

# Politique de la langue française

## ce que les programmes de français dans les classes de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire révèlent sur la conception que se fait la bourgeoisie des classes populaires

Nous présenterons, ici, la place du français dans l'enseignement adapté, notamment en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA), en nous appuyant sur Marie-Madeleine Bertucci, Colette Corblin, *Quel Français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2004, 214 p. L'arrivée du livret de compétences a certes modifié les modalités d'évaluation mais les programmes ne sont pas changés sur le fond et cette étude en fait une analyse qui permet de renseigner une politique de la langue dans le cadre de l'enseignement scolaire destiné à des élèves des classes populaires.

### *Ce que disent les textes officiels*

Les derniers textes précédant le socle commun des connaissances et des compétences sont le **BOEN** n°26 du 25 juin 1998 et l'**Accompagnement des programmes en SEGPA, livret 2**, Paris, CNDP, 1999 ainsi que le décret du 29 juin 1983 régissant le Certificat de Formation Générale (CFG équivalent au niveau 1 du secteur industriel du CAP<sup>10</sup>) et le CAP (**BOEN** du 24 mai 1990).

#### ◆ *Des textes officiels pour la SEGPA*

Dans les textes à partir de 1998, le français n'est jamais désigné comme langue et il est mis l'accent sur la transversalité de l'apprentissage du français : « *la maîtrise de la langue, si elle est, bien sûr, au cœur de l'enseignement du français, ne peut être pleinement assurée que par la contribution de chaque discipline* » (**BOEN** n°26 25/6/98). Toute personne lisant cela comprend que français signifie, ici, orthographe. La lecture approfondie appelle quelques nuances. En effet, le **BOEN** spécifie qu'il s'agit de la pratique du discours. Il faut entendre par là le français dans la communication, la correction dans l'usage de la langue orale, la lecture (« *faciliter l'accès au texte* »), l'écriture (faciliter la production écrite) et enfin, « *le rapport à la langue* ».

Pour leur part, les textes d'accompagnement renvoient aux classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> l'enseignement grammatical. Le texte reconnaît la non maîtrise par les élèves de SEGPA de la grammaire scolaire<sup>11</sup> mais, tout en affirmant qu'il « *ne s'agit pas ici seulement du métalangage grammatical traditionnel* », ils insistent sur le fait que « *nommer et formaliser les découvertes par l'emploi d'un métalangage spécifique* » doit être envisagé « *en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>* »<sup>12</sup>.

### ◆ *en regard des textes officiels du CAP qui les complètent*

Tout autre est la définition du français émanant de l'étude du référentiel du CAP (**BOEN** du 24 mai 1990) qui s'adresse indifféremment à des élèves, à des apprentis et à des adultes en formation. Il y est question de « *l'usage raisonné* » « *indispensable à la communication humaine* », dont on sait que c'est la formule de tout apprentissage par la scolastique (grammaire, orthographe grammaticale pour *bien parler et bien écrire*) qui « *commande la formation de la personne et conditionne l'activité socioprofessionnelle* » ; viennent ensuite « *l'acquisition de méthodes qui favorisent l'exercice de la responsabilité* » et « *le développement de l'imagination, du goût, de la sensibilité, du jugement, qui permettent l'acquisition d'une culture* ».

Tout ceci est décliné en capacités. Une capacité est définie comme une « *aptitude à accomplir une démarche déterminée dans l'acte de communication et d'expression* ». Il y a cinq capacités : **A** « *communiquer* », **B** « *s'informer* », **C** « *comprendre un message* », **D** « *réaliser un message* » pour une communication différée, **E** « *apprécier un message* ».

La réalisation de ces capacités requiert des « *compétences techniques* » réparties en deux familles :

-« *technique de la langue à l'oral : mobiliser un ensemble de moyens verbaux et non verbaux pour satisfaire aux conditions d'une communication directe* »

-« *technique de la langue à l'écrit : respecter dans la rédaction d'un texte les contraintes d'orthographe, de syntaxe et de vocabulaire selon les exigences de la communication différée* ».

<sup>10</sup> Niveau 1 intermédiaire du CAP industriel ; niveau 2, terminal du secteur industriel et intermédiaire du secteur tertiaire ; le niveau 3 terminal du secteur tertiaire avec pour chaque niveau une mise en correspondance de compétences, d'activités possibles avec les élèves et de critères de réussite.

<sup>11</sup> Il en est de même pour les élèves des autres classes y compris du collège d'enseignement général, mais c'est un sujet adjacent que nous ne traiterons pas ici.

<sup>12</sup> *Accompagnement des programmes en SEGPA, livret 2*, Paris, CNDP, 1999, p.13

Ainsi, dans le référentiel du CAP l'écriture n'est pas citée : « le mot lecture n'apparaît qu'une seule fois »<sup>13</sup>.

La capacité D autorise à ne pas utiliser le français écrit et en tout cas permet d'éviter la question de la rédaction d'un texte aussi court qu'il soit au profit de listes, de notations graphiques non nécessairement scripturales. Ceci permet de rendre caduques les recommandations de la deuxième famille de techniques précédemment citées : « Bien que certaines capacités et techniques puissent s'exprimer sous une forme symbolique par le geste et par l'image, leur mode d'exercice implique le plus souvent une connaissance et une pratique suffisante de la langue écrite ou orale. C'est un objectif du français que de faire acquérir l'une et l'autre » (BOEN du 24 mai 1990). L'arrêté du 26 juin 2002, paru dans le BOHS n°5 du 29/8/2002, précise que ce « programme » de français « est délibérément ouvert : il dépasse les clivages apparents entre la maîtrise de la langue et culture, français littéraire et français fonctionnel ». Le français est vu comme un outil, donc dans sa seule fonction de communication et surtout, de nécessité pour atteindre les autres secteurs de l'apprentissage. D'ailleurs, cette conception a diffusé vers les textes pour les SEGPA<sup>14</sup>. En effet, il y est dit que toutes les disciplines « utilisent le français comme langue des apprentissages » ce qui revient à définir la langue par son utilisation fonctionnelle scolaire, donc d'en élargir le champ.

Pour le candidat au CAP, la langue ne sert donc pas à penser, soi ou le monde, elle ne sert pas, non plus, à réfléchir. Les « finalités du français » sont au nombre de quatre : « la construction personnelle, l'intégration dans l'environnement social, l'intégration professionnelle, l'intégration civique »<sup>15</sup>. Le premier point est formulé ainsi : « Aider les candidats à se construire (...) pour certains à se reconstruire, en favorisant une réflexion sur leur identité. Cette réflexion se fonde tant sur la pratique raisonnée de la langue (...) que sur la lecture (...) en particulier les textes et les images »<sup>16</sup>. La construction de la personne assujettie à l'étude de la grammaire... cela fait un peu frémir !

Quant aux compétences attendues, elles couvrent quatre domaines :

- Savoir organiser sa pensée, savoir réfléchir
- Savoir lire, savoir écrire

-Savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit, savoir écouter

-Savoir puiser dans les productions littéraires et culturelles »

On voit que par rapport aux textes de 1990, on se rapproche du programme de l'école primaire comme le disent les auteures de l'ouvrage sur lequel nous nous appuyons. Or, à l'école primaire, on définit pour buts la « maîtrise de la langue française comme compétence transversale distincte de la littérature et de l'observation réfléchie de la langue française »<sup>17</sup>.

D'ailleurs, un chapitre de ce texte de 2002 est intitulé « Notions grammaticales ».

## Quelle langue à l'école ?

### ♦ Une grande absente : la pratique langagière effective des élèves

De manière générale, la langue véhiculée par l'école se définit comme extérieure aux élèves, explicitement en opposition avec les usages non standards et non standardisés par elle. Ceci est explicitement assumé par l'institution : « L'école use du langage d'une manière qui lui est propre tant à l'oral qu'à l'écrit. Cet usage est très éloigné de celui que peuvent en faire les jeunes dans leur vie quotidienne, mais il reste néanmoins légitime parce que la langue de l'école est celle des apprentissages »<sup>18</sup>. Cette citation montre que l'école ne réussit pas à intégrer la langue orale dans sa réalité mais seulement une langue orale nationale fictive ; voici comment se poursuit la citation : « On pourrait en donner quelques caractéristiques : par exemple, le fait qu'à l'école le savoir passe à un moment ou à un autre par une verbalisation écrite et que celle-ci traduit des connaissances formalisées, à un degré de généralisation et de décontextualisation différent de celui du langage oral quotidien ».

L'école ne se positionne pas en accueil des discours des élèves mais pose frontalement face à eux une langue standard fictive. La langue scolaire doit supplanter la langue parlée à la maison non en la faisant évoluer, par exemple, mais en s'imposant à elle. Si, maintenant on considère l'exemple produit dans la citation, c'est toute la conception scolastique du langage (amalgamé sans rigueur à la langue) qui s'exprime. Il est dit que la langue scolaire doit être conceptualisante et s'opposer à la langue

<sup>13</sup> Marie-Madeleine Bertucci, Colette Corblin, Quel Français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique, Paris, L'Harmattan, 2004, p.182

<sup>14</sup> *Accompagnement des programmes en SEGPA, livret 2*, Paris, CNDP, 1999, p.7

<sup>15</sup> Marie-Madeleine Bertucci, Colette Corblin, *op. cit.* p.184

<sup>16</sup> BOHS n°5 du 29/08/2002

<sup>17</sup> Marie-Madeleine Bertucci, Colette Corblin, *op. cit.* p.186

<sup>18</sup> *Ibid.*

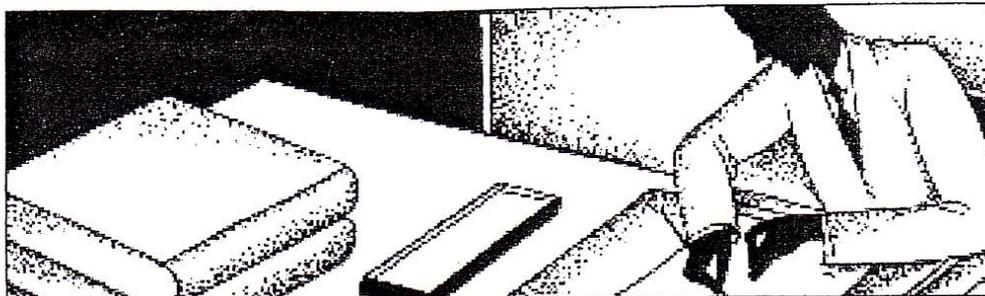
contextualisée parlée. Il faut donc expurger la vie réelle et ses pratiques du langage pour atteindre à l'enseignement.

La non-rigueur de l'emploi du mot langue confondue avec le discours montre qu'il s'agit d'un discours idéologique. Une conséquence logique est que l'apprentissage des niveaux de langue ne vaut que pour l'éradication de ce qui n'est pas conforme à l'usage scolaire...

De ces quelques remarques il ressort bien que l'institution scolaire n'a que faire de la prise en compte de la pratique langagière des enfants qui

leurs productions en vis-à-vis des règles normatives *du bien parler à l'école*. On voit, une fois de plus, que l'école préfère passer à côté, et soumettre les élèves à un rapport impositif à la norme plutôt que de travailler ce rapport en s'appuyant sur les productions effectives des jeunes. Et nous ne disons rien, ici, du débat qu'il y aurait à mener sur cette question de la norme linguistique à l'école.

### Quelle conception de l'écrit et quelles implications sociales de l'écrit scolaire ?



A propos des différents usages de la langue, les rédacteurs des textes officiels ne considèrent l'écrit que dans sa relation seconde, celle de support de la

reste absente des textes officiels.

#### ♦ *L'illusionnisme scolaire en matière linguistique*

De manière spécifique, notons ces conclusions d'une enquête contenue dans le livre et riche d'enseignements : « *Quand l'élève entre au cycle 3 de l'école élémentaire, il se trouve confronté à une nouvelle utilisation de la langue de l'école. Censé avoir acquis un minimum d'autonomie en lecture et en écriture, il doit répondre à des consignes scolaires écrites. La différence entre la langue des apprentissages et celle parlée à la maison est pour lui une source de difficulté.* »<sup>19</sup>. C'est donc à partir du CM1 que les écarts scolaires devraient se creuser.

Les chercheuses poursuivent : « *Les élèves [du collège] ayant un retard scolaire, comme leurs pairs de l'enseignement adapté, semblent majoritairement dans l'illusion de parler la langue de l'école* »<sup>20</sup>. D'où la nécessité d'accueillir leurs productions langagières et de les travailler, de se servir de leurs discours pour aller vers les textes ou énoncés que l'on va étudier en classe. C'est la seule façon de permettre à ces élèves de percevoir l'écart entre la norme scolaire et la norme « idiolectale » ou « sociolectale » intériorisée par eux. L'école fait comme si les élèves pouvaient, par induction, produire une analyse contrastive de

lecture. Comme pour les textes du CAP, l'écriture n'est envisagée comme un enjeu majeur que dans son versant passif de lecture. L'écriture en tant que production est marginalisée. En effet, le texte énumère les enjeux de la lecture : « *enjeux scolaires* » (la difficulté de lecture classe l'élève dans la catégorie des élèves en difficulté), « *enjeux culturels d'accès à la mémoire collective* », « *enjeux sociaux d'accès à la pensée de l'autre pour mieux le connaître et le respecter* », « *enjeux cognitifs* » et c'est là qu'intervient l'écrit : « *l'écrit en déchargeant la mémoire, libère les capacités cognitives. Par ailleurs, certaines opérations de pensée (classification, mise en relation, généralisation, formalisation...) sont impossibles sans l'écriture (...)* Pas de géométrie, pas de réflexion sur la langue, pas de tableaux à double entrée (...) sans les écrits »<sup>21</sup>. Ainsi, la production langagière n'est pas même envisagée. Seules construirait l'enfant les activités où celui-ci se trouve en position de patient. Du double processus d'écriture/lecture, seul le poste de lecture est recommandé à l'attention des enseignantEs.

De plus, l'école fait comme si l'écriture résolvait tous les autres problèmes, comme si, par exemple, la lecture des consignes seule empêchait les élèves d'accéder à des opérations mathématiques ou logiques. Or, la psychologie génétique et d'autres approches comme celles de Wallon et Vigotsky ont montré que le développement des opé-

<sup>19</sup> *Ibid* p.190

<sup>20</sup> *Ibid* p.192

<sup>21</sup> *Accompagnement des programmes en SEGPA, livret 2*, Paris, CNDP, 1999, p.8

rations de généralisation, de classification etc. ne relevait pas spécifiquement du langage mais d'un autre niveau psychique. Elles ont fait la preuve que le langage ne gouverne pas ces opérations. Il y a là un étonnant aveuglement des instructions officielles de l'enseignement adapté.

Par ailleurs, dire que sans écriture on ne peut pas réfléchir sur la langue c'est tout simplement faux. Il suffit d'écouter des enregistrements de discours parlés pour s'apercevoir qu'ils sont truffés de réflexions sur la langue. Mais, en fait, les auteurs des textes pensent clairement, ici, à la grammaire scolaire elle-même qui, effectivement, est née de l'écrit et font fi de la réalité des pratiques langagières.

Enfin, dans un autre chapitre<sup>22</sup> il est redit que l'écriture « est un objectif transversal prioritaire ». Cela signifie que la production écrite n'est pas l'objet d'un apprentissage spécifique, seule la lecture l'est. D'autre part, quand il est question de production, il s'agit de graphisme sous : « l'objectif de faire écrire les élèves lisiblement et vite » ou alors de correction orthographique : « prise en compte des fréquences lexicales et graphiques pour l'orthographe d'usage (...). Hiérarchisation des exigences en orthographe dite grammaticale (par exemple la marque de nombre à l'écrit est première par rapport à la marque du genre ; elle est d'abord attendue dans l'orthographe des noms avant celle des adjectifs »<sup>23</sup>. Les nouveaux programmes de CAP préconisent aussi le recours à la grammaire sensé permettre le « développement » d'un « rapport conscient à la langue » et destiné à « développer [chez les élèves] l'autocontrôle de leurs productions »<sup>24</sup>.

Une conséquence de ce cantonnement de l'apprentissage de l'écriture dans la transversalité des disciplines est la restriction du type de texte à produire par les élèves. Il s'agit du texte narratif et du texte informatif ; les élèves de l'enseignement adapté ne se voient pas proposer le texte argumentatif, contrairement à leurs camarades du collège d'enseignement général. En revanche les programmes de 2002 du CAP inscriront le texte argumentatif à l'ordre des acquisitions nécessitées. Au niveau narratif, la littérature de jeunesse est indiquée, mais on sait qu'elle ne l'est

plus depuis la fin des années 2000.

Dans les nouveaux programmes de CAP<sup>25</sup>, si on trouve des rubriques *savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit, savoir écouter, savoir lire, savoir écri-*

#### Encart :

Les niveaux de scolarité sont mis en équivalence avec des niveaux de qualification homologués par une validation publique d'état. On distingue :

**Niveau VI** : abandon sans diplôme à la fin de scolarité obligatoire (6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, CPPN, CPA et assimilés (3<sup>ème</sup> d'insertion)

**Niveau V bis** : sortie après la 3<sup>ème</sup> ou en fin de seconde, sans atteinte de la classe terminale de second cycle court

**Niveau V** : non obtention ou obtention du diplôme : CAP et BEP

**Niveau IV** : obtention ou non du baccalauréat général, technologique ou professionnel et abandon d'une scolarité post bac avant l'atteinte d'un niveau III

**Niveau III** : sortie avec un niveau de Bac +2

**Niveau II** : obtention ou non d'une licence (master aujourd'hui probablement), d'un diplôme de second cycle universitaire.

**Niveau I** : diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle universitaire ou de grandes écoles

*re, savoir organiser sa pensée, savoir réfléchir, avec une latitude pour travailler soit à l'oral soit à l'écrit, il n'y a pas vraiment de détail donné. La lecture est privilégiée et il n'est pas exagéré de dire que la culture de l'écrit, c'est les textes scolaires à lire. Par rapport à ceux de 1990, les programmes du CAP intègrent davantage la littérature en tant que moyen « d'insertion dans la cité »<sup>26</sup>.*

## Conclusion

Les auteures à plusieurs reprises mentionnées, constatent donc que les programmes de français de l'enseignement adapté se sont rapprochés de ceux de l'école primaire et du collège, soit par le biais des programmes propres aux classes de SEGPA et EREA soit par le biais de l'évolution des textes régissant les CAP. On remarque, aussi, que la difficulté des élèves n'est en rien abordée en tant que telle, pas plus que le fait qu'à la question « pour toi qu'est-ce que c'est une langue » ils répondent majoritairement « un travail à fournir à l'école »<sup>27</sup>. La grammaire est convoquée, la production écrite reste secondaire, la lecture est privilégiée. Bref, les programmes de l'enseignement adapté comme du CAP reproduisent les errements de la scolastique nonobstant les difficultés des élèves en matière de langue française.

Le socle commun des connaissances et des compétences se mettant en place, le balancier qui avait tendu à développer la part de littérature fait retour aux programmes précédents de CAP, les grilles de compétences allant favoriser une sclérose plus grande encore de l'enseignement du français. □

<sup>22</sup> *Ibid* p.18-20

<sup>23</sup> *Ibid* p.25

<sup>24</sup> *BO hors série* n°5 du 29/08/2002 cité par Marie-Madeleine Bertucci, Colette Corblin, *op. cit.* p.203/204

<sup>25</sup> *BO hors série* n°5 du 29/08/2002

<sup>26</sup> *Ibid.* cité par Marie-Madeleine Bertucci, Colette Corblin, *op.cit.* p.200

<sup>27</sup> Marie-Madeleine Bertucci, Colette Corblin, *op. cit.* p.208