

Colette JEANJEAN

NORME LINGUISTIQUE ET INSTITUTION SCOLAIRE

AVANT-PROPOS

- I - La problématique de l'échec scolaire
- II - Les axes de l'analyse
- II,1 - Norme implicite et norme explicite
- II,1,1 - La norme explicite
- II,1,2 - La norme implicite
- II,2 - Variété de langue et langue utilisée par un groupe de locuteurs
- II,3 - Langue dominante et langue scolaire
- III - Analyse de quelques données
- III,1 - La langue parlée
- III,1,1 - La variation linguistique
- III,1,2 - Le français parlé commun
- III,1,2,1 - Le vocabulaire chez des enfants de CE1
- III,1,2,2 - La syntaxe chez des enfants de C.P.
- III,1,3 - Le repérage des individus
- III,1,3,1 - Les constantes dans le repérage des locuteurs
- III,1,3,2 - Les contradictions dans le repérage des locuteurs
- III,1,3,3 - Le poids de la norme écrite dans la production d'une catégorie de mauvais locuteurs
- III,2 - La langue écrite
- III,2,1 - Le poids de l'orthographe
- III,2,2 - La production de l'écrit par les élèves
- III,2,2,1 - L'oral "écrivable" au C.P.
- III,2,2,2 - Les premiers écrits scolaires
 - 1) la rédaction à sujet imposé
 - 2) les textes libres, genres littéraires
- III,2,2,3 - L'écrit scolaire des élèves est radicalement différent de la langue parlée

III,2,3 - L'évaluation des productions écrites dans le premier cycle du secondaire

- 1) le facteur orthographe reste prépondérant
- 2) le facteur ponctuation
- 3) l'importance du style
- 4) Le contenu

CONCLUSION

Notes

AVANT-PROPOS

Mes réflexions s'appuient sur des travaux d'observations et d'analyse effectués à l'Université de Provence, au sein de l'Institut de Didactique et de Pédagogie (Groupe "linguistique et pédagogie") et du G.I.R.E.F. (Groupe Interdisciplinaire de Recherches sur l'Enseignement du Français), ou lors d'activités d'enseignement (maîtrises de pédagogie du français en particulier) ; je les signalerai au cours de mon exposé et en donnerai la liste en note. Elles entrent dans le cadre des recherches du G.A.R.S. sur le français parlé, recherches sans lesquelles toute réflexion sur les rapports entre langue et école m'eût été impossible.

Je tiens à remercier ici tous les enseignants qui, à un titre ou à un autre, ont participé à ces différents travaux, ceux qui nous ont accueillis dans leurs classes, ont répondu à nos enquêtes, et ont constitué avec nous le matériau de nos recherches. Je voudrais souligner à ce propos que toutes les observations citées dans cet article ont été choisies en fonction de leur caractère représentatif : en aucun cas elles ne doivent induire un jugement sur la personnalité des enseignants qui y sont impliqués. Bien au contraire, ces enseignants étant particulièrement avertis des problèmes linguistiques et pédagogiques et ayant d'excellentes relations avec leurs élèves, la variable "pratique pédagogique individuelle" a pu être éliminée des observations en question.

Enfin je remercie tout particulièrement les enfants et les adolescents qui ont accepté que soient analysées leurs productions linguistiques et ont ainsi permis ce travail de recherche.

I - LA PROBLEMATIQUE DE L'ECHEC SCOLAIRE

Les recherches sociologiques de ces dernières années ont permis de mettre en évidence le rôle de "reproduction" des inégalités sociales de l'institution scolaire, et de proposer une nouvelle explication de l'échec scolaire : la déficience qui serait à l'origine de cet échec ne serait pas spécifiquement individuelle mais affecterait tout un groupe social, le groupe de ceux qui, économiquement et culturellement, occupent le rang inférieur de la hiérarchie sociale.

En un sens, cette problématique se démarque de celles qui attribuent à l'individu les causes de cette déficience, notamment, en ce qui concerne les capacités linguistiques. Cependant, comme le souligne P. Bourdieu (cf "le fétichisme de la langue", p. 9/10), il ne suffit pas de déplacer l'analyse, de l'individu au groupe (de parler d'aptitudes sociales au lieu d'aptitudes individuelles), pour changer le champ de la problématique : pour saisir de manière nouvelle la relation entre langue et échec scolaire, il est nécessaire de considérer la langue comme un enjeu dans des rapports de force où l'Ecole a un rôle spécifique, celui de renforcer le pouvoir de la langue dominante (1).

C'est cette nouvelle problématique que je questionnerai ici : en effet, pour la rendre opératoire, il me paraît indispensable de confronter aux faits observables dans l'Institution Scolaire, la thèse qui pose que

"mandaté pour sanctionner au nom de la grammaire légitime, les produits hérétiques, et pour inculquer la norme explicite qui réprime les effets des lois d'évolution de la langue (...), le système d'enseignement contribue fortement à constituer comme tels les usages dominés de la langue en consacrant, parfois juridiquement, l'usage dominant ("le bon usage") par le seul fait de l'inculquer, et en l'imposant aux yeux-mêmes de ceux qui n'y ont pas accès, comme légitime" (cf. "le fétichisme de la langue", p. 27).

Dans une première section (section II) je préciserai les trois axes selon lesquels j'analyserai les données dont je dispose, et je dégagerai les questions auxquelles j'essaierai, dans une seconde section de répondre (section III).

II - LES AXES DE L'ANALYSE

Les trois axes de mon analyse correspondent à trois ordres de distinction sans lesquelles il est impossible, me semble-t-il, de lever certaines ambiguïtés qui, très souvent, pèsent sur l'interprétation sociologique des faits linguistiques ; ces distinctions sont les suivantes :

- 1) distinction entre norme explicite et norme implicite,
- 2) distinction entre variété de langue et langue utilisée par tel groupe de locuteurs (entre langue populaire et langue utilisée par le milieu populaire, entre langue dominante et langue utilisée par la classe dominante)
- 3) distinction entre langue dominante et langue de l'Ecole.

II,1 - Norme explicite et norme implicite :

II,1,1 - La norme explicite.

C'est celle à laquelle on se réfère explicitement, celle que l'on nomme en tant que telle, celle que l'on peut identifier dans les discours, soit écrits (textes de lois, instructions officielles, grammaires, dictionnaires, articles de presse, annotations de productions scolaires etc...), soit oraux (déclarations officielles, interviews diverses sur l'usage linguistique, interventions pédagogiques ou éducatives se référant explicitement à la norme etc...).

C'est la norme idéale, qui joue au niveau des représentations et se définit avant tout par son propre discours, c'est la norme reconnue comme telle (sinon admise ...) par tous. Gardienne de la tradition, c'est celle par rapport à laquelle on croit se déterminer, mais pas obligatoirement - comme je le montrerai par la suite - celle par rapport à laquelle on se détermine effectivement. C'est la norme à laquelle se réfèrent les autorités, les autorités scolaires notamment, qui, par exemple, dans les Instructions Officielles du 7 décembre 1972 (2), caractérisent la langue française comme correcte, juste, précise, concise, élaborée, variée, saine, souple, aisée, affinée, exempte de vulgarité et de complication, dépouillée, pure, vigoureuse, claire, nécessaire, délivrée des contraintes de l'ignorance, fonds commun des traditions et des conventions, véhicule de la pensée et du style ...

C'est en fonction de cette norme que sont établis les programmes de français à l'Ecole et que sont rédigés les manuels de grammaire, y compris ceux qui déclarent avoir un second objectif, un objectif descriptif : en fait il s'agit toujours en priorité de faire acquérir à l'enfant la belle langue, la langue des bons auteurs ; et si, parfois, on incite l'enseignant à partir de la langue parlée courante c'est sans souci réel de mesurer ce qu'impliquerait une telle démarche didactique.

Ainsi R. Dascotte et M. Obadia écrivent-ils d'une part :

"Nous avons renoncé aux phrases d'auteurs et emprunté les structures essentielles au langage parlé" (cf. "Dialogue Grammatical" cours moyen, p. 5) (3).

et d'autre part : (c'est moi qui souligne certains passages ...)

"Nous souhaitons que l'enfant sente que le langage qu'il emploie le plus souvent dans son milieu ne peut être utilisé avec des adultes qu'après toilette" (p. 8, id.),

"(il faut) lutter contre les fausses formes interrogatives "qu'est-ce que tu fais ?"" (p. 30, id.).

Comment concilier le jugement de cette dernière phrase avec les déclarations de la première ? Comment emprunter les structures essentielles au langage parlé si en même temps on le soumet à toilette ?

Quand J. Dubois et R. Lagane, dans "la nouvelle grammaire du français" (4), écrivent :

"Apprendre la grammaire, c'est en effet acquérir la maîtrise des règles qui permettent de construire des phrases, mais c'est surtout faire l'effort nécessaire de réflexion sur la langue elle-même" (p. 2),

Ils ne précisent pas si l'acquisition et la réflexion concernent la langue parlée ou la langue écrite et ne résolvent pas les contradictions suivantes :

- s'il s'agit de la langue parlée, est-il nécessaire de la faire acquérir ? et quelles règles pourra-t-on enseigner puisque la linguistique elle-même ne peut pas encore vraiment rendre compte de l'organisation syntaxique de l'oral, où il est difficile de repérer ces "phrases" que l'on veut enseigner ...

- s'il s'agit de la langue écrite, est-il possible de discerner les relations qui existent en ce cas entre acquisition (d'une langue qui est censée ne pas être connue) et la réflexion sur l'objet même de l'apprentissage ?

De même E. Genouvrier et Cl. Gruwez, dans "français et exercices structuraux au C.E.I." (5) affirment d'une part :

"donner

à l'enfant le goût et les moyens de dire et d'entendre, d'écrire et de lire, afin qu'il acquière dans sa langue et par sa langue la possibilité d'une meilleure insertion dans sa communauté linguistique, en même temps que le pouvoir, à travers les mots reçus ou émis, d'une libération personnelle et d'un épanouissement harmonieux"
(p. 3).

et d'autre part, sont conduits à ne plus considérer leurs propres objectifs comme prioritaires, puisque la progression retenue dans le manuel sera avant tout fonction de la maîtrise de l'orthographe et que les exercices structuraux amèneront l'enfant à parler comme un livre (6).

En fait ce qui peut paraître comme contradictoire ne l'est plus si l'on considère que l'objectif pratique de tous ces manuels est l'enseignement de certains modèles écrits, conformes à la norme qu'ils perpétuent, en référence à cette entité insaisissable qu'est LA langue française.

On voit déjà poindre ici un jeu d'aller et retour entre un discours pédagogique qui se recommande de la norme explicite et une pratique pédagogique qui est soumise à ce que j'appellerai la norme implicite.

II,1,2 - La norme implicite.

Elle est plus difficile à saisir : elle ne correspond pas forcément à la précédente et peut s'y opposer (le modèle explicite n'est pas forcément respecté dans la pratique pédagogique). C'est celle qui est à l'oeuvre dans toutes les interventions sur les productions linguistiques. A l'Ecole on l'identifie dans les sanctions, que celles-ci soient positives ou négatives, qu'elles soient traduites en notations chiffrées ou non, qu'elles s'appliquent à des productions écrites ou à des productions orales, qu'elles émanent des enseignants ou des élèves eux-mêmes. La caractéristique de cette norme est qu'elle fonctionne sans avoir à être reconnue : sa relation avec la norme explicite est rarement directe (elle est peut-être même impossible à établir de manière systématique) ; elle peut continuer à opérer alors même que la norme explicite est rejetée. Noeud de contradictions apparentes (elle sanctionnera fréquemment de manière opposée, les mêmes productions linguistiques), elle a, en fait, une cohérence interne que l'on peut saisir dans le travail obscur de discrimination qu'elle effectue sur les locuteurs, les triant peut-être davantage sur des comportements non linguistiques que sur des comportements linguistiques : l'essentiel est qu'elle remplisse son rôle d'étiquetage et de sélection.

II,2 - Variété de langue et langue utilisée par un groupe de locuteurs :

Je ne reprendrai pas ici la discussion théorique sur la définition de la langue et de la variation linguistique (7). Pour mon étude il me suffira de souligner que les analyses proposées sont toutes des analyses de corpus que je considère comme illustrant valablement certains usages linguistiques : ceux que, précisément, il m'importe de bien cerner. Je montrerai alors que, pour ce qui est du problème de l'échec scolaire, les points de variation généralement incriminés, ne sont pas pertinents. J'espère établir ainsi les limites qu'il me paraît indispensable de donner à l'analyse linguistique des phénomènes en cause.

Je ne me prononcerai pas non plus sur l'analyse sociologique sous-jacente à de multiples travaux portant sur la variation. Mon objectif étant de prouver qu'il n'est pas possible de définir une variété de langue comme spécifique de la langue utilisée par un groupe de locuteurs, il me suffira de montrer que des élèves dont on dit qu'ils sont réduits à n'utiliser que telle variété de langue, savent en réalité en utiliser d'autres, s'ils sont en situation de le faire (y compris à l'Ecole). Il s'agira alors de comprendre pourquoi ce phénomène est occulté par l'Institution Scolaire.

Ceci dit, je pense que s'il est si facile de mêler la notion de variété de langue à celle de langue utilisée par un groupe de locuteurs, c'est que, précisément, on ne prend pas toujours soin de distinguer les deux types de norme précédents : en effet la norme explicite s'applique à la langue en tant qu'entité sur laquelle portent les jugements, sans qu'il y ait obligatoirement référence à des locuteurs (on parlera de LA langue), alors que la norme implicite opère toujours sur des productions se référant à des individus particuliers, dans des situations précises. Si, dans le premier cas, le locuteur est mentionné, c'est toujours un locuteur idéal ou collectif ("l'enfant", "l'élève", "le maître", "les auteurs" dans les Instructions Officielles par exemple ; "le bon ou le mauvais élève" dans le discours des enseignants ...). Dans le second cas l'individu est toujours directement atteint dans une opération de classement, où le jugement sur les productions peut précéder ou suivre ce classement et être utilisé comme instrument ou justification. C'est dans la réversibilité même de cette opération que réside la difficulté de l'analyse : il est tentant en effet de ne retenir que l'opération se déroulant dans le sens Jug.-Cl. (jugement sur les productions linguistiques, classement des locuteurs), et de poser comme causale une relation qui ne l'est pas obligatoirement, puisque très souvent, et peut-être même la plupart du temps, c'est dans le sens inverse que se déroule l'opération, soit dans le sens Cl.-Jug. (classement des locuteurs, jugement sur les productions linguistiques de ces locuteurs).

Le fait de n'envisager l'opération que dans le sens Jug.-Cl., permet de faire l'amalgame entre variété de langue et groupe

social, et, du même coup, de poser que certaines catégories de locuteurs sont limitées à l'utilisation d'une variété de langue : en effet, si, par exemple, certaines productions linguistiques ont d'abord été évaluées comme mauvaises ou pauvres, il est normal de penser que leurs auteurs appartiennent à la catégorie des gens qui parlent mal, c'est une simple tautologie ... Si, de plus, on constate que cette catégorie de locuteurs est essentiellement composée d'individus socio-économiquement défavorisés, on franchira vite le pas qui consiste à poser l'équation : mauvaises productions linguistiques = individus de catégories socio-économiquement défavorisées; et l'on écartera ce faisant, les questions suivantes :

1) Comment se fait-il que, y compris en situation scolaire, apparaissent de "bonnes" productions linguistiques émanant d'individus socio-économiquement défavorisés ? (8).

2) Comment se fait-il qu'à productions linguistiques équivalentes, la pratique normative sanctionne plus volontiers, et de manière négative, ces mêmes individus défavorisés (9) ? Corollairement, comment se fait-il que les individus mieux situés dans la hiérarchie sociale, soient apparemment plus rarement sanctionnés sur leurs productions linguistiques qui, pourtant, sont loin d'être toujours conformes au bon usage ?

S'il est impossible de répondre à ces questions en ne tenant compte que du premier sens de l'opération de tri effectuée par la norme (Jug.-Cl.), il est plus aisé d'y répondre en considérant que l'opération peut se dérouler en sens inverse (Cl.-Jug.) : en effet si l'on pose que - d'une façon ou d'une autre - les élèves sont triés avant que ne soient sanctionnées leurs productions linguistiques, les contradictions repérées ci-dessus disparaissent : il n'est plus étonnant de ne trouver de mauvaises productions linguistiques que chez les individus de milieu défavorisé puisqu'on ne les cherche que chez eux ... (et inversement pour les individus de milieu favorisé). Il n'en demeure pas moins que deux questions réapparaissent alors :

- Quelle part la langue de chaque individu a-t-elle dans le repérage qui est fait de cet individu ? Autrement dit suffit-il qu'un individu ait été repéré comme socio-économiquement inférieur pour qu'il

soit identifié comme mauvais locuteur dans l'opération Cl.-Jug. ?

- Pourquoi tout se passe-t-il comme si, dans cette opération, on avait besoin de la caution linguistique ?

Grâce aux données dont je dispose j'essaierai de montrer qu'il est légitime de poser le problème dans la perspective d'une opération Cl.-Jug.-, opération que je décomposerai de la manière suivante :

LE TRAVAIL DE TRI DES ELEVES DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE

Ce travail s'effectue en quatre opérations qui ne sont pas obligatoirement successives ; elles peuvent être simultanées et rétro-actives :

1) Un premier tri est établi à partir
1) d'impressions globales sur le comportement des élèves, le comportement linguistique étant sans doute à cet égard privilégié (10),
2) de données différenciées comme celles recueillies dans le dossier des élèves (données psychologiques, sociologiques et médicales).

2) Le tri précédent est mis en rapport avec les productions linguistiques des élèves dans les exercices scolaires qui sont objets d'évaluation.

3) Un jugement est porté sur ces productions linguistiques.

4) Un classement hiérarchique des élèves est effectué.

Dans ce tri la norme explicite et la norme implicite, telles que je les ai définies, interviennent par l'intermédiaire du maître de la manière suivante :

- dans la première opération la norme explicite conduit le maître à des représentations qui détermineront son attente,

- dans les autres opérations, c'est la norme implicite qui est à l'oeuvre à travers l'évaluation : sa fonction est de consolider le premier tri.

Cette manière de voir présente les avantages suivants :

1) Elle permet de rendre compte du cas aberrant de l'individu dont la réussite scolaire n'est apparemment pas dépendante du milieu social : en effet, si, au niveau de la première opération, les impressions globales du maître et les données différenciées se contredisent, il se peut que le poids de l'attente soit plus fort et entraîne un classement de cet individu dans la catégorie inverse de celle que les données laissaient prévoir ; malgré son "mauvais milieu social" il ne sera pas classé dans la catégorie des "mauvais élèves". C'est le cas bien connu de l'effet Pygmalion (11).

2) Elle permet de rendre compte du fait que les jugements portés sur les productions linguistiques puissent être si souvent inadéquats et injustifiés (12), car, dans ce processus ce n'est pas l'observation objective de la langue qui importe, mais le simple étiquetage linguistique : peu importe, par exemple, que telle tournure, identifiée comme tournure de style chez les écrivains, soit jugée incorrecte quand elle est employée par tel ou tel élève, l'essentiel est qu'elle ait été repérée et sanctionnée.

3) Elle permet de mieux situer les limites de la recherche linguistique : alors que celle-ci peut donner quelques outils pour analyser les opérations 2) et 3) ci-dessus, elle laisse, pour le moment du moins, le chercheur assez démuné en face de l'opération 1), celle, pourtant, qui me paraît la plus importante. Ce sont ces limites que j'essaierai de cerner dans la section III de cet article.

II,3 - Langue dominante et langue scolaire :

Des distinctions précédentes il résulte que, par langue dominante, on ne peut entendre langue utilisée spécifiquement par la classe dominante ; est-ce alors le "bon usage" tel que défini par la norme explicite ? sans doute ... Mais, dans ces conditions, il vaudrait mieux parler de position dominante par rapport au bon usage : en effet, ceux qui appartiennent à la classe dominante ne sont-ils pas ceux qui peuvent se permettre des écarts ? alors que les autres ne le

peuvent pas, en particulier ceux qui sont, d'une certaine manière, les plus proches de la belle langue : les enseignants ?

Par ailleurs peut-on poser l'adéquation entre belle langue et langue enseignée dans les exercices scolaires, à l'Ecole Élémentaire en particulier, si, comme c'est souvent le cas, les productions conformes à ce dernier modèle, sont jugées trop scolaires ? A mon avis, la langue de l'Ecole est dominante dans la mesure où elle se traduit dans un modèle scolaire, mais en même temps elle est dominée par une langue qui se situe au-delà de ce modèle, par LA belle langue ?

Enfin est-il justifié d'expliquer la réussite de certains enfants par le fait que la langue qu'ils pratiquent, serait peu distante de la langue de l'Ecole ? et de dire, inversement, que l'échec d'autres enfants proviendrait de la trop grande distance entre leur langue et celle de l'Ecole ?

C'est à ces questions que j'essaierai ci-après de répondre.

III - ANALYSE DE QUELQUES DONNEES

Pour mettre en évidence le rôle du modèle écrit à l'Ecole, je montrerai que c'est grâce aux indices que celui-ci fournit que, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, s'opère la sélection des individus. Dans une première partie j'analyserai le processus du repérage des locuteurs à partir de leurs productions orales et montrerai que ce repérage fonctionne indépendamment des caractéristiques réelles d'un discours parlé dont on ne peut situer la variation là où l'Ecole la situe. Dans une seconde partie j'analyserai la production de l'écrit scolaire, champ privilégié de la sélection dont j'essaierai d'identifier les opérateurs.

Dans ces deux analyses je chercherai à expliquer comment la cohérence du système de sélection n'est pas troublée par les contradictions observées, et, qu'à cet égard les faits linguistiques sont de bons révélateurs, sans que l'on puisse affirmer cependant, qu'ils sont des facteurs directs de cette sélection.

III,1 - La langue parlée :

III,1,1 - La variation linguistique.

On admet généralement que le parler des individus varie en fonction de leur milieu social et la socio-linguistique de type corrélationniste a montré qu'effectivement, à partir d'études statistiques, il était possible d'identifier certaines variantes linguistiques comme plus caractéristiques de certaines catégories sociales. Sans m'interroger ici sur les implications théoriques d'une telle analyse, je soulignerai les limites qu'elle impose à l'interprétation du phénomène de l'échec scolaire :

1) Elle donne des indications sur la valeur sociale de chaque variante dans son rapport à la variante la plus valorisée par la norme : si l'on sait que la variante 1 est celle reconnue par la grammaire scolaire par exemple, et que, par ailleurs cette variante est plus fréquemment employée par la catégorie de locuteurs située au sommet de la hiérarchie sociale, on pourra dire que cette variante 1 est plus valorisée que la variante 2, non reconnue par la grammaire scolaire, et plus fréquemment utilisée par une autre catégorie de locuteurs.

2) Cependant elle ne remet pas en question le fait que chacune des variantes considérées a sa place dans le système linguistique : en ce sens elle ne peut établir entre les variantes une hiérarchisation qui les situerait en fonction de leur "capacité" à traduire la pensée, à permettre la communication, l'expression etc... Par exemple, elle ne peut, à cet égard, établir de hiérarchisation entre l'emploi de la variante qu'est-ce que et celui de la variante ce que dans l'énoncé (13) :

- *je fais qu'est ce que je veux*
- *je fais ce que je veux.*

De ce fait elle ne peut donner aucun argument à l'hypothèse du handicap linguistique.

3) La variation étudiée ne concerne que des domaines somme toute assez restreints : quelques unités phonétiques, morphologiques ou lexicales ; au niveau de la syntaxe, les secteurs investigués sont ceux des mots de liaison (coordination, relativisation etc...) et quelques autres structures comme le sujet pronominal, l'auxiliaire et la négation ne. Au-delà il est bien difficile de cerner un problème de variation qui puisse se référer à une organisation syntaxique dite plus "complexe" ; c'est à cette "complexité" pourtant que l'Ecole prête une particulière attention ... Je ne prendrai pour exemple que la valorisation- qu'elle fait des constructions par nominalisation ou par enchassement, dont elle affirme qu'elles transmettent une pensée plus élaborée, un raisonnement mieux construit : il serait important de pouvoir montrer d'une part, que ces constructions ne sont pas absentes de la langue utilisée par les locuteurs de milieu défavorisé, d'autre part, qu'elles alternent avec d'autres constructions dont l'organisation est tout aussi rigoureuse (14).

C'est en fonction de ce discours pédagogique que, pour ma part, j'analyserai ci-après quelques données de la langue parlée des enfants de l'Ecole Elémentaire, soulignant, dès à présent, que, du point de vue syntaxique, il ne m'est pas possible de poser que les structures employées par les enfants, sont spécifiquement enfantines : les études entreprises par le G.A.R.S. montrent que toutes ces structures se retrouvent dans la langue parlée des adultes.

III,1,2 - Le français parlé commun.

Avant de présenter les analyses qui me permettront d'affirmer la thèse du déficit linguistique, je préciserai les points suivants :

1) L'évaluation des données est faite en fonction de la démarche habituellement adoptée par ceux qui disent pouvoir diagnostiquer un déficit dans le discours des locuteurs (15), c'est-à-dire en fonction du degré de "richesse" du vocabulaire et du degré de "complexité" syntaxique.

2) Les analyses auxquelles je me réfère concernent des

enregistrements effectués en diverses situations, et en particulier en diverses situations scolaires ; il me paraît important de le souligner ici car cela conduit aux deux constatations suivantes :

- contrairement au discours globalisateur qui fait de toute situation scolaire une situation contraignante où l'élève ne pourrait pas parler "librement", il apparaît que, dans certains cas, l'enfant peut s'exprimer à l'Ecole comme il le ferait ailleurs,

- les tenants du déficit linguistique ne prennent en compte que les performances linguistiques obtenues en situation contraignante : ils ne voient pas, littéralement, ce qui se passe ailleurs.

Il me semble que ces deux faits convergents devraient aider à mieux cerner la question du rapport entre la situation et la possibilité de parler : ce n'est pas l'individu qui est atteint de déficit, mais c'est la situation qui provoque un handicap. Il s'agit notamment de voir

1) à quel moment l'enseignant qui, par ailleurs n'y prête pas une attention particulière, est amené à évaluer le langage de l'élève,

2) comment se fait cette évaluation,

3) à quoi elle sert.

III,1,2,1 - Le vocabulaire chez des enfants de CE.1.

Pour vérifier la corrélation entre richesse de vocabulaire et milieu social, des chercheurs ont monté l'expérience suivante (16) :

- Un film muet de Laurel et Hardy ("une séance chez le dentiste") a été projeté à deux classes de C.E.1. de la même école ; la moyenne d'âge des élèves est 7 ans 1/2.

- Vérification ayant été faite que tous les enfants avaient été au moins une fois dans leur vie chez le dentiste, on a demandé à chaque enfant de raconter le film au magnétophone (la pratique de cet appareil était courante dans les deux classes, et chaque

enfant a été enregistré isolément sans avoir pu être averti à l'avance de l'objet de l'enregistrement).

Après transcription, le décompte suivant a été établi pour chaque locuteur :

- nombre total des mots du discours
- nombre de substantifs
- nombre de verbes

Chacune des deux dernières catégories a été subdivisée en deux sous-catégories, selon le degré de précision des mots utilisés (la précision ayant été définie comme elle l'est habituellement par les instituteurs : par exemple les mots "chose" "truc", "faire" ont été jugés moins précis que "pince", "fauteuil" ou "tenir").

A été ensuite calculée, pour chacune des catégories et sous catégories précédentes, - et pour chaque locuteur - la proportion des mots différents par rapport au nombre total des mots du corpus.

Enfin a été établi, pour chaque locuteur, le rapport entre le nombre de mots précis et le nombre de mots imprécis.

L'analyse des résultats montre que :

- 1) Les enfants du plus haut niveau social ont un discours plus long
- 2) A proportion de discours égale, les enfants de plus bas niveau social ont plutôt une plus grande variété de vocabulaire
- 3) Les quelques différences observées dans la précision seraient fonction de l'âge.

III,1,2,2 - La syntaxe chez les enfants du cours ----- préparatoire. -----

Dans une étude comparative portant sur des enregistrements divers d'enfants et d'adultes de différents milieux (17), j'ai essayé de vérifier dans quelle mesure on peut ou non trouver chez des enfants de 6/7 ans, de milieu non favorisé, ces structures syntaxiques dont

on dit qu'ils ne les possèdent pas, à savoir :

- les différentes subordonnées,
- la variété des modes et des temps marquant certains rapports entre les phrases et propositions.

En même temps j'ai regardé si l'on trouvait chez eux des emplois ambigus d'anaphores et un usage plus fréquent de structures dites "redondantes" (15).

J'ai travaillé sur l'enregistrement d'un cours préparatoire où, les enfants ont l'habitude de prendre des décisions eux-mêmes. Je n'ai pas analysé la performance individuelle de chaque enfant, mais ai considéré l'ensemble du corpus comme représentatif de ce que des enfants de milieu non favorisé sont capables de formuler quand ils font un projet : mon postulat est qu'il suffit de trouver au moins une fois chez chaque locuteur, un échantillon suffisant des structures attendues par la norme, pour poser qu'on pourrait les y retrouver toutes plusieurs fois. Par exemple si un enfant, dans le corpus, n'utilise que des propositions introduites par PARCE QUE et par SI, il n'y a pas de raison de supposer qu'il ne sait pas utiliser les propositions introduites par QUAND ... (En III,2,2,3, j'examinerai d'autres corpus oraux qui, confirmant la grande diversité des tournures syntaxiques utilisées par les enfants, ne contrediront pas ce postulat).

Les résultats montrent que :

1) il n'y a aucun emploi ambigu des anaphores. Bien plus, quand il y a risque d'imprécision sur un terme, il est spontanément "corrigé". Par exemple, dans l'énoncé suivant :

- (1) - *et quand on ira chez nous on demandera à la maman si elle peut pas nous donner un grand tissu pour le théâtre, parce que si on veut faire parler les marionnettes, et be, on verra tout le monde, tous les enfants qui feront parler les marionnettes, alors il faudra mettre un rideau ...*

on remarque que :

- l'emploi des pronoms personnels n'est jamais ambigu (18) :

on = nous (interprétation obligatoire ici d'après le contexte) ;

elle n'est employé qu'une fois et sans ambiguïté possible étant donné le contexte antérieur immédiat.

- l'emploi de l'article défini n'est jamais ambigu :

la de la maman est d'emploi régulier en français méridional où l'article défini fonctionne "à la place" de l'adjectif possessif.

le de le théâtre n'est pas non plus ambigu, puisque dans le contexte antérieur un autre enfant avait dit : il faudrait faire un grand théâtre (il en est de même du les de les marionnettes)

- le terme imprécis tout le monde est repris par tous les enfants qui feront parler les marionnettes.

2) L'emploi des structures dites "redondantes" est relativement peu fréquent : 6 cas de sujet pronominal "redondant" sur 45 possibles, aucun cas de complément pronominal "redondant".

Il est à remarquer que, dans ce corpus, il n'y a aucun cas de redondance du type nous on, alors que (ailleurs, cf. III,2,2,3) cette "redondance" est fréquente, chez des enfants de même âge et en même situation. Ce phénomène est l'un de ceux qui me permettent de poser que le "genre littéraire" du discours (ici un projet) est un facteur de variation plus lourd que la catégorie sociale à laquelle appartiennent les locuteurs.

3) L'emploi des subordonnées est fort diversifié ; on trouve :

- des complétives : par exemple,

- (2) - *il faudrait ... qu'on puisse mettre les marionnettes*
- (3) - *il vaut mieux qu'on aille chez les enfants de ...*
- (4) - *je parie que Claude il va aller derrière le théâtre*

- des interrogatives indirectes : par exemple,

- (5) - *on demandera à la maman si elle peut pas*

- des conditionnelles : par exemple,

- (6) - si on invite les enfants de X ça sera bien,
(7) - au moins si C. il est méchant, X... il sera à côté de lui, il le grondera.

- diverses circonstancielles : par exemple,

- (8) - c'est pas les enfants de X... qui vont le faire, parce que les enfants de X ils sont de l'autre classe
(9) - au lieu que P. amène les tabourets, on prend un bureau
(10) - et puis quand on voudra on ira faire le théâtre

4) Le raisonnement est également marqué par d'autres mots d'enchaînement :

- (11) - on va le faire là - oui, mais il faudrait un grand rideau ...
(12) - et puis faudrait mettre des rideaux, un grand tissu, autrement on voit les jambes
(13) - il y aura pas assez de monde alors ça sera pas bien
(14) - ou alors tu peux prendre ta chaise

5) La gamme des temps et des modes est exactement adaptée à l'objet du discours (un projet) : on trouve des occurrences

- de l'indicatif présent et du futur
- du conditionnel présent
- du subjonctif présent

Ce qui me paraît plus intéressant c'est le bon emploi de ce que la grammaire scolaire appelle la concordance des modes et des temps :

- (15) - s'il en reste encore du goûter on en donnera à la classe de X.
(16) - ça sera pas bien parce qu'il y en aura pas beaucoup
(17) - c'est pas la peine parce que quand on veut, on fait les siennes, et puis après on a pas besoin de les prêter.
- cf. également les énoncés (2) et (3).

La comparaison de ce corpus avec d'autres enregistrements de même durée (enregistrements d'enfants et d'adultes dans une situation analogue "d'expression libre", que je caractériserai provisoirement comme la situation où le locuteur a envie de parler), montre qu'il n'est pas possible, avec les critères syntaxiques examinés ici - ceux-mêmes qui sont avancés par les tenants du déficit ... - de

conclure à une différence de "complexité" entre les divers locuteurs : le seul facteur de variation qui semble pertinent dans cette comparaison est, comme précédemment, le genre littéraire : par exemple, si on raconte son enfance on n'emploie pas les mêmes temps ni les mêmes conjonctions que si l'on construit un projet !

Cette étude est évidemment très succincte, elle est cependant suffisante pour interroger le fonctionnement de la sanction à l'Ecole qui ne prend pas la peine de vérifier que tous les enfants savent s'exprimer en employant les tournures que la norme explicite recommande.

III,1,3 - Le repérage des individus sur des indices linguistiques.

En reprenant cette interrogation je montrerai maintenant comment la thèse du déficit linguistique, quoique non pertinente pour rendre compte des productions de la langue parlée, devient tout-à-fait pertinente pour expliquer le fonctionnement du repérage des élèves par l'Ecole, repérage qui se situe au niveau du système de représentations dans lequel on inscrit tout locuteur.

Il suffit à chacun d'entre nous d'un petit nombre d'indices linguistiques pour "cataloguer" ceux que nous entendons. Il semble que, comme le montre Henrietta Cedergren (19), l'aspect phonétique du discours fournisse à lui seul des indices pertinents pour ce classement. Pour ma part j'essaierai ici d'identifier d'autres types d'indices, en particulier les indices syntaxiques : je montrerai que, pouvant être directement transférés du modèle écrit au discours entendu, ils permettent à la sanction normative de s'exercer à moindres frais ...

Pour cela je me référerai à quatre expériences : trois expériences "manipulations" que j'ai renouvelées plusieurs fois auprès d'une centaine d'étudiants non linguistes, et une recherche effectuée en maîtrise de pédagogie (20).

Dans les trois manipulations, j'ai éliminé la variable

phonétique en présentant aux récepteurs une version transcrite (en orthographe courante) de langue parlée. Dans les trois cas la consigne est du même ordre : proposer un classement, par écrit, du (ou des) locuteurs (s). Ce qui différencie les trois manipulations c'est : la forme du corpus, le temps de réponse accordé et le mode d'explicitation des réponses :

- dans les deux premières manipulations, le temps de réponse est libre, l'explicitation des réponses se fait oralement en commun ; dans la première, le corpus est composé de 60 énoncés extraits d'enregistrements divers et la consigne est d'en proposer un classement par écrit en fonction des caractéristiques sociales supposées des locuteurs (+ ou - "enfant", + ou - "milieu populaire", + ou - "méridional") ; dans la deuxième le corpus est composé du même type d'énoncés mais vidés de la variable lexicale, chaque terme lexical étant remplacé par l'indication de sa catégorie (par exemple il y a un N qui V est issu de il y a un type qui parle) ; la consigne est la même.
- dans la troisième manipulation, le corpus est un récit de plusieurs minutes. La consigne est de 1) dans un temps limité (une seule lecture possible), donner par écrit ses impressions sur le discours, 2) dans un temps non limité, donner par écrit et avec commentaire, les caractéristiques supposées du locuteur (âge, sexe, milieu social et région) et de la situation de production du discours, 3) mettre en commun oralement les appréciations obtenues en 2).

Etant données, d'une part, les variations introduites dans les conditions expérimentales (temps limité ou non, explicitation orale ou écrite, individuelle ou non) et dans le type de corpus traité (sous forme d'énoncés ou sous forme de récit, avec ou sans information lexicales), et d'autre part, la convergence des résultats en ce qui concerne à la fois les classifications et l'explicitation fournie (comportant

des exemples à titre illustratif ou démonstratif) il est intéressant de constater que :

- 1) l'unanimité des récepteurs ne se fait jamais sur l'identification du (ou des) locuteur (s),
- 2) les critères avancés pour justifier le classement des corpus sont par contre d'une grande homogénéité,
- 3) les exemples linguistiques fournis pour justifier le classement sont en nombre restreint ; ils ne varient guère d'un corpus à l'autre quand ils apparaissent ; ils ne varient pas globalement d'une expérience à l'autre.

Ces résultats sont tous confirmés dans l'analyse que j'ai faite des interviewes d'enseignants transcrites dans la recherche susmentionnée (20) : on avait demandé à douze enseignants du second degré (de diverses disciplines), de déterminer - à la seule audition d'un enregistrement - si le discours entendu présentait ou non les caractères du discours d'un élève de type I ou ceux du discours d'un élève de type II : l'adolescent enregistré expliquait les règles du rugby. On avait demandé ensuite à ces mêmes enseignants de donner les caractéristiques générales d'un élève de type I et celles d'un élève de type II. On constate que :

- 1) Il y a maximum de divergence entre les professeurs, pour ce qui concerne le classement :
 - 4 enseignants optent pour le type I
 - 3 enseignants optent pour le type 2
 - 2 enseignants s'abstiennent de classer
 - 3 enseignants refusent explicitement de classer.
(Ils justifient leur refus par l'impossibilité de trouver des critères de distinctions pertinents dans un discours spontané aussi court et, a fortiori, sur un sujet aussi banal que le sport).
- 2) Il y a une grande convergence entre tous les enseignants sur les points suivants, qui concernent l'ensemble de l'interview :
 - ils mettent immédiatement en rapport langue et milieu social, soulignant qu'il est possible de caractériser

un élève de type II d'après son discours, dans la mesure où cet élève appartient à un milieu social plus défavorisé que l'élève de type I : le refus de classer l'adolescent enregistré n'a donc aucun poids sur la problématique générale, que chaque enseignant reprend à son compte.

- les critères avancés pour distinguer type I et type II se rapportent principalement à la pauvreté du vocabulaire, la construction des phrases et l'impossibilité de changer de niveau de langue.
- les exemples qui illustrent leur discours - que ce soit dans la réponse à la première ou à la deuxième consignes - sont tous relatifs à la syntaxe et se limitent à la liste suivante :

- emploi et répétition de "il y a"
de "c'est"
de "alors"
de "et puis"
de "on"

- "redondance" pronominale du type le N il

On constate alors que ces exemples sont ni plus ni moins ceux qui sont généralement fournis dans les expériences précédentes : tout au plus peut-on y ajouter l'omission de la négation "ne".

De cette extraordinaire monotonie dans les réponses observées dans les quatre expériences, on peut dégager un certain nombre de constantes et de contradictions qui caractérisent cette opération de repérage des locuteurs.

III,1,3,1 - Les constantes dans l'opération de repérage

1) Personne ne met en doute la possibilité :

- de classer socialement les locuteurs sur leurs performances orales (les réserves émises dans l'expérience n° 4, sont relatives au type d'enregistrement présenté : durée trop courte, sujet trop banal, ou à la non pertinence de la distinction entre élèves de

type I et élèves de type II, mais non à la possibilité-même de classer les locuteurs en fonction de leur milieu social),

- d'effectuer ce classement sur des critères autres que phonétiques.

2) Les critères de jugement avec lesquels le classement est justifié sont homogènes : ils concernent au moins le vocabulaire et la syntaxe, et, éventuellement d'autres domaines comme l'amplitude de la variation et les rapports langue-pensée. Ce qui est remarquable c'est que, à une exception près (1 seule fois chez un enseignant, dans l'expérience n° 4) ces critères ne concernent jamais l'aspect phonétique de la langue.

3) Les exemples qui illustrent ce jugement sont en nombre très réduit et sont hiérarchisés selon un axe où la syntaxe occupe la première place. L'expérience n° 3 me paraît significative à cet égard : à part les indices syntaxiques habituels les seuls exemples donnés par les récepteurs pour justifier leur classement concernent les mots "cabanon" et "prison" qui, disent-ils sont de bons indicateurs du milieu social du locuteur ... Or, quand la syntaxe a été jugée déficiente, ces deux termes sont considérés comme indicateurs du milieu populaire alors qu'en cas contraire, ils sont considérés comme indicateurs neutres du point de vue social (21).

4) Pour un même corpus, le classement que les récepteurs font des locuteurs est toujours hétérogène, un même locuteur pouvant être repéré comme de milieu populaire ou non, comme enfantin ou non, comme méridional ou non. Cependant il faut noter la forte tendance à réunir sur le même locuteur tous les caractères à valence sociale négative : il est rare que, lorsque le langage a été jugé mauvais, le locuteur ne soit pas rangé à la fois dans les trois catégories : "enfant", "populaire" et "méridional" ...

III,1,3,2 - Les contradictions dans l'opération de
repérage

1) Alors que le repérage des locuteurs se fait sans doute beaucoup plus efficacement sur des indices phonétiques (19) cet aspect phonétique du langage n'est jamais mentionné (à une exception près) par les récepteurs sollicités dans ces quatre expériences : si, dans les trois premières manipulations cette attitude peut s'expliquer en partie par le poids de la consigne émanant d'un enseignant ... et par le fait que les corpus soient transcrits, dans la quatrième expérience ces explications ne tiennent plus. Ce fait me paraît d'autant plus significatif que, dans le discours normatif officiel, les variables phonétiques du langage parlé sont très généralement oubliées ...

2) L'unanimité qui s'exprime dans l'explicitation des jugements sur la langue (les mêmes critères sont avancés, la même hiérarchisation de ces critères est produite, les mêmes exemples sont fournis), s'oppose à la divergence des classements effectués sur les locuteurs : il y a donc indépendance :

- entre jugements des récepteurs et caractéristiques sociales des locuteurs,
- entre jugements des récepteurs et caractéristiques linguistiques des productions auxquelles s'appliquent ces jugements.

On voit donc bien à l'oeuvre ici les deux types de norme que j'ai définis plus haut :

- la norme explicite est celle qui se manifeste dans les jugements, sous la forme des critères avancés par les récepteurs pour asseoir ces jugements, avec, le cas échéant et à titre d'illustration, une petite liste d'exemples : celles des indices que j'ai dégagés,
- la norme implicite est celle qui se manifeste dans le tri effectué sur les locuteurs dans une opération où

la norme explicite n'est qu'une justification de ce tri situé ailleurs : un "ailleurs" où l'on peut supposer que le linguistique n'a pas la place essentielle.

En fait, la cohérence de l'ensemble est inscrite dans la référence à la norme écrite qui commande les différents traitements que je décrirai ainsi :

III,1,3,3 - La norme écrite et la production d'une
catégorie de mauvais locuteurs

1) Réduction des productions orales.

Dans ce traitement les caractéristiques phonétiques des discours parlés sont éliminées: la langue orale peut donc être assimilée à une langue "désoralisée" c'est-à-dire à une langue écrite qui pourra ainsi se prêter plus facilement à la comparaison avec la norme écrite.

2) Discrimination des productions précédentes.

Les indices linguistiques - dont on a vu qu'ils n'étaient pas discriminants en soi, puisqu'on les retrouve dans toutes les productions parlées - sont utilisés pour conforter une discrimination effectuée sur d'autres bases : en effet,

- ou les locuteurs sont connus et en ce cas les productions sont directement référées à ces locuteurs qu'un premier tri aura déjà étiquetés (cf. ci-dessus II,2).

- ou les locuteurs ne sont pas connus et en ce cas l'étiquetage s'effectuera à partir des références sociales et culturelles que laissent apparaître les productions du discours parlé.

3) Dévaluation des productions auxquelles s'applique la sanction de la norme écrite.

On peut poser que c'est la grammaire scolaire qui fournit la plupart des indices à l'oeuvre dans le traitement précédent ; c'est elle en effet qui caractérise ces indices comme des structures spécifiques d'une langue parlée dont elle ignore par ailleurs l'organisation, en particulier l'organisation syntaxique : elle

les stigmatise comme des tournures :

- non grammaticales : elle les situe hors analyse et les considère au mieux comme des effets de mise en valeur stylistique, au pire comme des incorrections, mais la plupart du temps comme des tournures particulières ou gallicismes (22),
- non conformes à un niveau de langue soutenu : elle les considère comme familières ou populaires.

Dans ce traitement, c'est donc la langue parlée dans son ensemble qui est ainsi dévaluée.

4) Constitution d'une catégorie de mauvais locuteurs.

Une fois cette dévaluation effectuée il est possible de la transférer aux productions "désoralisées" qui toutes possèdent ces caractéristiques de la langue parlée. Il ne reste alors qu'à constituer la catégorie des locuteurs que l'on enfermera dans cette dévaluation, dévaluation dont l'Ecole va user à l'égard de certains enfants : il y a donc contradiction entre le discours pédagogique (officiel ou non) qui parle de compenser les inégalités sociales, et la pratique de l'évaluation qui pénalise ces enfants que l'on dit vouloir sauver ...

III,2 - La langue écrite :

En s'appliquant aux productions écrites, la norme accentue la discrimination précédente qu'elle rend - dès les premières années de la scolarité - pratiquement irréversible. Cette discrimination devient d'autant plus efficace qu'elle s'exerce sous la forme de contrôles institutionnalisés : à chaque étape de l'apprentissage de l'écrit, l'enfant est sanctionné sur ses résultats qui sont évalués sur des critères que l'Ecole reconnaît explicitement comme des critères d'évaluation objectifs ; à l'opération de repérage qui continue à sévir, s'ajoute donc une opération de légitimation de la sélection.

Mon propos, dans cette section, sera de montrer comment l'orthographe joue un rôle essentiel dans l'opération de légitimation : rôle essentiel qui peut être mis en évidence,

- 1) dans l'évaluation des performances en lecture et en écriture au cours préparatoire,
- 2) dans l'organisation des programmes scolaires de grammaire,
- 3) dans l'organisation des productions écrites des élèves en début de scolarité,
- 4) dans l'évaluation de ces productions écrites.

Parallèlement, je montrerai qu'on ne peut expliquer l'échec à l'écrit, ni par un déficit linguistique de départ (ce que j'ai essayé de montrer en section III,1), ni par une incapacité à construire un écrit littéraire normé : l'échec ne peut s'identifier, précisément, que comme un échec en orthographe - du moins en début de scolarité, au moment-même où, comme l'ont montré les études de R. Establet (23), la sélection s'établit en fonction de ce critère.

Enfin j'essaierai d'identifier, à travers l'analyse de la pratique de la correction des rédactions, les autres facteurs de discrimination qui, opérant en même temps que l'orthographe, enferment de plus en plus l'enfant mauvais en orthographe dans l'image du mauvais locuteur et du mauvais scripteur. Ainsi sera close la série de toutes les opérations qui, au sein de l'Ecole, fonctionnent autour du "linguistique" ...

III,2,1 - Le poids de l'orthographe.

Si le modèle écrit véhiculé par la grammaire scolaire est déjà prégnant dans l'évaluation des productions orales, il le devient bien davantage dans l'évaluation des productions écrites, car aux indices syntaxiques à l'oeuvre dans ce modèle, viennent se combiner les règles orthographiques qui en commandent toute l'organisation : en effet l'orthographe est la véritable armature de la grammaire scolaire, et de ce fait c'est le premier rouage et le meilleur outil de la sélection.

III,2,1,1 - L'orthographe armature de la
grammaire scolaire.

1) Historiquement, l'apparition de la grammaire scolaire élémentaire est liée à la nécessité d'enseigner l'orthographe à des enfants qui, au 19ème siècle, sont de plus en plus nombreux à être scolarisés (24).

2) Actuellement ce lien demeure, puisque - comme je l'ai souligné en II,1,1, - l'analyse de la progression proposée dans les manuels les plus récents, montre que c'est l'orthographe qui, en dernier ressort, prendra le pas sur les autres nécessités pédagogiques.

III,2,1,2 - L'orthographe premier rouage de
la sélection.

1) Statistiquement, il est prouvé que c'est la maîtrise de l'orthographe qui, dès les premiers moments de la scolarité primaire, est déterminante pour l'avenir scolaire de l'élève (23).

2) Pratiquement l'orthographe est le premier outil d'évaluation :

- dans l'apprentissage de la lecture elle agit à tout moment puisqu'elle ne peut être éliminée des textes proposés à la lecture : tout contrôle des performances en la matière est donc ainsi lié à l'orthographe.
- dans l'apprentissage de l'écriture, elle est l'objectif à atteindre : tant que le produit n'est pas correctement orthographié il n'est pas reconnu comme conforme (quelle que soit par ailleurs l'attitude de l'enseignant par rapport à ce modèle).

Il n'y a pas plusieurs façons de bien écrire un mot et, s'il n'est pas bien orthographié, le mot devient littéralement illisible : c'est l'irrecevabilité orthographique qui provoque l'illisibilité et non la lisibilité qui requiert l'orthographe. (Il suffit pour

s'en rendre compte, de s'habituer à lire certains textes très mal orthographiés dont on a d'abord l'impression qu'ils sont indéchiffrables, mais qui, très vite, deviennent tout-à-fait lisibles ...)

A cet égard, il est symptomatique de voir comment se constituent ces "déficiences" appelées dyslexie et dysorthographe : alors que des travaux de psychologie montrent que des phénomènes comme l'inversion des lettres et des syllabes, l'oubli ou l'amalgame de certains mots, le remplacement d'une séquence par une autre, sont des étapes nécessaires à l'expérimentation de l'enfant qui apprend à lire et à écrire, ces "essais" expérimentaux ne sont pas évalués en tant que tels, mais sont immédiatement rapportés au modèle orthographique qui les transforme en erreurs ou en maladies (25). Encore une fois, ce sont les enfants d'un certain milieu qui seront sanctionnés et ce, à double titre : parce que, dans l'opération de repérage, c'est à leur rencontre que l'attente des mauvaises performances s'exercera d'abord, et aussi parce qu'il est probable qu'ils n'auront pas pu effectuer ailleurs qu'à l'école, ces essais que d'autres enfants auront pu, quant à eux, effectuer avant l'entrée au Cours Préparatoire.

De la même façon qu'elle élimine toute évaluation du processus d'apprentissage, l'emprise de l'orthographe occulte d'autres phénomènes : elle interdit en particulier de mesurer quel peut être l'effet sur les enfants d'un certain milieu, de la production de cet écrit scolaire constitué de phrases simples au contenu aseptisé, étranger à toute réalité sociale ... Je montrerai ci-après qu'ici non plus la distance à laquelle sont tenus ces enfants ne peut être mesurée à la capacité linguistique de produire des énoncés écrits syntaxiquement conformes : cette distance est en réalité provoquée et maintenue par l'institutionnalisation d'un modèle qui, sous couvert de neutralité (neutralité du "contenu") et d'universalité (universalité de l'orthographe) exerce un pouvoir de discrimination sociale. C'est en effet par rapport à ce pouvoir institutionnel que les enfants ont à réagir ; il n'est pas étonnant, dans ces conditions, qu'ici comme ailleurs, les antagonismes sociaux provoquent l'élimination de certains.

III,2,2 - La production de l'écrit par les élèves.

Dans cette partie, je décrirai le processus de production de l'écrit tel qu'il apparaît dès le cours préparatoire, et j'analyserai ensuite différents types d'écrits scolaires obtenus dans les premières années de scolarité : j'espère pouvoir ainsi montrer que, pour s'exercer, l'évaluation a besoin de s'appuyer sur l'orthographe et sur le même type de repérage que celui qu'on a vu fonctionner précédemment : en effet, aucune autre discrimination n'est possible au début, toutes les productions écrites ayant les mêmes caractéristiques littéraires. Si, plus tard, une telle discrimination devient possible c'est que, par le jeu incessant des sanctions de la norme explicite et de la norme implicite, certains élèves ont été dépossédés de leur droit à parler et à écrire.

III,2,2,1 - La production de l'oral "écrivable"

au Cours Préparatoire

J'analyserai ci-dessous l'enregistrement d'une leçon de lecture sur la graphie ch : cet enregistrement me paraissant représentatif du travail effectué sur l'oral des enfants, je considérerai qu'ici se déroule de manière explicite ce qui, le plus souvent, demeure implicite ; autrement dit, la langue de départ et la langue d'arrivée étant de même type dans tous les cas que j'ai pu observer, je postule que les transformations mises à jour ci-après sont toujours à l'oeuvre ailleurs.

L'institutrice demande aux élèves de commenter oralement une image affichée au tableau ; elle les sollicite jusqu'à obtention de ce qu'elle estime pouvoir être proposé à la lecture. Dans cette leçon le matériau de base, construit collectivement par les enfants, est le suivant (26) :

- (18) - *Le papa de Bernard il a sorti Pipo de la niche - Ils sont partis couper du bois - (Pipo est très heureux d'aller dans la forêt) parce qu'il gambade, il court - Y'a le papa de ... qui vient avec le papa de Bernard - Le papa de Bernard il s'en va couper du bois avec la hache et Pipo il est heureux d'aller*

avec lui pendant que le chat essaie d'entrer dans la niche - Pipo il est content d'aller dans la forêt - parce qu'il était libre - il pourrait grimper aux arbres.

(on remarquera l'allure "décousue" du récit qui n'a pu être construit qu'à force de questions et de reprises de l'institutrice, allure décousue que l'on ne retrouve pas dans les discours plus spontanés, même s'ils sont construits par plusieurs interlocuteurs)

Ce matériau est alors transformé en cette phrase qu'un enfant propose comme "écrivable"

(19) - *Le papa de Bernard avec une hache sur le dos s'en s'en va couper du bois avec Pipo devant et le chat essaie de rentrer dans la niche.*

Cependant cette transformation n'est pas suffisante pour l'institutrice qui juge en fait l'énoncé trop complexe syntaxiquement : "tu as vu, dit-elle, tu arrivais pas à retrouver ton souffle tellement elle est longue cette phrase, alors on va essayer de prendre des phrases plus courtes, hein ? on va d'abord parler du papa de Bernard, ensuite on prend une autre phrase pour le chat et une autre phrase peut-être pour Pipo, hein ? alors on va essayer de faire ça plus court".

Après pas mal d'hésitations c'est l'énoncé suivant qui est transcrit :

(20) - *Le papa de Bernard s'en va dans la forêt avec une hache sur l'épaule. Le chat profite pour rentrer dans la niche.*

énoncé que l'institutrice commente ainsi : "je crois que notre texte est assez long, hein ? on pourrait marquer que le chat va essayer de manger les os, la viande, qui se trouvent dans l'assiette et que Pipo va courir dans la forêt, ça vous ferait un texte beaucoup trop long, il est déjà, voyez, beaucoup plus long que d'habitude".

La transformation finale ainsi effectuée est tout-à-fait exemplaire : elle montre que pour passer de l'oral à l'écrit on a du procéder par,

- élimination de phrases entières, par exemple :

(18) - *Il a sorti Pipo de la niche*
- *Ils sont partis couper du bois*

- *Pipo il est content (d'aller dans la forêt)
etc...*

- élimination de structures "thématiques" non reconnues par la grammaire scolaire : par exemple

(18) - Le papa de Bernard il a sorti Pipo de la niche
- Y'a le papa de ... qui vient avec le papa de Bernard
etc...

- élimination, à l'intérieur d'une même phrase, de certaines structures compléments, comme :

- les propositions circonstancielles :

(18) - *Pendant que le chat essaie d'entrer dans la niche*
- *Parce qu'il gambade*
etc...

- les compléments circonstanciels :

(19) - *avec Pipo devant*

Si l'on peut justifier l'élimination de phrases entières par le fait qu'un modèle de lecture portant sur une graphie particulière doit être suffisamment court pour être efficace, je ne pense que cet argument tienne pour les autres types de transformations : en effet il n'est qu'à comparer la phrase (19) proposée par un enfant et les deux phrases retenues par l'institutrice (cf. (20)), pour constater que le discours de l'élève n'est guère plus long et qu'il contient autant d'occurrences de la graphie ch que celui de l'institutrice.

Comment expliquer le rejet de la phrase (19) si ce n'est par le fait que le travail sur l'oral consiste à le réduire en un produit conforme à la phrase grammaticale canonique : celle qui permettra l'analyse en structures "simples" qui serviront à l'enseignement de l'orthographe ? (27). Le travail sur la structure sujet me paraît très significatif à cet égard : on élimine ou l'on déplace tout ce qui sépare le nom sujet du verbe, afin que la phrase puisse avoir la structure linéaire canonique :

- Groupe nominal sujet + Groupe Verbal.

C'est ainsi que sont supprimés les mots ou les séquences suivantes :

- En (18) : toutes les occurrences de il redoublant le sujet nominal, la structure y'a ... qui,
- En (19), le complément avec une hache sur le dos qui est déplacé à droite sous la forme avec une hache sur l'épaule.

Ici le processus à l'oeuvre s'applique à un matériau oral déjà travaillé : les élèves sont soumis à l'obligation de parler pour produire de l'"écrivable" et ils le savent. On imagine sans peine quelles transformations aurait à subir leur discours parlé non "contraint" pour aboutir à ce produit final qu'est la phrase canonique.. (cf. III,1,2,2 et III,2,2,3) (28).

Je montrerai maintenant que, dans l'apprentissage de la rédaction, c'est le même type de produit qui est obtenu : produit très différent de l'oral et conforme à un modèle de phrase simple dont l'emprise est indépendante de la méthode pédagogique utilisée.

III,2,2,2 - Les premiers écrits scolaires

de l'élève

J'analyserai ici deux séries de productions écrites d'élèves de CE 1, afin de mettre en évidence la parfaite adaptation de ces élèves (issus de tous milieux) aux normes syntaxiques de l'écrit adaptation qui contraste fortement avec l'idée que l'Institution se fait de leurs performances ... Ainsi tout se passe comme si l'Ecole, ici encore, ne voulait pas prendre en compte les capacités linguistiques des enfants et fonctionnait de telle sorte qu'elle provoque l'échec de ceux qui sont, dit-elle, objets de sa sollicitude : ceux pour lesquels elle met en place des pédagogies de compensation ... Cette adaptation est pourtant le lieu où pourrait se situer une réflexion pédagogique sur l'enseignement du français, de la rédaction en particulier : les observations sur les textes libres que je présenterai ci-

après me paraissent à cet égard réconfortantes.

1) La rédaction à sujet imposé.

Le corpus analysé se compose de 50 rédactions de CE 1, de type narratif : "racontez une journée de vos dernières vacances" (les vacances de la Toussaint). L'observation des seules premières phrases de ces textes permet de dégager un modèle parfait de cette phrase "exempte de complications" dont parlent les Instructions Officielles, modèle auquel tous les enfants se conforment de façon quasi-unanime.

Ce modèle est construit de la manière suivante : (29)

- Il comporte toujours :

- un sujet pronominal ou nominal
- un verbe intransitif ou un verbe transitif avec son complément.

(un seul élève sur 50 emploie une forme impersonnelle :

(21) - *Il est venu Sophie*).

- Il accepte comme ajouts à la structure précédente :

- à gauche, des compléments de temps du type

(22) - *Dimanche (ou Dimanche après-midi) je suis-allé ...*

(31 occurrences sur 50)

- à droite, d'autres compléments circonstanciels simples (14 occurrences sur 50, une seule structure avec deux compléments juxtaposés)

Une analyse plus détaillée montre en outre que :

- les modificateurs du nom sont très peu nombreux :

- un seul adjectif
- 4 compléments de nom
- 1 apposition
- 1 relative

- les adverbes sont inexistantes : un seul cas

- l'emploi du passé composé est général : un seul emploi de l'imparfait

- la structure syntaxique est rigide : deux cas seulement où l'ordre canonique est modifié ; trois cas de coordination et deux cas de juxtaposition à droite de la séquence.

Ce qui est également significatif de l'adaptation à un modèle d'écrit normé, c'est l'absence presque complète de ces structures dont la grammaire scolaire dit qu'elles sont spécifiques de la langue parlée : sur les 50 énoncés, on remarque en effet : seulement 3 cas de "redondances pronominales", aucun cas d'emploi de il y a, un seul cas d'emploi de on à la place de nous.

2) Les textes libres

On pourrait penser que la liberté laissée aux élèves de produire des textes écrits quand ils en ont envie, provoque un afflux des structures de la langue parlée dans la langue écrite ; il n'en est rien en réalité : l'examen des premières phrases de 109 textes libres prouve en effet que le modèle narratif est le même que précédemment. Cependant il permet de dégager d'autres types d'écrit qui, pour être divers, n'en sont pas moins conformes à un modèle de phrase simple.

Les cinq genres littéraires identifiés à partir de l'ensemble de ces productions sont les suivants :

- I - La narration qui met en jeu l'auteur du texte (33 textes)
- II - Le récit qui met en jeu des personnages autres que l'auteur du texte (44 textes)
- III - La description qui inclut le portrait et l'autoportrait (14 textes)
- IV - Les maximes (5 textes)
- V - La lettre (16 textes avec interférence avec les autres genres).

(Tous les textes sur lesquels j'ai travaillé sont des textes non corrigés : j'y ai cependant rétabli l'orthographe pour mettre en évidence, précisément, que c'est la mauvaise orthographe qui empêche le lecteur de les considérer comme bien construits ... cf. III,2,2, et III,2,3).

La Narration :

C'est le genre littéraire identifié grâce à la référence à l'auteur lui-même (référence traduite soit par la forme je, soit par les formes moi ou mon). Il se différencie en trois sous-catégories qui se distinguent par le type de sujet employé : je, on et mon N (N = nom) :

- Les énoncés qui incluent je sont tous introduits par l'indication d'une date précise (hier, dimanche etc...), le verbe est au passé-composé ou au futur immédiat. Il y a 14 énoncés de ce type.

Exemples :

- (23) - *Dimanche j'ai fait un collier*
- (24) - *Hier je suis allée à Jouques*
- (25) - *Samedi 21 février je vais aller à Paris*

- Les énoncés qui incluent on ne commencent pas obligatoirement par une indication de date, mais ils fonctionnent avec les mêmes temps verbaux que précédemment. Le on peut ou non, être précédé d'un syntagme explicitant la référence aux personnes qu'il regroupe. Il y a 7 énoncés de ce type.

Exemples :

- (26) - *samedi après-midi on a fait le loto*
- (27) - *Marine et moi on a pêché une baleine de 22 mètres*
- (28) - *Hier, nous deux on est allé à la pêche*

- Les énoncés qui incluent un sujet mon N commencent presque tous directement par le sujet, celui-ci étant souvent suivi d'une "redondance" pronominale. Les temps employés sont les mêmes que précédemment. Il y a 12 énoncés de ce type.

Exemples :

- (29) - *Ma maman va aller à l'hôpital*
- (30) - *Mon papa et ma maman vont divorcer*
- (31) - *Ma soeur s'est amusée dans ma chambre*
- (32) - *Ma maman elle va accoucher dans quatre mois*
- (33) - *Hier mon chat il a mangé une souris*

Pour résumer on peut poser que la phrase introductive de la narration a les caractéristiques suivantes :

- 1) elle est le plus souvent introduite par une indication de date précise, celle-ci apparaissant systématiquement avec un sujet je,
- 2) elle comporte un verbe au passé composé ou au futur immédiat.
- 3) elle comporte assez fréquemment une structure sujet de type mon N avec "redondance" pronominale (en ce cas la structure est analogue à une structure thématique et a sa raison d'être)

Le récit :

C'est le genre littéraire qui, dans la première phrase, inclut un sujet de type le N ou un N, à l'exclusion d'une référence à la première personne.

Le syntagme nominal sujet un N ayant, en français parlé, une distribution généralement différente de celle du syntagme nominal sujet le N (30), j'ai distingué ici l'étude des deux formes afin de pouvoir faire une analyse comparative entre oral et écrit."

- Le sujet nominal "un N"

Il apparaît dans 25 phrases : dans 6 cas sur 25 il figure sans structure de soutien telle que "c'est" ou "il y a", ce qui est un pourcentage extrêmement fort si on le compare à celui que l'on trouve dans le français parlé courant (30).

Exemples :

- (34) - *Un jour une fleur meurt devant son ami l'oiseau*
- (35) - *Un crabe et une maman se tiraient les oreilles*
- (36) - *Un chien se promenait dans la forêt*
- (37) - *Un jour un sorcier avait une tête et deux bras.*

Hormis les cas où un N apparaît sans structures de soutien, on trouve les structures suivantes :

- Il était une fois un N qui, suivi d'un verbe à l'imparfait (3 occurrences)
- (Un jour) il y avait un N qui, suivi d'un verbe à l'imparfait
Dans cette structure la séquence un jour apparaît 11 fois sur 12

Dans ces deux structures précédentes, qui alterne avec il (31)

Exemples :

- (38) - *Il était une fois un petit chaton qui avait pas de
maman*
- (39) - *Un jour il y avait un escargot et un lapin ils
chantaient dans Paris*
- (40) - *Un jour il y avait un monsieur qui n'était pas
content.*

- Autres structures qui permettent à un N de fonctionner comme sujet de récit (32) à l'instar des structures précédentes :

- (41) - *Un jour j'ai vu un animal qui se déterrait*
- (42) - *Pour aller chercher mon pain j'ai rencontré un lapin
qui gambadait*

- Structure avec sujet inversé (un seul cas) :

- (43) - *Dans une petite maison toute blanche se trouvait une
petite fille qui s'appelait Yolaine*

Cette simple description met en évidence le modèle très normé du genre "récit" avec sujet un N :

- 1) Le verbe est généralement à l'imparfait (24 cas sur 25). Le seul énoncé au présent possède d'autres caractéristiques du récit : il est précédé d'un titre, il est introduit par un jour.
- 2) 19 phrases sur 25 sont introduites par un complément indéfini (complément de temps, de lieu, ou d'habitude)
- 3) On note enfin une certaine uniformité du vocabulaire : il y a 8 emplois du verbe se promener sur 25 phrases.

- Le sujet nominal "le N" (19 cas)

- 1) Alors que le sujet un N ne se trouve que dans le genre "récit", le sujet le N se retrouve dans d'autres genres.
- 2) Le verbe peut être : à l'imparfait (6 cas), au passé-composé (2 cas), au présent (11 cas).
- 3) Ce qui distingue ce récit avec sujet le N, ce sont les mêmes caractéristiques que celles du récit avec sujet un N (y compris, bien entendu, l'absence de référence à l'auteur), soit :

- Présence de un jour quand le verbe est au passé (7 cas sur 8)

Exemples :

- (44) - *Un jour le papillon a rencontré un bébé soleil qui ..*
- (45) - *Un jour la lune est tombée dans la mer*
- (46) - *Un jour la poupee se promenait dans la forêt.*

- Présence d'un titre, beaucoup plus fréquente ici qu'avec le sujet un N (10 cas sur 19, au lieu de 4 sur 25) :

Exemples :

- (47) - *La chatte et la baleine - Un jour la chatte allait chez la baleine*
- (48) - *Le carré et la fête des mères - Pour la fête des mamans le carré pensait toujours à sa maman.*

4) On remarque enfin l'absence presque totale de "redondance" pronominale du sujet (2 cas sur 19), ce qui caractérise le récit comme plus conforme au modèle scolaire que la narration (où la redondance avec mon N sujet est relativement fréquente).

5) Les deux seuls cas où le récit est introduit par il, sans syntagme nominal, comportent un titre qui permet d'écarter une éventuelle ambiguïté.

En résumé, les caractéristiques du genre récit avec un N ou le N sont les suivantes :

- Caractéristiques spécifiques :

- caractéristique obligatoire : absence de référence au locuteur (pas de forme je ou moi/mon (32))
- caractéristiques facultatives :
 - Introduction par le syntagme un jour (30 cas sur 44)
 - Emploi de l'imparfait (30 cas sur 44)
 - Présence d'un titre (14 cas sur 44)

- Caractéristiques indicatives :

La non "redondance" du syntagme nominal.

La description :

Dans ce genre sont inclus les textes dont la première phrase contient, éventuellement, une référence à l'auteur (présence de je ou de moi/mon) comme dans la narration ; mais, en opposition à celle-ci, elle a des caractéristiques de temps différentes et ne comporte pas d'indication de date précise : elle est au présent et, le cas échéant, comporte un complément de temps marquant l'habitude ou la répétition. Elle indique :

- soit l'habitude (6 occurrences) : par exemple,

- (49) - *A Fuveau je joue au sable*
- (50) - *Le matin je joue avec mon chien*
- (51) - *Chaque soir je regarde sous mon lit parce que je crois qu'il y a une sorcière*

- soit une attitude psychologique (en ce cas il n'y a pas de complément introducteur (2 occurrences) : par exemple,

- (52) - *Je veux pas vivre parce que après on meurt*
- (53) - *Maman veut pas accoucher parce qu'elle a peur*

- soit des qualités du personnage dont il est question (en ce cas apparaissent les verbes être ou avoir, toujours sans complément introducteur) (6 occurrences) : par exemple,

- (54) - *Florence est contente parce que Liliane a mis le calendrier du mois de juin*
- (55) - *Céline et Cathy sont gentilles*
- (56) - *Papa a des pellicules*

C'est dans ce genre littéraire que l'on trouve une assez grande proportion de phrases initiales avec proposition subordonnée (introduite par parce que)

Les maximes :

C'est le genre littéraire dont la phrase introductive comprend deux propositions coordonnées à structure symétrique et contenu contrasté (5 occurrences) :

Exemples :

- (57) - *Papa joue au ballon et mémé fait du karaté*
- (58) - *Les filles sont des gentilles et les garçons sont des méchants*

La lettre :

C'est le genre littéraire dans lequel est mentionné le destinataire, cette mention étant parfois réduite à la formule "cher N". Il comporte deux sous-catégories :

- la lettre où la première phrase est une adresse au destinataire sous la forme tu ou te/toi (10 occurrences). C'est le seul cas où l'on trouve des formes interrogatives (4 introduites par est-ce que, 2 introduites par pourquoi) :

Exemples :

- (59) - *Chère correspondante, je t'écris pour te dire que tu m'envoies plus de dessins et de lettres*
- (60) - *Chère correspondante, chère Brigitte - Est ce que tu veux être ma correspondante ?*
- (61) - *Brigitte - Pourquoi tu m'envoies pas de dessin ?*

- la lettre où la mention du correspondant n'est pas reprise dans la première phrase :

Exemples :

- (62) - *Chère correspondante - Notre tourterelle est morte.*
- (63) - *Chère correspondante - On est 25 dans la classe.*

Mises à part la mention du correspondant et l'apparition de formes interrogatives, le genre "lettre" ne se distingue pas du genre "narration" ou du genre "description".

III,2,2,3 - L'écrit scolaire des élèves est

radicalement différent de la langue

parlée

Dans les analyses précédentes j'ai pu mettre en évidence le fait que, très tôt, les productions écrites des élèves sont des productions littéraires fort diversifiées. Mais si elles sont diversifiées elles n'en sont pas moins organisées selon le modèle de la phrase grammaticale canonique : ce sont des phrases courtes où rien ne sépare le sujet et le verbe. Il faut noter à cet égard, que, bien entendu, ce modèle agit de manière implicite (notamment dans les textes libres examinés ici, car l'institutrice n'a jamais recommandé explicitement un tel modèle ...).

Je comparerai maintenant ces productions écrites aux productions orales, afin d'écarter l'hypothèse selon laquelle la sélection des élèves serait fonction de la distance qui existerait entre leur langue parlée et la langue écrite : l'échec de certains s'expliquerait par la trop grande distance de l'une à l'autre. Je montrerai que, dans tous les cas, cette distance est importante, car la différence d'organisation est fondamentale entre les deux langues. C'est donc ailleurs qu'il faudra identifier le lieu de la sélection ...

L'analyse des productions parlées que je propose ci-après concerne (29) :

- des extraits d'enregistrements effectués dans la classe de CE1 qui a produit les textes libres analysés ci-dessus : ils comportent des narrations, quelques maximes, des questions.
- des enregistrements de récit effectués dans un autre CE1, où, en situation expérimentale, on avait demandé à chaque élève de raconter un passage d'une oeuvre de Pagnol qui avait d'abord été lu par l'institutrice (33).

Je désignerai par A, le premier corpus, par B, le second : dans les deux séries de productions, je n'ai retenues que la première séquence des interventions de chaque enfant, afin de pouvoir valablement les comparer aux premières phrases des textes écrits.

A chacun des genres identifiés à l'écrit, j'opposerai donc les extraits de langue parlée suivants :

(les tirets "-" de la transcription indiquent une pause)

Narration et description (où il est fait mention du locuteur sous la forme je, moi ou mon) :

Exemples tirés du corpus A.

- (64) - et ben moi - euh - j'avais la même chatte - et ben avant d'accoucher elle est partie
- (65) - moi - euh - mon - les petits chats quand on dort y'en a un - y'en a deux qui font les coussins
- (66) - moi chez moi y'a des chats et ben - et ben ils ont fait des bébés
- (67) - nous on a deux chattes et un chat - en bébés - euh - deux petites chattes et un chat
- (68) - moi on a des petits lapins
- (69) - moi ma soeur elle porte toujours le noir parce que c'est celui-là qui est le plus doux parce qu'il est né en premier
- (70) - ma soeur quand elle veut tomber du lit mon petit frère vient et elle ...
- (71) - moi - avant qu'elle - un moment après qu'elle - avant qu'elle ait - qu'elle - qu'elle les fasse - à peu près un mois avant - ben moi - elle venait sur moi

Récit (où il n'est pas fait mention du locuteur) (34)

Exemples tirés du corpus B

- (72) - alors - alors - c'est une - alors y'a le gardien qui leur avait donné la clé pour passer le canal
- (73) - alors c'étaient un monsieur et sa femme et - et deux garçons - ou une fille - je m'en rappelle plus - alors - euh - ils voulaient passer la barrière
- (74) - alors c'était le garde - comme il leur avait donné la clé des grandes vacances ils étaient passés dans les propriétés
- (75) - alors c'étaient une dame et un monsieur avec une - avec un enfant - alors une fois ils voulaient traverser un chateau pour aller chez eux

Maximes (j'ai regroupé ici les énoncés portant un jugement général)

Exemples tirés du corpus A

- (76) - tous les garçons sont gentils sauf x...

- (77) - *quand on est mort et ben on doit être mort mais
quand on est vivant on doit être vivant*
(78) - *moi je trouve que les envahisseurs ça a jamais existé*

Questions

Exemples tirés du corpus A

- (79) - *et les canards il en a peur ?*
(80) - *qui c'est qui a mangé le - la chatte ?*
(81) - *Patrick - c'est une maison comme - comme là ?
un bâtiment c'est ?*
(82) - *et t'as peut-être copié dans le film ?*
(83) - *c'est un rêve qu'elle avait fait ou c'est toi qu'as
fait un rêve ?*

En opposition aux productions écrites, on peut caractériser ces productions orales (qui ne diffèrent pas essentiellement de celles que l'on trouve chez les adultes) par les phénomènes syntaxiques suivants (35) :

1) Apparition d'hésitations et de reprises ; par exemple :

- (65) - *moi - euh - mon - les petits chats quand on dort
y'en a un - y'en a deux ...*

Ce phénomène est le plus fréquent dans la narration et n'apparaît pas dans les maximes et les questions.

2) Emploi de phatiques, par exemple :

- (64) - *et ben moi - euh - j'avais la même chatte - et ben ..*
(72) - *alors - alors - c'est une - alors y'a le gardien ..*

Les phatiques ne sont pas les mêmes dans la narration et le récit. Ils n'apparaissent pas ailleurs.

3) Emploi de structures thématiques, par exemple :

- avec moi : tous les énoncés de (64) à (71) : cette construction est typique de la narration qui commence régulièrement par moi ou nous, précédés ou non d'un phatique.

- avec Le N ou Un N, repris par un pronom, par exemple :

- (65) - *... les petits chats quand on dort y'en a .. deux*
(79) - *et les canards il en a peur ?*

- (78) - ... Les envahisseurs ça a jamais existé
(81) - ... un bâtiment c'est ?

Cette structure se retrouve dans tous les types d'énoncés.
- avec Mon N selon une construction qui est du type de l'anacolithe et qui, comme la construction avec moi est plus typique de la narration, par exemple :

- (70) - ma soeur quand elle veut tomber du lit mon petit
frère

- avec encadrement par c'est ou y'a ... qui/que : structure qui se retrouve également à peu près partout, par exemple :

- (83) - C'est un rêve qu'elle avait fait ou c'est toi qu'as..
(69) - ... parce que c'est celui-là qui est ...
(72) - ... y'a le gardien qui leur ...

4) Emploi de propositions subordonnées à gauche du groupe verbal ; cette structure se retrouve dans la narration et le récit, par exemple :

- (70) - ma soeur quand elle veut tomber du lit mon petit
frère
(65) - ... les petits chats quand on dort y'en a un ...
(71) - moi ... avant qu'elle les fasse, ... elle venait

5) Emploi de connecteurs divers, en particulier dans les maximes et les questions : par exemple,

- (77) - quand on est mort et ben on doit être mort mais ...
(83) - c'est un rêve qu'elle avait fait ou c'est toi ...

6) Emploi de structures interrogatives intonatives, par exemple en (79), (81), (82), ou introduites par un interrogatif spécifique comme :

- (80) - qui c'est qui a mangé .. ?

7) Emploi de structures présentatives spécifiques du récit oral, par exemple :

- (73) - Alors c'étaient un monsieur et sa femme ...

Ces quelques observations montrent ainsi, que :

- 1) l'énoncé oral est bien loin du modèle canonique : comment y repérer la phrase simple, à quelles places sont le sujet, le complément du verbe ?...,
- 2) qu'en conséquence il est abusif de parler d'un passage de l'oral à l'écrit, à moins de poser que ce passage est un passage forcé, obtenu après des transformations multiples et compliquées ... Il y a donc lieu de s'interroger sur le fait que, néanmoins, c'est cette idée qui prévaut généralement. La seule explication possible est que, ici encore, l'évaluation des productions peut se contenter du repérage de ces indices syntaxiques qui, fonctionnant déjà à l'oral, fonctionneront a fortiori à l'écrit où, effectivement, ils peuvent parfois se retrouver : ce sont les "éternelles" fautes suivantes :

- l'omission de la négation ne
- l'emploi de on à la place de nous
- la redondance pronominale du nom
- l'emploi de il y a (avait)

Orthographe, indices de repérage à l'oral et à l'écrit, tels sont les facteurs de la sélection dès le début de la scolarité primaire : qu'en est-il ensuite ? C'est ce que j'examinerai dans une dernière partie.

III,2,3 - L'évaluation des productions écrites dans le premier cycle du secondaire.

L'étude de la pratique de la correction sur des copies du premier cycle du secondaire, en particulier sur des copies d'élèves de 6e, conduit aux constatations suivantes (36) :

- 1) Le facteur orthographe reste prépondérant :

La note attribuée à la rédaction est fonction de la quantité de fautes d'orthographe incluses dans la copie et la sanction sera d'autant plus déterminante que ces fautes se trouveront en début de copie (37). Parallèlement, plus la quantité de corrections de fautes d'orthographe est importante, moins les autres types de corrections sont nombreux : l'évaluation sur l'orthographe est suffisante pour se

faire une idée d'ensemble sur les capacités linguistiques de l'élève ...

Ce phénomène peut s'expliquer par les faits suivants :

- L'orthographe est le seul domaine linguistique où la faute soit facilement codifiable : il ne peut y avoir de controverse sur la non-conformité à la norme qui, ici, n'accepte aucune variation d'appréciation, car les règles d'orthographe sont les mêmes pour tout le monde (les quelques tolérances qui sont officiellement admises sont peu nombreuses et elles ne sont que des tolérances, non des variantes. On peut d'ailleurs noter à ce propos qu'elles sont généralement ignorées des correcteurs ...). L'orthographe est donc, en ce sens, le meilleur instrument de légitimation de la sanction sur les productions écrites.

- Les fautes d'orthographe sont hiérarchisées, les fautes dites d'"usage" ayant un plus faible poids que les autres. Or, précisément ce sont ces dernières (les fautes d'accord en particulier) qui induisent chez le correcteur un jugement défavorable sur les capacités linguistiques de l'élève. Celui-ci sera accusé de ne pas connaître la langue : on l'accusera, par exemple de confondre être et avoir s'il écrit "il faut qu'il est fini" sans tenir compte du fait que cette confusion n'existe pas à l'oral où ne sera jamais produit : "il faut que je suis fini" ; de même on l'accusera de ne pas appliquer la concordance des temps s'il écrit : "si je pouvais je partirai" alors qu'il ne dira sans doute jamais : "s'il pouvait il partira". S'il n'est pas accusé de ne pas connaître sa langue, il sera considéré comme incapable de logique, puisqu'il n'a pas compris les règles qui lui ont été expliquées ... On oubliera alors que c'est peut-être le caractère illogique de certaines règles orthographiques qui auront pu provoquer ce trouble orthographique ...

Ainsi de simples fautes de transcription sont transformées en fautes "graves" qui, en tant que telles, permettent à l'évaluateur d'enfermer l'élève dans l'image du déficient linguistique et, comme dans l'opération du repérage des locuteurs, cet enfermement n'aura pas la même sévérité pour tous les enfants : on pardonnera à certains leurs fautes, si, par ailleurs, on estime qu'ils peuvent poursuivre leurs études. Comment, alors, est estimée cette capacité

(ce "pouvoir"), sinon dans l'attente qu'on a des bonnes performances scolaires de l'élève qui appartient à un milieu favorable ?

2) Le facteur ponctuation :

Les corrections sur la ponctuation sont généralement mises au compte de la syntaxe ou de la compréhension : ce phénomène de déplacement a sans doute des conséquences sur l'évaluation d'une copie car je n'ai jamais vu de cas où le rétablissement d'une correction ajustée n'ait pour effet de transformer positivement le jugement de l'évaluateur, qui peut alors respecter le texte de l'élève.

Par exemple, les énoncés suivants :

- (84) - *Mais lui dis-je en la secouant et toi dis-moi quel animal voudrais-tu être.*
(85) - *Plus tard si je pourrais peut-être aller au Canada.*

ont donné lieu à des corrections qui transforment la formulation de l'élève :

- (84') - *Mais lui dis-je en la secouant : "et toi dis-moi quel animal tu voudrais être"*

en provoquant parfois une incorrection syntaxique (la phrase est alors inachevée) :

- (85') - *Plus tard si je pouvais peut-être aller au Canada.*

alors que le rétablissement de la ponctuation aurait permis de rendre ces énoncés corrects :

- (84'') - *Mais, lui dis-je en la secouant, et toi, dis-moi, quel animal voudrais-tu être ?"*
(85'') - *Plus tard ? si ! Je pourrai peut-être aller au Canada ...*

Quoiqu'appartenant aussi au code de transcription, la ponctuation est moins facilement codifiable que l'orthographe ; peut-être est-ce pour cela qu'elle n'est pas enseignée de manière systématique ... C'est

pourquoi, beaucoup plus fréquemment que les fautes d'orthographe, les fautes de ponctuation sont versées au compte de la syntaxe et pèsent ainsi plus lourd dans la sanction.

3) L'importance du style :

Le style est difficile à distinguer de la syntaxe, du vocabulaire et a fortiori des "niveaux de langue" (38). En effet, contrairement à l'orthographe et à la ponctuation, le style ne peut donner lieu à une correction exactement ajustée. Il n'est pas codifiable et permet en conséquence une variation non contrôlée de l'évaluation. C'est le domaine où surgit le mieux la contradiction entre la sanction explicite et les caractéristiques formelles des productions auxquelles elle s'applique. Tout y est une question d'"impressions". La sanction n'a pas besoin ici de s'appuyer sur des règles (sur un règlement) : il lui suffit de repérer l'"effet" ...

Les exemples suivants sont caractéristiques de cette suffisance :

- Un même effet de style est rejeté par le correcteur, alors qu'il est cité en exemple dans le dictionnaire. Il en est ainsi du verbe "parcourir" qui est refusé dans cet énoncé d'élève :

(86) - *Mes jolis yeux verts parcourraient des paysages merveilleux.* (le récit est au conditionnel : l'élève rêve d'être chat)

alors que le dictionnaire P. Robert le cite (cf. l'article : "parcourir") :

(87) - *Les regards vigilants du maître d'hôtel parcouraient l'étendue des tables de service.*

- Une tournure généralement déconseillée par le professeur et sanctionnée comme familière peut parfois être sanctionnée positivement par ce même professeur, comme dans l'énoncé suivant où ça a été valorisé par l'annotation "bien" :

(88) - *Un petit oiseau ça vole, ça se promène.*

- L'original est rejeté tout autant que le banal, sans que l'on puisse comprendre ce qui régit ce choix : comment identifier ce juste milieu - à mi-distance de tous les écarts - si le banal ne s'y tient pas ? Comment justifier par exemple le rejet par le même correcteur des expressions suivantes (celles que je souligne) ? :

- (90) - Je voulais être un petit oiseau avec un beau plumage de toutes les couleurs (est-ce trop banal ?)
- (91) - Je jouerais dans la pelouse parsemée de petites fleurs multicolores. (est-ce trop banal ?)
- (92) - Mon corps fin, distingué, ferait envie à tous les équidés (est-ce trop original ?)
(le personnage qui parle est un jeune cheval)
- (93) - Au musicien je donnerais la musique aussi bien que le diapason. (est-ce trop original ? : le a été corrigé un)
- (94) - Je donnerais une lueur de joie au coeur malheureux. (est-ce trop banal ? une a été corrigé la).

Tous ces phénomènes révèlent l'incapacité fondamentale de l'Ecole d'enseigner ce qu'elle croit enseigner : "la belle langue". Alors que la nécessité d'enseigner lecture et orthographe à l'école primaire aboutit à la production de ces phrases simples, parfaitement maîtrisées, comme on l'a vu, par les élèves, aucune autre nécessité d'enseignement n'aboutit à la production de phrases "stylées" : ce qui était conforme deviendra alors trop scolaire ... Une certaine évolution de la pédagogie me semble significative à cet égard : on pense développer la capacité à écrire en favorisant l'expression orale, postulant qu'il y a "des éléments communs ... entre le langage dont l'enfant dispose et un langage plus élaboré" (c'est-à-dire "la belle langue") et qu'"un passage peut se frayer de l'un à l'autre" (I.O. 1972 : p. 3982, 2ème alinéa), mais on oublie, ce faisant, que seule la pratique de l'écrit peut améliorer l'écrit ...

4) Le contenu :

Dans la mesure où il se traduit dans le vocabulaire, le contenu est difficile à isoler du style : cependant il est justifié de

le considérer comme indépendant puisque, dans certains cas, il est identifiable en tant que tel, comme dans les exemples suivants :

- Dans une rédaction où elle a à formuler ses projets d'avenir une élève décrit son mariage et parle de son fiancé en ces termes :

(95) - *Mon fiancé sera le plus beau du monde.*

La séquence le plus beau du monde a été supprimée par le correcteur ... L'élève décrit ensuite sa future famille et explique comment elle élèvera ses dix enfants. Puis, entamant un nouveau paragraphe, elle dit qu'élever dix enfants peut devenir fastidieux et qu'en conséquence elle aimerait aussi pouvoir devenir cosmonaute pour aller dans la lune. Le correcteur a sanctionné en annotant dans la marge : "soyez logique !"

- Dans une autre rédaction où l'enfant rêve d'être un cheval le professeur sanctionne l'énoncé suivant :

(96) - *Je serai un cheval blanc car je trouve que je suis un peu blonde.*

en annotant "je ne vois pas le rapport" ...

- Dans un autre cas où l'élève doit raconter son week-end, un enfant mentionne que son père consulte son agenda avant d'organiser une sortie. Le correcteur fait alors une allusion au père ouvrier, qui, n'étant pas P.D.G., n'a pas besoin d'agenda ...

Bien que ce dernier exemple soit exceptionnel (il n'est pas extrait des séries de rédactions qui m'ont été confiées), il met bien en lumière le phénomène d'appréciation qui apparaît ici : à travers le contenu de la rédaction, c'est autre chose que la performance écrite qui est jugée : la sanction n'opère plus sur le linguistique mais sur le psychologique et surtout sur le social et il ne restera ensuite au correcteur qu'à confirmer cette sanction par une banale série d'indices : on retrouve ici le fonctionnement de l'opération de repérage dont on peut dire qu'il sévit partout !

CONCLUSION

Au terme de cet article il apparaît que, à l'Ecole, la norme linguistique fonctionne à la fois comme instance légale, et surtout comme machinerie aveugle et incontrôlée.

Elle fonctionne comme instance légale puisque c'est à elle que, explicitement, l'Institution Scolaire se réfère et c'est en son nom que se tient un discours pédagogique où l'imprécision s'habille d'universel : où il est pratiquement impossible de trouver les règles qui permettraient, dans les productions des élèves, d'évaluer ces qualités de correction, de simplicité, de clarté, de logique et d'élégance ... qu'on attribue à LA langue française. C'est aussi cette instance qui commande la production des grammaires et des dictionnaires, donc celle des modèles linguistiques explicites, qui, plus ou moins directement, opèreront, par l'intermédiaire de l'évaluation, sur la langue des élèves.

Comme machinerie aveugle et incontrôlée, la norme linguistique est à l'oeuvre à tous les niveaux de la scolarité :

- dès la maternelle, elle contribue à l'étiquetage des élèves dans des opérations où, implicitement, les formes linguistiques servent d'indices de repérage. A ce niveau ce sont sans doute les caractéristiques phonétiques des productions orales qui jouent le plus grand rôle,
- à l'école élémentaire, dès les premiers apprentissages, elle provoque une sélection sur l'écrit à laquelle l'orthographe donne un caractère décisif de légitimité. Cette opération de sélection a un effet cumulatif avec celui de l'étiquetage et, ainsi, par le jeu de l'attente de l'enseignant, le destin scolaire de l'enfant devient de plus en plus irréversible. A ce niveau les productions écrites des élèves prennent, dans l'opération normative, une importance qui n'ira que croissant,

- par la suite tout s'organise autour du système mis en place aux niveaux précédents : par le jeu des contrôles et des examens, c'est la production écrite qui sera le matériau privilégié de l'évaluation. Les performances orales continueront à alimenter l'étiquetage des élèves, mais les facteurs de sanction de l'écrit (orthographe, ponctuation, style et contenu) deviendront de plus en plus déterminants et, dans une interaction incessante avec d'autres facteurs, pèseront à leur tour fortement dans l'opération de repérage des élèves.

Cette machinerie est aveugle parce que, a priori, elle n'épargne aucune production linguistique : elle traite aussi bien l'oral que l'écrit, l'expression libre que l'expression commandée, et elle opère à tout moment : dans l'évaluation spontanée aussi bien que dans le contrôle institutionnalisé. Son domaine d'application est illimité ; car, à supposer que, dans le cours de français, on essaie de restreindre son pouvoir, elle a le champ libre pour opérer ailleurs, dans d'autres disciplines (39).

Cette machinerie est incontrôlée parce que ni l'enseignant, ni l'élève ne peuvent savoir comment elle opère. En effet, par le jeu contradictoire de l'implicite et de l'explicite, les sanctions atteignent le plus souvent autre chose que ce qu'elles visent : on traitera d'enfantine une prononciation qui ne l'est pas, on identifiera une dyslexie là où il y a processus d'apprentissage, on relèvera une faute de syntaxe là où il y a défaut de ponctuation, on pensera illogisme là où il y a différence d'expérience etc ... Surtout on stigmatisera chez certains ce que l'on acceptera chez d'autres. C'est ainsi que l'on constituera une catégorie d'élèves que l'on caractérisera comme handicapés linguistiques.

C'est en ce sens, me semble-t-il, que l'on peut affirmer effectivement que "le système d'enseignement contribue fortement à constituer comme tels les usages dominés de la langue en consacrant, parfois juridiquement, l'usage dominant ("le bon usage") par le seul fait de l'inculquer, et, en l'imposant aux yeux-mêmes de ceux qui n'y ont pas accès, comme légitime". (cf. "le fétichisme de la langue"

p. 27) ; à condition cependant de préciser que l'inculcation et l'imposition du "bon usage" se fait plus au niveau du discours que de la pratique pédagogique qui n'a pas les moyens de se conformer à ce discours.

Une telle conclusion pourra paraître pessimiste à l'enseignant qui aurait attendu de la linguistique qu'elle fournisse enfin de bons outils d'évaluation : tel n'est pas le cas en effet, et c'est ce que j'ai voulu souligner. J'espère cependant que mon analyse a mis en lumière des faits, qui, à mon avis, sont trop fréquemment oubliés, et vers lesquels, pourtant, la recherche pédagogique pourrait peut-être utilement s'orienter. Je rappellerai simplement en terminant, cette constatation sans doute surprenante pour certains : des enfants de 6-8 ans, de milieu dit défavorisé, sont capables de produire des discours parlés et écrits bien organisés, à la fois diversifiés et normés, et ce, au sein-même de l'Ecole. C'est donc cela qui pourrait être pris en compte, non pour chercher à compenser un déficit, mais pour donner à tous un véritable droit à la parole (40).

Notes

(1) Bourdieu , Boltanski, "Le fétichisme de la langue" 1975 : Actes de la recherche en Sciences Sociales (novembre), 54 Bd Raspail, Paris .

Pour ma part, dans cet article 1) je considère que les diverses productions linguistiques sont les réalisations d'un système sous-jacent que j'appelle langue (cf. l'article de Claire Blanche-Benveniste dans cette même publication,

2) j'entends par "langue dominante" cette entité du discours normatif, appelée LA belle langue, mais je ne pose pas qu'elle est une variété de la langue française que certains locuteurs utiliseraient. Il est certain cependant que le pouvoir exercé par la norme à travers cette belle langue, ne frappe pas, de la même manière, toutes les catégories d'individus. Tel sera, précisément, l'objet de ma démonstration.

(2) Les qualifications de la belle langue mentionnées ici sont extraites des "Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire", objets de la circulaire n° 72-474 du 4/12/72 (B.O.E.N. n° 46 du 7/12/72, pages 3978 à 4015) : cf. à ce propos :

Jeanjean, C., 1972, "pauvre enfant que l'enfant pauvre" IDP Université de Provence.

(3) Dascotte R., Obadia M., 1971 "Dialogue grammatical, CM1" éd. Hachette, Paris.

(4) Dubois J., Lagane R., 1973 "La nouvelle grammaire du français", Ed. Larousse, Paris.

(5) Genouvrier E., Gruwez Cl., 1972 "Français et exercices structuraux au CE1" Ed. Larousse, Paris.

(6) Cf. op. cité, où les exercices structuraux requièrent de l'enfant qu'il produise oralement des phrases écrites, telles que "les fleurs que voici sont éclatantes" (p. 186) : qu'espère-t-on obtenir de l'enfant par cet écrit oralisé ? (cf. dans cet article III,2,3 : 3)).

(7) Cf. dans cette publication l'introduction de Sonia Branca et l'article de Claire Blanche-Benveniste.

(8) Par "bonnes productions" j'entends ici productions conformes à la norme (cf. dans cet article III,2,2,2,))

(9) Dans mon analyse quand j'utilise les termes de milieux favorisé et défavorisé, je fais simplement allusion à une répartition socio-économique des individus courante, à celle, notamment, qui est utilisée à l'école. Mais je montrerai que cette répartition n'est pas pertinente pour l'étude des rapports langue/école, dans la mesure où elle ne correspond pas à la répartition entre différentes variétés de langue.

- (10) Que l'on songe à la facilité avec laquelle on classe les gens d'après leur accent ... Et, parallèlement le soin que certains individus prennent à cacher le leur : cela est très visible dans cette région de la France où, par exemple, l'accent marseillais est jugé vulgaire par certains Aixois qui protestent vigoureusement si on leur dit qu'ils ont l'accent méridional...
- (11) Rosenthal R.A., Jacobson C., 1968 "Pygmalion in the classroom" Nex York : Rinehart and Winston Inc.. Traduction française par Audebert S., et Richardo X., "Pygmalion à l'école" Paris, Casterman, 1971.
- (12) Sur la valeur linguistique des critères employés dans la correction des rédactions cf. :
Jeanjean C., 1972 "les normes de correction appliquées à la rédaction", IDP, Université de Provence.
Giraudeau C., Leroy S., 1975 "le traitement des fautes d'élèves dans la rédaction", maîtrise de Lettres, option pédagogie, Université de Provence.
- (13) Les variantes "qu'est-ce que/ce que" et l'emploi de la négation ont fait l'objet d'analyse dans la recherche sur le français parlé à Montréal menée au département d'ethno-linguistique : SANKOFF G, KEMP W, CEDERGREN H, 1975 "The syntax of ce que qu'est-ce que : variation and its social correlates" (photocopie).
- (14) Cf. dans cette publication l'article de José Deulofeu.
- (15) Cf. en particulier les études syntaxiques faites dans cette perspective dans :
Lentin L., 1972 : "apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : où, quand, comment ?" Paris, Ed. E.S.F. Coll. Sc. de l'éducation.
Bernstein B., 1975 "langage et classes sociales" (traduction) Coll. sens commun, Paris Ed. de Minuit.
- (16) Foureur X., Hernandez N., Homet J.P., Reynard J., 1975 "la richesse du vocabulaire et le milieu social" U.E.R. de Psychologie, Université de Provence.
- (17) Jeanjean C., 1975 "complexité syntaxique, âge et milieu social des locuteurs" IDP, Université de Provence.
- (18) Dans sa thèse (à paraître) où elle a travaillé sur 120 heures d'enregistrement, Suzanne Laberge, de l'Université de Montréal (département d'ethnolinguistique), montre qu'en français parlé de Montréal, les cas d'ambiguïté d'emploi des pronoms on et ils sont extrêmement rares (communication personnelle) ; j'ai pu faire la même constatation dans les corpus de France que j'ai analysés.
- (19) Henrietta Cedergren, professeur de linguistique à l'UQAM à Montréal a monté l'expérience suivante (communication personnelle) : elle a enregistré des étudiants d'une grande école d'ingénieurs à qui elle avait demandé de compter de 1 à 20 ; les auditeurs, à la simple écoute des enregistrements, arrivent à déterminer l'origine de chaque étudiant. Les variables vocabulaire et syntaxe ayant été éliminés, on peut dire

que le repérage se fait uniquement sur des indices phonétiques.

(20) Marsault G., Moine C., 1976 "la représentation que se font les professeurs d'un élève de type I et d'un élève de type II", maîtrise de Lettres, option pédagogie, Université de Provence.

(21) Ces faits sont révélateurs d'un phénomène plus général : quand on a une représentation du locuteur comme bon ou mauvais locuteur, on cherche toujours à justifier cette appréciation, quelles que soient les performances linguistiques de ce locuteur. Je citerai à ce propos deux exemples qui me paraissent significatifs : dans les deux cas j'ai présenté à des groupes d'étudiants une production linguistique de locuteurs que j'avais situés socialement.

1) dans le premier cas il s'agit d'un enregistrement où un cinéaste réputé, de milieu bourgeois (selon sa propre affirmation), et très cultivé, évoque sa vie dans un discours "décousu" plein de reprises, d'hésitations, et de ruptures. Les étudiants excusent le locuteur de ce discours qu'ils finissent par reconnaître comme "relâché", en affirmant, sans pouvoir le vérifier, que d'ordinaire ce cinéaste parle bien,

2) dans le second cas il s'agit d'extraits de rédactions d'élèves de C.E.T. qui donnent de parfaites définitions du métier qu'ils apprennent : définitions conformes à la norme, avec des mots "abstraits" et des constructions syntaxiques "complexes". Les étudiants accusent les élèves d'avoir appris par coeur ces définitions que, affirment-ils, ils ne seraient pas capables de construire spontanément ...

(22) Cela est particulièrement évident pour les tournures incluant il y a ou c'est, et pour la tournure dite emphatique de type le N il, qui ne sont jamais traitées comme des constructions syntaxiques fondamentales. C'est pourtant ce que les études du G.A.R.S. essaient de poser.

(23) ^{Baudelot C.,} (Establet R., 1971 "l'Ecole Capitaliste en France" Ed. Maspéro, Paris.

(24) Chervel A., 1977 (ouvrage à paraître) "la mystification grammaticale", Paris Ed. Payot.

(25) Ferreiro E., 1977 (article à paraître) : communication orale à l'Université de Provence rendant compte d'un travail mené à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

(26) Les énoncés ci-dessous sont entrecoupés, dans l'enregistrement, d'interventions de l'institutrice, et de diverses hésitations des élèves ; mais ils se succèdent dans l'ordre indiqué. J'ai mis entre parenthèses une intervention de l'institutrice qui me paraît nécessaire à la compréhension de la suite.

(27) Cf. également la nécessité d'enseigner la règle d'accord du participe passé (André Chervel, op. cité).

(28) Cette phrase canonique se retrouve aussi bien dans les manuels de lecture de C.P. que dans la méthode "naturelle" où l'instituteur recueille les énoncés des enfants (cf. la pratique pédagogique de l'ICEM, dit mouvement "Freinet"). Il nous paraît cependant intéressant de vérifier de manière plus systématique si, dans cette dernière pédagogie, ne sont pas parfois acceptées certaines constructions qui, ailleurs, sont systématiquement rejetées : c'est un travail que se propose de faire le GIREF.

(29) Pour simplifier la lecture, je présente ici une analyse en termes grammaticaux traditionnels. Pour l'analyse des productions parlées que je cite en III,1,2,2 et en III,2,2,3, on aura cependant intérêt à se reporter, dans cette publication, à l'article de José Deulofeu.

(30) Jeanjean C., "le syntagme nominal sujet", thèse à paraître.

(31) Il y a plusieurs types d'explication à ce phénomène que l'on trouve également à l'oral :

1) l'enfant passerait par l'étape du il pour accéder ensuite au qui,

2) cette structure serait une variante syntaxique de qui. Je ne me prononcerai pas ici sur la question qui me paraît encore insuffisamment étudiée.

(32) Les critères qui m'ont permis de classer ces structures comme structures de récit dépassent le cadre de cette présentation : ils sont fondés sur une analyse de l'ensemble du texte. On remarquera cependant dans ces premières phrases des caractéristiques non obligatoires du genre récit que j'ai dégagé, à savoir : la suite qui + verbe à l'imparfait.

(33) Il s'agit d'un extrait d'un récit de Marcel Pagnol. Ne possédant pas de récits des enfants du premier CE1, j'ai utilisé ceux d'un autre CE1, estimant que la population d'enfants était la même dans les deux cas, et que la variable "personnalité de l'institutrice" pouvait être éliminée.

La transcription adoptée ici est très infidèle, mais elle est suffisante pour cette étude ; elle a été choisie pour faciliter la lecture.

(34) Dans l'énoncé (73) apparaît un je dans je me rappelle plus : comme le locuteur n'est pas le sujet de la narration, je considère que l'énoncé est bien du type récit.

(35) Cf. note 29 et l'article de Maurice Lory-Bouchet dans cette même publication.

(36) Cf. note 12 op. cité.

(37) Cf. Caverni J.P., (à paraître) "Aspects séquentiels du recueil d'informations dans la notation scolaire" Aix-en-Provence, Université de Provence, Laboratoire de Psychologie Expérimentale 1976, rapport de recherche - 20 pages -

(38) Dans l'étude des corrections de rédaction (cf. note 12) nous avons identifié très peu de véritables fautes syntaxiques, c'est-à-dire des fautes dont ne pourrait rendre compte l'analyse en niveaux de langue. Pour la même raison il est impossible d'identifier des fautes de vocabulaire spécifiques. Je rapporte donc ici ces deux variables à celle de niveaux de langue (telle que définie dans les dictionnaires et grammaires) et, à son tour, cette dernière est rapportée à la variable "style" dont elle est, à mon avis, indissociable.

(39) Cf. à ce propos les travaux effectués à Paris VII par G. Lacombe professeur au département de didactique des disciplines.

(40) C'est précisément grâce à certains enseignants qui travaillent dans cette perspective que j'ai pu réaliser cette étude : sans eux il n'est pas sûr que j'aie trouvé aussi facilement des corpus où les enfants s'expriment de manière aussi diversifiée...