L'« outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale

Emanuelle Guérin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1501>

DOI : 10.4000/pratiques.1501

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2010

Pagination : 45-54

Référence électronique

Emanuelle Guérin, « L'« outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale », *Pratiques* [En ligne], 145-146 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1501> ; DOI : 10.4000/pratiques.1501

L'« outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale

Emanuelle Guérin

IUFM d'Orléans

« Pour ne pas les [les peintures] limiter à un phénomène optique j'ai inventé le mot Outrenoir, au-delà du noir, une lumière transmutée par le noir et, comme Outre-Rhin et Outre-Manche désignent un autre pays, Outrenoir désigne aussi un autre pays, un autre champ mental que celui du simple noir. » ⁽¹⁾

La définition de l'Outrenoir permet de concevoir une couleur que l'on ne saurait regarder comme on regarde les autres. Une couleur perceptible selon une grille d'analyse différente. Une couleur qui, en fin de compte, n'en est pas une tant elle requiert qu'on ne se limite pas à une première impression qui invite à ne considérer que le *simple noir*. L'outrelangue renvoie, de la même façon, à une pratique langagière qui peut être perçue comme un *simple* usage de la langue mais qui, en fait, se regarde à la lumière de considérations autres que celles généralement convoquées pour observer la langue.

Dans cette contribution, je propose une analyse de la parole des enseignants, notamment à l'école primaire, qui, contrainte par une série de facteurs sociopolitiques, donne lieu à une actualisation de la langue au-delà de la langue, artificielle, c'est-à-dire qu'on ne peut inscrire sur le continuum des formes effectivement possibles. Elle n'est pas plus concevable dans le champ des possibles de langue que l'Outrenoir ne l'est sur la palette du peintre. L'un des effets consiste à effacer les contraintes naturelles, appréhendables au niveau linguistique et pragmatique, qui conditionnent la variation. En poussant notre réflexion à l'extrême, et en reprenant les propos de Gadet (2004 : 5) qui envisage la variation stylistique comme *phénomène définitoire des langues et leur dynamique*, j'aurais pu aller jusqu'à parler de « non-langue » en lieu et place d'« outrelangue ». Mes propos s'appuient sur les observations que je peux faire tant dans les écoles que dans les IUFM et le constat que je fais fait écho à celui de Marcellesi (1976 : 8) ⁽²⁾ lorsqu'elle parle d'« état de langue » érigé en « archétype de "la bonne langue" ». Là encore, il n'est pas question d'une réalité mais d'un modèle idéalisé.

(1) Mollard-Desfour A. (2005), *Dictionnaire des mots et expressions de couleur XX^e-XXI^e siècle : le noir*, CNRS Éditions.

(2) On ne peut que déplorer qu'une trentaine d'années et de nombreuses réformes n'ont pas suffi à faire évoluer les constats.

Je chercherai dans un premier temps à définir la pratique de la langue des enseignants en me basant, d'une part, sur leur formation et les Instructions Officielles, et, d'autre part, sur la demande sociale. Cette définition me permettra de situer socialement le locuteur enseignant⁽³⁾ en prenant la mesure du pouvoir symbolique de sa parole. Parce que, au-delà des spécificités des interactions en classe, le discours des enseignants s'inscrit nécessairement dans un acte communicatif et est donc soumis de fait à un certain nombre de contraintes pragmatiques, on verra que le locuteur enseignant se trouve au cœur d'un champ de paradoxes. En d'autres termes, je tenterai de montrer en quoi la langue des enseignants telle qu'elle est représentée dans les Instructions Officielles et dans la conscience collective ne peut qu'être fantasmée étant donné la double contrainte qui affecte le locuteur enseignant : ce qui est pragmatiquement efficace d'une part et socialement efficace d'autre part. Cette façon d'envisager les choses entraîne une relecture des pratiques de classe et de la circulation de la langue dans l'école.

1. Les pratiques langagières du locuteur enseignant

En quoi peut-on considérer que le locuteur enseignant est un locuteur particulier ? Tous les locuteurs se caractérisent par une compétence de communication⁽⁴⁾ qui permet d'actualiser la langue de façon pertinente compte tenu de ce que chacun perçoit des éléments constitutifs d'une situation de communication ; ce qui particularise le locuteur enseignant réside dans le fait qu'il est sans doute le seul locuteur pour qui la pratique langagière est à ce point surveillée, institutionnalisée, évaluée, etc. ; la mise en œuvre de sa compétence de communication ne résulte pas d'une appréhension individuelle et contextuelle de la situation mais s'inscrit dans un cadre figé et applicable à toutes les situations. Si nous sommes tous soumis à un jeu de contraintes sociales qui pousse à concevoir une hiérarchisation, un système de valeur, qui organise les formes de langue, le fait est que le contrôle du respect des règles reste souple, relatif à la situation de communication. Le locuteur enseignant, quant à lui, est soumis à des règles rigides régies au niveau institutionnel. C'est également à ce niveau qu'est envisagé le respect des règles sous la forme des inspections évaluatives auxquelles il est tenu de se soumettre, notamment dans le cadre de sa formation. En fait, il est exigé du locuteur enseignant qu'il soit un exemple, un actualisateur modèle de la forme de langue à enseigner. Reste encore à définir cette forme : on parlera, ici ou là, de forme standard pour renvoyer à ce qui apparaît dans les représentations communes comme la forme correcte. De quoi est-il effectivement question ? D'une forme qui, pour des raisons historico-socio-politiques prend pour caution les écrits littéraires, c'est-à-dire une forme adaptée aux situations de communication pour lesquelles il est pertinent d'avoir recours aux unités de la langue qui permettent une intercompréhension lorsque les interactants sont séparés par une distance physique et/ou symbolique significative (Guerin, 2008). Ainsi, le locuteur enseignant est tenu d'illustrer ce qu'est un usage de la langue « correct », c'est-à-dire une actualisation maîtrisée de cette forme standard. Par « maîtrisée », on entend qu'il est en mesure de recourir à cette forme en classe, dès lors qu'il fait usage de la langue. Comme le souligne Boutet (2002 : 171) à propos de ce qu'elle (et d'autres) nomme le « français scolaire »⁽⁵⁾ :

(3) J'utilise l'expression « locuteur enseignant » pour renvoyer à l'enseignant, non pas en tant qu'individu parlant compte tenu de toutes les occasions qu'il a de s'exprimer, mais en tant qu'individu parlant dans l'exercice de ses fonctions d'enseignants.

(4) « Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. » (Hymes, 1984 : 47.)

(5) « [...] c'est-à-dire un français de type standard, en affinité avec la norme y compris dans ses réalisations orales, et dont l'écrit littéraire constitue le modèle. » (Boutet, 2002 : 170.)

« 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" ». On comprend qu'elle constitue finalement la forme attendue dans la majorité des situations de communication en classe. On justifie cette omnipertinence en expliquant que cette forme de langue serait la plus efficace, autrement dit celle qu'il est correct d'actualiser. On se garde bien, dans une perspective prescriptive, d'intégrer cette forme à l'ensemble des formes qui font la langue ce qui aurait pour conséquence d'admettre la variation et donc d'admettre qu'il est des situations (la majorité des situations) dont les paramètres ne contraignent pas à l'actualisation de cette forme compte tenu de sa constitution.⁽⁶⁾

Dans un premier temps, observons comment sont réglées les pratiques langagières du locuteur enseignant. On peut lire dans le B.O. (Hors série n°3, juin 2008 : 13) : « Ces acquisitions [dans le domaine du lexique, à l'école maternelle] décisives sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects. L'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral. » On retiendra de cet extrait que le locuteur enseignant doit fournir aux élèves des « modèles corrects » qui émergeraient d'une pratique de l'oral dont « toute approximation est bannie ». Si l'on feint de ne pas lire entre les lignes, de ne pas comprendre qu'il est question de l'actualisation de la forme standard en tant qu'elle est supposée être absolument plus claire et plus précise, on peut s'interroger sur le sens à donner à « approximation » : une approximation n'est-elle pas nécessairement relative au savoir partagé par les individus impliqués dans un échange ? Ce qui est approximatif pour certains, dans certains cas, ne le sera pas pour d'autres. On pointe souvent du doigt certains mots en leur attribuant un sens insuffisamment précis (« manger » vs « engloûtir », « dévorer », « déguster ») au point que certains enseignants proposent des activités de production d'écrits où ces derniers sont interdits. Doit-on considérer que ces mots sont moins clairs et moins précis ? N'ont-ils pas un sens, au contraire, bien défini ? Ce qui est, en fait, pointé ici c'est davantage la fréquence d'utilisation des mots avec un principe qui repose sur l'idée que la rareté fait la valeur. On voit toute la mise en œuvre du caractère exclusif de la prescription. Est-ce approximatif d'employer « manger » dans une situation de communication dont les paramètres permettent aux interactants d'avoir une représentation exacte de la façon de « manger » visée. Cela le devient si l'on limite l'appréhension de la variation aux seules situations qui ne permettent pas un partage suffisant d'informations : si A ne sait pas comment C dont parle B *mange* alors il est nécessaire de préciser que C *déguste* ou *dévore* ; si A et B partagent les connaissances relatives à la façon de *manger* de C, alors « manger » convient tout à fait. En somme, on demande au locuteur enseignant d'actualiser la langue dans la classe comme si l'essentiel des interactions reposaient sur un partage de connaissances minimal. Or, en étant tous les jours, toute la journée, avec les élèves, il est difficile d'imaginer qu'un tel partage soit possible.

(6) Je ne néglige pas le fait, qu'érigée au rang de « bon usage », cette forme de langue sera, malgré des incompatibilités manifestes, admise : l'usage d'un passé simple a le plus souvent pour effet de faire basculer le jugement que l'on a d'un locuteur du côté positif, même quand la situation n'appelle pas l'évocation d'une rupture avec la *deixis*, c'est-à-dire là où un passé composé aurait été tout à fait pertinent (nous revenons sur ce point dans la troisième partie).

Par ailleurs, le respect de ces règles est soumis à trois formes de contrôle : l'institution, la société et les enfants eux-mêmes. Comme je l'ai montré, l'institution codifie, réglemente, la parole du locuteur enseignant réduisant de fait sa liberté d'adaptation à la situation. Le locuteur enseignant n'est plus un locuteur mais un représentant de l'institution et, à ce titre, il ne saurait être l'un des acteurs de l'interaction (enseignant – élève) ce qui le placerait au même niveau que l'autre. Il perdrait donc de son pouvoir symbolique en n'étant plus le seul dépositaire du savoir en jeu (la langue). Ainsi, le locuteur enseignant ne respecte pas les règles élémentaires de l'interaction ordinaire, l'adaptation à la situation, à l'autre, au risque de proposer une forme d'actualisation de la langue inefficace⁽⁷⁾. Bourdieu (1982 : 111) souligne : « *La spécificité du discours d'autorité (cours professoral, sermon, etc.) réside dans le fait qu'il ne suffit pas qu'il soit compris (il peut même dans certains cas ne pas l'être sans perdre son pouvoir), et qu'il n'exerce son effet propre qu'à condition d'être reconnu comme tel.* » La parole du locuteur enseignant est d'or. Non qu'elle illustre une forme de langue linguistiquement et pragmatiquement absolument efficace, au quel cas elle manifesterait de la variation, elle doit son prestige à la valeur sociale attribuée à la fonction qu'occupe celui qui la porte. On voit par ailleurs très bien dans quelle mesure la société, en général, exerce également une pression sur le locuteur enseignant en lui abandonnant son propre savoir et en le dotant de la lourde charge d'être celui qui sait. Bourdieu toujours (1982 : 119) note : « *L'efficacité symbolique des mots ne s'exerce jamais que dans la mesure où celui qui la subit reconnaît celui qui l'exerce comme fondé à l'exercer ou, ce qui revient au même, s'oublie et s'ignore, en s'y soumettant, comme ayant contribué, par la reconnaissance qu'il lui accorde, à la fonder.* » Ainsi, certains parents d'élèves s'effacent du processus d'éducation à la communication sous le prétexte que ce qu'ils peuvent apporter n'est nécessairement pas suffisant, voire entre en contradiction avec le « bon usage »⁽⁸⁾ : la langue du quotidien n'a aucune valeur sur le marché linguistique. De la même façon que l'institution bride le locuteur enseignant en n'autorisant pas la variation, la société dans son ensemble impose au locuteur enseignant de se conformer au modèle reconnu comme tel. Toute tentative de transgression des règles est vivement sanctionnée puisqu'elle déstabilise l'ordre établi en modifiant les représentations selon lesquelles le locuteur enseignant possède le savoir nécessairement différent du savoir ordinaire et c'est ce sur quoi repose le respect et la croyance en l'institution : « *Chaque curé est devenu un petit pape ou un petit évêque et les fidèles sont dans le désarroi. Certains, devant tous ces changements en cascade, ne croient plus que l'Eglise est le roc et qu'elle détient la vérité.* »⁽⁹⁾ Enfin, le locuteur enseignant est également soumis au contrôle des élèves qui, à l'image des adultes, attendent de lui qu'il actualise la seule forme légitime. Sans doute précocement imprégnés des représentations des adultes, les enfants attendent de leur enseignant qu'il respecte les règles du code standard : tout écart est au mieux simplement relevé, au pire condamné. Une enseignante m'a rapporté l'indignation manifestée par ses élèves lorsqu'elle leur a lu un album dans lequel l'auteur fait parlé les personnages en utilisant une forme de langue non standard notamment caractérisée par l'usage de « gros mots ». Il était inconcevable que l'enseignante (le locuteur enseignant) emploie de tels mots alors même qu'il n'était pas question, dans cet album, de sortir de la limite de l'ensemble constitué des formes de langue quoti-

(7) On peut considérer qu'en situation de communication, l'efficacité est relative à la fidélité de l'interprétation compte tenu des intentions communicatives à l'origine de l'élaboration du message.

(8) Par exemple, en discutant avec des écoliers de la région parisienne, J'ai été frappée du nombre d'enfants dont les parents ne sont pas francophones natifs qui affirment avoir l'interdiction de ceux-ci de parler leur langue d'origine.

(9) Bourdieu (1982 : 117) cite R. P. Lelong (1972), *Le dossier noir de la communion solennelle*, Paris : Mame, p. 183.

diennement actualisées en dehors de l'école. J'ai pu également mettre en évidence cette position des enfants lors des entretiens menés avec des élèves du CP au CM2 dans le cadre d'une étude que j'ai menée en 2008⁽¹⁰⁾. Il apparaît, dans leurs propos, qu'ils ont, d'une part, une représentation claire de la pratique langagière du locuteur enseignant (il parle « bien », « poli », « normal »...); d'autre part, ils n'envisagent pas que cette pratique puisse être empreinte de variation, et pour cela, ils avancent un argument qui soutient l'hypothèse de la particularité du locuteur enseignant. C'est la fonction de celui-ci qui s'impose comme le facteur exclusif de la forme d'actualisation de la langue utilisée par le locuteur enseignant : « C'est obligé qu'on que les maîtresses qui parlent bien parce que ça va apprendre à les enfants » (C., 7 ans, CE1).

Ce sont donc ces trois niveaux de pression qui motivent le caractère monovariétal de la pratique du locuteur enseignant. Si l'on tente de comprendre pourquoi les attentes de la société, de l'institution, des enfants semblent converger vers cette négation de la variation, c'est-à-dire la négation de la réalité de la langue, on peut souligner une volonté de sacraliser l'objet de l'enseignement et, par extension, son émissaire. C'est ainsi qu'on conclut cette partie en réaffirmant l'artificialité du locuteur enseignant étant donné que son usage de la langue ne répond pas à des contraintes « naturelles » (linguistiques et pragmatiques) mais à des contraintes relatives aux attentes du reste de la société : « *Le porte-parole est un imposteur pourvu d'un skeptron*⁽¹¹⁾. » (Bourdieu, 1982 : 107).

2. Le locuteur enseignant pris entre deux feux

J'ai montré que le locuteur enseignant est soumis à une série de pressions qui l'oblige à concevoir la langue comme essentiellement monovariétale. Pourtant, la langue est nécessairement variable en usage et ce qui se joue quotidiennement dans les classes ne peut échapper à la réalité : ce qui circule en classe ne se limite évidemment pas à des cours magistraux qui réduiraient de fait la connivence entre enseignant et élèves. On peut même affirmer, notamment à l'école primaire, que les discours qui circulent s'élaborent le plus souvent dans un contexte relativement interactif. En somme, il n'y a quasiment aucune situation d'échange réel qui ne soit pas caractérisée par une connaissance fine de l'identité de l'autre et du savoir partagé par les interactants. La réalité des usages de la langue en classe se situe davantage du côté de la proximité communicationnel.

On voit au cœur de quelle confrontation se place le locuteur enseignant : il a à assumer les contraintes relatives à l'attente sociale d'une part et celles relatives aux paramètres constitutifs des situations de communication dans lesquelles il se trouve impliqué. En l'occurrence, lorsque l'on partage un ensemble de connaissances et d'expériences (la culture de la classe) et que, de surcroît, on a une appréhension fine de l'autre (ce qui est nécessairement le cas des enseignants qui connaissent parfaitement leurs élèves tant du point de vue de leur *face* au moment des échanges en classe que du point de vue des traits qui les caractérisent en dehors de l'école), la forme de langue qu'il est pertinent d'actualiser s'appuie sur ce capital commun. Cela signifie, par exemple, qu'un certain nombre d'explicitations ne sont pas nécessaires voire encombrantes. Si un enseignant doit parler de Paul à un autre élève de la même classe, il ne sera évidemment pas pertinent de l'évoquer en actualisant : « Paul, le garçon de la classe X qui a les cheveux courts, des tâches de rousseurs, etc. ». Par ailleurs la proxi-

(10) *Entretiens avec des enfants d'Epinay sous Sénart : Une étude sociolinguistique à l'usage des acteurs de l'enseignement*, rapport remis en 2009 au GIP – Réussite éducative spino-lienne. Un compte-rendu est publié dans *Langage & Sociétés* n°131, mars 2010.

(11) En référence à l'orateur chez Homère à qui on tend un skeptron lorsqu'il doit prendre la parole.

mité physique des interactants, dans les échanges oraux comme écrits, renforce habituellement la collaboration dans la construction des discours. Je peux me contenter de « Paul » parce que je sais que, si toutefois l'autre a des doutes sur le référent, il pourra m'interpeller dans la perspective d'une co-construction du sens qui devient alors équitablement accessible, condition à la réussite d'un acte communicatif. Or, compte tenu de ce qui a été soulevé dans la première partie, le locuteur enseignant se voit contraint d'actualiser une forme de langue qui n'est pas adaptée à ces différents paramètres situationnels. Même lorsque la situation d'interaction place manifestement élèves et enseignant à un même niveau, sans que la relation de pouvoir ait affaire avec l'objet de l'échange, le locuteur enseignant a à entretenir par la langue sa *face*. Comme le souligne Bourdieu & Passeron (1970 : 136) : « *Le professeur traditionnel a pu abandonner l'hermine et la toge, il peut même aimer descendre de son estrade pour se mêler à la foule, il ne peut pas abdiquer sa protection ultime, l'usage professoral d'une langue professorale.* »

On peut considérer que le locuteur enseignant se trouve pris dans le champ d'injonctions contradictoires. Ce constat peut, dans une certaine mesure, faire penser aux travaux de l'Ecole Paolo Alto sur la schizophrénie⁽¹²⁾. Il s'agit en fait d'une position impossible qui contraint un individu à assumer deux contraintes exclusives s'opposant l'une à l'autre. Si le locuteur enseignant semble ne pas s'opposer à cette situation de *double bind*, c'est qu'en compensation, l'usage de cette forme de langue pose d'emblée une distance avec la réalité des usages : il est ainsi protégé d'une situation d'interaction équitable où l'élève pourrait avoir un savoir qu'il n'a pas.

Par ailleurs, en proposant un objet d'enseignement étanche aux autres formes de langue, il ne permet pas non plus à l'élève de l'interroger puisque le système qui le codifie est *a priori* extra-ordinaire. Cette façon de présenter la forme de langue enseignée met le locuteur enseignant à l'abri de questions auxquelles il ne saurait répondre : pour pouvoir dire aux élèves que *on* est un pronom masculin singulier dans une phrase telle que *Alors Mesdemoiselles, on est prête(s) ?* Il est nécessaire de s'assurer que la grammaire enseignée ne laisse pas la possibilité d'un questionnement au profit d'un apprentissage « par cœur ». À l'occasion d'une journée de formation consacrée à l'étude de la langue, nous avons eu l'occasion, avec des enseignants néotitulaires, de nous pencher sur le cas de *on*. Après une proposition de caractérisation du sens de ce mot qui intègre tous ses emplois sans entrer en contradiction avec sa forme (masculin singulier), une stagiaire a demandé la parole : « C'est intéressant ce que vous nous dites mais si on fait comme ça, on va amener les élèves à réfléchir et on (n') a pas les réponses pour tout ». On voit bien combien il est effrayant pour cette jeune enseignante, sans doute pour bon nombre de ses collègues, d'être impliquée dans une telle situation. Il est alors question de mettre l'imposture en lumière, pour reprendre l'image bourdieusienne proposée dans la section précédente. Pour contourner le problème, la pratique pédagogique se dote d'un appareillage que Chervel (1977 : 27) apparente à « *un véritable catéchisme linguistique auquel l'enfant n'est évidemment pas préparé à résister* ». Le caractère monopoliste de cette forme, tel qu'il se manifeste en classe, dévalue de fait tout savoir et compétence relative à une autre forme.

Le locuteur enseignant se trouve au cœur d'un conflit d'injonctions contradictoires : il y a d'une part ce qui est institutionnellement pertinent et d'autre part ce qui est pragmatiquement pertinent et ces deux niveaux de contraintes s'opposent le plus

(12) La référence à cette pathologie n'est pas propre à la présente étude puisqu'elle est souvent faite pour traiter des problématiques liées à la concurrence entre langue officielle et vernaculaires au sein de certaines communautés. On parle alors de « schizoglossie » pour caractériser la situation.

souvent. Le cas du *ne* de négation est, à cet égard, une très bonne illustration de cette bipolarité. On sait que si la norme était davantage permissive, moins prescriptive (Delofeu 2001), elle intégrerait le phénomène variable qui consiste à omettre ou non le *ne*. « *Il y a environ 95% d'absence de ne dans les conversations, quels que soient les locuteurs* » constate Blanche-Benveniste (1997 : 37). On sait par ailleurs que le phénomène n'est pas nouveau puisque on le retrouve de façon sporadique déjà au Moyen-Âge. On sait que dans d'autres pays francophones, le Québec en l'occurrence, il a quasiment disparu (Gadet, 1999). On sait enfin que l'omission suit la tendance à éliminer les éléments qui séparent le sujet du verbe (*idem*). Autant d'arguments qui permettent de comprendre que l'omission du *ne* ne peut être perçue comme une faute, un révélateur d'une maîtrise de la langue insuffisante. A ce propos, Krötsch (2007) montre très bien dans quelle mesure il n'est pas question de penser le problème en le réduisant à l'opposition présence de *ne*, forme correcte vs absence de *ne* forme incorrecte. Il est davantage question de penser en termes de continuum permettant d'envisager la présence/absence du *ne* comme relative à son contexte d'apparition. Bien que la littérature scientifique nous permette de comprendre que l'expression de la négation est soumise à un phénomène manifeste de variation, celle-ci est envisagée par les représentants de l'institution comme un indice de la maîtrise correcte de la langue : la présence du *ne* manifestant la correction et l'absence, l'incorrection. J'ai eu à lire à plusieurs reprises des rapports de visite sur les lieux de stages des futurs enseignants des commentaires pointant l'absence de *ne* dans le discours spontané en tant qu'il est question d'un indice d'un mauvais usage de la langue. C'est un alignement évident sur *Le Bon usage*, selon lequel l'absence de *ne* est une marque de « la langue parlée, surtout familière » et on sait de quel jugement de valeur bénéficient la langue parlée et, *a fortiori*, la langue familière dans cet ouvrage de référence.

En somme, on voit que ce qui caractérise la parole du locuteur enseignant réside dans l'impossible position dans laquelle il se trouve. Pour autant, le locuteur enseignant existe bel et bien ce qui signifie que se mettent en place différentes stratégies. Certains choisissent de se conformer strictement et exclusivement aux règles institutionnelles et proposent ainsi la *face* attendue avec pour conséquence un comportement superficiel qui requiert de l'intéressé un contrôle permanent. J'ai pu discuter avec une jeune enseignante qui a fait le choix de penser son enseignement sur ce mode. Elle explique que ce choix est motivé par une volonté de ne pas laisser aux élèves la possibilité de prendre l'ascendant dans les échanges ce qui pourrait conduire au désordre⁽¹³⁾. En maintenant la hiérarchie qui s'instaure de fait, le locuteur enseignant a un savoir que n'a pas l'élève, il se protège de tout acte communicatif raté ou qui lui serait défavorable et pour cause, il ne permet pas l'acte communicatif. Communiquer impose que les interactants, sans renoncer à leur identité, leur savoir, leur particularité, s'accordent sur la forme de langue qui permet à chacun de s'exprimer et de comprendre. Peut-on envisager qu'une interaction didactique, que la transmission d'un savoir, s'établisse en dehors des règles de la communication ? A l'opposé de ce profil de locuteur enseignant, on trouve le locuteur qui enseigne, autrement dit celui qui met au premier plan les contraintes pragmatiques : la classe est un espace de communication. Dans une telle perspective, quelle place pour l'objet enseigné ? Y a-t-il des situations naturelles qui permettent une actualisation spontanée de la forme standard ?

(13) Au terme de notre discussion, cette enseignante a reconnu que sa façon de faire n'est sans doute pas la meilleure : elle est épuisante et l'empêche de prendre pleinement du plaisir à enseigner.

3. Quelle alternative ?

On ne saurait rester sur ces questions sans réponses. Je conclus ainsi ce texte avec des propositions, des hypothèses, sur la façon dont on peut assumer la position impossible soumise à la double contrainte. En d'autres termes, il s'agit de penser la place du médiateur d'un enseignement de la langue dans toute sa dynamique et son hétérogénéité (la variation) et qui pourtant se centre sur les apprentissages relatifs à une forme de langue en particulier. Dans cette perspective, il est nécessaire que le locuteur enseignant sache de quoi et comment il parle. Pour reprendre Bourdieu, il doit être conscient et maître de son « imposture » qui, de fait, deviendrait une posture réelle, une position raisonnable dans l'acte de communication qu'est l'interaction entre enseignant et élèves. C'est, il me semble, la condition pour que la parole du locuteur enseignant soit davantage réaliste.

Les enseignants ont-ils, au cours de leur formation, affaire à une réflexion sur la langue ? Ce n'est vraisemblablement pas garanti quand on sait que les sciences du langage ne font pas nécessairement partie de l'ensemble des disciplines approchées par les futurs enseignants durant leur cursus universitaire. Ainsi, il n'est pas sûr que tous les enseignants soient en mesure de définir objectivement la langue. Une partie d'entre eux se représente la langue selon les critères exclusifs retenus par la grammaire telle qu'elle s'enseigne à l'école primaire. Compte tenu de la réduction du champ des observables aux seules formes de langue qui illustrent la forme standard opérée par la grammaire scolaire (Guerin, 2009), on comprend que la langue ne soit pas perçue comme n'existant qu'au travers de ses actualisations en situation. En ces temps où la formation des enseignants est l'objet de nombreuses réflexions, permettre une exploration des différentes disciplines couvertes par les sciences du langage dans l'objectif d'éveiller aux problématiques d'une langue vivante telle que le français, peut apparaître comme une piste à suivre. Partant, on est en mesure de proposer une caractérisation de l'objet d'enseignement : il est question d'un ensemble de formes de langue dont la circonscription est relative à une série de paramètres situationnels qui contraignent les interactants à assumer une certaine distance (physique et/ou symbolique). Ainsi, il n'est plus question de considérer l'omnivalence de ces formes : on entend que ces paramètres ne sont pas réunis dans toutes les situations de prise de parole au cours d'une journée de classe.

Rompre avec l'idée qu'il y aurait un usage monovariétal possible de la langue implique qu'on ait une vision éclairée de ce qu'est la variation. Ainsi, pour qu'enseignant et élèves puissent interagir de façon pragmatiquement acceptable sans perdre de vue l'objet enseigné, chacun doit avoir conscience des raisons qui le poussent à actualiser telle ou telle forme de langue. Lorsque la forme de langue sélectionnée est proche de la forme standard, tous les interactants doivent être en mesure d'appréhender les éléments de la situation de communication qui contraignent son usage : la production (orale ou écrite) s'inscrit dans un échange caractérisé par une connivence minimale entre les interactants. On utilise par exemple le passé simple par ce qu'il est absolument coupé de la *deixis* et non parce qu'il correspondrait à un usage plus prestigieux de la langue, non plus parce qu'il serait l'équivalent écrit (donc correct) du passé composé. Si effectivement on utilise davantage le passé simple à l'écrit c'est parce qu'il y a plus de situations de communication par écrit qui illustrent la distance communicationnelle mais, pour autant, tous les écrits ne renvoient pas au même degré de distance ce qui explique que le passé simple n'est pas efficace dans tous les cas.

En somme, la langue de l'enseignant et plus largement la langue telle qu'elle circule dans les classes est nécessairement variable et il serait incongru d'imaginer qu'il puisse en être autrement. Etant donné l'objectif visé par l'enseignement de la

langue à l'école, pour que celui-ci soit atteint, il faut cependant que les formes de langue visées soient particulièrement traitées. Pour que ce traitement n'entre pas en contradiction avec l'usage spontané de la langue, l'enseignant doit être en mesure de proposer aux élèves des situations explicitement caractérisées. Il s'agit de permettre à chacun, enseignant comme élève, de mettre en relation la forme de langue sélectionnée et les contraintes situationnelles. Si l'on reprend l'activité de production d'écrit évoquée précédemment qui s'organise autour des « mots interdits », on voit que la mise en relation des éléments de la situation de communication (qui parle ? à qui ? comment ? pourquoi ? que partagent les interactants ?...) et la forme de langue utilisée, les unités qui la constituent, ne permet plus d'interdire mais invite à relativiser : toutes les unités sont autorisées, elles sont sélectionnées en fonction de leur adaptation aux contraintes situationnelles appréhendées (leur interprétabilité en situation).

Mes propositions ne visent pas un bouleversement fondamental de l'enseignement de la langue à l'école. Elles ne visent en aucun cas une remise en question de l'objet d'enseignement. A travers ces observations sur la langue des enseignants, c'est la façon de faire exister la langue dans la classe qui est questionnée.

Je parle d'« outrelangue » pour désigner ce qu'actualise le locuteur enseignant parce qu'on ne saurait parler de langue si l'on tient compte du fait qu'une langue est nécessairement variable. De la même façon, le locuteur enseignant n'est pas envisagé comme un simple locuteur puisqu'on ne lui reconnaît pas le rôle essentiel qui lui permet de mettre en œuvre sa compétence de communication. L'« outrelangue » comme le « locuteur enseignant » sont des concepts qui servent la démonstration mais on a vu que, dans les faits, ils ne peuvent renvoyer à une réalité puisqu'ils sont impliqués dans une problématique inextricable dont l'origine s'apparente au *double bind*. L'hypothèse soutenue ici envisage une piste de réflexion qui soutient l'intérêt d'introduire dans les enseignements la notion de variation, c'est-à-dire une présentation de la langue davantage en lien avec la réalité des usages. Plutôt que d'entretenir des mythes, vaine entreprise, mes propositions vont dans le sens d'une présentation raisonnable et raisonnée de la langue à l'école. Sans remettre en question ni la valeur sociale de la forme de langue enseignée ni le statut de « représentant » de l'institution que confère la fonction d'enseignant, des piliers de l'organisation sociale, je tente d'aborder la question de l'enseignement de la langue dans une perspective ouverte qui décloisonne le niveau macrosocial (l'institution) et le niveau microsocal (l'usage effectif).

Références bibliographiques

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Paris / Gap : Ophrys.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970) : *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.
- BOUTET, J. (2002) : « "I parlent pas comme nous." Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux* n° 130, 163-177.
- CHERVEL, A. (1977) : *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*, Paris : Payot.
- DELOFEU, J. (2001) : « L'innovation linguistique en français contemporain : mythes tenaces et réalité complexe », *Le français dans le monde* n° spécial, *Oral : variabilité et apprentissages*, 18-31.
- GADET, F. (1999) : « L'émergence de l'oral », in Chaurand, J. dir., *Nouvelle histoire de la langue française*, Paris : Seuil.
- (2004) : « Le style comme perspective sur la dynamique des langues », *Langage & Société* n°109, 1-8.
- GUERIN, E. (2008) : « "Le français standard" : une variété située ? », in J. Durand, B. Habert & B. Laks eds., *Actes du Congrès Mondial de linguistique Française-CMLF08*, [en ligne] <http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=doi&doi=10.1051/cmlf08250>
- (2009) : « Authenticité des données et description grammaticale scolaire », *Mélanges CRAPEL* n° spécial, *Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*, 147-157.
- HYMES, D. H. (1984) : *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier-Crédif.
- KRÖTSCH, M. (2007) : « Le statut de (ne) pas dans les textes parlés et écrits en français contemporain », *Romanistisches Jahrbuch* vol. 58, 92-131.
- MARCELLESI, C. (1976) : « Norme et enseignement du français », *Cahiers de linguistique sociale* n°1, 1-9.