



HAL
open science

École, publics, langages

Michèle Verdelhan

► **To cite this version:**

Michèle Verdelhan (Dir.). École, publics, langages. Presses universitaires de la Méditerranée, 112 p., 1999, Discours didactiques. hal-03263889

HAL Id: hal-03263889

<https://hal.science/hal-03263889>

Submitted on 17 Jun 2021

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.

École, publics, langages

Collection dirigée par Michèle VERDELHAN-BOURGADE

I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier – Université Paul Valéry



Collection
DISCOURS DIDACTIQUES

- publiée par l'Université Paul Valéry
- avec le soutien de l'I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier

Equipe de recherche :

- Etude des discours didactiques
- Sous-groupe de l'EAD DIDAXIS
- Equipe d'accueil DIPRALANG EA 739

Siège :

Université Paul Valéry — BRED 107

Tél et fax : 04 67 14 24 27

Adresse électronique : dipralg@bred.univ-montp3.fr

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

© Mai 1999 — Université Paul Valéry, Montpellier, FRANCE.

Dépôt légal en cours

I.S.S.N. : En cours

« Toute représentation ou reproduction, intégrale ou partielle, faite sans le consentement explicite de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illécite » (loi du 11 mars 1957, alinéa premier de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal. La loi du 11 mars 1957 n'autorise, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective, d'une part, et, d'autre part, que les analyses et courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration.

Table des matières

- 3** **Avant-Propos** — École, publics, langages
Michèle VERDELHAN-BOURGADE
- 7** **L'analphabétisme,**
un état des lieux incomplet et provisoire
Andrée TABOURET-KELLER
- 25** **Et il fallut apprendre à parler à tous les petits Français...**
Bruno MAURER
- 39** **Une description des parlars urbains au service de la**
langue enseignée : une expérience à Marseille
Jean-Michel KASBARIAN
- 65** **École et pratiques langagières identitaires des jeunes**
des cités
Jean-Pierre GOUDAILLIER
- 75** **TABLE RONDE**
Langage des jeunes, langage de l'école
Boris SEGUIN et Pierre BOUTAN, Henri BOYER,
Jean-Pierre GOUDAILLIER

Ce numéro est coordonné par Bruno MAURER.



Autres livres publiés par l'équipe DIDAXIS-DIPRALANG

- Université Paul Valéry
- IUFM de l'académie de Montpellier

Collection DISCOURS DIDACTIQUES

Déjà parus

Manuels et Apprentissages au fil des siècles

Coordination : Michèle VERDELHAN — © Décembre, 1996

Manuel et Médiation

Coordination : Patrick DEMOUGIN — © Avril, 1998

Avant-Propos

École, publics, langages

Au mois de mars 1998 s'est tenue à l'université Paul Valéry à Montpellier une journée d'études intitulée « *Ecole, publics, langages* ». Organisée par l'équipe d'accueil DIPRALANG, elle réunissait des chercheurs de DIDAXIS, équipe en Didactique du français commune à l'université et à l'IUFM, et d'ARSER, Atelier en Sociolinguistique et étude des représentations, et d'universités extérieures : Paris, Strasbourg, Aix-Marseille. Le numéro 3 de la collection *Discours didactiques* rend compte des interventions de cette journée.

Pourquoi ce thème ? Il s'est imposé en fait naturellement comme un des axes communs aux sociolinguistes et aux didacticiens. Le choix était fait de confronter sur la question du langage des adolescents le point de vue des uns et des autres. Ce n'était pas un choix artificiel : plusieurs des membres de l'équipe avaient déjà longuement travaillé sur le langage des jeunes, le parler branché, l'oral à l'école, les problèmes d'identité, les difficultés de communication.

Il ne s'agissait pas toutefois de traiter du langage des « jeunes » en général, mais dans une situation bien particulière, celle de l'école (« école » pris ici au sens large de lieu d'enseignement, et non école primaire). C'est la préoccupation des chercheurs en didactique que d'observer ce qui se passe en situation scolaire pour proposer des principes d'analyse et des pistes méthodologiques. L'analyse sociolinguistique pouvait croiser le sillon didactique. La journée d'études réunissait aussi à l'université des enseignants du premier et du second degré, des étudiants, des formateurs.

De plus les évolutions en cours du système éducatif ont provoqué une réflexion sur l'importance du langage dans l'accomplissement du parcours scolaire. Certes ce n'est pas une question bien neuve. Déjà en 1972 la rénovation de l'enseignement du français avait permis de prendre conscience de l'importance de l'oral à l'école, des habitudes langagières des enfants, des acquis sociaux (Bernstein obligeait !). Le développement d'une pédagogie de l'expression, destinée entre autres pensait-on à permettre à l'enfant

d'évacuer les émotions ressenties à l'extérieur ou à l'intérieur de l'école, s'est accompagné d'une floraison d'observations de pratiques langagières et de propositions pédagogiques. Celles-ci cependant se sont bien vite résumées à un travail sur les niveaux et registres de langue (vive Labov!), ceux-ci étant eux-mêmes ramenés à des faits de lexique. Puis l'enseignement de la lecture conçu comme l'apprentissage d'une continuité langagière ou bien comme une mise en relation de segments écrits et de phonèmes a pris la première place dans les préoccupations des maîtres et des chercheurs et un cognitivisme désincarné a renvoyé aux oubliettes les préoccupations didactico-sociales ou sociolinguistiques.

Quinze ans plus tard, le réveil est brutal, pour les linguistes comme pour les pédagogues et les didacticiens. Les violences sociales ont attiré l'attention sur les phénomènes de marginalisation d'une partie de la population, notamment de la jeunesse. Les rapports se multiplient sur les difficultés de l'enseignement, sur les problèmes scolaires des écoles et des collèges, les ZEP et les autres. Et on redécouvre que l'unité scolaire républicaine est actuellement en train de voler en éclats, tant les disparités sont grandes entre les établissements, entre les élèves.

Le langage ne s'est pas retrouvé tout de suite au centre du débat, ni au cœur des réformes. Ce n'est que peu à peu que s'impose depuis deux ans, à la faveur d'une réflexion plus poussée sur l'école maternelle, l'idée que l'école a à se préoccuper d'abord d'apprendre à parler car cela ne va pas de soi. Ce n'est que très progressivement que s'installe la conception d'une continuité des apprentissages du langage, de la maternelle à l'école primaire, puis au collège et au lycée. C'est aussi en mars 1998 et à Montpellier qu'on entend préconiser, dans une rencontre sur l'enseignement du français au lycée, une pédagogie de l'oral dans le second cycle, ne se résumant pas au sempiternel exposé.

Depuis mars 1998, la question du langage réunit à nouveau linguistes, sociolinguistes et pédagogues. La notion de « maîtrise des langages », qui remplace « maîtrise de la langue » rassemble en un même champ langage oral et écrit, images, technologies informatiques et diversité des parlures. Des « Etats généraux de la lecture et des langages » organisés par le Ministère vont faire le point en mai des multiples expériences pédagogiques dans ce domaine.

Le numéro 3 de *Discours didactiques* est le témoin de ce remue-ménages. Les fils s'entrecroisent, entre didactique, linguistique, sociolin-

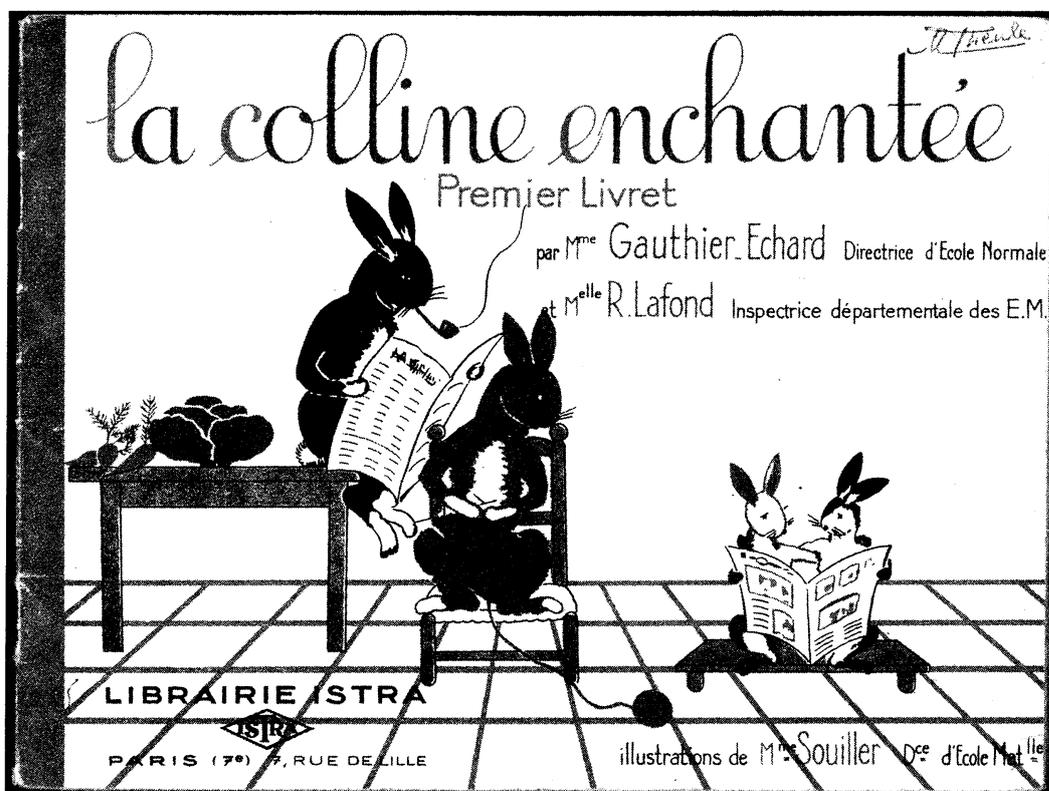
guistique. Il rassemble une réflexion sur l'illettrisme et l'analphabétisme, problèmes du langage écrit, et des travaux sur l'oral : dans son analyse de la non littéracie, **Andrée Tabouret-Keller** se place dans une perspective sociale, comme le font **Bruno Maurer** ou **Jean-Pierre Goudaillier**. La diversité des parlers des enfants est observée de différentes manières. **Jean-Michel Kasbarian** propose une grille d'analyse du parler marseillais, préalable à une future exploitation pédagogique. **Jean-Pierre Goudaillier** étudie le parler des jeunes des cités, langage cryptique, étrange au non-initié. **Boris Seguin** s'empare de ce langage pour permettre aux élèves de sa classe de collège d'accéder à l'écriture cinématographique, et par là, de découvrir les vertus de la relation humaine. **Bruno Maurer** s'interroge sur la manière d'enseigner à communiquer à l'oral, à partir d'une analyse de l'interaction et des relations de position plus ou moins conflictuelle qu'elle engendre.

Le débat final traduit les voies diverses des chercheurs et des pédagogues, et pose quelques questions brûlantes : comment affronter une pédagogie du langage aujourd'hui ? Comment dépasser le simple constat des « niveaux de langue » très distants ? Comment faire pour que ce langage des jeunes, langue étrangère parce qu'étrange, ne devienne pas un langage d'exclusion, un langage ghetto ? Evitant la tentation du « Mais que font donc... (les linguistes, l'école, le ministère, l'université, les IUFM...) ? » chercheurs linguistes et didacticiens et pédagogues s'interrogent honnêtement sur la société scolaire et son rapport au langage.

C'est peut-être là, dans cette réconciliation du linguistique, du didactique et du social que marque ce numéro, que réside la nouvelle chance de la pédagogie du langage.

Montpellier, mars 1999.

Michèle VERDELHAN
IUFM de l'Académie de Montpellier



Page de couverture d'un manuel d'apprentissage de la lecture. Illustrations de: M^{me} SOUILLER, Directrice d'école maternelle.

GAUTHIER-ECHARD (Directrice d'École Normale) & LAFOND R. (Inspectrice départementale des É.M., Directrice d'École Maternelle d'Application): **La colline enchantée – Premier Livret**. Paris & Strasbourg, ISTR, 1948.

L'analphabétisme, un état des lieux incomplet et provisoire

Introduction

Aussi loin que nous puissions le savoir, l'écriture et la lecture, apparaissent comme un bien en tant qu'objets d'une possession personnelle et sociale. Jean Bottéro cite un étudiant sumérien qui déclare : « *Désormais, je pourrai m'appliquer à recopier et rédiger des tablettes, à procéder à tous les calculs utiles. Je connais en effet à fond l'art d'écrire : de mettre des lignes en place, et de calligraphier. Il suffit que mon maître me montre un signe pour que j'y raccroche, de mémoire, quantité d'autres. Pour avoir fréquenté l'école le temps nécessaire, je suis à la hauteur du sumérien, de l'orthographe, du contenu de toutes les tablettes* » (1996, p. 45).

Cela se passe au 2^e millénaire avant notre ère. Dans son ouvrage *Une histoire de la lecture* (1), Alberto Manguel nous fait part de nombre de témoignages émouvants de la passion de lire, la sienne propre, d'abord, à laquelle nous devons son travail.

Sans doute n'existe-t-il plus aujourd'hui de peuple sur terre qui ne connaisse l'existence de l'écriture. Si le souhait d'apprendre à lire et à écrire est général, pour travailler, pour connaître et jouir alors des horizons les plus lointains, les possibilités en restent pourtant réservées à peine à la moitié de la population du monde.

Dès le début des années cinquante, les grands organismes internationaux — l'ONU et l'UNESCO — en qui l'on fondait alors d'immenses espoirs tant pour la paix dans le monde que pour une répartition plus équitable des richesses, se préoccupent de la généralisation de la formation élémentaire à la lecture et de l'écriture. Qu'en est-il aujourd'hui? Je rappellerai d'abord les espoirs tels qu'ils furent formulés au début des années cinquante, puis je présenterai un état des lieux de la situation actuelle en France, avant d'esquisser celui de la situation mondiale, et enfin, je tenterai de poser quelques questions sur la place que peut tenir dans la subjectivité contemporaine le rapport humain à la lecture et à l'écriture.

Pour éviter de procéder uniquement par grandes fresques statistiques — elles sont non seulement laides mais souvent illisibles! — quelques-uns des problèmes majeurs de la diffusion de l'enseignement primaire de la lecture et de l'écriture dans les pays dits en voie de développement seront formulés à partir d'un exemple de terrain au Mexique.

Les documents sur lesquels je m'appuie sont issus principalement de deux sources : pour la France, le rapport adressé par notre collègue Alain Bentolila au Président Chirac en septembre dernier : *L'illettrisme en France. Bilan – Analyse et propositions* — je remercie Monsieur Bentolila de m'en avoir adressé une copie — l'ouvrage *Vernacular Literacy. A re-evaluation*, publié par moi-même, Le Page, Gardner-Chlolos et Varro, en 1995. Cet ouvrage résulte de huit années d'un travail auquel ont pu participer une cinquantaine d'enseignants et chercheurs, dont près de la moitié originaires de l'Afrique

Tableau 1

Distribution des enfants qui manquent de facilités scolaires en 1985 (sur un total de 105 millions d'enfants)			
Catégorie	Pourcentage	Catégorie	pourcentage
Pays non-développés	70	Filles	60
Pays industrialisés	30	Garçons	40

Chiffres : Commission des Communautés Européennes, 1985

dite noire et de l'Asie du Sud-ouest. Il s'agit donc, à l'opposé de réunions et de rapports d'experts, de réunions où l'on travaille à partir de témoignages et d'expériences de terrain (2).

L'espoir des années cinquante

Quels sont les termes de la première entreprise mondiale de l'alphabétisation? En 1953, paraît la huitième des monographies sur l'éducation de base (3), éditée par l'UNESCO, *L'emploi des langues vernaculaires dans l'éducation*. Cette monographie répondait aux espoirs et aux besoins d'un monde que l'on se représentait idéalement comme délivré de la guerre et du colonialisme. C'était bien loin d'être le cas alors et c'est bien loin d'être le cas encore aujourd'hui. Les premières pages de la monographie rappellent les conclusions auxquelles était parvenu le Comité d'experts réuni en novembre 1951 pour préparer la monographie :

« Dire qu'il existe un problème mondial du langage, c'est non seulement exprimer un lieu commun, mais rester bien en-deçà de la réalité. On ne sait pas exactement combien de langues sont parlées dans le monde, mais leur nombre s'élève à plusieurs centaines [...]. Pour la plupart, ou bien elles n'ont pas de littérature — parce qu'elles ne s'écrivent pas — ou bien elles n'ont qu'une littérature embryonnaire ou une littérature fondée sur des formes de langage classiques qui n'ont plus rien de commun avec les formes parlées de l'usage actuel. Cette absence de littérature et d'autres raisons également, d'ordre social, politique et économique, font qu'il existe encore un nombre immense d'analphabètes appartenant à des groupes défavorisés.

» C'est une évidence que tout enfant d'âge scolaire devrait aller à l'école et que tout analphabète devrait apprendre à lire et à écrire. On peut admettre aussi que le meilleur véhicule de l'enseignement est la langue maternelle

de l'élève [...] toutes les langues, même celles que l'on appelle primitives, sont susceptibles d'être employées dans l'enseignement scolaire. Les unes peut-être comme un simple intermédiaire pour l'étude d'une deuxième langue, d'autres pour répondre à tous les besoins de l'enseignement. Mais si cela est vrai du point de vue linguistique, il y a beaucoup d'autres facteurs d'ordre social, politique, économique et pratique — qui entravent [...] l'emploi dans l'enseignement de certaines d'entre elles déjà parfaitement propres à cet emploi. Quelques-unes de ces difficultés peuvent être surmontées rapidement (celle qui tient à l'orthographe par exemple); d'autres (d'ordre social ou politique) ne peuvent dans les circonstances les plus favorables être résolues que beaucoup plus lentement.» (UNESCO, 1953, pp. 5-6).

Ce premier projet d'alphabétisation, on le voit, se double de celui de la scolarisation de tous les enfants. Quelques 45 ans après, beaucoup de ces espoirs sont déçus (Tabouret-Keller, 1990). S'il ne faisait pas de doute pour les rédacteurs de la monographie que la littéracie⁽⁴⁾ fût un droit, déjà 15 ans plus tard, en 1985, elle apparaît comme un privilège. Le tableau 1 en apporte une illustration : le manque d'écoles est criant dans les pays non-développés, et pour les filles; (Cf. Tableau 1, p. 8).

Et l'on s'inquiète. Quels sont donc les résultats de 20 ans de campagnes d'alphabétisation, de 1953 aux débuts des années 1980? Que sont devenus les investissements, pas seulement l'argent des institutions internationales et nationales, mais le zèle et les efforts de tant

Tableau 2

Illettrés : nombres en millions et pourcentages selon les grandes régions du monde, en 1970 et 1985					
Régions	Nombre (en M) d'illettrés : 1970	Nombre (en M) d'illettrés : 1985	Augmentation en nombre (M) : 1970-1985	Pourcentage d'illettrés : 1970	Pourcentage d'illettrés : 1985
Monde	760	857	+97	67,1	73,2
Asie et Pacifique	537	618	+81	53,6	63,7
Afrique et Amérique latine	140	162	+22	28,9	46,0

de gens? Il faut évaluer, dit-on. Le tableau 2 illustre l'évolution de la situation entre 1970 et 1985, (Cf. Tableau 2, p. ci-contre).

Dès lors, les conférences internationales et les campagnes pour l'alphabétisation changent d'objet, de nom, et deviennent des conférences de prévention de l'analphabétisme et des campagnes de lutte contre l'analphabétisme. De nouveaux termes apparaissent :

- 1) la **littéracie élémentaire**, définie comme la compétence instrumentale à lire et à écrire et à effectuer les quatre opérations dans sa propre langue ;
- 2) la **littéracie fonctionnelle**, définie d'abord par son but qui est de contribuer à augmenter la productivité et de favoriser la participation aux responsabilités civiles, de façon à contribuer à la solution des problèmes posés par la faim, la pauvreté, la maladie et l'ignorance ; elle exige plus que la simple littéracie élémentaire ; la littéracie fonctionnelle définie également comme la capacité normale à lire et à écrire d'un enfant de moins de 13 ans ;
- 3) la **littéracie** comme idéal, qui conduit à une vie plus abondante et à une communication plus efficace ;
- 4) le terme de **post-littéracie**, contrairement aux trois premiers qui désignent un degré de compétence, dénote un ensemble de mesures visant au maintien, au développement et à l'application des connaissances acquises.

L'ethnocentrisme de telles définitions est trop évident pour que l'on s'y arrête, car qu'est ce que « un enfant de 13 ans » et la capacité à lire et à écrire dite « normale » à cet âge ?

L'ensemble de ces faits prend son relief une fois rapporté à la formidable histoire de l'entreprise d'alphabétisation qui reste une des préoccupations majeures de l'UNESCO depuis la fin de la dernière guerre mondiale jusqu'à nos jours : sept colloques internationaux en témoignent (UNESCO, 1972, 1975, 1976, 1981, 1983, 1985, 1990) et d'innombrables initiatives, grandes campagnes à l'échelle d'un pays, expériences de terrain de tous ordres (Tabouret-Keller *et al.*, 1997).

La dimension mondiale de l'analphabétisme

L'année 1990 fut déclarée **Année Internationale de l'alphabétisation**, avec au mois de mars, une conférence mondiale à Jomtien (Thaïlande) sur L'éducation pour tous, réunissant 22 organisations sous la houlette de l'UNESCO, la Banque Mondiale, l'UNICEF et le Programme des Nations Unies pour le Développement (UNESCO, 1990).

L'état des lieux, sur lequel tous s'accordent, se présente comme un état d'urgence : près du tiers de la population mondiale adulte est analphabète, soit près d'un milliard de personnes ; pour plus de cent millions d'enfants un accès scolaire à la lecture et à l'écriture reste hors de portée ; si d'ici l'an 2000 la tendance actuelle se poursuivait, ces chiffres doubleraient.

La Conférence souligne l'important pourcentage d'abandon de l'école en cours de premier cycle, l'augmentation alarmante du nombre d'illettrés à l'échelle mondiale, l'inadéquation des efforts passés et présents pour maintenir le niveau de littéracie atteint. Par dessus tout, elle traite de problèmes économiques, du coût élevé résultant de l'absence de littéracie dans les pays industriels avancés (accidents du travail, baisse de productivité, augmentation du chômage, etc.), des effets de la dette extérieure sur « le développement » dans les contrées les plus pauvres qui sont précisément celles auxquelles la Banque mondiale a généreusement consenti des prêts pour donner l'envol à leur développement ! Dans les 37 contrées les plus pauvres du monde, la somme dépensée par élève scolarisé a décri de 25 % en un an, entre 1989 et 1990. Les « mesures d'austérité » adoptées pour faire face à la dette extérieure se répercutent en diminutions des budgets de la santé, de l'éducation et de l'alimentation.

- Au Kenya, avant l'emprunt pour le développement, de 1964 à 1973 (année de l'emprunt), le budget pour l'éducation par habitant augmenta chaque année de 10 à 15 % ; mais entre 1973 et 1984, les intérêts de la dette extérieure augmentèrent de 13,7 %, alors que

le budget de l'éducation diminuait chaque année de 3 %. Tout cela sur le fond du tableau d'une augmentation annuelle de la population de 4,1 %.

- En Jamaïque, la dette extérieure passe de 813 en 1976 à 1 700 millions de dollars en 1980 avec pour conséquence le licenciement de 11 000 fonctionnaires dont 2 500 maîtres d'école.

Les conséquences désastreuses de l'analphabétisme se voient confirmées et sont illustrées dans *L'état de la population mondiale*, publié par l'UNFPA en 1991 (Sadik, 1991) et qui porte, en sous-titre, la question *Choice or Chance?* Le contrôle de la natalité est en corrélation étroite avec la littéracie : par exemple, la littéracie des femmes, de l'ordre de 9 % en Afghanistan, de 9 % au Mali (1985), est à mettre en regard avec une augmentation de la population de 4,5 % et de 3 %, respectivement (entre 1988 et 2000) ; en Jamaïque la littéracie atteint 88 %, en Colombie 96 %, l'augmentation de la population attendue y est respectivement de 1,4 et de 1,8 % (Sadik, 1991, p. 14)⁽⁵⁾. Plus près de nous, le rapport du bureau des Nations Unies sur le Développement de 1997⁽⁶⁾ établit qu'un cinquième des enfants n'atteint pas la cinquième année de scolarité (Colange, 1998).

Un exemple de terrain au Mexique

Il s'agit de l'école primaire d'un village dans la montagne au nord-ouest de la grande ville de Toluca, située à quelques 80 km de la ville de Mexico. Le barrio de San Pedro Abajo est une des 47 localités qui composent la municipalité de Temoaya (49 000 habitants en 1990)⁽⁷⁾. Selon les résultats des recensements de 1990, un peu moins de la moitié de la population a l'**otomi** comme langue de la petite enfance, 57 % de la population y est âgée de moins de 19 ans, par ailleurs 24 % de la population de plus de 15 ans reste analphabètes. Cette région est qualifiée d'**otomi** au Mexique, elle est globalement définie comme bilingue. Mais administrativement, elle comprend aussi bien des écoles et des cantons dits unilingues hispanophones que bilingues **otomi**-espagnol⁽⁸⁾. De plus, les trois-quarts des écoles situées en zone indienne emploient seulement

l'espagnol. L'école dans laquelle je me suis rendue, à San Pedro Abajo, se trouve dans un canton défini administrativement comme unilingue espagnol, avec deux conséquences au moins : les écoles sont unilingues espagnol et les candidats aux postes politiques et administratifs peuvent être unilingues en espagnol (mais pas en otomi).

Au village de San Pedro Abajo, les enfants arrivent à l'école en parlant l'otomi seul ou bien un mélange d'otomi et d'espagnol. Tous sont dans un état de malnutrition (manque de protéines) si bien qu'ils ne grandissent plus ou peu entre 10 et 14 ans. Les parents envoient leurs enfants à l'école dès l'âge de 6 ans et sont très désireux de les voir apprendre l'espagnol ainsi qu'à lire et à écrire dans cette langue, car cela est vu comme la condition d'un travail en ville. Mais lorsque l'enfant a dépassé 10 ans et que la famille est vraiment pauvre, il restera à la maison où il peut rendre de petits services tels que garder les enfants plus petits, faire des travaux au champ ou encore garder les moutons. Si bien qu'il faut rapporter les 102 nouveaux élèves enrôlés à la rentrée 1992 aux 39 enfants qui restent alors en 6^e année. Par ailleurs, les instituteurs sont loin d'être tous motivés par l'enseignement, un certain nombre d'entre eux appartiennent à une population différente de celle à laquelle ils enseignent⁽⁹⁾ ; enfin leur salaire est misérable et les déplacements qu'ils font pour venir à l'école très importants. Pour l'inspectrice, il n'y a aucun problème dans cette école alors que l'absentéisme y est majeur, les parents « louant » leurs enfants pour travailler bien avant la fin de l'école élémentaire. Enfin, alors que l'agriculture traditionnelle reste l'activité principale de la population⁽¹⁰⁾, les programmes scolaires nationaux sont inspirés de valeurs urbaines. Alors que sont rendues plus aiguës les différences entre milieux rural et urbain, ces programmes, planifiés de manière centrale, sont ici inadaptés, en particulier les horaires et le calendrier scolaires, qui ne tiennent aucun compte du cycle agricole. Cet exemple illustre les réalités les plus communes de la production de l'illettrisme : inadaptation des programmes scolaires et du système scolaire lui-même, pauvreté de la population, y compris des maîtres, absence de suivi scolaire, absence de perspectives et de possibilité de pratique des acquis scolaires, en particulier la lecture et l'écriture.

Mais que se passe-t-il en Occident?

Au début des années 1980, l'Occident découvre avec stupeur que dans ses propres sociétés définies comme les plus développées — on qualifiait les autres pays de « sous-développés » avant de les qualifier de « non développés » puis de « en voie de développement », les noms changent mais pas la réalité⁽¹¹⁾ — le taux de ceux qui ne savent pas lire et écrire s'accroît régulièrement. Alors qu'en 1979, les taux officiels pour la France et la RFA avoisinaient le zéro, en 1985, la moyenne d'analphabètes pour le sud de l'Europe est estimée à 24 % (27 % pour le seul Portugal, 9 % pour la France, 8 % pour les Pays-Bas, 4 % pour l'Allemagne fédérale) (UNESCO, 1985). Le choc provoqué par ces données — l'opinion publique découvre qu'il y a des illettrés chez nous — fut accentué par le fait qu'il ne s'agissait pas seulement des populations d'immigrés arrivées illettrées de leur pays d'origine, mais de populations autochtones qui, elles, avaient eu accès à l'école. Non seulement le projet d'alphabétisation devait être revu dans sa conception même, mais devait être révisée aussi l'idée solidement établie dans les années cinquante — et qui a cours encore aujourd'hui — selon laquelle la généralisation de la scolarisation à tous les enfants du monde est la clé de l'accès au droit à la lecture et à l'écriture. L'on sait pourtant qu'en France, dès 1985, 6 % des personnes autochtones sont dites fonctionnellement illettrées, au Pays-Bas, 4 % (Institut UNESCO, 1987)⁽¹²⁾.

Au sommet européen de Luxembourg (novembre 1997), l'on rappelle que de larges pans de la population sont, en Europe, privés de tout accès au marché de l'emploi. Une enquête de l'OCDE⁽¹³⁾ dans 12 pays développés (450 000 personnes en tout, entre autres aux Etats-Unis, au Canada, en Allemagne, en Belgique et en Grande-Bretagne) établit « *qu'au moins un quart de la population adulte des pays étudiés n'atteint pas le niveau minimum de compétence requis pour se débrouiller correctement face aux demandes complexes de la vie quotidienne et du travail.* » (Delattre, 1997). En France, 3,5 millions de personnes sont concernées par l'illettrisme, soit 9 % de la population.

Dans ce cas, la scolarisation ne fait pas problème — elle est quasi générale — c'est le maintien des connaissances acquises qui est fragile. Il s'agit donc de se préoccuper de l'éducation des jeunes gens après la fin de leur scolarité obligatoire et de l'éducation permanente des adultes.

Le cas de la France

Les enquêtes de Bentolila auprès des jeunes recrues de l'armée se situent entre 1990 et 1996, période pendant laquelle il a évalué les performances en lecture de plus de 350 000 jeunes gens de nationalité française âgés de 18 à 23 ans. Le tableau 3 représente les résultats pour l'année 1996, (Cf. Tableau 3, ci-dessous).

L'enquête révèle qu'en 1996, 0,8% des jeunes adultes sont analphabètes, dans le sens qu'ils ne savent absolument pas déchiffrer ; pour 2% d'entre eux, la compétence est limitée à l'identification de mots, pour 3,3% à la lecture de phrases simples. Enfin, 12,3% n'ont qu'une lecture superficielle du texte alors que 81,6% sont des lecteurs accomplis. En gros, l'on peut estimer qu'à peu près 8% des Français sont illettrés. Cette estimation est probablement sous-évaluée car après la fin de la scolarité, il y a déperdition des compétences non-exercées, ce qui est particulièrement le cas chez les chômeurs : c'est sans doute ainsi que l'on peut interpréter en partie le fait que plus de 35% des

Tableau 3

Performances des jeunes adultes (1996) et performance d'allocataires du RMI ⁽¹⁴⁾		
Jeunes adultes	Performances	Allocataires du RMI
0,8%	Analphabètes	12,5%
2,0%	Identification de mots	12,0%
3,3%	Lecture de phrases simples	11,0%
12,3%	Lecture superficielle du texte	21,0%
81,6%	Lecteurs accomplis	53,5%

Chiffres : Bentolila A, *L'illettrisme en France[...]*, 1997, p. 8.

allocataires du RMI ne peuvent pas lire les articles de journaux les plus simples, sont incapables d'exploiter une documentation technique et de lire des plans, des tableaux ou des graphiques (Bentolila, 1997, p. 8)⁽¹⁵⁾. Il serait faux, et non sans dangereuses conséquences, de penser que les détresses sociales et professionnelles sont les causes directes de l'illettrisme. Par contre, la sévérité de la pauvreté et la durée du chômage sont beaucoup plus importants chez les illettrés et vont croissant avec le degré d'illettrisme. « *En d'autres termes, plus profond est l'illettrisme et plus graves et plus longues sont les détresses économiques et sociales.* » (p. 16). Ce constat conduit Bentolila à considérer de manière critique les programmes d'insertion proposés aux jeunes chômeurs : ne sont-ils pas un leurre dans la mesure où ils présupposent la maîtrise de la lecture et de l'écriture ?

Les résultats de l'enquête de Bentolila sont révélateurs à d'autres égards encore. La corrélation positive entre l'illettrisme et la pauvreté n'est pas pour nous surprendre mais une absence de corrélations entre l'illettrisme et le taux de présence d'immigrés n'est certes pas attendue : les provinces ou les villes où il y a le plus d'immigrés ne sont pas celles où il y a le plus d'illettrés ; l'illettrisme est plus important dans l'ensemble des personnes dont les revenus sont les plus faibles.

Par ailleurs, des entretiens, menés de manière complémentaires au passage des tests, avec un certain nombre de représentants de l'échantillon global, conduisent Bentolila à proposer la notion et le terme de « *langue illettrée* » (p. 14). Cette notion recouvre différentes réalités. Tout d'abord, le fait que, pour beaucoup, le texte à lire est manié comme un « *prétexte à dire* » : face à un texte, les jeunes gens en difficulté de lecture « *vont dénicher quelques mots qu'ils sont capables d'identifier* » et construire avec plus ou moins d'inspiration un scénario qu'ils proposent à leur interlocuteur (p. 9). Le pendant de cette conduite du « *cela va sans lire* » est celle que Bentolila nomme du « *cela va sans dire* ».

« Le cela va sans dire constitue la règle de l'échange langagier comme le cela va sans lire régit le plus souvent la relation au texte. Un individu qui est persuadé que l'acte de communication orale n'a d'autres finalités que celle

d'évoquer une expérience par avance connue, sera absolument incapable d'affronter en solitaire la part d'inconnu du texte et d'accepter la distance qu'il impose. De même qu'en matière de communication orale, l'à-peu-près ne permet pas d'échapper au cercle étroit de la connivence et de la familiarité, de même en situation de lecture, l'approximation conduit inmanquablement à l'échec... » (Bentolila, p. 10).

Les observations faites par Bentolila chez les jeunes en difficulté de lecture peuvent se faire aussi chez d'autres jeunes, sans doute de manière moins massive. Mais nous connaissons, même à l'université, des lecteurs embarrassés et surtout des points de suspension qui tiennent lieu de fins d'énoncé, à croire que c'est un phénomène de mode. Mais ces jeunes-ci savent lire et écrire.

Parmi les causes évoquées pour expliquer la formation du « langage illettré », Bentolila insiste sur le « déficit de la médiation familiale » : solitude relative dans laquelle se déroule l'apprentissage linguistique de certains enfants, disparition des grands-parents du cercle familial, emplois professionnels absorbants des parents. Les jeunes avec lesquels il s'entretient « ont été des enfants mal entendus parce que leurs questions, tout au long de leur apprentissage de la langue, sont souvent restées sans réponse ; ils ont aussi été les enfants du malentendu [...] parce que confrontés à l'idée que, finalement, la compréhension va de soi, va sans dire et sans lire pour peu qu'on la cantonne dans un espace restreint. » (Bentolila, p. 10).

Les conséquences d'un tel état de choses sont innombrables. Bentolila met en évidence celles qui conduisent à l'enfermement, à la violence et au communautarisme (Bentolila, p. 12). En effet, écrit-il :

« L'illettrisme aujourd'hui est une véritable réclusion linguistique. Il ne constitue pas le fondement d'un regroupement corporatiste, ethnique, culturel dont une particularité serait à la fois le ciment et l'emblème » (p. 13)

« La langue illettrée [...] n'a pas le pouvoir de créer un temps de pacifique confrontation linguistique propre à différer le passage à l'acte et l'affrontement physique [...] »

» Détournée de sa fonction d'ouverture et d'analyse, privée de son rôle essentiel de régulation des affrontements privés ou publics, cette langue réduite laisse le devant de la scène aux porte-parole, entremetteurs et donneurs d'ordres auxquels leur maîtrise supérieure du langage assure une emprise politique, sociale et spirituelle » (p. 14) [...] « Dans les discours oraux des jeunes illettrés, nous avons dénombré moins de 5% de mots abstraits, déficience qui les laisse terriblement désarmés devant l'expression de tel ou tel concept présenté comme principe explicatif unique et universel » (p. 15).

Les propositions qui terminent ce rapport sont des propositions où l'on prendrait en charge assez tôt la possibilité pour les enfants, non seulement de pouvoir effectivement lire et écrire, mais peut-être plus encore de pouvoir s'exprimer de manière articulée, dans un rapport à l'écriture, à la lecture et à la parole qui fasse sens.

En guise de conclusion, quelques réflexions d'ordre plus général

Quelle place peut tenir dans la subjectivité contemporaine le rapport à la lecture et à l'écriture ? Question d'autant plus difficile que la notion de subjectivité contemporaine reste à construire, même si nous en tenons quelques linéaments.

Une toute première élaboration conduit à distinguer deux démarches la concernant. D'une part, la reconnaissance de la subjectivité inhérente à chaque humain parlant — nul humain n'est dénué de subjectivité — et d'autre part, la reconnaissance que l'expérience de cette subjectivité — au sens de l'épreuve de la singularité de la parole propre — n'est sans doute pas une donnée immédiate de l'expérience humaine.

Dans des sociétés tant anciennes que contemporaines, l'on a pu décrire ce que l'on pourrait appeler « l'homme groupal » : l'appartenance au groupe lui confère son existence. On le rencontre, par exemple, dans toutes les armées, de celles de Gengis Khan (Inoué, 1990), à celle des chefs de guerre contemporains, en Europe, dans l'ex-Yougoslavie, en Afrique, au Rwanda et ailleurs. Par opposition, « l'homme individu » est sans cesse sollicité par le mirage de son image unifiée, centrale dans les sociétés du primat de la communication. C'est lui que nous connaissons si bien dans nos sociétés dites développées, c'est l'un-social, l'homme assujéti par excellence, ou encore en mal d'aliénation. Celui auquel la publicité, adressée pourtant à tous, fait figure de s'adresser en particulier (mode d'adresse qui n'est de loin pas réservé à la publicité!).

Ces deux entités peuvent être distinguées de celle de « l'homme subjectivé », dont nous commençons à explorer la dimension. Lui aussi a toujours existé. Mais la reconnaissance d'une subjectivité inhérente à chaque humain parlant a, pendant de très longues périodes de l'histoire, été oblitérée par les procédures de l'assujétissement — on parlait du sujet du roi par exemple, ou du sujet colonisé. Les gens n'étaient pas sans subjectivité mais aliénés, comme nous venons de le voir. Avec les découvertes de la psychanalyse et les travaux de nombre de philosophes contemporains, nous pouvons, à la fin du XX^e siècle, nous former une idée nouvelle. Celle d'une expérience de la subjectivité au sens de la singularité de la parole propre de chacun : singulière, la parole se découvre pourtant toujours en reste face au projet d'une totalité de l'être, celle que les instances de l'*ego* cherchent si désespérément à maîtriser. Alors que tant « l'homme groupal » que « l'homme individu » évoluent comme des entités largement déterminées pour le premier par un symbole — signifiant, emblème, slogan — et pour le second par une image de soi — tant visuelle que mise en discours — « l'homme subjectivé » fait l'épreuve d'une incomplétude. Toute sienne qu'elle soit, la parole soutient des représentations qui l'éloignent de son énonciation ; ainsi prend-elle le large.

Dans un premier temps, une telle vue des choses entraîne à une méfiance devant l'exaltation du lien social. Le lien social, je pense, n'a

rien de bon en soi. Il peut aussi bien relever d'un lien aveugle, totalisant le groupe, la communauté ou la masse. C'est par exemple le slogan nazi, c'est plus généralement l'argument nationaliste qui fait appel à l'unité de la nation ou même de la langue. Alors que le pacte auquel engage la parole se veut entier, la parole en tant que telle ne représente celui qui l'énonce que de manière limitée. Non seulement est-elle d'essence dialogique, mais surtout elle relève de l'hétérogène, tant dans son rapport à la nécessité de l'institution de la langue⁽¹⁶⁾ que dans son exercice, qui lie au souffle d'un corps mortel le foisonnement des discours et des mots, ou encore dans sa dépendance à une mémoire dont une partie toujours se dérobe ou que la parole oblitère.

Quelle pourrait, de ce point de vue, être la fonction de l'écriture et de la lecture ?

Leur fascination est profonde car elles mobilisent nécessairement et ensemble une trace dans le réel, la puissance du symbole et l'invitation à l'imagination. D'où sans doute leur pouvoir. Elles aliènent, soumettent le sujet à la formule, à la répétition. A l'inverse, elles peuvent favoriser l'autonomisation du sujet à qui elles offrent l'alternative de possibilités nouvelles de créativité. Mais à elles seules, l'écriture et la lecture n'empêchent ni ne favorisent particulièrement ni la confusion ni, au contraire, la transparence.

De façon plus générale, la subjectivation — dégagement de l'assujettissement vers une assomption de la parole propre — serait-elle à considérer comme un progrès de l'homme ? Je n'en suis pas sûre, parce que la subjectivation peut aussi bien se déployer en haine meurtrière comme l'illustre la violence des subjectivités qui s'étale autour de nous. C'est ainsi que l'on se trouve conduit à distinguer l'homme dans ses cadres de vie, où les progrès techniques abondent, de l'humain qui recèle le chaudron des pulsions vitales, sans cesse à humaniser. J'abandonne donc une vision téléologique d'une histoire qui entraînerait l'homme dans le sillage du progrès, sans pour autant en adopter une vision strictement narrative. Certes, les rapports, qu'entretiennent loi et pouvoir, peuvent faire l'objet d'aménagements qui non seulement devraient restaurer leur liaison mais qui seraient incompatibles avec toute forme d'exclusion, ceci tant au plan des Etats qu'à celui des institutions

internationales existantes ou de celles encore à créer (Chemillier-Gen-dreau, 1998). Aujourd'hui de tels aménagements sont indissociables des pratiques de l'écriture et de la lecture.

Notes

- (1) Paru en mars dernier en français, je n'en ai pris connaissance qu'après mon exposé à Montpellier.
- (2) J'ai publié précédemment deux autres textes consacrés aux problèmes de l'alphabétisation, j'y reprends un certain nombre d'informations (TABOURET-KELLER, 1990, 1993, 1998).
- (3) « Education de base » est la traduction douteuse de « *fundamental education* ». L'idée ainsi exprimée est généreuse : cette éducation ne doit manquer à aucun.
- (4) L'orthographe de ce terme n'est pas fixée : à partir de l'anglais « *literacy* », tantôt « *litéracie* », tantôt « *litératie* ».
- (5) Ces chiffres sont très élevés et à prendre, comme bien des statistiques officielles — surtout en provenance de pays pauvres — avec réserve. Il est possible que ce soit d'elles que dépendra l'aide qui sera apportée par les organismes internationaux.
- (6) Je ne dispose pas du texte du rapport au moment où je rédige ce texte et en cite donc un compte rendu de presse.
- (7) Pour de plus amples détails, voir ACLE-TOMASINI et ROQUE HERNANDEZ (1997, pp. 13-16).
- (8) Il n'est guère possible dans le cadre de ce bref exposé de développer les questions difficiles posées par la nomination des peuples et des langues indigènes en Amérique. La langue appelée officiellement **otomi** reçoit d'autres appellations par ses propres locuteurs, quant à la langue hispanique du Mexique, son appellation fait l'objet de graves débats qui se poursuivent depuis plus d'un siècle avec la création, en 1875, de *La Academia Mexicana de la Lengua Correspondiente a la Española (Políticas del lenguaje en América Latina*, 1993, et plus particulièrement HAMEL ainsi que CIFUENTES et ROS, et LARA).
- (9) D'après la thèse dite de l'incorporation, promulguée après la Révolution de 1910, qui permettait de placer les maîtres indiens dans d'autres communautés que la leur (ACLE-TOMASINI, ROQUE-HERNANDEZ, 1997, p. 17).
- (10) Même quand la plupart des personnes doivent compléter leurs revenus par un travail secondaire dans le petit négoce, l'artisanat ou la maçonnerie (cela est également vrai pour les instituteurs).
- (11) Selon le rapport de 1997 de l'UPNUD, trois-cinquième de la population de la planète (4,5 milliards d'habitants) n'accèdent pas aux infrastructures de base (hygiène, éducation, alimentation, etc.) (COLANGE, 1998, p. 1).
- (12) Les statistiques sur la litéracie et l'illitéracie sont notoirement insuffisantes dans leur détail, les tendances qu'elles révèlent sont cependant admises comme révélatrices d'un état de fait.
- (13) L'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique.
- (14) BENTOLILA précise que 1 020 personnes ont été testées, formant un échantillon représentatif correspondant à 13 départements (BENTOLILA, 1997, p. 8).

- (15) Toutes les citations qui suivent sont tirées du rapport cité de BENTOLILA dont seule la page sera signalée.
- (16) Pour des précisions sur cette question ardue, l'on peut se référer à LEGENDRE (1992), pour des études de cas à TABOURET-KELLER (1997).

Bibliographie restreinte

- ACLE-TOMASINI G. & ROQUE FERNANDEZ M.-P.: « La situation actuelle de la pratique éducative dans une communauté indienne otomi », in TABOURET-KELLER A. – *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, N° 23, fasc. 3-4, pp. 9-21, 1997.
- BENTOLILA A.: *L'illettrisme en France. Rapport de mission à l'intention du Président de la République*, (exemplaire d'auteur). 1997.
- BOTTÉRO J., HERRENSCHMIDT C. & VERNANT J.-P.: *L'Orient ancien et nous. L'écriture, la raison, les dieux*. Paris, Hachette, 1998. 1^{re} éd.: Paris, Albin Michel, 1996.
- CHEMILLIER-GENDREAU M.: « L'Etat, la loi, le droit face au capitalisme », in *L'Humanité*, N° du 13 oct. 1998, 1998, pp. 14-15.
- CIFUENTES B. & ROS M.C.: « Oficialidad y planificación del español: dos aspectos de la política del lenguaje en México durante el siglo XIX », in *Iztapalapa*, N° 13: *Políticas del lenguaje en América Latina*, 1993, pp. 135-146.
- COLANGE J.F.: « Inégalités », in *Réforme*, N° 2788 (sept.), 1998, p. 1.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES: *Literacy training in Europe. A comparative analysis of the most effective and innovatory literacy schemes being implemented in Member States by the Authorities or private agencies*. Rapport produit par: « Aide à toute détresse – Quart-Monde », Luxembourg, 1985.
- FREUD S.: *Psychologie collective et analyse du moi*. Voir *Essais de psychanalyse*. Paris, Payot, 1970, pp. 225-67. 1^{re} éd.: 1921. Trad. de: *Massen Psychologie und Ich-Analyse*.
- HAMEL R.E.: « Políticas y planificación del lenguaje: una introducción », in *Iztapalapa*, N° 13: *Políticas del lenguaje en América Latina*, 1993, pp. 5-30.
- INOUE Y.: *Le loup bleu: le roman de Gengis-Khan* (trad. du japonais par PALMÉ D. et SATO K.). Arles & Paris, P. Picquier, (1990 pour l'éd. fr.).
- LARA L.F.: « La Comisión para la defensa del idioma español de México: crónica de una política lingüística abortada », in *Iztapalapa*, N° 13: *Políticas del lenguaje en América Latina*, 1993, pp. 147-76.
- LEGENDRE P.: *Leçons VI. Les enfants du texte. Etude sur la fonction parentale des Etats*. Paris, Fayard, 1992.
- MANGUEL A.: *Une histoire de la lecture* (trad. de l'anglais par LE BŒUF C.). Paris, Actes Sud, 1998. 1^{re} éd., publiée conjointement, en anglais, en 1996, par: Toronto, Canada, Knopf publ. Co. – Londres, U.K., Harpers-Collins publ. Co. – New York, U.S.A., Viking Press.
- PARLEMENT EUROPÉEN: *Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme*. Strasbourg, 1982.
- SADIK N.: *The State of World Population*. New York, UNFPA, 1991.

TABOURET-KELLER A. : "Are vernaculars a hopeless cause?", in *Abstracts and Transcriptions of the Discussions of the International Group for the Study of Language Standardization and the Vernacularization of Literacy*. York – University Of York, R.B. Le Page Editors, 1990, pp. 117-122.

TABOURET-KELLER A. : « Malaise dans l'alphabétisation ou « Aspace of Dumbillsilly » », in *Césure*, N° 4, 1993, pp. 250-75.

TABOURET-KELLER A. : « Lire et écrire : état des lieux et questions pour la psychologie », in *Enfance*, 1998, pp. 99-110.

TABOURET-KELLER A. (sous la dir. de) : *Le nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues*. Louvain, BCILL, Peeters, 1997a.

TABOURET-KELLER A. (éd.par) : « Langues en difficultés, personnes en difficultés », in *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, N° 23, Fasc. 3-4, 1997b, pp. 5-99.

TABOURET-KELLER A., LE PAGE R., GARDNER-CHLOROS P., & VARRO G. (éd. par) : *Vernacular Literacy. A Re-evaluation*. Oxford, Oxford University Press, 1995.

UNESCO :

- *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement* (Monographies sur L'éducation de base, VIII). Paris, UNESCO, 1953.
- *Literacy, 1969-71 : Progress Achieved in Literacy throughout the World*. Paris, UNESCO, 1972a.
- *Guide pratique de l'alphabétisation fonctionnelle*. Paris, UNESCO, 1972b.
- *Final Report for International Symposium for Literacy, Persepolis*. Paris, UNESCO, 1975.
- *The Experimental World Literacy Programme*. Paris, UNESCO, 1976.
- *Literacy Curriculum and Materials Development*. Bangkok, UNESCO, 1981.
- *Introduction to Intercultural Studies : Outline of a project for Elucidating and Promoting Communication between Cultures (1976-1980)*. Paris, UNESCO, 1983.
- *Fourth International Conference in Adult Education : Draft Final Report*. Paris, UNESCO, 1985.
- *Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous – Jomtien, Thaïlande, et Sommet Mondial de l'enfance*. Paris, UNESCO, 1990.

UNESCO, Institut pour l'éducation :

- *Internal Report of proceedings of the orientation seminar on post-literacy and continuing education*. Hambourg, Allemagne, UIÉ (doc. miméo.), 1987.
- *Post-Literacy, Revue internationale de pédagogie*. N° 1, Hambourg, Allemagne, 1990.

Et il fallut apprendre à parler à tous les petits Français...

J'ai choisi ce titre en forme de clin d'œil à l'ouvrage d'A. Chervel sur l'histoire de la grammaire scolaire pour son aspect provocateur : je pense en effet qu'il est important, aujourd'hui, dans la société française, d'apprendre à parler aux petits Français, à tous les petits Français, comme on leur apprend à lire, à écrire et à compter. Bien sûr, on me répondra que tous les petits Français connaissant le français, on n'a pas besoin de leur apprendre à parler cette langue, on a juste à se soucier de leur apprendre à en maîtriser les aspects écrits, en production et en réception. A cette objection, je commencerai par répondre à l'aide de deux remarques :

- les petits Français (les grands aussi d'ailleurs, dont je fais partie) ne connaissent pas *le* français, ils connaissent *du* français : j'emploie à dessein le partitif pour montrer que la compétence n'est jamais totale, et qu'entre les locuteurs de langue maternelle, des degrés de compétence différents existent qui légitiment à eux seuls l'idée d'un enseignement de la langue — de certains aspects du moins — à des natifs ;
- « parler le français », au sens courant du terme, ne signifie pas forcément savoir en faire un usage approprié, convenable, dans toutes les situations de communication ; combien d'adultes ne savent pas communiquer avec aisance, ou tout simplement pertinence, en dehors des quelques situations de communication qui font leur quotidien ?

Le constat qui justifie mon propos est un constat didactique, social et politique à la fois. La société française semble avoir de plus en plus de mal à diffuser ses valeurs dans toutes les catégories de la population ; le terme politique qui traduit cette difficulté est celui de « fracture sociale », avec les expressions tout aussi métaphoriques qui lui font escorte : « ascenseur social en panne », « société à deux vitesses » ; les indicateurs de ce malaise social le plus souvent pointés sont le manque de communication (la culture du conflit plutôt que celle du compromis, l'incompréhension entre les générations), et parfois même la violence qui en résulte. L'école de la République accomplit-elle sa mission, qui est de créer les conditions d'une égalité des chances pour tous les citoyens, quelle que soit leur origine ? Assurément, elle n'apprend pas aux enfants à mieux parler, ou alors elle le fait de manière extrêmement restrictive et marquée par des modèles qui ne permettent pas de problématiser correctement la question de ces apprentissages oraux. Or, je pense que ceux-ci doivent occuper une part importante dans les enseignements de français.

Les travaux des anthropologues et ethnologues de la communication montrent que la compétence de communication requiert la maîtrise d'un ensemble de paramètres que nous ne percevons pas le plus souvent, immergés dans notre propre culture, mais dont nous faisons l'apprentissage de façon naturelle, par imitation des personnes que nous voyons communiquer dans notre entourage. Mais tous les enfants ont-ils aujourd'hui la possibilité d'apprendre ces règles simplement par imprégnation, en suivant les modèles de communication qui leur sont proposés par leur entourage ? Je ne le pense pas, compte tenu de plusieurs faits :

- pluriculturalisme croissant des composantes de la société française, avec des pratiques de communication orales, des codes, différents ;
- déficience des adultes, du fait des changements dans la structure de la famille, dans le domaine de la transmission des modes culturels et des valeurs ;
- exposition par la télévision à des modes de communication souvent étrangers (américains) et représentant très fréquemment des rapports conflictuels entre les individus.

Compte tenu de cela, l'école ne peut pas me semble-t-il continuer à laisser les apprentissages des compétences orales de communication au hasard des contextes sociaux. Ce serait creuser encore les écarts sociaux ; ce serait à tout le moins ne rien faire pour tenter de recréer en ce domaine les conditions d'une égalité des chances.

Quel enseignement de l'oral en primaire ?

Il serait cependant faux de considérer que l'école, primaire du moins, ne prend pas en considération les nécessités du développement des aptitudes orales des enfants. Un certain nombre d'objectifs de cette nature sont même définis par les textes officiels régissant l'enseignement du français. Les dernières Instructions officielles du Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes de l'école primaire* (CNDP, 1995), précisent par exemple, pour le cycle 3, dans la partie intitulée *Pratique de la langue orale* (page 94) que : « *L'élève doit pouvoir : raconter, décrire, questionner, expliquer, justifier, argumenter en utilisant à bon escient les registres de langue que les situations rencontrées suggèrent* ».

Ce court texte, qui résume donc les aptitudes de fin de primaire, appelle toutefois quelques commentaires.

L'énumération des objectifs assignés à l'élève ressemble fort à ceux qui pourraient être fixés pour les compétences écrites. Raconter, décrire, expliquer, justifier, argumenter correspondent même à ce qu'il est convenu d'appeler des « types de textes » ; seule l'activité de questionnement semble propre à l'oral et ne correspond pas un des types autour desquels s'organise aujourd'hui la didactique de la production de textes. Pour les autres, la référence au modèle de l'écrit semble très forte, quitte même à ce que les objectifs assignés n'aient

pas de réelle pertinence à l'oral, ou en tous cas pas le même degré de pertinence : ainsi, s'il est indéniable que l'acte de description est incontournable à l'écrit puisqu'il s'agit d'évoquer dans l'esprit du lecteur les qualités d'un référent qui n'est pas forcément partagé, il est tout aussi assuré qu'on a beaucoup moins besoin de décrire à l'oral et que cela ne se fait que dans des cas bien particuliers, pour évoquer un objet absent. On peut même se demander si l'activité de description en situation de communication orale est fondamentalement différente de celle que l'on entreprend à l'écrit, dans ses caractéristiques principales (articulation thème/rhème, nécessité de la caractérisation, présence de la modalisation, usage de certains temps verbaux, etc.) et si elle nécessite un apprentissage réel. On pourrait faire les mêmes remarques sans doute à propos des autres types de texte (narratif, explicatif, argumentatif). La première conclusion que l'on peut tirer du commentaire de ce court passage est qu'il manque une réflexion sur la spécificité de l'oral, et donc sur les exigences particulières à son enseignement : tout se passe comme s'il suffisait de transférer l'essentiel des compétences en jeu à l'écrit pour savoir efficacement communiquer à l'oral. Ce postulat doit être remis en question.

Dans le même ordre d'idées, on peut poursuivre la réflexion en remarquant que, quand la communication orale est développée, elle l'est à des fins qui sont explicitement liées aux exercices scolaires, aux exigences de l'institution elle-même. Le texte qui suit, tiré du document intitulé *La Maîtrise de la langue*, Ministère de l'Education Nationale, CNDP, 1992, illustre cette orientation pour les enfants de cycle 3 (page 75) :

«L'enfant de huit ans n'a plus, sauf exceptions relevant d'interventions spécialisées, de problèmes de communication dans des situations ordinaires de la vie courante. Par contre, il ne sait toujours pas mettre ses capacités verbales au service des activités scolaires. Ainsi, il doit apprendre à être à l'aise dans des situations collectives où le langage ne sert pas seulement à agir ou à manifester un désir ou une émotion, mais, plutôt, à exposer, à expliquer et à convaincre. L'école, parce qu'elle est un lieu de formation intellectuelle et d'instruction, nécessite en effet un langage

plus abstrait que celui de la vie quotidienne, elle en a un usage moins utilitaire, plus complexe ».

La première phrase est d'un optimisme béat tout à fait extraordinaire. Elle postule qu'un enfant de huit ans (début de cycle III) maîtrise tous les implicites socioculturels qui régissent la communication « de la vie courante » et qu'il possède les matériaux morphosyntaxiques, lexicaux, intonatifs requis par les situations de communication qu'il peut rencontrer ! C'est de toute évidence faire fi des aptitudes réelles d'un enfant de cet âge ou penser qu'il acquerra seul ces compétences en dehors de l'école, en multipliant les occasions de communiquer.

Le problème étant considéré comme résolu, on peut focaliser les apprentissages sur les situations de communication scolaires et, en poussant à l'absurde avec, peut-être, un peu de mauvaise foi, considérer que l'école forme des écoliers avant de former de futurs citoyens.

Un dernier point de vue nous est fourni par la fin de la phrase extraite des Instructions officielles, déjà citée : « *L'élève doit pouvoir : raconter, décrire, questionner, expliquer, justifier, argumenter en utilisant à bon escient les registres de langue que les situations rencontrées suggèrent* ».

L'accent est mis sur l'utilisation « à bon escient (d)es registres de langue que les situations rencontrées suggèrent ».

La didactique de l'oral est donc étroitement liée à la problématique des registres de langue, à la question du choix d'une manière de s'exprimer par rapport à une autre. Ce choix est fait en fonction d'une adaptation aux situations de communication. Il s'agit d'une prise en compte de notions sociolinguistiques, montrant que ce qui fait la valeur d'une forme linguistique c'est avant tout son adaptation à un ensemble de paramètres situationnels (où, qui, pourquoi). C'est déjà une manière intéressante de ne pas se situer dans une optique étroitement prescriptive, où les pratiques linguistiques sont évaluées en termes positifs ou négatifs (il faut/il ne faut pas dire...) par rapport à un idéal de la langue qui est le bon usage. Mais cela ne suffit pas encore, me semble-t-il, pour permettre l'émergence d'une réflexion sur la spécificité de la communication orale et sur ce qui s'y joue fondamentalement. Poser la question en termes de registres, c'est tou-

jours finalement considérer qu'il y a des formes meilleures que d'autres, non plus dans un absolu de la langue certes, mais par rapport au relatif de l'interaction ; certes, cela permet d'orienter la réflexion sur l'enseignement de l'oral autour de la question cruciale du « qui parle à qui », mais cela ne permet pas de réfléchir à ce qui se joue entre les co-énonciateurs dans tout échange de parole. Or, ce qui se joue, nous le verrons, relève d'une dimension qui dépasse et intègre les registres : c'est la co-construction de ces identités mêmes, c'est la négociation d'un consensus qui permet la poursuite de l'échange.

Repenser l'enseignement à partir de l'oralité

Pour résumer, l'enfant aurait besoin d'apprendre à réaliser des opérations complexes à l'oral, raconter, décrire, argumenter... et là, à ces types et à ces situations scolaires, se borneraient ses besoins en matière d'oral : l'imprégnation suffirait pour *le reste*, le bain culturel et linguistique pourvoierait à la maîtrise des compétences culturelles, qui seraient automatiquement données à l'enfant avec l'accroissement de ses compétences linguistiques (structures, vocabulaire, etc.). Mais justement, quel est *ce reste* ? Ce reste, c'est tout ce qui fait l'oralité, tout ce qui distingue la communication orale de la communication écrite, qui rend irréductibles ces deux dimensions, qui n'est pour l'instant jamais pris en compte dans l'univers scolaire et qui justifierait la mise en place d'une véritable didactique de l'oral.

Il n'est pas de mon propos ici de pointer toutes les différences existant au point de vue linguistique entre le français oral et le français écrit. Les travaux menés par l'équipe du G.A.R.S d'Aix-en-Pro-

vence, autour de C. Blanche-Benveniste, suffisent à la réflexion au plan syntaxique. Je préfère situer mon analyse à un niveau plus communicationnel et énonciatif.

L'interaction orale fait passer au premier rang des enjeux des dimensions qui sont beaucoup moins importantes à l'écrit, au premier rang desquelles la construction d'un espace de collaboration, sans laquelle il n'y a pas de communication possible. A l'oral on est tenu d'exprimer, par le choix de marques linguistiques culturellement déterminées, notre relation à l'autre ; plus exactement même, l'oral nous permet (ou nous impose...) lors de chaque interaction de rejouer cette relation, de reconstruire les positionnements respectifs. Parler à quelqu'un, parler *avec* quelqu'un, comme l'exprime justement la langue française, c'est à chaque fois construire une image de soi et une image de l'autre. Et chaque fois, nous devons respecter un certain nombre de règles fondamentales qui vont construire de soi-même une image positive tout en évitant de produire de l'autre une image trop négative, d'empiéter sur son territoire, de l'agresser verbalement. Sans ce souci de créer et de maintenir tout au long de l'interaction les conditions d'une coopération harmonieuse, la communication orale tourne à l'affrontement, l'interaction peut même s'arrêter brutalement. Ménager sa face et la face de l'autre est essentiel, comme le rappelle G.-D. de Salins (1995 : 189)

« Notre ligne de conduite consiste à respecter notre face et à ne pas heurter la face d'autrui. Pour ce respect mutuel, chaque culture propose des stratégies de séduction et de captation indispensables à mettre en œuvre pour que les messages prennent tout leur sens. Il est des stratégies de présentation de soi et des stratégies de confirmation de l'autre indispensables à respecter, ainsi que des stratégies de réparation rituelle à mettre en place (stratégies d'évitement aussi) ».

Certes cette exigence se fait sentir également à l'écrit, mais à un degré bien moindre, en raison de plusieurs particularités propres à ces deux types de situations de communication.

Dans un premier temps, on commencera par remarquer qu'à l'écrit, en raison du fait que les interactants ne partagent pas le

même espace, la communication est différée et l'élaboration des programmes de phrase ne s'opère pas en direct, sous la pesée de l'autre, dans la tension inhérente à toute intersubjectivité. Chacun a plus de temps pour programmer son dire, pour ajuster sa réponse et choisir les marques permettant de ménager sa face et celle de l'autre. Cette latitude permet d'éviter efficacement nombre de conflits, du moins de les rendre moins forts : dans tous les cas, elle rend moins important, moins crucial, plus facile à gérer l'effort de collaboration.

Ensuite, il faut considérer que linguistiquement, les marques du sujet sont très souvent effacées à l'écrit : la narration, la description, l'argumentation sont souvent faites à la troisième personne, parce qu'il en est ainsi dans les conventions d'écriture, parce que l'écrit impose une prise de distance par rapport au vécu, requérant par exemple une décontextualisation. Le sujet s'investit moins dans son discours ; le corollaire en est le plus souvent l'effacement du destinataire, surtout dans les pratiques scolaires de production d'écrit. Cet effacement conventionnel des marques des personnes fait que le problème de la construction des identités est seconde, par rapport à d'autres exigences qui sont celles de la transmission d'informations, au plan des contenus. A l'oral, la situation est très différente : un je face à un tu est la situation la plus courante ; l'investissement du sujet est presque constant, sa prise à témoin du co-énonciateur également, en témoignent le nombre élevé de marques personnelles, la fréquence des modalisations, les demandes de *feed-back*, la présence des continueurs. Ainsi, à l'oral le problème du positionnement des actants, de la construction d'une intersubjectivité est extrêmement important : que ces positionnements soient dissensuels et l'interaction sera abrégée, échouera.

Les fonctionnalités de l'oral relèvent d'abord de ces questions interpersonnelles ; celles de l'écrit proposent une autre hiérarchie : le contenu à transmettre passe avant l'instauration et le maintien des conditions nécessaires à la communication elle-même.

Cette prise de conscience me semble nécessaire pour proposer de nouveaux fondements, de nouveaux objectifs et de nouvelles pratiques à une pédagogie de l'oral.

De nouveaux objectifs de communication

La première conséquence est qu'il faut totalement découpler la didactique de l'oral de celle de l'écrit, en supprimant la référence à des types de textes qui sont certes pertinents à l'écrit mais qui ne concernent que de rares moments de la vie quotidienne. De plus, ces types de textes sont en réalité constitués d'enchaînements d'actes de langage : ce sont des unités trop larges pour pouvoir tenir lieu en tant que tels d'objectifs d'apprentissage : il faut bien dégager des objectifs intermédiaires, détailler les actes de langage en jeu pour réaliser ces macrostructures textuelles que sont par exemple la narration ou la description. Il faudrait donc, même si l'on restait dans cette conception traditionnelle de la didactique de l'oral, changer de niveau d'analyse et établir une progression dans la maîtrise des diverses compétences en jeu.

Enfin, leur apprentissage peut se faire sans que soit jamais posée la question de la collaboration, c'est-à-dire en ignorant toute la spécificité de l'oralité.

Il faut donc essayer de penser d'autres objectifs didactiques, spécifiques des situations de communication orales, qui ne seraient pas conçus en fonction de l'écrit. Mais il existe au moins deux manières de concevoir ces repères qui pourraient être résumés en termes très généraux de sociabilité.

- une manière culturaliste : cela consisterait à proposer l'apprentissage de la politesse, sur un mode prescriptif en termes de « il faut/il ne faut pas » dire. En effet, les formes de la politesse ne sont jamais que des formes ritualisées permettant aux sujets de négocier automatiquement et sans trop de réflexion les moments les plus délicats de la communication orale, ceux de l'entrée en contact et de la séparation (les salutations), de l'empiètement sur le territoire de l'autre (les *s'il vous plaît*), de réparation (les demandes d'excuse). Mais cette hypothèse souffre de nombreux défauts. Tout d'abord une dimension trop normative : la politesse, exprimée dans ces formes sociales

est le reflet de modèles culturels trop socialement marqués. Vouloir en répandre les usages serait socialement et politiquement discutable. Le deuxième défaut est plus didactique ; cette hypothèse culturaliste ne permet qu'une approche trop restreinte de l'oralité. Le problème de la co-gestion harmonieuse de l'interaction n'est pas réglé une fois que l'on a appris les rituels de salutation ou d'excuses : c'est tout au long des interactions que l'on continue à se positionner face à l'autre... et les problèmes concrets de comportements commencent précisément quand le sujet n'a plus à sa disposition ces béquilles que sont les formules ritualisées.

- une manière plus ouverte, plus linguistique : en relation avec les situations de communication, apprendre à repérer et utiliser des conduites de parole permettant de construire une relation orale non conflictuelle, tout au long de l'interaction et pas seulement dans ses moments cruciaux, en référence aux données dégagées par l'ethnographie de la communication.

L'avantage de ce type d'approche est double : d'une part, ces conduites de parole, on le verra, sont nettement moins ritualisées que les formules de politesse et sont donc moins marquées socialement ; elles ont un caractère plus neutre de ce point de vue et leur apprentissage n'oblige pas à entrer dans une logique de reproduction de certains modes sociaux de communication. Ensuite, leur usage est présent aussi bien chez les enfants que chez les adultes, observable dans tous les types de situations de communication, égalitaires ou non, entre pairs ou non, entre personnes qui se connaissent très bien ou qui n'ont pas un important degré de familiarité. Cette distribution très large permet de travailler à partir de situations proches de l'enfant ; elle autorise à exercer des compétences de communication qui sont déjà utiles à l'enfant et qui seront encore requises à l'âge adulte. On n'est donc pas obligé, pour former un futur adulte communicant de passer par l'artifice consistant à proposer à l'enfant des situations de communication d'adulte qui ne l'intéresseront pas du tout, si ce n'est sur le mode du jeu (du type, savoir communiquer dans un entretien professionnel), et dans laquelle il aura du mal à se projeter, à faire le lien avec son propre vécu

Quelques pistes concrètes d'action didactique

Concrètement, il faut commencer par lister les actes de langage qui sont utiles pour permettre à une interaction orale de se dérouler harmonieusement ; puis, il faut distinguer différents niveaux d'analyse pour pouvoir décrire ces actes avec suffisamment de précision et pouvoir ensuite enseigner leurs caractéristiques principales et leur mode de fonctionnement ; ensuite, il s'agit de déterminer des procédures d'enseignement (exercices de repérage, activités, mises en situation). Cette démarche est ici illustrée sur un point : l'idée de refuser une proposition, décliner une offre. Peut-on apprendre à réaliser un tel acte de langage et comment le faire ?

La première étape consiste à repérer les éléments culturels et communicatifs qui sont en jeu dans la réalisation d'un tel acte.

Décliner une offre, refuser une proposition, peut être senti comme une menace pour la face de l'autre ; si on veut effectivement menacer la face de l'autre, on peut exprimer directement que le refus est dirigé à son encontre. Mais si l'on veut se situer dans un espace de communication plus consensuel, on essaiera, en même temps que l'on exprime le refus, de montrer sa volonté de coopération, en montrant que ce sont les circonstances seules qui motivent le refus, ou que c'est la nature de la proposition qui en est la cause, plutôt que la personne qui fait la proposition.

Puis, en se plaçant à un niveau discursif, verbal et non-verbal⁽¹⁾, il faut faire l'inventaire des formes qui permettent d'exprimer cet acte. Elles sont ici présentées selon un ordre qui va des formes les plus agressives aux plus consensuelles.

Expression du refus avec menace de la face de l'autre

- t'es malade ou quoi ?
- et puis quoi encore ?
- ça va pas, non ?

Expression simple du refus

- non non
- pas du tout
- j'ai pas envie de [...]
- ça ne me plaît pas
- ça ne me dit rien
- ça me dit pas grand chose
- bof
- j'ai pas tellement envie

Expression du refus avec invocation d'une excuse

- j'ai mieux à faire
- je n'ai pas le temps
- faut que je parte
- je peux pas rester [...]

12 LA VIE LITTÉRAIRE



3^e LECTURE.
Le Maître.

Quand le maître parle, j'écoute.

Sur quoi le grand-père est-il assis? — Quels objets voit-on près de lui? — Pourquoi met-il des lunettes? — Que peut-il bien dire à son petit-fils?

I. Cependant, le maître avait encouragé Pierre et lui avait dit en souriant :

« Retourne à ta place, mon petit Pierre; si tu es toujours bien sage et *appliqué* comme ce matin, tu seras un bon élève et tu gagneras des prix. »

HULEUX E. (Inspecteur de l'enseignement primaire, Paris):
La Vie Littéraire à l'École – Lecture-Récitation-Exercices-Devoirs – Cours Préparatoire. Paris, Alcide Picard éditeur, Collection Édouard Petit (coll. publiée sous la dir. de PETIT E.: Inspecteur Général de l'Instruction Publique), Décembre 1908 (4^e édition), p. 12.

Expression du refus avec invocation d'une excuse combinée à un remerciement de réparation

- merci bien, mais [...]
- j'aurais bien aimé, mais [...]
- ça m'aurait plus, mais [...]
- je te remercie, mais [...]
- ça m'aurait vraiment fait plaisir, mais [...]
- c'est très gentil de ta part, mais [...]
- j'apprécie beaucoup ta proposition, mais [...]

Idem avec en plus ouverture, refus non définitif

- la prochaine fois peut-être
- cette fois-ci je ne peux pas mais [...]
- ça me tente ; je ne dis pas qu'une prochaine fois je ne dirai pas oui [...]

Puis, on peut construire des séances de classe destinées à amener une prise de conscience de ces valeurs différentes, à travailler les différents éléments syntaxiques, lexicaux, prosodiques requis, et jouer de mini-scènes réalisant cet acte, en faisant varier les relations entre les acteurs, l'intention de communication (agressive ou consensuelle), la situation de communication, etc.

Conclusion

Des questions demeurent, au premier rang desquelles la difficulté à faire prendre conscience aux enfants et aux maîtres de la nécessité de didactiser l'oral ; certains critiques ne manqueront pas de faire remarquer que ces séances peuvent être le prétexte à l'imposition d'une morale, l'occasion de la reconduction de la dominance sociale. La réponse qu'on peut apporter consiste à montrer qu'il ne s'agit pas d'imposer des modes de parler, mais plutôt de développer une attitude d'analyse face aux langages et à ses implications sociales.

En contrepartie, les avantages de tels apprentissages peuvent être considérables. Des séances de français ainsi orientées sur l'oral permettraient de réfléchir en classe aux conditions linguistiques de création/évitement du malentendu, de la mauvaise compréhension et de la violence, dont la violence verbale fait partie. De telles séances peuvent rejaillir sur la vie de la classe, permettant de lutter contre la violence scolaire elle-même, par une réflexion générale sur le possible respect de l'autre dans la communication, et le choix des formes qui permettent ce respect. Cela peut permettre de donner un contenu concret en termes d'enseignement à la lutte contre la violence, au-delà des inefficaces leçons de morale. L'école n'a plus à attendre que les conditions sociales qui génèrent la violence soient elles-mêmes changées pour que la violence scolaire diminue, mais elle peut œuvrer à ce changement en apprenant aux élèves, par une plus grande maîtrise de la langue, à éviter certains conflits verbaux.

Note

(1) L'étude des marques non-verbales n'est pas faite ici. Seul le niveau verbal est pris en compte.

Une description des parlers urbains au service de la langue enseignée : une expérience à Marseille

I. Le cadre et les finalités

L'expérience que je me propose de rapporter s'inscrit dans le cadre d'un atelier de formation professionnelle mis en place à l'IUFM d'Aix-Marseille en 1997. Il s'agissait dans la proposition faite aux professeurs d'école et de collège/lycée de réfléchir aux moyens de prendre en compte dans l'enseignement la réalité des pratiques langagières d'élèves de ZEP (Quartiers Nord de Marseille) et ce sans fascination ni stigmatisation, avec l'objectif explicite d'une plus grande efficacité de l'enseignement du français, d'une meilleure maîtrise par les élèves de la langue scolaire⁽¹⁾. Au cours de phases de négociation du dispositif, nous nous sommes interrogés sur les moyens d'articuler description linguistique et langagière des parlers d'élèves et élaboration de dispositifs pertinents pour la pratique de la classe de français. Les actions devaient répondre à un double souci d'efficacité à coût cognitif réduit (disposer d'un modèle transposable à des non-spécialistes) et méthodologique (comment saisir sans surcroît excessif de travail la diversité de réalités langagières orales et écrites que traditionnellement l'école ignore au profit d'un artifice scolaire de langue scolaire « assisté par manuel » ?).

2. Les procédures de travail

Le premier temps a été celui de l'explicitation du concept de variation, au delà d'une perception de la réalité langagière des élèves comme écart à la norme du standard/français de scolarisation et du lieu commun du « niveau de langue » véhiculé par les manuels. Pratiquement, cette étape a été menée à partir d'une « histoire marseillaise » recueillie sur le *web*, dans un « site d'expression marseillaise » (**Annexe 1**) et particulièrement intéressante pour la diversité typologique des variantes en jeu⁽²⁾. On y rencontre en effet des variantes dont le classement implique le repérage des dimensions du système (variation inhérente mettant en jeu la valeur sémiotique des formes) et extralinguistiques (variantes diatopiques, diastratiques, diaphasiques mettant en jeu la valeur sociolinguistique). Les variantes suprasegmentales, phonologiques et lexicales, par exemple peuvent être corrélées :

- **au territoire** (variation diatopique) :
 - **TOOni** et **DOUUmai**; **ouiquende**; **heing...** (autres exemples du corpus⁽³⁾);
 - **dégun**; **fly**; **jaune**; **aguinté**; **collègue**; **de longue**; **straou**; **djdéji...** (autres exemples du corpus⁽⁴⁾).
- **au registre de langue** (variation diaphasique) :
 - **niibe**; **niqué**; **blème**; **cuts**; **glander**; **moufter**; **explosé** — **condescend**; **s'instaure**; **laisse choir**; **chasseur/flingueur...** (autres exemples du corpus⁽⁵⁾).

Les variantes morphologiques ou syntaxiques peuvent être inhérentes au système, avec ou sans corrélation au territoire comme au groupe social (variation diatopique ou diastratique) :

- **rekillé...**
- **rien tu chopes**; **au GTI**; **une voilà de sardines**; **que j'ai vu lui qui vient...**
- les formes du pronom anaphorique : **des sardines comme elle** (présupposé identifié à « femme »)

Cette étape de repérage et de classification permettant une première transposition didactique de données de recherche a été suivie



Manuel de Français, illustration de RAY-LAMBERT.

JAUFFRET É. (Inspecteur de l'enseignement primaire) : *Au pays bleu, roman d'une vie d'enfant – Cours Élémentaire*. Paris, Eugène Belin, © 1941 (11^e édition), dépôt légal (4^e trim. : 1942), Ach. d'Impr. (ré-impression) mai 1956, p. 21.

d'une phase méthodologique, la collecte des données langagières préalable au travail en atelier et en classe avec les élèves. Quatre orientations ont ainsi été définies. Pour l'oral : construction en classe d'une enquête lexicale avec les élèves, centrée sur les actes de langage qu'ils devaient ensuite mener⁽⁶⁾ dans le « Kartier » auprès des « col-lèganous » (dans le groupe de pairs) (1) ; enregistrements en « micro caché » par les élèves d'interactions (adultes/adolescents ; adolescents entre eux) au cours d'activités proposées par différentes associations de quartier (2). Pour l'écrit : mise en œuvre d'échanges

différés à partir de l'établissement (Projet d'Action Educative) dans des forums de discussion Internet sur sites (« marseillais »; musical...) (3); exploration langagière du récit policier et du RAP « marseillais » des dix dernières années (4).

Au plan théorique, il m'a paru pertinent de proposer aux enseignants pour la description des variantes (diaphasiques d'une part, diatopiques et diastratiques d'autre part) de français urbain des cités issues des quatre sources précédentes, un modèle didactique empruntant en les transposant des éléments de la grammaire polylectale (point de vue linguistique incluant une pragmatique) et de la linguistique systémique (qui, dans le cadre d'une approche textuelle, entend traiter des dimensions linguistiques et sociolinguistiques/registrales des faits de langue)⁽⁷⁾. Partant d'un corpus de production, le but proposé était de rechercher des régularités objectives dans l'activité langagière ayant une efficacité pragmatique et distinctes des règles normatives que l'école tient pour évidentes et enseigne sans confrontation avec la réalité langagière des élèves. Ces descriptions devaient contribuer à l'élaboration de dispositifs de classe, simples, « peu coûteux » permettant de doter les élèves d'outils structurels et fonctionnels destinés à améliorer leurs performances d'encodage et d'interaction et d'espérer un gain un terme de réussite communicative et sociale à l'école et hors de l'école.

3. Les modèles de description

Le modèle initial proposé pour appropriation didactique intègre le projet d'analyse de la grammaire polylectale, modèle fermé centré sur le système mais qui prend en compte l'extralinguistique dans une analyse radicale (ayant le mérite de la clarté !). Pour Berrendonner (1988), les composantes sociales du sens sont subordonnées aux processus d'organisation inhérents aux langues naturelles, traités

comme symptômes d'un sens produit des stratégies lectales opérant sur le matériau linguistique, « *constitué par un ensemble de régularités déterminant la classe des variantes possibles* » (1988, p. 44). Les stratégies d'exploitation du matériau variationnel développées par les locuteurs, comme les stratégies de sélection/généralisation ou de spécialisation, constituent des « *parlures* », des lectes ou variantes systématiques. Dans ce cadre, les stratégies d'exploitation qui établissent des caractéristiques sémantiques différentielles, peuvent avoir une double visée, dénotative et connotative. La visée dénotative correspond aux stratégies lectales qui ont pour fonction de « *remédier aux conflits opératifs, prévenir les ambiguïtés et autres difficultés du décodage, favoriser la reconnaissance perceptive ou la mémorisation des structures, assurer le rendement maximal des moyens mis en œuvre* » (p. 51). Dans la visée connotative, « *sont alors signifiés oppositivement des statuts sociaux ou des types d'interaction* ». Le fonctionnement des variantes comme symptômes sociolinguistiques, mis en lumière par Labov trouve ici sa place : le marquage des « *niveaux de langue* » n'est qu'un cas particulier, connotatif, de la spécialisation sémantique. La valeur sociolinguistique différentielle d'une forme n'est ici que le révélateur d'un fonctionnement lectal, de traitements individuels du matériau linguistique dont l'enjeu pragmatique intralinguistique reste « *de rechercher et d'atteindre une certaine optimisation des procédures d'encodage* » (p. 50). Le modèle oppose en les articulant variation systémique et variation sociale. La première permet de tenir une forme normativement condamnable comme structurellement légitime en fonction de sa contribution à la maniabilité et à l'homogénéité du système tenant à ses propriétés structurales plus ou moins favorables. Ces propriétés sont analysables en terme de simplicité (fonction du nombre de conditions nécessaires à l'application d'une opération génératrice d'une variante dans un domaine grammatical), de régularité (fonction de l'application à différents domaines grammaticaux de l'opération génératrice d'une variante dans un premier domaine) et de rendement (fonction de la probabilité d'application d'une opération génératrice de variante à un plus grand nombre d'objets d'un même domaine grammatical ou de domaines différents).

La variation sociale est déterminée par les facteurs externes au système qui définissent son degré de normativité, où la valeur connotative est fonction des types d'identification sociale et d'interaction induits par la variante. D'où, en croisant facteurs externes et internes, légitimité (structurelle) et normativité (sociale) une typologie comprenant quatre formes de variantes :

- **les variantes dominantes**, structurellement légitimes et normatives, socialement privilégiées ;
- **les variantes récessives**, structurellement légitimes mais normativement disqualifiées ;
- **les variantes usurpatrices**, structurellement illégitimes mais normativement favorisées ;
- **les variantes évanescentes**, structurellement illégitimes et normativement disqualifiées.

Dans ce modèle, les besoins de la communication dépendent du système qui permet au locuteur de disposer d'une panoplie de lectures dotés « d'avantages/inconvénients structurels spécifiques » et d'une échelle axiologique sociale qui attribue une valeur sociolinguistique aux variantes.

Si le modèle de Berrendonner est heuristique pour l'analyse de la variation inhérente en même temps qu'il offre une perspective intéressante pour dépasser l'approche traditionnelle de l'école centrée sur les niveaux de langue, il reste limité pour la compréhension de la valeur sociolinguistique des variantes, située dans les marges du système (la légitimité est structurelle), en même temps qu'une conception socialement homogène de la norme (réduite à la norme du français standard) traitée comme une modalité parmi d'autres de structuration structurelle, se révèle peu opérante dans les contextes de la variation diatopique et diastratique. Le parti-pris du linguiste de ne s'intéresser à la variation sociolinguistique qu'en « dernier recours », quand toutes les possibilités d'exploration de la variation systémique ont été épuisées situe clairement Berrendonner dans la continuité de la grammaire générative fondée sur la triple idéalisation de Lyons (1978/1990, p. 21) : régularisation des formes (exclusion des informations indicielles de la performance), standardisation (exclusion des

paramètres idiolectaux et de la variation sociolinguistique), et décontextualisation (dérivation d'énoncés idéalisés par élimination des traits contextuels des énoncés réels).

Pour illustrer les limites d'une approche traitant du sociolinguistique comme symptôme, je propose ici un exemple de traitement conduit dans l'atelier d'une variante morpho-syntaxique (extrait 1, [car. gras]) extraite de la *blague marseillaise* publiée sur le Web (site **le Pari de Marseille**), repérée par un élève et utilisée ensuite en classe par l'un des enseignants de l'atelier⁽⁸⁾.

Extrait 1 – « *Je suis retourné au GTI prendre la pelle militaire pliante et j'ai creusé.* »

La description structurelle de la variante « au GTI » pour « à la Golf GTI »⁽⁹⁾ fait référence aux deux paradigmes de l'usage légitime de l'opérateur, l'article contracté « au + Nmasculin » et « à la + Nféminin ». Si l'on tient compte du référent du sigle partagé par le scripteur et le lecteur, la réalisation « au GTI » est structurellement illégitime du point de vue que Berrendonner définit comme celui de la structuration normative de langue. Mais en suivant Berrendonner, la variante peut être appréhendée au plan de la structuration objective comme une stratégie d'exploitation lectale de « sélection-généralisation » dont la visée dénotative serait de « *neutraliser l'opposition variationnelle [dans notre exemple, du genre] sur l'un de ses termes qui, figurant dans tous les contextes possibles, prend en quelque sorte le statut < d'archi-variante >* » (1988, p. 48). On serait donc ici en présence d'un lecte récessif, structurellement légitime (il accroît la simplicité et la régularité du système) et normativement condamnable. Mais cette identification ignore la spécificité de l'application locale de la variante, à un sigle d'une part et d'autre part, à un référent porteur de connotations : il ne s'agit pas de n'importe quel nom, ni de la désignation générique d'une « voiture » mais d'un modèle particulier dont la siglaison opère comme élément de catégorisation sociale ; c'est aussi le masculin qui est généralisé. Ignorer la pertinence locale de l'application, n'y voir qu'un « symptôme sociolinguistique », un « en-deça » ou un « au-delà » d'une stratégie linguistique optimisant l'encodage suivant les circonstances contextuelles nous paraît restrictif du point

de vue du code et insuffisant si l'on s'intéresse aux intentions communicatives des locuteurs, pas seulement à la fonctionnalité linguistique (point de vue du système) mais aux légitimations socialement opératoires mises en œuvre par les locuteurs en fonction des visées ou des besoins spécifiques de la communication dans un contexte singulier.

Il en irait de même de procédures comme le façonnage de l'information qui pour Blanche-Benveniste (1997, p. 68) entraîne le choix de formes grammaticales adaptées aux exigences d'une « *information passant plus par les noms ou plus par les verbes, regroupée à l'intérieur d'une phrase ou scindée en unités distinctes, avec une concentration forte ou faible du lexique etc...* ». Considérons la saillance du rhème, de l'information nouvelle, sous l'accent principal des énoncés suivants toujours extraits de notre blague marseillaise :

Extrait 2 – « *un flingueur comme toi, t'yas rien chopé [attrapé] ?* »

Extrait 3 – « *un chasseur comme toi, rien tu chopes ?* »

Est-il ici marginal que l'information nouvelle, l'élément saillant du rhème, implique par deux fois un régionalisme lexical, le verbe « choper », alors que dans le thème, la variante est de type diaphasique, l'opposition du standard « chasseur » à l'argotique « flingueur » ?

L'évolution du travail de l'atelier, la nécessité ressentie de mieux cerner les procédures structurelles génératrices de variantes ainsi que les traces linguistiques du rapport entre variantes et éléments extralinguistiques, m'a conduit à proposer une ouverture du modèle de Berrendonner, fondé sur la distinction pertinente en linguistique systémique (Halliday et Hasan, 1976 ; Halliday, 1985) entre ce que l'on peut tenir pour la fonctionnalité linguistique déterminée par les relations structurelles qui actualisent la valeur sémiotique d'une variante et sa légitimité pragmatique, déterminée par les relations registrales dans l'énoncé. Chaque variante implique ces deux plans d'actualisation systémique et communicationnelle, avec une saillance différente de l'un ou de l'autre suivant la forme en fonction des types de relations, structurelles (cohésives) entre unités dans l'énoncé lui-même d'une part ; registrales (consistantes) entre unités et paramètres extralinguistiques d'autre part⁽¹⁰⁾. Le niveau normatif n'apparaît plus autonome dans une dichotomie structurel/normatif,

mais intégré au plan registral. A la saillance de la fonctionnalité linguistique correspond une légitimité pragmatique comme effet induit. A l'inverse, la saillance des relations registrales dans la production d'une variante renvoie au second plan la cohésion linguistique au profit de la consistance registrale. On trouvera en **Annexe 2** un état provisoire de modèle de description des variantes, utilisable par ailleurs en analyse textuelle⁽¹¹⁾ et développé ci-après.

Les fonctionnalités systémiques et pragmatiques de la variation, définies par la grammaire polylectale sont posées comme cadre des relations structurelles et registrales assurant l'ancrage linguistique (valeur sémiotique) et extralinguistique (valeur sociolinguistique) des variantes. Différents types de relations (il s'agit ici d'un état provisoire de recherche), combinées le plus souvent, assurent la fonctionnalité linguistique et la légitimité pragmatique des variantes (**Annexe 3**). La description implique alors le choix de la (des) relation(s) saillante(s) explicative(s) de la variante.

Les relations structurelles⁽¹²⁾ ayant une pertinence dans la production des valeurs sémiotiques du signe linguistique relèvent des trois catégories morpho-sémantique (**3.1.**), syntactico-sémantique (**3.2.**) et lexico-sémantique (**3.3.**). Les relations registrales actualisant la valeur sociolinguistique des variantes constituent les trois catégories topo-sémantique (**3.4.**), rhétorico-sémantique (**3.5.**) et actancio-sémantique (**3.6.**). Pour illustrer ces différentes relations (sans prétendre ici à les exemplifier toutes), je me servirai d'éléments du texte de l'**annexe 1**, travaillés avec d'autres dans l'atelier.

3.1. Les relations morpho-sémantiques

L'activation de ce type de valeur suppose que le sens procédural d'une variante soit le produit de l'adressage de la forme à un de ses composants morphologiques. Les relations cohésives qui réalisent ce type d'adressage sont la dérivation et la flexion. Il s'agit ici de relations paradigmatiques entre formes actualisées et valeurs systémiques virtuelles non lexicales, qu'Halliday ne prend pas en compte mais que

nous tenons pour pertinentes dans la production de valeurs sémiotiques. Pour ce qui est de la dérivation (1), l'analyse prend en compte les différents types : préfixation, suffixation, formation parasynthétique. La flexion (2) sera nominale, verbale ou adjectivale.

Extrait A – « *Me dis pas que tu as rekillé lui, le gendarme Sylvain.* »

L'emprunt verbal à l'anglais pour « tuer » (« killer »), attesté dans le français contemporain des cités, est intégré au paradigme verbal du français (flexion verbale) et préfixé (dérivation). Le préfixe « re » est ici intéressant dans la mesure où, détourné de sa valeur lexicale de « répétition », il renvoie au schéma narratif du récit avec la valeur syntaxique d'une conjonction additive « aussi », qui se combinant avec le pronom « lui », permet d'impliciter la construction « tu l'as < killé > aussi, le gendarme Sylvain ». On peut aussi voir ici une relation registrale (que nous ne traitons pas comme saillante) de type rhétorico-sémantique par chaînage thématique, interprétable suivant la méta-règle de relation de Charolles (1978) : pour qu'il y ait cohérence textuelle, les faits successifs dénotés dans le monde représenté doivent être reliés (les meurtres de la vache, de Monsieur Jean et du gendarme s'inscrivent dans une série apparemment causale).

Extrait B – « *c'était la vache à Monsieur Jean que j'avais aguintée.* »

« Aguintée » est le produit de la flexion verbale, et donc de l'intégration au français d'une base issue de la confusion lexicale de deux unités empruntées, le provençal « aganter » (« attraper ») et « guinter », emprunt à l'anglais (« gain ») du français des cités, que l'on peut tenir comme un quasi-synonyme (il a le sens de « gagner, faire des profits »).

3.2. Les relations syntactico-sémantiques

Le sens procédural, l'actualisation de ce type de valeur sémiotique, sont déterminés par l'adressage d'une unité linguistique (le pré-supposant) à une autre unité du texte (son pré-supposé). Les relations cohésives qui réalisent cet adressage sont les relations de substitution (3), d'ellipse (4), de conjonction (5).



22. — Ma petite école.

Il y a des enfants qui pleurent, quand on les conduit à l'école, et qu'on est obligé d'y traîner. Moi, je me souviens avec joie de mon premier temps d'écolier.

Il est vrai que l'école où maman me mena, un jour d'octobre, était celle des tout petits. Et Louise m'avait assuré qu'on n'y enseignait pas des choses très difficiles.

Néanmoins, à cette époque, l'école maternelle n'était point encore aimable et riante, comme elle l'est à présent. C'était une école véritable où, dès quatre ans, assis durant des heures, petites filles et petits garçons devaient apprendre à

Manuel de Français, illustration de RAY-LAMBERT.

JAUFFRET É. (Inspecteur de l'enseignement primaire) : *Au pays bleu, roman d'une vie d'enfant – Cours Élémentaire*. Paris, Eugène Belin, © 1941 (11^e édition), dépôt légal (4^e trim. : 1942), Ach. d'Impr. (ré-impression) mai 1956, p. 96.

La substitution (nominale, verbale ou propositionnelle) n'opère qu'entre des unités linguistiques d'un énoncé⁽¹³⁾ (grammaticale) alors que la référenciation est une relation entre des significations. Le fait que la substitution soit une relation essentiellement structurelle implique une identité de forme grammaticale entre le substituant et le substitué, et non pas une ressemblance ou une identification d'un référent particulier comme pour la référenciation⁽¹⁴⁾.

Extrait C – « *Le gendarme Sylvain, lui qui vient de Lyon, qu'il est djédji [fou] en plein !* »

On peut faire l'hypothèse d'une construction syntaxique associant, au sens de Berrendonner, la sélection-généralisation (fréquente en français ordinaire, Gadet, 1989) du relatif « que » à la place de « qui » (« qu'il est djédji » pour « qui est djédji ») à celle du pronom « lui » pour le pronom démonstratif neutre « celui » (« lui qui vient »). L'aphérèse « lui » du pronom démonstratif, elle aussi fréquente en français ordinaire, fonctionne comme substitut anaphorique du présupposé « Le gendarme Sylvain » qui lui donne une signification lexicale compositionnelle, le pronom anaphorique étant privé d'autonomie référentielle.

L'ellipse (nominale, verbale, phrastique) est, comme la substitution, une relation inscrite dans l'énoncé, entre des unités textuelles grammaticalement équivalentes, sans identité référentielle. L'ellipse comme la substitution, est une relation structurelle dans laquelle un mot ou groupe de mots est spécifié par l'emploi d'un signal grammatical indiquant qu'il doit être interprété à partir d'une unité ou d'un groupe précédant dans le texte. La source de recouvrement est le texte, puisque c'est ce qui précède dans le texte qui constitue l'environnement.

Extrait D – « — *Ah ouais, et ça a eut pité ?*
— *Putain, pas qu'un peu.* »

La réponse présente un exemple d'ellipse phrastique. Le présupposant est ici propositionnel [ça a eut pité] et l'ellipse totale, tous les éléments de la proposition étant effacés dans la réponse.

Extrait E – « *Je te raconte, mais y faut que t'y en parles à dégun. T'y entends? y faut à dégun [personne] !* »

On a ici un exemple d'ellipse verbale par troncation à droite, avec effacement partiel de l'entourage du verbe lexical (« que t'y en parles »). Du point de vue communicationnel, l'ellipse opérant sur le thème « il faut que t'y en parles » renforce la focalisation et l'accent principal sur l'information nouvelle du rhème, « à dégun ».

3.3. Les relations lexico-sémantiques

Les relations lexico-sémantiques à la différence des précédentes ne produisent pas un sens procédural mais un sens descriptif, par l'adressage d'une unité linguistique à une signification lexicale, à une référence virtuelle, par référenciation (6) ou lexicalisation (7).

Selon Halliday et Hasan, la référenciation, relation entre des significations est une instruction donnée au lecteur ou à l'auditeur pour « voir ailleurs » que l'unité considérée, une relation « *entre un élément du texte et quelque chose d'autre qui lui est référé et dont il assure l'interprétation* » (1976, p. 308). Ce qui définit la référenciation, endophorique ou exophorique, c'est le fait qu'elle soit une « présupposition satisfaite » : le référé doit être identifiable. Le référé (présupposé) peut être dans le texte, comparé anaphoriquement ou cataphoriquement au référant, référé et référant n'appartenant pas nécessairement à la même classe grammaticale. Le processus de référenciation participe alors de la cohésion textuelle. Lorsque le référé est un élément de la situation extralinguistique (exophorique), la relation n'est pas cohésive. La référenciation suppose une identité référentielle (“referential identity”) entre référant et référé (une réalité commune) rendant possible l'interprétation, d'où sa catégorisation lexico-sémantique. Lorsque la relation est anaphorique ou cataphorique, le référant peut être une spécification sémantique du référé dans le texte, une forme particulière du référé dans le processus de référenciation exophorique comme comparaison. La comparaison qui suppose la différence entre présupposé et présupposant pourrait être paradoxale dans la mesure où la référenciation met en jeu une identité référentielle. Dans la comparaison, le présupposé constitue un point de référence, un standard ressemblant à ou

confondu avec le présupposant. La référenciation est ainsi définie comme mettant en jeu une co-interprétation de significations⁽¹⁵⁾.

Halliday et Hasan distinguent les trois types de référence :

- **personnelle** ou référence par la fonction à la situation langagière, suivant la catégorie de la « personne »⁽¹⁶⁾ ;
- **démonstrative** ou référence par la localisation, suivant une échelle de proximité⁽¹⁷⁾ ;
- **comparative** ou référence sous le rapport de l'identité/similarité⁽¹⁸⁾ etc...

Un exemple particulièrement intéressant d'interprétation échouée du référent apparaît dans le fragment suivant de dialogue :

Extrait F – « — *Là Tony, il écarte les bras au max pour montrer la taille à la sardine.*

— *Et encore, j'ai pas les bras assez longs !*

— *Tony, tu pars en couilles ou quoi, là? ça existe pas des sardines comme elle ?*

— *Pourquoi que tu l'insultes, heing, qu'èsce elle t'a fait, rien, alors, laisse ma femme de côté, c'est de la sardine que je te cause !*

— *Ça va, je laisse filer, c'est bon gros son ! »*

Dans l'échange, il est question d'une sardine impressionnante pêchée par Tony, présupposé identifié par Doumé dans son premier tour de parole. C'est le pronom personnel « elle » dans « des sardines comme elle » qui réalise la référenciation par identification au bon présupposé. Mais l'interprétation dérape quand Tony intervenant à la suite quitte le texte pour prendre appui dans l'extralinguistique, un certain nombre de prémisses psychologiques (la sensibilité particulière de Tony lorsqu'il est question de sa femme ; la représentation de cette dernière qu'il prête à Doumé...) induites par les connotations du terme « sardine » (équivalent local de la « grosse vache » depuis qu'elle « bouche le port de Marseille »...). Toujours est-il que le pronom personnel « elle » repris par Tony ne réfère plus à la bonne entité référentielle mais au présupposé « ma femme », d'où la rupture cohésive du texte perçue par Doumé qui, sortant de l'échange, renonce ironiquement à rectifier l'interprétation référentielle de Tony.

La lexicalisation, autre type de relation structurelle assurant la fonctionnalité linguistique des variantes, peut prendre les formes de la répétition, de la synonymie, de l'hyponymie, de la collocation.

Extrait G – « *OK, y m'est arrivé une engambi incroyable... putain d'engatse.* »

Dans cet exemple, la synonymie opère à distance dans le dialogue entre deux variantes régiolectales, « engambi » introduit au début par Doumé, terme évaluateur du récit signifiant un « incident », une « petite embrouille ». En cours de récit, le point de vue évaluateur du destinataire du récit, Tony, marque un décalage dans l'appréciation de la situation : employé en exclamatif, « engatse », terme cher aux marseillais et souvent employé comme synonyme du précédent, introduit une nuance de sens, « grosse embrouille » : la paire synonymique « engambi/engatse » fonctionne partiellement comme doublet régiolectal du standard « incident/accident ». La lexicalisation synonymique, relation lexico-sémantique correspond au plan communicationnel, au passage de la litote à l'hyperbole interprétative.

Deuxième volet d'une analyse qui articule intra et extralinguistique, la légitimité pragmatique est fonction des relations registrales de la variante avec les paramètres extralinguistiques (situationnels) en tant qu'elles participent de la production du sens social d'un élément linguistique⁽¹⁹⁾. À la différence de la fonctionnalité linguistique déterminée par les relations structurelles et donc une centration sur le système, c'est le locuteur en tant qu'individu social dans ses rapports à l'environnement qui détermine la légitimité pragmatique d'une variante. L'activation des valeurs sociolinguistiques est ainsi fonction de la saillance du rapport du locuteur à l'environnement spatio-temporel, discursif ou social manifesté dans les variantes.

3.4. Les relations topo-sémantiques

L'environnement spatio-temporel réfère au système déictique et à la gestion des temps verbaux. Dans ce contexte de référence, les processus d'indexicalisation (8) et de séquentialisation (9) sont deux

types de relations topo-sémantiques qui rendent manifeste la maîtrise du système culturel de référence par un locuteur inscrit dans un lieu et un temps déterminé⁽²⁰⁾. La production du sens social, effet des relations registrales entre une variante et le cadre spatio-temporel, répond au principe de détermination de la communication suivant lequel les indexicaux doivent permettre de lever l'indétermination des référents relatifs au contexte spatio-temporel.

Dans le cas de l'indexicalisation, fonction de la référence déictique, le sens est produit par l'adressage d'une forme au cadre spatio-temporel de la communication. L'indexicalisation peut être démonstrative, spatiale ou temporelle (la déixis personnelle relevant d'une autre catégorie de relations registrales) :

Extrait H – « — *J'ai pris une voilà de sardine comme ça !*

Là Tony, il écarte les bras au max pour montrer la taille à la sardine. »

Dans cet exemple d'indexicalisation démonstrative, l'identification extralinguistique du référent de « ça » déictique sur la base de l'expression référentielle « sardine », du geste de Tony emphatisé par le présentatif « voilà » (« *voilà[...]* comme ça ») participent de la production du sens social de la variante structurelle « *une voilà de sardine comme ça* ». L'indexicalisation rend saillante la valeur sociolinguistique de la variante en tant qu'elle exprime un élément du système culturel de référence du locuteur inscrit dans un territoire particulier, à savoir l'exagération marseillaise (la « sardine » marseillaise renvoie à un stéréotype de la démesure méridionale).

Autre type de relation topo-sémantique, la séquentialisation peut être verbo-temporelle, aspectuelle, causale.

Extrait I – « *un flingueur comme toi, t'as rien chopé ? [...]* un chasseur comme toi, rien tu chopes ? »

Ces formes déjà citées sont intéressantes pour ce qui est de la séquentialisation verbale dans le dialogue, le passé composé en rhème 1 (–as rien chopé ?) suivi du présent en rhème 2 (rien[...] chopes ?). Sur le plan verbal, présent et passé composé sont des temps du commentaire comme attitude de locution (Weinrich, 1973) mais la différence apparaît au plan aspectuel : le passage de l'accom-

pli (passé composé) au non accompli (présent) dans deux interventions successives de Tony se traduit par un changement de perspective de locution, de la rétrospection (passé composé) caractéristique d'une information non focale d'arrière-plan à une perspective nulle (présent), information focale d'avant-plan (Hooper, 1980). Ce changement de perspective temporelle réalise la spectacularisation de l'événement, l'emphase, comme l'exagération précédemment, participant du stéréotype marseillais.

3.5. Les relations rhétorico-sémantiques

L'environnement discursif est fonction des différents types de liage de l'énoncé. Dans ce contexte situationnel, les relations rhétorico-sémantiques de chaînage thématique, propositionnel, illocutionnaire, argumentatif ou générique (10) actualisent un sens social produit de l'adressage d'une variante aux catégorisations pré-construites qui sous-tendent la communication (présupposés, lois du discours, contraintes de genre...). Les relations registrales qui réalisent un environnement discursif répondent au principe de pertinence (Charaudeau) qui fait du partage de données discursives (entre autre) une condition de possibilité de l'échange.

La chute de la blague est un exemple de chaînage illocutionnaire :

Extrait J – « *Ah, ben là, tu vois, Tony, que je suis encapé. Alors, je te commande pas mais soit tu la retrécis, ta putain de sardine, soit je fais un CARNAGE!!!* »

Le provençal « encapé » fonctionne comme déclaratif (Searle, 1972), verbe résumant l'attitude de Doumé dans l'histoire et le récit (récit qui au final, se révèle être une fiction, d'où l'effet comique) : « *je suis encapé* », avec le double sens d'être sous l'effet de l'alcool et prisonnier de la situation. Ce premier acte illocutionnaire se trouve lié à un second, exprimé par le verbe directif « commander » (indiquant un devoir-faire) mais qui opère selon la loi de litote, que Ducrot retient comme une loi du discours (1972, p. 137) : « *je te commande pas* » est en fait un ordre dans une alternative où la soumission discursive qui

manifesterait en retour la réaction de Tony face à l'attitude de Doumé (effet perlocutoire du récit de chasse, « retrécir la sardine » par différentes manifestations prendrait la forme illocutoire d'un déclaratif dans une reformulation de l'histoire de pêche, comme « mentir » (« je t'ai menti »). L'actualisation de ce déclaratif dans la chaîne illocutoire est posée par Doumé comme condition de clôture du récit avec l'arrêt de la chaîne de massacres, du carnage.

Le chaînage illocutionnaire du déclaratif, du directif et d'un déclaratif hypothétique situe les rôles discursifs des interactants : centration sur le destinataire du récit avec le déclaratif « encapé » et le directif « je te commande pas », puis centration sur le destinataire avec l'hypothèse d'une prise de rôle illocutoire en récit, « retrécir la sardine ». Mais un tel chaînage ne peut opérer qu'en fonction d'un présupposé tenu pour savoir partagé par les interactants, la distinction des types de narration, fictionnelle et non fictionnelle. Transgressé d'abord par Tony, puis à sa suite par Doumé qui s'autorise en réponse d'une fiction présentée comme vérité factuelle, le principe de non contradiction doit être accepté par Tony pour que Doumé s'y conforme à son tour, impliquant l'histoire de la chasse comme fiction. Dans cet exemple, la légitimité pragmatique de l'énoncé est fonction d'une relation registrale entre celui-ci et l'environnement discursif des catégories pré-construites qui sous-tendent la communication.

3.6. Les relations actancio-sémantiques

La production de sens sociolinguistique par l'adressage d'une unité linguistique à l'ensemble des rôles et statuts sociaux des communicants réalise l'environnement social, le contexte interactionnel. On distinguera ici les relations registrales d'actanciation (11), de perlocution (12) et de modalisation (13).

Actanciation déictique (personnelle/démonstrative) et dénomination caractérisent la première de ces relations registrales.

La dénomination des protagonistes de l'histoire occupe une place et une fonctionnalité significatives dans la blague. On remarquera

que les noms propres qui désignent les marseillais Tony et Doumé sont des référents primaires, occupant une position argumentative autour du prédicat (« Tony et Doumé discutent ») alors que les noms du propriétaire de la vache et le gendarme sont des référents secondaires, inclus dans des expressions référentielles dont ils ne constituent pas le nom tête (« Monsieur Jean » ; « le gendarme Sylvain »).

Extrait K – « *Tony et Doumé* [prononcez bien sûr TOOni et DOUUm] *discutent devant leur quatorzième fly.* »

Dans cet exemple, c'est l'aspect phonologique et graphique des noms propres, emphatisé par une observation métalinguistique sur leur prononciation qui établit la relation registrale d'actanciation entre les deux unités nominales et l'environnement social, les identifications de rôle et statut. L'accentuation et la durée de la première syllabe des deux noms, l'ouverture vocalique de la finale en « é » de « Doumé », renforcées visuellement par un bricolage graphique font partie des représentations phonologiques les plus manifestes pour les Marseillais mais aussi à l'extérieur. C'est à ce titre qu'elles sont mobilisées par le narrateur comme marqueur d'autoréférence « marseillaise », par opposition avec l'hétéroréférence (« eux » au lieu de « nous ») constituée par l'inscription des « étrangers » (le fermier de Gémenos comme le gendarme « du Nord ») dans des référents secondaires (Monsieur Jean et Le gendarme Sylvain).

Conclusion

A travers ces quelques exemples, je me suis efforcé de proposer un cadre provisoire d'analyse de la variation en distinguant les deux plans du structurel et du registral, de la fonctionnalité linguistique et de la légitimité pragmatique et en m'attachant aux marques linguistiques et processus sémantiques caractéristiques des différentes relations productrices de sens social et/ou sociolinguistique. Il s'agit d'une

entreprise de clarification destinée à permettre à des enseignants non pas de produire des analyses « professionnelles » mais négativement, de travailler en classe de français en évitant certaines erreurs conceptuelles ou pratiques tenues pour évidences :

- ne pas tomber dans le « tout registral » avec l'implicite de la corrélation systématique (diastatique, diatopique ou diaphasique) d'une forme et d'un déterminant sociolinguistique ;
- s'imposer de traiter les valeurs sémiotiques, analyser avec les élèves les relations structurelles intralinguistiques explicatives des variantes, même s'il faut tenir compte des effets registraux induits (seconds et parfois non pertinents) par la production des variantes (c'est particulièrement vrai pour les relations lexico-sémantiques) ;
- s'attacher à une analyse de variantes réelles, orales ou écrites, dans des situations dialogiques où structurel et registral sont producteurs d'un sens global (à la fois linguistique et sociolinguistique) ;
- opérer les descriptions à partir de marques et de processus linguistiques et pragmatiques repertoriés, d'où l'intérêt d'un modèle provisoire opérationnalisable, validé par la pertinence des descriptions de classe. On peut faire l'hypothèse que la valeur heuristique du modèle sommairement présenté ici explique la persistance de l'atelier dans le temps et l'intérêt des enseignants à enrichir, valider et affiner le dispositif d'analyse construit en commun par étapes.

Notes

- (1) Une contrainte supplémentaire étant le public, seuls quelques professeurs d'école ayant une formation universitaire en linguistique, à la différence des professeurs de Lycée et Collège participant à l'atelier. Le groupe a fonctionné avec un noyau d'une dizaine d'enseignants s'engageant dans des actions de classe.
- (2) Le travail mené avec les enseignants sur ce texte a pu par la suite être repris dans certaines classes avec les mêmes objectifs de repérage/classification.
- (3) Dans les éléments de corpus écrits produits en atelier, on remarquera l'emblématisation des variantes phonologiques « classiques » de la prononciation méridionale. Exemples extraits de BD « d'expression marseillaise » (prenant la ville comme cadre).
 - FAHRER A. : *Corsica*. Dargaud, 1996 :
 - (1) « *Respire à fond, petit gaucho. Tu sens l'ail, l'absinthe et la bouillabaisse ? Et bien, ça c'est Marseille.* »
 - (2) « *Bon, bon... T'énerve pas, ô putain.* »

- (3) (Suite)
- PINCHON : *Bécassine chez les Turcs*. Gauthier, 1950 :
 - (3) « *A ce moment, le capitaine Boulingue, commandant du Yémen, paraît à la coupée du bateau, et avec un fort accent marseillais cria : < Lieutenant, il faut embarquer, pas moyeng d'attendre davantage, vous tirez au flang. > »*
 - (4) • Toujours en BD — UCCIANI : *Rasta*. Artefact, 1983 :
 - (4) « — *Alors, Rasta, on vend du gazon aux Rockys ?*
— *T'engatze pas... je vais d'expliquer !! »*
 - Dans un récit policier — THOMAZEAU : *La faute à dégum*. Misteri, 1996 :
 - (5) « *Frankie Dégum est assis sur la margelle qui surplombe le puits sans fond qu'est Marseille. Une cigarette rougeie dans la nuit, éclaire comme une dérisoire lampe de poche les destins sans lendemain des habitants des quartiers, des cakes, des mias, des chapacans, des fans de chichourne, des pébrons, des tchoutches, des colléganous, des cagoles et des nines »*
 - (5) Tiré d'une chanson — MASSILIA SOUND SYSTEM : *Aïolollywood*. 1998 :
 - (6) « *Aïolollywood, c'est ce que tu voudrais que soit Marseille dans tes rêves, c'est ta mythologie de la ville, ta cosmogonie »*
 - (6) Cf. Annexe 1. Les relevés devaient être faits par écrit, mais avec un encouragement à enregistrer les interactions en fonction de l'intérêt perçu par l'élève enquêteur.
 - (7) Il s'agissait précisément de traiter non de toutes les variantes théoriquement possibles du point de vue du système (orientation de la grammaire polylectale qui s'inscrit en cela dans le paradigme générativiste) mais des seules variantes attestées dans les différents relevés.
 - (8) Nous la reproduisons intégralement un peu « pour le plaisir de la tchatche » mais surtout parce que l'artificialisme d'une écriture à large visée identitaire a permis un travail de classe très pertinent sur les différents types de variation. Exemple d'économie de moyens, un seul texte bien choisi a pu ainsi suffire à un programme de travail ambitieux.
 - (9) Série sportive de certaines marques de véhicule, affectionnée par le frimeur en général, le Marseillais en particulier (localement connu comme « Cacou », « Mia » et autre « Ouanequine »!).
 - (10) Avec les enseignants de l'atelier, l'appropriation « pas à pas » des éléments théoriques a été menée à partir des réalités langagières collectés selon les modalités préalablement définies, sans aboutir à un dispositif complet sous la forme systématique qui apparaît dans les tableaux des annexes.
 - (11) Parmi les différents types de relations assurant la cohésion et la consistance textuelle, certaines comprennent des unités inscrites dans des paradigmes fermés. D'où la possibilité d'un traitement graphique partiellement automatisable des textes, assurant en quelque sorte la « visibilité » de la fonctionnalité linguistique et de la légitimité pragmatique des formes, de la production du sens dans sa globalité. Les premiers essais d'analyse graphique à partir d'un codage couleur des unités de la typologie se révèlent très intéressants dans une perspective pédagogique dans la mesure où ils permettent de visualiser la cohésion textuelle et la cohésion registrale.
 - (12) Type de relations les plus décrites. Les relations registrales n'ont pas connu en linguistique systémique un traitement comparable aux relations structurelles (systémiques). De ce fait, les relations que nous proposons sur le plan registral correspondent à un premier état de recherche.
 - (13) « *La substitution est une relation à l'intérieur du texte. Un substitut est une sorte de jeton qui est utilisé à la place de la répétition d'une unité particulière » (1976/1990)*

- (14) Un exemple de dialogue éclaire la spécificité de la substitution par rapport à la référence (p. 306):
« Dans le dialogue, les occasions sont nombreuses de répéter certaines unités précisément lorsqu'il n'y a pas identité de référence. »
« — Veux-tu cette théière ?
» — Non, je veux celle en porcelaine.
» Ici, le second locuteur ne peut pas employer l'unité < la > [je la veux...] parce que de fait, il ne veut pas l'objet auquel le premier locuteur fait référence. Mais il établit une continuité d'un genre différent, non pas fondée sur l'identité de référent mais sur l'identité des unités linguistiques dans le texte. La continuité n'est pas dans la signification mais dans la forme. L'emploi du substitut pronominal < celle > signifie l'instruction : remplace l'unité lexicale placée précédemment en tête du groupe nominal par < celle >. Mais la signification de la continuité qui est établie par l'emploi du substitut est celle d'une continuité dans un environnement contrastif. »
En ce sens, la cohésion tient à la continuité linguistique, grammaticale entre substituant et substitué, alors même que le référent diffère : le présupposant est « le même mot » que le présupposé.
- (15) Parmi les exemples proposés par HALLYDAY et HASAN (p. 309) : « Je peux voir une lumière. Suivons la ».
« la » réfère à « une lumière », la référenciation, conférant au référent « la » une spécificité sémantique par rapport au référent anaphorique « une lumière ». S'il y a identité référentielle entre présupposant et présupposé, la référenciation endophrasique assure le passage dans le texte de « une lampe » à « la lampe particulière que je déclare voir ».
- (16) • Jean a déménagé dans une nouvelle maison. Il l'a construit l'an passé. (il = Jean ; pronom personnel).
• La maison de Jean est magnifique. Sa femme doit être ravie. (sa = la femme de Jean ; adjectif possessif).
• Cette nouvelle maison est à Jean. Je ne savais pas que c'était la sienne. (la sienne = la maison de Jean ; pronom possessif).
- (17) • J'ai acheté une Ford. Cette marque m'a toujours convenu. (cette = la marque Ford ; adjectif démonstratif).
• J'irais à la fête foraine. Vous m'y trouverez là. (là = à la fête foraine ; adverbe démonstratif marquant le lieu).
• Dans ma jeunesse, je voyageais beaucoup. J'avais d'autres idées alors. (alors = quand j'étais jeune ; adverbe démonstratif marquant le temps).
- (18) • C'est le même chat que celui que nous avons vu hier. (le même = un chat pareil à celui déjà rencontré ; adverbe de comparaison)
- (19) HALLIDAY & HASAN (1976, p. 28), définissent le plan registral comme une « consistance de configuration sémantique qui incarne sa relation à l'environnement ».
- (20) On retrouve ici le niveau de la connaissance de l'espace-temps de locution impliqué par un événement linguistique selon LYONS, (1976, p. 206).

Bibliographie

BERRENDONNER A., LE GUERN M. & PUECH G. : *Principes de grammaire polylectale*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1983.

- BERRENDONNER A. : « Normes et variation », in *La langue française est-elle gouvernable ?* Shoeni, Bronckart, Perrenoud (eds.), Delachaux et Niestle, 1988, p. 43-72.
- BLANCHE-BENVENISTE C. : *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.
- CHARAUDEAU P. : « La communication et le droit à la parole dans une interaction du même et de l'autre », in *Cahiers de Praxématique*, N° 7. Montpellier, 1991, p. 27-48.
- CHAROLLES M. : « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », in *Langue française*, N° 38. 1978, p. 7-41.
- GADET F. : *Le français ordinaire*. Paris, Armand Colin, 1989.
- GADET F. : « Variabilité, variation, variété : le français d'Europe », in *French Language Studies*, N° 6. 1996, p. 75-98.
- HALLIDAY M.A.K. & HASAN R. : *Cohesion in English*. Longman, 1976.
- HALLIDAY M.A.K. : *Spoken and written language*. Oxford, Oxford University Press, 1985.
- HOOPER P. & THOMSON S. : « Transitivity in grammar and discourse », in *Language*, Vol. 56, N° 2. 1980, p. 251-299.
- LYONS J. : *Sémantique linguistique*. Paris, Larousse, 1978 & 1990.
- SEARLE J. : *Les actes de langage*. Paris, Hermann, 1969 & 1972.
- WEINRICH H. : *Le Temps. Le récit et le commentaire*. Paris, Seuil, 1973.

Annexe I

Une blague marseillaise de Gérard MILHAUD sur le Net (Site **le Pari de Marseille**). L'orthographe, qui a elle seule mériterait un travail particulier, a été respectée. Les commentaires métalinguistiques sont du seul fait du scripteur.

« Dans un bar à Aubagne, Tony et Doumé [prononcez bien sûr **TOOni** et **DOUUm**] discutent devant leur quatorzième fly[pastis] :

— Alors, Tony, quest t'yas fait ce ouiquende ?

— Je suis allé à Montredon pêcher comme de longue[d'habitude] le samedi.

— Ah ouais, et ça a eut pité ?

— Putain, pas qu'un peu. J'ai pris une voilà de sardine comme ça !

Là Tony, il écarte les bras au max pour montrer la taille à la sardine.

— Et encore, j'ai pas les bras assez longs !

— Tony, tu pars en couilles ou quoi, là ? ça existe pas des sardines comme elle ?

— Pourquoi que tu l'insultes, heing, qu'èsce elle t'a fait, rien, alors, laisse ma femme de côté, c'est de la sardine que je te cause !

— Ça va, je laisse filer, c'est bon gros son !

Jusqu'au dix huitième jaune, un silence de mort s'instaure entre les deux hommes. Puis Tony prend sur lui et relance la discussion :

— Et toi, Doumé, quest t'y as branlé ce week-end ?

Léger blanc, puis Doumé condescend à répondre :

- J'ai chassé à la Treille.
- A ouais et quest t'y as pris ?
- Rien putain, y'avait niibe[rien] dans la colline !
- Arrête-toi, Doumé, un flingueur comme toi, t'yas rien chopé[atrapé] ?
- Non, je te dis qu'y'avait cuts[rien] ! j'étais noir ce jour-là !
- Doumé, tu me ballades ou quoi ? Un chasseur comme toi, rien tu chopes ?

Là, Doumé baisse le ton et confie à Tony :

- Bon, Tony, OK, y m'est arrivé une engambi [embrouille] incroyable. Je te raconte, mais y faut que t'yn parles à dégun[personne]. T'yentends ? y faut à dégun !

Tony, un peu impressionné, laisse choir, doucement :

- Ok, Doumé. Pas de blèmes[problèmes], je moufterai rien.
- Bon, OK, alors. Voilà, samedi, j'étais dans la pinède avec ma 22 depuis 10 minutes et j'entends un bruit dans les fourrés. Putain, tu me connais comme je dégaine ! ni une, ni deux, j'épaule, je flingue. Putain, tu le crois ou non, c'était la vache à monsieur Jean de Gémenos que j'avais aguintée[atrapé] ! Putain, niqué net, entre les deux yeux. Tu me connais, je rate rien.
- Non ? Putain, t'yas niqué la vache à monsieur Jean ? Et qu'esty a fait alors ?
- Eh questu voulais glander ? Je suis retourné au GTI prendre la pelle militaire pliante et j'ai creusé.
- Ah ouais ? Et après ?
- Après, j'avais presque fini quand au bout du chemin, tu sais ce que je vois ?
- Putain non, dis moi !
- Monsieur Jean ! Et ouais, il arrivait doucement en marchant.
- Putain et alors qu'estya fait ?
- Questu voulais faire, j'avais la 22 chargée, je me suis mis à l'agachon [en poste] et j'y en mis 2, une dans chaque œil !
- Noooooon !!! Arrête !! T'yas explosé Monsieur Jean ? Tu déconnes cher[complètement], là !
- Putain d'engatse, questu voulais que je fasse, c'était lui ou moi !
- Et après, dis, dis !
- Après, j'ai trainé Monsieur Jean jusqu'à sa vache, et j'ai creusé un straou[trou] plus gros.
- Et alors ?
- Ben, c'est pas fini. Y me restait juste un bras de monsieur Jean à enterrer que j'ai vu un type qui montait, c'était pas un collègue, jte dis pas !
- Putain, et c'était qui, lui ?
- Le gendarme Sylvain, lui qui vient de Lyon, qu'il est djédji[fou] en plein !
- Et alors, qu'estya fait ? Me dis pas que tu as rekillé[tué] lui, le gendarme Sylvain !! Pas le gendarme Sylvain !!
- Ah, ben là, tu vois, Tony, que je suis encapé[plein]. Alors, je te commande pas mais soit tu la retrécis, ta putain de sardine, soit je fais un CARNAGE !!! »

Annexe 2

Cadre (I) d'analyse des variantes linguistiques (Cf. du français standard)

Fonctionnalité linguistique, déterminée par les relations structurelles qui actualisent la valeur sémiotique de la variante (sens sémiotique)	Relations morpho-sémantiques Sens procédural produit par l'adressage d'unité à un composant morphologique	Relations syntactico-sémantiques Sens procédural produit par l'adressage de l'unité à un présumé tant dans le texte	Relations lexico-sémantiques Sens descriptif produit par l'adressage de l'unité à une signification lexicale (référence virtuelle)	Légitimité pragmatique déterminée par les relations actualisant la valeur sociolinguistique de la variante dans un contexte (sens sociolinguistique)
	<p>Relations morpho-sémantiques Sens procédural produit par l'adressage d'unité à un composant morphologique</p>	<p>Relations syntactico-sémantiques Sens procédural produit par l'adressage de l'unité à un présumé tant dans le texte</p>	<p>Relations lexico-sémantiques Sens descriptif produit par l'adressage de l'unité à une signification lexicale (référence virtuelle)</p>	<p>Relations actancio-sémantiques (contexte interactionnel) Sens produit par l'adressage de l'unité à l'ensemble des statuts et rôles sociaux des communicants [environnement social]</p>
<p>1. Dérivation 1.1 préfixation 1.2 suffixation 1.3 parasynthétique</p> <p>2. Flexion 2.1 nominale 2.2 adjectivale 2.3 verbale</p>	<p>3. Substitution 3.1 nominale 3.2 verbale 3.3 propositionnelle</p> <p>4. Ellipse 4.1 nominale 4.2 verbale 4.3 phrastique</p> <p>5. Conjonction 5.1 additives 5.2 adversatives 5.3 causales 5.4 temporelles</p>	<p>6. Référenciation 6.1 personnelle 6.2 démonstrative 6.3 comparative</p> <p>7. Lexicalisation 7.1 répétition 7.2 synonymie 7.3 hyperonymie 7.4 collocation</p>	<p>8. Indexicalisation 8.1 démonstrative 8.2 spatiale 8.3 temporelle</p> <p>9. Séquentialisation 9.1 verbo-temporelle 9.2 aspectuelle 9.3 causale</p>	<p>10. Chainage 10.1 thématique 10.2 propositionnel 10.3 illocutionnaire 10.4 argumentatif 10.5 générique <i>[règles typologiques contraignant le sujet: récit, explication, argumentation, dialogue...]</i></p>
<p>11. Actanciation 11.1 déictique personnelle/démonstrative 11.2 Dénomination (référentielle, vocative, nomination) [dans un répertoire de rôles sociaux conditionnés par un ensemble de règles]</p> <p>12. Perlocution <i>[effets non conventionnels produits par l'illocution]</i></p> <p>13. Modalisation 13.1 appropriatrice 13.2 distanciatrice <i>[prise en charge ou non d'un énoncé dans l'interaction]</i></p>	<p>11. Actanciation 11.1 déictique personnelle/démonstrative 11.2 Dénomination (référentielle, vocative, nomination) [dans un répertoire de rôles sociaux conditionnés par un ensemble de règles]</p> <p>12. Perlocution <i>[effets non conventionnels produits par l'illocution]</i></p> <p>13. Modalisation 13.1 appropriatrice 13.2 distanciatrice <i>[prise en charge ou non d'un énoncé dans l'interaction]</i></p>	<p>11. Actanciation 11.1 déictique personnelle/démonstrative 11.2 Dénomination (référentielle, vocative, nomination) [dans un répertoire de rôles sociaux conditionnés par un ensemble de règles]</p> <p>12. Perlocution <i>[effets non conventionnels produits par l'illocution]</i></p> <p>13. Modalisation 13.1 appropriatrice 13.2 distanciatrice <i>[prise en charge ou non d'un énoncé dans l'interaction]</i></p>	<p>11. Actanciation 11.1 déictique personnelle/démonstrative 11.2 Dénomination (référentielle, vocative, nomination) [dans un répertoire de rôles sociaux conditionnés par un ensemble de règles]</p> <p>12. Perlocution <i>[effets non conventionnels produits par l'illocution]</i></p> <p>13. Modalisation 13.1 appropriatrice 13.2 distanciatrice <i>[prise en charge ou non d'un énoncé dans l'interaction]</i></p>	<p>11. Actanciation 11.1 déictique personnelle/démonstrative 11.2 Dénomination (référentielle, vocative, nomination) [dans un répertoire de rôles sociaux conditionnés par un ensemble de règles]</p> <p>12. Perlocution <i>[effets non conventionnels produits par l'illocution]</i></p> <p>13. Modalisation 13.1 appropriatrice 13.2 distanciatrice <i>[prise en charge ou non d'un énoncé dans l'interaction]</i></p>

Annexe 3

Cadre (2) d'analyse de la valeur sémiotique et sociolinguistique des variantes de français standard

Fonctionnalité linguistique déterminée par les relations structurelles qui actualisent la valeur sémiotique de la variante	Légitimité pragmatique déterminée par les relations registrales actualisant la valeur socio-linguistique de la variante
<ul style="list-style-type: none"> • MANIABILITÉ • HOMOGENÉITÉ 	<ul style="list-style-type: none"> • IDENTIFICATION SOCIALE • TYPES d'INTERACTION
<p style="text-align: center;">+</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simplicité • Régularité • Rendement 	<p style="text-align: center;">+</p> <ul style="list-style-type: none"> • Statut • Fonctionnalité sociale
<p style="text-align: center;">-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complexité • Irrégularité • Faible rendement 	<p style="text-align: center;">-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Absence de statut • Fonctionnalité restreinte
<p>I. Relations morpho-sémantiques [Sens procédural produit par l'adressage d'une forme à ses composants morphologiques]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dérivation 2. Flexion <p>II. Relations syntactico-sémantiques [Sens procédural produit par l'adressage d'une forme à un pré-supposé distant du texte]</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Substitution 4. Ellipse 5. onjonction <p>III. Relations lexico-sémantiques [Sens descriptif produit par l'adressage d'une forme à une signification lexicale (référence virtuelle)]</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Référence 7. Lexicalisation 	<p>IV. Relations topo-sémantiques [Sens produit par l'adressage de l'unité au cadre spatio-temporel de la communication]</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Indexicalisation 9. Séquentialisation <p>V. Relations rhétorico-sémantiques [Sens produit par l'adressage d'une forme à l'ensemble des catégories pré-construites de la communication]</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Chainage <p>VI. Relations actancio-sémantiques [Sens produit par l'adressage d'une unité à l'ensemble des rôles et statuts sociaux des communicants]</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Actanciation 12. Perlocution 13. Modalisation

École et pratiques langagières identitaires des jeunes des cités

Du van six rapaces sont descendus, j'te dis pas, ils s'sont régalez, grave de chez grave! (six contrôleurs sont descendus de la camionnette; ils s'en sont donné à cœur joie [ils ont verbalisé à tour de bras]); sam'di on bouge sur Besbar en turvoi, ça va être la mégateuf (samedi on va en voiture à Barbès; on va faire la fête); zébi! il a ramené les schmits, p'tain! (mince! il est allé chercher les policiers); on n'aime pas les colbocks dans les técis (on n'aime pas beaucoup les policiers dans les cités); les casquettes nous ont cramés dans le Reureu (les contrôleurs nous ont repérés dans le R.E.R.); l'est ganmor d'elle, il la kiffe à donf c'te meuf (il est amoureux d'elle, il est fou amoureux de cette fille); c'lui qui a du gentar, il paye le coco pour la gova (c'est celui qui a de l'argent qui paye l'essence pour la voiture); l'arrête pas de béflan d'avant les taspèches (il crâne sans cesse devant les filles); il est bête chaud (il est vraiment bête); c'est haram d'damer du hralouf (c'est un péché de manger du porc); il s'est fait serrer par les keufs avec des retbas de zetla sur lui (il s'est fait arrêté par les policiers avec des barrettes de haschisch sur lui); je m'suis fait tèj par ma meuf, elle m'a tèj (ma petite amie m'a congédié [m'a jeté]). Ces énoncés sont autant d'exemples du français actuellement «en vogue» dans les cités et quartiers français (2).

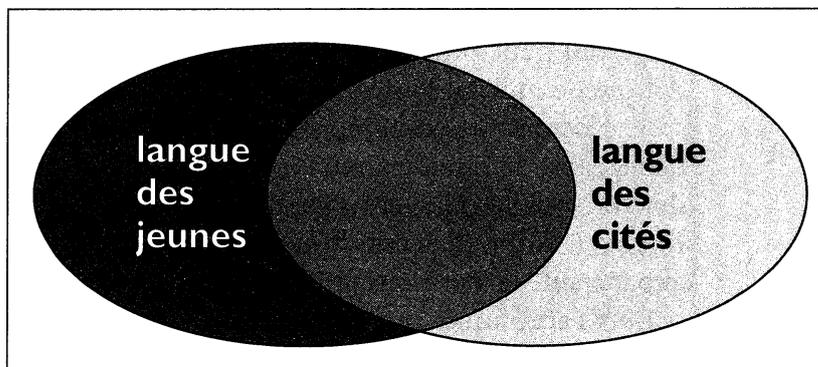
On est en présence d'un mode de fonctionnement caractéristique de pratiques de type argotique : en plus d'une profusion de formes à base de *verlan*, de telles pratiques sont fondées sur une accumulation importante de procédés linguistiques (existant par ailleurs dans la langue française) tels la *troncation* (plutôt *l'aphérèse* que *l'apocope*), la *resuffixation*, le *redoublement hypocoristique*; elles font aussi appel de manière non négligeable à la *métonymie* et à la *métaphore*, ainsi qu'à *l'emprunt* à d'autres langues et parlers, y compris à la langue populaire française et à l'argot traditionnel français, sans oublier l'apport de termes anglo-américains pour des thématiques particulières (drogue, musique, etc...).

Du fait des pratiques langagières qui existent dans les cités et quartiers français une interlangue émerge entre la langue circulante et l'immense variété de vernaculaires qui compose, en plus de ce qui reste du français populaire et/ou argotique, la mosaïque linguistique des cités françaises : arabe maghrébin, berbère, langues africaines et asiatiques, langues de type tsigane, créoles des Départements et Territoires d'Outre-Mer pour ne citer que ces langues, (*Cf. Schéma 1, p. ci-contre*). Les locuteurs, jeunes et moins jeunes, qu'ils soient français de souche ou issus de l'immigration, sont parfaitement conscients de cette *mixité langagière* et ils savent parfaitement user de cette *langue métissée* à des fins identitaires⁽³⁾. L'identité linguistique affirmée, elle-même corrélée de manière très forte à l'identité ethnique, va pouvoir être ainsi exprimée par ces locuteurs grâce à l'utilisation de termes empruntés aux langues de leur culture d'origine. Ceci s'opère non seulement de manière intercommunautaire (étrangers et personnes issues de l'immigration *vs.* français de souche ; maghrébins *vs.* africains *vs.* antillais *vs.* asiatiques, etc. ; strates d'immigration plus anciennes *vs.* nouveaux arrivants) mais aussi par rapport à l'extérieur de la cité, du quartier où l'on réside. On le note surtout chez les jeunes, plus particulièrement chez ceux d'origine étrangère, qui tiennent à se distinguer de ceux qui ont un mode de socialisation lié au travail, alors qu'eux mêmes s'en sentent exclus.

Pour imprimer leur marque identitaire dans le *parler véhiculaire interethnique*⁽⁴⁾ des cités et quartiers, les locuteurs vont utiliser

Schéma I

Langue des cités
et
parler des jeunes
(rencontre de
deux ensembles
de pratiques
langagières).



des mots d'origine arabe (parlers maghrébins essentiellement) ou d'origine berbère, tzigane, africaine. Ils vont aussi employer des mots empruntés aux parlers locaux de France ou issus du vieil argot français. Dans ces variétés de français de « culture intersticielle »⁽⁵⁾, qui sont toutes à base française, se met alors en place un processus de *déstructuration de la langue française circulante* par ceux-là même qui l'utilisent en y introduisant leurs propres mots, ceux de leur origine, de leur culture. Les formes langagières, au travers de leurs diverses variantes régionales, deviennent autant de marqueurs identitaires et elles exercent de ce fait pleinement leur fonction d'indexation. Par instillation dans le système linguistique dominant de tout un ensemble de traits spécifiques, qui proviennent du niveau identitaire, se développe une volonté permanente de *taguer la langue*, de créer une diglossie, qui devient la manifestation langagière d'une révolte avant tout sociale. Ainsi, les structures linguistiques utilisées le sont par référence à un mode de fonctionnement qui se veut être « en miroir » et grâce auquel tout est mis à l'envers. Un tel processus de déstructuration de la langue est particulièrement fort dans des lieux géographiques, qui subissent à la fois une *fracture sociale* (persistance d'un taux de chômage important, surtout chez les jeunes) et *géographique* (plus particulièrement en région parisienne) : pour quelles raisons devrait-on utiliser soi-même une langue qui est celle employée par ceux-là mêmes qui « *sont en place, dans la place* » (les *costards-cravates* dans le langage des *lascars* de cités, des *casquettes-baskets*), puisque l'on se sent

à tort ou à raison exclu du monde du travail, par conséquent du système qui peut offrir une vraie possibilité d'ascension sociale? Ceci débouche inévitablement sur la *fracture linguistique* évoquée.

Les argots contemporains des cités (parlés par une partie non négligeable de la population française vivant en zone péri-urbaine) sont de type sociologique et ne sont plus liés à un métier ou un groupe de métiers (cambriole, petits boulots artisanaux, etc.), ainsi qu'ils l'étaient auparavant. Ils permettent, rappelons-le, d'instaurer un ensemble de parlures argotiques qui sont autant de réceptacles des marques identitaires des locuteurs. Au XX^e siècle, on est progressivement passé, tant en France que dans d'autres pays, d'une *parole rurale* à une *parole ouvrière* (voire même *prolétarienne*) puis à une *parole de culture urbaine*, celle de la « culture banlieue ». De nombreux locuteurs se sentent déphasés par rapport à l'univers de la langue circulante, d'autant que l'accès au monde du travail, qui utilise cette variété langagière, leur est barré, puisqu'ils en sont exclus. Le sentiment de déphasage, d'exclusion est d'autant plus fort que de nombreux jeunes scolarisés vivent de véritables situations d'échec scolaire ; il ne leur reste plus qu'à faire usage d'une langue française qu'ils tordent dans tous les sens et dont ils modifient les mots en les coupant, les renversant, en déstructurant la langue circulante. Grand nombre de jeunes issus ou non de l'immigration développent tout un ensemble de « contrenormes » à la langue française, académique, ressentie comme une véritable langue « étrangère » par rapport à leur propre culture⁽⁶⁾ et la « culture banlieue ».

On constate chez les locuteurs, jeunes et moins jeunes, qui pratiquent ces formes langagières des cités, une grande créativité lexicale et non un vocabulaire réduit, comme on pourrait s'y attendre de la part de personnes appartenant à des groupes sociaux défavorisés. Cette créativité lexicale de la part de groupes marginalisés ou en voie de marginalisation constitue le véritable paradoxe des parlars contemporains des cités. Toutefois, contrairement à ce que l'on constate pour la langue commune, à savoir la langue française circulante, cette richesse lexicale est plus particulièrement limitée à certaines grandes thématiques bien connues des argotologues et ne porte pas sur l'ensemble du stock lexical.

Les mots et expressions des jeunes de cités alimentent la langue française circulante au même titre que d'autres types de français : parler des médias, de l'informatique, etc... **Meuf, keuf, taxer, ripou**, etc... sont déjà dans *Le Robert*. D'autres mots suivront certainement le même chemin comme autant d'attestations de l'émergence de nouvelles formes lexicales dans la langue circulante. C'est dans le domaine lexical que les « choses ont toujours bougé et bougent » le plus vite. L'affirmation de Bréal à la fin du XIX^e siècle, selon laquelle la « langue des jeunes » préfigurerait les usages dominants de l'avenir, s'avérerait par conséquent exacte.

L'aphérèse, peu courante en français, même si le français populaire connaît ce type de troncation (**bougnat, gnon, boche, touffeur**, etc.), apparaît de plus en plus en français contemporain, plus particulièrement dans sa variété parlée dans les cités et quartiers : **dwich, zic, blème, leur, vail, dic**, etc.⁽⁷⁾ Ceci peut préfigurer un usage futur de la langue française et l'on pourrait être amené à penser la même chose à propos des types de prononciations actuellement notés dans les cités. Une nouvelle organisation syllabique et mélodique des énoncés se mettrait en place.

L'École se doit de fournir aux enfants scolarisés les outils nécessaires pour parvenir à une maîtrise efficace de la langue française, tant sous ses diverses manifestations orales que sous sa forme écrite, orthographique par conséquent. C'est sa fonction primordiale. Or, les procédés tant formels que sémantiques, qui sont à la base même du mode de fonctionnement du *français contemporain des cités*, contribuent à ce que, dans le cas de groupes scolaires implantés dans des cités, une distanciation s'instaure entre la langue utilisée par les élèves et le français circulant, ceci du fait de la multitude des éléments linguistiques identitaires instillés. L'École, elle-même, est de ce fait confrontée à la réalité de la fracture linguistique contemporaine et le rôle des enseignants devient dès lors prépondérant pour éviter l'instauration de rapports d'exclusion, conséquences inéluctables de jugements proférés à l'emporte-pièce : « *ils ne parlent pas français* », « *on ne sait plus parler français dans les banlieues* »⁽⁸⁾.

Bien au contraire, aucun refus systématique de tout ce qui émane du quartier dans lequel se trouve l'établissement scolaire ne doit avoir lieu ; un tel refus aurait pour conséquence immédiate l'effet contraire de celui recherché⁽⁹⁾. Il faut bel et bien éviter de répéter l'erreur du début de ce siècle qui a consisté à mettre au ban de l'école mais aussi de la Cité, de la société elle-même par conséquent, tout enfant qui parlait une autre langue que le français, à savoir, parmi d'autres, l'alsacien, le basque, l'occitan ou le breton. Prendre en compte *l'altérité de la langue de l'autre* et donc *l'identité de l'autre*, doit être le maître mot au sein de l'institution scolaire. Il convient effectivement d'éviter la répétition, la résurgence d'un modèle qui a prévalu avec l'École de Jules Ferry, dont l'aspect « négatif » a été la mise au ban de l'École, donc de la société, de « ceux qui ne parlaient pas correctement français ». Il faut pouvoir prendre en compte les formes langagières *non légitimées* (légitimes cependant, car elles sont autant de reflets des identités) et établir les passerelles nécessaires donnant accès à la maîtrise de la la langue circulante, celle du monde du travail (rédaction d'un C.V., rencontre avec un futur employeur, etc.) mais aussi celle de l'expression littéraire, des médias, de la vie sociale en dehors des cités et des quartiers (Cf. Schéma 2, ci-dessous).

Si une telle prise en compte de l'altérité de la langue de l'autre a lieu, l'accès à la langue circulante, celle du travail et de l'ascension sociale, peut dès lors être ouvert aux jeunes qui parlent tout autre chose qu'une langue normée. C'est dans ce sens qu'un travail pédagogique

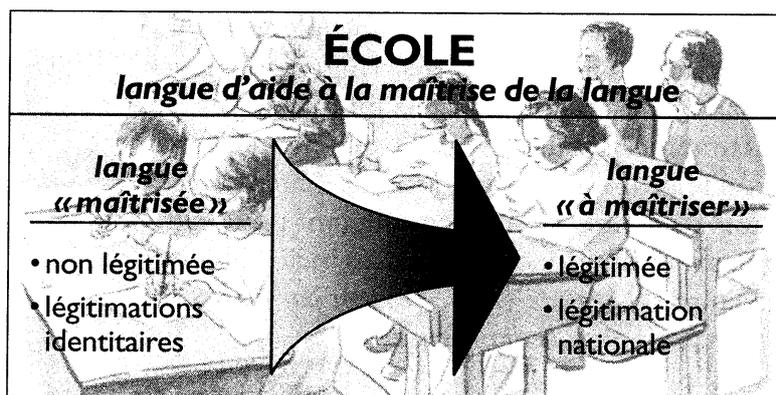


Schéma 2
L'école, aide à la maîtrise de la langue

important doit être non seulement initié mais aussi mis en place de manière véritable, car les *formes non légitimées du langage à l'école doivent être acceptées*; il faut pouvoir les reconnaître, les analyser⁽¹⁰⁾ même. N'oublions pas que certains enfants et adolescents ne dominent bien souvent ni la langue française ni la langue de leurs parents, car l'insécurité sociale, conséquence directe des difficultés socio-économiques existantes, renforce encore plus leur insécurité linguistique. Or, ils souhaitent qu'une telle reconnaissance des formes non légitimées de leur « langue » ait lieu dans le cadre de l'école⁽¹¹⁾.

Pour pouvoir réduire les fractures sociale et linguistique actuelles, des relais doivent être mis en place. L'École de la République doit être un de ces relais, un des plus importants, pour que le *français contemporain des cités* devienne à plus ou moins long terme un facteur d'intégration sociale et non l'alibi commode d'une non-intégration⁽¹²⁾. C'est ainsi que l'on évitera que ne se mette définitivement en place une société française socialement fracturée et les établissements scolaires pourront alors pleinement participer au développement social urbain et constituer une des forces du changement social⁽¹³⁾.

Notes

- (1) Professeur de Linguistique, directeur du Département de Linguistique Générale et Appliquée de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales – Sorbonne de l'Université René Descartes de Paris ; responsable du Centre de Recherches Argotologiques (CARGO) de ce même département.
- (2) Pour plus de détails en ce qui concerne certains de ces exemples et les procédés linguistiques mis en œuvre, le lecteur peut se reporter à :
GOUDAILLIER J.-P. : *Comment tu tchatches! – Dictionnaire du français contemporain des cités*. Paris, Maisonneuve & Larose, 1997, 192 pages. (2^e éd. : 1998, 264 p.).
- (3) • « On connaît tous un peu de mots de tout le monde. On parle en français, avec des mots rebeus, créoles, africains, portugais, ritals ou yougoslaves. Blacks, gaulois, Chinois et Arabes, on a tous vécu ensemble » (Raja [21 ans]), in — DÉCUGIS J.-M. & ZEMOURI A. : *Paroles de banlieues*. Paris, Plon, 1995, p. 104.
• « Entre nous quand on parle français on dit toujours quelques expressions arabes, ça nous rapproche, c'est un signe d'affection et de complicité. En plus, comme ça énerve les gens autour de nous, on en dit encore plus, on montre qu'on est différents... » (Malika, étudiante demeurant à Montfermeil, Seine-Saint-Denis), in — *Le Figaro*. 24 janvier 1996.
- (4) À propos du parler véhiculaire interethnique des cités, Cf., entre autres, BILLIEZ J. : « Le parler véhi-

- (4) (Suite)
culaire interethnique de groupes d'adolescents en milieu urbain », in *Actes du Colloque « Des langues et des villes »*. Dakar, 15-17 Décembre 1990, p. 117-126.
- (5) CALVET L.-J. : *Les voix de la ville – Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris, Payot, 1994, p. 269.
- (6) « On en a marre de parler français normal comme les riches, les petits bourgeois[...] parce que c'est la banlieue ici », ce qu'exprime un élève d'origine maghrébine du Groupe scolaire Jean-Jaurès de Pantin dans un reportage diffusé lors du Journal Télévisé de 20 h 00 sur TF1 le 14 février 1996.
- (7) Pour *sandwich, musique, problème, contrôleur, travail, indicateur (de police)* respectivement.
- (8) Ou encore « ils n'expriment que de la violence, leur violence », « il n'y a que des mots grossiers dans ces parlers ».
- (9) En effet, « la réussite scolaire des enfants de milieu populaire dépend de la nature des interactions entre l'école et le quartier », compte tenu du fait que « le développement et l'image d'un quartier populaire dépendent de la qualité de ses établissements scolaires et des actions éducatives qui y sont menées », in *Écoles et quartiers; des dynamiques éducatives locales*, (ss. la dir. de CHAUCHEAU G. & DURO-COURDESSES L.). Paris, L'Harmattan, (Collection *Cresas*, N° 8), 1989, p. 183.
- (10) Les diverses expériences qui ont été menées par Boris SEGUIN et Frédéric TEILLARD dans le collège de la Cité des Courtillères à Pantin (Seine-Saint-Denis) sont à ce titre exemplaire.
Se reporter, entre autres, à l'ouvrage, *Les céfrans parlent aux français. Chronique de la langue des cités*. Paris, Calmann-Lévy, 1996, 230 p.
- (11) « Bien sûr ! Autrement, les mômes, ils s'en battent les couilles de Molière ou du Corbeau et le Renard ! Je dis pas que c'est pas beau, la langue française. C'est même génial ! Ça swingue ! Les mots viennent de partout. C'est vachement riche, si tu regardes bien. Mais faudrait savoir l'expliquer aux mômes avec des mots qu'ils comprennent. Partir de leur vocabulaire pour leur en faire découvrir un autre ! ». Telle est la réponse donnée par Souad, qui habite le Quartier du Val-Fourré à Mantes-la-Jolie, à la question « les enseignants devraient-ils apprendre le langage des banlieues avant de venir y exercer ? », in :
GUENDOZ O. & NICOLO J.-K. : *La cité. Wahab, Khouna, Éric et les autres... Jours tranquilles en banlieue*. Paris, Le Pré aux Clercs, Document, 1997, p. 186.
- (12) Cf. aussi, GOUDAILLIER J.-P. :
• « La langue des cités françaises comme facteur d'intégration ou de non-intégration », in *Rapport de la Commission Nationale « Culture, facteur d'intégration »* de la Fédération Nationale des Collectivités territoriales pour la Culture. Paris, Conseil Économique et Social, 16 Février 1996 ;
• « Culture et intégration : expériences et mode d'emploi », in *La Lettre du Cadre Territorial*. Voiron, Éditions La Lettre du Cadre Territorial, Février 1998, p. 3-14.
- (13) Cf. à ce sujet, (plus particulièrement, la p. 27) :
CHAUCHEAU G. & GOSSELIN R. : « L'école et les quartiers populaires », in *Écoles et quartiers; des dynamiques éducatives locales*, (ss. la dir. de CHAUCHEAU G. & DURO-COURDESSES L.). Paris, L'Harmattan (Collection *Cresas*, N° 8), 1989, p. 15-27.

Éléments bibliographiques

BILLIEZ J. : « Le parler véhiculaire interethnique de groupes d'adolescents en milieu urbain », in *Actes du Colloque « Des langues et des villes »*, Dakar, 15-17 Déc. 1990. Paris, Didier-Érudition, 1992, p. 117-126.

- CALVET L.-J. : *Les voix de la ville – Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris, Payot, 1994, 309 p.
- CHAUVEAU G. & DURO-COURDESSES L. (ss. la dir. de) : *Écoles et quartiers; des dynamiques éducatives locales*. Paris, L'Harmattan, (Collection *Cresas*, N° 8), 1989, 190 p.
- CHAUVEAU G. & GOSSELIN R. : « L'école et les quartiers populaires », in *Écoles et quartiers; des dynamiques éducatives locales*, (ss. la dir. de CHAUVEAU G. & DURO-COURDESSES L.). Paris, L'Harmattan (Collection *Cresas*, N° 8), 1989, p. 15-27.
- DÉCUGIS J.-M. & ZEMOURI A. : *Paroles de banlieues*. Paris, Plon, 1995, 231 p.
- GOUDAILLIER J.-P. : « La langue des cités françaises comme facteur d'intégration ou de non-intégration », in *Rapport de la Commission Nationale « Culture, facteur d'intégration »* de la Fédération Nationale des Collectivités territoriales pour la Culture. Paris, Conseil Économique et Social, 16 Février 1996.
- GOUDAILLIER J.-P. : « Culture et intégration : expériences et mode d'emploi », in *La Lettre du Cadre Territorial*. Voiron, Éditions La Lettre du Cadre Territorial, Février 1998, p. 3-14.
- GOUDAILLIER J.-P. : *Comment tu tchatches! – Dictionnaire du français contemporain des cités*. Paris, Maisonneuve & Larose, 1997, 192 pages. (2^e éd. : 1998, 264 p.).
- GUENDOUZ O. & NICOLO J.-K. : *La cité. Wahab, Khouna, Éric et les autres... Jours tranquilles en banlieue*. Paris, Le Pré aux Clercs, Document, 1997, 199 p.
- SEGUIN B. & TEILLARD F. : *Les céfrans parlent aux français. Chronique de la langue des cités*. Paris, Calmann-Lévy, 1996, 230 p.

QUELQUES QUALITÉS.



Fig. 94. — L'enfant poli.
Qu'est-ce qu'un enfant poli? — A
l'égard de quelles personnes doit-on
être le plus poli?



Fig. 95. — L'enfant studieux.
Qu'est-ce qu'un enfant studieux?



Fig. 96. — L'enfant charitable.
Qu'est-ce qu'un enfant charitable?

Le médecin, qu'on envoya chercher, eut beau faire jouer tous ses instruments, il ne put jamais venir à bout de retirer l'épingle.

Plus la pauvre enfant faisait d'efforts pour la rendre, plus l'épingle s'enfonçait profondément.

Le malheureuse petite fille, après avoir souffert les plus cruelles douleurs, mourut au bout de six jours, laissant son père et sa mère désolés d'avoir perdu une enfant qu'ils aimaient avec tendresse.

Ne mettez pas d'épingles ni d'aiguilles dans votre bouche.

QUESTIONS. — Qu'est-ce que une épingle? — un médecin? — une aiguille? — Le maître fera chercher quelques noms contenus dans le morceau. — Conjuguez le passé simple du verbe *entrer*, — le futur du verbe *chercher*, — l'indicatif présent du verbe *retirer*, — l'imparfait du verbe *laisser*. — Le maître fera analyser quelques adjectifs et fera expliquer l'accord de l'adjectif avec le nom (voir p. 47).

47. — Le nid qui est sur le haut de la cheminée.

Sur le haut d'une cheminée était placé un nid d'hirondelles.

Dans ce nid il y avait quatre petits œufs. Et ces petits œufs s'étant ouverts, il en était sorti quatre petits oiseaux sans plumes.

Mais la mère avait des plumes, et elle réchauffait les petits oiseaux sous ses ailes.

Et pendant que la mère les réchauffait, le père allait chercher leur nourriture.

Puis les petits oiseaux grandirent, et il leur poussa des plumes.

Alors la mère put les quitter, pour aller aider le père à chercher la nourriture.

Gardons-nous bien surtout

Page d'un manuel du début du siècle et de la 2^e moitié du 19^e (La méthode Néel).

Enseignement primaire, Cours élémentaire – Méthode Néel – Lecture, Le Deuxième livret (Encyclopédie enfantine, Lecture et Écriture, Leçons de Choses en 162 gravures). Paris, Armand Colin, janvier 1912 (59^e édition), p. 34.

Langage des jeunes, langage de l'école

Table ronde (I)

Boris SEGUIN

Je vais donc situer un peu le travail qu'on a fait. Mon intention était de tenir compte de la langue des élèves, travailler avec, la reconnaître et la comprendre. Parce que derrière les mots, il ne suffit pas, je ne pense pas qu'il suffise, d'acheter un dictionnaire « du parler des cités » pour pouvoir enseigner en cité. Parce qu'une cité ce sont des valeurs, c'est un monde organisé et donc souvent les valeurs de la cité sont en complète opposition, en complète contradiction avec les valeurs de l'école.

Les types d'exercices qui ont bien fonctionné, sont l'écriture de poèmes, de textes courts où j'ai appris beaucoup de choses. Eux, ils ont appris à écrire. Ils ont produit environ 400 poèmes. Je me suis donc appuyé d'abord là-dessus puis, je me suis rendu compte qu'ils employaient des mots que je ne comprenais pas. J.-P. Goudaillier n'avait pas encore fait son dictionnaire et donc j'étais bien obligé de demander des explications ; et puis le travail, petit à petit, le fait de prendre en compte, de travailler avec eux sur la langue n'était pas du tout, contrairement à ce qui a été consigné par certains, pris comme une valorisation, comme un côté exotique. Il ne s'agissait pas de s'exclamer « *C'est merveilleux comme ils parlent !, Oh là là ! Ces néologismes, comme c'est mignon !* » Mais c'était plutôt comme pour faire un dic-

tionnaire, c'est-à-dire pour leur montrer qu'il y avait des équivalents dans d'autres registres de langue et puis, un dictionnaire, c'est classer les mots, dire que c'est un nom, un adjectif. Même si on ne conjugue pas comme en français, il fallait quand même classer le mot, l'expliquer, inventer une situation où il est employé. Et puis, je me suis rendu compte que ce qui manquait le plus dans l'école, c'était le dialogue. Le dialogue d'abord entre les élèves, parce qu'on est surtout frappé par les insultes, la violence dès huit heures moins cinq le matin avec les garçons d'un côté, les filles de l'autre. Donc j'essayais de les mettre par couple ; au départ, j'ai eu beaucoup de mal à mélanger les garçons et les filles mais en insistant, j'ai réussi à obtenir des paires composées de filles et de garçons et de les faire travailler. Le travail était fortement marqué par l'oral ! C'était un compromis entre l'oral et l'écrit, parce que c'était un dialogue : chacun mettait son nom et je les faisais partir sur **la vie, la mort, l'amour**, des trucs qui les intéressent, comme tout le monde. Et ça a donné des textes, comme les poèmes, qui m'ont frappé, intéressé, étonné, fait rire. Et j'ai eu l'occasion par un copain d'en faire des petits films, donc de travailler avec les élèves : l'interprétation ou l'adaptation de ces saynètes, de ces petits dialogues et puis, j'ai eu envie de passer à un autre type d'action. Le cadre de la classe, la pression des parents d'élèves, des élèves eux-mêmes sans compter celle des collègues : « *Ouais ! ouais ! toi tu fais pas de français, tu fais que de la poésie, c'est facile de les tenir* », ce genre de réflexions. Donc je me suis dit... il y a le brevet qui arrive, il faut faire attention, il faut quand même les préparer aux questionnaires du brevet et je me suis dit que pour avoir plus de liberté, plus de temps j'allais ouvrir un atelier le mercredi après-midi et essayer d'écrire une vraie fiction, pas seulement de petites saynètes. Donc, il y a une vingtaine d'élèves, pas les meilleurs du collège, qui sont spontanément venus régulièrement pendant un an le mercredi après-midi de 13 h 30 à 17 h 00 tous les mercredis, du mois de septembre au mois de décembre. On a écrit le scénario, un scénario de fiction qui est parti d'un fait divers très courant dans la cité qui est **le renvoi au bled**. Quand un enfant fait une connerie, celle de trop, le père décide **le renvoi au bled**. Pour les garçons que ce soit Africains ou Maghrébins,

c'est la punition et c'est ce qui fait le plus peur. Une nuit au poste, un passage à tabac au commissariat, ça fait au contraire partie des faits d'armes glorieux mais quand c'est le renvoi au bled, c'est sérieux et effectivement, chaque année, je constatais qu'il y avait ou bien des filles ou bien des garçons qui disparaissaient en cours d'année et qui ne revenaient pas.

Donc, j'avais entendu parler de cela, et on avait déjà écrit une petite saynète là-dessus. Là on a travaillé à partir du fait divers d'un copain qui est parti, qui avait été envoyé au bled et on a construit une histoire.

Bon, ils ont imaginé l'histoire, ils ont écrit les dialogues, ils ont participé. Je travaillais en collaboration avec un jeune producteur qui était partie prenante dès le début de l'atelier, pour mener l'expérience. Lui s'occupait de les initier aux techniques du cinéma ; les élèves, de quatrième, ont pu aussi faire des stages pendant le tournage, aux différents postes techniques et on parlera après la projection des résultats que ça a pu avoir.

Au départ, il s'agit d'un film en super 16 (mm) qui a été gonflé en 35 (mm), qui dure 25 minutes et qui va être diffusé sur Canal+ le vendredi 3 avril. Quoi dire d'autre pour présenter. ? Oui... Il y a des gens qui ont vu le film et qui n'ont pas compris ce qui se disait, je pense qu'on en discutera après. Mais je pense que c'est significatif parce que ce n'est pas uniquement un problème de vocabulaire. Bon, il y a le mot « baltringue », « schmit » c'est un flic, une « baltringue » c'est un trouillard. Certes, il y a quelques mots qui sont les mots de la cité mais je pense que ce qui empêche de comprendre c'est surtout la réalité qui est derrière ces mots. C'est-à-dire que la réalité familiale des enfants des cités est difficilement imaginable parfois. Quand on a écrit le scénario, j'ai demandé aux élèves : « Bon, alors tel personnage, que fait son père ? Que fait sa mère ? ». C'est devenu rapidement « combien de mères a-t-il ? »

« Donc deux mères, trois mères.

— Oh non trois !

— Non, bon deux, OK deux ! Il a deux mères ».

C'était aussi l'occasion de découvrir ça.

Alors, c'est difficile de s'y repérer. Vous verrez plusieurs personnages qui ont des problèmes familiaux un peu compliqués à comprendre pour nous. Je pense qu'on peut le voir, on en discutera après.

LE FILM EST PROJETÉ.

Pierre BOUTAN

Avant qu'on lance le débat je crois qu'il est possible évidemment de poser des questions. D'avoir un échange bref sur le film étant donné que c'est un objet qui nous est donné et qui suppose évidemment qu'on puisse en parler quelque peu avec un de ses réalisateurs. Donc des questions sur le film ?

Elisabeth PILLET

A ce que vous disiez juste avant le film, vous posiez la question de savoir si ça pouvait se comprendre si on ne pratique pas cette langue. Moi, j'ai eu beaucoup de mal à comprendre le garçon en tee-shirt rouge. Je ne comprends pratiquement rien du tout de ce qui se dit et une autre remarque, je crois que c'est une entreprise très importante et qui peut être certainement en partie aboutie... qu'ils puissent parler eux-mêmes par la voix du film de ce qu'ils vivent et ça passe beaucoup. Je crois qu'il y a quelque chose de très fort qui passe par les images mais du côté langage, là, il y a quelque chose qui est difficile [...]

Boris SEGUIN

Parce que ça crachouillait, le son résonne. Ça crachouille, je ne sais pas pourquoi.

Elisabeth PILLET

D'ailleurs en général et ça c'est une autre remarque, on comprend beaucoup mieux les filles et ça a certainement quelque chose à voir avec le fait qu'en général les filles aiment bien apprendre les langues peut-être. Elles sont moins peut-être du côté de l'opposition, je ne sais pas, c'est une hypothèse.

Boris SEGUIN

Oui, puis dans l'histoire elles se sont situées en porte-à-faux par rapport à l'histoire des garçons. Au départ, il y avait deux histoires. En fait, il y avait l'histoire des garçons et l'histoire des filles. Et il a fallu qu'elles réintègrent... bon effectivement, leur proposition était un peu mièvre, pas très intéressante et puis petit à petit, en travaillant avec elles, en leur disant de s'affirmer aussi dans l'histoire des garçons elles ont réussi à trouver leur place en tant qu'opposantes et elles ont des stratégies complètement différentes, beaucoup plus raisonnables, ce qui correspond un peu à leurs attitudes vis-à-vis du système scolaire et en général. Elles pensent tout de suite à aller voir l'éducatrice, à essayer de résoudre le problème...

Jean-Pierre GOUDAILLIER

Je veux dire qu'il y a un passage qui montre qu'il y a une distance par rapport à la langue... « C'est zonzon toute la journée » : c'est pas sûr que tout le monde comprenne.

Boris SEGUIN

Oh ! Un effort quand même. Mais c'est ça le problème aussi, c'est qu'il faut aussi que les enseignants... Les élèves font des efforts pour vous comprendre quoi, ceux qui sont professeurs... Il y a aussi ce problème de tendre l'oreille. Les Français sont particulièrement rétifs aux accents. Il y a un accent parisien qui est imposé à tout le monde, vous en savez quelque chose. Il n'y a pas un journaliste, à part M. Cardoze, qui parle avec l'accent à la télé et donc on n'est pas habitué à des accents différents. Quand on va aux Etats-Unis, il n'y a pas un Américain qui parle avec l'accent d'Oxford, à part à Boston. On entend des accents : l'Américain d'origine hispano parle avec l'accent espagnol et tout le monde le comprend. Donc il y a une habitude aussi de l'oreille qui n'existe pas en France.

Jean-Pierre GOUDAILLIER

Entièrement d'accord mais il y a en même temps l'aspect lexical qui joue. Bon : « sortir un pétard » : ça va ; « péchou », bon ;

« ta race garétsi », « sort les tunes », « avoir ton blé », « le boulot du schmit », « lâcher une caisse », c'est dans le film tout ça, d'accord hein ? « et toi tu kébra avec moi », ça il le dit à un moment : « Tu fais un braquage avec moi, tu braques avec moi », « toi tu kébra avec moi », on l'a dans le film.

Andrée TABOURET-KELLER

Dites-moi, je reste un peu perplexe pas seulement par rapport au film mais par rapport à l'ensemble des interventions parce que je n'ai pas clairement perçu, pédagogiquement, à quoi ça doit servir. Et que le film serve en tout cas déjà au narcissisme des jeunes, ça, ça me paraît important et peut-être aussi au narcissisme de leur professeur, c'est important.

Boris SEGUIN

On a pris plaisir à le faire, c'est sûr.

Andrée TABOURET-KELLER

Voilà, mais il est important d'avoir plaisir à faire quelque chose. Je ne le dis pas en ricanant, je le dis sérieusement. Mais au-delà de ceci, qui a sa fonction, moi j'aurais aimé comprendre. Je n'ai rien compris. J'ai deviné une histoire, je ne sais pas pourquoi la fille est partie et je ne pense pas que je sois bouchée aux accents. J'ai moi-même un bel accent alsacien quand je m'y mets et vous pouvez très bien me comprendre, je n'hésite pas d'ailleurs à l'utiliser de temps à autre dans d'autres lieux que liés à Strasbourg et ça n'est pas ça. C'est que j'aimerais quand même qu'on aborde le rapport à la norme ou aux normes et ça me paraît assez extraordinaire d'assister à une journée sur l'école et sur la langue sans qu'on pose cette question. Ce n'est pas parce que je vais me mettre à défendre la norme mais parce qu'il y a un problème d'intégration dans une société où finalement ce rapport existe. Qu'on puisse le déplorer ou pas, et donc quel service pédagogiquement veut-on rendre aux jeunes en focalisant l'attention, comme on a l'air de le faire, sur leur parler propre ? Si ce n'est pour une raison de reconnaissance, que je partage en bref entièrement.

Boris SEGUIN

C'est pas sur leur parler propre, c'est sur ce qu'ils disent. Ce qu'on a voulu faire, c'est montrer aussi la réalité de cette langue. On n'allait pas dire « *je vais te dénoncer aux policiers !* ». C'était un peu une incursion dans un huis clos adolescent. Moi, mon parti pris c'était de ne montrer aucun adulte parce qu'effectivement, dans la discussion avec eux, c'est pas de l'improvisation. Tout est écrit et chaque mot est appris et joué ; donc, ce qu'ils voulaient dire au départ dans leur histoire, c'était parler de la coupure qui existe entre les adultes, parents, mais aussi profs, et les enfants. C'est pour ça qu'il n'y a aucun adulte présent dans le film. Sur les effets, sur l'intérêt pédagogique, outre le fait qu'ils ne faisaient pas de conneries pendant qu'ils étaient à l'atelier le mercredi après-midi, ce qui était déjà important dans la cité, ils ont écrit, ils ont mis en forme, ils ont appris à construire une histoire ; rapidement ils se sont posé le problème de savoir quelle était la fin, quelle était la morale de l'histoire, ce qu'ils voulaient dire. Au départ ils voulaient tous que l'histoire finisse bien et puis ils ont évolué et ils ont dit « Non ! Si on finit bien l'histoire, le spectateur sortira content alors qu'on veut dire que notre situation est dure et que cette situation existe » donc il fallait confronter le spectateur avec une issue négative.

Un intervenant dans la salle

Le héros va revenir quand même.

Boris SEGUIN

Oui, il est revenu d'ailleurs. Mais outre ça, les résultats concrets par rapport à la norme c'est que la personnage principale du film, à la rentrée, s'est présentée avec Nouria, une autre comédienne, comme déléguée de classe, a été élue avec un programme, a présenté un programme et est déléguée des délégués. Donc elle est impliquée dans la vie du collègue beaucoup plus qu'elle ne l'était avant. Les élèves qui ont participé à l'atelier se sont ensuite débrouillés pour avoir une salle pour faire un atelier théâtre. Parce que du coup, ils ont mordu à... si vous appelez ça narcissisme, on peut dire « valorisation d'eux-mêmes », on peut dire « expression, se poser, se situer par rapport aux

autres, etc ». Ce sont des acquis importants. Qu'est-ce qu'ils ont fait d'autre ? Ils ont réclamé, en troisième, des stages qui ne sont pas obligatoires en tout cas dans les environs, ce qu'ils n'avaient jamais fait avant mais le fait d'avoir fait ce film a amené des résultats. Et puis, c'est surtout le climat qui a changé entre eux, entre garçons et filles, et qui n'existe pas dans les autres classes. Dans les autres classes, j'ai une autre troisième, garçons et filles, ce sont des rapports très violents : il y a des jours... il y en a une qui s'est fait coincer dans les chiottes par deux garçons. Les deux garçons avaient le pantalon baissé, etc. Donc, ce sont des rapports violents, durs, alors que ce travail en commun, a créé des relations amicales, de tendresse entre eux.

Sur le plan scolaire, c'est vrai qu'il y a un problème. Le bilan n'est pas tout positif. Les participants, il y en a certains qui étaient de bons élèves. Il y a eu un mélange qui est intéressant aussi, c'est qu'au niveau de l'atelier, il y avait des élèves qui avaient trois conseils de disciplines aux fesses mais il y avait aussi de bonnes petites élèves. Il y a ce mélange qui s'est fait au sein de l'atelier. Donc ce n'était pas uniquement des bons élèves, pas uniquement des emmerdeurs. Donc tout n'est pas positif, il y a des élèves qui effectivement ne comprennent pas, qui s'emmerdent à l'école mais connaissant les profs qui enseignent dans ce collège, il y a de quoi. Mais je ne fais pas du cinéma toute la journée, je fais de la grammaire et tout ça aussi.

Marie-Claire DURAND

Je suis conseillère à l'éducation nationale et j'essaye d'aider des enseignants qui enseignent dans le cadre de l'adaptation/intégration sur les langues. Le problème que je me pose par rapport à ce film, c'est de savoir ce que ça peut apporter dans l'aide qu'on peut, nous, donner aux enseignants ou qu'on peut donner aux enseignants en formation parce que je pense qu'on a parlé d'identité, de fonction identitaire, de l'utilisation du langage des jeunes et je me demande là, si on pense et je crois qu'on ne pense pas à la fonction identitaire du langage normé qui est celui des jeunes enseignants qui sortent de l'IUFM. Parce que eux, ils ont des problèmes d'identité quand ils se retrouvent face à ce type d'élève là. Et actuellement, je me demande



Extrait d'un texte de Jules Renard (*Histoires naturelles*, Flammarion) provenant d'un manuel d'apprentissage de la lecture.

JOLLY R.: *En Riant, La Lecture Sans Larmes* – Troisième livret, Cours préparatoire. Paris, Fernand Nathan éditeur, 1934 (10^e édition), p. 33.

si montrer des films comme ça, j'espère qu'il n'y a pas trop de jeunes étudiants de l'IUFM ici, ne va pas leur poser encore des problèmes de culpabilité. Quand je discute avec eux, ils se demandent ce qu'ils font là, si ce qu'ils ont choisi comme métier, c'est bien le bon métier qu'il fallait qu'ils choisissent parce que ce qu'ils ont appris, là, ça ne sert plus à rien. Donc c'est intéressant par rapport à tout ce que vous avez développé mais j'aimerais, moi, que ça aide un peu plus.

Boris SEGUIN

Oui, mais peut-être que ce que j'avais à dire aussi c'est qu'effectivement, je parle de... ça fait 7 ans que j'enseigne dans ce collège qui est zone sensible, dans un quartier très difficile qui est un des hauts lieux du deal parisien avec pit-bulls et tout le kit. On ne peut pas se contenter d'être prof, dans une cité. Il faut s'investir plus, on est éducateur. Je me sens autant éducateur que prof. Je déborde sur le mercredi après-midi, j'y apprends plein de choses, je les écoute et j'essaie de comprendre et de voir comment les emmener, les empêcher de dériver. Je vis ça comme une lutte contre l'esprit mafieux de la cité. Le but de la médiatisation c'est essentiellement de montrer dans la cité qu'on peut créer, qu'on peut faire quelque chose dont on soit fier qui ne soit pas la BMW du dealer, qui soit pas le casse mais essayer de montrer qu'un groupe d'élèves motivés est capable d'abord d'écrire, de produire et qu'il y a un écho parce qu'on ne savait pas où ça allait. On l'a montré, on a fait une projection, Canal+ était là, on avait toutes les chances de se faire bouler, qu'ils disent : « on ne comprend pas, on s'en fout de la banlieue ». Au-delà, ils se rendent compte que les portes du CNC, c'était un concours, il y avait 180 projets de professionnels, on a été sélectionné parmi les cinq projets subventionnés. C'est leur montrer aussi que les portes leur sont ouvertes. Créer un exemple positif, d'un groupe de gens qui produisent et qui se battent et qui vont jusqu'au bout.

Pendant le repas, on a dit plein de choses intéressantes sur le rapport au temps. On est effectivement avec la pédagogie ludique, avec les petits trucs à trous, les petits exercices... Moi j'ai l'impression d'une espèce de morcellement où effectivement ils ne s'ennuient pas pen-

dant une heure, ils remplissent leurs petites cases. C'est pareil, la grammaire traditionnelle, ça marche très bien. La dictée, ça marche impeccable. On a le silence, on a le calme et puis ils ont le petit bâton, ils ont des notes, ils sont contents mais on n'avance pas. Ils ne comprennent toujours rien. Une bonne élève en troisième dit toujours que la terre est ronde, oui mais qu'on vit à l'intérieur de la terre ! C'est un exemple certes, mais qu'en fin de troisième, une bonne élève, qui aura le brevet, n'ait pas intégré un certain nombre de choses amène à s'interroger : qu'est-ce qu'on leur transmet ? Le rapport au temps, c'est aussi ce travail, qui a duré un an. Il est passé par des phases d'attentes au CNC. On devait avoir la réponse au mois de janvier, elle est venue au mois d'avril. Tout ça, ça a été une attente avec le suspense à la clé et puis, il y a eu l'étape de la réalisation et puis, il y a eu l'étape du montage puis l'étape de la projection et après, il a fallu digérer avec eux. L'atelier a recommencé en septembre, parce qu'on n'allait pas faire comme ça se fait souvent, on est engagé dans la vie de la cité, faire un film, dire merci et puis les laisser avec leur image qu'ils se trimbalent comme ça ! Donc on a digéré avec eux ce film et on a mis du temps à le digérer avant de commencer le travail d'après.

Jean-Michel KASBARIAN

Pour répondre directement à madame lorsqu'elle semble dire que, disons, les stagiaires qui sortent toujours de l'IUFM sont complètement ignorants ou innocents de ce qui peut se passer dans les postes qui les attendent, je n'en suis pas certain. Maintenant, ça fait sept ans que l'IUFM existe, que les anciens ont parlé aux nouveaux, qu'il y a des ateliers, qu'il y a des séminaires où l'on échange les pratiques, où on étudie le lexique utilisé par certains jeunes dans certains postes clés de la ville et que ça commence à se savoir qu'on ne va pas automatiquement être nommé dans un poste où on parlera un français standard. Je m'excuse de prendre le parti de l'institution, ici. Si nous sommes en train d'évoluer aussi dans ce sens, c'est parce que nous avons la ferme impression que nous ne pouvons pas lâcher dans des premiers postes des étudiants qui sortent frais émoulus de l'IUFM sans leur donner les moyens de répondre à certaines situations. On a des moyens, comme

on dit, en tout cas de les renseigner puis de les préparer à ces situations là. Donc, il ne faudrait pas croire qu'on lâche dans la nature des étudiants, comme ça, devant des fauves. Je pense qu'on le fait...

Boris SEGUIN

Ce ne sont pas des fauves

Jean-Michel KASBARIAN

On le fait plus ou moins bien, mais on le fait. Nous en tout cas, dans tout ce que je connais puisque je m'en occupe à Aix-Marseille, ça se fait.

Marie-Claire DURAND

Je voulais simplement dire que pour les questions de l'adaptation-intégration scolaire dans les écoles ou les collèges, il y a de jeunes étudiants en fin de PE2 qui sortent de l'IUFM et qui ne sont pas du tout préparés.

Michel RAMOS

J'enseigne actuellement en CM1 en ZEP. Les choses ne sont pas dramatiques. Les stagiaires viennent en ZEP. J'en ai vu à peu près vingt ou trente passer dans notre école depuis le début de l'année, donc je peux en parler. Ils viennent en ZEP sans venir ni au zoo ni sans quitter la terre donc remettons nos représentations peut-être à des places plus réalistes. On ne change pas de monde quand on vient en ZEP. Mais là où je vous suivrai par contre c'est que ce que vous dites m'incite à redire encore une fois qu'il est temps de repenser la formation initiale en ZEP. On parle de la relance des ZEP actuellement, il faudrait que dans les IUFM mais aussi dans les inspections académiques on se bouge un peu pour repenser la formation initiale en ZEP parce que, en tout cas à Montpellier, elle est moribonde.

Henri BOYER

Ma réflexion sur les mots des jeunes et le langage des jeunes n'est pas comme vous, ancrée dans une pratique pédagogique concrète, soit

une formation comme les IUFM soit une pratique de terrain comme la vôtre et je respecte ce genre de travail. Moi, j'ai du mal à parler du « langage de l'école » que je connais mal. Par contre j'essaie de m'intéresser au langage de mes étudiants et j'ai fait plusieurs enquêtes là-dessus.

D'abord, je pense qu'il y a un problème terminologique. Comme le dit Henriette Walter, ce n'est pas un phénomène nouveau que les jeunes parlent différemment des adultes et peut-être, ce qui est nouveau c'est que les adultes se mettent à parler comme les jeunes et que ce langage là passe parmi les générations supérieures. Moi, il me semble qu'on est passé terminologiquement, et ça doit correspondre quelque part à des représentations, on est parti d'une période où on a beaucoup parlé du français branché, Michèle Verdelhan a d'ailleurs produit des articles là-dessus. On a parlé ensuite, c'est en tout cas le résultat de mes enquêtes, sur les médias essentiellement et sur aussi les recherches d'un certain nombre de collègues de quelque chose qui s'est appelé : parler jeune, français des jeunes et ensuite, récemment on est passé à quelque chose qui serait le langage « téci » ou le langage des cités. Moi, il me semble que ce n'est pas un hasard et qu'il y a là une évolution qui ne doit pas être occultée et que derrière ces désignations il y a non seulement des représentations bien sûr, de ces parlures générationnelles mais aussi sociales et peut-être ethniques. Il y a donc une évolution de ces désignations mais aussi des pratiques. J'aurais envie de dire que cette évolution n'est pas étrangère non plus au regard des médias et je crois qu'en la matière, les médias ont eu une grosse responsabilité dans la connaissance ou la pseudo-connaissance qu'on peut avoir de ces parlures. Je dis les médias, mais je pense essentiellement aux médias écrits, à la presse, bien que plusieurs émissions, je pense à celle de Delarue en particulier, aient été consacrées à ce sujet. Les médias ont été fascinés par cette parlure là et j'y vois bien sûr une des raisons de l'espèce d'explosion de cet objet linguistique : le français des jeunes, dans la société française. Il me semble que si les médias s'en étaient moins occupés, peut-être les pédagogues s'en seraient occupés mais il n'y aurait pas eu une représentation spectaculaire de ce type là.

Pourquoi les médias s'en sont-ils occupés ? Il me semble que, pour plusieurs raisons qui tiennent d'ailleurs à la nature même de cette

parlure, en tout cas son évolution vers quelque chose qui est de la périphérie sociale à propos des cités, c'est que dans ce « parler des cités », dans cette « langue des cités » il y a trois ingrédients qui fascinent les médias et qui sont des thèmes porteurs : l'immigration, dans sa composante de deuxième génération. Bien qu'effectivement cette langue des cités ne soit pas simplement le fait des beurs, tout le monde l'a souligné, il n'empêche que cette composante là est déterminante. Il me semble que le deuxième ingrédient, et c'est lié aussi la thématique des banlieues dans les médias au cours de ces quinze dernières années, moi, j'y vois un parallélisme tout à fait clair, c'est la violence et tout le monde sait que c'est la violence qui est médiatisée et surmédiatisée : les carcasses qui sautent et j'en passe. On peut dire d'ailleurs que la langue des cités fait subir une certaine violence à la langue française. Et puis, bien sûr, la thématique de la jeunesse qui est comme tout le monde le sait un thème très porteur. Ce qui est intéressant c'est que parallèlement à la montée en puissance de la médiatisation des banlieues, de sa violence et des gens qui y habitent, médiatisation sur laquelle il y a beaucoup de choses à dire et en particulier, pas mal de stéréotypes et de caricatures, il me semble que parallèlement s'opère la promotion de ce français qui somme toute a quelques relations et avec la surmédiatisation dont font l'objet les banlieues et aussi avec ce qui se passe réellement dans ces banlieues.

Je n'ai pas de réponse là-dessus mais je souligne d'une part cette corrélation en relation avec le rôle que joue les médias dans la façon dont on regarde le langage et la langue. Il me semble que c'est une banalité que de dire que les Français ont un surmoi linguistique particulièrement important et que les médias jouent aujourd'hui un rôle qui est inédit bien entendu parce que les médias n'avaient jamais eu auparavant l'importance qu'ils ont aujourd'hui, en particulier la télévision. Je crois qu'effectivement, il y a là un élément important qui a quelque chose à voir avec notre thématique.

Pierre BOUTAN

En reprenant ce que disait Jean-Pierre Goudaillier tout à l'heure : ne pas refaire l'erreur d'il y a 150 ans. Simplement pour don-

ner quelques repères à ce sujet : il ne faut pas oublier qu'à l'époque le monde n'était nullement unanime pour faire en sorte de combattre par exemple ce qu'on appelait les patois. Il ne faut pas croire ça, y compris dans l'école. Il y a des gens qui ont dit : « il faut partir de la langue des enfants, il faut parler aux enfants, il faut faire de la traduction » et il y en a qui l'ont fait mais il faut bien dire qu'ils étaient minoritaires. Pour l'essentiel, on va dire que le ministère a beaucoup moins organisé une répression centrale que laissé faire. Qu'avons-nous hérité de cette époque ? Il ne faut pas qu'on se cache ça. Même si on ne le sait pas, c'est ainsi que les choses se trouvent au niveau de l'école. Je soulèverai trois points pour l'essentiel : premièrement l'idée qu'il y a une norme absolue autrement dit, il y a une façon de parler et toutes les autres sont détestables. On réduit tout à : « ce n'est pas du français ». D'un côté il y a du français de l'autre côté, ce n'est pas du français. Cette opposition très simple, qui du coup est très efficace, continue encore aujourd'hui à marquer majoritairement les esprits. C'est un handicap pour faire prendre ne compte l'idée d'une norme qui ne serait pas aussi absolue, élargir ce carcan. Deuxièmement, il n'y a au fond qu'un seul sens possible dans la langue, il n'y a pas de polysémie. Il y a une seule façon de comprendre les choses. Ici, on a l'effet du poids qu'a représenté le modèle scientifique dans la façon de concevoir le rapport à la langue. Troisième idée, on l'a déjà abondamment évoquée, c'est le fait que le modèle de l'oral, c'est l'écrit. Tout ça, on l'a derrière nous. Il ne faut pas s'imaginer qu'on va procéder à des ruptures brutales par rapport à des centaines d'années de pratiques pédagogiques. C'est seulement au prix d'un effort de recherche et de démonstration que les changements qu'on peut produire sont efficaces par rapport à un certain nombre de grands objectifs dont celui qui devrait tous nous rassembler est cette idée qu'il n'est pas acceptable que des enfants, en fonction de leur origine sociale, se trouvent dans une situation permanente d'infériorité au niveau de la vie sociale et en commençant par la vie scolaire. Si nous sommes dans cette perspective là, alors effectivement, il faut faire cette démonstration. C'est un gros travail à faire. Chacun voit bien ici qu'il y a des pistes ouvertes mais il faut maintenant les concrétiser et réfléchir à l'articulation « langage des jeunes, langage de l'école ».

Jean-Pierre GOUDAILLIER

Je voudrais dans le même cadre, parler d'échanges, au pluriel, de savoirs, au pluriel et montrer aussi comment on peut faire des échanges de savoirs.

J'ai préparé un schéma.

« Parler des jeunes, langue des cités », ce sont deux choses différentes. Il y a une erreur actuellement de penser que c'est la même chose. Ce sont deux ensembles différents qui ont une intersection. Mais il y a une erreur de la part de linguistes, de collègues, qui confondent « langue des jeunes » et « parler des cités », ça n'a rien à voir. Je ne crois pas que le « parler techno » et le « parler rap » soient la même chose, à moins qu'on ne me le démontre. Ce sont deux mondes qui sociologiquement ne sont pas pareils, on le sait aussi. La techno c'est bourgeoisie, petite bourgeoisie, le rap, c'est autre chose. Si on regarde les vocabulaires et les revues qui y sont consacrées dans la presse, on a deux vocabulaires différents. Le parler des jeunes, ça recouvre tout ça en même temps mais les cités, ce ne sont pas que des jeunes, je l'ai dit tout à l'heure ; donc, c'est beaucoup plus complexe que ça.

Les médias. Il y a de très mauvais médias et il y a de bons médias. Et je crois que tous les acteurs que nous sommes, on doit maintenant se donner la possibilité de faire le choix des médias sur lesquels on intervient. Je vais prendre des exemples : Delarue, c'est à éviter, c'est de la soupe. Il ne faut pas y aller, il faut refuser d'y aller. Cavada est à la limite de l'acceptable et puis de l'autre côté, vous avez des émissions comme « Saga cités », seulement c'est programmé le mercredi après-midi et le jeudi soir à 1 h 00 du matin. France Culture m'a fait venir dans le cadre de la francophonie la semaine dernière pour une émission qui s'appelle « Permis de construire » qui est une bonne émission, on a le temps de dire des choses. J'ai eu une interview dans *Télérama* qui m'a permis de dire des choses : on ne va pas dans les cités pour des voitures qui brûlent, on y va pour travailler. J'ai fait à peu près la même interview pour *France Soir*, ils m'ont mis comme chapeau : « Le dico de la racaille ». Ce n'est pas innocent, personne ne me l'a dit et le lendemain matin, je me suis trouvé avec ce chapeau sur la tête. Il faut donc faire attention aux médias. En même temps,

on ne peut pas ne pas jouer avec eux. C'est pour ça que je serai un peu moins globalisant par rapport aux médias, ils ont un rôle qui est là. En même temps, ce sont eux qui véhiculent un faux discours parce qu'une interview ne donne pas forcément lieu à des discours vrais dans les médias et ce sont eux qui veulent souvent faire l'amalgame entre « langue des jeunes » et « langue des cités ». En tant que linguiste, je m'élève vraiment contre cet amalgame là, il ne faut surtout pas le faire et j'espère que mes collègues vont le comprendre parce qu'il y a une récupération actuellement par tous les bouts de cet objet là et ça me donne de l'urticaire. J'arrête là-dessus mais je crois qu'on est au cœur du débat parce que c'est bien en terme de représentation que les médias interviennent par rapport à un phénomène. Il ne faut pas se tromper là-dessus non plus. Donc, faire connaître l'objet par des écrits scientifiques, des écrits savants, intervenir par exemple. Il faut mener des actions pour que les institutions, et elles sont multiples actuellement, comprennent bien les objets sur lesquels on travaille. Pour ma part, je suis sur les cités, je ne minimise pas les autres types de langues. Elles sont, là, présentes, mais là j'ai un créneau sur lequel je travaille et je voudrais que mes collègues ne m'amalgament pas à leurs problématiques. Or ça a lieu souvent. C'est ce qu'on appelle de la « récup ». Il faut qu'on se batte !

J'interviendrai ensuite sur : « Accès à la norme et échange de savoirs ».

Jacques BRÈS

Sur la question de la norme, je me posais une question : est-ce qu'on peut, d'un coup de cuillère à pot, réduire les régularités de la langue à la seule norme scolaire ? On a tous l'expérience depuis des années de pratiques, dites normatives par les enseignants et qui sont en réalité des surnormes dans lesquelles la langue n'est ni maniable ni efficace.

Vous prenez un gamin qui dit : « Tu viens ? », utilisant à l'oral la forme intonative pour l'interrogative et qui se fait reprendre par : « Est-ce que tu viens ? » c'est mieux et « viens-tu ? » c'est encore mieux, dans un exercice structural en batterie. Est-ce qu'effectivement, du

point de vue du système c'est efficace ou est-ce que c'est autre chose ou est-ce qu'on est vraiment dans la langue? Quand un gamin qui s'exprime se voit proposer à l'oral de faire des phrases alors qu'on décontextualise complètement l'usage de la phrase, est-ce que ça aussi, c'est une pratique acceptable? J'ai l'impression qu'il faudrait peut-être distinguer ce qui dans la norme, dans les pratiques normatives peut être décrit en terme de système ou d'effet pragmatique, énonciatif... mais ce qui aussi, du point de vue de la norme est inacceptable. Il y a des pratiques normatives qui basculent sur l'oral des modèles de l'écrit qui sont totalement non fonctionnels. Comment peut-on enseigner le passé simple par des batteries d'exercices à l'oral alors que c'est le temps du récit? Il me semble que ça fait partie des questions qu'on peut se poser.

Laure GIRAULT

C'est encore sur le film mais je n'ai pas pu poser ma question avant. J'aurais voulu me placer de l'autre côté en demandant à celui qui l'a produit si en dehors de tous les bénéfices qu'ont pu en tirer les scénaristes et les acteurs, comme vous nous l'avez dit, ce film va être porté à l'écran, j'aurais voulu savoir pour qui et avec quel objectif. Quel effet vous espérez avoir? Je me place du point de vue des spectateurs.

Boris SEGUIN

Quand on écrit un film, on le fait pour être vu d'un maximum de gens. Eux, ils avaient à transmettre un message. Leur problème était le manque de communication avec les adultes, ce fonctionnement en huis clos, ils avaient de faire entendre :

- 1.) le thème de la solidarité entre eux ;
- 2.) parler de cette menace, de cette situation qui les concerne et qui n'est pas connue en tout cas que l'on ne connaît pas bien.

C'était par rapport aux expériences malheureuses de médiation où effectivement, on vient en banlieue, on capte, après on monte, on met un commentaire, on met un air de rap derrière, on monte 2-3 tags en plan de coupe ou une bagnole brûlée. C'était aussi une manière de maîtriser ensemble les images qui sortent de la ban-

lieue. Je ne sais pas si j'ai répondu à votre question. Financièrement, c'est pas une opération intéressante, vu le temps consacré, c'est pas vraiment le but de l'opération.

Laure GIRAULT

Ça ce sont les bénéfiques qu'ils retirent. Vous leur avez donné la parole, entre guillemets. Vous leur avez permis de...

Boris SEGUIN

De mettre en forme une parole parce que c'est un travail de six mois, de construction, de gommage, d'improvisation. C'est un vrai travail, quoi ! Ecrire un scénario, moi je ne savais pas le faire avant.

Laure GIRAULT

Je n'en doute pas mais le fait qu'il y ait l'espoir de le projeter à l'écran de télévision, c'est quand même un pas. Il y a un plus, on le fait quand même à dessein.

Boris SEGUIN

Ben, pour qu'il soit vu... La promotion, c'est encore un boulot. On essaye de le montrer, d'organiser des débats, des rencontres avec d'autres réalisateurs, d'autres films qui ont été fait autour de la banlieue. Il y a plein de festivals comme à Rennes : comment ou que filmer dans la banlieue ? C'est le problème que se posent les cinéastes. C'est rencontrer, parler. Ce qui me gêne c'est de prendre le problème uniquement sur un plan linguistique. Le travail que je fais avec eux me permet aussi d'avoir des contacts, une complicité, un respect mutuel. Je crois que c'est essentiel que de respecter les adolescents en tant que personnes. Dans ce cas là, on peut, pour ceux qui vont travailler dans la banlieue, y être très bien. C'est vrai qu'il y a deux pôles : c'est la rigidité programmatique où on ne fait que le programme, rien que le programme mais en fait en ZEP c'est pour trois élèves sur trente. Ou bien, tenter, c'est un peu apprenti sorcier, on essaye d'une année sur l'autre, de réfléchir à ce qu'on fait, d'améliorer. C'est pour ça que c'est un boulot passionnant et vivant.

Andrée TABOURET-KELLER

Est-ce que je peux encore intervenir sur le film avant qu'on passe à la norme ?

Moi, je suis très touchée par ce film et je pense que le caractère de mon intervention en a témoigné... parce que je n'ai pas compris et ça m'a blessée. J'aurais voulu comprendre ce qu'ils disent et donc je pense qu'il y a un espèce de malentendu parce que comme vous venez de le dire maintenant vous avez contextualisé le film. Vous nous avez expliqué comment ça s'est fait, dans quel quartier, etc. Et donc, je comprends beaucoup mieux ce que vous avez voulu faire. Il y a une première leçon à en tirer, c'est que le film ne peut pas être projeté comme ça dans un public sans le contextualiser. Peut-être qu'il y a une deuxième leçon, je ne sais pas, j'hésite à le dire parce que je ne suis vraiment pas sûre de moi : moi, à un moment donné, je me suis demandée : « Pourquoi ils ne l'ont pas sous-titré ? » Ça va peut-être vous faire bondir mais je préfère vous le dire.

Boris SEGUIN

Oui mais les gamins diront : « Quand vous nous parlez, mettez des sous-titres » !

Henri BOYER

On sous-titre les Québécois.

Y. CHALLANT

Je voulais dire par rapport à ce film, moi aussi j'ai eu du mal à comprendre mais je pense que c'est un problème technique. Le son était mauvais. Pour le sous-titrage, ça a été fait pour *Etat des lieux*. C'est un film qui a été sous-titré pour les raisons que vous invoquez.

Boris SEGUIN

Avec ironie. Il a joué sur la traduction.

Y. CHALLANT

C'est un film qui a été fait en même temps que *La Haine*.

Henri BOYER

Beaucoup de films québécois sont sous-titrés. C'est pas scandaleux.

Andrée TABOURET-KELLER

Ce dont j'aurais voulu témoigner, toujours à partir du film c'est que j'ai pensé que projeté comme ça, il ratait son but d'abord parce qu'on se trouve devant un document, bon, il se trouve que je n'ai pas compris. J'ai peut-être tort mais on a aussi une impression de ghetto. Et ça, je crois que c'est très grave. Il ne faudrait pas la donner parce que c'est pas vrai. Je suis prête à aller les voir demain ces jeunes. Je n'ai ni crainte ni rien, je pense qu'ils sont comme moi. Moi aussi, j'ai parlé deux langues. Je veux dire que je suis prête à venir avec vous travailler, c'est pas ça, mais le présenter comme ça, ça crée une espèce de distance inutile. Ce que je voudrais c'est que ce film soit connu mais qu'on réfléchisse, que vous réfléchissiez, que nous réfléchissions ensemble aux possibilités de le faire connaître dans de bonnes conditions et là je pense qu'elles n'étaient pas bonnes. Est-ce qu'ils seraient choqués par le sous-titrage? Est-ce qu'ils souhaitent qu'on les comprenne?

Boris SEGUIN

Oui mais moi je les comprends et je pense que les gens qui travaillent en banlieue ou qui ont des enfants de 12-13 ans comprennent. Indépendamment des problèmes techniques, de crachouillis et de résonance.

Michèle VERDELHAN

C'est dans le même sens. Je me suis retrouvée un peu dans la même situation qu'Andrée Tabouret-Keller c'est-à-dire que je n'ai pas compris grand chose. Alors comme je ne comprenais pas grand chose, je me suis demandée pourquoi je ne comprenais pas, ça au moins, c'était à ma portée. Donc il y avait les mots dont on a parlé mais ce n'est pas ça le plus important. Il y a des réalités: la réalité familiale, sociale, culturelle qui est étrangère dont je me rends parfaitement compte que c'est un autre monde. Je ne maîtrise pas ça. Mais il y a quand même

d'autres choses. C'est une autre syntaxe. Il y a une autre syntaxe et une autre prosodie et ce n'est pas lié au son. Ce n'est pas le même rythme de la phrase, ce ne sont pas les mêmes accents, ça n'est même pas la même prononciation des voyelles, ça n'est même pas la même attaque consonantique. C'est radicalement différent de ce point de vue là.

On parlait de ce travail vu comme document de travail peut-être pour des linguistes. On se trouve quand même devant une impression de langue différente. Vous parlez de ghetto, je ne sais pas si c'est un ghetto, c'est la langue d'un groupe à l'intérieur d'un lieu bien particulier. C'est quasiment, pour des enseignants moyens comme moi qui ne sommes pas insérés dans ce monde social là, c'est une langue étrangère. Ça pose quand même un problème très important en ce qui concerne les contenus, les méthodes de l'école et les programmes.

Boris SEGUIN

Oui, mais ça témoigne aussi de ça. C'est vrai qu'en tant que prof de français, on est confronté au silence ou à l'insulte, à l'apostrophe, à des phrases courtes et puis à l'invective entre eux ou vis-à-vis du prof. C'est vraiment une question d'urgence. J'ai enseigné vingt ans avant d'arriver où je suis et j'étais comme un débutant. Ils ont des trucs intéressants à dire et même leur manière de dire les choses, on parlait de raper du Sartre mais j'ai fait raper du La Fontaine, ça marche super bien. On est obligé de s'adapter, de trouver un terrain d'entente, de faire un effort pour comprendre ce qu'ils disent, de comprendre ce qu'il y a derrière ce qu'ils disent, comprendre quelles sont les valeurs de la cité, sur quoi ça repose et puis faire un effort. Le dictionnaire, c'est aussi ça, on leur donnait des outils, eux, ils nous donnaient leur code.

Un intervenant dans la salle

Vous disiez tout à l'heure que l'objectif de l'école c'était la réussite et ensuite l'insertion sociale de ces enfants mais vous avez aussi dit qu'ils maîtrisaient trois langues : la langue du bled, la langue normée (le français officiel) et la langue du quartier, la langue de la rue (l'inter-langue). Moi, je les ai plus petits et ils n'ont pas toujours cette

conscience là même si effectivement ils ont ces trois langues et intuitivement j'ai remarqué quelque chose qui pourrait devenir un thème de recherche, c'est que la réussite scolaire paraît corrélée avec la capacité de se mouvoir à l'intérieur des registres donc le gros travail à faire, c'est ce travail « d'identité caméléon », de passage possible. Le problème c'est que dans les livres et les manuels scolaires ça n'existe pas. J'ai cherché, il n'y en a qu'un et c'est loin d'être le meilleur, c'est *La balle aux mots* qui a une page au CM1 ou CM2 sur les registres de langue. Stop ! Ça s'arrête là. Je crois qu'il y a un gros travail à faire avec les gamins sur le passage de « mon français » à un français normé, passage de « ma prosodie » à une autre façon de dire pour que le jour où je me retrouve dans un entretien d'embauche je ne sois pas marqué du ghetto immédiatement. Il y a un gros travail à faire et je crois qu'il y a des portes qui s'ouvrent à l'éducation nationale parce qu'on parle de moins en moins de maîtrise de la langue et on commence à parler de maîtrise des langages. Ça fait référence au langage informatique, à la langue scientifique, aux langues vivantes étrangères mais il faut aussi que ça fasse référence à la langue orale pour qu'elle soit travaillée pour elle, qu'elle soit mise en relation avec d'autres formes d'orales, avec d'autres formes d'écrits. La dernière chose que je voulais dire à propos de normes, c'est qu'il ne faudrait pas confondre pédagogie et didactique et quand on demande à B. Seguin de justifier un petit peu sur son travail, il ne faudrait pas oublier qu'on parle de citoyenneté. Si on veut avoir des sujets qui soient des sujets de la parole et qu'ils puissent dire « je », il faut leur donner des espaces pour le faire et il faut leur permettre de le faire avec leur identité, avec leur langue à eux, voir le retour ou l'avènement des pédagogies coopératives et institutionnelles.

Jean-Pierre GOUDAILLIER

À propos des échanges de savoirs, je vais vous dire comment je procède pour l'enquête et comment je souhaiterais que l'ensemble du groupe se mette à procéder.

L'enquête, c'est un argument. Evidemment, une enquête nous donne des aliments linguistiques qui vont nous servir par la suite.

On a différentes procédures. En général, il y a des questionnaires écrits, non pas parce que j'y tiens particulièrement, mais parce que c'est une façon d'entrer dans le jeu. On propose un certain nombre de termes et on leur dit : « Connaissez-vous ou non ? Donnez un synonyme, mettez le terme dans un énoncé, etc ». C'est le premier temps de l'enquête. Ils font leur tâche pendant un quart d'heure à vingt minutes, en petit groupe, ou généralement en dehors du temps scolaire. Je le fais exprès en dehors du cadre scolaire, le mercredi après-midi ou le samedi, dans les M.J.C. Quand les feuilles reviennent, on ne part pas. Je reste deux ou trois heures encore à retravailler tout ce qui a été fourni. C'est là que se met en place un échange de savoirs. Je leur explique ce qu'ils m'ont donné, c'est-à-dire les mots arrivés, ou les phrases écrites. On les retravaille ensemble. Je leur montre comment c'est structuré, dans leur type de parler. C'est un tremplin pour accéder à la langue de l'école. Quand je leur montre qu'il y a « dwich » par rapport à « sandwich », que c'est un mot coupé par la fin, je leur explique qu'en français, en règle générale, on coupe plutôt par le début. On fait des exercices à partir de cela. C'est ce que j'appelle déjà un premier échange de savoirs. Ils me donnent leur langue, je leur donne l'explication de leur langue, parce que bien souvent — c'est ce qui se passe actuellement dans les cités — il n'y a plus véritablement de créations comme il y a dix ou quinze ans, où il y avait du verlan qui sortait de tous les côtés. Il y en a encore mais cela a explosé à un certain moment. Maintenant, la langue est dans une reprise, c'est-à-dire qu'on apprend des aînés la langue. Vous avez des jeunes qui apprennent actuellement « turvoi », non pas parce qu'ils créent « turvoi » à partir de « voiture », mais parce que « turvoi » est le mot de la cité. En même temps, ils vont apprendre « gov », parce qu'on ne parle plus maintenant de « caisse » ou de « seké » pour la voiture, on ne parle plus de « turvoi » ou de « voiture », on parle de « gov », parce que « wagon », « wago », « gova », « gov ». Donc « on met du coco dans la gov » : on met de l'essence dans la voiture. Leur montrer comment fonctionne leur système et comment le système français, la langue circulante, fonctionne, est un premier échange de savoirs. Autre échange, j'assiste à une joute entre deux jeunes Marocaines et deux jeunes Marocains, sur le mode :

— « *Eh, qu'est-ce tu m'racontes ? Les Berbères, vous êtes des Arabes.* »

Alors les deux jeunes Marocains, qui sont Berbères disent :

— « *Eh, mais non, les Berbères, on n'est pas des Arabes.* »

À quoi, leur interlocutrices répliquent en disant :

— « *Mais qu'est-ce tu m'racontes ? Les Berbères, c'est comme les Bretons, les Bretons, c'est des Français, donc, les Berbères, vous êtes des Arabes.* »

C'est moi qui leur fais l'explication sur la situation sociolinguistique du Maghreb. Je leur explique que les Berbères sont forcés d'apprendre l'arabe quand ils vont à l'école, pour être alphabétisés, alors que les Arabes n'ont aucune obligation d'être dans le berbère pour être à l'école. C'est moi qui fais ce travail-là auprès des jeunes Marocains. Des jeunes Marocaines n'ont pas été informées, de manière volontaire, par leurs propres parents, du fait que Arabes et Berbères sont dans une certaine situation, qui est celle du Maghreb. C'est ce que j'appelle aussi des échanges de savoirs. Je suis, me semble-t-il, dans mon rôle. Je suis un enseignant, je ne l'oublie pas. On va retourner sur le terrain, où je dois être continuellement, parce que c'est là que les choses se passent. A partir du moment où ce genre de choses se mettent en place dans la cité, cela se passe — Boris peut aussi en témoigner beaucoup mieux — c'est-à-dire qu'on peut faire passer le message de ce que c'est que la norme, l'accès à la norme, le type de langues qui sont véhiculées à tous les niveaux. Mais cela prend du temps.

Une personne dans la salle

Alors pourquoi ne pas le faire directement au niveau des parents ?

Jean-Pierre GOUDAILLIER

Mais on le fait aussi.

Même personne dans la salle

Mais cela ne se fait pas énormément.

POURQUOI ALLEZ-VOUS A L'ÉCOLE ?

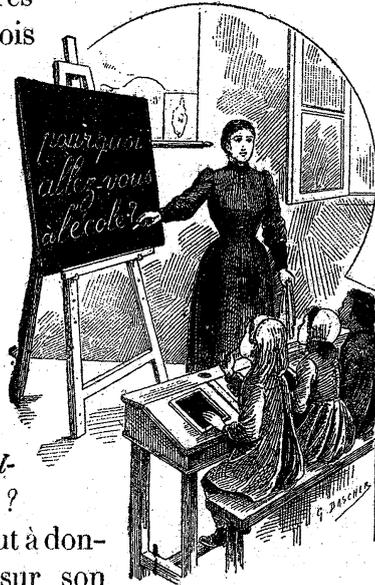
7

Arrivés à l'école, Jacques entra dans la grande classe des garçons, et Suzette dans celle des filles, après avoir mené François à la classe enfantine. [2]

3. — Pourquoi allez-vous à l'école ?

La maîtresse, M^{me} Delorme, écrivit au tableau noir cette question : *Pourquoi allez-vous à l'école ?*

Chaque élève eut à donner la réponse sur son ardoise. La petite Zélie écrivit : « Je vais à l'école parce que mes parents m'y obligent. »



— Je vais à l'école pour apprendre les choses utiles que je ne sais pas.

[2] **CAUSERIE : Grammaire.** — Que veut dire le mot *ainé*? — Quel mot a servi à former *blondin*?

Histoire naturelle. — Qu'est-ce que le visage? — Quelles sont les parties qui le composent?

Comment appelle-t-on l'arbre qui donne les noix? — Que tire-t-on de la noix?

Connaissances usuelles. — Qu'est-ce qu'une carriole? — Quelle différence y a-t-il entre aller au pas, trotter et galoper?

HALT M.R. (Lauréat de l'Académie Française et de la Société pour l'Instruction Élémentaire, auteur de *Suzette* et du *Ménage de Madame Sylvain*): **L'Enfance de Suzette** — Livre de lecture courante à l'usage des jeunes filles, (degré élémentaire) — *Morale - Leçons de Choses - Économie domestique* — Ouvrage illustré de 110 gravures. Paris, Librairie Classique Paul Delaplane éditeur, Septembre 1916 (25^e tirage), p. 7.

Jean-Pierre GOUDAILLIER

Mais on le fait aussi. C'est certain.

Même personne dans la salle

Justement au « Petit Bard⁽²⁾ », il commence à y avoir des expériences où on intègre les parents dans les programmes, à la maternelle. C'est un test pour qu'ils comprennent le travail des instituteurs.

Jean-Pierre GOUDAILLIER

On le fait, mais la disponibilité des parents...

Même personne dans la salle

Justement les parents, les mères maghrébines pensent qu'ils sont encore à la garderie. Là, on leur explique le travail. On les intègre ? Je pensais justement que pendant les cours d'alphabétisation, elles ne se comprennent pas entre elles, et elles parlent une autre langue.

Une autre personne dans la salle

Je suis étudiante en D.E.A. de Sciences du Langage, je donne des cours particuliers de français à des enfants depuis la sixième jusqu'en première année de faculté. Il me semble que le problème du parler des jeunes ou du parler des cités est à la fois un vrai problème très sérieux, et aussi un faux problème, dans la mesure où il me semble que lorsqu'on enseigne le français, on enseigne à des enfants la possibilité d'utiliser et de connaître, d'identifier, ce qu'est la compétence linguistique, tous les registres de langue, en fonction de la situation dans laquelle il se trouve. C'est un problème — peut-être que j'ai du mal à comprendre le langage des cités ou le langage des jeunes. Mais, les jeunes qui n'utilisent pas ces langages très excessifs, qui utilisent un langage tout à fait courant dans la région ici, avec simplement quelques mots déviants par rapport au vocabulaire de leurs parents, ont un problème de compréhension de tous les registres de langue qui se présentent autour d'eux. Je vois aussi bien des enfants de quatrième que des étudiants de première année de faculté venir me voir parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande, les mots qui

leur sont proposés, ni ce qui est écrit dans les journaux, ni ce qui est écrit ou ce qui leur est dit dans le monde du travail. C'est un problème d'accès à la pluralité, à l'intercompréhension d'une même langue sous ses diverses formes. Il me semble que le langage des cités est dans ce cadre-là.

Boris SEGUIN

C'est toujours le même problème. Soit il y a une norme absolue, et dans ce cas-là il n'y a qu'une seule façon de bien parler — c'est évidemment très efficace pédagogiquement, il faut comprendre pourquoi cela marche — soit il faut rompre un certain nombre de représentations idéologiques dans ce domaine, mais c'est évidemment très compliqué et très lourd, parce qu'il faut bien qu'on mesure le fait que nous allons contre des siècles : le génie de la langue française...

Jean-Pierre GOUDAILLIER

Ce n'est pas nouveau.

Boris SEGUIN

C'est le moins que l'on puisse dire.

Dominique BUCHETON

Il me semble que justement la question très difficile — on voit qu'elle est beaucoup plus difficile qu'on pensait — de comprendre quels sont ces obstacles qui empêchent ces enfants d'apprendre, et qui sont plus importants probablement qu'on ne pensait, ne sont pas, pour ma conviction profonde, que dans la langue à proprement parler. C'est-à-dire que arriver à travailler ensemble langue de l'école, norme, savoirs et question des identités, est une chose redoutablement difficile à mettre en œuvre. Les pratiques langagières des enfants des banlieues ou des cités sont le reflet autant de concepts de soi, de représentations de la famille, de ce que c'est qu'apprendre à l'école, de projets de vie, de valeurs, etc. Ces représentations font très souvent obstacle. La langue n'est que le prétexte qui est la mise en vision de tout cela.

Je vais prendre deux anecdotes. La première s'est passée en faisant des entretiens avec des élèves de seconde de Sartrouville, pour comprendre pourquoi ils étaient en situation d'échec scolaire. Une élève nous a dit : « *Moi, je ne veux pas que l'école me transforme.* ». Cela nous a fait beaucoup réfléchir. Et, deuxième anecdote qui m'a beaucoup bouleversée aussi, ici à La Paillade, en allant, en observateur, dans un collège où il y avait une leçon de physique. Il y a eu un petit incident dans une expérimentation. La leçon de physique était en français, les élèves comprenaient bien, communiquaient bien, et il y a eu l'incident... Les élèves se sont mis à parler en arabe ou en berbère, je ne sais pas en quoi ils ont parlé, mais dès l'instant où il a fallu parler de quelque chose qui était de l'ordre des affects, des relations humaines, ce n'est pas le français qu'ils ont convoqué, c'est une autre langue. Cela veut dire que la langue de l'école, des savoirs, de l'instruction, ce n'est pas la langue de la construction de l'identité, de la personne, des valeurs. Il me semble qu'il y a là — j'extrapole peut-être — quelque chose d'extrêmement grave. Du coup, je me suis dit que les obstacles — tu parlais d'identité « caméléon » —... Moi, je ne crois pas qu'on puisse passer à l'école, à l'université, etc., sans être profondément transformé. C'est notre identité profonde qui est transformée, et toutes ces transformations sont, y compris pour nous qui changeons de statut, pour certains d'entre nous qui avons des carrières zigzagantes, extrêmement douloureuses. Il y a toujours de la perte et du gain. Je crois que là, il y a des obstacles sur lesquels il faut travailler. Je veux dire par là que, en résumé, les enjeux de l'école, travailler sur ces questions-là du point de vue de l'école, est bien au-delà, bien qu'il faille en passer par tout ce qui a été proposé ce matin, avec lequel je suis en accord profond, de ces questions de lexique, de langage, de syntaxe, de parler, etc. Mais très profondément, c'est : comment je vais obtenir ces passages ? Je crois que le film de Seguin, qui fait partie de ces passages qui permettent d'entrer, c'est le tout début du travail, et que après, il va falloir continuer cette transformation. Si on s'arrête là c'est extrêmement dangereux, parce qu'on leur a donné une illusion, qu'on peut produire, qu'on peut être des artistes, faire des chefs d'œuvres, etc., qu'on peut faire des tas de choses, et

c'est faux. Ils vont se planter. C'est là qu'on se rend compte que cette question : identité, savoir, rapport au savoir, rapport à l'école, donc globalement des enjeux pour l'école, est une question politique, idéologique, et est bien au-delà d'une simple question linguistique.

J'en arrive à la formation : on ne va pas soigner par des petits remèdes de-ci de-là et des recettes. On va trouver des réponses avec une réflexion profonde. Je crois qu'il faut retrousser les manches du point de vue de la recherche aussi... Trouver à la fois des réponses théoriques et pratique, me semble une des perspectives. Dans la relance des Z.E.P., ce n'est pas « haut les cœurs ! » comme il était proposé à un moment donné, c'est : « haut les cervelles ! » qu'il faut faire. Je crois que c'est beaucoup plus difficile qu'on ne le pensait.

Jean-Michel KASBARIAN

Je me demandais tout à l'heure si l'un des obstacles à l'appréciation, à l'évaluation du document (on se posait la question de l'identification de la langue : qu'est-ce que c'est ?) n'était pas la représentation de cette parlure comme une langue étrangère. On avait le sentiment effectivement de tout ce qui allait avec la langue étrangère, c'est-à-dire la syntaxe, des traits différents. Il me semble que s'il y a des choses que nous sommes pas mal à ne pas comprendre, ce n'est pas si grave que cela, parce que si l'on travaille avec les élèves dans la description, on a à la fois les moyens, non pas simplement de la description formelle, mais aussi de comprendre comment cela marche exactement, comme l'on ferait un petit peu en technologie, et quels sont les effets que l'on produit, quel type d'interaction l'on peut mettre en jeu avec ces propos, ces parlures. Cela me semble de nature à être rassurant pour les enseignants, et en même temps cela peut permettre de conserver cet objectif, sur lequel on est tous d'accord je crois depuis ce matin, de l'importance d'une langue scolaire. Je crois qu'il n'est pas question de balancer cette question-là, mais en même temps, de s'interroger de façon très pratique. Quand on voit les enseignants dans ces classes-là, c'est le problème qui se pose.

Pour avoir travaillé vraiment en formation continue sur la durée avec des enseignants et dans un certain nombre de collèges, mais aussi

avec des professeurs d'école, on se rend compte que lorsque les enseignants sont capables de rentrer dans la description, un petit peu comme on démonte un objet technologique — et je ne réduis pas la description strictement au point de vue structurel mais aussi à tous les effets pragmatiques qu'on peut obtenir avec ces parlures-là — lorsqu'on fait cette entrée-là, qui n'est ni encore une fois hyper-valorisante ni dramatisante, je crois qu'on arrive à mieux percevoir, à mieux comprendre, au même titre après tout qu'un enseignant qui propose des situations de production écrite. Cela ne se voit pas beaucoup dans les classes, mais il pourrait être tout à fait intéressant que lui-même se mette en scène en tant que scripteur, qu'il écrive et qu'il lise ce qu'il écrit, de façon à ce qu'il y ait cette confrontation. C'est peut-être une parenthèse par rapport à la perception qu'on pourrait avoir du document.

Daniel ARMOGATHE

Je me pose beaucoup de questions sur cet apprentissage, ce passage — est-ce qu'on peut l'apprendre ? — d'un registre à un autre. Bien sûr, pour arriver à passer de l'un à l'autre il faut les avoir tous intégrés, fréquentés, intériorisés. Il est évident que s'il en reste un seul on ne pourra pas connaître en tout cas le jeu qui peut s'établir entre langage soutenu, le langage que j'appelle du maintien, puis le langage de l'affect dont on a bien parlé, car en fait on s'aperçoit effectivement que : quel est celui d'entre nous ici qui, dans une situation d'affect, ne trouve pas tout d'un coup des termes grossiers, vulgaires ? Quel est celui d'entre nous qui n'a pas un jour ou l'autre — et c'est même très fréquent — au bistrot avec un copain, dit des mots presque aussi grossiers que ceux qu'on entend dans les films ? Avec mon collègue Kasbarian, quand on est au bistrot, je peux vous dire que si vous nous enregistrez vous ne nous entendrez pas parler comme vous m'entendez parler maintenant. Cela veut dire que nous, et un certain nombre de gens, sommes susceptibles de passer facilement d'un registre à un autre, ce que les enfants que l'on voit ici ou là ne sont pas capables de faire. Ne sont pas capables de faire,

tout simplement parce que précisément ils n'ont pas eu les moyens d'atteindre un niveau de langue que nous autres nous avons atteint, par chance ou par l'éducation que nous avons reçue.

Boris SEGUIN

Je voudrais juste corriger quelque chose. Ce que je constate c'est que les élèves qui s'expriment le mieux, entre guillemets, en argot, en langue des cités, sont ceux qui sont le plus à l'aise dans les différents registres de langue. Les plus à l'aise maîtrisent tout à fait les autres registres de langue. Effectivement, le problème c'est ceux qui sont coincés entre : « Ta mère », « Ta race », etc. Ceux-là, c'est uniquement les coups, la violence.

Andrée TABOURET-KELLER

Je voulais intervenir sur cette question des différents registres. Mon expérience m'apprend que les enfants très tôt exploitent différents registres. Par exemple, ils ne s'adressent pas du tout de la même façon en particulier à la mère, ou à la grand-mère ou à quelqu'un, à une tante ou à une marraine, ou à un visiteur. Très très tôt ils ont compris, et ils appliquent des différences de registres dans les adresses, dans la manière dont ils saluent ou surtout dans la manière dont ils demandent. Ils ont une manière de demander à la mère qui est tout à fait différente de la manière de demander à d'autres personnes, et ils l'exploitent très très bien. Je pense que ces jeunes qu'on a vu ici ont de la même façon différents registres. Donc, je ne pense pas que cela soit la possession des différents registres qui soit un problème, parce qu'elle fait partie de la vie sociale, et les enfants, en général, sont socialisés. Nous partons de l'idée qu'ils sont socialisés malgré tout, même si c'est dans un cercle étroit de la famille ou de la cité, ils sont socialisés, et donc ils ont différents registres. Ce qu'il y a peut-être c'est que l'école, jusqu'à présent, n'a pas exploité la richesse de ces différents registres. C'est une autre question. Je pense qu'il y a là un problème, c'est qu'on n'a pas fait attention au fait qu'ils ont déjà toutes sortes de registres. Quant à les apprendre tous, c'est inutile. L'essentiel, c'est qu'ils aient compris qu'il

y a différents registres. Ils peuvent toujours apprendre ceux dont ils ont besoin le jour où...

Boris SEGUIN

Le problème, c'est celui de l'oral et de l'écrit. Ce qu'on appelle norme, c'est quoi? C'est la norme de l'écrit. C'est la langue comme code écrit.

Pierre BOUTAN

Il y a de la norme aussi à l'oral. Massivement. D'ailleurs, à la limite, il n'est pas possible d'avoir une langue s'il n'y a pas de la norme. C'est aussi simple que cela, il me semble. C'est la sur-norme, le fait de transformer un mode de parler en supériorité en soi. C'est cela qui est problématique.

Boris SEGUIN

Un enfant de cinq ans sait construire une phrase, sait la différence entre l'imparfait et le présent. Donc il a intégré un certain nombre de règles de construction. Le problème c'est le passage à l'écrit. En tout cas, moi je constate que le problème au collège c'est que tout est fait à travers l'écrit. Ce Brevet-là, qui ne sert à rien, qui est fait n'importe comment — j'espère qu'il va changer — ces questions sur des textes qui sont à des années-lumière de leurs préoccupations, qui ne les touchent pas... On voit très bien que quand on reprend les textes qui sont proposés de Chateaubriand qui se promène en Normandie avec trois gouvernantes, cela leur passe au-dessus. Le dernier, c'était un texte de je-ne-sais-plus-qui, *Voyage en 2 CV*. Et à l'écrit, c'était écrit 2 CV. Eux, CV, ils savent ce que c'est : écrire un CV ; mais voyage en 2 CV, c'était... Les 2 CV n'existent plus. On ne peut pas non plus — parce qu'il y a quand même la contrepartie de ce que tu dis — s'installer à la remorque de leur monde. Je crois que ce serait aussi leur rendre un très mauvais service, ce serait même criminel, à la limite. Toute la question, c'est : comment on fait pour créer les conditions qui vont permettre de s'installer, non pas avec des différences qui sont en moins, mais des différences qui sont en plus, si je puis dire. Le fait

d'avoir quelque chose en plus, et pas en moins. C'est vraiment compliqué. Le rapport à l'écrit, j'affirme que c'est un des éléments décisifs de la norme scolaire pour des raisons de commodité. C'est à cause de cela que c'est si important à l'école, parce que cela permet d'organiser l'école — pour aller vite. On ne va pas s'en débarrasser comme cela. Il y a toute une série de choses sur lesquelles il faut évidemment à la fois déplacer les points de vue, mais en même temps tenir compte des réalités, parce que sinon on prêche dans le désert. On a malheureusement, dans ce domaine-là, des traditions qui durent. Je pourrais vous lire des textes de 1870 qui expliquent qu'il faut effectivement écouter les enfants, s'appuyer sur la façon dont ils parlent chez eux, etc. Cela nous fait revenir, d'une façon ou d'une autre, à la question de la formation. C'est clair, là-dessus, qu'il y a toute une série de choses qu'il faut déplacer à cet endroit-là, mais il faut aussi qu'on mesure que ce genre de déplacement ne se fait pas instantanément. C'est aussi compliqué. Il me semble que le point sur lequel on peut sans aucun doute avancer avec le plus d'efficacité, c'est à partir du moment où on dispose d'un certain nombre de repères communs — après, qu'il y ait diversité et débat, nécessaires d'ailleurs, dans les choix pour aller dans ce sens-là, c'est normal — mais je crois que c'est quand même ce grand axe, qui consiste à dire comment on crée les conditions pour transformer l'école pour tous. C'est cela qui est en question. Alors, évidemment, cela nous amène à considérer qu'on a beaucoup de pain sur la planche.

Notes

(1) Voir liste des intervenants, ci-suit.

(2) Nom d'un quartier de Montpellier.

Intervenants

- ARMOGATHE Daniel, IUFM, Aix-Marseille
- BOUTAN Pierre, IUFM, Montpellier
- BOYER Henri, Université Montpellier III
- BRÈS Jacques, Université Montpellier III
- BUCHETON Dominique, IUFM, Perpignan

Intervenants (suite)

- DURAND Marie-Claire, Conseillère Pédagogique, AIS
- GIRAULT Laure, Étudiante DEA
- GOUDAILLIER Jean-Pierre, Université René Descartes, Paris
- KASBARIAN Jean-Michel, IUFM, Aix-Marseille
- PILLET Élisabeth, IUFM, Montpellier
- RAMOS Michel, Enseignant de primaire
- SEGUIN Boris, Collège Jean Jaurès, Pantin
- TABOURET-KELLER Andrée, Université Louis Pasteur, Strasbourg
- VERDELHAN Michèle, IUFM et Université Montpellier III

Colophon

La conception graphique de ce livre ainsi que sa maquette, la numérisation des illustrations et sa fabrication, ont été assurées par Roger A. RIPERT de la cellule de Communication de l'I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier.

Il a été réalisé sous Quark X-Press ver. 3.3.2., sur ordinateur Apple Power Macintosh 7600/132. Les illustrations ont été numérisées sur scanner Agfa et traitées au moyen du logiciel Adobe Photoshop ver. 3.0.5. Les polices de caractères employées dans l'ouvrage appartiennent aux familles ITC Galliard, Gill Sans et Helvetica.

Il a été imprimé et relié par l'Imprimerie de La Charité, Montpellier.

L'illustration de ce livre a été réalisée, notamment, à partir des collections du Fonds de Documentation en Histoire de l'Education de l'IUFM de Montpellier.

Achevé d'imprimer

Ce livre a été achevé d'imprimer en mai 1999, sur les presses de l'Imprimerie de La Charité – 7, av. de Castelnau – 34 090 Montpellier.

