

LA LANGUE : DE QUOI EN PERDRE SON FRANÇAIS

Claude VARGAS
IUFM d'Aix-Marseille - Université de Provence

La langue est une réalité complexe, qui, comme toute réalité, peut être perçue ou étudiée de différents points de vue. Nous en examinerons trois : la langue telle que les usagers peuvent se la représenter empiriquement ; la langue telle que la linguistique structurale l'a construite scientifiquement ; la langue telle que l'institution scolaire l'a construite didactiquement – ou idéologiquement. Ceci pour revenir sur le problème de l'échec scolaire, en nous appuyant sur certains acquis de la sociolinguistique.

LA CONCEPTION EMPIRIQUE DE LA LANGUE

Tout individu est en contact immédiat avec la langue *en fonctionnement*, dans sa mise en oeuvre concrète (la *parole*, au sens saussurien) au sein des interactions sociales.

Empiriquement, la langue, telle qu'elle se manifeste dans ses réalisations, pourra apparaître comme une réalité concrète multiforme (« La langue, c'est comme on parle. ») : on ne parle pas français à Lille comme à Ajaccio, à Brest comme à Marseille, à Bruxelles comme à Paris, ni à Kinshasa comme à Montréal. On ne parle pas le même français quand on est technicien en informatique, docker ou professeur de Lettres. Quand on a dix-sept ou soixante dix-sept ans. Sans oublier le français des *bourges* et celui des banlieues ou des cités. Il y a donc *des* français parlés, et de l'idiolecte ou du familiolecte jusqu'à la langue normée nationale, tout peut être étiqueté langue. Cette représentation de la langue n'est d'ailleurs pas un phénomène simplement trivial ou populaire : on parle en littérature de la langue de Villon, de celle de Racine, de Voltaire ou de Hugo ; de la langue littéraire ou poétique, etc.

Mais en même temps, et contradictoirement, une langue pourra être perçue comme une entité plus ou moins abstraite et homogénéisée, qui transcende les différences, et qui se trouve (abusivement) corrélée à une communauté nationale : le français, c'est la langue des Français. Les Allemands, eux, parlent allemand et les Anglais parlent anglais. Et l'on sait que les Belges parlent belge et les Suisses, suisse. Quant aux Africains, beaucoup ont remarqué qu'ils s'expriment en français ou en anglais à la télévision, mais qu'entre eux, ils parlent africain...

Chacun possède ainsi ses représentations plus ou moins confuses de ce qu'est une langue. Mais les rapports du sujet à la langue – ou à *sa* langue – sont encore plus complexes, dans la mesure où la langue est un objet surdéterminé affectivement et symboliquement.

C'est dans les interactions linguistiques avec son milieu familial et le groupe de pairs auquel il appartient que l'enfant construit ce que l'on appelle communément *sa langue maternelle*. Notons que cette notion a fait l'objet de nombreuses critiques. A cause de son ambiguïté : langue *maternelle* peut s'opposer à langue *étrangère* : dire de quelqu'un que le français est sa langue maternelle et que l'allemand ou l'anglais est sa langue seconde, c'est distinguer des *langues nationales*, de sorte que la langue maternelle est assimilée dans ce cas à la langue nationale ou langue dite *standard*. Dans d'autres cas, au contraire, on soulignera le fait que le sujet utilise des formes héritées de son milieu, qui constituent sa langue « maternelle », mais qui n'appartiennent pas à la langue standard. En outre, si l'on prend « maternelle » au sens strict, on pourra observer que dans certaines sociétés à mariages exogamiques, la langue avec laquelle le jeune enfant est en contact n'est pas celle de la mère, mais celle du père (cf. L. Dabène, 1994). On peut préférer à la notion de langue maternelle celle de *vernaculaire*, opposée, de façon classique, à *véhiculaire*. Nous avons personnellement proposé (Vargas : 1997, 87), dans les cas de diglossie intralinguistique, la notion de *Langue Normes Maternelles* (voire de *Langue Normes Identitaires*) pour prendre en compte le fait que, dans ce cas-là, il s'agit d'usages partiellement spécifiques d'une langue (*normes*), et non de langues distinctes. Les formes particulières, même limitées en nombre, de certaines unités de la langue, fonctionneront comme signes de reconnaissance, de cohésion du groupe qui les a créées ou reprises. Elles rempliront une fonction identitaire. C'est en ce sens que nous avons considéré que le Français Normes Maternelles, combiné avec les normes fonctionnant au sein du groupe de pairs, pouvait constituer un *Français Normes Identitaires* (Vargas, 1997). La langue apparaît alors comme un des lieux où se manifestent les rapports et les conflits à l'oeuvre dans la société. Cette fonction identitaire est très puissante, et peut se manifester par des procédés divers : argot, verlan, recours plus ou moins étendu à la langue régionale ou au parler local, ou à la langue des parents immigrés : Goudaillier rapporte les propos d'une étudiante française d'origine algérienne qui explique qu'entre *rebeus*, ils mélangent des expressions arabes au français quand ils parlent, parce que ça « les rapproche, c'est un signe d'affection et de complicité ». Et en plus, ajoute-t-elle, « comme ça énerve les gens autour de nous, on en dit encore plus, on montre qu'on est différents... » (Goudaillier, 1997, 8). Le cas-limite est certainement fourni par ce jeune beur qui déclare : « Ma langue c'est l'arabe, mais je ne la parle pas. » (L. Dabène, 1994, 24). On pourra toutefois remarquer

que nombre de français cultivés sont convaincus que leur langue est la langue de Voltaire. Vision panchronique de la langue ? Ou indication d'appartenance à une culture, à une élite (fonction identitaire de la langue) ?

Dans les quartiers chics, on défend la pureté de la langue. Dans les banlieues, dans les cités, on s'en empare, on la bouscule, on la remodèle pour se l'approprier : un coup d'aphérèse par-ci, et le *problème* devient *blème* ; un coup d'apocope par là, et le *déqueulasse* devient *dèg* ; un coup de verlan, et la *femme* devient *meuf* ; un autre coup, et elle devient *feumeu* ; aux jeux métaphoriques, la jeune fille maigre devient *fax* ou *findus* ; aux jeux métonymiques, le contrôleur devient *casquette*. Et on peut corser l'affaire avec des mots provenant des langues ou des parlers des communautés immigrées : une *meuf* peut être aussi une *gorette* (emprunt au wolof) ou une *soua* (emprunt à l'arabe *swaswa* = très bon). La langue, support de la pensée et de la culture, instrument de communication ? Certes. Mais aussi enjeu et lieu d'expression de tensions et de conflits sociaux, instrument de reconnaissance et d'exclusion, d'aliénation ou de domination.

LA LANGUE POUR LA LINGUISTIQUE STRUCTURALE

La linguistique structurale s'est constituée comme science du langage. Dans « science du langage », il y a « science ». Qui entend science entend généralement sérieux, rigueur ; compétence, technicité. Eventuellement, expérimentation, preuve (ce qui peut être récupéré comme argument de vente : ah ! ces dentifrices, ces lessives et ces crèmes anti-rides dont l'efficacité est *prouvée scientifiquement* !). Epistémologiquement, il faut certainement aller un peu plus loin pour s'interroger sur ce qui constitue fondamentalement le fait que la linguistique a pu se prévaloir, sans contestation, du titre de science, que la grammaire, elle, n'a jamais reçu.

La modélisation scientifique

L'objet d'étude

La préoccupation première des sciences – et leur raison d'être – est l'explication rationnelle du monde. Les sciences produisent ainsi des savoirs, du savoir. Le problème qui se pose est que pour expliquer le monde, les sciences ne peuvent travailler directement sur le monde, c'est-à-dire sur la réalité « brute », empirique, car le réel est trop complexe pour pouvoir être étudié directement de façon scientifique, c'est-à-dire, au minimum, en maîtrisant toutes les données – les « variables » – en jeu. De sorte que, quelle que soit la science, le chercheur travaille sur une *réalité simplifiée*, qui constitue ce que l'on appelle son *objet d'étude*. Il doit donc *créer* son objet d'étude à partir du réel empirique. Le chercheur n'étudie que ce que l'état de la science lui permet d'étudier au moment où il conduit ses travaux.

Comment se construit un objet d'étude ?

Auguste Comte (1832) postulait une coupure entre la base observationnelle et la théorie scientifique : la base observationnelle était posée comme totalement indépendante de toute théorie, et pouvait ainsi être le lieu de descriptions rigoureuses, sans a priori. A partir de ses observations, le chercheur pouvait dégager des régularités et, par induction, par généralisation, il élaborait une théorie, formulait des lois à valeur générale. Claude Bernard (1978) reprendra largement ces conceptions, conceptions qui fonctionnent encore dans de nombreux milieux, en particulier scolaires. Les scientifiques, aujourd'hui, ont abandonné cette vision de la démarche scientifique. D'abord, parce que, de façon générale, il est acquis que le phénomène observé n'est pas indépendant de son observateur, bien au contraire : *c'est le point de vue de l'observateur qui crée l'objet*, en dehors même de toute compétence scientifique chez cet observateur. André Martinet prend l'exemple d'un arbre et d'observateurs différents, sensibles à des aspects différents de l'arbre (la majesté de son port, le caractère imposant de sa frondaison, les craquelures du tronc, le chatolement du feuillage, etc.), ou ayant des points de vue plus spécifiques : « Il est clair que du point de vue du scieur en long, la couleur ou la forme des feuilles ne sont pas pertinentes, non plus que, du point de vue du peintre, le pouvoir calorifique du bois. » (*Eléments de linguistique générale*, § 2.5.). Un même arbre n'est pas le même pour tous. Martinet ajoute : « Chaque science présuppose le choix d'un point de vue particulier : seuls pertinents en arithmétique sont les nombres, en géométrie les formes, en calorimétrie les températures. » (*ibidem*).

L'objet d'étude scientifique n'est pas un simple morceau du réel. Il se construit par un filtrage des données du réel (les « observables ») à partir du point de vue du chercheur, ce point de vue étant constitué par l'appareillage théorique du chercheur. Contrairement aux positivistes du siècle dernier, on admettra, à la suite de Bachelard, le primat de la théorie sur le fait.

La modélisation

On appelle modélisation la construction d'un modèle à partir d'un objet d'étude. La notion de modèle, au sens le plus général, peut s'appréhender d'au moins deux façons différentes et opposées : à la manière platonicienne, comme forme idéale sur laquelle se règlent les existences (cf. les « top models » ou les modèles mathématiques) ; à la manière technologique, comme forme réduite reproduisant le réel (cf. les maquettes ou les modèles réduits). Dans un cas, le réel réalise le modèle. Dans l'autre cas, c'est le modèle qui reproduit le réel.

Dans le domaine scientifique, la notion de modèle est plus complexe. A la suite d'Albwachs (1974), Johsua et Dupin posent que « [...] le modèle relève entièrement du domaine théorique, où une "représentation" d'une situation-cible est construite. Cette représentation n'est pas une "description", même simplifiée du domaine cible, mais une construction théorique, comprenant des notions de base définies les unes par rapport aux autres, au moyen d'énoncés qui introduisent entre elles des relations. » (Johsua et Dupin, 1993, 16).

Un modèle scientifique est donc une construction au second degré, puisque construction à partir d'un objet d'étude, qui est lui-même une construction à partir de données du réel. Une construction où, plus encore que pour la constitution de l'objet d'étude, la théorie prime sur les faits. Les rapports entre le modèle et la théorie restent controversés (cf. Johsua et Dupin, *op. cité*, p 17). Nous partageons le point de vue de ceux qui considèrent que le modèle se construit dans le cadre d'une théorie (voire de plusieurs), et non l'inverse ; que la théorie est plus large que le modèle ; que plusieurs modèles, plus ou moins limités, peuvent se construire dans le cadre d'une théorie.

Caractères du modèle

Par nature, un modèle est *abstrait*. Il doit présenter une cohérence interne (règles précises, démonstrations, preuves, etc.) et une cohérence externe, par rapport à la théorie qui le sous-tend. Il doit être explicite et offrir un certain degré de généralité.

Un modèle doit être *explicatif*, et permettre la prédictibilité des phénomènes dont il rend compte. Il existe des modèles explicatifs non scientifiques, totalement empiriques (l'astrologie, l'idéologie, la religion, etc.), dont la caractéristique commune est de ne pas *établir l'existence* de rapports de causalité entre des phénomènes corrélés, mais de se contenter de la postuler : il y a peut-être un rapport de causalité entre le fait d'être né sous tel signe du zodiaque, ou d'avoir été affublé de tel prénom, et le fait d'avoir telles caractéristiques psychologiques ou intellectuelles. Mais cela reste à démontrer. Le modèle explicatif scientifique, lui, doit établir l'existence de rapports de causalité, qui peuvent être de deux types :

- de type externe, hétérogène : ils répondent à la question « pourquoi ? » et fournissent la *cause* du phénomène (la pesanteur et la chute des corps) ;
- ou de type interne, homogène : ils répondent à la question « comment ? » et fournissent la *raison* du phénomène (les lois de l'hérédité ne fournissent pas la cause de l'hémophilie, mais donnent la raison pour laquelle un sujet peut être hémophile).

Un modèle scientifique propose des *lois* à valeur générale, mettant en jeu des concepts. Il existe deux types de concepts, correspondant à deux niveaux d'abstraction : les concepts élémentaires, obtenus par généralisation des données de l'observation directe (le concept de cheval ou de fleur) ; les concepts construits, élaborés à l'intérieur d'un système théorique (la notion de valeur chez Marx ; celui de phonème en linguistique). Seuls les seconds permettent d'élaborer des lois scientifiques, ayant valeur universelle.

Un modèle scientifique doit être *falsifiable*. Dans le passé, on *vérifiait* le degré de *vérité* d'un modèle, en soumettant les calculs dans le modèle à l'épreuve des mesures dans la réalité, et s'il y avait correspondance, on pouvait considérer le modèle comme valide. Aujourd'hui, s'est développé un autre point de vue : plutôt que de valider le modèle, on essaie de le *falsifier*. S'il n'y a pas correspondance entre le modèle et la

réalité, le modèle est falsifié : on l'abandonne. S'il y a correspondance, on ne considère pas que le modèle est vérifié, mais on constate seulement qu'il n'est pas falsifié. Ou, en d'autres termes, qu'il n'est pas provisoirement falsifiable. Le travail de falsification du modèle débouche sur sa modification, ou sur la création de nouveaux modèles. Pour prendre un exemple dans le champ de la linguistique, Chomsky (1957) crée la Grammaire Générative et Transformationnelle en falsifiant les modèles syntagmatiques existants, puis s'attache tout au long de sa carrière à falsifier son modèle, le modifiant de proche en proche, jusqu'au tournant radical de la théorie modulaire élaborée dans les années 1990. On peut, de ce point de vue, considérer le travail de falsification comme moteur de la recherche et de l'avancée scientifiques. (D'un autre point de vue, la recherche se présentera comme une « [...] suite de ricochets, où un problème *résolu* (ou provisoirement *écarté*) amène d'autres problèmes, *posés, à résoudre.* » (Chevallard, 1985, p 65).

Notons enfin qu'un modèle peut être plus ou moins *formalisé*. Plus un modèle est formalisé, plus élevé est son niveau d'abstraction (puisque'il se dégage davantage de toute contingence matérielle). La formalisation la plus abstraite est celle qui utilise comme outil le modèle mathématique, l'exemple-type étant le $E = mc^2$, qui fait rêver la plupart des scientifiques. A partir de quoi, on considèrera souvent que le degré de scientificité et le pouvoir explicatif d'un modèle sont liés à son degré de formalisation, y compris dans les sciences humaines, telles que la sociologie ou... la linguistique.

La langue et la linguistique

Comme toute science, la linguistique se subdivise en différentes branches (linguistique générale, linguistique appliquée, psycholinguistique, sociolinguistique, ethnolinguistique, linguistique de l'énonciation, pragmatique, etc.) et se diversifie en différentes écoles (structuralisme, fonctionnalisme, générativisme, etc.). Concernant le problème de la langue du point de vue de la linguistique, nous retiendrons le *Cours de linguistique générale* (F. de Saussure, 1916) qui constitue le texte fondateur de la linguistique comme science, la linguistique structurale à propos de laquelle Lepschy écrivait : « La description linguistique structurale est [...] caractérisée par son abstraction et sa généralité, et elle s'oppose par là à la recherche du concret et du particulier qu'une grande partie de la linguistique traditionnelle posait comme son but spécifique. » (Lepschy, 1966, 23).

Nous savons, grâce aux nombreux travaux qui lui ont été consacrés (en particulier ceux, fondamentaux, de Godel, de Engler et de T. de Mauro), que le *C.L.G.*, tel qu'il a été organisé par ses éditeurs, ne reflète pas la pensée réelle de Saussure, et que ce dernier s'est trouvé être ainsi, pour reprendre l'expression de Mounin (1968) un « structuraliste sans le savoir ». Nous retiendrons particulièrement pour notre propos la distinction, telle qu'elle apparaît dans le *C.L.G.* entre la « matière de la linguistique » (Introduction, II) et l'« objet de la linguistique » (Introduction, III).

La matière de la linguistique est constituée par la réalité brute du langage : toutes les langues dans leur diversité, leurs spécificités, leur histoire ; les variations géographiques d'une langue et les causes de ces variations ; les rapports entre langue et groupes sociaux, entre type linguistique et mentalité du groupe social ; la parole ; les forces en jeu dans une communauté linguistique, etc. Ceci constitue ce que Saussure appelle d'une certaine façon la « substance », et qui renvoie aux réalités empiriques, réalités auxquelles il avait consacré l'essentiel de ses cours et de ses travaux, que l'on retrouve effectivement dans le *C.L.G.*, mais avec un statut minoré.

A partir de la matière (le langage, la parole), le linguiste construit son *objet d'étude*, en évacuant la substance pour ne retenir que la *forme*, c'est-à-dire une entité abstraite, figée hors du temps et des contingences sociales : la *langue*.

La démarche épistémologique apparaissait dans le plan du troisième cours de Saussure :

1. Problèmes d'analyse des langues et de leur diversité (= travail sur la matière) ;
2. Analyse des traits communs (= évacuation des particularismes pour constituer l'objet-langue) ;
3. Etude de la parole (= prise en compte d'une donnée qui avait été provisoirement écartée).

Cette démarche a été occultée par les éditeurs du *C.L.G.*, qui ont bouleversé l'ordre du cours, en présentant d'abord ce qui concernait la langue-objet (Première partie : Principes généraux ; Deuxième partie : Linguistique synchronique), et ensuite seulement ce qui relevait de la langue-matière (la linguistique diachronique, la linguistique géographique, les problèmes de reconstruction, d'« ethnisme », de « paléontologie linguistique », etc.).

La démarche qu'avait adoptée Saussure correspondait en fait à celle de la recherche scientifique : construction d'un objet d'étude à partir de la réalité empirique ; travaux sur cet objet et résultats ; élargissement (« ricochet » selon l'expression de Chevallard) par la prise en compte de données non traitées, de problèmes non résolus. Ce que Martinet formulera ainsi pour la linguistique : « L'analyse d'une langue supposée uniforme est [...] assez délicate pour qu'on ait intérêt à simplifier au maximum les données du problème. Cependant une fois réalisée cette analyse, il est indispensable de faire intervenir dans l'examen celles des données qui avaient été provisoirement écartées. » (*Éléments de linguistique générale*, § 5.1.).

On pourra remarquer plus précisément (Vargas, 1993) les correspondances frappantes entre les chapitres III et IV de l'Introduction du *C.L.G.*, qui définissent la langue et la linguistique, et un certain nombre de principes fondamentaux exposés par Durkheim dans ses *Règles de la méthode sociologique* (1895). Ainsi, Saussure ayant posé que la langue est un fait social, il lui attribue une série de qualités identiques à celles qui caractérisent le fait social chez Durkheim (1895) : le fait social est extérieur à l'individu (p. 8) ; il est commun à tous et indépendant de chacun (p. 19) ; il s'impose à chacun (pp. 6, 15, 19). En outre, il faut séparer fait social et fait individuel (p. 30). Enfin, il convient d'étudier d'abord les réalités concrètes avec précision, avant de

dégager des conclusions et des lois (pp. 32-33). Ainsi la linguistique interne pourra être distinguée de la linguistique externe, la langue de la parole, et pourront être construits, dans le cadre de la synchronie, les concepts de système, d'arbitraire du signe, de signifié (distingué du sens ou de la signification), le principe d'immanence, qui permet de construire le concept de valeur des signes (définis négativement par leurs relations au sein d'un système). La langue est donc un fait social que l'on isole en tant que tel de ses différentes manifestations, pour le constituer en objet d'étude, à partir duquel sera construit un modèle abstrait (la langue comme système de signes), échappant aux contingences du temps et des emprises sociales (« La langue est un système qui ne connaît que son ordre propre. » C.L.G., Introduction, chap. V).

La langue est un fait social. La langue-objet d'étude dégagée par le linguiste est un fait social désocialisé. Le modèle élaboré à partir de l'objet d'étude étant une construction abstraite.

Le modèle saussurien est un modèle non formalisé. La linguistique structurale proposera des modèles plus formalisés, le plus connu étant celui de Chomsky.

LA LANGUE A L'ÉCOLE

On peut distinguer, en première approche, et de façon empirique, en suivant des représentations courantes, la langue normalisée de l'école qui sert de modèle, de norme à assimiler et à reproduire (celle que l'on trouve à l'oeuvre dans les manuels de lecture, les auteurs au programme), et celle qui fait l'objet de procédures métalinguistiques (celle que l'on trouve dans les manuels de grammaire : caricaturalement – mais à peine –, « Le chat mange la souris »).

La première est le produit de la transposition de pratiques sociales de référence : ce fut pendant longtemps dans l'enseignement secondaire, et dès les classes élémentaires des petits lycées, la langue des grands écrivains, de préférence classiques. Ce fut également la langue des grands écrivains à l'école primaire depuis la Première guerre mondiale jusqu'aux années 1970. Actuellement les usages de référence se sont diversifiés, et d'autres types de textes ont fait leur entrée à l'école primaire et au collège, apportant avec eux d'autres normes langagières : notons, par exemple, dans le manuel *Français. 6ème* (C. Oriol-Boyer et alii, Hatier, 1994), la présence, à côté de Molière, Victor Hugo ou Aragon, de Raymond Devos (« J'avais dit : pendant les vacances, j'fais rien. »), de Hergé (« Mille millions de mille sabords ! si je tenais le bougre d'extrait d'hydrocarbure qui a pondu ces calembredaines ! !... ») ou de Boby Lapointe (« T'es cocu, qu'attends-tu ?/Cuite-toi, t'es cocu/T'as qu'à, t'as qu'à t'cuiter. »). Autre exemple : on trouvera dans le manuel *C'est à lire. CMI* (N. Babin et alii, Hachette, 1991), aussi bien Daudet, Vercors, Max Jacob et Eluard que des extraits de programme TV, de catalogues ou de petites annonces ; des recettes de cuisine ; des modes d'emploi ou des guides de camping.

Ce qui nous paraît important de noter, c'est que ces formes ne recevront pas toutes le même traitement didactique : seules les formes littéraires « classiques » feront l'objet d'une réflexion et d'apprentissages de type métalinguistique : la forme courte de la

négation (*j'fais rien ; t'as qu'à t'cuiter*) n'est pas au programme d'étude des manuels scolaires, même les plus récents, pas plus que les phrases inachevées (*Si je tenais, etc.*). Et ce n'est pas parce que, dans *C'est à lire*, la biographie de Haroun Tazieff indique : « Né le 11 mai 1914, à Varsovie. Fait ses études en Russie, en France et en Belgique. » (p. 154) ; ou celle de Claude Monet : « 1861-1870 : Rencontre de nombreux autres peintres à Paris, à Londres, en Hollande. Epouse Camille Doncieux qui lui a servi de modèle. » (p. 168) ; ou que l'on trouve dans les petites annonces « Vds vélosorex très bon état » (p. 180), que l'on va cesser d'enseigner aux utilisateurs de ce manuel que le GN sujet du verbe est un constituant obligatoire de la phrase.

Nous remarquerons au passage que ce n'est peut-être pas l'usage littéraire de la langue qui est forcément le plus éloigné de l'usage oral, y compris dans sa réalité dialogale : il n'est pas totalement impossible de *dire* : « Il y avait aussi des forêts de réglisse, et de grands arbres d'où tombaient des gaufres que le vent emportait dans la bouche des voyageurs, si peu qu'elle fût ouverte. » (Fénelon, in *Français. 6ème*, p. 117), alors que « Fonctionnement du lecteur de cassettes. Tenir la cassette avec le côté ouvert vers la droite et la bobine pleine vers vous. » (*C'est à lire*, p. 136) ou : « A. LE JEU DE SOCIETE " CAMELEON ". A partir de 7 ans. Pour 2 à 4 personnes. Jeu de stratégie. » (*ibidem*, p. 137) apparaissent comme oralisables (lecture dite « à haute voix »), mais *non dicibles*, quels que soient l'interlocuteur envisagé, le cadre communicationnel ou les acrobaties intonatives réalisables, en dehors d'une déclamation de bonimenteur de foire.

Pour simplifier, nous dirons qu'aujourd'hui, la langue de l'école présente une hiérarchie de modèles, que nous ramènerons à quatre :

- A. Les formes qui, sur la base du code commun légitime (Vargas, 1997) relèvent des sous-normes littéraires de la norme dominante (Molière, Hugo, Aragon, Eluard, etc., avec les problèmes que posent la définition et la délimitation de ce type de sous-normes) ;
- B. Celles qui relèvent de sous-normes techniques et/ou scientifiques de la norme dominante (notice bibliographique, recette de cuisine, mode d'emploi, dictionnaire, encyclopédie, etc.) ;
- C. Celles qui relèvent des autres sous-normes de la norme dominante ;
- D. Celles qui intègrent tout ou partie du code commun non légitime (Raymond Devos, Boby Lapointe).

Les supports pour les activités métalinguistiques ont longtemps été cherchés dans la catégorie A. Ils le sont aujourd'hui davantage dans la catégorie C, celle qui est constituée par la combinaison du code commun et des formes non-marquées à l'intérieur de la norme dominante. Ce que certains appellent la *langue standard*, voire *neutralisée*, parce que les écarts les plus grands ont été rejetés (Dubois : 1965, 5). L'école définit ainsi empiriquement son objet d'études grammaticales, sur la base d'une attitude normative à géométrie variable, que nous modéliserons en distinguant quatre degrés de

normalisation des formes¹, du haut degré (N3) de normalisation, au degré zéro (N0) des formes que la norme scolaire et sociale rejette (langue non légitime) :

- N 3** : formes écrites qui circulent légitimement dans la classe, qui servent de modèles ou de références pour les productions écrites, voire orales, et de supports pour les activités métalinguistiques (catégories C et, éventuellement, A) ;
- N 2** : formes écrites qui circulent légitimement dans la classe, qui peuvent servir de modèles ou de références pour certains types de production écrite (catégorie B : notice de montage, gamme de fabrication), mais non de supports pour des activités métalinguistiques ;
- N 1** : formes écrites et formes orales qui circulent en classe, mais qui, généralement, ne serviront ni de référence, ni de support pour des activités de production ou de réflexion métalinguistique (catégorie D : Bobby Lapointe ; les discours oraux de l'enseignant(e) et des élèves) ;
- N 0** : formes qui n'ont pas droit de cité en classe (formes populaires, argotiques, verlanesques, interlectales), et qui ne seront qu'objet de répression linguistique.

Ce que l'on peut résumer dans le tableau suivant :

	fonctionnement légitime en classe	référence pour la production	support d'activité méta
N 3	+	+	+
N 2	+	+	-
N 1	+	-	-
N 0	-	-	-

Nous avons distingué, à la suite de Saussure, la *matière* et l'*objet* de la linguistique. On distinguera pareillement la matière et l'objet de la didactique d'une langue : à la différence de ce qu'on constate en linguistique, la matière n'est pas constituée par toutes les formes et tous les usages langagiers, écrits et oraux, mais par ceux, écrits, qui sont normalisés à des degrés divers (N1 à N3). Quant à l'objet d'étude (celui sur lequel s'exerce la réflexion métalinguistique des élèves), il est constitué seulement par les

1. Nous entendons par normalisation le processus qui vise, à travers des appareils spécifiques (école, médias, dictionnaires, manuels, etc.) à rendre « normales » les formes codifiées, normées, de la langue. En parlant de degrés de normalisation nous voulons signifier que toutes les formes codifiées de la langue ne font pas l'objet, dans le cadre de l'institution scolaire, du même travail, de la même prise en compte didactique, du même traitement didactique, qui les rendraient « normales » au même titre : certaines formes se trouvent ainsi plus normalisées que d'autres. Cette modulation de la normalisation se retrouve dans d'autres appareils, en particulier les dictionnaires, à travers l'indication de « registres » ou de « niveaux », jusqu'à la non prise en compte de certaines formes ou de certaines acceptions. Les degrés de normalisation fondent les degrés de légitimité des formes linguistiques.

formes écrites fortement normalisées (N3)² ; il constitue le support de « modèles » à visée moins explicative que normative (faire assimiler de façon réflexive les normes écrites retenues) et normalisatrice (permettre l'usage normal et maîtrisé de ces formes normées).

Remarque : Nous avons mis *modèles* entre guillemets pour indiquer que les grammaires scolaires ne sont pas les produits de modélisations comme les modèles scientifiques (cf. *supra*), mais plutôt de ce que nous avons appelé un *remodelage* didactique, qui n'est pas simple transposition didactique de savoirs savants et/ou de pratiques sociales de référence : ces « modèles » sont obtenus à la fois par emprunt à des théories – ou modèles – linguistiques hétérogènes (représentations en arbres et notions empruntées à la grammaire générative, procédures d'analyse tirées de la grammaire distributionnelle, notions issues de la théorie de l'énonciation, etc.) et par reconduction d'une partie de la tradition grammaticale scolaire (terminologie, notions, procédures d'analyse, etc.). En linguistique s'affrontent des écoles qui se distinguent par les théories et les modèles qu'elles ont construits. En grammaire scolaire, on s'affronte moins qu'on ne se dispute le marché, à l'aide de manuels qui, le plus souvent – les exceptions existent – se distinguent davantage par la mise en page et la typographie que par les « modèles » qu'ils mettent en oeuvre.

L'école construit moins un modèle qu'un *portrait* de la langue : écrite, unifiée, corsetée et orthographiée. Portrait réducteur, comme l'est un modèle scientifique. Mais portrait déformé/déformant et composite, comme ne doit pas l'être un modèle scientifique. Portrait qui ne correspond que partiellement à ce que l'élève peut percevoir à travers les produits qui lui sont proposés dans le cadre scolaire. Portrait presque entièrement étranger à l'image de la langue qu'il s'était construite empiriquement. La langue-objet d'apprentissage de l'école n'est ni la langue de l'enfant, ni celle du linguiste, malgré les emprunts aux concepts et aux démarches de la linguistique réalisés depuis un quart de siècle.

Depuis les années soixante plusieurs pays développés (Etats-Unis, Angleterre, France, etc.) se penchent sur le problème de l'échec scolaire socioculturellement déterminé sur des bases linguistiques : pourquoi l'école (de l'élémentaire au collège) n'arrive-t-elle pas à faire entrer convenablement dans l'écrit la masse des enfants issus des milieux dits socioculturellement défavorisés, des milieux exclus de la société ? Les réponses sont nombreuses. Celles du handicap ont été assez largement abandonnées chez les chercheurs, à certaines exceptions près : on voit, par exemple, fonctionner chez Bentolila (1996) l'opposition code restreint/code élaboré (Bernstein : 1975) comme facteur explicatif d'illettrisme. Plus généralement, les sociolinguistes ont posé le problème en termes de différences de normes : si, sur fond de code commun, la langue

2. « Fortement normalisé » ne signifie pas que ces formes soient plus fortement *codées* que d'autres : les textes prescriptifs, explicatifs ou informatifs (mode d'emploi, notice de montage, note de service, bulletin météo, guide touristique ou gastronomique, etc.) sont certainement plus fortement codés que les textes narratifs. Mais ces types de codage ne font pas l'objet de procédures poussées de normalisation au cours de la scolarité obligatoire.

est constituée de normes différentes, qui entrent dans des rapports de domination, d'opposition, et qui peuvent être investies d'une fonction identitaire, pour les enfants issus des milieux de l'exclusion, la langue de l'école peut apparaître comme une langue dont les normes non seulement leur sont étrangères, mais constituent une menace pour leurs propres normes, donc pour leur identité. Ceci parce que l'école travaille, à tous les niveaux, à les dépouiller de leurs normes (orales, non légitimes et identitaires) pour les remplacer par les normes scolaires (écrites – et orthographiées –, dominantes et étrangères). Opération conduite par la mise en oeuvre d'une didactique normative de la langue, fonctionnant, entre autres, à la répression linguistique.

Dans ce contexte, les travaux de Lahire (1993) apportent d'ailleurs un éclairage intéressant. Nous savons depuis longtemps (Herder, Humboldt, Sapir, etc.) qu'une langue détermine, au moins pour partie, la vision du monde, la culture, des peuples, ou des groupes, qui la parlent. (L'ethnolinguistique est la branche de la linguistique qui étudie plus spécialement les rapports entre les langues et les cultures). En opposant des formes sociales scripturales et des formes sociales orales, Lahire pose le problème des relations langue-culture en des termes nouveaux, et reproblématise ainsi l'échec scolaire. Cette différence entre deux types de formes sociales pourrait d'ailleurs constituer l'une des explications de la différence de rapport au savoir, liée tendanciellement au milieu social, et présentée également comme l'une des causes de l'échec scolaire (Charlot, 1992) : les groupes qui ont un rapport instrumentaliste au savoir seraient ceux qui relèvent de la culture orale, même s'ils ne peuvent échapper à l'écrit omniprésent dans une société comme la nôtre : lire des titres de journaux, des programmes télé, des panneaux autoroutiers, des noms de rues ou des enseignes de magasin (ce qui constitue le niveau de compétence en lecture d'une quantité largement sous-estimée de personnes dans les pays développés, y compris le nôtre, (cf. Girod, 1997), c'est certes se retrouver dans le bataillon de ceux qui, à des degrés divers, souffrent d'illettrisme, mais c'est, pour ce qui nous intéresse ici, lire de l'« écrit contextualisé », c'est-à-dire de l'écrit ne fonctionnant réellement qu'en relation étroite avec une situation donnée. En ce sens, ce type d'écrit fonctionne comme de l'oral, alors que l'écrit fortement normalisé à l'école (de type N3, cf. *supra*) est un écrit décontextualisé. Dans ces milieux de culture de type oral, en ce qui concerne le savoir, « Les enfants sont placés dans le flux du faire et du dire. [...] Apprentissage au cours de la pratique et non séparé des pratiques, " savoir " qui n'existe pas hors des situations de son effectuation, de sa mobilisation et, indissociablement, de son apprentissage [...] » (Lahire, 1993, 18). L'une des explications, car on ne saurait sous-estimer les effets des conditions de vie (chômage, combat quotidien contre la misère, angoisse pour une problématique insertion sociale et professionnelle, etc.) qui font que, dans ces milieux, le savoir « gratuit » peut être considéré comme un luxe, une valeur ajoutée pour ceux qui sont perçus comme ayant déjà d'avance tout le nécessaire. Un savoir permettant de devenir cadre supérieur, alors qu'eux ne souhaitent bien souvent que le savoir qui leur éviterait de devenir chômeur. Et que l'école ne le leur offre pas.

L'institution scolaire découpe dans les pratiques sociales écrites dominantes une langue-matière de référence, qui constitue la Norme dominante scolaire (et qui apparaîtra comme une Langue Normes Etrangères pour de nombreux élèves). Puis elle

découpe dans sa norme dominante scolaire l'objet d'étude qui lui permettra de construire – de façon hétérogène – ses modèles prescriptifs. Le linguiste structuraliste offrait un *modèle* scientifique descriptif-explicatif de la langue, *limité* par l'état de ses savoirs à un moment donné, mais prédestiné à s'élargir, à s'enrichir, à se modifier par l'avancée des recherches. L'école offre une *image* normative de la langue, *réductrice* sur la base de choix axiologiques, sans perspective inhérente d'élargissement, d'enrichissement ou de modification³.

Le problème est de savoir si, dans le cadre d'une volonté proclamée de lutte contre l'échec scolaire, l'école peut et doit continuer à travailler à l'intérieur de cette matrice. Il n'est du pouvoir de personne, ni d'aucune institution, de changer les modes de fonctionnement social de la langue, de modifier ou de supprimer les rapports de dominance, la fonction identitaire des différentes normes et sous-normes dominantes ou dominées, etc. Si l'école doit donner à tous les enfants la maîtrise des formes et des fonctionnements socialement légitimes et efficaces, un accès relativement poussé à la culture écrite et littéraire, elle ne peut le faire que dans ce cadre-là. Et elle l'a toujours fait historiquement en mettant en oeuvre une didactique normative de la langue.

La situation actuelle ne pourra être dépassée que si l'on agit au minimum sur les principaux points sensibles qui sont aujourd'hui clairement identifiés :

- ne plus considérer la langue exclusivement du point de vue normatif (voire, parfois, puriste), ni du strict point de vue de la linguistique structurale sous ses différentes formes ;
- appréhender la langue dans la réalité de sa diversité et de ses fonctionnements sociaux ;
- prendre en compte les représentations des élèves (et des enseignants !), leurs rapports complexes à la langue, au savoir, à l'école.

Ce qui signifie :

3. Chevallard (1985) a posé la falsification des savoirs scolaires par la transposition didactique des savoirs savants comme une nécessité lorsque ces savoirs scolaires se trouvent socialement banalisés. Cela a pour effet, en particulier, de requalifier l'enseignant, de refonder sa légitimité dans la mesure où des savoirs socialement banalisés peuvent être enseignés par n'importe qui aurait le loisir de le faire. On peut remarquer que la modification de la Norme dominante scolaire dans les années 1970 peut être effectivement considérée comme une transposition de concepts et de choix épistémologiques relevant de la linguistique : distinction synchronie/diachronie ; priorité aux études synchroniques ; priorité aux usages actuels de la langue ; priorité à la langue parlée. Mais cette modification de la Norme dominante répond à des causes extérieures aux rapports savoirs savants/savoirs scolaires. Elle est intervenue comme élément de réponse au problème de l'échec scolaire en français, affiché comme problème politique dans les années 1960, la suppression des classes de fin d'étude et le passage de tous les élèves en 6ème ayant révélé des carences dont l'ampleur et la gravité étaient restées jusque là insoupçonnées en français (et en mathématiques), alors que le projet de la Vème République naissante était de faire de la France une grande nation au niveau mondial, aux plans politique, économique, culturel. Si la transposition didactique a pour effet de requalifier l'enseignant, elle a pour but d'adapter au mieux l'école aux besoins manifestés par la société à certaines étapes significatives de son évolution.

- l'élargissement de l'objet d'étude à N2, N1 et N0 : les réalisations relevant de la langue non légitime doivent être prises en compte par le système scolaire : Seguin et Teillard (1996), en faisant travailler leurs élèves sur le vocabulaire de leur vernaculaire (leur langage des banlieues), ont pu à la fois développer leur compétence métalinguistique et la leur faire réinvestir dans l'étude acceptée de ce que ces élèves considéraient auparavant de façon négative comme la langue de l'école ;
- l'étude des fonctions linguistiques, pragmatiques, sociales des différentes normes ; l'étude de leurs conditions de fonctionnement : c'est ainsi que les formes légitimes de la langue peuvent être traitées non pas du point de vue d'une quelconque excellence immanente fictive, mais du point de vue de leurs fonctions sociales et des enjeux qui concernent leur maîtrise ; et que pareillement les formes socialement stigmatisées peuvent être traitées dans la complexité de leurs fonctions.

Ainsi, plutôt que de vouloir construire, chez la plupart des enfants, les compétences – et les représentations – linguistiques scolairement et socialement reconnues et efficaces, à la place de leurs maniements et de leurs représentations de la langue, par un travail de répression visant à l'éradication de leurs pratiques, il s'agit de construire les compétences visées à côté de celles qui correspondent à leurs normes maternelles et identitaires, de sorte que l'acquisition des normes et des compétences scolaires puisse ne plus apparaître comme une menace, une agression pour leur identité affective et sociale incarnée dans leurs normes langagières spécifiques. Ce faisant, les représentations empiriques de la langue, de sa variété, de ses usages et de ses fonctions s'en trouveront modifiées dans le sens d'une approche plus conforme aux réalités. C'est ce type de didactique, prenant en compte la diversité des normes langagières et de leurs fonctions, que nous avons appelée une didactique *plurinormaliste* de la langue.

Elle a, comme la didactique normative, ses soubassements politico-idéologiques : elle postule, en particulier, que les cultures populaires et/ou régionales ont le droit d'exister dans et par leurs langages, et qu'il doit être possible de penser en dehors du moule unique imposé par les formes et les contenus de la Norme dominante. Et que le respect de l'individu, l'appel à son intelligence et à sa sensibilité, peuvent être plus efficaces que sa négation, sur fond de répression.

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier E., Charlot B., Rochex J.-Y. (1992) : *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- Bentolila A. (1996) : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon.
- Bernard C. (1878) : *La science expérimentale*, Paris.
- Berstein B. (1975) : *Langage et classes sociales*, Paris, Ed. de Minuit.

- Chevallard Y. (1985) : *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage [2ème éd. 1992].
- Chomsky N. (1957) : *Syntactics Structures*, La Haye, Mouton. [Trad. franç. : *Structures syntaxiques*, Paris, Le Seuil, 1969].
- Comte A. (1832) : *Cours de philosophie positive*, Paris, Bachelier.
- Dabène L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Dubois J. (1965) : *Grammaire structurale : nom et pronom*, Paris, Larousse.
- Durkheim E. (1895) : *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, F. Alcan.
- Engler R. (1967-1974) : *Edition critique du Cours de Linguistique Générale de Ferdinand de Saussure*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz.
- Girod R. (1997) : *L'illettrisme*, Paris, P.U.F., coll. Que Sais-je ?
- Godel R. (1957) : *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale*, Genève, Droz.
- Goudaillier J.-P. (1997) : *Comment tu tchaches !*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- Johsua S. et Dupin J.-J. (1993) : *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, P.U.F.
- Lahire B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, P.U.L.
- Lepschy G. (1966) : *La linguistique générale*, Paris, Payot.
- Martinet A. (1960) : *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin. Nbses rééd.
- Mauro T. de (1972) : éd. critique du *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Payot.
- Mounin G. (1968) : *Ferdinand de Saussure*, Paris, Seghers.
- Saussure F. de (1916) : *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Payot.
- Seguin B., Teillard F. (1996) : *Les Cefrans parlent aux français*, Paris, Calmann-Lévy.
- Vargas C. (1993) : « Tâche et objet de la linguistique : Meillet, Saussure, Durkheim », *Plurilinguisme*, 5, *Antoine Meillet et la sociolinguistique*, Paris, Univ. R. Descartes, pp. 102-116.
- Vargas C. (1997) : « Grammaire et didactique plurinormaliste du français », *Repères*, 14, *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?*, Paris, I.N.R.P., pp. 83-103.