



HAL
open science

Pour une nouvelle conception de la "norme" linguistique dans l'enseignement des langues

Jamila Sebbar Barge

► **To cite this version:**

Jamila Sebbar Barge. Pour une nouvelle conception de la "norme" linguistique dans l'enseignement des langues. 2009. hal-00385090v2

HAL Id: hal-00385090

<https://hal.science/hal-00385090v2>

Preprint submitted on 26 Jul 2009

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

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

Titre : Pour une nouvelle conception de la "norme" linguistique dans l'enseignement des langues

Introduction

La norme suscite de plus en plus de débats en didactique des langues; elle représente le socle de l'apprentissage scolaire en France mais son caractère prescriptif interpelle les sociolinguistes qui prônent la diversité linguistique désignée par la «variation», un phénomène qui peut toucher les productions langagières d'un individu, d'un groupe ou d'une communauté (Gadet, 2007).

Dans cette contribution, je vais dans un premier temps mettre en lumière les rapports historiques, idéologiques et culturels de la norme avec l'enseignement du français et faire dans un deuxième temps, quelques propositions d'objectifs et de contenus linguistiques pour l'enseignement du français. Ces propositions tiennent compte de la réalité éducative d'une salle de classe de sociétés pluriculturelles et sont compatibles avec tous les enseignements du français que ce soit langue maternelle, seconde ou étrangère.

1. La norme du *français standard* comme socle de l'apprentissage scolaire

La norme se définit dans le contexte des apprentissages linguistiques tel un modèle unique de référence prescrivant un ensemble de règles de fonctionnement d'une variété de la langue. En français, la grammaire scolaire se présente tel le garant de la norme, elle fixe les règles et évalue les usages. Or, un regard réflexif sur les contenus de cette grammaire révèle son caractère répressif à l'égard de la diversité et de l'élasticité des usages effectifs du français en France et hors de France. Les observateurs de l'enseignement de la langue qu'elle soit maternelle ou secondaire, au primaire ou au secondaire se posent souvent de nombreuses questions sur le contenu et la pertinence de ces apprentissages linguistiques. Quel français doit-on enseigner ? Peut-on faire abstraction de la variation linguistique ? Devra-t-on décrire la langue à partir de faits linguistiques observables, c'est-à-dire les performances diverses et variées auxquelles on est exposés dans la vie quotidienne ou bien penser la langue à partir de compétences idéalisées?

L'institution normative condamne certaines formes ou unités lexicales pour en recommander d'autres : dans l'absolu certaines formes sont jugées incorrectes alors que

d'autres représenteraient le modèle idéal d'usage linguistique; considérons les énoncés suivants :

- (1) Le film que je t'ai parlé passe pas ce soir
- (2) Le film dont je t'ai parlé ne passe pas ce soir

Pour la plupart des lecteurs, et plus particulièrement pour les «puristes», le premier énoncé pourrait apparaître comme déviant du « bon usage » de la langue pourtant, il est plus proche de l'usage réel de la langue que l'énoncé (2) qui relève davantage de l'écrit et dont l'énonciateur pourrait dans certaines circonstances essayer la remarque sarcastique : «il parle comme un livre ». Ce que nous avons ici c'est la censure appliquée à une structure syntaxique *fautive* (énoncé 1) en fonction d'un énoncé jugé *normal* (énoncé 2) or la question de «norme» ne se pose pas de la même façon à l'oral qu'à l'écrit,

Au quotidien nous sommes confrontés à une variation langagière multidimensionnelle : phonologique, syntaxique, sémantiques (sur lesquelles je reviendrai) pourtant le «français scolaire» constitue la norme de référence, la variété qui domine dans l'ensemble des activités scolaires. L'école produit un français « *standard, homogène et normé qui élimine toute variation sociale ou dialectale [...] le français écrit littéraire tend à fonctionner dans certaines situations de classe comme norme et but à atteindre en toute situation* » (Boutet, 2002 :145).

Devant ce confinement de la norme scolaire dans l'écrit littéraire, on est amené à se poser la question suivante: d'où vient cette perception de faute alors que de toute évidence les deux énoncés (1) et (2) sont pragmatiquement fonctionnelles? Quels sont les fondements de la légitimité d'une forme et de l'illégitimité de l'autre?

2. Norme et légitimité

La légitimité de la norme en France a été instaurée dans l'histoire du pays par des choix culturels, politiques et idéologiques : la suppression explicite des dialectes parlés sur le sol français (le normand, le bourguignon, l'occitan, le provençal, etc.) et la multiplication des lois et des textes au cours du 20^{ème} siècle en faveur de la diffusion d'un monolinguisme ardu ont fait du français parisien, parlé par le roi et sa Cour, la seule référence linguistique du pays ce qui apparaît alors comme une norme n'est autre qu'une description des usages de ces

derniers comme l'a souligné Rey dès (1972 : 69) : La norme en France «*repose sur le concept habilement manipulé d' "usage" »*.

L'école républicaine joue un rôle primordial dans l'institution d'un monopole linguistique fortement lié à la tradition française du rapport de la nation à la langue. Bertucci & Corblin (2004 :5) soulignent que : «*Le monolinguisme, solidement ancré dans la tradition de l'enseignement républicain constitue la base idéologique, explicite ou non, de l'approche de langue dans les programmes scolaires*».

Selon cette approche sociohistorique de la conception normative, la norme tend à établir un conformisme linguistique national unitaire; elle fait partie intrinsèque du réel linguistique et socioculturel de la société dans la mesure où une communauté linguistique, définie tel «*un groupe de sujets parlants qui possèdent en commun des ressources verbales et des règles de communication*»¹ (Bachmann *et al.*, 1981 : 61) se construit sur la base d'un langage commun qui sert à identifier les membres d'une même communauté et assure l'intercompréhension entre les différents usagers. Ainsi conçue, la norme s'oppose toujours aux tendances à la diversification, à la dialectisation, elle devient un modèle descriptif, évaluatif et prescriptif. Bourdieu (1982 : 42) précise : «*La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées, des phrases propres à être reconnues comme recevables dans toutes les situations où il y a lieu de parler*». La norme se réduit par conséquent à l'usage des intellectuels, des écrivains, des artistes, des professionnels de médias, etc. et sont tenus pour légitimes les formes que ceux-ci emploient. En revanche, force est de constater que la langue est sujette au changement et à la diversité.

3. La norme face à la variation

3.1. L'observation empirique de la langue

En effet, Chaque langue offre à ses usagers un matériau variationnel multidimensionnel et ce en fonction du temps, de l'espace et du profil social des locuteurs. Les sociolinguistes par leur intérêt à l'usage et aux usagers, ont en cherché des régularités. Gadet (2007), considère deux typologies de variation :

¹ Cette notion reste instable, relative et discutable. Elle reçoit diverses acceptions. Pour Labov (1976 : 338), une communauté linguistique est un ensemble de locuteurs qui partagent les mêmes normes et attitudes sociales envers la langue. Pour Bloomfield (1970 : 54), il s'agit «d'un groupe de gens qui agit au moyen du discours.» Ses membres peuvent parler de façon semblable ou peuvent se différencier au point de ne pas arriver à comprendre les locuteurs de régions voisines».

A. Variation selon les usagers : elle concerne l'échange verbal interlocuteur

- Variation diachronique: historique (français du XVIIe s. /du XXIe s.)
- Variation diatopique: spatiale ou régionale (France / Canada / Afrique ; Paris / Marseille)
dialectes, régiolectes
- Variation diastratique: sociale et démographique (jeunes /personnes âgées, ruraux / urbains, professions différentes, niveaux d'études différents...) dans ce paradigme on trouve également le sociolecte qui est la variation liée à la position sociale et le technolecte qui signifie la variation selon la profession ou la spécialisation.

B. Variation selon l'usage : elle concerne l'usage intra-locuteur

- Variation diaphasique (ou situationnelle ou stylistique) : c'est-à-dire qu'une même personne, quelle que soit son origine sociale, parle différemment selon la situation de communication (contexte de communication, âge du locuteur, support écrit ou oral...)
- Registres :
- registre soutenu (ou encore soigné, recherché, élaboré, châtié, cultivé, tenu...)
- registre standard (ou non marqué ou encore courant, commun, usuel)
- registre familial (ou encore relâché, spontané, ordinaire)
- registre vulgaire

La variation (selon l'usage ou selon les usagers) se manifeste à tous les niveaux de la langue: phonique, morphologique, syntaxique et lexicale. Considérons l'énoncé n°3 qui présente un extrait du parler d'un jeune de la banlieue française :

(3) "Avec les profs, on parle à la soutenue, mais quand un keum (mec) de la téci (cité) se fait serrer par les kisdés (policiers, en général en civil 'qui se déguisent'), il parle ascom (comme ça), parce que les flics ne captent que 2 ou 3 mots » (Goudailler : 1997)

Cet énoncé décrit une fonction cryptique de la langue qui s'exerce particulièrement dans les rapports avec les adultes (parents, commerçants, professeurs, éducateurs, policiers). Cette tendance à la créativité langagière est particulièrement présente chez les jeunes, or leur pratique langagière est exclue de la description scolaire. La maîtrise du code écrit de la langue est parfois présentée en France comme un bien supérieur aux performances proprement orales (Blanche-Benveniste, 1997 :13); il convient de préciser à cet égard que la question de norme ne se pose pas de la même façon à l'oral qu'à l'écrit.

3.2. Français écrit/ français parlé

L'une des premières analyses qu'on pourra avancer pour tenter d'explicitier cette tendance de confiner l'apprentissage du français dans la grammaire scolaire réside dans le rapport ambivalent de la norme aux deux aspects de la langue : l'oral et l'écrit.

3.2.1. Medium et conception

Généralement on décrit l'oral et l'écrit comme s'il s'agissait d'une dichotomie composée de deux codes opposés alors que dans les faits il s'agit de deux variantes d'un même code dont l'usage varie selon les situations de communication qui seules décideront du canal graphique ou phonique de la langue (formel/ informel, privé/public, etc.). Cette opposition conceptionnelle n'a pas lieu d'être puisque la langue n'a pas le caractère binaire que cette dichotomie suggère : chaque situation de communication contraint les acteurs de la communication à sélectionner, en fonction de leurs ressources, le répertoire approprié et ce, dans l'objectif de réussir l'acte communicatif rappelle Guerin (2006). Pour expliciter cette ambiguïté, il convient de distinguer, comme le préconise Gadet (2007) entre le medium et la conception. L'oral et l'écrit sont des médias d'une seule unité qu'est la langue : la production orale met en jeu la parole, la production écrite le support graphique quant à la conception, elle réside dans le mode de construction de fonctions communicationnelles et discursives de chacun des deux médias. C'est pourquoi un énoncé oral peut avoir les caractéristiques discursives de l'écrit ou l'inverse comme le montrent les énoncés (4) et (5)²:

(4) nous sommes à votre disposition pour votre information et le bon déroulement de votre voyage (annonce TGV)

(5) alors / dans ce moment de difficulté que connaît le premier ministre / la droite est-elle pour autant en situation de le contester < [radio]

Pour les énoncés (6) et (7)

(6) Touche pas à mon pote (slogan anti-raciste écrit)

(7) Le tabac ...c'est plus ça (affiche du Ministère de la Santé)

² Les énoncés de 4 à 7 et les énoncés 10 et 11 sont extraits de Gadet 2007.

Nous avons de l'oral matérialisé par le canal graphique; l'absence de «ne» dans ces deux écrits publics (6 et 7) a provoqué beaucoup de réactions mais le but recherché c'est la proximité avec le lecteur à travers la connivence de l'oral.

Dans les exemples suivants nous avons du graphique par un truchement de technologie qui ne respecte aucune des catégories de l'écrit :

(8) t où? apl moi

(9) jarive ds 5 mns

Ces illustrations démontrent que les frontières entre le médium oral et le médium écrit se matérialisent essentiellement à travers le contexte d'usage qui en détermine la forme et la fonction.

3.2.2. La littératie, l'idéologie du standard

Une autre source de cette ambivalence revient au phénomène de la littératie, cette pratique prépondérante dans la société française a longtemps influé sur la conception de la langue ; les effets de la culture de l'écrit sur les énoncés orientent les pratiques, les attitudes et représentations de la langue envisageable au travers du seul médium de l'écrit. Celui-ci apparaît plus homogène et plus stable que l'oral où le foisonnement variationnel peut difficilement être collationné (Gadet, 2007). Par conséquent, nous observons que c'est à travers des catégories de l'écrit que les usagers se représentent leur langue comme le montre la fréquence, dans des énoncés ordinaires, d'appel aux symboles d'écrit pour appuyer ou expliquer d l'oral :

(10) il s'est fait traiter de con / en trois lettres

(11) j'ai refusé de le remplacer > / point final >

Dans les sociétés de littératie, l'approche de la langue tient d'abord à son canal visuel qui lui donne sa forme et sa consistance.

3.2.3. L'impact sociolinguistique

D'un point de vue diachronique, la prise de conscience par les linguistes et les sociolinguistes de France, du caractère autonome de l'oral et de la nécessité de son appréciation en tant que tel et non pas par rapport à la norme ou au «bon français», n'a eu lieu qu'à la suite du développement des études sociolinguistiques menées dans les milieux migratoires transatlantiques. L'oral a pu devenir objet d'étude bien après l'écrit précise Gadet (2007); la révolution technologique, à travers le magnétophone et la vidéo, a permis de reproduire la parole, de la matérialiser et de la soumettre à des analyses multidimensionnelles : phonique, syntaxique, lexicale, etc. L'écrit standard bénéficie d'un prestige, d'une survalorisation sociale. Son accession au statut de norme lui en fait l'enjeu des apprentissages scolaires. Ainsi l'enseignement de la grammaire scolaire s'imposant comme seule description de la langue accessible à tous, se confond avec l'orthographe garant de la maîtrise du code de l'écrit standard.

Cette façon de ne penser, de ne décrire la langue qu'au travers du médium graphique, s'avère problématique à plusieurs égards. Il y a lieu de dénoncer, en plus de ses fondements inacceptables, quelques conséquences négatives de cette orientation.

4. Conséquences

Le fait de hiérarchiser les usages linguistiques, de les juger à partir d'une certaine norme requise induit chez les locuteurs des attitudes et représentations des variétés linguistiques en présence. Dans ce volet de l'exposé, je vais tenter de répertorier les conséquences de la survalorisation de la norme scolaire et ce au niveau de l'action pédagogique ainsi qu'au niveau sociolinguistique avant de faire quelques propositions d'ordre didactique.

4.1. Au niveau des apprentissages :

1. L'imposition d'une norme idéalisée au détriment de la parole concrète favorise une pédagogie qui peut difficilement permettre aux écoliers de développer leur maîtrise des fonctions et des usages divers de la langue parlée.

2. La tendance de présenter la langue comme un bloc homogène, imperméable au changement et dont la transgression est passible de sanctions réduit quantitativement et qualitativement le répertoire verbal de l'apprenant défini comme étant comme l'ensemble des variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles telles qu'elles sont utilisées dans les

situations de communications auxquelles l'individu ou le groupe sont confrontés (Gumperz, 1964).

3. On pourra s'interroger en fin sur le rôle réel de l'école; cette institution publique qui devra être à l'image de la société verra son rôle remis en question : au lieu de décrire les usages linguistiques, de les répertorier et de les mettre à disposition des jeunes écoliers, elle y attribut des jugements de valeurs.

4.2. *Au niveau sociolinguistique*

1. Restreindre les apprentissages linguistiques, pour quelque raison idéologique que ce soit, au code écrit ou au registre le plus formel peut engendrer un clivage profond entre les apprentissages scolaires et la réalité socio-langagière des apprenants : le milieu familial et la société environnante qui lui ont servi de modèle linguistique seront remis en question.

2. Au niveau sociolinguistique, empêcher l'école ou un individu de faire usage d'une variété linguistique dialectale de registre informel, pour assurer des fonctions langagières, constitue un appauvrissement du patrimoine culturel et une discrimination qui risque de conduire soit à l'aliénation sociale de l'individu soit à un rejet plus ou moins grand et plus ou moins explicite de l'école particulièrement de la part des adolescents qui sont adeptes du changement linguistique (entre autres). Les locuteurs de variétés linguistiques non reconnues par la société ou considérées comme illégitimes par l'école se sentent marginalisés.

3. Le rapport entre norme et jugement est à la fois indice et générateur d'insécurité linguistique et sociale. Ce phénomène qui est lié à la perception, par un (groupe de) locuteur (s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs selon lesquels sont évalués les usages (Labov 1976), repose généralement sur la stratification sociale et les tensions que celle-ci induit entre les différents groupes sociaux. (On pourra penser ici aux jeunes de la banlieue française qui adoptent des stratégies anticonformistes et anti-normaliste à travers le langage et la tenue vestimentaire).

3. La question de la norme se pose particulièrement en contexte plurilingue : les langues minoritaires jugées non-normatives sont minorées par les prescriptions et deviennent objet de discrimination lors des planifications linguistiques ; cela conduit à l'appauvrissement culturel comme c'est le cas en France et bien d'autres pays.

5. Quelles propositions ?

À la lumière des considérations théoriques que j'ai présentées et pour essayer de dépasser l'opposition apparente d'une pédagogie de la parole et d'une pédagogie de la langue,

je vais formuler quelques propositions autour des objectifs de l'école quant à l'enseignement du français :

1. Faire intégrer une nouvelle pédagogie de la langue : Oral/écrit ne sont des unités antagonistes mais deux médias de représentation de la langue : le médium phonique et le médium graphique dont chacun dispose de conditions d'usage spécifiques. Une pédagogie centrée sur l'utilisation du code a le mérite de considérer le code comme un moyen plutôt que comme une fin. Dabène (1990 : 22) souligne : « *les écrits scolaires sont produits dans une situation d'enseignement-apprentissage caractérisée par une interaction didactique en vue d'une compétence à (faire) acquérir. On pourrait distinguer, dans cet ensemble, deux sous-catégories : les écrits scolaires produits en classe de français où l'écriture est objet d'enseignement, et les écrits scolaires produits dans des situations où l'écrit n'est qu'un vecteur pour d'autres apprentissages. Mais, dans les deux cas, il y a apprentissage* ».

2. Eveiller les écoliers à la variation en adoptant une démarche descriptive du français plutôt que prescriptive afin d'affirmer la conception polynomique des langues; Klinkenberg (2001: 43-44) affirme qu'enseigner une langue c'est cesser de la montrer «*comme un édifice construit d'un seul bloc, mais substituer à cette image celle d'un étal offrant des types linguistiques parmi lesquels on ne saurait choisir au hasard. C'est montrer comment ces variétés se répartissent selon les niveaux économiques, sociaux et culturels, comment elles peuvent ou non être adéquates à une situation donnée, comment elles jouent dans le mécanisme de la distinction* ».

3. Les écoles d'une communauté urbaine donnée reflètent son hétérogénéité effective et sont ainsi le lieu de processus de différenciation fondés sur des frontières inter-groupes d'ordres multiples (socio-économiques, ethniques, culturelles, etc.), les enseignants devront être en mesure d'identifier les variantes linguistiques en usage afin de faire bouger les représentations sociales et de permettre aux élèves d'avoir des représentations davantage objectives de la langue.

4. L'école devrait viser à augmenter le répertoire linguistique des écoliers pour leur donner la possibilité d'utiliser les variantes appropriées aux situations de communication les plus diverses. Ce développement n'exige pas la suppression des variantes préalablement acquises. La coexistence des usages est mieux adaptée à la nouvelle conception des sociétés humaines actuelles: pluriculturelles et plurilingues par définition.

5. Parmi les objectifs que l'Europe s'est fixés ces dernières décennies, figure la reconnaissance des langues et cultures minoritaires, longuement ignorées. La France a signé la charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1999 et reconnu la diversité

linguistique. Théoriquement, cette charte se veut un instrument pour la promotion du plurilinguisme et valorise une vision non monolingue et non monoculturelle de l'éducation, cette orientation doit être visible dans les programmes scolaires afin de dissiper la «*contradiction entre les principes législatifs et une tradition monolingue qui conduit à bien des résistances* » (Bertucci et Corblin, 2004 :14)

Dans cette intervention, il ne s'agit pas de dénoncer l'objet des enseignements en classe de français : une norme linguistique, quel que soit le modèle, est nécessaire à la cohésion sociale : s'il y a variation, c'est qu'il existe du même coup un modèle social collectif. Il est davantage question d'une mise en cause du caractère monopoliste que l'on attribue à l'écrit standard et de la nécessaire prise en compte de la situation de communication qui tiennent d'abord aux différences entre le français écrit et le français parlé et déterminent le contenu et l'aspect discursif de l'échange.

Enfin, je voudrais mettre l'accent sur le nécessaire appui de la didactique sur les apports de la sociolinguistique pour développer des contenus linguistiques adaptés ; ce n'est qu'en portant des perspectives sociolinguistiques et pragmatiques à l'étude de l'oral et de l'écrit qu'on pourra réellement entreprendre une pédagogie impartiale du fait de la langue et c'est en essayant de concilier les perspectives normatives, descriptives et fonctionnelles qu'on pourra enseigner le français de façon efficace.

Bibliographie :

- Bachmann Christian *et al.*, 1981, *Langage et communications sociales*, Hatier, Paris
- Bertucci Marie-Madeleine et Corblin Colette, 2004, *Quel français enseigner à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, L'Harmattan, Paris
- Blanche-Benveniste Claire, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris
- Bourdieu Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris
- Boutet Josiane, 2002, « 'I parlent comme nous'. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », in *Ville-Ecole-Intégration, Enjeux* n° 130 septembre
- Dabène Michel, 1990, « Société et écriture : quels types de diversification ? » dans Schneuwly B. (dir.), 19-29.
- Gadet Françoise., 2007, *La variation sociale en français*, Ophrys, Paris

Guerin Emmanuelle, 2006, *Introduction à la notion de variation situatiolectale dans la grammaire scolaire par la caractérisation de deux opérateurs pragmatiques : on et ça*. Thèse de doctorat, Paris X-Nanterre

Klinkenberg Jean-Marie, 2001, *La langue et le citoyen*, PUF, Paris

Labov William, 1976, *Sociolinguistique*, Minuit, Paris

Plane S., 2004, «L'enseignement de l'oral, enjeu et évolution» in Garcia Debanc C. & et Plane S. (coordinateurs.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?*, Hatier, Paris

Rey Alain, 1972, «Usage, jugements et prescriptions linguistiques», *Langue française*, n°16