

LANGUES DE TERRE CONTRE LANGUES DE FER Pour un enseignement et une pédagogie du plurilinguisme ?

Séverine Suffys
En retrait(e)

D'où je parle, comme d'où je (re)viens, de mon repère tout nouveau et un peu vide encore, les points de vue ne donnent plus tout à fait les mêmes choses à voir ni les mêmes langues à entendre. Peut-on encore écrire dans une revue de didactique et de pédagogie du français quand on est à la retraite depuis six mois ? Que peut-on, que doit-on écrire ? Ces questions inévitables en amènent forcément des tas d'autres : pourquoi j'écrivais et qu'est-ce que j'écrivais, avant ? J'ai souvent pensé qu'il fallait s'arrêter de parler quand on n'avait plus rien à dire, d'écrire, quand on ne disposait plus ni de contexte ni de matière, quand il n'y avait plus obligation de dire ou de transmettre, quand il n'y avait plus à disposition les preuves de l'expérience pour justifier. Ce sur quoi je m'appuyais pour écrire, ma table d'écriture en somme, c'était essentiellement le contexte professionnel : ma situation d'enseignante de français dans un collège ordinaire du nord de la France, celle de formatrice, non pas tant pour partager mon expérience que pour aider d'autres jeunes collègues à se construire leur propre expérience du métier, et, surtout, les élèves. Ce sont leurs mots et leurs maux qui m'ont fait revendiquer très fort une position d'enseignant-chercheur ; enseignant-chercheur de sa pratique, certes, mais un statut dont on m'a fait comprendre, au long des années, qu'il était réservé aux universitaires et qu'il distinguait bien la recherche de la pratique et de l'action pédagogique. Même si d'aucuns disaient encore que... Et que... on pouvait reconnaître que l'enseignant, dans sa classe... Quoi qu'il en soit, ma recherche personnelle n'avait d'intérêt que parce qu'elle trouvait, auprès des élèves et à travers leurs différences multipliées, des réponses plus ou moins complètes à mes questions et à mes intuitions, des

étayages rassurants pour conforter et orienter ma réflexion sur les contenus et les modes d'enseignement du français. Voilà pourquoi j'ai tant aimé reproduire pour la revue et pour ses lecteurs, les paroles ou les écrits de mes élèves, souvent dans leur intégralité ou dans leur redoutable brutalité. Pour donner à voir la réalité d'une situation d'enseignement, celle, possible, d'un apprentissage linguistique ou littéraire. Pour poser la complexité de ce qui semblait, à certains autour de moi, si simple. En regard des situations idéales ou idéalisées par les programmes, les manuels, mais aussi par les partenaires et les usagers de l'Éducation Nationale. Des apprentissages, aussi, qui n'ont cessé de se modifier au fur et à mesure des années. Depuis le temps où jeune débutante, je « ramais » pendant mes cours de grammaire, me rendant compte au fur et à mesure des réactions d'élèves qu'il ne suffisait pas de faire apprendre des « règles » pour parvenir à « bien maîtriser »/ « bien posséder » la langue française, comme le souhaitait la maîtresse des albums d'Alain Le Saux¹, comme le rappellent plus ou moins vertement, plus ou moins régulièrement, les textes officiels, les démasqueurs ou simples traqueurs professionnels de l'illettrisme des élèves.

LANGAGE OU LANGUES ?

Je me souviens de l'article que Michel Glatigny, professeur émérite de Lille III avait fait à l'époque pour le numéro du deuxième semestre de 1991 de notre revue, « Orthographe, grammaire », et qui s'intitulait : « Quoi de neuf en grammaire ? De l'étude du produit à celle de la production ». L'intérêt de cet article pour moi résidait essentiellement dans le passage qui me semblait s'opérer de la règle affirmée d'un savoir posé à toutes sortes d'interrogations en comment sur la fabrication même du langage ; pas seulement en interrelation entre le destinataire et son ou ses destinataires, mais aussi en fonction du monde, du contexte qui entourent les énoncés des locuteurs. Ce qui a relancé pour moi le sens d'un enseignement grammatical qui n'en avait guère eu jusque ici, du fait même que les élèves de lycée ou de collège que je rencontrais ne pouvaient pas du tout avoir la même approche de la grammaire que moi, qui me réfèrais sans cesse aux grammaires des langues anciennes. Il y eut ensuite la découverte de la notion de polyphonie, de celles qui font entendre la multiplicité des formes que prend le langage dans la bouche d'un même individu polylogue pour mener un dialogue intérieur ou extérieur avec d'autres individus, de toutes celles qui racontent l'histoire de la linguistique quand elle traverse la psychologie et la sociologie pour passer du langage comme objet d'étude à l'étude des sujets parlant ce langage. Il y eut la grammaire de texte et les « domaines » avec les auteurs de la revue *Pratiques*. Mais de toute cette diversité, de toute cette mobilité, de tous ces courants et ces horizons, qui m'ont aidée à garder un enthousiasme professionnel, la pédagogie des manuels scolaires ne réussissait à faire

1. Alain Le Saux, avec son album, *Ma maîtresse a dit qu'il fallait bien posséder la langue française*, aux éditions Rivages, puis avec tous les autres comme *Mon copain Max m'a dit...*, etc. a représenté pour moi un déclencheur jubilatoire de réflexion sur la langue, sur les différences entre signifiants et signifiés, processus et procédés langagiers.

qu'une progression commune et linéaire, souvent, à mon sens, réductrice, simplificatrice au point d'en perdre tout son sens. De la même façon, actuellement, l'enseignement de la langue française ne cesse de faire référence à une époque supposée d'or où les élèves avaient des cours de grammaire et d'orthographe qui primaient sur tout le reste. Nostalgie des bases, des fondamentaux, des origines qui produisent les successions attendues, et qui engendrent les « il faut » les « on doit ». Tous ces incontournables qui supposent des racines comme des gènes distincts et uniques et qui présupposent des destins tout tracés font oublier les rhizomes, ces tiges souterraines qui « émettent des racines adventives », c'est-à-dire qui « poussent sur un point où on ne trouve pas d'organe de même nature »² ! La recentration actuelle sur de prétendus bases ou fondamentaux ne me semble pas pouvoir se dissocier du resserrement, repli sécuritaire et sécurisant sur des minima. Tous les enseignants pourraient enseigner la même chose, à la même heure et de la même façon. Une seule tête, une seule mémoire commune, une seule langue commune. Laquelle ? Celle des dominants ? Celle qui domine ?

LANGUE D'APPARTENANCE, LANGUES DE BELLE-MÈRE, LANGUES FUMÉES OU BRAISÉES DE PORC OU DE MOUTON, LANGUES DE VIPÈRE

Quand la langue maternelle se fait langue de fer pour les étrangers, elle devient un critère sélectif d'intégration. Il faut savoir, *déjà*. Il faut savoir, *d'abord*. Il faut *maîtriser*, bien *posséder* la langue française. Une condition sine qua non qui fait la sélection des vrais Français à l'exclusion de tous les autres. On ne pourrait alors plus postuler linguistiquement le fait que la situation d'immersion dans un pays donné favorise l'apprentissage de la langue de ce pays ? Non, les normes linguistiques sont bien là pour assurer la supériorité des uns sur les autres, la maîtrise des uns sur les autres. Il s'agit de savoir parler-, écrire-, compter-français pour pouvoir prétendre appartenir à ce pays, faire partie de cette nation. Mais quel est ce « français » dont il est question et qu'on rattache à un savoir cumulatif ? Le « bon » français ? Le français des « bons » ? Le français des « bons » en français ? Le français des « bons Français » ? De ceux qui disent « La France aux Français » ? Ces questions se trouvent au cœur même de la recherche des « exemples » sur lesquels l'enseignant voudrait faire travailler ses élèves ; exemples de ce qui se dit/ ne se dit pas (Par qui ?) ; exemples d'a-grammaticalité, de ce qui est « correct » ou « incorrect » (Pour qui ? Et pourquoi ?)...

Le revirement périodique sur les bonnes vieilles méthodes me semble être plus directement un aveu d'impuissance face à ces questions qui surgissent

2. La définition botanique de ce terme, trouvée dans le Petit Robert, ne peut se passer de la conceptualisation qu'en ont faite le philosophe Deleuze et le psychanalyste Guattari, dans leur livre du même nom, *Rhizome*, publié aux éditions de Minuit, en 1977, pour envisager la multiplicité des entrées possibles dans l'œuvre de Kafka ; le *rhizome* à la pousse horizontale contre l'*arbre* aux ramifications hiérarchiques.

invariablement au moment où on essaie de réfléchir sur la traduction d'une langue à une autre ; qu'il s'agisse d'une langue étrangère ou d'autres façons de parler propres aux élèves d'une région, d'un quartier, d'une tranche d'âge, toutes appartenances hétéroclites constitutives, malgré tout, de ce qui fait la France. Mais, naturellement, les questions ne sauraient donner des preuves évidentes d'efficacité ou de rentabilité immédiate !

LANGUES PLURIELLES ET INDIVIDUS QUI TIRENT, CLAQUENT OU SE BRÛLENT LA LANGUE

L'apparition et l'officialisation de l'ORL dans les programmes d'enseignement du français font une place au questionnement sur la langue. De mon point de vue, tout du moins, et si cette possibilité de questionner un objet d'apprentissage ou de savoir s'accompagne d'un travail d'émergence du sujet qui questionne. Qui questionne, en effet, qui réfléchit sur la langue ? L'élève ou l'enseignant qui se forme à une autre approche de la langue, de la grammaire ? Que ce soit l'un ou l'autre, l'un et l'autre, d'ailleurs, on ne peut se résoudre dans la situation d'enseignement, à prendre (perdre) du temps, seulement, pour que les élèves observent et réfléchissent sur ce qu'on veut leur faire dire, leur faire apprendre. Ce questionnement, de fait, déstabilise l'ordonnement d'un programme, l'organisation du système linguistique et la hiérarchie de l'enseignant aux élèves. Il démultiplie les liens des uns et des autres au langage, suivant les individus en jeu dans cette observation et cette réflexion sur la langue. Il y a lieu, me semble-t-il, de tisser des liens entre l'ORL et un apprentissage de l'individualisme. Au sens que peut donner à ce mot un sociologue comme François de Singly³. Selon lui, l'individualisme est nécessaire pour sortir de ce qu'il appelle les sociétés « holistes ». Ce qui voudrait dire poser comme principe qu'un individu est multiple et que son appartenance à une famille (honneur, patrie) ou à une nation n'est plus suffisant. Le propos rejoint, entre autres choses plus politiques, le douloureux passage de l'apprentissage de la langue maternelle à celui de la langue scolaire, l'arrachement à l'idiotisme de l'enfance pour parvenir à la maturité d'une langue commune et partagée par tous. Mais en même temps, il me semble que ce propos permet de pousser plus loin la réflexion pédagogique, dans la mesure où il ne s'agit plus de faire entrer l'individu dans une communauté linguistique ou scientifique, mais de lui permettre de se faire une place personnelle en relation avec les autres, dans cette communauté, sans se fondre en elle. Je prendrai comme exemples quelques citations du sociologue :

Et, tout d'abord, en prologue du livre, *Les uns avec les autres, quand l'individualisme crée du lien*, celle-ci de Georg Simmel, extraite de *Questions fondamentales de sociologie*, 1917 :

3. François de Singly, *Les uns avec les autres, quand l'individualisme crée du lien*, Hachette Littératures, Pluriel Sociologie, Armand Colin 2003 et *L'individualisme est un humanisme*, Éditions de l'aube, 2005.

Après que l'individu s'est libéré en principe de la chaîne rouillée des corporations, du statut de naissance, de l'église, on est allé plus loin, dans la libération, pour permettre aux individus devenus autonomes de se distinguer également les uns des autres : il ne s'agit plus d'être en général un individu libre, mais d'être tel individu déterminé non interchangeable.

Ou en avant-propos, la façon dont De Singly revisite en sociologue l'histoire de la chèvre de Monsieur Seguin.

Certains pourraient avoir la tentation de raconter de nouveau ce conte dans le cadre de l'instruction civique, comme exemple de la « crise » du lien social. Si on connaît tous des messieurs Seguin nostalgiques, on connaît moins d'enfants dont le désir premier est l'obéissance. Ils ont changé, comme nous. Il nous faut donc inventer d'autres histoires, d'autres morales, d'autres savoirs, d'autres manières d'être ensemble pour que les chèvres aient d'autres choix, qu'elles puissent échapper à la fois aux dents du loup et à la corde liberticide de monsieur Seguin. Prenons un contre-exemple, le conte de Carl Norac et Carl Cneut, *Un secret pour grandir* (2003).

[...]

Nous ne reproduisons pas ici la suite de ce prologue, que nous ne reproduisons pas intégralement, pour respecter la législation en matière de droits d'auteur.

Si on tire la leçon du sociologue, si on la transcrit en termes de pédagogie et d'apprentissage linguistique, l'ORL décline son dernier mot, langue, au pluriel. Quelles langues y a-t-il au sein d'une même classe ? Mais aussi, comment parle chaque individu pour dire « je », pour se « démarquer » du groupe ? Comment parle

chaque individu pour dire « nous », pour explorer la multiplicité des liens sociaux, une nouvelle liberté échappant à l'uniforme de la communauté ancienne ?

Dans leur livre, *La plus belle histoire du langage*⁴, les auteurs, Pascal Picq, Laurent Sagart et Ghislaine Dehaene, respectivement paléo-anthropologue, linguiste et pédiatre, montrent à la journaliste, Cécile Lestienne, qui les interroge, combien l'apprentissage du langage, quelle que soit la nature de la langue apprise, suppose de la part du petit humain un cerveau superbement organisé et performant.

Laurent Sagart, à la question « a-t-il existé une langue mère ? », répond : « [...] il faut bien distinguer langage et langue. La langue relève de la culture. » (p. 77) Il explicite la distinction selon laquelle la langue maternelle ne dépend aucunement des gènes, alors que le langage est une faculté ancrée dans la biologie de l'espèce humaine. D'autre part, il ne propose pas de hiérarchie entre des langues plus performantes que d'autres, mais constate les liens entre langue et position sociale de dominant :

Toutes les langues de toutes les ethnies du monde permettent de dire tout ce qu'on veut [p. 118].

Les états porteurs de l'industrialisation, du développement, de l'économie de marché propagent leurs langues... et tuent les autres. **Les langues qui l'emportent sont incontestablement celles qui offrent à leurs utilisateurs de plus grandes possibilités de promotion sociale.** C'est comme cela depuis le néolithique, lorsque se sont développées les langues portées par les agriculteurs dotés des technologies les plus avancées... Nous sommes dans la continuité de ce processus [p. 121].

Il définit enfin avec enthousiasme la nature évolutive de toute langue ainsi que ses relations multiples avec d'autres langues, que ce soit les langues d'autres pays ou les patois et dialectes régionaux à l'intérieur d'un même pays :

Quoi qu'en disent les puristes, il est normal que les langues changent. Si elles ne le faisaient pas, le français n'existerait pas : nous parlerions toujours latin ! Le changement est normal, il est sain. [...] L'emprunt à d'autres langues est une des formes du changement. [...] Dans un sens très concret, le changement est un signe de vitalité.

Tout serait plus facile si les gouvernements comprenaient que le bilinguisme est tout à fait naturel, ce qui est loin d'être toujours le cas. En France, on a une peur panique du bilinguisme. Depuis la Révolution, les gouvernements successifs ont tout fait pour propager le français au détriment des autres langues régionales.

Mais c'est une erreur de croire que le monolinguisme est la seule voie de salut possible à l'échelle d'un pays.

L'avenir, c'est le plurilinguisme ! [p. 122-124. C'est moi qui souligne].

Dans le « Troisième épisode », où il est question de « La renaissance de la parole », la pédiatre Ghislaine Dehaene évoque les savoir-déjà-là des bébés. Elle parle de « renaissance » et de « réinvention » du langage par le tout petit enfant :

4. Pascal Picq, Laurent Sagart, Ghislaine Dehaene, Cécile Lestienne, *La plus belle histoire du langage*, Seuil, Janvier 2008.

Pour apprendre à parler, on a besoin d'un cerveau et, à la limite, on n'a besoin de rien d'autre. [...] En fait, le langage est une compétence purement cérébrale [p. 128].

Dès la naissance et même avant, chaque petit humain reprend le flambeau et **réinvente** le langage, comme chacun de ses ancêtres avant lui. [p. 126].

Si la langue maternelle est bien apprise par les enfants, il existe des réseaux neuronaux dont l'organisation particulière favorise cet apprentissage [p. 141].

[...] l'exposition à une langue n'est pas en soi suffisante. Il faut un engagement actif du bébé dans une relation avec autrui pour qu'il apprenne à parler [p. 152].

Entre deux et trois ans l'enfant en général acquiert la syntaxe. Steven Pinker dit qu'un enfant de trois ans est un génie grammatical. Et c'est vrai ! À la fin de la troisième année, il domine les pronoms personnels, la voix passive, les négations, l'accord sujet/verbe, le genre, les verbes pronominaux, etc. Il construit des phrases de plus en plus longues, avec des relatives. Il est capable de raconter un événement ou une histoire, d'expliquer les choses en enchaînant quatre ou cinq phrases à la suite... En fait, il a tout compris du langage. Même s'il fait encore beaucoup de fautes [p. 168-169].

Pas n'importe lesquelles :

Il fera des fautes liées à la syntaxe de sa langue maternelle.

Il fera de « très jolies fautes de grammaire comme « les petits garçons prendaient des bonbons » ou « les chevaux s'allaient partis » ; des fautes très particulières qu'un étranger apprenant notre langue ne ferait pas. Parce que l'enfant surgénéralise les règles de grammaire. Il a du mal à retenir les irrégularités, donc il ne va pas marquer le pluriel de cheval – qui s'entend rarement en français – et conjuguer prendre comme vendre... Bref, il applique la règle ! Alors qu'un étranger se trompera peut-être sur « chevaux » mais n'inventera jamais une forme qu'il n'a jamais entendue comme « prendaient » [p. 169].

Le bilinguisme n'est pas une cause de troubles du langage en soi. Bien sûr, apprendre deux langues est difficile pour les enfants qui ont déjà par ailleurs une pathologie du langage. Mais, pour tous les autres, être élevés dans deux langues ne modifiera pas les étapes de l'apprentissage, même si cela les retardera parfois légèrement. Il n'y a notamment aucun risque que le bébé mélange les deux langues. [...] L'enfant aura bien deux langues séparées dans la tête [p. 182].

Une vraie langue est complexe, mais tous les enfants du monde, depuis la nuit des temps, sont préprogrammés pour assimiler cette complexité. Du moins jusqu'à un certain âge.

Les enfants sont – naturellement – très doués pour apprendre les langues ! [p. 184. C'est moi qui souligne]

Ces quelques citations du linguiste et de la pédiatre me semblent remettre en cause la notion de « fautes » de langage et, en même temps, proposer des pistes de

travail linguistique. Et tout d'abord, qu'en est-il, à l'école, en classe, de ce « don » merveilleux, de cette capacité intellectuelle à surgénéraliser ? Sans adhérer à l'idée de « grammaire générationnelle », de « grammaire universelle innée » du linguiste Noam Chomsky, les auteurs de ce livre proposent une aptitude du cerveau humain à concevoir le langage dans toute sa complexité. Ceci tendrait à donner raison aux « paris » pédagogiques, et à renforcer les principes de potentialité ou d'éducabilité de la part de chaque élève. Même si la pédiatre reconnaît les limites de ce qu'elle découvre (« Du moins, jusqu'à un certain âge. »), sa proposition pédagogique est très claire de cultiver ce don et cette capacité spécifiquement humaine.

Il m'a toujours paru essentiel de recueillir, de prendre en compte, les paroles, les écrits, les « fautes » des élèves, leurs points de vue, leurs avis exprimés tant bien que mal, même quand je ne savais pas trop qu'en faire. En suivant ce raisonnement, je tenterai une hypothèse pour expliquer les dysfonctionnements qu'on peut observer, plus tard, dans les classes de collège.

LANGUES DES ÉLÈVES, MAUVAISES LANGUES, LANGUES BIEN PENDUES, LANGUES PENDANTES, LANGUES QUI FOURCHENT, LANGUES DÉLIÉES, LANGUES DONNÉES AUX CHATS, LANGUES DE BOIS...

Les « langues de terre », quand elles ne sont pas géographiques, rendent compte d'une sorte d'état brut du langage qui vise, sans doute, à établir une communication, comme les « pidgins » du genre « moi Tarzan, toi Jane », avec ceux qui ne parlent pas la même langue. Mais toutes les fonctions de communication attribuées au langage se trouvent partagées par les grands singes, selon le paléo-anthropologue Pascal Picq qui situe l'évolution du proto-langage des *Homo erectus* au moment de la domestication du feu, il y a environ 500 000 ans.

C'est l'époque des fameux *Homo erectus* qui s'établissent un peu partout dans l'Ancien Monde. J'aime à penser que le feu leur ouvre **le monde de la nuit. Un monde propice à l'imaginaire, à l'émerveillement, à la crainte aussi.** On peut se les imaginer, le soir à la veillée, à la lueur des flammes qui projettent d'étranges ombres sur les parois, **se racontant des histoires, commençant à inventer la condition humaine...** Car on oublie trop souvent que les récits qui constituent les traditions portent les fondements des valeurs des sociétés. Jean-Louis Dessalles soutient par exemple que **le langage a été sélectionné pour cela : raconter des histoires.** Les linguistes Morten Christiansen et Simon Kirby soulignent avec pertinence que les êtres humains pourraient vivre et communiquer sans faire de phrases. [...] **Le langage aurait donc développé ces infinies capacités de narration moins pour des raisons de survie que parce qu'elles nous permettent de faire des choses intelligentes dans le cadre de notre vie sociale.** Un autre, Bernard Victorri, insiste sur **une fonction aussi sociale que politique : la capacité d'argumenter.** Ainsi, **les beaux parleurs** – au masculin comme au féminin – auraient eu un meilleur statut social et joué un rôle important dans la communauté (pour résoudre les conflits, prendre les décisions, etc.). Partant, ils auraient accru leur succès reproductif, ce qui aurait disséminé leur plus grande aptitude au langage. Car, évidemment, **la narration exige que l'on**

dépasse le stade du pidgin « moi Tarzan, toi Jane » pour un langage plus élaboré doté d'une grammaire. » [p. 67-68. C'est moi qui souligne].

Langues de terre – langues ou états de la langue des enfants –, mots qui inventent la syntaxe en s'inscrivant dans une narration ou dans la volonté de convaincre :

Un adolescent trisomique qui s'essaie à confondre inanimé et animé en s'écriant : « Y a trop de maman ! » pour refuser la sollicitude trop appuyée de sa mère.

Nicolas, un autre petit garçon trisomique qui participe à un atelier théâtral avec d'autres enfants, ou Alice, petite fille mutique, dernière née d'une famille polyglote, deux enfants bien différents sur le plan socio-culturel et qui s'escriment à « donner l'air » du langage sans les paroles, pour être avec les autres, comme les autres. Enfants auxquels *il ne manque que la parole !*

Les mots qu'on cherche et qu'on dit, en pure perte, c'est-à-dire, en sachant qu'il n'y aura pas de réponses, pas de réciprocité ; en faisant *comme si* le destinataire pouvait comprendre. Je pense, bien sûr, à toutes les interactions entre les mères et les enfants qui apprennent à parler, je pense à toutes les « conversations » qu'on peut mener avec des personnes âgées qui ont perdu le langage, l'envie de parler, le sens des phrases et du temps. Je pense aussi au chapitre d'un des livres de Bentolila dans lequel le linguiste s'incline devant sa femme qu'il entend, un soir, murmurer, à l'oreille de leur petite fille anorexique, un discours à priori incompréhensible pour un bébé de quelques mois. Des paroles qui font que l'enfant, soudain et enfin, accepte le biberon. Le « message » est passé, selon lequel la maman, qui ne peut s'occuper actuellement de son bébé à cause de son travail, se rendra bientôt totalement disponible. Il a rassuré la petite fille. Le linguiste qui travaillant à sa thèse, n'est que le témoin de cette scène, en reste sans voix... C'était ça l'important, à ce moment-là, sauver l'enfant, la convaincre de vivre, trouver les mots, plutôt que de chercher une nouvelle thèse linguistique ! Dans ces exemples, la syntaxe qui structure le langage, bien sûr accompagnée du ton, du débit de la parole, de tout ce qui est non-verbal, joue le rôle d'une forme tout à fait profane de transcendance qui met en route l'interaction de la compréhension profonde.

Mais ceci suppose qu'on oppose deux conceptions différentes de la langue. Pour le moment, j'opposerai une conception esthétisante de la « belle » langue à une conception éthique de la langue de travail, ou de mise au travail.

Avec Denis Fabé nous avons construit, au fil des années une séquence que nous appelons « Lire la langue » et qui ne se finira pas, comme l'histoire sans fin. Elle nous a été suggérée par un tas de petits ouvrages de littérature de jeunesse qui n'ont pas été seulement pour nous des prétextes à exercices grammaticaux. Cette séquence s'est enrichie au fur et à mesure de nos découvertes en littérature de jeunesse, chaque fois que nous repérions, dans un album, ce souci de l'écrivain ou du linguiste de donner à lire ce qui s'écrit ou le comment ça parle. La fabrique de parole ou d'écriture, en somme. Les nouvelles de Pef, de Marcello Argilli, de Dedieu, de Schädlich et de bien d'autres rencontrent pour notre plus grand plaisir les préoccupations littéraires des grands écrivains classiques et scolaires. Mais elles ne s'arrêtent pas à la « belle langue », au « style », aux « figures » de rhétorique et de style. Elles ne visent pas un état parfait de la langue en harmonie complète avec ce qui est raconté, elles postulent, au contraire, l'histoire d'une distorsion entre langue

et narration, une possibilité d'évolution, de mouvance et de changement de la langue. Une histoire compliquée, loin d'être linéaire, avec des tas de renaissances et de réinventions possibles. Une histoire qui donne aux lecteurs à « faire avec » cette langue. Comme une invitation à prendre et à traverser la langue pour raconter ou argumenter. Ce que nous n'avons jamais trouvé dans les ouvrages d'Éric Orsenna, par exemple. Avec la lecture de *La grammaire est une chanson douce*, que faisaient mes élèves ? Alice, une excellente élève de 5^e, dessine une ville. Avec un sourire complice, elle place les mots du texte dans son tableau. Un paysage, un décor, en somme. La langue comme ornement. À regarder sans toucher. Benjamin et Ludovic, en revanche, des élèves difficiles de 4^e, fâchés avec le français, (On est nuls, m'dame, de tout'façons ça sert à rien, parler, lire, écrire !...) ne veulent même pas déchiffrer l'extrait des *Chevaliers du subjonctif* que je me suis risquée à leur confier parmi d'autres textes. Ils ne « voient » pas de quoi ça parle, tandis que l'histoire du *Coupeur de mots* de Schädlich les laisse bouche bée, dans un premier temps, puis les amène à être réactifs par rapport à l'idée que des mots puissent disparaître de leur langue ; pour finir par accepter l'idée de convoquer leurs savoirs grammaticaux, de faire appel à leurs souvenirs de primaire et par ouvrir un livre de grammaire ou un dictionnaire.

Anecdotes, sans doute, souvenirs idéalisés, exemples mais non-preuves, sûrement ! Il me semble bien, toutefois, que la langue des écrivains ne peut intéresser ceux et celles qui font tout pour éviter le langage ou la pensée dans leur quotidien. S'ils veulent bien apprendre des règles et des conjugaisons, c'est pour les oublier immédiatement et se plaindre de la difficulté de l'apprentissage de leur langue. Comme si cette langue leur devenait au fil des jours de plus en plus étrangère. Et si c'était cette langue, trop belle pour eux, qui volontairement s'éloignait des élèves qui ne sont ni beaux, ni aimables, à priori. Une langue qui les méprise et qui déserte l'espace scolaire. « Et les Muses de moi, comme étranges, s'enfuient » pleurait le poète Du Bellay lorsqu'il pensait avoir perdu l'inspiration poétique. *Et la Belle Langue Française d'eux, comme étrange, s'enfuit... !*

Notre séquence « Lire la langue » proposait toujours, à temps, un nouveau bourgeon, un rebondissement, pour arrêter la fuite du capital Langue (!), pour combler les fossés inter-linguistiques, pour construire des digues parallèles ou alternatives, pour amener chaque élève, individuellement et en groupe, à se réinscrire dans l'histoire d'un apprentissage.

Et c'est ici que la conception éthique de la langue dans laquelle je me suis souvent reconnue, professionnellement, peut concerner le plurilinguisme. Parce que cet effort, cette tension vers le plurilinguisme explicite et raconte l'effort de l'individu pour sortir de sa communauté d'origine et pour substituer à la stabilité ancienne la multiplicité moderne des liens sociaux. Je me réfère à un article du numéro 158 du *Français d'aujourd'hui*, consacré à l'enseignement des langues d'origine ; celui de Marie-Madeleine Bertucci, intitulé « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambigüité des missions »⁵. L'objectif du numéro tout entier vise à prendre en compte dans l'enseignement du

5. *Le Français aujourd'hui* n° 158, *Enseigner les langues d'origine*, Armand Colin, Septembre 2007.

français les langues et cultures d'origine des élèves. Ce qui existe déjà institutionnellement mais qui demande une extension didactique et pédagogique. Ces langues et ces cultures d'origine sont étrangères. Sans avoir jamais eu à gérer des classes de primo-arrivants, j'ai souvent rencontré dans ma classe des enfants bilingues, au moins, qui peinaient avec l'apprentissage du français. Ils étaient à ce titre considérés comme « faibles » en français, alors même qu'aux rencontres parents-professeurs, je les voyais se transformer en traducteurs auprès de leur père ou de leur mère. J'ai souvent déploré que l'école française ne sache pas accueillir ces compétences, qu'elle se borne à les sanctionner comme non-conformes aux capacités linguistiques attendues. Ensuite, le plurilinguisme est devenue une évidence comme l'hétérogénéité des individus, et la séquence *Lire la langue* s'est déclinée au pluriel : *Lire les langues*. Un pluriel qui s'observe et s'analyse sans intention de hiérarchisation des unes par rapport aux autres. C'était et cela reste pour moi le sens même de la démocratisation de l'enseignement : faire l'expérience dans une classe de l'égalité ; en tout cas, débarrasser les individus et leurs langues des a-priori et des préjugés pour mettre à plat les formes que peut prendre le langage quand il s'agit de raconter, d'argumenter, d'envisager le possible.

Je terminerai en relevant quelques citations de l'article de Marie-Madeleine Bertucci qui évoque les raisons pour lesquelles l'enseignement des Langues et Cultures d'origine ne marche pas, comme la hiérarchisation entre ces langues d'« origine » et la langue enseignée à l'école. La hiérarchisation, entre ces langues fait qu'il y en a forcément une obligée et une concédée. D'autre part, quand il y a enseignement de la langue d'origine, on s'aperçoit que cet enseignement ne recouvre pas tout à fait la langue parlée réellement par un individu – voir la différence entre l'enseignement de l'arabe littéraire et l'arabe parlé, par exemple. Ce qui nous rappelle comment la non prise en compte du pluriel des langues conduit à un monolinguisme dangereux, celui qui vise à « tuer » les autres langues, celui qui postule la mort des langues des dominés.

En note de bas de page (p. 32), une définition sociologique du terme de minorité :

En sociologie, une minorité est constituée ou susceptible de se constituer quand les membres d'un groupe possèdent une identité socialement infériorisée ou dévalorisée.

Des méthodes d'apprentissage qui ramènent opiniâtrement à la même langue ; une distinction entre insertion et intégration :

Le HCI (haut conseil à l'intégration) cite un rapport de l'Inspection générale de 1992 qui évoque des méthodes inadaptées, notamment l'usage de l'apprentissage par cœur et de la répétition et parle de l'ennui des élèves qui abandonnent ces enseignements (langue et culture d'origine) par lassitude [p. 33].

L'incertitude du statut des ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine) et l'ambiguïté de leurs missions proviennent de l'évolution des politiques de l'immigration et **du passage d'une visée d'insertion à une visée intégrative** [p. 35].

Didactique, grammaire du plurilinguisme, mode pluriel, grammaire d'accueil :

On pourrait penser qu'une **socialisation plurilingue** serait une voie à explorer à la fois pour construire une **didactique du plurilinguisme** et **élaborer une perspective globale d'enseignement des langues**.

La légitimation et la valorisation de ces langues dans un contexte d'enseignement ordinaire éviterait les risques de conflit entre les langues et les cultures en instaurant une **socialisation sur un mode pluriel, qui intégrerait d'emblée l'hétérogène par sa dimension interculturelle** [p. 36].

[...] construire une **culture plurilingue... une compétence plurilingue** [p. 37].

S'il apparaît indispensable de faire de la langue nationale un apprentissage prioritaire, force est de constater que cette visée apparaît parfois comme un obstacle en freinant l'impulsion à apprendre d'autres langues.

Cette conception induit des modifications du positionnement des disciplines et notamment de la didactique du français, ce qui suppose un changement d'orientation considérable. Cela pourrait être une sorte de « grammaire générale », orientée vers la construction d'un rapport différent aux phénomènes langagiers, ouverte à la diversité. **La grammaire, dans ces conditions serait un outil au service de l'expression mais aussi « de l'accueil, de la structuration et de la légitimation des langues », ce qui en modifie considérablement la finalité.**

Ce que j'ai souligné, ce qui m'intéresse encore, bien que je n'aie plus à enseigner ni la grammaire ni le français, ni la langue ni la littérature, c'est la concordance entre différentes disciplines pour se préoccuper de la diversité des individus et proposer de nouvelles perspectives d'enseignement.