemble des disciplines. Dans les filières bilingues, la langue est donc à la fois vecteur et objet d'enseignement, le moyen d'accéder à des savoirs disciplinaires. La discipline « basque » doit être pensée et enseignée à la fois comme une langue vivante et comme une discipline littéraire, culturelle et artistique. Des questions se posent : dans quelle mesure la langue de scolarisation doit faire référence au standard et à la variété linguistique ? L'orthographe, totem de la langue française est-elle substituée par la grammaire en ce qui concerne le basque ? Ainsi, pour illustrer cette conception plurielle de la langue basque scolaire, nous proposons des orientations pour les programmes de grammaire de cycle 3 et 4, ainsi que des ressources pour l'enseignement de la culture littéraire et artistique basque au cycle 3.

Éléments pour une grammaire scolaire plurinormaliste du basque

Comparé au lexique, à la phonologie ou à l'orthographe, la composante grammaticale a bien souvent une fonction normative très marquée. La connaissance de la grammaire basque est fondamentale pour l'apprentissage de la langue. Sans remettre en cause l'importance de la norme notamment dans le cas des langues minorées, une grammaire scolaire plurinormaliste est-elle envisageable ? Cette conception de langues et grammaires plurinormées a été inventée par le sociolinguiste Jean Baptiste Marcellesi dans les années 1980. Il considère que toute langue est nécessairement plurinormée ; à partir de l'exemple corse, les langues polynomiques sont considérées comme des « langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues » (Marcellesi, 1983 : 314). Les utilisateurs d'une langue polynomique lui « reconnaissent plusieurs modalités d'existence, toutes également tolérées sans qu'il n'y ait entre elles hiérarchisation ou spécialisation de fonction. Elle s'accompagne de l'intolérance entre utilisateurs de variétés différentes sur les plans phonologiques et morphologiques... » (Marcellesi, 1983 : 170). Cette même notion a été reprise plus tard dans les années 1990 (Vargas, 1996).

Le programme pourrait s'appuyer sur une grammaire scolaire située entre la grammaire descriptive très exhaustive et qui définit l'ensemble des phrases grammaticales et la grammaire normative plutôt partielle, pour proposer une association de plusieurs types de grammaires : une grammaire traditionnelle historique, une grammaire notionnelle-fonctionnelle développée par l'approche communicative et une grammaire textuelle⁵. Pour s'éloigner d'une conception univoque et figée de la langue basque diffusée par l'école, une grammaire plurinormée pourrait être envisageable.

Les principales caractéristiques typologiques de la langue basque auraient toute leur place dans la partie grammaticale du programme de basque : ordre des mots Sujet-Objet-Verbe, ergativité, langue agglutinante et post positionnelle, présence et accord des actants dans l'auxiliaire, transitivité et intransitivité des verbes, alternance des auxiliaires entre structures passives et actives, langue pro-drop, la notion de la seule marque casuelle portée par le dernier

⁵ La grammaire textuelle basque pourrait intégrer les résultats des recherches récentes effectuées au Pays basque Sud sur les genres textuels en langue basque.

élément du groupe nominal, etc. Rappelons que les deux principales langues scolaires des élèves sont typologiquement éloignées.

En morphologie verbale, les propositions suivantes ajoutent une conception plurielle à la grammaire proposée par les programmes : valeur de l'aspect verbal (accompli pour le récit, non accompli pour la description), approche de la valeur des temps à travers l'emploi des verbes (le récit au passé à la troisième personne, le discours au présent ou au passé composé), absence de la marque de l'objet de référence dans l'auxiliaire (*kaierra eman dut irakasleari* [j'ai donné le cahier au professeur]), radical verbal au potentiel, subjonctif, impératif (*pentsa daiteke, ikus dezan, jar zaitex* [on peut penser, pour qu'il voie, asseyez-vous]), distinction des deux auxiliaires de l'indicatif et du subjectif, potentiel, impératif, conjugaison allocutive vouvoyée⁶ (*idazle hau lapurtarra duxu* [cet écrivain est labourdin]), la variante de l'auxiliaire avoir à trois actants (*arkatza hartzen dakot* [je lui prends un crayon]), etc. En morphologie nominale, les variantes orientales auraient également toute leur place. En outre, l'observation des marques du nombre (l'indéfini en plus du singulier et du pluriel), l'absence de genre grammatical, l'identification des classes de mots qui se déclinent ou dérivent (nom, verbe, déterminant, adjectif, pronom) seraient à prendre en considération.

Les registres auraient également une place de choix dans les programmes et une grammaire scolaire du basque. Le registre soutenu se manifeste notamment à l'écrit à partir de modèles littéraires, le registre familier se situe au niveau d'un code commun. De même, les registres (réaliste, fantastique, épique, lyrique, tragique, comique, etc.) seraient à intégrer, même si le public d'élèves des sections bilingues français-basque a le basque comme langue seconde.

Ainsi, la production de matériel pédagogique qui par définition pousse à la norme fait apparaître deux sous-normes pour la langue basque scolaire au Pays basque de France : la sous-norme souletine et la sous-norme navarro-labourdine. Cette normalisation linguistique par l'école s'inscrit dans un contexte plus large de revitalisation linguistique de la langue basque dans la société.

Éléments pour une culture littéraire et artistique

En linguistique historique, les élèves découvrent la variation interne de la langue écrite au plan diachronique grâce à l'étude des états de langue du passé (Casenave et Idiazabal, à paraître). En dialectologie, ils ont accès aux variations dialectales à travers les œuvres classiques écrites dans les dialectes littéraires, biscayen, guipuscoan, souletin, labourdin et bas-navarrais (Zuazo, 2014 : 71). L'intérêt linguistique des corpus littéraires se caractérise par une appréhension de la production littéraire de l'ensemble de l'aire bascophone. D'un point de vue culturel, les corpus permettent un accès à une culture différente, comme par exemple les proverbes qui font apparaître le monde de la nature et de la vie à la campagne aux élèves urbains. Le patrimoine littéraire constitue donc un fonds intéressant pour transmettre une langue enrichie de son épaisseur historique et d'un large ensemble de ses registres disponibles (Casenave et Idiazabal, à paraître).

Dans le domaine disciplinaire de la culture littéraire et artistique basque au cycle 3, il n'existe pas de ressource institutionnelle qui propose d'indications bibliographiques pour chaque entrée du programme. Voici quelques pistes de lecture d'albums, de bandes dessinées, de roman et récits illustrés, de contes et fables qui correspondent à une conception élargie et variée de la langue basque scolaire.

Pour l'entrée « Héros et personnages », les extraits de romans *Piarres* (1926) de Jean Barbier, le récit de mœurs *Pilota partida* [La partie de pelote] (1910) de Jean Etchepare, les bandes dessinées d'Asisko comme *Azti hitza* [Le mot du devin] (2018) consacrée au personnage

⁶ Les pratiques d'enseignants proposent des solutions empiriques, avec intégration des formes allocutives dans certaines écoles.

Agosti Chaho et *Maria Zugarramurdikoa eta sorginduak izan ziren emakumeak* [Marie de Zugarramurdi et les femmes ensorcelées] (2018) de Mindegia et Petirena consacrée aux sorcières sont autant de pistes de lecture. Pour l'entrée « Vivre des aventures », il est possible d'envisager des extraits du recueil de contes d'Aingeru Epaltza *Lur zabaletan* [Vastes terres] (1994), de l'adaptation de la fiction de Pio Baroja *Zalakain abenturazalea* [L'aventurier Zalakain] (2006) ou de la bande dessinée d'Olazagasti et Yaguna, *Everest euskal espedizioa* [L'expédition basque Everest] (2018). Pour l'entrée « La morale en questions », de nombreuses fables de La Fontaine sont traduites, adaptées ou réécrites en basque par des auteurs comme Bizenta Moguel, Jean Baptiste Archu, Martin Goyhetche, Zaldubi, Jules Moulier Oxobi, etc. (Casenave, 2018). De même, le roman *Haur besoetakoa* 1954 de Jon Mirande a été adapté en bande dessinée (2018) par Unai Iturriaga. Pour l'entrée « Se confronter au merveilleux », l'album *Otsoa, axeria eta ahuntzak* [Le loup, le renard et les chèvres] (Hennebutte, 2009), les contes des recueils *Ipar Euskal Herriko ipuinak eta leiendak* [Les contes et légendes du Pays basque Nord] (2015) rassemblés par Jean-François Cerquand et republiés par Anuntxi Arana, *Baigorriko zazpi liliak* [Les sept fleurs de Baigorri] (1886) de Jean Pierre Duvoisin et *Ixtorio-misterio* [Histoires et mystères] (1929) de Jean Barbier sont autant de pistes de lecture. Pour l'entrée « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres », les récits autobiographiques dans *Aihen ahula* [Le sarment faible] (1978) de Daniel Landart ou les contes *Muntra*, [La montre] *Gauetz gau* [D'une nuit à l'autre] (1967) de Jean Etchepare Landerretche proposent une approche linguistique navarro-labourdine. Pour l'entrée « Célébrer le monde » les poèmes *Ikusten duzu goizean* [Vous voyez le matin] (Elizanburu, 1857), ou ceux du recueil poétique *Hinki hanka* (1979) de Manex Erdozaintzi Etxart⁷ sont des extraits et œuvres incontournables.

Conclusion

L'analyse des instructions officielles a mis en évidence de nombreuses représentations autour la langue basque comme discipline scolaire, langue que nous pourrions qualifier à la fois de patrimoniale, communicative, métalinguistique, utilitaire, etc. Nous avons vu qu'elle peut être perçue non seulement comme une langue de communication mais également comme une langue de prestige, de savoir, de culture et de littérature à la fois classique, historique, moderne et contemporaine. Cette analyse pourrait permettre d'alimenter une réflexion autour de la création d'outils spécifiques adaptés à un public d'élèves pour qui la langue basque est la langue seconde, en leur permettant d'acquérir la langue et la culture basque dans de bonnes conditions.

D'autres recherches sont nécessaires pour définir les usages, les représentations et les conceptions de la langue basque : une analyse de productions d'élèves permettrait par exemple de mettre en avant les variables linguistiques de la situation d'écriture et une didactique de l'écriture (Doquet, 2012). Une étude axée sur les pratiques des enseignants permettrait une mise en perspectives des programmes, une recherche menée en formation des enseignants, sur les conceptions présentes dans les récents mémoires de Master MEEF basque, etc. Par ailleurs, il serait également intéressant d'étudier les représentations et conceptions de la langue française dans le discours institutionnel à propos des langues régionales.

⁷ Les textes et œuvres proposées par le centre pédagogique IKAS peuvent constituer des pistes de lecture pour les ressources d'accompagnement du cycle 3.

Bibliographie

- AGRESTI Giovanni & TURI Joseph-G, 2016, *Représentations sociales des langues et politiques linguistiques. Déterminismes, implications, regards croisés*. Actes du Premier Congrès mondial des droits linguistiques, vol. I^{er}, Rome : Aracne.
- BONET Luc, 2007, « Les sections bilingues français - langue régionale et le cadre européen : nouvelles perspectives didactiques », *Tréma*, n°28, p. 115-124.
- BOYER Henri, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris : Dunod, coll. « Les Topos ».
- BOYER Henri, 2003, *De l'autre côté du discours : recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, Éditions L'Harmattan.
- CASENAVE Jean et IDIAZABAL Itziar, (à paraître), « L'usage des petits genres littéraires dans la formation des enseignants de langue basque », Presses universitaires de Rennes.
- CASENAVE Jean, 2018, « Eléments pour l'élaboration d'un manuel de littérature basque pour les collèges et lycées », *Lengas* [Online], n°83.
- COYOS Jean-Baptiste, 2012, « L'enseignement de la langue basque en France. Essai d'évaluation de son impact dans la société », in Louis-Jacques Dorais et Abdallah El Mountassir (dirs.), *L'enseignement des langues vernaculaires : défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques*, L'Harmattan, Paris, p.17-44.
- DELARUE-BRETON Catherine, 2016, *Inégalité d'accès au savoir, ou inégalité d'accès au questionnement ?*, Note de synthèse d'HDR, Université Paris 8 Vincennes Saint Denis.
- DOQUET Claire, 2012, « La norme et l'usage. Linguistique et didactique de l'écriture à l'école primaire », *Repères*, n°46, p. 95-109.
- EUSKALTZAINDIA, 1985-2011, *Euskal Gramatika Lehen Urratsak I-II-III-IV-V-VI-VII*. Iruñea-Pamplona : Bilbo.
- LABOV William, 1976 [édition originale 1972], *Sociolinguistique*, Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- LAFITTE Pierre, 1979 [1944], *Grammaire Basque : Navarro-Labourdin Littéraire*. 2^{ème} édition, San Sebastián / Bayonne : Elkar / Iikas.
- LUDI Georges et PY Bernard, 2003 [1986], *Être bilingue*, Bern : Peter Lang, coll. « Exploration. Recherches en sciences de l'éducation ».
- MARCELLESI Jean Baptiste, 1983, « “Langues régionales” et pédagogie ou comment assumer le concept de langue polynomique ? », in Petitjean A. et Romian H. (dirs.), *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, Actes du II^e Colloque international de didactique et pédagogie du français. Paris : INRP, p. 200-202.
- PASCAUD Antoine et VIAUT Alain, 2017, « Pour une définition de la notion de “langue régionale” », *Lengas* [En ligne], n°82, consulté le 12 avril 2020.
- VARGAS Claude, 1996, « Grammaire et didactique plurinormaliste du français », *Repères*, Recherches en didactique du français langue maternelle, n°14, p. 83-103.
- ZUAZO Koldo, 2014, *Euskalkiak*, Elkar.

COMPTE RENDU

Ursula Reutner (Ed.), 2017, *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston, de Gruyter, 745 p.

par Katrin Pfadenhauer

Université de Bayreuth (Allemagne)

Éditer un autre manuel sur la francophonie représente sans doute un défi. Rien que le titre de l'ouvrage laisse supposer que l'approche choisie par l'éditrice allemande Ursula Reutner entend en effet se distinguer des œuvres déjà existantes sur le même sujet. Celui-ci n'évoque pas *une* francophonie, mais *des francophonies* – usage insolite du terme, comme l'admet Reutner dans l'introduction (p. 1) – mettant ainsi en avant la pluralité linguistique au sein de l'espace francophone. Un simple regard à la table de matières de ce livre de référence d'environ 750 pages suffit pour se rendre compte que l'objectif central de l'ouvrage est de proposer une description de l'espace francophone dans sa totalité dont la France ne représente, au fond, qu'une partie. Dans cette perspective, et à la différence d'autres livres publiés sur le sujet il y a une trentaine, voire une quarantaine d'années (voir, entre autres, Valdman 1979, de Robillard/Beniamino 1993, 1996), la situation linguistique en France est abordée dans la partie portant sur le français en Europe, à côté des articles traitant les pays européens limitrophes où le français fait partie du paysage linguistique (la Belgique (M. Francard), la Suisse (A. Thibault), le Luxembourg (J. Kramer/A. Willems) et la Vallée d'Aoste (R. Bauer)¹). Par ailleurs, avec des chapitres s'intéressant à l'espace occitan et francoprovençal (C. Polzin-Haumann), la Catalogne et le Corse (R. Kailuweit), l'Alsace (U. Reutner), la Bretagne (F. Broudic) et le Pays basque (J.-B. Coyos), le champ linguistique dans l'Hexagone est appréhendé dans toute sa complexité, en tenant compte de diverses situations de contact entre le français et les langues régionales.

L'organisation thématique du manuel suit des critères géographiques. Seule la dernière partie fait figure d'exception en réunissant des chapitres consacrés aux français parlés dans les îles et dans la France d'outre-mer. Elle regroupe ainsi les espaces créolophones qui se trouvent, d'un point de vue géographique, éloignés l'un de l'autre (Haïti, Guadeloupe, Martinique et Guyane dans l'Océan Atlantique et la Réunion, Maurice et Seychelles dans l'Océan Indien). Madagascar, les Comores et Mayotte (V. Randriamarotsimba), de même que la Polynésie et la Mélanésie (S. Ehrhart), sont également intégrées, en tant qu'espaces francophones de l'Océan Indien et Pacifique, dans cette partie pour des raisons liées à leur passé colonial. La structure du livre est claire et pertinente. La première partie se focalise sur la situation du français en Europe. Elle est suivie par des sections consacrées au français en Amérique, en Afrique et en

¹ La Vallée d'Aoste figure dans le sous-groupe « Pays limitrophes » du chapitre « Le français en Europe » du manuel bien que – au sens strict – il s'agit d'une région à statut spécial d'Italie et pas d'un pays dans le sens propre.

Asie. Les francophonies² européennes (voir ci-dessus) et américaines sont presque traitées dans leur totalité. Le lecteur trouve des contributions sur le Québec (L. Mercier/ W. Remysen/ H. Cajolet-Laganière), l'Acadie des Maritimes (A. Boudreau/ K. Gauvin), l'Ontario (J. Tennant), l'Ouest du Canada (L. Rodriguez), la Nouvelle-Angleterre (C. Fox), la Louisiane (T. A. Klingler), Haïti (D. Fattier), la Guadeloupe et la Martinique (J.-D. Bellonie/ E. Pustka) et la Guyane (S. Alby). Il en va autrement pour les pays francophones d'Afrique qui ne sont que partiellement couverts : l'Algérie (Y. Derradji) et le Maroc (F. Jablonka) pour le cas du Maghreb, la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso (O. Boukari), le Cameroun (M. Drescher), le Burundi (C. Frey), le Sénégal (M. Daff), ainsi que les îles de Madagascar, des Comores, de Mayotte, de la Réunion, de Maurice et des Seychelles (S. Kriegel), en ce qui concerne l'Afrique subsaharienne. Le français sur le continent asiatique est pris en considération avec des chapitres sur le Liban (C. Serhan/ C. Eid/ M. Francard), le Vietnam, le Cambodge et le Laos (V. Noll). Chaque chapitre du manuel – avec l'exception de l'introduction de l'éditrice (pp. 1-6) et des premières contributions d'Ursula Reutner (*Vers une typologie pluridimensionnelle des francophonies*, pp. 9-64) et de Bernhard Pöll (*Normes endogènes, variétés de prestige et pluralité normative*, pp. 65-86) traitant des aspects généraux du sujet – s'attache à la description d'une situation linguistique particulière en suivant toujours la même structure : (1) situation démolinguistique, (2) survol historique, (3) aménagement externe (législation linguistique, les langues dans l'administration, dans l'enseignement et dans les médias), (4) spécificités du français (prononciation, morphosyntaxe et lexicque) et (5) aménagement interne. Cette organisation uniforme se révèle d'une grande utilité. D'une part, elle permet la comparaison directe des critères établis dans chaque chapitre. D'autre part, en mettant en lumière le déséquilibre existant dans la description des variétés, elle sert à reprendre la discussion sur les concepts linguistiques comme *norme* (endogène et exogène), *standard* et *variété* (entre autres). Notamment la section (4) sur les particularités linguistiques et la section (5) sur l'aménagement interne du français dans le pays francophone en question s'avèrent être des indicateurs efficaces pour déterminer le statut du français parlé autour du globe. De plus, la section (4) révèle les problèmes et difficultés dans la description des particularités linguistiques, comme en témoigne la réflexion de l'éditrice du manuel sur la question de la définition d'une 'particularité' (p. 36) :

Revenons maintenant à l'idée de choisir le français standard de la France comme corpus d'exclusion pour définir les particularités des francophonies. Cette idée parfois intuitivement appliquée ne manque pas d'attrait pour certains, mais elle génère le problème que l'on trouve des formes qui n'appartiennent pas au standard hexagonal. Il est donc indispensable de tenir compte de celui-ci dans toute sa complexité. Mais suffit-il de classifier comme particularité francophone chaque trait linguistique courant dans le pays en question et absent dans le (reste du) français hexagonal ?

À titre d'exemple, si nous regardons de plus près les français parlés dans les pays francophones du continent africain, il devient clair que la description des particularités ne peut être réalisée qu'avec beaucoup de précaution, comme l'illustrent les contributions sur la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso, le Cameroun, le Burundi et le Sénégal. Les raisons en sont multiples. Tout d'abord, il faut souligner que, dans le cas des français parlés en Afrique, il ne s'agit pas de variétés nationales codifiées (comme c'est le cas par exemple pour le français québécois, la majorité des variétés de l'espagnol parlées sur le continent américain et le portugais du Brésil). De plus, les descriptions – sans être normatives – se concentrent surtout sur des aspects de prononciation et des particularités lexicales, c'est-à-dire les niveaux

² Le pluriel de francophonie est utilisé comme proposé par l'éditrice pour ainsi souligner la pluralité linguistique dans l'espace francophone.

linguistiques les plus visibles en surface. En ce qui concerne la morphosyntaxe et les traits pragmatico-discursifs, les contributions du manuel rendent ainsi visible une lacune importante dans la recherche qui reste à être comblée. Un troisième problème est le fait que nous ne disposons pas de corpus cohérents pour les français parlés en Afrique qui puissent servir de fondement solide pour généraliser les phénomènes en question. Les matériaux disponibles (transcriptions de conversations et d'émissions de radio, par exemple) sont, en majorité, des études de cas et, de ce fait, insuffisamment représentatifs pour servir à des recherches comparatives ou typologiques. Boukari (2017, 494, note de bas de page 8) aborde dans sa contribution sur la situation linguistique en Côte d'Ivoire et Burkina Faso le problème récurrent qui apparaît au moment de la classification des formes particulières soit comme traits d'une norme endogène ou d'un français mésolectal régional, soit en tant que particularité idiolectale d'un locuteur ou d'une locutrice. Face à cette réalité complexe, surtout là où le français régional n'existe pas comme norme codifiée, la question se pose de savoir si la catégorie des particularités linguistiques est vraiment adéquate pour fournir une description qui corresponde à la réalité. Assurément, les français parlés en Afrique se caractérisent par un dynamisme reflétant les besoins de communication dans un contexte multilingue. Les difficultés commencent toutefois lorsqu'on essaie de classer un phénomène comme 'particularité' d'une variété déterminée (comme le souligne aussi Reutner, voir citation en haut). Pour arriver à une compréhension plus fine de la situation linguistique en Afrique, il semble dès lors plus approprié d'analyser les diverses expressions du français parlé en Afrique sous l'angle d'une théorie générale du langage et de son acquisition, au lieu de vouloir identifier des nouvelles normes émergentes. Cette approche a déjà été défendue, entre autres, par Boutin (2010, 2) qui écrit :

La zone [de l'Afrique de l'Ouest, KP] n'est pas choisie pour rechercher des « particularités africaines », mais au contraire à cause de sa pertinence dans l'élaboration d'une théorie générale. En effet, des stratégies communes aux locuteurs francophones de nombreuses zones géographiques y sont plus visibles du fait qu'une appropriation du français qui n'hérite que partiellement des contraintes de la longue tradition grammaticale de l'écrit.

Une proposition similaire est faite par Ehrhart (p. 714) qui reprend l'idée d'écologie linguistique pour saisir la complexité linguistique en Polynésie et Mélanésie. Pour saisir cette complexité, elle suggère de partir « d'un continuum français – français régional – tayo – langues mélanésiennes, [pour ne pas marquer, KP] les limites entre des systèmes linguistiques, mais plutôt les éléments qui les relient ».

Pour conclure, le *Manuel des francophonies* comble un vide existant depuis longtemps dans les recherches sur l'espace francophone. Il donne un aperçu assez complet du sujet qui sera d'une grande utilité, tant pour la communauté scientifique (chercheurs et chercheuses, étudiant(e)s en linguistique, mais aussi ceux et celles venant d'autres horizons disciplinaires, comme l'histoire, la sociologie ou les sciences de la communication et des médias,) que pour un lectorat plus large intéressé par l'histoire de la langue française et de sa diffusion à travers le monde. Grâce à sa structure claire et homogène, à laquelle s'ajoutent des références détaillées à la fin de chaque chapitre, le livre est susceptible de servir à la fois comme point de départ et comme ressource précieuse pour la poursuite de recherches plus approfondies. Concernant les illustrations du livre, on aurait parfois souhaité qu'elles apparaissent dans un format plus lisible (p.ex. la figure 3 « Typologie de particularités lexicales », p. 47 ou la figure 5 « Diglossie à position en sandwich », p. 53). Mais ce sont des détails. La grande majorité des chapitres rédigés par 36 experts provenant de douze pays est d'une qualité excellente. Cela dit, un usage plus sensible et réfléchi aurait été désirable en ce qui concerne la terminologie adoptée dans quelques

contributions. Ainsi, l'emploi du terme *Afrique noire*, bien qu'il ait été très répandu à partir des années 1970 dans les travaux sur les différentes expressions linguistiques du français parlé en Afrique, semble aujourd'hui tout à fait inapproprié, d'autant plus que l'expression *Afrique subsaharienne* est une alternative plus neutre et moins connotée. L'équivalent allemand 'Schwarzafrika' fait désormais partie d'un vocabulaire considéré inacceptable même dans le langage quotidien. De ce fait, le recours à une telle notion (par exemple dans l'article « Normes endogènes, variétés de prestige et pluralité normative » (p. 65-86)) apparaît pour le moins surprenant. Remarquons, par ailleurs, que l'éditrice de l'ouvrage ne l'utilise jamais dans ses contributions. Cet aspect métalinguistique mérite d'être mentionné dans la mesure où il nous rappelle la persistance manifeste de relations de domination et d'inégalité dans l'espace francophone de nos jours. Une réévaluation critique de nos habitudes linguistiques ne modifiera certainement pas cette réalité du jour au lendemain, mais elle ne constitue pas moins un premier pas vers un changement de notre perception de l'autre dans un monde pluriel.

Références

- Boutin Béatrice Akissi, 2010, « Traces de l'énonciateur dans le discours rapporté : les particules énonciatives et *que* indicateurs de quelle parole ? », Communication du IV^e *Ci-Dit Colloque international*, Nice, 11-13 juin 2009 <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=384>, dernière consultation le 7 octobre 2020.
- Robillard Didier de, Beniamino Michel (dir.), 1993, *Le français dans l'espace francophone, Tome 1*, Paris : Champion.
- Robillard Didier de, Beniamino Michel (dir.), 1996, *Le français dans l'espace francophone, Tome 2*, Paris : Champion.
- Valdman Albert (dir.), 1979, *Le français hors de France*, Paris : Champion.

COMPTE RENDU

Shana Poplack, 2018, *Borrowing: Loanwords in the speech community and in the grammar*.
New York: Oxford University Press ; xxi, 246 p.

par **Robert Fournier**
Carleton University, Ottawa

Pour qui n'est pas au moins un peu familier avec les notions de sociolinguistique variationniste – communauté linguistique, (la distinction entre) *code-switching* (alternance codique), *borrowing*, *loanword*, *nonce borrowing* –, cet ouvrage paraîtra au premier abord rébarbatif. Mais pour qui osera malgré tout en faire la lecture, l'aventure sera très enrichissante. Car, Shana Poplack est la grande spécialiste incontestée de tous ces sujets, pris séparément ou en combinaison. Elle est aussi une excellente pédagogue, et surtout une grande chercheuse. Une difficulté supplémentaire, pour le lecteur francophone, est la confusion terminologique possible entraînée par la signification des termes *borrowing* (processus, *et*, mot emprunté de la langue donatrice (LD)), *loanword* (emprunt par la langue réceptrice (LR)), *lone borrowing* (emprunt isolé), *nonce borrowing* (emprunt à occurrence unique), que je donne ici à titre indicatif, mais qui en contexte ne devraient pas poser trop de problèmes malgré tout. À ce sujet, l'anglais n'est pas exempt de pareille confusion terminologique (Jaafar *et al.* 2019). Clairement, Poplack définit *loanword* comme étant le terme généralement réservé au produit du processus de l'emprunt (*borrowing process*), alors que *borrowing* "refers to items that have not (yet) achieved this status" (p. 7). Est-ce plus clair ?

Mais *Borrowing* n'est pas un ouvrage pédagogique ; il est l'aboutissement de plusieurs décennies de recherche de l'auteure sur le contact linguistique. Pieter Muysken a raison d'écrire dans l'avant-propos de l'ouvrage que « There can be no doubt that this is the most coherent, authoritative, and comprehensive study of the process of lexical borrowing so far undertaken, and it is hard to imagine another book superseding it in the years to come » (Foreword, xiii).

L'ouvrage s'appuie principalement sur un corpus irréprochable hautement stratifié recueilli dans la région bilingue d'Hull-Ottawa au début des années 1980, dont nous connaissons la composition depuis Poplack (1989), tous les détails étant fournis à l'annexe A (217-222) : 120 locuteurs de 4 sous-localités de ces deux villes voisines sur la frontière Québec-Ontario de la capitale fédérale ; 270 heures d'enregistrement de parole spontanée ; environ 2,5 millions de mots. La présente étude s'appuie aussi en partie sur deux autres corpus reliés historiquement et géographiquement au premier, et qui serviront aux analyses du chapitre 8, l'un, *Récits du français québécois d'autrefois*, un corpus recueilli par des folkloristes dans les années 1940 et 1950 auprès de locuteurs québécois âgés, nés entre 1846 et 1895, source précieuse de données du français du Québec rural du 19^e siècle donc ; l'autre, le *Corpus de français en contexte* :

milieux scolaire et social, un corpus recueilli entre 2005 et 2007 dans une école de la sous-localité du Mont Bleu, auprès de 166 adolescents francophones bilingues. Ces trois corpus réunis représentent en temps réel une période de 61 ans (1946-2007), et une étendue en temps apparent de presque un siècle et demi entre les dates de naissance des plus anciens et des plus jeunes locuteurs (1846-1994). Pour Poplack qui tient mordicus à appuyer empiriquement ses analyses, cela nous semble bien suffisant ! Mais ce n'est pas tout, une large variété de mini-corpus de paires de langues typologiquement distinctes (ukrainien-anglais, japonais-anglais, tamul-anglais, wolof-français, fongbe-français, etc.), et un « triplé » (vietnamien-français-anglais) serviront à reproduire les découvertes faites à partir du corpus principal du français parlé à Hull-Ottawa, et ainsi valider les contraintes proposées sur la base de la paire français-anglais typologiquement semblable. Les analyses proposées dans cet ouvrage s'appuieront donc sur la parole spontanée de 323 locuteurs bilingues français-anglais, plus 174 autres locuteurs bilingues d'autres paires de langues. En définitive, les différentes analyses de cette étude se fondent sur l'évaluation quantitative du comportement de plus de 43 000 éléments d'origine LD. Une telle quantité de données ne saurait avoir été une mince affaire à gérer et à manipuler, mais aura permis de garantir ultimement l'adéquation des analyses présentées dans cette étude visant à valider ou infirmer les nombreuses propositions théoriques souvent mutuellement contradictoires sur les emprunts en contexte bilingue. Si le lecteur a l'impression que j'insiste beaucoup sur les données – et Poplack le fait aussi dans son ouvrage –, c'est que jusqu'ici les données empiriques ont manqué à montrer le comportement des emprunts et des alternances codiques dans une communauté linguistique donnée.

Toutes les mesures dans cet ouvrage sont finement exécutées, et s'appuient sur la perspective variationniste appliquée à la situation de bilinguisme exposée au chapitre 2, qui conduit notamment à la distinction opérationnelle entre emprunts attestés (*attested loanwords*), emprunts à occurrence unique (*nonce borrowings*) et alternances codiques (*code-switches*), division tripartite qui sous-tend les analyses qui sont présentées dans cet ouvrage.

L'un des points importants dans cette étude est la distinction formelle entre *code-switching* et *borrowing*, leurs manifestations et leurs fréquences d'usage chez les locuteurs de la communauté. Le *code-switching* implique la juxtaposition de séquences d'une langue dans les séquences d'une autre langue, comme dans l'exemple : « Quand il marchait là, il marchait *over dead bodies* »¹. Bien que cela paraisse ici évident, les travaux sur le *code-switching* demeurent remplis de controverses. Les travaux sur le terrain du comportement des bilingues suggèrent que ces controverses proviennent de l'incapacité des chercheurs à reconnaître les différentes manifestations du *borrowing*. Poplack montre que les locuteurs, d'autre part, font une distinction fondamentale entre les différents types de *borrowing* et le *code-switching*. Ainsi, dans l'exemple suivant, « Je *groovais* comme si j'étais à un *show* de *rap* », il est clair que le terme emprunté *groove* est parfaitement intégré dans la morphologie de la LR. Comment cela peut-il passer inaperçu ? se demande Poplack. Les analyses de Poplack et son équipe exposées dans cet ouvrage, à partir de 13 paires de langues, montrent que les processus linguistiques et sociaux impliqués dans les diverses manifestations du *borrowing* sont au moins aussi complexes et étonnants que ceux qui sous-tendent le *code-switching*. Il s'avère que le *borrowing* est la manifestation principale du mélange linguistique. Pour ce qui est du corpus du français d'Hull-Ottawa, il est plus fréquent que le *code-switching* par un facteur de 20. Dans les autres paires de langues étudiées, le *code-switching* est souvent inexistant. Le *code-switching* nécessite une bonne connaissance de la LD, afin de juxtaposer correctement une séquence de la LD dans sa LR, alors que le *borrowing* ne demande pas à l'usager la connaissance de la LD. Combien de mots empruntons-nous de l'italien sans rien connaître de

¹ Cet exemple et le suivant sont tirés d'une entrevue de l'auteure avec François Grosjean (<https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201711/when-bilinguals-borrow-one-language-another>, consulté le 5/01/2021).

cette langue : *expresso, capuccino, macaroni*, etc. ? Il en va de même de mots empruntés à bien d'autres langues. Dans bien d'autres cas aussi, l'emprunteur n'a même pas conscience qu'il utilise des mots de provenance étrangère, tellement ces emprunts sont intégrés et attestés depuis longtemps dans sa propre langue ; c'est le cas par exemple de mots tels que *job, fun, cool*, chez les locuteurs francophones d'Hull-Ottawa.

Les deux chapitres les plus intéressants de mon point de vue sont les chapitres 8 et 11.

Le chapitre 8, *How nonce borrowings become loanwords*, comme le suggère partiellement son titre, cherche à décrire la trajectoire historique d'emprunts à occurrence unique (*nonce borrowings*), via une forme intermédiaire d'emprunts isolés récurrents (*recurrent lone items*), aux emprunts établis de LR (*loanwords*).

L'hypothèse de diffusion (*diffusion assumption*) soulève la question de savoir dans quelle mesure des éléments isolés d'origine LD introduits dans LR en tant que formes non attestées passeront dans la catégorie d'éléments isolés récurrents, jusqu'à devenir des emprunts établis. Cette hypothèse suggère par ailleurs que des éléments isolés d'origine LD, introduits dans LR en tant qu'emprunts à occurrence unique, gagneront en fréquence et se disperseront à travers la communauté.

Sous cette hypothèse, les faits ne sont pas très probants étant donné la rareté des données disponibles, même si les trois corpus du français précédemment cités ont été mis à profit. Cependant, la découverte importante est que les éléments d'origine LD traversent rarement le test du temps. Et les emprunts à occurrence unique ne se diffusent que rarement, comme voulait le suggérer cette hypothèse.

Une seconde hypothèse est mise à l'épreuve, the *Graduality Assumption*. Cette hypothèse considère les voies d'intégration de l'évolution des emprunts à occurrence unique, au moyen de quatre diagnostics : l'inflexion verbale, le marquage du pluriel, la réalisation du déterminant, et l'assignation du genre. La découverte la plus intéressante ici est qu'on n'a trouvé aucune preuve que ces éléments étaient introduits graduellement. Tout au contraire, les éléments d'origine LD assument les structures de la grammaire française dès leur introduction. Ceci indique que lorsque les locuteurs accèdent à un élément isolé d'origine étrangère, dans ce cas-ci l'anglais, ceux-ci prennent la décision immédiate de les traiter comme des emprunts ou des alternances de codes. Peu ont recours à cette dernière option. En d'autres termes, les éléments isolés d'origine LD ont tendance à être empruntés, « and borrowings are already introduced as borrowings » (138), même si la vaste majorité d'entre eux ne deviendront jamais des emprunts authentiques (*bona fide loanwords*). Dans la discussion qui clôt ce chapitre, Poplack considère la très pertinente question : « Why is the linguistic integration of nonce borrowings abrupt when so much linguistic change is gradual? » (139). La réponse, d'abord pour le moins évasive, conduira aux conclusions qui suivent. Quelle que soit l'explication correcte, l'intégration de façon abrupte d'éléments isolés d'origine LD suggère que les locuteurs décident du traitement à donner à un élément de LD au moment même de son incorporation. Ils peuvent opter pour l'emprunter, auquel cas ils assignent à l'élément les éléments grammaticaux de LR, y compris ses propriétés variationnelles. Ceci est en soit remarquable, nous sommes d'accord. Le fait que l'intégration linguistique apparaisse à l'étape de l'occurrence unique confirme que le processus d'emprunt est totalement indépendant de son intégration sociale, telle que mesurée par la récurrence du mot dans le discours d'autres locuteurs et sa dispersion à travers la communauté. L'autre alternative est de simplement laisser le mot d'origine LD tel quel, ce qui implique de l'incorporer avec ses propriétés grammaticales associés, un processus auquel on réfère au code-switching. La recherche de Poplack confirme, contrairement aux hypothèses répandues, que cela n'arrive presque jamais avec des mots isolés de LD. Enfin, la façon dont les emprunts à occurrence unique (*nonce borrowings*) deviennent des emprunts intégrés (*loanwords*), si jamais cela arrive, se réalise par une sorte de contrat social, et non par un processus de transformation linguistique. Ce qui nous amène tout naturellement au chapitre 11, mon second chapitre préféré.

Le chapitre 11, *The social dynamics of borrowing*, discute des facteurs extra-linguistiques multi-variationnels des phénomènes d'emprunts analysés dans cet ouvrage. En ayant recours à des facteurs sociolinguistiques habituels, tels que l'âge, le sexe, le niveau d'éducation, et le statut socio-économique, *plus* d'autres facteurs moins standards tels que la capacité individuelle bilingue (*individual bilingual ability*), et l'influence environnementale exercée par le quartier de résidence. Il s'agit de déterminer lesquels parmi ces facteurs sont prédictifs des intérêts comportementaux bilingues : la propension d'un locuteur à emprunter en premier lieu, son taux d'emprunt, et sa prédilection pour un type particulier d'emprunt, en particulier emprunts à occurrence unique *versus* emprunts établis. Comme ce dernier *type* n'implique généralement pas le recours à LD (ayant été transmis comme partie du lexique natif), les questions clés sont fondamentalement : qui emprunte? qu'est-ce qui est emprunté? à quelle fréquence? et le rôle de la communauté linguistique bilingue dans la détermination de ces tendances. Retenons que ces facteurs et les mesures qui en sont faites confirment la primauté des normes communautaires dans l'introduction, la diffusion, et le traitement linguistique des matériaux empruntés.

Il faut encore dire un mot sur le rôle de la phonétique comme diagnostic pour l'intégration des emprunts (chapitre 10). Contre toute attente, on y apprendra que plutôt que de travailler en tandem, l'intégration phonétique et l'intégration morpho-syntaxique agissent de façon indépendante avec les mots empruntés, et que la variabilité pour ce qui est de la première est individuelle.

Je ne sais pas si cette étude de Poplack mettra fin aux débats acrimonieux auxquels elle fait plusieurs fois référence dans son ouvrage (une liste de travaux publiés sur le sujet serait trop longue pour être énumérée ici), mais je soupçonne que ses contradicteurs devront investir énormément d'efforts pour invalider les résultats présentés ici.

Qui d'autre que Shana Poplack aurait pu nous donner une analyse aussi minutieuse, aboutie ?

À lire, à relire et à méditer !

Bibliographie

- Jaafar, Shurooq Talab, Dipima Buragohain & Harshita Aini Haroon, 2019, "Differences and Classifications of Borrowed and Loan Words in Linguistics Context: A Critical Review", in Ina Suryani & Dipima Buragohain (eds.), *International Languages and Knowledge - Learning in a Changing World*, Perlis, Malaysia UniMAP Press, 95-112.
- Poplack, Shana, 1989, "The Care and Handling of a Mega-Corpus", in R. W. Fasold & D. Schiffrin eds., *Language Variation and Change*, Amsterdam: John Benjamins, 411-51.

COMPTE RENDU

Catherine Adam, 2020, *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*, éd. Peter Lang, coll. « Langue, multilinguisme et changement social », Berlin.

par Marie-Jeanne Verny

UR LLACS – Langues, Littérature, arts et cultures des Suds – Université Paul-Valéry Montpellier 3

Cet ouvrage, comme l'indique la quatrième de couverture, propose une réflexion sur le bilinguisme scolaire à partir du cas de la scolarisation en classes primaires bilingues en Bretagne. L'objectif de la recherche est d'étudier les représentations que se font les parents d'élèves et, dans une moindre mesure, les enfants concernés, quant au choix de ce type de scolarisation, à partir d'une vaste enquête sous les deux formes d'un questionnaire et d'entretiens semi-directifs. Le terrain en a été soigneusement défini : 3 points différents de la Bretagne offrant tous les trois les trois filières bilingues bretonnes :

- Enseignement bilingue à parité horaire en école publique
- Enseignement bilingue à parité horaire en école privée confessionnelle
- Enseignement immersif en filière associative Diwan de statut privé.

Le traitement de l'enquête est précédé par un long exposé méthodologique sur le « cadre théorique » et les « réflexions épistémologiques » (chapitre 1) qui s'ajoute à 30 pages d'introduction, théorique elle aussi. Si on salue l'honnêteté intellectuelle de l'auteure qui n'a entrepris son étude de corpus qu'une fois lestée d'un solide bagage théorique, on regrette que ces 90 pages n'aient pas été condensées : on se serait contenté d'une bonne bibliographie, bien organisée, qui figure par ailleurs dans l'ouvrage. Et on aurait préféré, dans ce chapitre 1, une présentation synthétique des apports théoriques les plus convaincants.

Plus intéressante, en revanche, se trouve être la présentation précise des spécificités bretonnes quant à la contextualisation sociolinguistique de la langue (chapitre 2) ou aux trois systèmes scolaires (chapitre 3), situation très spécifique, qui n'a pas son équivalent en occitan, et que l'on pourrait comparer au terrain basque.

Le corpus recueilli est très abondant. L'analyse des réponses au questionnaire et des propos tenus, illustrée de schémas, met en lumière un continuum dans les motivations des parents réparties en 8 groupes. Les conclusions sur la typologie de ces motivations des parents et de leurs reflets (étudiés avec précision et dans leur complexité) dans les propos des enfants sont intéressantes et on adhère sans peine aux catégories définies, de A à G en allant des stratégies d'utilité et des choix pragmatiques (A) à un engagement plus militant (G) vers la transmission d'une langue et d'une culture.

Mais on regrette des lacunes dans les questions posées :

- on ne demande pas aux parents quel système ils ont choisi, ni les raisons de leur choix, alors que les trois filières d'enseignement bilingue du breton ont été soigneusement définies au début de l'ouvrage, et alors que l'auteure a choisi ses trois lieux d'investigation en fonction de la présence, dans chacun d'eux, de ces trois types d'enseignement.
- on ne demande pas aux parents s'ils appartiennent à une association ou non, alors que l'influence de ces associations est clairement étudiée par ailleurs.

Or il aurait été intéressant d'établir une corrélation entre les « types » de parents (de A à G) et leur choix de tel ou tel système ainsi que leur appartenance ou non à une association de type militant.

On peut enfin, de façon plus générale, regretter que ce travail considérable, qui témoigne d'une grande honnêteté intellectuelle et d'un grand souci du détail (au détriment, parfois, de la vision synthétique) soit desservi par un certain laisser-aller éditorial. Visiblement, la relecture professionnelle a été insuffisante et a laissé échapper beaucoup de redites, de maladresses d'expression et de négligences de langue.

Il reste que ce livre contient d'utiles synthèses sur la situation du breton en diachronie et en synchronie, illustrées de schémas fort utiles et que l'enquête de terrain apporte d'utiles éclairages sur les motivations des parents.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Claude Caitucoli, Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Legrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Médéric Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Université de Rouen Normandie), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université Jean Monnet, Saint Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3).

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Directrice de publication : Fabienne Leconte.

Comité scientifique : Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université de Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainaut), Robert Nicolai (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Université Aix-Marseille).

Comité de lecture pour ce numéro :

Nathalie Auger, Michèle Auzanneau, Margaret Bento, Stéphane Bonnery, Josiane Boutet, Lucile Cadet, Danièle Cogis, Claudine Garcia-Debanç, Marc Debono Régine Delamotte, Jean-François De Pietro, Marie-Laure Elalouf, Valentin Feussi, Laurent Gajo, Emmanuelle Huver, Christian Lagarde, Mylène Lebon-Eyquem, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Nadia Maillard, Maira Mamede, Bruno Maurer, Clara Mortamet, Fanny Rink, Valerie Spaëth, Marielle Rispail, Françoise Ropé, Eguzki Urteaga, Cécile Van den Avenne, Daniel Véronique

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425