

NORME ET VARIATION DANS LES COURS DE LANGUE, QUE FAIRE ?

Questo articolo si propone di discutere la scelta degli obiettivi didattici degli insegnanti di lingua sulle questioni della variazione e della “deviazione” dalla norma: adottare un’ideologia linguistica inclusiva che sfidi gli stereotipi sociali oppure privilegiare le esigenze reali degli studenti. Il dialogo tra i due autori è strutturato attorno a tre domande: 1) A quali studenti dovrebbe essere insegnata o meno la variazione linguistica? 2) Le deviazioni dalla norma dovrebbero essere insegnate o no? 3) Spetta agli insegnanti cambiare gli stereotipi sociali o dovrebbero piuttosto concentrarsi a preparare gli studenti al loro inserimento professionale? Nell’articolo si discutono, tra ricerca e pratica didattica, le posizioni teoriche della sociolinguistica critica a fronte degli imperativi pedagogici dell’insegnamento delle lingue.

● Francesco Screti |
Université de Lausanne
Nathalie Dherbey
| Université de Fribourg

Cet article propose une discussion entre d’un côté la critique radicale et utopique des stéréotypes sociaux véhiculés silencieusement par la langue, et d’un autre côté la réalité et le pragmatisme des cours de langue et des besoins concrets des apprenant-e-s.

Les enseignant-e-s sont fréquemment confronté-e-s à la variation linguistique, c’est-à-dire aux différentes façons d’exprimer un message, et iels choisissent quel objet linguistique enseigner. Ce choix comporte des dimensions idéologiques, de registre ou de style qui peuvent être inconscientes, subies ou choisies, mais qui véhiculent toujours des stéréotypes sociaux. La question se pose alors de soutenir une idéologie linguistique inclusive, c’est à dire qui vise à valoriser les groupes sociaux non-dominants ou de favoriser un choix adapté aux besoins des apprenant-e-s en reproduisant une idéologie linguistique et un système social qui excluent certains groupes sociaux.

La présente discussion s’organise autour de trois questions pédagogiques essentielles qui semblent tacitement être laissées au choix des enseignant-e-s alors même qu’elles sont cruciales dans l’enseignement des langues.

1. Faut-il enseigner la variation linguistique enregistrée et reconnue ? À quels apprenant-e-s, quand et avec quels objectifs ?

Francesco Screti. Ma position est que la variation enregistrée et reconnue, c’est à dire la variation géographique (à Paris, on dit *chose* avec le « o » fermée [o] et à Marseille, on dit *chose* avec le « o » ouvert [ɔ]), ou bien la variation de registre (argot comme *se casser*, *se barrer*, *se tirer*, familier comme *filer*, standard comme *partir*, formel o soutenu comme *se volatiliser*, *quitter*) doit ou du moins peut être enseignée systématiquement

et à tous les niveaux. Ceci avec la mise en garde que les variétés les plus stigmatisées, car les plus populaires et/ou socialement considérées inférieures pour plusieurs raisons, devraient être connues et reconnues à l'école dans un souci d'inclusion.

Nous savons que la langue est un index social très représentatif : la manière dont on parle, qu'on le veuille ou pas, est un marqueur de notre classe sociale. Voilà pourquoi il faut désacraliser le standard, la langue de la classe sociale dominante qui s'est retrouvée à la tête d'un système social hiérarchisé pour des raisons socio-historiques. Parallèlement, il faut valoriser les parlers d'autres groupes et/ou classes sociales, ne serait-ce que pour représenter la pluralité de la société : en légitimant une pluralité de langues ou variétés, cette approche élargit le concept de langue légitime.

Nathalie Dherbey. L'enseignement de la variation doit être réfléchi par l'enseignant-e en fonction des besoins de l'apprenant-e. Concernant la variation de registre, elle est aujourd'hui enseignée à l'école pour permettre à l'élève francophone d'avoir une maîtrise des codes sociaux nécessaires pour interagir. L'enseignement du registre familier est cependant limité en termes de variation sociologique ; par exemple, le langage des jeunes n'est jamais abordé en salle de classe. L'enseignant-e ne peut enseigner que ce qu'il connaît et ce savoir sociolinguistique n'est pas/peu répertorié. L'enseignant-e peut néanmoins permettre aux apprenant-e-s de prendre conscience du registre linguistique utilisé et de son adéquation ou non à la situation de communication.

Concernant la variation phonologique, l'enseignant-e doit prendre en compte le niveau des apprenant-e-s afin de ne pas complexifier le traitement cognitif de la langue à apprendre. En début d'apprentissage, l'apprenant-e ne profite pas d'une exposition aux variations de prononciations entre différents locuteurs. Entendre le même mot prononcé très différemment complique l'établissement du lien entre le son et le sens du mot et donc l'apprentissage des mots inconnus. L'enseignement phonologique doit viser l'amélioration de la compréhension orale et de la compréhensibilité des paroles de l'apprenant-e.

« En légitimant une pluralité de langues ou variétés cette approche élargit le concept de langue légitime. »

Au contraire, les étudiant-e-s avancé-e-s disposent d'un lexique suffisamment développé pour enrichir leurs connaissances phonologiques en mémorisant des mots qu'ils connaissent déjà sous des formes sonores atypiques. L'enseignement de la variation phonologique permet alors non seulement de favoriser le traitement cognitif mais également d'augmenter la maîtrise des nuances de la langue.

En travaillant avec des corpus oraux, l'enseignant-e peut mettre en évidence la variation phonologique. Comprendre que la variation est aussi idiomatique permet de relativiser l'objectif de « parler comme un natif » ; objectif qui perd tout son sens dès lors que plusieurs « natifs » ne prononcent pas le même mot de la même manière. Cette approche peut permettre à l'apprenant-e d'une L2 d'être plus confiant dans sa capacité à communiquer.

Francesco Screti. Enseigner la variation en incluant seulement les formes de la langue utilisée par la classe sociale dominante, désignée ci-après comme la variété standard, équivaut à perpétuer une injustice sociale. Présenter à l'école des variétés non-standard ou stigmatisées permettrait justement de les institutionnaliser et de les rendre moins « déviantes », et par conséquent de les inclure dans le système. Mais chose plus importante, inclure ces variétés permettrait d'inclure des locuteurs et locutrices non-reconnus comme locuteurs légitimes pour des raisons socio-économiques et linguistiques.

Il n'y a pas de niveau linguistique ou d'âge pour discuter ou pas de ces questions : étant donné que la variation linguistique est la seule caractéristique fixe et constante de la langue, elle devrait être enseignée le plus tôt possible et à tout-e-s les apprenant-e-s, logiquement en prenant en compte les spécificités (niveaux, compétences) de ces derniers.



Francesco Screti est enseignant d'italien au Centre de langues de l'Université de Lausanne et chercheur

postdoctoral à l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg. Ses recherches portent sur l'analyse critique des connexions entre langue, politique et société.



Nathalie Dherbey est maitresse assistante au département de plurilinguisme et didactiques des langues étrangères de l'Université de Fribourg.

Ses recherches portent sur le français langue seconde et étrangère. Elle s'intéresse à l'acquisition de la phonologie et à son influence sur le développement des compétences linguistiques.

Nathalie Dherbey. L'enseignement des variations en fonction du registre doit être soigneusement pédagogisé car cet enseignement ne permet pas un réel développement de la compétence sociolinguistique. Au moment de l'acquisition de la L2, l'apprenant-e a déjà la maîtrise de cette compétence en langue première et bien d'autres dimensions, en particulier culturelles, sont à intégrer pour pouvoir la développer en L2. Bien que l'apport des corpus dans l'enseignement de la L2 soit indéniable, les séjours linguistiques, en permettant des contacts situés avec la L2, semblent plus à même de développer les compétences sociolinguistiques que la salle de classe (Tyne, 2012).

Pour les élèves allophones, l'enseignement d'une variété dévalorisée socialement est contre-productif tant l'effort à faire est déjà important pour apprendre la langue de scolarisation. Enseigner aux élèves allophones une variété supplémentaire non valorisée socialement ajouterait à la difficulté linguistique une possible stigmatisation sociale. L'usage de certains registres « populaires » peut renforcer la stigmatisation, alors même que les élèves allophones peinent à maîtriser les codes sociolinguistiques nécessaires à leur inclusion scolaire et sociale.

L'écart entre la langue ordinaire (orale) et la langue écrite, bien connu en français, explique en grande partie les difficultés éprouvées en lecture compréhension par les élèves (pour le français, Benzitoun,

2021). Plutôt que de renforcer la connaissance d'une langue orale rejetée par les normes institutionnelles, l'enseignant-e peut essayer de promouvoir la langue institutionnelle difficilement apprenable en dehors de l'école pour les élèves qui ne fréquentent pas cette langue institutionnelle dans leur milieu social. La vraie injustice sociale serait de priver ces élèves du seul accès à la langue qui favorise le succès scolaire et social. De plus, ce n'est pas en ajoutant quelques mots de français familier que l'enseignement deviendra inclusif.

2. En considérant que la norme est celle des méthodes d'enseignement, faut-il ou non enseigner des déviations de la norme ?

Francesco Screti. Ma réponse à cette question naît de l'analyse *archéologique* de la norme : comment a été établie la norme des méthodes ? Par qui ? Avec quel type de locuteur-type en tête ? Est-elle une norme inclusive (envers les variétés non-standard ou dévalorisées) ou exclusive ? Je vais faire un exemple trivial sur l'italien : aucune méthode ne mentionne l'utilisation transitive de certains verbes intransitifs de mouvement (*salire, scendere, entrare, uscire*). Ces verbes sont pourtant largement utilisés de manière transitive (*scendere il cane*), principalement, mais pas que, par des locuteurs et locutrices de l'Italie du Sud (d'ailleurs traditionnellement les plus stigmatisé-e-s en Italie). Or cette utilisation est devenue une espèce de *shibboleth* de « bonne ou mauvaise connaissance de la langue » avec des blagues innombrables envers celles et ceux qui utilisent cette forme. D'ailleurs, l'usage de cette forme dans d'autres langues latines a été amplement attesté, comme en espagnol (*bajar al perro*) ou en français (*sortir le chien*). Il me semble important dans un cours d'italien de mentionner ces questions et ainsi de montrer que la décision permettant de définir ce qui est correct ou incorrect a été arbitraire et que peu importe la norme de la méthode certaines « déviations » de la norme ne sont pas incorrectes ou le sont suite à des décisions arbitraires ou illogiques.

Nathalie Dherbey. En contexte formel, l'apprenant-e d'une L2 a le plus souvent un objectif scolaire, qui serait fragilisé

« Ce n'est pas en ajoutant quelques mots de français familier que l'enseignement deviendra inclusif. »

par l'enseignement des variétés non acceptées par les normes institutionnelles. La première mission d'un enseignant-e est de donner les moyens à ses apprenant-e-s de réussir l'examen qui évalue l'apprentissage effectué en classe. Comme l'examen est aligné sur les normes institutionnelles et le temps d'enseignement est restreint, l'enseignant-e a le devoir d'enseigner la matière linguistique qui sera évaluée. La question semble encore plus cruciale quand il s'agit d'élèves allophones qui doivent faire face à l'usage de la L2 pour leurs besoins quotidiens et leur insertion socioprofessionnelle.

La variation sociolinguistique accentue des difficultés déjà importantes pour un élève dont la langue de scolarisation est la L2. L'élève L2 est immergé dans le français parlé et familier, mais est évalué en français selon les normes de l'école. Le français parlé est assez éloigné de la norme de l'école qui est plus proche de la norme écrite (Benzitoun, 2021). Or les élèves qui ont le plus grand risque d'échec scolaire sont ceux qui utilisent en dehors de l'école la langue orale la plus éloignée de la norme institutionnelle. Plus un élève utilise une langue orale proche de celle de l'école, plus il a de chances de réussir à l'école (Benzitoun, 2021) et plus l'enseignant-e interagit avec cet élève, ce qui favorise son apprentissage et sa confiance en ses capacités d'apprentissage. L'enseignant-e est souvent la seule source de cette langue institutionnelle et si l'élève allophone ne l'apprend pas à l'école, il n'a aucune chance d'échapper aux préjugés que la société et le monde du travail ne manquera pas de projeter sur lui.

Francesco Screti. Un point crucial de cette question est exactement la distance entre la langue de la méthode ou de l'école et celle de la réalité, le problème étant justement que la langue de l'école, et plus en générale de l'État et de l'administration, ne sont pas similaires à la langue de la réalité sociale, ou plutôt à la pluralité linguistique (de registres, styles, dialectes, variétés) de la réalité sociale. Il est en fait nécessaire d'adapter et ajuster la langue de l'école à la réalité, pour rapprocher les variétés enseignées à l'école des variétés effectivement utilisées dans la réalité extrascolaire. C'est ce changement sociétal qui permettrait de neutraliser les préjugés de la société et du monde du travail.

« Il faut ajuster la langue de l'école à la réalité, pour rapprocher les variétés enseignées à l'école des variétés effectivement utilisées dans la réalité extrascolaire. »

3. Dans quelle mesure est-ce la responsabilité de l'enseignant-e de changer les stéréotypes sociétaux ou, faut-il les intégrer dans l'enseignement pour mieux préparer les apprenant-e-s à leur insertion professionnelle ?

Francesco Screti. Le problème de cette question est justement de reconnaître et faire connaître aux enseignant-e-s leur rôle en tant qu'agents de facto de la politique linguistique et en tant que telles leur rôle dans la continuation et diffusion de certaines idéologies linguistiques trop souvent exclusives, selon lesquelles, p.ex. certaines expressions seraient incorrectes et d'autres correctes alors qu'il n'y a pas de raisons logiques pour le soutenir. Le problème est que si les enseignant-e-s n'adoptent pas un rôle critique, ils n'ont d'autre choix que le choix de défaut, c.-à-d. épouser l'idéologie linguistique hégémonique, qui a d'ailleurs le grand avantage de ne pas être perçue comme une idéologie, et donc de passer sous les radars ; une idéologie qui présente *une* forme linguistique parmi d'autres comme *la* langue, c.-à-d. la langue légitime (Bourdieu, 1977 ; Bourdieu & Boltanski, 1975). Les stéréotypes linguistiques sont un reflet des stéréotypes sociaux. C'est pourquoi adopter une approche inclusive constitue une manière de défier les stéréotypes sociaux, bien que ceci n'élimine en aucun cas les raisons socio-économiques qui déterminent les inégalités et l'émergence des stéréotypes associés.

Nathalie Dherbey. Les natifs sont très intolérants aux variations linguistiques et il suffit qu'il reste une trace d'accent

« Nous avons l'obligation morale de donner toutes les chances de succès à nos apprenant-e-s, et nous devons enseigner la langue qui donne le plus de chances de réussite. »

étranger pour que la parole du locuteur L2 soit jugée incorrecte, même si cette variation a été produite par un natif peu de temps auparavant (Tyne, 2012). De plus, les locuteurs L2 ont tendance à sur-généraliser des phénomènes sonores typiques de l'oral, comme les réductions vocaliques (p.ex. chute du schwa : *maint'nant*) ou les liaisons (p.ex. *nous Z'avons*), à des structures linguistiques qui ne reçoivent jamais ces marques phonologiques dans le discours d'un natif (p.ex. *J'llais / j'allais ; un repas Z'infect*). Pour ces raisons, enseigner les variations du français oral est probablement peu efficace pour favoriser l'intégration socio-professionnelle des apprenant-e-s. Par contre, faire prendre conscience à l'apprenant-e des enjeux sociaux de la variation linguistique est crucial pour qu'il puisse comprendre et apprendre lors d'interactions authentiques.

L'école publique participe à la construction de la société de demain. Cependant elle n'a jamais été en mesure de faire changer rapidement et drastiquement les stéréotypes sociétaux. Même si idéologiquement nous souhaiterions que l'école d'aujourd'hui puisse faire évoluer la société, nous avons l'obligation morale de donner toutes les chances de succès socioprofessionnel à nos apprenant-e-s, et nous devons enseigner la langue qui donne le plus de chances de réussite sociale.

Conclusion

La présente contribution a dialogué entre recherche et pratique enseignante en proposant une réflexion sur certains positionnements théoriques de la sociolinguistique critique (Mesthrie & Deumert, 2009) et certains impératifs pédagogiques de l'enseignement des langues.

Le débat se heurte régulièrement à la définition de la mission de l'école. L'école comme outil de sélection sociale assume la validation ou l'invalidation des acquis requis pour ouvrir l'accès à une position sociale. Cependant, l'école devrait favoriser un système visant à créer des citoyen-ne-s doué-e-s d'une pensée autonome et critique pour construire un vivre-ensemble tolérant aux différences et à la variété linguistique en particulier. Par conséquent, les enseignant-e-s devraient aussi tenir compte de l'existence de la variation, donc être plus flexibles sur la définition de la norme, plutôt que de considérer qu'une seule variété est acceptable. Une telle flexibilité serait plus proche de la réalité linguistique et limiterait probablement la projection de stéréotypes dévalorisant les usagers de certaines variétés linguistiques.

Avec des propos parfois provocateurs, l'article a proposé des pistes de réflexion sur le rôle des enseignant-e-s et de l'école, la définition des objectifs pédagogiques, les caractéristiques et besoins des apprenant-e-s, ainsi que sur le contexte social et pédagogique de l'enseignement. Le dialogue entre les deux positions proposées vise à favoriser, chez les enseignant-e-s, une prise de conscience et la libre construction de leur opinion sur ces questions cruciales dans l'enseignement.

Références

Benzitoun, C. (2021). *Qui veut la peau du français?*. Le Robert.

Bourdieu P. & Boltanski L. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(4), 2-32. DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3417>

Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815>

Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui*, 1, 103-112.

Mesthrie, R. & Deumert, A. (2009). Critical sociolinguistics: Approaches to language and power. In R. Mesthrie, J. Swann, J., A. Deumert and W. L. Leap (dir.), *Introducing Sociolinguistics: Second Edition* (pp. 309-343). Edinburgh University Press.