

Les verbalisations ordinaires dans la classe : objets furtifs ou variables encombrantes des sciences du langage ?

Corinne Weber

▶ **To cite this version:**

Corinne Weber. Les verbalisations ordinaires dans la classe : objets furtifs ou variables encombrantes des sciences du langage ?. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 2008, La linguistique populaire ou la valeur des savoirs profanes, XX, pp.219-237. halshs-01123795

HAL Id: halshs-01123795
https://shs.hal.science/halshs-01123795

Submitted on 5 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Weber C., (2008a), « Les verbalisations ordinaires dans la classe : objets furtifs ou variables encombrantes des sciences du langage ? *La linguistique populaire ou la valeur des savoirs profanes, Pratiques XX*, M. A. Paveau et G. Achard-Bayle (coord.), 219-237.

Les verbalisations ordinaires dans la classe : *objets furtifs* ou *variables encombrantes* des sciences du langage ?

Corinne Weber
Université Paris III Sorbonne nouvelle
DILTEC EA 2288

La différence n'a pour langage que le délire interprétatif
(M. de Certeau 1990)

Sous la glace rigide des savoirs émergent des discours scolaires ritualisés et spontanés, mais aussi des verbalisations plus *étranges*, longtemps ignorées par la recherche, car rebelles à toute forme de certitude. Toute rencontre entre un savoir et un locuteur est singulière (variabilité des ressources langagières, des genres discursifs, des enjeux et des contextes), mais la classe est aussi ce réservoir où l'on puise des métadiscours spontanés, ces *paroles furtives* qui ébranlent la tranquillité de l'ordre social de la classe : certains objets préfabriqués, ou « savoirs instables » (par rapport à quoi ?) sont au service de l'inquiétude ou de l'incompréhension parce qu'ils sont insaisissables. Si la grammatisation comme individuation permet de contrôler et *d'éviter les idiomes* comme dit Auroux (1994), leurs caractéristiques, leur valeur et leur place sont peu clarifiées.
La problématique afférente à ces *objets de discours* réside dans le lien à penser (ou repenser) la valeur didactique de la *parole instable* qui circule dans l'espace scolaire dominé par des prescriptions normatives souvent exacerbées. La mise en évidence des représentations grammaticales *ordinaires*, tantôt appelées *profanes* ou *populaires* (cf. Paveau ici-même, Gadet 1992, 2003), satisfait la nécessité d'interroger plus finement la longue chaine de reformulation des savoirs scolaires verbalisés : qu'est-ce qui se joue dans cette médiation et qui nous échappe ?
Des exemples extraits de corpus variés, qui touchent aux propriétés grammaticales intériorisées par des apprenants natifs presque adultes, serviront à illustrer comment ces classifications conditionnent les pratiques de ces sujets. Mais il est tout aussi intéressant de saisir plus finement l'interdépendance des connaissances des apprenants avec leur *imaginaire*, relié à l'univers de référence dans lesquels ils naviguent. Exhumant ainsi les comportements subreptices que prennent les formes singulières et *bricolées* de la langue, nous aurons l'occasion de questionner la coexistence entre *l'oralité ordinaire*, *scolaire* et *savante*, en tant que ciment des activités sociocognitives. Nous verrons qu'en arrière plan du réseau à priori *anti-système* qui s'est constitué émerge sous la forme d'un ***continuum,*** une cohérence d'ensemble dans le travail sur la langue.

1. 1. De la parole *furtive* aux représentations grammaticales

On est souvent frappé, qu'au terme de longues heures consacrées au cours de grammaire, les apprenants aient développé des raisonnements approximatifs ou erronés, par des formulations et un répertoire dit *imprécis* ou *pauvre*, en fin de trajectoire scolaire. Certains de ces discours *furtifs* sont singuliers, on les croirait parfois animés par une sorte de déraison douteuse qui se

présente comme un « désordre » dans l'espace social de la classe, au sens absolu du terme, voire d'une puissance déstabilisante, non cernable et situable dans le cadre éducatif structuré de l'interaction : c'est un peu comme si « la différence n'avait pour seul langage, le délire interprétatif » (De Certeau1990, 226).

1.1. Des pratiques qui en disent long…

Comment se sont élaborées les représentations sur le fonctionnement de la langue et éloignées du système ? Nos travaux s'inscrivent dans un cadre socioconstructiviste (Vygotski 1985) qui repose sur la description de représentations métagrammaticales et métacognitives, au sens où l'entend Gombert (1996), avec comme but d'entrer dans l'ordre de *la pensée* grammaticale d'apprenants natifs en difficulté.

Faire raconter aux sujets ce qu'ils font lorsqu'ils travaillent sur la langue, au plus près de leurs pratiques, dans une situation où ils peuvent le faire, est un début d'articulation entre ce que B. Lahire (2005, 315) appelle les traces *dispositionnelles* et *contextuelles* laissées par les expériences sociales et favorables à la recherche. Les discours portent sur leurs propres productions écrites, enregistrés ou recueillis « à chaud » après une tâche en phase de correction, individuelle ou collective. Prendre ainsi la classe comme *objet d'étude***,** c'est s'inscrire dans une perspective ethnographique, ce qui permet d'analyser ces objets, qui informent les modalités de pensée. On peut saisir ainsi les constituants du savoir qui s'est élaboré durant une trajectoire scolaire, avec la nécessité notamment de contourner les catégorisations complexes, par l'élaboration de schémas réflexifs hors norme. Il n'y a pas lieu de rassembler des remarques pittoresques, ni l'ensemble des procédures mises en œuvre, mais de nous appuyer sur certains exemples qui intéressent notre propos. Quand on demande à un apprenant comment il raisonne sur la langue lorsqu'il écrit, les réponses sont le plus souvent vagues. Mais lorsque l'interrogation l'incite à se plonger au plus près de ce qu'il fait et comment il le fait, on découvre une diversité de procédures employées qui rendent compte d'un développement de savoirs partiels, comme ces exemples portant sur les manières d'accorder les verbes :

> Ex 1 : Quand c'est un verbe, j'accorde avec le sujet . Après, s'il y a une personne (singulier) je mets "ai", s'il y en a plusieurs, je mets "ais".
>
> Ex 2 : Quand il y a Je, Il , nous : c'est un verbe qui suit, comme ça je le reconnais,
> alors j'accorde "s" ou "t".
>
> Ex 3 : Forme produite : ils avaient jouer
> Ens : *pourquoi cette terminaison ?*
> *Appr : quand deux verbes se suivent le 2è se met à l'infinitif*

On peut voir là aussi, la mise en mémoire de parcelles de règles retenues, par des formulations prêtes à l'emploi (Les verbes *? je ne saurais jamais, alors je mets "s", j'ai alors une chance sur deux d'écrire juste).* De telles marques d'une reconstruction personnalisée du système sont le symptôme de l'interprétation d'un modèle de pensée, issu de la « leçon de grammaire » mais avec une importance accordée aux terminologies, plus qu'à la compréhension du fonctionnement de la langue. On peut comprendre comment s'incarnent dans les représentations grammaticales des modes de structuration conceptuels simplifiés : quand on sait que les esquimaux caractérisent les états de la neige par différents noms, que les populations proches des déserts désignent les nuances de jaune et de marron, etc., on peut souligner le rapport entre langage et réalité, au sens où l'entend Wittgenstein (1969), à savoir que ces pratiques métalangagières interviennent de façon décisive dans les apprentissages. Les *réseaux conceptuels élémentaires* ainsi élaborés au fil des ans constituent le socle de la conscience grammaticale des sujets, issue d'une *représentation grammaticale ordinaire* (Weber 2004). En arrière-plan des comportements métagrammaticaux mais également métacognitifs, on peut supposer que les

connaissances stockées en mémoire ne sont pas forcément dépendantes de la tâche que l'apprenant vient d'effectuer : les actions sont-elles fidèlement commentées ? Il convient d'être prudent face aux nuances probables entre ce qu'ils disent, ce qui est fait et ce qu'ils savent. On notera surtout que l'appropriation des savoirs grammaticaux attendue en fin de trajectoire scolaire s'est construite selon une logique en parallèle de la norme scolaire prescrite : l'interaction s'est ordonnée selon des codes de perception différents qui de toute évidence nous échappent. « Faire de la grammaire » (voir Plane 2007) a finalement plusieurs sens. On sait que les étiquettes en mémoire ne suffisent pas pour s'approprier la grammaticalité du français. Pourtant, lorsque l'on évoque le dernier projet de réforme de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe rendu public dans les écoles primaires par le Ministre de l'Education Nationale (2008), on constate à l'évidence que les discours prescriptifs réapparaissent en force. S'appuyer sur des fragments d'étiquettes est souvent un refuge sécurisant, derrière lequel, la compréhension pratique et prétendue partagée ne l'est pas de façon systématique. La substitution paradigmatique enseignée comme moyen de repérage (*quand deux verbes se suivent, le 2è se met à l'infinitif*) est opérante dans certaines situations. De même, les recettes transmises et intériorisées par les apprenants pour savoir comment accorder un verbe, (remplacer le participe passé par un verbe finissant en *–ir* ou *–dre*) fonctionnent si l'apprenant a dépassé la vision compartimentée, élémentaire que représente un verbe conjugué ou un participe passé. La notion de *mode* liée à l'aspect fonctionnel de cette procédure est pour certains apprenants trop abstraite. Et comme un tel champ n'est pas généralisable de façon simpliste, les confusions se multiplient, s'enracinent et donnent naissance à ces micro-systèmes de la grammaire, observables à tous les âges.

1.2. Langage, pensée et vision du monde

Les constituants des savoirs à la fois *ordinaires* et *scolaires* ainsi délimités ne permettent plus de mettre au crédit des *bizarreries* les différences structurelles observables dans les procédures réflexives des apprenants ; elles sont toujours productrices de sens, même si elles sont exprimées dans un langage qui reflète le *sens commun*. C'est dans et par le discours que circulent les représentations mais c'est aussi par là qu'elles s'élaborent et se transforment (Moore 2001). La pensée et l'utilisation du langage sont saisies comme les deux aspects d'un seul processus, issus de la connaissance du monde et de la réflexion sur cette connaissance. Mais la *mise en forme* de la langue se fait avant tout par la parole, avec une fenêtre qui s'ouvre sur la *mise en forme* du monde, comme cet apprenant (dix-sept ans), impressionné par la technologie de l'aéronautique qui écrit : (*Nous ne pourrions voir voler tous les jours des avions sans le professeur Einstein, qui a découvert cette relativité en ayant eu un jour une pomme sur la tête lorsqu'il dormait sous un pommier).*

Le sujet parle comme la vie le suggère. Cette caractérisation du lien constant entre le *subjectif* et l*'objectif* de la connaissance est intéressante pour notre propos puisqu'on voit que le langage se façonne aussi dans la pratique. Le système d'une langue définit sa vision du monde : la description du monde par le langage est le *reflet* de *la* réalité de l'apprenant et la réalité est représentation. Mais il faut y reconnaître l'imprécision ou *la logique du vague*. Le savoir actuel en phylogénèse et en ontogénèse ne permet plus en effet d'écarter l'unité entre la pensée et l'utilisation du langage. Il est d'emblée permis de supposer qu'il n'y a pas de rupture irréductible entre cette parole et *ce qui est dit de ce qui se fait*, sinon aucun travail de recherche sociolinguistique, fondé sur des récits d'expériences ne serait *scientifiquement pertinent*, comme le souligne Lahire (ibid, 157). Pour des apprenants en difficulté, le discours peut certes être une entrave à l'expression de la pensée : l'écrit, nous le savons est un ensemble d'opérations complexes à mettre en œuvre (Vygotzki ibid.) qui, ramené à la pensée pratique, peut devenir un obstacle à l'expression du sens, comme (*chez nous les femmes ont moins d'enfants : quand elles travaillent, on les met à la garderie et on les recherche le soir),* ou encore (*et puis, aller chez l'astrologue peut devenir un hobby de l'esprit, c'est à dire on ne*

pourrait pas faire sans aller chez elle pour voir son avenir et de-dans une boule ronde et de dépenser de l'argent pour rien. Christelle, 17 ans)

La pensée *ordinaire* possède d'abord une vérité pratique (Denneth 1990) ; parfois les connaissances sont trop éloignées de l'univers des sujets *(les égyptiens écrivaient sur du papier russe*), parfois encore ces apprenants ne voient pas l'utilité des savoirs proposés par l'école *(pour être fraiseur on doit apprendre trop de choses inutiles, français, math, techno, atelier…)*

En somme, ces discours *ordinaires* reflètent l'état des connaissances telles qu'elles sont pour l'apprenant, ce qui a du sens et ce qui n'en a pas. Les données sont celles d'un sujet qui résout un problème ou exprime sa pensée dans un domaine avec une certaine singularité voire une certaine liberté. Malgré le décalage qu'il ne faut pas sous-estimer, entre représentation, action et réalité, il y a une forme de cohérence à l'œuvre dans les conduites de ces sujets apprenants, même si les normes enseignées s'entrechoquent avec les modes de pensée des apprenants.

1. 2. Communication scolaire et pensée grammaticale

L'homme ordinaire (…) ce héros anonyme vient de très loin.
C'est le murmure des sociétés (M. de Certeau, 1990)

1. 2.1. Parole imprévisible et interaction

Mettre un nom sur ce qui apparaît comme *étrange* est moins urgent que d'en identifier le mécanisme et la valeur dans l'interaction. Le seul impact du discours ou du *dire sur la langue* est insuffisant, il faudrait savoir comment l'enseignant contraint la structuration du système de l'apprenant et éventuellement pourquoi certaines zones constituent des blocs de résistance.

D'un côté on a les interactions - de nature variée – qui tournent autour d'un pivot constitué par les objectifs pragmatiques de remaniements de la langue, le tout scrupuleusement orchestré par l'enseignant. Cette gestion configurée d'un savoir co-construit, doit en effet aider l'apprenant à configurer sa *représentation grammaticale*. Mais pour éviter d'emprunter les sentiers d'un jardin grammatical secret, il faut être un bon communiquant.

Car il y a un autre pôle, moins visible, celui constitué par l'appropriation des données de la langue par les apprenants, qui est davantage à voir de manière individuelle et singulière. L'image de l'interaction consensuelle que valorise le *principe de coopération* de Grice, n'est peut-être pas toujours en vigueur. Les situations inégales et conflictuelles de l'apprenant qui entre dans cette *co-énonciation* par une parole imprévisible, sont courantes. Comment cette incursion est-elle accueillie et traitée, quand elle est éloignée, voire dépassée par la parole collective, censée incarner la référence unique ? Et quel est le degré d'engagement de l'enseignant face à ces répliques non conventionnelles ? En prenant la parole sur ses propres stratégies, même si cette parole est hors norme ou suscite les rires dans la classe, l'apprenant a momentanément affirmé son existence et sa place de *sujet apprenant* et non en tant que *sujet social.* Mais cette *parole ordinaire* trouble l'harmonie réflexive collective. L'asymétrie entre les savoirs et les représentations place alors l'enseignant dans une posture de « sur-énonciateur » (Rabatel, 2004, 37) et met en cause son degré d'engagement et d'adhésion de sa parole par rapport à celle de l'apprenant. Sur l'axe interactionnel, on perçoit surtout de quelle manière la communication scolaire investit la pensée grammaticale et comment elle a pu échapper à l'enseignant. Dans cet espace rôde en permanence l'inconscient, abandonnant derrière lui des traces de ce qui s'est singulièrement construit et qui s'actualise par la parole. Les signes du langage ne correspondent pas forcément à des unités mentales selon la tradition saussurienne, elles sont ici à voir en tant que surgissement de la parole dans lequel s'insère (ou sincère) le « fait social » de la langue. Celui-ci existe de manière ontologique en tant que « combinaison sociale des idées et des signes et sans signification préalable de la pensée » (Schaff, 1969, 150). Quand l'apprenant s'appuie sur les présupposés issus de son univers de

référence, les unités significatives sont fondées sur la coexistence de savoirs scolaires et de produits ordinaires (stratégies élémentaires, paroles, raisonnements ou pensées ordinaires).

2.2. Des pratiques préformées par l'univers social

L'univers exprimé est constitué des représentations sociales (voir Beacco ici-même) qui relèvent de la *pensée commune* et mettent en évidence le ***rapport imaginaire*** de l'apprenant à ses relations au monde social : ces métadiscours sont donc à voir en tant qu'unités « verbale et mentale » issus justement des diverses transactions. La distinction entre *dire* et *montrer* c'est-à-dire, représenter un fait objectif et en même temps manifester quelle chose d'irreprésentable est ici intéressante, car l'apprenant est amené à se placer hors du monde (réel) pour pouvoir représenter sa réalité (par une production écrite ou orale). Ceci confirme la position de Wittgenstein discutée par Hadot (2006, 32) à savoir, que « les constantes logiques (les signes) n'ont aucun contenu représentatif. C'est le langage qui lui-même est ce en quoi se constitue le sens ».

Une autre question se pose dès lors ; à partir de quand peut-on dire que le langage est sensé ? Si le monde se définit comme « la pluralité d'événements qui en sont les réalités ultimes » et si l'image logique des faits c'est *la pensée*, la pensée « n'est autre que la proposition censée et l'ensemble des propositions constitue le langage » déclare le même auteur (ibid., 52). Cette théorie ne contredit pas l'idée que la pensée grammaticale des apprenants a du sens ; les propositions logiques *montrent la logique du monde*.

La question du rôle de la parole, posée comme « fonctionnalité de la communication didactique » comme le soulignait Nonnon (1999) est ici vivace. Tout semble fonctionner comme une double réalité non consciente. L'apprenant ne traite pas l'objet en cours de négociation sous le même angle. Si nous appelons *situations*, les différents « modes immédiats d'appréhension du réel comme monde » selon la définition de Sartre, on peut dire que « la conscience imagine à condition d'être en situation dans le monde » (Sartre 1940 /86, 354) ; elle est saisie comme réalité concrète et individuelle de la conscience, l'objet de la situation étant circonscrit par cette motivation (*Dans la tête les mots viennent les uns après les autres, c'est pour ça que je n'ai pas de points)* - Ou encore : *(Quand il y a Je, Il , nous : c'est un verbe qui suit, comme ça je le reconnais, alors j'accorde "s" ou "t*"). De la même manière, *(le coulis que nous allons tapisser le plat avec – le flic qu'il part avec, était fâché*) sont non seulement des marquages d'oralité (non acceptés à l'écrit) mais reflètent la dimension réelle et concrète de leur conscience.

L'opération codifiante de la langue issue de l'interaction ne s'articule pas sur les mêmes signifiants pour l'apprenant et pour l'enseignant. Dans un cours de français, l'enseignant peut interroger la fonction énonciative tandis que l'apprenant suppose que c'est la forme qui est traitée. Inversement, ce qui est formel pour l'enseignant, peut être fonctionnel pour l'apprenant. Ces questions ont fait l'objet de nombreuses publications dans le domaine de l'acquisition des langues : l'information pragmatique, qui interroge beaucoup les cognitivistes, influe sur l'action en cours. Travailler intellectuellement consiste à conduire une même représentation à travers des plans de conscience différents, dans une direction qui va du schéma à l'image, du concret à l'abstrait. On voit que la *culture scolaire* est constituée « d'objets extérieurs », avec les objets du savoir donnés comme corrélatifs d'un *savoir imageant*, comme ces traces de représentations de la ponctuation de trois apprenants :

1 : - les virgules, c'est tout petit, c'est un détail, je les mets au pif,
2 :- les virgules, les points virgule c'est pour les livres
3 :- dans la tête les mots viennent les uns après les autres, c'est pour ça que je n'ai pas de points.

On observe ici la mise en relation conjointe entre pratiques normatives (d'éléments plus ou moins abstraits) et les savoirs sur le monde qui donnent sens (exemple 3), *leur savoir* s'élabore ensuite. Un savoir n'est pas précédé d'un *savoir pur*. On ne peut donc pas concevoir une conscience qui *n'imaginerait jamais* et qui serait entièrement *absorbée dans ses intuitions*

*du réel (*Sartre, ibid). Tous les plans de conscience ne sont pas investis, en grammaire comme dans d'autres situations langagières, par exemple quand les formes sont vues pour elles-mêmes par les apprenants et invitant à une lecture métaphorique. Les mondes et les interprétations sont souvent en décalage et brouillent les canaux d'accès à l'information, d'où la question cruciale ; peut-il y avoir rupture dans le champ de l'apprentissage et à quel moment ?

2.3. Acculturation aux normes, détachement ou rupture ?

Il y a rupture quand le fossé entre les deux mondes se creuse, quand l'acculturation aux normes et aux usages inhérents à la *culture scolaire* ne se fait pas (*Ca fait dix ans que je ne dépasse plus le zéro en dictée*, ou encore, *tout ça, c'est pour les savants),* quand l'apprenant rejette en bloc le système langagier scolaire. Il peut y avoir rupture de la communication si sa parole, sa contribution au discours commun de la classe est refoulée : les « inventions » tenues pour négligeables ou réduites au silence, donnent naissance à des zones d'ombre, des sortes de passages secrets dans un univers où l'apprenant ne se reconnaît pas ; c'est ainsi qu'il devient le producteur singulier de son jardin grammatical.

Parfois encore la parole de l'apprenant déjoue ce qui est attendu et désorganise l'espace interactionnel. Mais il a pris sa place : s'il intervient, c'est par souci de s'adapter, de participer à la tâche, écrite ou orale. Son intervention verbale le renvoie à sa propre image, mais si ce travail de figuration - qui s'opère dans tout milieu collectif, au sens où l'entend Goffman (1974) - est parasité, il n'a plus sa place de sujet – apprenant *(depuis le CE1, je dois me mettre au fond sans déranger)*. Cette image, c'est aussi son identité, qui se forme et se transforme par la parole de l'autre. Moyen de survivre dans le milieu interactionnel ou échappées par désinvestissement, ces sortes de fugues de la parole collective peuvent exiler l'apprenant du damier social si la parole est celle de l'incertitude de soi ou de l'insécurité linguistique. Sa parole ne répond pas aux normes de réalisations (selon le principe de pertinence de Sperber & Wilson), ou ne correspond pas à la reconnaissance des événements langagiers (Hymes) propre à la fonction métacommunicative collective : un regard moqueur, ou une indifférence répétée, peut suffire, sans compter la force du discours normatif. En excluant ces verbalisations de l'interaction collective, un maillon dans la chaîne interactive s'est fragilisé, mais l'apprenant reste un voyageur dans cette aventure de la langue, dans laquelle il s'est d'ailleurs tracé son propre chemin. L'activité métagrammaticale, puissant vecteur d'élaboration de représentations, apparaît ici comme un frein à l'appropriation, car l'apprenant est devenu prisonnier de ses représentations.

Dans cette tentative ***d'acculturation aux normes scolaires*** il nous est permis de dire qu'un détachement s'est opéré quand les canaux d'interprétation se sont distendus. Certes, les différents niveaux de gestion de l'interaction sont complexes diront les cognitivistes (Cicurel & Véronique dir, 2001), mais il serait regrettable que les sources de variabilité issues de la chaîne de reformulation didactique et issues de l'histoire de chacun, ne puissent trouver leur part d'intérêt dans l'analyse interactionnelle. C'est un peu comme si l'on devrait pouvoir se passer d'*imput négatif* pour parvenir à la maîtrise de la langue.

En somme, un travail à double entrée, - sur le langage et la langue, sur la parole ordinaire et la parole ritualisée (scolaire) - peut favoriser cette double nécessité formelle et fonctionnelle, souvent confuse dans les esprits. Dans une telle perspective, les apprenants s'interrogeraient non seulement sur les formes, mais aussi sur les structures dans le discours et pour le discours. Ils pourraient mieux prendre conscience du rôle de la contextualisation, mal perçue ou partiellement interprétée et de sa variabilité. Mettre à l'épreuve les différents modes de représentations de la langue et mobiliser par là même les divers modes de traitement grammatical est une piste didactique possible, même si elle ne vise pas à résoudre le problème

dans sa totalité. Dans le champ de l'énonciation qui reflète un « mode de pensée populaire », le croisement de systèmes sémiotiques pluriels permettrait lui aussi de réduire les décalages existant entre les mondes (de la grammaticalité du français) qui situent l'enseignant et l'apprenant. Cet effet zoom, sur les processus de construction des savoirs dans l'interaction est indirectement une manière d'accorder une légitimité aux occurrences verbales *encombrante*s, s'il est permis d'admettre qu'elles constituent toujours une tentative de modélisation, embryonnaire ou partielle qui fait sens. Ce sont les représentations du monde qui façonnent l'élaboration du ou des système (s) et non les seules prescriptions qui modélisent les productions concrètes. Le poids des rituels est lui aussi important, car « nul n'entrera dans l'ordre du discours s'il ne satisfait à certaines exigences ou s'il n'est, d'entrée de jeu, qualifié pour le faire » (Foucault (ibid., 39). Quel questionnement didactique est à entrevoir face à ce cadre, sinon une réflexion sur la norme ?

2. 4. Norme et discours grammatical normatif

Dans ce tissu serré de représentations, il s'agit à présent de comprendre comment s'exercent les normes et les discours normatifs qui semblent jouer un rôle dans tous les procès de communication, dans et hors de la classe. Pour commencer, le mode d'exercice des normes sociales « se ramène à une mécanique délibérative confrontant un discours règlementaire et un discours assujetti » (Berrendonner 1982, 15). C'est du moins ce que l'auteur dit sur *le fonctionnement ordinaire* du discours normatif, là où Cosériu (1952) voyait il y a longtemps déjà, un caractère individuel et social ; la norme étant un phénomène régulateur qui permet à la langue de jouer son rôle dans la société. Sans vouloir entrer dans ce cadre épistémologique sur le lien entre système, norme et usage, nous retiendrons qu'il y norme, « chaque fois qu'un ensemble donné d'objets se trouve muni d'une partition en deux sous-ensembles, dont l'un est marqué par l'autre » toujours selon Berrendonner (ibid.). Les prédicats évaluatifs le plus couramment employés (ensemble E et non-E) sont dits « correct / pas correct, grammatical / pas grammatical, élégant non élégant ». Le discours normatif est donc doté d'un *caractère conatif* qui par sa rhétorique reste largement implicite. Il s'exerce à travers des formules assertives qui disent plus ou moins implicitement vers quelle norme il faut tendre et se conformer. Dans la vie courante, on est rarement corrigé, c'est le milieu scolaire qui a la légitimité de multiplier ces actes illocutoires d'affirmation (*on ne dit pas, c'est incorrect, etc.*). Mais tout est relatif, car pour les scientifiques « grammaire traditionnelle » par exemple, est synonyme de non linguistique « et donc de méprisable » (Berrendonner, ibid., 11). Il y a donc plusieurs manières de parler du langage et diverses normes à prescrire, tout dépend du prescripteur. D'ailleurs, le discours normatif du linguiste par son caractère scientifique, efface toute trace de subjectivité, car ses procédés référentiels (ou illocutoires) sont discrets. Mais le savoir fondamental ou *savant* étant le support des savoirs didactiques et pédagogique, ils sont d'avance condamnés à être dévalués puisqu'ils ne sont qu'une application technique. Au linguiste, déclare ironiquement Berrendonner (ibid., 102) appartient « le prestige de l'objectivité, au pédagogue l'infamie des normes qui en découlent ». Mais au fond, il assure les mêmes fonctions pragmatiques que le discours grammatical traditionnel, il juge et il prescrit, « il appartient de plein droit au genre normatif, bien qu'il prétende violemment le contraire » (ibid.,114). Au passage, on notera que les formes dites agrammaticales (cf. exemples présentées ici) sont exclues du champ scientifique : on préfèrera les cloisonner dans le fourre-tout relégué au domaine des maladresses ou de la *langue populaire*. En enfermant ainsi la langue, on finit par enfermer des individus.

Le discours normatif est finalement comme *l'idéologie,* au sens où l'entend Althusser (1976), un discours « qui induit la méconnaissance de sa propre visée ». C'est dans cette soumission aux normes et au bon usage que l'individu se reconnaît, à condition d'en accepter les valeurs. L'idéologie est donc également un phénomène fondamentalement langagier. Dans la classe,

elle fonctionne comme une activité qui consiste à transmettre ces représentations. Par *son dire*, l'école identifie la pertinence et la grammaticalité des produits réalisés. De fait, les réalisations sont placées indirectement sur l'axe du bien et du mal (parler ou écrire), du correct et de l'incorrect, ce qui rend la parole classificatrice comme l'ont montré les travaux de sociolinguistique (voir Bourdieu par exemple) avec le « prestige verbal » comme point étalon, qui confère un certain *statut* au sujet parlant.

Que dire du métadiscours, vu comme un *discours secondaire* sur la langue ? Il constitue un *second niveau de langage* puisqu'il fait référence à des discours préalables, issus des savoirs scientifiques et rarement liés à la *réalité.* Ainsi, on en arrive à considérer le discours grammatical normatif, qui est défini comme « ce qui a pour fonction de représenter le rapport imaginaire des individus à leurs conditions réelles de communication » (Berrendonner, 1982, 86). En regardant de près les métadiscours d'apprenants, le procédé observé est bel et bien le rapport imaginaire de l'apprenant à ses relations au monde et à la société, à ses relations aussi aux règles et aux normes, qu'il s'agisse du métalangage grammatical ou des modes d'élaboration de la pensée.

La notion *d'imaginaire linguistique* développée par Houdebine (2002) est intéressante à cet égard, parce qu'elle prend en compte le rapport du sujet à la langue, la sienne et celle de la communauté qui l'intègre comme sujet parlant, sujet social (la communauté par laquelle il désire être identifié par et dans la parole). Ce rapport énonçable en termes d'images participe des représentations sociales et subjectives. La *norme objective* pourrait ainsi correspondre aux normes systémiques de la langue, les *normes subjectives* seraient alors, d'un côté la *norme fictive* (l'idéal de la langue non étayée par les discours antérieurs de type académique) et la *norme communicationnelle*, celle dans laquelle on met l'accent sur la compréhension et l'appartenance à un groupe. Cette vision est finalement peu éloignée de celle de Hjelmslev (1971) pour qui la norme est une forme matérielle située entre le *schéma (*la forme pure de la langue*) et l'usage* (les manifestations observées). Quand un sujet écrit, (*la fille que je sors avec*) ou encore *(c'que j'ai peur, c'est son père***)** de tels produits ne s'inscrivent pas sur l'axe de la norme scolaire mais renvoient à une norme fonctionnelle, telle que l'entend Troubetzkoy (selon une moyenne linguistique et sociale) et indissociable de l*'imaginaire* évoqué plus haut. Cette conduite et celles qui ont précédemment illustré cette réflexion, sont une manière de signifier le refus de se conformer aux prescriptions de l'Ecole (au sens de l'Institution). Dans leur environnement, les sujets communiquent et sont compris, en d'autres termes, dans l'espace scolaire, *les règles et les usages imposés m'intéressent peu*.

En somme, de tels apprenants ne développent-ils pas ***leur propre pragmatique,*** se conformant ainsi à *leur* norme fonctionnelle et avec leurs limites ? « Les limites de mon langage signifient les limites de mon univers » (Wittgenstein, in, Hadot, 2006, 29) : dans cette identité de structure entre *représentation* et *proposition*, seule lorsqu'une image représente quelque chose, elle a un sens possible. Cette question dépasse la simple interrogation sur les *variables encombrantes* en sciences du langage évoquées dans le titre de cet article : au croisement des dimensions scolaires, didactiques et de leur ancrage social, on se demandera si elles sont à considérer comme *outil,* comme *objet* ou comme *enjeu* ? Mais dans le monde social, ces conduites croisent toutes sortes de qualificatifs, comme ceux de Bentolila (2001, 15); - *ces pauvres du langage*, - *limité,* plus loin - *avec une difficulté douloureuse à organiser chronologiquement leur discours*, - *un langage affaibli, conséquence d'une violence et d'une marginalisation subies*, etc., on pourrait décliner la liste à l'infini. Notons que nos apprenants, inclus dans les 9,6 % de jeunes en situation d'échec, ne sont pas tous aussi *handicapés* et n'éprouvent pas tous tant de difficultés à se faire comprendre : ils s'engageront rapidement dans la vie active, où ils développeront d'autres stratégies, d'évitement ou de contournement pour faire face au monde qui les entoure, où ils déclarent ne plus avoir besoin de tous ces savoirs scolaires.

3. De l'oralité savante à l'oralité ordinaire

Durant la leçon de grammaire, même si les supports sont à dominante écrite, les discours scolaires sont aussi investis *d'oralité ordinaire*. Et de l'oralité ordinaire aux savoirs scolaires, il n'y a qu'un pas : les *savoirs ordinaires* sont au service de l'appropriation depuis le Moyen-âge et ont toujours été féconds. On peut dès lors s'interroger sur la valeur de la parole scolaire et ordinaire et sur les fonctions de l'oralité.

3.1. Supériorité de l'oralité

Comme l'oralité est par nature évanescente, c'est le texte écrit qui est institué au fil des époques, allant en gros de la Renaissance à la Révolution. Les formes d'oralité savante « sont victimes de la même dévaluation » (Waquet, 2003, 13), même si les philologues ont pris en compte les phénomènes de l'oralité au niveau le plus élevé de la production du savoir. Massivement réprimée par les autorités imposant leur vision du monde par *l'oralité savante,* la culture populaire a toujours été étroitement associée à l'oralité, mais pas à une oralité reconnue. Dans notre société de l'écrit et de l'imprimé, l'idéologie transgénérationnelle liée à notre histoire voit les représentations sociales imprégnées du caractère subversif de *l'oralité.* Un inventaire sur cinq siècles a tenté de rendre visible cet univers de langage, en démontrant notamment le simplisme d'une équation où *oral* égale *populaire*, laissant ainsi subsister l'idée que l'oral populaire est un *sous-produit de l'écrit*. Si les deux ordres *écrit / oral* sont nécessaires et se déploient à des degrés différents (Gadet 2003), ils véhiculent un sentiment d'insécurité que l'on comprend mieux quand on parcoure les pages du cours de l'histoire. La part féconde et indispensable que *l'oralité* a eue dans le monde du savoir, que Waquet (ibid, 360) appelle *raison orale* a considérablement servi dans les pratiques quotidiennes ordinaires et a contribué à l'avancement du savoir. Ces données précisent également la valeur des savoirs *spontanés ou ordinaires* en contexte d'apprentissage.

Immatérielle et déformable, mal interprétable ou difficile à mémoriser ou à fixer, la parole ou les genres d'oralité se structurent progressivement au-delà des règles qui les spécifient. Conférence, discours, colloque, cours magistral ou séquence didactique, les formes de communication sont régies par des règles où surgit toujours la communication du savoir et la valeur des échanges oraux. Il y a cinq siècles déjà, on déclarait que «le savoir commence dans la conversation et finit dans la conversation (…), il enseigne plus que les livres ». C'est cette culture que désignent les Académiciens de 1694 associant une forme descriptive à un idéal qui se rapproche du discours écrit et s'éloignant progressivement des orateurs Anciens. On retrouve plus tard cette supériorité de l'oralité sur la lecture solitaire, sous la plume de Montaigne dans *L'art de conférer*, comme le plus fructueux et naturel exercice de notre esprit ». Plus tard (1959), l'oralité informelle et sa valorisation entrent dans l'activité scientifique, comme le développe Goody (1994). De son côté, Bourdieu (1987) renforce l'idée que la logique de l'entretien avec un auditoire perfectionne la production d'un savoir nouveau. Enfin, la puissance de la parole en psychanalyse n'est plus à montrer, la tradition orale étant aux origines de la discipline : le talent d'orateur de Freud a souvent été loué par ses disciples (cf. les conférences données par Freud à Vienne, qui comptent parmi les textes pivots de ses travaux). La culture de l'oralité savante existe donc depuis longtemps.

La coexistence entre oralités *savante, scolaire et ordinaire* constitue donc le ciment indispensable des activités sociocognitives (Vygotzki 1986).

Même si ce n'est pas le cas pour toutes les activités métalinguistiques, c'est dans et par cette variété « d'objets de discours » ou de « pratiques » que se construit, se déconstruit et se reconstruit le sens : les savoirs migrent d'un champ à l'autre sous la forme d'un continuum.

Qu'elle soit savante ou scientifique, scolaire ou ordinaire, on voit que la parole se présente comme une ligne ininterrompue où s'additionnent des points de contact d'unités de sens, enrichis par la parole collective et individuelle, savante et populaire. Les zones frontières, entre oralité savante et ordinaire et par extension entre représentations sociales, scolaires et savantes restent insaisissables et mouvantes, ce qui corrobore l'idée de continuum, fil d'Ariane de notre réflexion. Dans cette optique enfin, notre idée de *grammaticalité ordinaire* prend tout son sens, le ***jardin grammatical*** des apprenants, sur lequel porte notre propos, prend les contours d'une *culture grammaticale ordinaire*, selon une acculturation plus ou moins partielle ou éloignée de la norme dominante.

3.2. Rapport au langage / rapport aux savoirs

Avec l'extension de l'écrit, la culture savante prolifère et développe d'autres pratiques orales et d'autres outils cognitifs (J. Goody 1979) ; les pratiques et les représentations sociales ont fait évoluer les « objets de discours », au-delà des appartenances culturelles et de la socialisation, prises au sens large du terme.

L'écrit peut-il exister sans la parole préalable. ? Si l'oralité a historiquement été reléguée à l'ordinaire, au populaire, faute de légitimité, une nouvelle problématique traverse les figures contemporaines de l'oralité et tend à transformer le rapport au langage. Aujourd'hui, *légitimité* s'associe à *efficacité* par le foisonnement des recherches sur l'énonciation et les discours, mais aussi dans notre quotidien par l'apport des récentes technologies (emails, chats, forum, etc). On converse par écrit, la parole ordinaire fait son intrusion partout, les supports écrits sont eux aussi nouveaux. L'oralité revient en force, retrouve en quelque sorte l'efficacité qui lui était retirée. Ce champ va t'il à la rencontre d'une nouvelle légitimité ?

La voix joue toujours son rôle dans la partition de la langue, mais sous un jour nouveau. Elle s'accompagne de procédures et de modalités nouvelles, subtiles (tel que le SMS) et simples (les forums sur internet) à la manière d'un *tour* de la rhétorique qui ouvre à la parole des voies nouvelles, créditant ainsi des manières de parler toujours plus variées. Qui parle et quelle est cette énonciation ? Le rapport au langage est en voie de subir des transformations dont l'école pourrait tirer partie. Si la Voix Divine était – on le sait - aux origines du fondement de l'énonciation légitime, celle-ci laisse place plus tard à la voix de l'Autorité des pouvoirs politiques. Aujourd'hui elle est en partie supplantée par la voix des médias (TV, radio, internet), mais aussi par la rationalité technologique (informatique, langues de spécialité multipliées). Ce changement de paradigme confère certes à la parole d'infinies conquêtes sur le monde ; la *communication* est d'ailleurs le maître mot.

Le curseur du pouvoir de la norme évoqué plus haut se déplace, emportant avec lui l'inquiétude et le doute qui constituent le socle de l'insécurité linguistique, et ce, au bénéfice d'une émancipation de l'oralité. Cette démocratisation de la parole, diluée par les nouveaux supports, réduit l'extériorité qui était attribuée à l'oral, entre autres par rapport à l'ordre de l'écrit : le discours parlé, comme *condition de possibilité* de l'écrit est un point intéressant à saisir dans une perspective didactique. Par extension, le rapport aux savoirs est aussi en question : les savoirs linguistiques du *sujet écrivant* principalement constitués de supports écrits, les savoirs linguistiques du *sujet parlant*, peu travaillés**,** sont relégués au domaine du *populaire*, même s'ils font appel à des éléments tout aussi diversifiés. Souligner cette distinction n'est pas anodin : les représentations qui s'y rattachent ne portent-elles pas – par héritage historique et idéologique - les traces de confusions, entre ces deux types de savoirs et ce qu'ils mobilisent comme connaissances, avec une survalorisation de celles du *sujet écrivant* desquels il est impossible de disjoindre les implicites en terme de prescriptions normatives ? Dans les interstices des savoirs linguistiques de l'écrivant et du sujet parlant, se glisse donc *l'imaginaire* qui vient troubler l'équilibre puisqu'il donne lieu à des situations d'interactions dissymétriques.

L'enseignant est pris dans les mailles du filet métagrammatical et terminologique, issue de la linguistique savante, sans compter toute son instabilité sémantique : il rencontre une étendue de possibilités descriptives au cours d'une même carrière en retient certaines et en refoule d'autres dans sa pratique.
Les catégorisations présentées par l'enseignant et la signification qu'il leur assigne sont en décalage avec la manière d'appréhender le système, selon une *grammaire imaginée* et l'expression de la pensée. Ces données soulignent la nécessité de clarifier la conception que l'on a du langage, dans son lien avec son usage pragmatique. Dès 1930, Wittgenstein avait une vision *étendue de la grammaire* : elle ne constitue pas « un niveau de discours supérieur et distinct, elle est inscrite dans le langage ». On se rapproche des théories des discours qui rendent compte de l'hétérogénéité de l'objet qu'est la parole, socialement située et supraphrastique. C'est cette appréhension commune de la pratique partagée de la langue, incluant le positionnement des locuteurs, qu'il faut également revisiter dans la réflexion didactique.

4. Des pôles, un continuum

4.1. Une culture dans la culture

Si l'espace de la classe est un lieu de contrôle de production du discours, la centration sur l'apprenant tant encouragée est gouvernée par la parole collective. Après s'être interrogé sur les constituants de la *parole furtive* et sur le réseau de liens qui la constitue, c'est maintenant de sa place dont il s'agit. Ces métadiscours non conventionnels et les formes qui les précèdent se dressent comme une ligne continue entre deux pôles :
Le système linguistique en cours d'appropriation à l'école (discours prescriptifs, évaluatifs) d'un côté et le *système de représentations langagières sociale*s, de l'autre. L'accompagnement par l'enseignant ne se limite jamais à des produits strictement linguistiques ; il apporte une aide qui n'est autre que *relationnelle* et dont les racines sont sociales**.** L'investissement des praticiens dans leurs classes - malgré le poids des *habitus* observés et mis en évidence dans les biographies formatives - laisse apparaître des critères psychologiques d'aide, de soutien et donc d'affectivité (cf. Causa 2007, dir.). La part des *usages* pragmatiques de son côté est constituée d'objets de discours. L'*usage* est à envisager comme *conduite langagière*, sans l'exclure du contexte dans lequel elle se manifeste. Ces étayages divers, déployés pour parvenir à ses objectifs, sont certes à voir comme exercice de l'esprit (cf. représentations d'apprenants, catégorisations reformulées par le biais de la pensée scolaire) mais aussi par la *culture* au sens large qui est à situer hors du ressort scolaire (origine sociale, identitaire, relationnelle).
A cet égard, qu'il nous soit permis d'affirmer que les référenciations individuelles ne sont pas uniformes et aseptisées mais au contraire multiples et singulières et que cela fait partie du monde, y compris celui de l'école. Au carrefour du langage et du savoir, du scolaire et du social, l'apprenant se construit et rarement de manière uniforme : l'appropriation n'est pas une constante invariable, car selon la scène qui se joue et l'expérience accumulée, les conditions d'appropriation vont changer. Or, notre façon naturelle et ordinaire de percevoir autrui, tend plutôt vers une conception uniformisante, *normal*isante. Cet aspect fait certes partie du champ des représentations de l'enseignant, mais jusque dans une certaine mesure : admettre qu'elles puissent être *mystérieuses*, c'est-à-dire que les modes d'organisation de la langue apparaissent comme des produits résolument écartés de la norme et du champ réflexif programmé et guidé par l'enseignant et qui au passage, prend sa source dans la culture dominante, relève d'une démarche autrement plus délicate.
Récuser cette dimension sociale, au sens d'une totalité non réductible aux éléments qui la composent, c'est exclure de la classe toute forme ou conduite résistante au système. Ou bien

on admet que l'univers social de la classe est aussi constitué de tels objets, paroles ou comportements, ou bien on réduit l'école à un principe organisateur, qui au-delà de l'existence individuelle et singulière de chaque sujet, le prédispose à entrer dans un carcan de réactions déterminées. Dans ce cas de figure, surgit à nouveau la notion de pouvoir qui impose inéluctablement un seul et unique modèle d'appropriation de la langue, né de la compétence de l'expert « qui se mue en autorité sociale » (De Certeau, ibid, 20). Mais sans l'échange « indéfini et libre des discours » déclare Foucault(1971, 40), la connaissance universelle se limite à un savoir monopolisé et stérile. Aussi, n'y a-t-il pas lieu de renvoyer dos à dos, *culture savante et culture ordinaire*, parce qu'il est impossible d'avoir l'une sans l'autre, c'est-à-dire d'avoir un ordre sans la possibilité de le transgresser ou d'avoir la transgression sans ordre à transgresser. C'est là, entre les deux bouts de la corde tendue qu'il faut rechercher le nœud et surtout le continuum.

3. 4. 2. Vers un élargissement de la normativité discursive et cognitive

Dans la continuité de ce questionnement dans lequel *parole* et *savoirs* sont indissociables, dans lequel rapport au langage et rapport aux savoirs sont en mutation dans le paysage contemporain, de toute évidence les représentations grammaticales ordinaires ne sont pas des « bizarreries ».

Par des astuces, des règles réinventées ou reconfigurées, une grammaire imaginée et simplifiée, ces conduites ne sont pas passives. Elles soulignent l'écart existant entre *l'ordre du discours* imposé (terme et titre cher à Foucault) et l'aventure buissonnière de sujets apprenants qui essaient de vivre au mieux la réalité de la langue, tout cela référé à un ordre connu, celui vraisemblablement du *sens commun.*

Dans un souci d'élargissement de la normativité discursive en didactique du français, notre idée est de tendre vers une plus grande proximité réflexive entre *fonctionnement du langage* et de la *langue,* et pourquoi pas entre *grammaire de l'oral* et *grammaire de l'écrit* (Weber, à paraître). Cette perspective fait partie de la problématique sans en être la seule cause.

Sans que ce soit le lieu de s'expliquer de la réalité des *français en émergence* (Galazzi & Molinari, dir. 2007), en lien avec les canaux d'information multipliés (cf. plus haut), le matériau linguistique mobilisé par les locuteurs (au sens large) se marque de plus en plus, dans une *prose orale ordinaire*, sans qu'elle soit pour autant « pauvre ». Si la norme vise au respect des usages, commençons par respecter les usages : l'usage et la norme diffèrent, les emplois normatifs d'hier deviennent la norme d'aujourd'hui et ainsi de suite…

Aussi, pourquoi ne pas créer une plus grande proximité encore entre *conscience grammaticale ordinaire* et *savoirs grammaticaux scolaires* ? En créant un environnement discursif d'accueil des données d'apprentissage où l'apprenant co-construit avec l'enseignant les rapports entre systèmes et normes, entre culture scolaire et culture ordinaire, il pourrait mettre à sa disposition des moyens de reconnaissance des marques de *prose ordinaire.* Par la variété de supports en émergence une nouvelle forme d'abstraction pourrait être mise en oeuvre : en effet, en croisant les usages, on croise en quelque sorte l'axe paradigmatique (de la communication sociale) avec l'axe syntagmatique (de la langue, qui passe par la reformulation / transformation des données). Cette réorientation du potentiel discursif et communicatif (Weber 2008) peut avoir une fonction de régulation des discours pour un meilleur autocontrôle du langage.

3. 4.3. Le langage n'est pas à compartimenter…

Poser que l'organisation de la langue et de la connaissance constituent un *fonctionnement global,* incluant l'interaction scolaire et les mondes individuels, le *continuum* est bel et bien incontournable : il est à voir comme un tissu épais de caractéristiques liées aux conditions d'énonciation, aux rapports au langage et au monde. Toute énonciation « quelque signifiante

et complète qu'elle soit par elle-même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication verbale ininterrompu », touchant à la vie quotidienne, à la connaissance, etc., écrit Bakhtine (1977, 136). Une convergence se dessine, si nous nous dirigeons du côté de la linguistique pragmatique, précisément la linguistique de la parole, sans pouvoir l'approfondir ici ; les valeurs pragmatiques font partie de la signification du discours. La thèse de la dépendance contextuelle comme enrichissement sémantique selon Moeschler (1996, 70), le lien de dépendance du sens avec l'usage, selon Wittgenstein, sont autant d'éléments qui vont dans le sens de cette unité.

Enfin, nous avons souligné que les pratiques linguistiques dites encore « profanes » - en tant que supports de pratiques sociales, culturelles et scolaires - apparaissent sous les traits de la variation linguistique (*Toinette conseille à Argan de se faire crever un œil ; elle veut seulement lui en mettre plein la vue)*. On lit souvent dans les marges des copies « langage *élémentaire, répétitif, pauvre*, constructions *lourdes* ». Or, lorsque l'on dit « savoir profane », d'après le dictionnaire, il s'agirait d'un savoir non initié à un usage ou à des règles ; alors *profane* ne s'oppose t'il pas à « sacré », avec toute sa connotation proche de la vénération, de l'ordre du respectable, du droit divin et donc du pouvoir ? Le langage profane – qui se rapporte aux prescriptions des grammairiens - serait par conséquent un langage désacralisé, et pourtant….

Déployés, les discours sont là pour produire des effets, désacralisés ou non : dans la classe, comme nous l'avons illustré mais aussi en-dehors de ses murs. Dans toute société, la production du discours est à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures qui ont pour rôle d'en conjurer les pouvoirs et les dangers, d'en maîtriser l'événement aléatoire, déclarait déjà Foucault (1971,10).

La parole tend aujourd'hui vers un « code anonyme, innerve et sature le corps social », dès le réveil et tout au long de la journée, par la radio, *la voix c'est la loi,* (De Certeau 1990, 271) voix qui a d'ailleurs l'étrange pouvoir de muer le *voir* en un *croire* et de fabriquer du réel avec des semblants. La culture de l'apprenant de demain n'est sans doute pas une autre culture, faisant bloc et s'opposant frontalement à la culture scolaire, ni même à la culture savante. Elle est une culture dans la culture loin d'être arbitraire. Peut-être devrions-nous dire une ***culture de la culture***, car en déjouant les règles par ses stratégies et pourquoi pas sa créativité, le sujet apprenant joue avec elles, au lieu de les appliquer à la lettre. C'est pourquoi, en n'adoptant pas la forme du système, cette culture incarne aussi cette infime marge que tout système est impuissant à effacer, un peu comme le filet de lumière qui persiste sous la porte, là où se concentrent les stratégies qui permettent de prendre de la distance par rapport au système normatif.

La langue et la culture qui s'apprennent à l'école sont en somme les produits de l'entrée dans la *culture commune*. Il est donc de l'intérêt de tous, praticiens et chercheurs en sciences du langage, d'opter pour une vision élargie des pratiques langagières, dialogales et dialogiques, dans le sillage de Bakhtine et de Vygotzki et de tenter de tirer toutes les implications d'une définition du langage comme activité sociale, tel que le suggèrent Arditty & Vasseur (2002, 253-257) à propos de l'appropriation de la langue. Le langage n'est pas à compartimenter mais à homogénéiser de manière objectivée.

3. 5. Conclusion

Ce travail ne prétend pas clore la question complexe des *représentations ordinaires* que les apprenants se font de la langue par rapport au poids de la norme prescriptive. Il vise à souligner l'intérêt de s'intéresser à l'étude des catégorisations *ordinaires* qui se sont construites. En arrière-plan de ces objets à priori diffus se sont élaborés des réseaux de sens qui déjouent et rejouent le système, mais interviennent de façon décisive dans les pratiques

des apprenants. Comme les représentations, la *parole ordinaire* est une fenêtre ouverte sur les obstacles de la compréhension de la *pratique grammaticale partagée*. Verbalisations *furtives* dans la classe ou *variables encombrantes* en sciences du langage, interroger ces "objets de discours" laisse émerger un dénominateur commun, celui d'être issus de l'amalgame des savoirs scolaires et ordinaires, vecteurs de sens, appelée par la suite *pensée commune.* Le langage et l'action de l'enseignant sont engagés dans une double relation : dans celle de la description linguistique et des paradigmes procéduraux didactiques, dans celle aussi de faire adhérer l'apprenant à son discours et à sa logique. Pour le chercheur en sciences du langage, le point crucial se situe dans l'engagement à comprendre le mieux possible les liens entre langage et société, la diversité linguistique étant issue de la différenciation sociale. Une question épistémologique, qui croise plusieurs recherches (ethnographie, analyse conversationnelle et énonciative) reste vivace : ce travail va t'il pouvoir se faire par l'entrée contextuelle des faits de langue, des représentations sociales, ou sera t'il strictement didactique, par la confrontation des apprenants à la diversité fonctionnelle de la langue ? Il est de notre devoir de réfléchir à la place à faire à l'hétérogénéité des pratiques langagières, peut-être avec des discours et des outils encore plus objectivants ?

Bibliographie

Bakhtine, M. 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Ed. Minuit,136-138.
Beacco J. C. 2004, coord. « Représentations métalinguistiques ordinaires », *Langages 154.*
Bentolila A. 2001 in, J.P. Rivière, *Illettrisme. La France cachée*, Gallimard, folio.
Berrendonner A.1982, *L'éternel grammairien. Etudie du discours normatif*, Peter Lang.
Bourdieu P. 1987, *Choses dites*, Ed. de Minuit.
Causa M. 2007, « Le journal de bord, un outil pour se former », *Formation initiale en FLE : actualités et perspectives, Le français dans le monde, Recherches et applications*, 169-178.
Cicurel F. & Véronique D., dir., 2002, *Discours, action, et appropriation des langues*, Presse Sorbonne nouvelle, 251-264.

Coseriu E. 1955, in *L'homme et son langage*, 2001, Louvain, Peeters, 31-67.
David J. 2003, « L'orthographe verbale du français entre hypernorme et acquisition», *La norme linguistique, Actes du colloque Bonn*, Romantische Verlag, 195-209.
De Certeau M. 1990, *L'invention du quotidien, T1. L'art de faire*. Ed. Gallimard.
Foucault M. 1971, *L'ordre du discours*, Ed. Gallimard.
Gadet F. 1992, *Le français populaire,* A. Colin, Paris
Gadet F. 2003, *Les variations sociales du français,* A. Colin, Paris.
Galazzi E. & Molinari C. (eds), 2007, *Les français en émergence*, Peeter Lang.
Goffmann E., (1974) *Façons de parler*, Paris, Minuit.
Gombert J. E. 1996, « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Aile n°8*, 41-56.
Goody J. 1979, *La raison graphique*, Ed. Minuit.
Goody J. 1994, *Entre l'oralité et l'écriture, PUF.*
Hadot P. 2006, *Wittgenstein et les limites du langage*, Ed.Vrin.
Hjelmslev L. 1971, *Essais linguistiques*, Ed. Minuit.
Houdebine A. M. 2002, *L'imaginaire linguistique*, Ed. L'Harmattan.
Lahire B. 2005, *L'esprit sociologique*, Ed. La découverte, 315-320.
Moeschler J. 1996, *Théorie pragmatique et conversation*, Ed. Colin, 25 -59.
Moore D. 2001, (dir) *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* , Paris, Didier.
Plane S. 2007, « Ni momifiée ni fantomatique : une vraie grammaire pour le collège », *Pratiques pédagogiques 453*, 29-32.
Rabatel A. dir. 2004, *Interactions orales en contexte didactique*, P.U. Lyon, 5-18.
Sartre J. P. 1940, *L'imaginaire*, Folio essais, Ed. 1986, 354-57.

Saussure F. 1969, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
Schaff A. (1964), *Langage et connaissance*, Point. Ed. 1969, 135-248.
Siouffi G. Steuckart A. Eds. (2007), *La norme en linguistique*. *Aspects normatifs du discours linguistique*. Peter Lang.
Vygotzki L. 1985, *Pensée et langage*, Paris, Ed. sociales.
Waquet F. 2003, *Parler comme un livre : l'oralité et le savoir XVIè –XXè siècle*, Albin Michel.
weber C., 1993, « L'écriture, un système d'opérations et de représentations», *Pratiques de l'écrit, Le français dans le monde, Recherches et applications*, Hachette Formation, 62-71.
Weber C., 2004, « La culture grammaticale ordinaire : étude de verbalisations métagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs », *Langages 154*, 101-112.
Weber C., 2008, « La modélisation de l'oral, une démarche timide. Effets de quelques représentations de l'oral », *L'oral en représentation*, C. Parpette, M.A. Mochet, dir. 51-67.
Wittgenstein L. 1969, *Grammaire philosophique*, Ed. Folio essais, ed.1980.