

11/11

L.U.E.M. DE L'ACADEMIE DE NICE
(UNIVERSITE DE NICE SOPHIA ANTIPOLIS / USTV)

SESSION :

SECTION :

INTITULE DE L'UE :

ANNÉE :

DURÉE :

NOM DU RESPONSABLE :

SUJET : obligatoire

DOCUMENTS AUTORISÉS : aucun

QUESTION : Vous analyserez, en référence aux textes suivants, ce qui caractérise le français de scolarisation par rapport au langage ordinaire des enfants.

TEXTE 1 : Bernard LAHIRE : *La Raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses universitaires de Rennes, 2008, pages 102-103.

- 1 On peut se demander comment fonctionne à leurs yeux [les élèves] le langage pour qu'ils produisent et trouvent acceptables, recevables des discours qui « nous » semblent incompréhensibles ; c'est-à-dire qu'au lieu de s'en tenir à une définition « négative » (ils ont une « pauvreté de vocabulaire », une « syntaxe pauvre », des phrases « grammaticalement incorrectes », « incomplètes », une expression implicite, « confuse », etc.), il nous faut comprendre la logique qui rend possible de telles modalités d'utilisation du langage.
- 2 Ces discours présupposent beaucoup de choses et notamment la présence d'un auditoire dans un contexte immédiat et l'ensemble des expériences savoirs plus ou moins partagés par l'auditoire. Les modalités de leurs discours, lors des récits, résultent de toutes ces choses à la fois. Chaque
- 30 morceau de discours prend sens par rapport à une situation du passé ou par rapport à une situation imaginée et dans le cadre d'une situation immédiate d'énonciation (usage des gestes, des mimiques, des intonations, des onomatopées qui s'entendent et se voient au moment de l'énonciation). C'est parce qu'il fait référence à tout cela — le visible immédiat, le passé partagé (ou dont on se sert comme s'il avait été partagé), le savoir partagé (ou supposé tel) — que le discours
- 40 peut fonctionner par petites touches apparemment sans rapport les unes avec les autres et qui ne font qu'indiquer, évoquer, effleurer autant par les mimiques, le geste, l'intonation, l'onomatopée que par le verbe. Joseph Vendryes écrivait que « ce qui caractérise le langage parlé, c'est qu'il se borne à mettre en valeur les sommets de la pensée, ceux-ci émergent seuls et dominent la phrase, tandis que les rapports logiques des mots et des membres de phrases entre eux ou bien ne sont
- 50 marqués qu'incomplètement avec le secours, s'il y a lieu, de l'intonation et du geste, ou bien ne sont pas marqués du tout et doivent être suppléés par l'esprit » (1968, p. 168). Mais, ce qu'il appelait « pensée » ou « esprit » ne sont autres que les contextes sociaux qui peuvent être reconstruits par les interlocuteurs. Les différents énoncés verbaux qui composent les récits oraux des élèves, sont comme les *infimes parties visibles d'icebergs dont la plus grosse partie demeure*
- 60 *invisible, présupposée*. En ce sens, les élèves manipulent plus des situations globales évoquées, indiquées par des énoncés verbaux, qu'ils n'essaient de construire une situation par l'articulation explicite des multiples éléments de discours.
- 70 Dès lors qu'on ignore les parties immergées des icebergs (les situations plus globales, le passé, les expériences vécues, etc.) et qu'on cherche une cohérence formelle, interne entre les éléments du langage (les petites parties émergentes des icebergs), on ne peut voir que « pauvreté », « incohérence », voire même « pathologie » ou « dérèglement » du langage dans ses discours. Les discours implicites sont donc le signe que, pour les énonciateurs, le langage est indissociable des situations auxquelles il se rattache et qu'il présuppose. La compréhension des pratiques langagières de ces enfants force à remettre en cause les analyses structuralistes qui concentrent
- 80 leur attention sur les structures verbales. On se rend compte que des analyses plus pragmatiques conviennent mieux pour l'appréhension de la logique sociale de ces pratiques langagières, et notamment lorsqu'elles soulignent le fait que la complexité de la construction du sens ne se déduit pas directement de la complexité des structures verbales.
- 90 Pour éliminer les implicites dans ces récits (de faits imaginaires ou réels), l'élève a donc tout d'abord besoin d'entretenir un autre rapport aux situations, histoires, événements racontés : il doit les reconstruire en construisant les mailles verbales d'un filet (le récit verbal explicite). Du même coup, il est amené à transformer son rapport au langage : il doit cesser de manipuler un langage indissociablement lié à une situation complexe pour organiser les mots du langage de telle manière à ce que cette situation apparaisse comme l'effet de construction de son discours. Les situations, le
- 100 passé, les expériences, les histoires dont parlent les élèves doivent cesser de gouverner de façon

invisible (implicite, sous-entendue, présupposée) leur discours pour devenir les effets de leur construction discursive ; les élèves doivent reconstruire explicitement, verbalement les faits plutôt que de produire une parole qui les présuppose. Pour cela l'élève doit, comme disait Bernstein, apprendre à « prêter une attention particulière au canal verbal » (1975, p. 138).

- 10 Enfin, pour produire un récit tout à fait explicite du point de vue de son organisation verbale, l'élève doit entretenir un autre rapport aux événements racontés et à la situation immédiate d'énonciation, en traduisant verbalement ses gestes, ses mimiques, ses déplacements corporels et même certaines intonations. Au lieu de jouer, mimer les émotions, évaluations, actions, gestes, réactions des personnages, « comme s'il y était », comme s'il revivait des faits vécus ou participait aux faits rapportés même imaginaires, l'élève doit narrer et décrire verbalement explicitement, ce qui exige là encore de sa part une attention tout à fait particulière à l'organisation spécifiquement verbale.

TEXTE 2 : Josiane BOUTET : « 'I parlent pas comme nous'. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », in *Enjeux*, n° 130 (Ville-École-Intégration), septembre 2002.

- 1 Le « français scolaire » constitue une norme de référence pour les différents acteurs en présence, sinon une pratique identique. C'est la variété de français dans laquelle se disent des activités comme les consignes, les explications des enseignants, les demandes, les réponses des élèves, le commandement, etc. Elle tend vers un français standard, homogène et normé qui élimine toute variation sociale ou dialectale, voire vers ce que F. François avait nommé « la surnorme » : « *Il y a surnorme lorsque les tendances unificatrices – inévitables – aboutissent à dénier toute existence aux tendances diversificatrices – elles aussi inévitables* » (François, 1980, p. 29).
Au plan pragmatique c'est une pratique langagière qui tend à être détachée ou coupée de l'action et de l'activité sur les objets du monde. A l'école, on parle à propos d'un texte, d'un problème, d'une propriété physique, mais sans le plus souvent avoir manipulé, agi sur les propriétés des objets dont on parle ; à la différence, par exemple, du langage en situation de travail (voir Boutet et Gardin, 2001). Au plan énonciatif, c'est une pratique langagière qui tend vers la décontextualisation, propriété qui est centrale dans une pratique particulière de l'écriture, l'écrit littéraire. Non de toute forme d'écrit, car ce qu'on a pu nommer « les écrits ordinaires » (Dabene, 1987) ou ce qu'on a décrit dans le monde du travail comme « les écrits du travail », ne partagent nullement cette propriété. Dès lors, le français écrit littéraire tend à fonctionner dans certaines situations de classe comme norme et but à atteindre en toute situation. Nous allons en donner un exemple, issu de l'observation d'un CP dans une école d'un quartier très favorisé de Paris.
- 20 Nous sommes en janvier, tous les enfants sauf deux savent déjà lire. Ils sont en train de lire un livre de jeunesse, *Porculus*. Une image montre une porcherie propre, un cochon propre mais pas content et une fermière. L'enseignante commence par une rapide lecture de l'image et d'expression orale ; elle demande :
« *Que s'est-il passé ? Que voit-on sur cette image ?* »
Les élèves, très participatifs, répondent en regardant leur album : « *elle a lavé* », « *elle l'a lavé* », « *il est tout propre* », « *il est plus sale* », « *elle a tout lavé* ». A chacune de ces réponses, l'enseignante demande : « *Qui ça il ?* » ou « *Elle, qui elle ?* ». Les élèves donnent docilement le groupe nominal demandé, « cochon » ou « fermière », mais n'en continuent pas moins de proposer des phrases à sujet pronominal. Puis un élève rompt la répétitivité de ces échanges et le dialogue suivant s'instaure
- 30 Élève - *Il est pas content*
Enseignante - *Comment tu le sais ?*
Élève - *Ben ! ça se voit !* (pointant son doigt sur l'image, d'un ton indigné, d'évidence, comme s'il se demandait si la maîtresse ne se moquait pas de lui)
Des observations strictement identiques avaient été faites dès 1977 par C. Dannequin. On voit ici comment la pratique de l'écrit domine et envahit tout l'espace des pratiques langagières possibles. Ce moment, pourtant annoncé par l'enseignante comme moment d'expression orale, est tout entier dominé par une seule norme de fonctionnement, celle de l'écrit décontextualisé : les élèves doivent impérativement donner les référents sous leur forme nominale alors qu'ils sont dans une situation d'énonciation orale où tous les coénonciateurs, élèves comme enseignante, voient les mêmes objets sur le même livre. Pourquoi dans une telle situation se passerait-on des déictiques « il » et « elle » ? Le même hiatus entre les exigences de l'adulte et l'interprétation de la situation d'énonciation par les enfants est visible dans le dialogue : l'élève ne peut même pas envisager de construire une situation fictive où on ferait comme si l'adulte ne lisait pas le même livre que lui et ne voyait pas le même Porculus fort mécontent sur la même image. On voit comment toute l'attente de l'adulte est construite autour d'une centration sur l'écrit. C'est en effet dans l'énonciation écrite qu'il y a la nécessité de verbaliser explicitement tous les éléments pour que les textes soient compréhensibles par le lecteur. En revanche, dans l'énonciation orale, les référents des pronoms sont construits dans et par la situation elle-même (Benveniste, 1968). En quelque sorte par sa demande d'explicitation des pronoms déictiques, l'enseignante se trompe de scène d'énonciation, tandis que les élèves encore petits et n'ayant pas encore intégré les règles de l'énonciation scolaire maintiennent et revendiquent leurs usages énonciatifs appropriés : eux parlent d'un référent et pour en dire quelque chose (« il est pas content ») et non pour montrer qu'ils savent parler.