

CUMPORTAMENT NORMATIV EN L'INSTRUCZIUN DA L1 TAR ILS:LAS SCOLAR:AS RUMANTSCH:AS E SVIZZER:AS FRANZOS:AS

Almain fin a la fin dal stgalim primar s'exerciteschan ils:las scoliar:as rumantsch:as en ina uschenumnada «dubla diglossia» (Kristol cità en Cathomas, 2005) u enconuschientscha da duas variantas, auta e bassa, dal tudestg e dal rumantsch. Cunquai che la cunscienza metalinguistica dependa t.a. er da las savidas en circulaziun e dal context social (Pinto & El Euch, 2015) che influenzeschan il cumportament linguistic (Prikhodkine, 2012), avain nus perscrutà cun in questunari da grammaticalitad sin tge moda che ca. 30 scoliar:as sursilvan:as da 12-13 onns da la Scola populara da Mustér expriman lur giudicaments normativs. Il questunari è vegnì sutmess ad el:las en il decurs da schaner 2023. A medem temp avain nus intervistà lur scolast:as per stabilir sin tge maniera ch'il « bun rumantsch » vegn preschentà en classa da L1. Nus cumparegliain noss resultats cun quels da trais gimnasis da la Svizra franzosa, per verifitgar sche l'ambient pluriling pudess rinforzar il cumportament normativ u, anzi, contribuir ad ina toleranza superiura envers eventualas divergenzas dal diever.

● Timothée Zaremba-Cendroux



Graphiste et traducteur de formation, Timothée Zaremba-Cendroux (1991) a exercé son métier pendant six ans au-

près de différentes associations et ONG, avant de faire son Master en didactique du FLE à l'Université de Neuchâtel (2009-2023). D'origine polonaise et suisse, il s'intéresse à la variation du français au Québec, à la dialectologie et aux langues régionales. Il vit et travaille entre Bienne, Bâle et Zurich.

Introduction

Depuis 1874, date de l'inscription de la scolarité publique dans l'Art. 27 de la Constitution fédérale, les élèves des quatre régions linguistiques de Suisse étudient le fonctionnement et la culture littéraire de leur langue maternelle (L1) dans un contexte institutionnel qui leur présente une certaine image de leur idiome et oriente leurs comportements sur le plan du langage. Dans ce cadre normatif, ils apprennent à maîtriser la CALP, ou « langue de l'école » (Cognitive Academic Language Proficiency) après avoir déjà acquis la BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) dans le cadre des échanges avec leurs ami-e-s et parents (Cathomas & Carigiet, 2008).

Selon le contexte géographique et social, les élèves sont plus ou moins exposés à plusieurs variétés de langue. En Suisse, alors que les Grisons sont considérés comme un laboratoire du plurilinguisme par excellence, la Suisse romande passe pour un cadre relativement

monolingue, surtout par contraste aux territoires outre-Sarine. Alors que le romanche, érigé depuis 1938 en langue nationale, dispose de six standards écrits et son aire d'expansion est caractérisée comme « doublement diglossique », le français offre une moins grande pluralité de facettes à ses locuteur-riche-s dont les échanges au quotidien ne sont pas marqués par un constant passage entre variétés haute et basse, pour reprendre la catégorisation de Ferguson (1959).

Une comparaison de comportements normatifs d'élèves dans ces deux contextes radicalement différents relève jusqu'à présent d'une exclusivité dans le domaine d'étude de langues en contact.

Définitions

Un coup d'œil dans les encyclopédies consacrées aux sciences de langage nous autorise le constat que la notion de « norme » demeure étroitement liée à celles de « bon usage » et

Nos données font apparaître un décalage conséquent entre les comportements des élèves et ceux de leurs enseignant·e·s.

de « correction », et elle apparaît toujours comme externe aux locuteur·rice·s à l'instar d'un idéal abstrait sur lequel il s'agit de s'aligner. En contexte scolaire, cette perception de la norme se confond avec l'instance de « standard », que nous définissons comme concrétisation de l'idée normative, disposant de ses « apôtres » – organes d'aménagement linguistique comme l'Académie française pour la Francophonie – et de ses « saintes écritures » – dictionnaires et grammaires qui servent de référence aux manuels scolaires et aux enseignant·e·s de L1.

Dans cette perspective, le standard serait à la norme ce qu'un texte de loi serait aux idées éthiques – un consensus par rapport au code commun régissant les rapports entre les membres d'une communauté de langue. Il est en perpétuel renouvellement, à la manière de mises à jour dans un système d'exploitation, en fonction du contexte social et des phénomènes langagiers. Selon une catégorisation largement reprise parmi les sociolinguistes, le processus de « standardisation » consiste en quatre étapes universelles (Haugen, 1983). La première est celle de la sélection de la variété qui servira de standard, suivie de sa codification pour la doter d'un vocabulaire et d'une grammaire stable. En troisième point vient l'élaboration de ses mots et structures pour couvrir les besoins communicatifs d'une communauté, et enfin son acceptation par les usagers. Le rythme de ces cycles, lui, peut varier d'une langue à l'autre.

A partir du moment où un individu formule un jugement par rapport aux faits de langage pour les évaluer en termes de correct ou pas correct, nous parlons de « comportement normatif » (Prikhodkine, 2012). La forme et la direction de cette manifestation de prescriptivisme dépend de l'endroit, des circonstances de l'échange et des connaissances en amont des locuteur·rice·s (Pinto & El Euch, 2015).

Contexte normatif

Bien que culturellement associée à l'Hexagone, voire confondue avec la France par les étranger·ère·s qui ont tendance à voir en elle une annexe de la France – l'actuelle Suisse romande n'a jamais fait partie du royaume de France, et leurs habitant·e·s ont longtemps utilisé des vernaculaires francoprovençaux et

franc-comtois pour se comprendre au quotidien (Kristol, 2023). Le passage progressif au français standardisé selon le modèle de l'Académie française semble fortement lié à l'influence croissante de la culture écrite, les mouvements de population (Büchi, 2015) et la propagation des idées de la Réforme. La diglossie de ce territoire s'est maintenue probablement jusqu'au XIXe siècle, même si nos sources documentaires ne permettent pas de retracer la disparition de ces usages avec précision (Skupien Dekens, 2013).

Notre étude est circonscrite aux cantons de Neuchâtel et de Vaud, deux des quatre cantons entièrement francophones, avec une population de presque un million de locuteur·rice·s qui fonctionnent dans un espace public monolingue, selon les chiffres de l'Office fédéral de la statistique de 2019. De nombreux·ses linguistes ont décrit la tendance des francophones de Suisse à régler leurs usages sur ceux de leurs voisin·e·s républicain·e·s comme une dynamique de « centre et périphérie » (Singy, 1996). A l'écrit effectivement, les deux variétés se confondent, malgré un grand nombre de régionalismes lexicaux dont la représentation dans les dictionnaires et dans la littérature demeure limitée. Il existe certes un *Dictionnaire suisse romand*, mais sa publication est relativement récente (1997), et les ouvrages littéraires étudiés à l'école viennent en grande partie d'auteur·rice·s français·e·s, de l'aveu même de nos informateur·rice·s faisant partie du corps enseignant neuchâtelois et vaudois.

En comparaison de la Suisse romande, les Grisons, « pays aux 150 vallées » (Liver, 2010) et encore plus de montagnes, représentent une région assez tardivement latinisée, et rapidement soumise à la prépondérance de la langue germanique du fait de son rattachement au pouvoir

Etablissement	Classe	Date	Nombre de réponses formulaire papier	Nombre de réponses formulaire en ligne
Lycée Denis-de-Rougemont 2002 Neuchâtel	1 ^e secondaire (16 ans)	11.11.2022	5	16
	1 ^e secondaire II (16 ans)	30.11.2022	8	8
Lycée Blaise-Cendrars 2300 La Chaux-de-Fonds	2 ^e secondaire (17 ans)	18.11.2022	11	7
Gymnase d'Yverdon 1400 Cheseaux-Noréaz	1 ^e secondaire II (16 ans)	9.12.2022	10	6
	2 ^e secondaire II (17 ans)	12.12.2022	9	8
Scola Populara 7180 Disentis/Mustér	1 ^e secondaire (13 ans)	9.01.2023	12	n/a
	6 ^e primaire (12 ans)	27.01.2023	15	n/a
Total écoles Suisse romande			43	45
Total école Disentis/Muster			27	n/a

Tab. 1

L'échantillon

ecclésiastique de Mayence (Spescha, 1989). Le développement de standards écrits pour les cinq principales variétés régionales du romanche semble dû principalement au corps-à-corps de la Réforme et de la Contre-Réforme. Le clergé combattant les idées réformées devait atteindre ses ouailles – la proximité avec le commun du peuple fut donc dès le départ l'objectif avoué de la sélection de la « norme » pour l'Oberland grison en particulier, exposé à l'influence de l'abbaye de Disentis/Mustér (Caviezel, 1993).

Reconnus comme langue officielle par la Constitution grisonne en 1860, les standards écrits du romanche acquièrent ainsi leurs lettres de noblesse et se dotent progressivement d'organes de promotion comme la *Lia rumantscha* (1919), de codification comme le *Dicziunari rumantsch grischun* (1939) voire de maison d'édition et de médias comme la *RTR* ou *La Quotidiana*.

Le sursilvan est aujourd'hui le standard le plus répandu, parlé par presque 14'000 personnes dans les districts de Surselva et d'Imboden (locuteurs de langue principale romanche selon le Relevé structurel 2020-2022 cumulé, Source Office fédéral de la statistique). Les élèves grison-ne-s des communes romanchophones suivent leur scolarité en romanche (idiome local ou rumantsch grischun selon le choix

des communes). L'enseignement de l'allemand est introduit à partir de la 3^e année; dès la 5^e, l'allemand écrit se positionne de plus en plus comme deuxième langue d'enseignement pour certaines matières.

Hypothèses et méthodologie

Dans le cadre de notre travail, nous avons formulé trois hypothèses par rapport au comportement normatif, à savoir (1) qu'il serait dépendant des attitudes des professeur-e-s face à la variation, ou la multitude des formes et des usages d'une langue, (2) plus aigu dans un contexte institutionnel monolingue et relâché en cas de double diglossie et (3) que ses jugements auraient tendance à être tranchés dans le premier et nuancés dans le second cas.

Lors d'une enquête dans trois écoles de Suisse romande et une dans l'Oberland grison, nous avons soumis 115 élèves en cours de L1 au dispositif des jugements de grammaticalité effectués sur papier ou par le biais d'un formulaire électronique, et interrogé une dizaine de professeur-e-s de L1 sur leur ressenti par rapport à la « norme ».

Confronté-e-s à quinze phrases inspirées de divers corpus, les informateur-ric-e-s devaient dans un premier temps dire si elles sont (A) correctes, (B) correctes mais bizarres ou (C) incorrectes. En cas de désengagement, ils-elles pouvaient choisir l'option (D) « pas d'avis », la seule que nous avons considérée comme neutre. Le choix de nos phrases obéissait au critère de fréquence et portait sur des unités lexicales pouvant diverger du vocabulaire scolaire de par leur emploi restreint ou leur absence des dictionnaires de langue. Nous les avons aussi classées par catégories¹ telles que « régionalismes », « emprunts », « impropriétés » etc. Les élèves ignoraient les principes de cette sélection.

En fonction de leur première réponse, ils-elles étaient confronté-e-s à une deuxième tâche pour préciser ce sur quoi portait leur jugement. En cas d'adhésion complète par (A), ils-elles devaient ajouter d'éventuelles restrictions contextuelles. En cas d'adhésion modérée par (B) – reformuler la phrase. Les refus normatifs par (C) étaient suivis d'un exercice de correction. Cette étape du questionnaire

¹ Quelques exemples de phrases de notre questionnaire: « J'aime faire du magasinage » et « Le minerval fait 300 euros » pour la catégorie « régionalismes francophones », « C'est un village de Neinsagers » pour la catégorie « emprunts », et « Depuis son infactus, mon oncle mange mieux et fait plus de sport » pour la catégorie « impropriétés ».

nous a permis de définir les critères d'acceptabilité d'une phrase, vérifier les unités qui étaient perçues comme problématiques, et éliciter des règles de grammaire implicites (Schütze, 2016).

Nous avons ainsi abouti à un échantillon quantitatif relativement homogène pour le cadre du prélèvement et les connaissances préalables de nos informateur-riche-s. Le Tab. 1 offre un aperçu de ces données.

Les entretiens dirigés conduits en parallèle avec les représentant-e-s du corps enseignant portaient sur leur interprétation personnelle de la « norme » et les pratiques en classe qui en découlaient. Ils duraient une quarantaine de minutes en moyenne et ont fait l'objet de transcription selon le standard HIAT, pour former un corpus oral de 2h5 pour la Suisse romande et de 5h49 pour l'Oberland grison². Les interviewé-e-s devaient décrire, entre autres, les caractéristiques de la langue qu'ils entendaient enseigner à leurs élèves, dire ce qu'ils-elles considéraient comme faute de langue, et informer sur leur manière concrète d'encourager l'usage conforme à leurs attentes.

Résultats

Les interviews avec les professeur-e-s de L1 ont confirmé l'autorité ultime des dictionnaires pour définir ce qui fait partie de la norme scolaire. Tous-tes les personnes interrogées ont déclaré par ailleurs avoir conscience d'employer, en contexte scolaire, un registre de langue distinct de la langue parlée au quotidien. Soumis-es aux mêmes jugements de grammaticalité, ils-elles donnaient des réponses différentes de celles de la majorité de leurs élèves. En l'absence d'une quelconque corrélation en la matière, nos données font apparaître un décalage conséquent entre les comportements des élèves et ceux de leurs enseignants. Par conséquent, nous avons dû écarter notre première hypothèse qui s'attendait à plus d'alignements entre ces deux groupes.

Par ailleurs, le pourcentage global des réactions normatives était plus haut dans les classes romanches que romandes. Celles-ci représentent 89% des réponses chez les premières, et 84,6% chez les secondes. La proportion des réactions

normatives – par adhésion (A), adhésion partielle (B) ou refus catégorique (C) était supérieure dans l'Oberland notamment face aux régionalismes (69,2% contre 68,8%), aux mots non consacrés par les dictionnaires (96,2% contre 93,8%) et aux emprunts lexicaux (90% contre 74%). Autre fait saillant, les élèves romanchophones semblaient plus prompts à déclarer fautive une phrase, ce qu'illustrent les graphiques en Fig. 2. Ce constat écarte notre deuxième hypothèse de tolérance en matière de langue pour les individus fonctionnant dans un contexte diglossique.

Troisièmement, nos données ont montré que les élèves romand-e-s étaient plus enclin-e-s à nuancer leur jugement de grammaticalité. Ils-elles étaient 43,9% notamment à mettre des restrictions contextuelles du genre « en fonction de la région », « entre ami-e-s », « en famille » pour les phrases considérées comme « entièrement correctes » (A). Du côté grison, ce fut le cas de 41% des

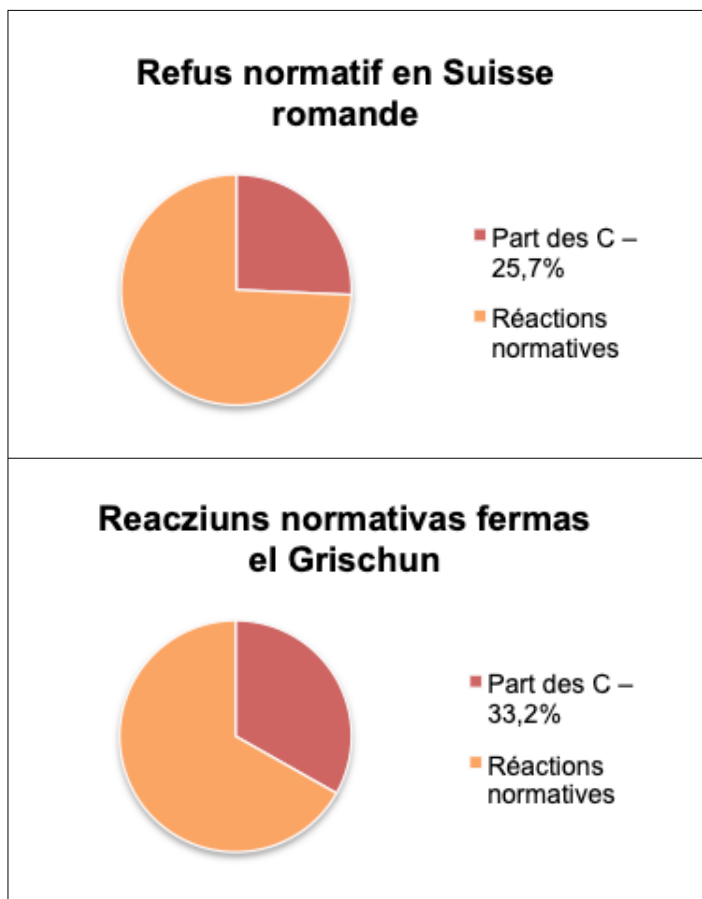


Fig. 2

Attitude normative des élèves

² Nos trois informatrices romandes étaient originaires de Neuchâtel, de La Chaux-de-Fonds et de Genève, et nos sept informateur-riche-s romanchophones de Berne, Disentis/Mustér, Val Medel, Ruschein, Ilanz, Rueun et Trun.

répondant-e-s. Malgré la faiblesse de l'écart entre les deux pourcentages, ce résultat semble infirmer notre troisième hypothèse.

Conclusion

Les données récoltées dans le cadre de notre enquête indiquent que la classe de L1 continue à être une espèce de « laboratoire » aseptisé où la langue maternelle est érigée en étrangère, faisant l'objet d'évaluations souvent distinctes de celles effectuées au quotidien. Le fait que des élèves habitué-e-s à la cohabitation de plusieurs langues au quotidien soient même plus tranchant-e-s dans leur jugement normatif que leurs camarades d'une région monolingue dans un cadre scolaire ne nous paraît pas anodin sur ce point – nous supposons donc que l'attitude normative est un module que les élèves activent en franchissant le seuil de l'école et probablement désactivent à la sortie.

Accessoirement au questionnaire, nous avons demandé aux élèves d'autoévaluer sur une échelle de 1 à 10 leur niveau de maîtrise de leur L1, et relevé une plus grande confiance linguistique chez les élèves grison-ne-s – à côté de leur réponse moyenne (7,92), les élèves romand-e-s paraissent moins sûr d'eux-elles (7,17). Ce sentiment de compétence peut également expliquer une plus grande normativité, et peut indiquer également que l'« affaiblissement » d'une langue en contexte minoritaire – qu'on déplore depuis des

années du côté romanche – n'engendre pas forcément une insécurité linguistique chez ses locuteur-ice-s. Il est possible, au contraire, que l'inverse soit le cas.

Bien sûr, les manifestations du sentiment normatif sont produit de plusieurs facteurs, parmi lesquels la dynamique des rapports en classe joue certainement un rôle décisif. Une analyse interactionniste de ceux-ci pourrait nous livrer plus d'éclaircissements sur ce point.

Plusieurs indicateurs sur lesquels s'appuie notre travail pourraient être soumis à une réévaluation, suivis d'extensions, voire de recalibrages périodiques pour tenir le pas à l'évolution de la société et des pratiques. Parmi ces possibles développements, je me contente de nommer (1) la taille de l'échantillon, (2) le choix de marqueurs significatifs pour la couche lexicale voire (3) la prise en compte d'autres couches linguistiques telles que prononciation et syntaxe.

En dépit des limitations inhérentes à notre travail, nous sommes reconnaissant du privilège qui fut le nôtre de scruter deux régions linguistiques souvent laissées pour compte dans les considérations scientifiques, et d'avoir rapproché ne serait-ce que l'espace d'une centaine de pages les abords du lac de Neuchâtel des sources du Rhin antérieur jaillissant des majestueux versants des Alpes grisonnes – et nous espérons que cette analyse ne ferait de loin pas office de *Sonderfall*.

Nous supposons donc que l'attitude normative est un module que les élèves activent en franchissant le seuil de l'école et probablement désactivent à la sortie.

Bibliographie

Büchi, Ch. (2015). *Mariage de raison. Romands et Alémaniques. Une histoire suisse.* Carouge-Genève: Zoé.

Cathomas, R. & Carigiet, W. (2008). *Plurilinguitad – ina schanza unica. Educaziun bi- e plurilingua en la famiglia ed en scola.* Chur: Meds d'instrucziun dal Grischun.

Cathomas, R. (2005). *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells.* Waxmann.

Caviezel, E. (1993). *Geschichte von Verschriftung, Normierung und Standardisierung des Surselvischen.* *Romanica Raetica*, 10.

Fergusson, Ch. (1959). Diglossia. *Word*, 15 (2), 325-340.

Haugen, E. (1983). The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice. In: J. Cobarrubias & J. A. Fishman, *Progress in Language Planning.* Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 269-290.

Kristol, A. (2023). *Histoire linguistique de la Suisse romande.* Neuchâtel: Editions Alphil-Presses universitaires suisses, 3 volumes.

Liver, R. (2014). Le romanche des Grisons. In: A. Klump et al., *MRL.* De Gruyter, 413-446.

Pinto, M. A. & El Euch, S. (2015). *La Conscience métalinguistique: Théorie, développement et instruments de mesure.* Presses de l'Université Laval.

Prihodkine, A. (2012). Autonomisation du français en usage en Suisse romande: quels indicateurs? In *French Language Studies*, 22, 395-417.

Schütze, C. (2016). *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology.* Berlin: Language Science Press.

Singy, P. (1996). Les francophones de périphérie face à leur langue: étude de cas en Suisse romande. In *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 49, 213-235.

Skupien Dekens, C. (2013). La situation linguistique en Suisse romande au moment de la Réforme: L'exemple de Neuchâtel. In: L. Petris, A. Kamber, C. Skupien Dekens & A. Gendre, *Des mots rayonnants, des mots de lumière.* Genève: Droz, pp. 263-275.

Spescha, A. (1989). *Grammatica sursilvana.* Cuera: Casa editura per mieds d'instrucziun.

Thibault, A. & Knecht, P. (1997). *Dictionnaire suisse romand.* Carouge-Genève: Zoé.