



HAL
open science

Quand la distance est dite proximité : le “ FLM ” en question...

Emmanuelle Guerin

► To cite this version:

Emmanuelle Guerin. Quand la distance est dite proximité : le “ FLM ” en question.... Humanités, Didactiques, Recherches, 2021, 1, pp.132-156. <hal-03780104>

HAL Id: hal-03780104

<https://hal.science/hal-03780104v1>

Submitted on 27 Feb 2025

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.



HAL Authorization

Quand la distance est dite proximité : le « FLM » en question...

Emmanuelle Guerin

Université Sorbonne Nouvelle – DILTEC-EA2288

Résumé

Nombreux sont les chercheurs, auteurs, acteurs de terrain à mettre en lumière, chacun de leur point de vue et domaine d'expertise/de compétences, le décalage entre ce que l'institution scolaire (et plus largement la société) définit comme le français langue dite maternelle (FLM) et la réalité des pratiques langagières ordinaires des élèves (et des enseignants). Dans cette contribution, il est abordé sous l'angle d'une « approche communicationnelle de la variation » (Guerin, 2017) qui reprend la dimension « conceptionnelle » suggérée par les travaux de Koch & Oesterreicher (par exemple, 2001). Il s'agit, en fait, de considérer les différentes formes de la langue (expression préférée à « variétés ») en lien avec les paramètres de la situation de communication afin de déterminer la plus ou moins grande distance (ou proximité/immédiateté) qui caractérise l'interaction dans laquelle émerge un texte (oral ou écrit). Partant, compte tenu des origines historico-socio-politiques de la forme légitime, l'objet d'enseignement, ledit « bon usage », de sa proximité avec les formes d'écrits littéraires (certains du moins), cette forme relève de productions formellement caractéristiques de la distance communicative, compte tenu de la faible connivence des interactants. Dès lors, la question des effets (le plus souvent néfastes) sur les apprentissages du décalage entre les formes ordinaires et l'objet d'enseignement fait naître une certaine incongruité : la « langue maternelle » des élèves, s'actualisant dans leurs productions quotidiennes est le résultat d'acquisitions faites dans des situations qui

illustrent (inévitablement) la proximité communicative. Le discours scolaire assigne ainsi une « langue maternelle » aux élèves qui relève, en fait, davantage d'une « langue » étrangère. On peut dès lors faire l'hypothèse que ce procédé n'est pas sans conséquence sur les constructions identitaires des enfants, quand on sait le lien étroit qui unit culturellement et socialement la maîtrise de la (« bonne ») langue et l'appartenance à la communauté nationale. La problématique sous-jacente au propos vise la représentation commune de la langue et de sa variation contrainte par une idéologie uniformisante et hiérarchisante, consacrant un unique « bon usage » absolu.

Introduction

Les notions d'espace et de temps au cœur de la problématique de ce premier numéro de la revue *Humanités, Didactique, Recherches* peuvent être facilement saisies par le sociolinguiste pour aborder la variation de la langue dans sa dimension diatopique et diachronique. Pourtant, la réflexion proposée, bien que s'inscrivant clairement dans le champ de la sociolinguistique, s'articule autour de la notion d'espace mais d'espace symbolique et, plus précisément, de celle de « distance communicative » pour montrer en quoi elle permet une caractérisation des formes de la langue française, y compris la forme scolaire.

L'objectif sous-jacent du propos est de montrer en quoi les « savoirs savants » de la sociolinguistique sur la variation de la langue peuvent contribuer à éclairer la problématique de l'enseignement du français langue dite maternelle. Déjà, Gueunier & Genouvrier (1982, p. 5) envisageaient que la question ne concernait pas seulement les linguistes : « *Si le linguiste ne peut traiter exhaustivement de la langue maternelle, il ne peut non plus faire l'économie d'y penser, en faisant appel à d'autres disciplines des sciences humaines* ». La sociolinguistique contemporaine est, par essence, ouverte aux disciplines telles que la sociologie ou l'anthropologie et, à ce titre, elle permet d'apporter des éléments de réflexion qui ne sont pas directement accessibles du strict point de vue du linguiste/didacticien.

L'enseignement de la langue dite maternelle met en jeu des savoirs qui, en principe, ne devraient pas concerner uniquement l'exercice scolaire. Les élèves sont, avant cela, des locuteurs qui contribuent à faire vivre la

langue. Le rôle de l'enseignement devrait permettre le développement des compétences langagières par l'enrichissement du répertoire et l'accès aux outils permettant une gestion réfléchie des ressources. Cela suppose que l'on ait une appréhension de la langue en tant qu'elle est inévitablement hétérogène : s'il s'agit bien de la langue maternelle des élèves, on ne peut ignorer la diversité de leurs pratiques langagières. L'objet d'enseignement ne devrait ainsi pas être figé dans un modèle unique. Or, la sacralisation d'un modèle de langue homogène et stable est un des éléments qui caractérisent la culture française. L'école participe de fait au maintien et à la diffusion de ce qui peut être élevé au rang d'idéologie en faisant la promotion d'un « français scolaire » porteur des stigmates du français standard.

Il est difficile, dans ces conditions, de tenir compte des pratiques langagières extrascolaires des élèves et davantage encore de considérer qu'elles s'inscriraient dans le champ de variation de la langue au même titre que la forme légitime. La langue maternelle telle que pensée dans le cadre de l'enseignement relève davantage d'une construction que du reflet d'une réalité des usages. L'école, en tant qu'institution, revêtant un caractère d'autorité, prescrit les contours d'une langue maternelle dont la maîtrise est conditionnée par la réussite scolaire. Comment qualifier alors les autres formes de la langue maîtrisées par les locuteurs ? N'y a-t-il pas un risque que les locuteurs en échec scolaire éprouvent un sentiment d'exclusion de la communauté nationale ?

Il s'agit donc de faire l'hypothèse de la pertinence d'une approche de la langue et de sa variation dans toute sa complexité, telle qu'elle peut être saisie par un certain courant de la sociolinguistique, pour penser l'enseignement de la langue dite maternelle afin d'envisager les savoirs relatifs au « français scolaire » comme des enrichissements des compétences en langue maternelle déjà en place, dans une logique de cumul plutôt que d'exclusivité.

L'approche en question se structure autour des concepts de distance et proximité communicative nécessaires pour caractériser objectivement les formes de langue et tenter de donner un sens à l'enseignement du français aux locuteurs français. Dans ce cadre, on est en mesure de montrer que les formes de langue qui circulent dans l'environnement quotidien, courant, des élèves, à partir desquelles se développent « naturellement » les compétences en langue maternelle, illustrent

majoritairement ce qui s'actualise dans les situations de proximité communicative. En revanche, le modèle qui influence le « français scolaire » se caractérise par des unités pertinentes dans des situations de distance communicationnelle. Cette contribution se donne pour objet de traiter cette contradiction en abordant son origine, ses effets et les moyens de l'assumer.

1. La langue « maternelle » enseignée/assignée

1.1. La « langue maternelle » enseignée

Herlitz et al. (2007 : 15) proposent de saisir ladite « langue maternelle » de trois points de vue. Le premier permet d'envisager que l'on aurait affaire à « The language of primary socialisation, the language developed by a child from early childhood ». Les auteurs invitent alors à parler de « home language », ce qui permet raisonnablement d'éviter la référence à la mère qui, dans bien des cas, est réducteur, voire sans pertinence. Le deuxième associe la notion à « *the formation of regional or national identity, and the formation of national state : the mother tongue is the language of fatherland* ». Les auteurs précisent que, dans certains contextes, les deux points de vue se confondent. Enfin, le troisième point de vue conduit à associer « langue maternelle » à « an educational concept ». On note que dans les deux premiers cas les auteurs ne parlent pas de concepts : il n'est pas question d'abstraction puisque la « langue maternelle » est caractérisée relativement à des pratiques effectives individuelles ou collectives. En revanche, actualisée dans le champ de l'enseignement, la « langue maternelle » ne fait, en fait, écho à aucune pratique « naturelle », mais prend un caractère « fonctionnel », notamment parce qu'il semble incontournable de distinguer les publics d'apprenants pour proposer une pédagogie adaptée, validant ainsi, pour le français, la pertinence de pratiques différenciées pour le FLM, FLE, FLS, FOU... Cela est rendu possible que si l'on « *prête à l'apprenant une identité culturelle spécifique, reconnaissable et stable* » (Muni Toke, 2012 : 11). Or, le propre même des identités individuelles est leur hétérogénéité et leur dynamisme. De fait, la « langue maternelle », dans son acception scolaire relève davantage d'une construction, certes en lien avec « the language of fatherland » (l'école est une institution structurant la communauté

nationale) et, de façon moins évidente, avec « the home language » (là où se jouent l'hétérogénéité et le dynamisme dont il était question précédemment). Autrement dit, cette construction repose sur une idéalisation de ce qui serait/devrait être la langue des locuteurs d'une communauté.

Pour ce qui est de la France, cette idéalisation est motivée par un rapport à la langue que de nombreux auteurs qualifient de « passionné » (par exemple, Paveau & Rosier, 2008) : son contrôle et son enseignement (sa diffusion) portent en eux toute une idéologie centralisatrice et unificatrice. Certains comme Boyer (2001) proposent de parler d'unilinguisme pour distinguer la situation d'autres pays monolingues mais pour lesquels, culturellement, la place et les enjeux d'une norme unique peuvent être bien moins déterminants. En effet, en France, la maîtrise du supposé bon usage du français est indissociable de l'intégration et de la réussite sociale : « *En France, les pouvoirs publics établissent un lien indéfectible, à la fois, entre connaissance du français et intégration, mais également entre connaissance du français et nationalité* » (Candide & Cochy 2009 : 97). Au-delà de la seule dimension politique, ce rapport à la langue imprègne les représentations communes et se mue en véritable « fétichisme » (Bourdieu & Boltanski, 1975) qui impacte mêmes les pratiques ordinaires. Gadet, 2007 : 30-31) affirme : « *L'idéologie linguistique courante en France n'est pas très éloignée du purisme (...). Elle construit la langue sur le modèle du bien et du mal* ». Le rôle de l'école Républicaine est ainsi de transmettre à tous les élèves la « bonne » langue. En l'occurrence, il s'agit de viser « *un français de type standard, en affinité avec la norme y compris dans ses réalisations orales, et dont l'écrit littéraire constitue le modèle* » (Boutet, 2002 : 170).

Ainsi circonscrite, la « langue maternelle » peut constituer un objet d'enseignement pour lequel on est en mesure d'identifier des règles suffisamment stables. On conçoit aisément la difficulté, voire l'impossibilité, d'enseigner une langue (vivante) dans toute sa diversité et son dynamisme puisque chaque règle serait susceptible d'être remise en cause face à l'usage. Depuis son accession au statut de discipline scolaire (Savatovsky, 1995), on propose ainsi aux élèves des activités, notamment grammaticales, dont l'objectif est l'accession à une posture métalinguistique pour favoriser la maîtrise du « bon » code. « *Le champ*

du français articule des activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes, complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexicque) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles » (B.O. du 26 juillet 2018). L'écrit littéraire pris pour modèle, pour reprendre les termes de Boutet, la grammaire scolaire s'articule donc autour d'un appareillage catégoriel et terminologique pensé pour décrire des textes écrits et, par conséquent, pour expliquer l'orthographe (Chervel, 1977). En cela, la France ne fait pas figure d'exception. C'est dans la façon d'aborder et de présenter son objet que la culture éducative nationale se démarque : la tendance unilingue conduit à en faire un modèle absolu, la seule forme légitime. *« C'est donc tout à la fois la caractérisation et les limites assignées à l'"enseignable" dans les manuels et pratiques de classe ainsi que la nature du "français de référence" qui produit cette réduction des "variations" que l'univers scolaire peut traiter comme une nécessité implicite ou qu'il peut, à des degrés divers, choisir d'explicitier. »* (Chiss, 2010 : 14-15). L'étude présentée dans Guerin (2014) illustre les propos de Chiss en montrant par quels procédés le traitement de la variation dans la pratique scolaire concourt à simplifier sa description selon le principe de l'exclusivité du « bon usage ».

1.2. La « langue maternelle » assignée

« Ce qui circule sur le marché linguistique, ce n'est pas "la langue", mais des discours stylistiquement caractérisés, à la fois du côté de la production, dans la mesure où chaque locuteur se fait un idiolecte avec la langue commune, et du côté de la réception, dans la mesure où chaque récepteur contribue à produire le message qu'il perçoit et apprécie en y important tout ce qui fait son expérience singulière et collective. » (Bourdieu, 1982 : 16). On peut ainsi dire que la langue est une abstraction qui s'actualise dans les usages des locuteurs. Tel est du moins, en principe, le point de vue de la (socio)linguistique. Corrélativement, les locuteurs développent leurs compétences langagières au gré de leurs expériences langagières se constituant ainsi des répertoires nécessairement uniques (« idiolectes »). Dès lors, comment caractériser la langue maternelle des élèves français ? Derrière cette question se joue la définition de « langue » : pour pouvoir

considérer que tous les élèves français sont de langue maternelle française alors il faut appréhender la langue comme nécessairement hétérogène, en contact avec d'autres langues, dynamique donc insaisissable. Autant de qualités qui ne rendent pas la langue enseignable. Pourtant, elle est enseignée et pour y parvenir, comme dit plus haut, sa variabilité est jugulée et, par un procédé synecdochique, la description d'une forme en particulier donnerait accès à l'ensemble du système linguistique et de ses réalisations. Pourtant, comme il sera vu plus loin, la spécificité de la forme sélectionnée, bien que socialement légitime, rend l'objectif d'accéder à l'ensemble du système et de ses potentialités inatteignable.

Ce n'est donc pas la langue qui est enseignée mais une forme stabilisée. Or, ce n'est pas en ces termes que sont énoncés les enseignements scolaires. En prétendant transmettre les savoirs nécessaires à la maîtrise de la langue maternelle, l'école assigne une langue maternelle fictive avec pour conséquence inévitable une remise en cause plus ou moins bouleversante des compétences en français des élèves. Cela favorise le sentiment de ne « pas bien » parler français. Compte tenu de la place qu'occupe la langue dans la conception de l'identité nationale, ce sentiment peut être cause d'insécurité sociale, notamment pour ceux pour qui l'appartenance à la communauté ne va pas de soi parce que d'autres attributs contribuent à écarter de l'ensemble des référents socioculturels légitimes. C'est ainsi que s'instaurent et se maintiennent des processus d'auto et d'hétéro-marginalisation (Guerin, 2020a) : puisque l'école dit enseigner la langue maternelle, donc la langue des Français, et que sont en jeu des savoirs linguistiques éloignés voire très éloignés des savoirs acquis et développés dans l'environnement quotidien extrascolaire de certains élèves, alors sont-ils français ?

La question de l'écart entre les compétences des enfants qui peuvent ou non inclure une familiarité avec la forme scolaire, et celles visées par l'école anime les réflexions des (socio)didacticiens alimentées par les travaux de sociologues comme Lahire (par exemple, 1993 ou 2019) qui montrent bien le lien entre cet écart et la réussite/l'échec scolaire. Considérer cet écart met en lumière la spécificité du « français scolaire » qui, en prenant pour modèle les écrits littéraires, implique que les élèves pour lesquels une pratique de la langue proche du modèle n'est pas étrangère aux pratiques ordinaires auront plus de facilité à en

acquérir les codes. La notion de « littératie », telle qu'introduite par les travaux de Goody, permet d'articuler les discussions et d'éclaircir le problème (Chiss, 2008) : *« nous pourrions être amenés à imputer la plus grande part de responsabilité au fossé qui sépare la tradition littératiennne prévalant à l'école publique des traditions orales, très différentes, souvent en pleine contradiction avec les précédentes, propres à la famille de l'élève et à ses pairs. Les grandes différences concernant le degré d'exposition des individus à la tradition littératiennne créent un fossé dans la société littératiennne que la société non littératiennne ne connaît pas ; ce fossé est celui qui sépare les diverses formes de littératie et de non-littératie. C'est à l'école, cette institution clé de la société, que ce conflit se manifeste de la façon la plus spectaculaire »* (Goody & Watt, 2006 : 60). Le cadre théorique posé par l'introduction de la notion de littératie est désormais celui qui prédomine dans tous les lieux où il est question de penser l'enseignement de la « langue maternelle » : le rôle de l'école est de permettre à tous d'accéder à une forme littératiennne de la langue française. L'avantage est notamment de ne pas réduire, en principe, la problématique de l'enseignement à la seule question relative à la dichotomie du couple oral/écrit. Il ne s'agit pas uniquement pour les élèves d'entrer dans l'écrit, ce qui supposerait que l'école ignore l'oral, mais d'entrer dans un champ de compétences qui permet notamment d'établir *« un autre rapport au langage oral qui n'est plus fondé sur les expériences immédiates et agies mais qui les met à distance, les reconfigure dans des discours construits parfois élaborés collectivement. Il oblige à se décaler par rapport à l'évènement, à le considérer avec un autre point de vue, à le décontextualiser pour le reconstruire par le langage. »*¹.

Pour autant, bien que ces avancées théoriques permettent de considérer de manière raisonnable et raisonnée l'enseignement de la « langue maternelle », manifestement, les difficultés des élèves et l'inégalité d'accès aux savoirs en jeu, ne se résorbent pas. Certes, une plus grande

¹ Extrait d'un document mis à disposition des enseignants de maternelle par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2015 et disponible sur le site institutionnel EDUSCOL : *Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie 1 – L'oral Fiches repères.*

place est désormais faite à l'oral dans les classes et, avec elle, une porte vers les compétences déjà en place des élèves s'ouvre mais force est de constater que ce n'est pas pour autant que tous les élèves se reconnaissent mieux en tant que locuteurs légitimes du français (Guerin, 2020b), condition qui favorise une entrée sécurisante dans les apprentissages puisqu'ils ne remettent pas en cause leur identité individuelle. Le point de vue sociolinguistique adopté ici permet de questionner cette condition et de fournir le matériau théorique nécessaire pour rendre visible le lien entre les formes de français littératiées et les autres formes qui circulent dans l'environnement familial des enfants.

Pour que puissent être envisagée une transposition didactique des « savoirs savants » sur la langue et sa variation, il faut revoir en amont la façon d'appréhender l'objet d'enseignement. Ce n'est pas en fait l'insaisissable langue maternelle des élèves qui est en jeu mais la forme légitime de la langue maternelle. Cette affirmation est fondamentale et devrait être évidente pour tous les acteurs de l'école (élèves, enseignants et parents). Tant que la « leçon de français » ne sera pas rebaptisée de telle sorte que l'on comprenne que ce qui y est dit peut ne pas être validé à l'épreuve d'autres formes de français, alors la condition précédemment évoquée ne sera pas envisageable. Cela admis, devrait s'opérer une rupture avec la façon dont est traditionnellement appréhendée la langue et sa variation dans le discours et la pratique scolaires. Si l'objectif est bien de permettre aux enfants/élèves d'intégrer les savoirs relatifs au code des formes littératiées en tant qu'ils participent de l'ensemble des savoirs qui fondent leur langue maternelle, alors le discours et la pratique scolaire ne devraient pas laisser entendre l'exclusive validité de la forme scolaire. En l'état, le traitement de la variation est pourtant ainsi orienté. L'indice le plus évident est probablement la persistance d'une représentation de la variation sous la forme desdits niveaux de langue qui suggère en substance une hiérarchie des formes. Même lorsque le terme « niveaux » est remplacé par « registres » le contenu du propos ne fait pas de doute quant à la dévalorisation par l'absence de légitimité des formes hors du champ du « français scolaire ». Dans la tripartition des niveaux (familier-courant-soutenu), le plus problématique est sans doute l'usage du mot « courant ». Un grand nombre des unités linguistiques

rangées dans ce « niveau » ne sont en fait pas courantes, c'est-à-dire ordinaires, quotidiennes, pour la plupart des enfants (et des adultes), comme on peut le voir dans cet extrait d'exercice et sa correction proposée à des élèves de CM12 :

Trouve un synonyme (= un mot de sens équivalent) à chacun de ces termes ou expressions dans un niveau de langue courant :

En avoir marre, avoir du bol, être chagriné, être courroucé, avoir la frousse, être sympa, marrant, vachement, se dissimuler.

c. En avoir marre : en avoir assez / avoir du bol : avoir de la chance / être chagriné : avoir du chagrin, de la peine / être courroucé : être en colère / avoir la frousse : avoir peur / être sympa : être sympathique, agréable / marrant : drôle, amusant / vachement : très / se dissimuler : se cacher.

Il est bien question ici de laisser supposer qu'être un locuteur de langue maternelle française signifie ne pas utiliser couramment « en avoir marre » ou « être sympa ». Si les mots « familier » ou « soutenu » peuvent, dans une certaine mesure, faire sens parce qu'ils peuvent faire référence au contexte d'usage, « courant » est inapproprié : aussi absurde que cela paraisse la tripartition suggère qu'il ne serait pas courant d'avoir des interactions familiales. Quel argument pour défendre l'étiquette « courant » si ce n'est celui qui tend à entretenir l'idée que les unités visées sont les seules véritablement légitimes ? Puisque c'est dit courant et que l'enseignement vise la langue maternelle alors il y a tout lieu de penser qu'un grand nombre de locuteurs français ne sont pas de langue maternelle française.

2. Question de distance...

2.1. Le cadre d'une approche communicationnelle de la variation

Le traitement de la variation ne permet donc pas de concrétiser le projet de rompre avec « le modèle du bien et du mal » initié dans le champ de

² Extrait d'un document daté d'avril 2020, proposant un « prolongement pédagogique » à la suite d'une leçon sur les « niveaux de langue », mis à disposition des enseignants de CM1, disponible à partir du site institutionnel EDUSCOL.

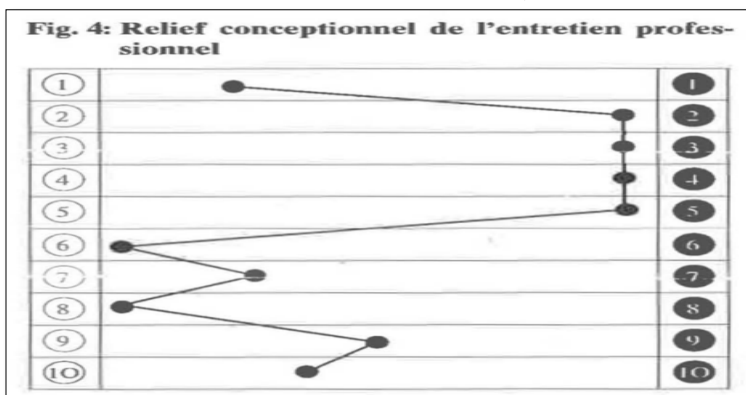
la (socio)didactique pour aller vers une validation des pratiques langagières des enfants/élèves. On peut faire l'hypothèse d'un manque (d'une absence ?) d'appui sur les « savoirs savants » sur la question. En l'occurrence, la variation de la langue est au cœur de la problématique sociolinguistique. L'approche la plus répandue est celle du variationnisme initiée par Labov dans les années 60. Adoptée initialement pour observer la variation phonologique, elle s'est élaborée selon une mise en correspondance des usages langagiers et d'un découpage du social sur des critères sociodémographiques. Encore aujourd'hui de nombreuses études sur la variation qui touchent tous les domaines de la langue s'alignent sur les principes variationnistes. Si cette approche a le mérite de mettre en lumière une granularité plus fine que celle à laquelle donne accès un modèle binaire (bon/mauvais usage), elle ne l'est pas encore assez pour traiter de la variation dans la perspective d'une transposition didactique. Les élèves étant des locuteurs de la langue en dehors du seul contexte scolaire, sont impliqués dans des situations de communication caractérisées par des paramètres identifiables au-delà du seul champ des données sociodémographiques : entrent également en jeu des paramètres relatifs à la situation d'interaction. Ainsi, les formes de langue auxquelles ont affaire quotidiennement les locuteurs relèvent d'une adaptation à une combinaison de paramètres situationnels, chaque fois unique, qui résulte de l'imbrication de contraintes d'ordre macro (relatives à la fonction sociale de la langue, collectivement admise) et de contraintes d'ordre micro (relatives à ce qui se joue particulièrement entre les interactants au moment, dans le lieu et le contexte de l'échange).

De fait, si l'on met en perspective d'aborder la variation de la langue dans le cadre de l'enseignement de la « langue maternelle », c'est à ce niveau de complexité qu'il faut se situer pour permettre aux élèves, par ailleurs locuteurs, d'en apprécier la pertinence. C'est à ce niveau que se situe « l'approche communicationnelle de la variation » (Guerin, 2017). Il s'agit de mettre au cœur de la réflexion l'observation de la langue par le prisme des locuteurs interagissant dans une situation de communication caractérisée par une combinaison de paramètres d'ordre macro relativisés par une combinaison de paramètres d'ordre micro. L'approche se fonde sur la proposition faite par les romanistes Koch & Oesterreicher (à la suite des travaux de Söll) notamment dans leur

article de 2001. « L'approche communicationnelle de la variation » part de la liste des « Paramètres pour caractériser le comportement communicatif des interlocuteurs par rapport aux déterminants situationnels et contextuels » (extrait n° 1) qui permet l'établissement du continuum qui oppose l'immédiat (ou proximité) communicatif à la distance communicative. Leur démarche permet d'envisager un « relief conceptionnel » (extrait n° 2), c'est-à-dire une visualisation des situations d'interaction mettant ainsi en lumière leur spécificité due à la combinaison des paramètres. Le continuum quant à lui (extrait n° 3) représente l'ensemble infini des situations d'interaction possibles positionnées selon leur « valeur paramétrique » entre l'immédiat (ou proximité) et la distance communicative.

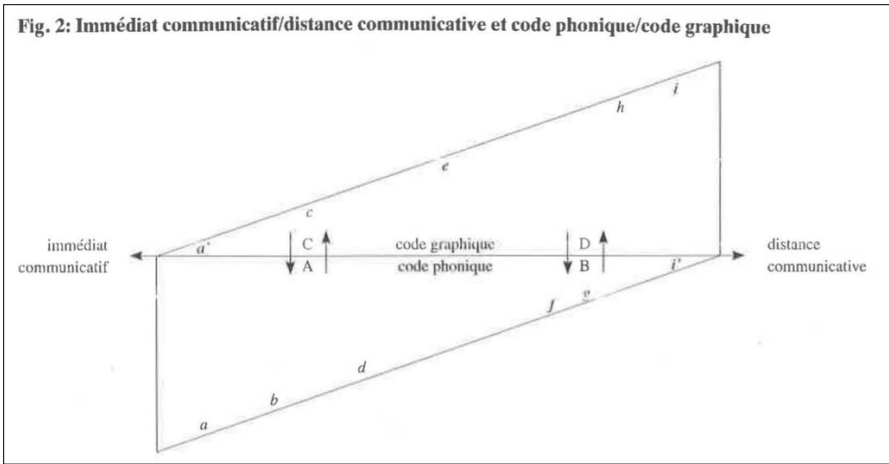


Extrait n° 1 de Koch & Oesterreicher, 2001 : 586



Extrait n° 2 de Koch & Oesterreicher, 2001 : 587

Fig. 2: Immédiat communicatif/distance communicative et code phonique/code graphique



Extrait n° 3 de Koch & Oesterreicher, 2001 : 586

« L'approche communicationnelle de la variation » présentée dans Guerin (2017) se saisit donc de ce cadre théorique pensé pour décrire l'acte communicatif dans toutes ses dimensions³ pour une exploitation aux fins d'une description de la langue située. Autrement dit, il s'agit d'observer les productions langagières et de tenter d'en décrire les unités compte tenu du positionnement de la situation de communication sur le continuum. Dans cette perspective « proximité » et « distance » sont associés à la notion de connivence (des interactants) de sorte à introduire dans l'analyse la densité de la mémoire discursive partagée. Cette connivence est alimentée au niveau macro (le partage des codes, de valeurs et d'une certaine appréhension du monde qui structure une communauté) et au niveau micro (le partage de connaissances intimes et l'appréhension commune du cadre spatiotemporel). Cet élément est essentiel dans la réflexion puisque, par exemple, ce qui distingue une production de type « écrit littéraire » (modèle pour le « français scolaire ») d'une production de type « oral en face à face spontané entre

³ Koch & Oesterreicher affirment que la liste (ouverte) des paramètres est établie en s'appuyant sur les recherches en pragmatique, en sociolinguistique, en psycholinguistique et que « *le continuum communicatif (...) se définit en dernière analyse, par des données anthropologiques qui sont à la base de toute communication humaine* » (2001 : 586).

intimes » (type de situation de communication généralement la plus courante) c'est précisément le partage de connaissances et d'expériences qui nourrit la mémoire discursive partagée des interactants⁴. Considérer la connivence des interactants, au sens ici entendu, revient par exemple à considérer les unités \emptyset dans la chaîne verbale qui seraient actives dans la mémoire discursive partagée. Un énoncé qui, formellement, apparaîtrait incomplet sur le plan syntaxique et/ou sémantique peut tout à fait être correct/acceptable si l'on considère que les unités formellement manquantes sont néanmoins accessibles : c'est tout le jeu de l'implicite. Pour illustrer ce point et la pertinence de l'approche pour la description grammaticale (scolaire ou non), je renvoie à l'étude sur ça et cela, présentée dans Guerin (2021a). Dans la tradition grammaticale, les deux mots sont traités conjointement partant du principe d'une équivalence de leur sens procédural, le constat de la distribution moyenne de leurs emplois conduisant à la répartition suivante : ça vaut pour l'oral/le niveau familier et cela vaut pour l'écrit/le niveau soutenu (voire le niveau courant dans la grammaire scolaire). L'intérêt pour ce couple de mots tient notamment au fait que leur description contribue à alimenter la conception binaire de la langue. Selon le principe posé par « l'approche communicationnelle de la variation », il n'en est plus question puisque l'observation de leur sens procédural en tenant compte de la connivence des interactants au moment de la production d'un énoncé contenant l'un ou l'autre, révèle qu'il n'y a en fait pas d'équivalence. Ce n'est pas parce que la production est orale ou écrite, relève dudit niveau familier, soutenu ou courant, qu'il est (linguistiquement) pertinent d'utiliser ça ou cela mais parce que le premier déclenche une opération interprétative adossée à un jeu d'inférences, là où le second relève du fonctionnement standard des pronoms en appelant la récupération sans modification d'un référent nécessairement explicité en cotexte ou récupérable dans le contexte. On peut ainsi dire que s'il y a davantage de ça dans les

⁴ Berrendonner (2008 : 7) précise : « une mémoire discursive n'est pas seulement un savoir commun sur le monde ; elle s'alimente aussi en permanence de connaissances partagées sur l'interaction en cours, sur ses diverses péripéties et sur leurs effets cognitifs. Il s'avère en effet que toute action langagière, sitôt exécutée, se trouve réifiée et enregistrée dans M [mémoire discursive] au format d'un objet-de-discours, qui a dès lors le même statut que n'importe quel autre référent. »

situations illustrant la proximité communicative c'est que la connivence entre les interactants est suffisamment dense pour permettre l'interprétation. Cela étant, on peut observer des emplois dans les situations illustrant la distance communicative pour peu que, même minime, la connivence soit suffisante pour procéder aux inférences nécessaires à l'interprétation⁵.

2.2. Situer l'objet d'enseignement

En adoptant cette approche, on sort du modèle descriptif binaire de la langue et de sa variation ce qui permet de ne pas ignorer des formes invalidées par une grille de lecture pensée pour l'observation et la promotion d'une en particulier, comme il vient d'être vu. Dans le même temps, on est en mesure de fournir des éléments de caractérisation du « français scolaire » qui ne l'impose pas comme seule forme valide et donc excluante. Pour comprendre, comme l'affirme Boutet, pourquoi le « français scolaire » prend pour modèle les écrits littéraires et, plus largement, pourquoi les représentations communes des locuteurs français sont à ce point conditionnées par une forte pression littératiennne, il faut revenir sur l'histoire de la standardisation du français et, plus spécifiquement, après la Révolution française. Le processus de normativisation du rapport à la langue est enclenché en amont dans un souci de contrôle du peuple par l'État. À la fin du XVIIIe siècle, avec la fin de la monarchie, il se poursuit au motif de renforcer l'idée de démocratie et d'égalité des citoyens. Cela étant, la dynamique normative reste intacte mais on observe une évolution du modèle qui ne pouvait politiquement et idéologiquement plus se fonder sur les pratiques langagières de l'élite gouvernante (du moins ne pouvait plus être ainsi affirmé). C'est durant cette période que l'on consacre les « bons auteurs » comme garants de la norme et ainsi : *« La postérité ne connaît plus que l'image écrite de l'usage de cette époque. Elle voit dans le raffinement des auteurs classiques la norme à imiter et à*

⁵ Ne sont pas évoqués ici les effets des représentations communes qui poussent à ce qui s'apparente à des hypercorrections : il est des situations de communication illustrant manifestement la proximité communicative dans lesquels les locuteurs vont chercher à actualiser une forme davantage adaptée à la distance parce qu'elle leur apparaît comme plus prestigieuse. Dans ce cas, on peut considérer que le socialement pertinent prend le pas sur le linguistiquement pertinent. C'est un effet de l'influence du niveau macro sur le niveau micro.

préservé, et en fait tout naturellement la base de la grammaire normative française. » (Wolf, 1983). Il n'y aura plus après celle-ci d'étape suffisamment impactante pour que le lien entre la norme de la langue et l'écrit se défasse.

Il ne s'agit pas de critiquer le modèle de référence : la norme du français participe de la structuration de la culture française. En revanche, en particulier dans la perspective de l'enseignement de la langue maternelle, il pourrait être pertinent d'en assumer sa nature. Autrement dit, ce n'est pas parce que c'est la norme que c'est la langue. Ce qui vaut pour la description grammaticale des formes d'écrits littéraires, l'appareillage terminologique et catégoriel, n'est pas forcément adapté à la description des autres formes. Pour mieux le comprendre, on peut chercher à situer les productions de type « écrits littéraires » : en l'occurrence, on a affaire à des exemples-types de productions émergeant de situations de communication illustrant la distance communicative. En considérant l'acte de production/réception d'un écrit littéraire, il s'avère correspondre à une situation de grande distance communicative (le « relief conceptionnel » d'une telle situation de communication donne lieu à une droite verticale positionnée à droite). L'auteur et le lecteur n'entretiennent qu'une faible connivence. Par conséquent, la langue est actualisée de sorte à limiter au maximum les implicites et jeux d'inférences : les références sont explicitées en contexte.

Étant donné ce qui a pu être montré du rapport passionné (fétichisant) que les locuteurs français ont avec la langue, ce type d'usages de la langue, non situés dans les représentations, apparaît comme relevant du bon usage. Et c'est ainsi que tout énoncé qui ne relèverait pas du « langage d'évocation » (opposé au « langage en situation » dans le vocabulaire scolaire) apparaît comme peu élaboré, moins prestigieux voire moins correct. Cela va jusqu'à considérer que la forme normée serait l'idéal de la langue en toute circonstance. Dans le contexte de l'école, cela se traduit notamment par les fameuses interventions des enseignants reprenant un élève qui n'aurait pas « fait une phrase » en répondant à une question (Boutet, 2002). Alors que dans une situation de question-réponse en face à face à l'oral entre personnes plutôt familières (l'enseignant et l'élève) on pourrait attendre une actualisation de la langue reposant sur une forte connivence (donc de l'implicite,

donc des jeux d'inférences, donc l'économie d'un certain nombre d'unités...), l'enseignant attend une production illustrant la distance communicative, de surcroît en employant un terme (« phrase ») qui ne vaut que pour l'écrit. Dans le meilleur des cas, les élèves finissent par accepter le contrat (jeu de dupes ?), certains plus habitués que d'autres à la pratique en dehors de l'école. Cela étant, on ne peut évidemment pas attendre qu'un enfant « fasse une phrase » à l'oral d'emblée. Le contrat serait sans doute plus facilement accepté par les élèves si, plutôt que de parler d'un enseignement de la « langue maternelle » l'institution présentait la discipline comme un accompagnement au développement des compétences en langue maternelle par l'acquisition d'unités et de (leur fonctionnement) propres à la distance communicative. Ainsi présentée, il n'y a plus lieu de penser que la « langue maternelle » enseignée serait distincte de la langue maternelle des enfants : elle n'en représente qu'un aspect.

3. Enseigner à communiquer dans une situation relevant de la distance communicative

3.1. Le répertoire « déjà là » des enfants : mettre en évidence les traits de proximité

Le « français scolaire » présenté comme relevant du bon usage, celui qui devrait être courant si l'on est un locuteur de langue maternelle française, les autres formes, celles pertinentes et efficaces dans les situations illustrant la proximité communicative, sont, de fait, invalidées. Pourtant, c'est dans ces situations de communication que les enfants se sont constitués leur répertoire linguistique. Un préalable à l'enseignement du « français scolaire » pourrait donc être un éveil pour aller vers une prise de conscience de la variation afin que chaque forme soit envisagée pour ce qu'elles sont. Dans une logique de progression d'apprentissage, une première étape serait de faire réfléchir les élèves sur leurs compétences langagières déjà en place. Il va de soi qu'un discours excluant ne le permet pas. Cela implique donc qu'il faille admettre la validité située de formes de la langue relevant de la proximité communicative. Autrement dit, il est question de penser un accompagnement vers la compréhension de la variation. Cette proposition va dans le sens des Instructions Officielles puisque, par

exemple, parmi les attendus scolaires pour le cycle des approfondissements (5e, 4e, 3e), on trouve : « *mesurer les écarts de niveau de langue entre l'oral et l'écrit* » et « *être capable de recourir, dans le cadre de l'oral scolaire, à des éléments lexicaux de niveau soutenu* »⁶. Dans les deux cas, il est demandé aux élèves d'être en mesure de manipuler la langue en la faisant varier. Reste donc à s'interroger sur les moyens d'accompagner les élèves vers une prise de conscience des tenants et aboutissants de la variation. L'hypothèse faite soutient qu'un tel accompagnement, pour être efficace, doit permettre une application au-delà de l'exercice scolaire, l'étendu de la variation de la langue maternelle des locuteurs se déployant dans et hors les murs de l'école.

Sans aller jusqu'au terme d'une transposition didactique qui aboutirait à des séquences-types, ce qui sortirait du champ de compétences de la sociolinguistique, il est néanmoins possible d'impulser une réflexion en s'appuyant sur un exemple d'analyse de mot en usage afin de montrer le bénéfice d'un traitement de la langue située pour observer la variation. Les adolescents sont régulièrement pointés dans les discours médiatiques et politiques (conséquemment dans le discours commun) pour la pauvreté de leur vocabulaire. Or, il n'y a à ce jour aucune étude qui le prouve et pour cause, on voit difficilement comment elle serait réalisable. Ce qui est montré du doigt en fait c'est l'apparente concurrence sur leurs marchés linguistiques du vocabulaire standard (« courant ») et d'un vocabulaire non-standard. Pourtant, ce dernier est fort riche et varié mais illégitime. Les formes non-standard émergent et n'ont de pertinence que dans des situations de forte connivence des interactants : dans le groupe de pairs. Pour illustrer la richesse en fait du vocabulaire des « jeunes », on observe par exemple des procédés néologiques qui donnent les moyens de l'expression d'une précision que le supposé équivalent standard ne permet pas.

L'exemple du mot *bled* illustre bien ce phénomène. Une analyse traditionnelle conduit à n'y voir qu'un emprunt à l'arabe concurrent de sa traduction française *pays/village* : un raccourci facile (idéologiquement orienté) consisterait à déplorer que les locuteurs qui en font usage en français ne « savent pas parler français », pire encore

⁶ Attentes institutionnelles publiées dans le B.O. n° 30 du 26 juillet 2018.

trahissent ou abîment le français à dessein. En tout état de cause, *bled* ne serait évidemment pas accepté s'il devait apparaître dans un texte (oral ou écrit) produit dans le cadre scolaire. Pour expliquer cette exclusion du « français scolaire », des arguments peuvent être avancés sans faire intervenir le « modèle du bien et du mal ». En l'occurrence, l'étude de l'emploi de *bled* dans un corpus de données écologiques illustrant le parler des « jeunes » d'Île de France⁷, révèle qu'il n'y a pas de concurrence avec la traduction en français puisqu'il est employé pour référer spécifiquement aux pays d'origine des parents concernés par l'immigration économique. Ainsi, on part au *bled* en vacances si l'on va par exemple dans un pays du Maghreb ou d'Afrique de l'Ouest. Le mot n'est en revanche pas utilisé pour évoquer d'autres pays : on ne dira pas à un Américain de retourner dans son *bled* ni que c'est un *blédard* s'il ne parle pas français. En somme, l'apparition de *bled* dans les pratiques langagières des « jeunes » ne devrait pas être regardée comme un appauvrissement du vocabulaire mais comme un enrichissement. Il vient combler un vide référentiel : le vocabulaire standard ne prévoit pas que l'on ait besoin de cette précision. Or, compte tenu des trajectoires de nombre de « jeunes », *bled* répond à un besoin. Ces quelques lignes synthétisent en fait une analyse plus longue à partir de centaines d'occurrences et de locuteurs différents (Guerin 2021b). Elle est présentée ici pour illustrer le fait qu'elle n'est rendue possible qu'une fois émancipé du cadre d'une grille de lecture faite pour les textes standards, pour accéder à une analyse du sens compte tenu des situations de communication dans lesquelles les locuteurs sont impliqués. On comprend que l'usage de *bled* est chargé en implicite puisque si on n'appartient pas à la communauté de pratique dans laquelle il circule, on recourt à une interprétation qui relève de la stricte traduction et le sens précis échappe. Ainsi, il devrait être possible de mettre en place des activités qui permettraient aux élèves de comprendre qu'en situation de distance communicative, si la connivence n'est pas suffisante, s'ils n'ont pas la garantie de partager, par exemple, le sens de *bled* en français, son emploi n'est pas pertinent. Pas parce qu'il serait incorrect en français ou, plus prosaïquement, parce que ce n'est pas du français (rappelons que la majorité des locuteurs qui

⁷ Le corpus MPF : <https://www.ortolang.fr/market/corpora/mpf>

emploi bled dans le sens en question sont monolingues français : le bilinguisme des enfants héritiers de l'immigration des ex-colonies françaises relevant davantage du fantasme) mais parce qu'il ne permettrait pas l'interprétation voulue.

En empruntant cette logique, on fait trois hypothèses :

Le discours sur la variation est davantage en lien avec la réalité des pratiques langagières appréhendables dans et hors l'école. En conséquence, les savoirs scolaires peuvent être perçus comme n'entrant pas en conflits avec les savoirs extrascolaires.

Le discours et la pratique scolaire n'invalident pas d'emblée ce qui constitue une part importante de l'identité individuelle des élèves. Le principe d'exclusivité est remplacé par celui de cumul. En conséquence, ils peuvent se sentir davantage autorisés, légitimes, pour intégrer les savoirs nouveaux.

En faisant intervenir les concepts de distance et proximité communicatives, le « français scolaire » comme les autres formes sont caractérisés de telle sorte que l'on perçoit mieux le sens et la fonction des unités qui les articulent. Les savoirs en jeu ne sont plus amenés sur le seul mode injonctif. En conséquence, les élèves peuvent saisir la pertinence d'accéder aux savoirs relatifs aux formes relevant de la distance communicative.

3.3. La part de chacune des deux composantes de la compétence de communication

En partant de l'étude présentée dans Guerin (2011), qui avait pour objet le traitement de la variation dans le discours et la pratique scolaire, une conclusion n'a pas été tirée à l'époque mais peut l'être désormais avec davantage de recul : celle qui conduit à penser la nécessité de dissocier les enseignements visant le développement de la compétence linguistique et ceux qui visent le développement de la compétence sociolinguistique. Depuis les années soixante-dix, d'abord aux États-Unis, notamment après la parution de l'ouvrage de Hymes, Vers la compétence de communication (1984), on reconnaît, au moins pour ce qui est de la didactique des langues étrangères en France, les deux faces qui constituent la compétence de communication d'un locuteur : des savoirs linguistiques et des savoirs relevant des règles d'usage d'une langue (sociolinguistiques). Bien qu'indissociables, la question de

travailler conjointement ou non ces deux dimensions en classe peut être posée. En l'occurrence, pour ce qui est du développement de la compétence de communication en français langue maternelle, bien qu'à ma connaissance aucun travail ne l'ait posée, elle ne manque pas d'intérêt. Il n'y a pas de raison de penser que la compétence de communication ne concernerait que l'enseignement des langues étrangères. Cependant, compte tenu du rapport à la langue, de la sacralisation d'un modèle normé en France, on peut comprendre que d'envisager travailler la compétence sociolinguistique en classe apparaisse comme inutile. Or, si l'on considère à nouveau les attendus pour le cycle des approfondissements précédemment évoqués, ceux-ci relèvent bien d'un savoir-faire qui concerne la compétence sociolinguistique.

Il s'agit donc de réfléchir à la façon la plus pertinente d'aborder la variation considérant que l'enjeu est tout aussi important que celui du travail strictement grammatical. Dans l'état actuel des choses, ce qui se rapproche le plus d'un travail sur la variation est à chercher dans les séquences sur les niveaux de langue (abordées généralement avec le lexique) et celles, quand elles existent, qui cherchent à pointer les différences entre l'oral et l'écrit. Les unes et les autres sont intégrées au programme de grammaire, dissimulé sous l'étiquette « étude de la langue ». Dans les faits, la variation et le traitement qui lui est fait apparaissent au fil de la description grammaticale puisque, par exemple, on n'hésite pas à expliquer que l'emploi du passé simple est réservé à l'écrit/niveau soutenu par opposition à son supposé équivalent, le passé composé, lui réservé à l'oral/niveau familier. Cet exemple met en lumière deux problèmes : comme on a pu le voir avec ça et cela, d'une part, le jeu des équivalences dissimule la véritable fonction de l'emploi de l'un ou l'autre (le passé composé et le passé simple n'ont pas la même valeur) ; d'autre part, on entretient une vision orientée et faussée de la variation. Si l'on pose que les deux champs de compétences sont à travailler séparément, des temps seraient consacrés à des activités qui ne mettraient pas en jeu le linguistique mais la prise de conscience de l'intérêt d'appréhender les paramètres de la situation pour la réussite d'un acte communicatif. Ici, les documents dits authentiques auraient toute leur place dans le programme de développement de la compétence sociolinguistique. Qu'est-ce qui d'une situation A à une situation B

conduit un locuteur à être plus ou moins explicite, à s'autoriser des métaphores, des néologismes, à faire l'économie de certaines unités... à faire varier la langue ? D'autres temps, seraient réservés à des activités strictement grammaticales, débarrassées du sociolinguistique, centrées davantage sur le système. Dans ce cadre, on favoriserait des documents construits, élaborés pour accompagner la découverte des régularités du système. Pour reprendre l'exemple des temps du passé, le moment de la leçon de grammaire aboutirait à la découverte de la valeur des deux temps : on présente le passé simple comme le temps du passé absolument coupé de la deixis et le passé composé comme celui dont le repérage dans le passé se fait en lien avec le présent. Au cours des activités de développement de la compétence sociolinguistique, les élèves seraient conduits à comprendre que communiquer dans la distance revient à ne pas s'appuyer sur le partage de connaissance et d'expériences (l'appréhension du moment présent par exemple). La mise en réseau des savoirs devrait permettre de les amener à saisir pourquoi le passé simple est privilégié dans les écrits littéraires.

Cet exemple (comme celui à propos de ça et cela) sert à illustrer ce qui peut figurer comme une proposition de piste de réflexion. Face à l'argument qui pourrait être formulé du manque de temps pour mettre en place des activités spécifiques orientées vers le développement de la compétence sociolinguistique, on pourrait opposer que de nombreuses heures sont probablement perdues à faire et refaire des leçons faute de compréhension des élèves. En forçant la confusion du champ de la grammaire et celui de la variation parce qu'il faut bien soutenir l'idéologie du bon usage, la pratique scolaire aboutit parfois à produire un discours absurde pourtant imposé à la compréhension des élèves. Par exemple, dans plusieurs manuels scolaires (faisant partie du corpus de l'étude de 2011), ont été relevées des affirmations telles que : « *On ne peut pas employer le passé simple et le passé composé ensemble dans un même texte* »⁸. On comprend assez facilement que les élèves aient du mal à entrer dans les apprentissages et qu'il faille plusieurs séquences pour leur faire accepter ce qui ne résiste pas à l'épreuve de la réalité des usages.

⁸ Extrait de la leçon sur les temps du passé dans : Bentolila A. (dir.), *L'île aux mots – Français CMI*, Paris : Nathan.

Conclusion

En plaçant au cœur de son projet les locuteurs et leurs usages, la sociolinguistique ne saurait ignorer les questions relatives à l'enseignement, en particulier l'enseignement de la langue maternelle, parce que ce qu'il s'y joue est déterminant quant aux usages, attitudes et représentations. De façon, semble-t-il, moins évidente, la didactique du français langue maternelle, lorsqu'elle aborde la thématique de la variation, se passe fort bien de la sociolinguistique, sans quoi, il y a bien longtemps que les niveaux/registres de langue auraient disparu des pratiques et discours scolaires. Deux hypothèses (probablement davantage) permettent d'expliquer que les « savoirs savants » sur la variation du sociolinguiste ne soient pas perçus comme des sources de transposition didactique. La première renvoie à ce qui est évoqué dans la première partie de ce texte : l'idéologie unilingue qui domine le rapport des Français à leur langue prévaudrait sur la fiabilité des savoirs en jeu. On ne convoque pas les « savoirs savants » du sociolinguiste sur la variation car elle est niée et qu'importe qu'elle soit un trait définitoire des langues (Gadet, 2004). La deuxième hypothèse met en cause les sociolinguistes eux-mêmes suffisamment peu enclins à s'intéresser à l'enseignement du français langue maternelle en France (au regard du nombre de travaux sur la question) pour produire des « savoirs savants » qui puissent être envisagés comme source de transposition didactique. Il est vraisemblable que les deux hypothèses soient valables et se répondent.

Dans cette contribution, j'ai tenté de montrer en quoi et comment le cadre théorique d'une certaine approche sociolinguistique de la variation pouvait éclairer la question protéiforme de l'enseignement de la langue maternelle, notamment en pointant l'ambiguïté qu'entretient la dissimulation de la réalité de l'objet enseigné : Faire passer de la distance (communicative) pour de la proximité (communicative).

Références bibliographiques

Berrendonner A. 2008. « Pour une praxéologie des parenthèses ». Dans *Verbum*, n° 30, pp. 5-23.

- Bourdieu P. & Boltanski L.** 1975. « Le fétichisme de la langue ». Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1 (4), pp. 2-32.
- Bourdieu P.** 1982. *Ce que parler veut dire*. Fayard, Paris.
- Boutet J.** 2002. « I parlent pas comme nous ». Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires ». Dans *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 130, pp. 163-177.
- Boyer H.** 2001. « L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique ». Dans *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°34/35, pp. 383-392.
- Candide C., Cochy C.** 2009. « La connaissance de la langue française un vecteur essentiel d'intégration. Nouvelles orientations et état des lieux ». Dans Archibald J., Galligani S. (dir.). *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. L'Harmattan, Paris, pp. 97-109.
- Chervel A.** 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français...* Payot, Paris.
- Chiss J.-L.** 2008. « Littératie et didactique de la culture écrite ». Dans *Pratiques*, n° 137-138, pp. 165-178.
- Chiss J.-L.** 2010. « Quel français enseigner ? ». Dans O. Bertrand et I. Schaffner, *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Les Éditions de l'École Polytechnique, Palaiseau, pp. 14-19.
- Gadet F.** 2004. « Le style comme perspective sur la dynamique des langues ». Dans *Langue et sociétés*, n° 109, pp. 1-8.
- Gadet F.** 2007. *La variation sociale en français*. Ophrys, Paris.
- Genouvrier E. & Gueunier N.** 1982. « Langue maternelle et communauté linguistique ». Dans *Langue française*, n° 54, pp. 3-6.
- Goody J. & Watt I.** 2006. « Les conséquences de la littératie ». Dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 131-132, pp. 31-68.
- Guerin E.** 2011. « La variation de la langue dans les manuels scolaires de cycle 3 et du collège ». Dans *Le français aujourd'hui*, n° 173, pp. 55-70.
- Guerin E.** 2014. « Le "français langue maternelle" est-il une langue vivante ? Réflexions sur la place de la variation stylistique dans les enseignements ». Dans *LIDIL*, n° 50, pp. 147-167.
- Guerin E.** 2017. « Éléments pour une approche communicationnelle de la variation ». Dans Tynes et alí. *La variation en question(s)*. Peter Lang, Bruxelles, pp. 57-76.

- Guerin E.** 2020a. « À propos de l'identité française actuelle ». Dans *Archipelies*, n° 10, [en ligne] <https://www.archipelies.org/805>
- Guerin E.** 2020b. « Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l'école... » Dans *Le français aujourd'hui*, n° 208, pp. 107-121.
- Guerin E.** 2021a. « Penser ça sans cela ». Dans Cappeau P. *Une grammaire à l'aune de l'oral*. PUR, Rennes, pp. 145-157.
- Guerin E.** 2021b. « Les langues sources des "emprunts urbains contemporains" en français ». Dans Bertin et ali. *Réflexions théoriques et méthodologiques autour de données variationnelles*. Presses Universitaires Savoie Mont Blanc, Chambéry.
- Herlitz W. Ongstad S. & Van De Ven P.-H.** 2007. *Research on mother tongue education in a comparative international perspective theoretical and methodological issues*. Rodopi, Utrecht,
- Hymes D.** 1984. *Vers la compétence de communication*. Didier, Paris.
- Koch P. & Oesterreicher W.** 2001. « Langage parlé et langage écrit ». Dans *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, tome I-II, pp. 584-627.
- Lahire B.** 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. PUL, Lyon.
- Lahire B.** 2019. *Enfances de classe*. Le Seuil, Paris.
- Muni Toke V.** « Les présupposés ethnodidactiques de la coupure disciplinaire FLE/FLS/FLM ». Dans *Le français aujourd'hui*, n° 176, pp. 11-24.
- Paveau M.-A. & Rosier L.** 2008. *La langue française. Passions et polémiques*. Vuibert, Paris.
- Savatovsky D.** 1995. « Le français, matière ou discipline ? ». Dans *Langages*, n° 120, pp. 52-77.
- Wolf L.** « La normalisation du langage en France ». Dans Bédard E. & Maurais J. (dirs). *La norme linguistique*. Direction générale des publications gouvernementales du ministère des communications, Québec. [en ligne] http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggeplusplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubf101/f101p1.html (consulté le 01/08/2021).