

Sociolinguistique et didactique de la langue première

Claude Vargas

- Laboratoire Parole et Langage, CNRS UMR 6057, Université de Provence
 - I.U.F.M. d'Aix-Marseille
- c.vargas@aix-mrs.iufm.fr

Résumé

La "langue maternelle" (L1) d'un enfant ne représente qu'une partie de la langue véhiculaire. L'école a pour mission de faire acquérir, au-delà du code commun, des éléments légitimes de la langue véhiculaire (relevant de la norme dominante). Mais, selon le milieu d'origine de l'élève, cette "langue scolaire" peut constituer une série de normes étrangères menaçantes pour ses propres normes, à fonction identitaire majeure. La didactique plurinormaliste du français pourrait représenter une réponse à ce problème. L'acquisition d'une L2 pose le même type de problème, mais au niveau de la langue et non de ses normes, alors que pour une langue étrangère le problème pourra concerner non l'objet et ses caractéristiques, mais l'intérêt de son apprentissage.

Mots clés

Didactique plurinormaliste – Langue première, seconde, étrangère – Norme(s) – Sociolinguistique

Langue maternelle ou Langue 1 ?

D'un point de vue empirique, la *langue maternelle* est la langue de communication utilisée couramment par un locuteur. De fait, une définition un peu rigoureuse de cette notion est relativement délicate. Peut-on se contenter de dire que la langue maternelle est celle qui n'est pas étrangère (Coste & Galisson, 1976 ; p. 198) ? Et/ou seconde, selon le triptyque Français Langue Maternelle, Français Langue seconde, Français Langue Étrangère ?

De fait, la notion de *langue maternelle* est une notion problématique, largement remise en question depuis longtemps par différents (socio)linguistes. Si l'on prend l'expression au sens strict, il s'agirait de la langue de la mère. Ce qui n'est pas forcément le cas. On cite toujours volontiers l'exemple de la tribu amazonienne où les mariages exogamiques linguistiquement hétérogènes, amènent la femme à apprendre la langue du mari (qui constitue la langue véhiculaire de la tribu), et c'est la langue du mari qu'elle devra employer avec ses enfants (Hudson, 1980). Il existe d'autres types de situations où il apparaît que la langue que l'enfant acquiert dans sa petite enfance n'est pas celle de sa mère (Yaguello, 1978).

Ce que l'on appelle langue maternelle, est en fait la langue acquise dans le contexte familial (parents, grands-parents, fratrie, etc.), et au contact des pairs (les enfants du quartier, de la crèche, etc.), dans la mesure où les pairs, extérieurs à la famille, parlent "la même" langue que la famille du sujet considéré, ce qui n'est pas forcément le cas, en particulier pour les enfants issus de l'immigration. Ce que l'on appelle langue maternelle, est en fait le résultat d'une reconstruction à travers des interactions langagières mettant en jeu des protagonistes très différents.

Mais ne faudrait-il pas alors parler plutôt de *vernaculaire*¹ ou de *répertoires*, si l'on considère que le milieu familial, les pairs, n'offrent que des usages limités et particuliers d'une langue² ?

1 Une langue vernaculaire est une langue parlée seulement à l'intérieur d'une communauté souvent restreinte. Vernaculaire s'oppose à véhiculaire, la langue véhiculaire (ou langue commune ou officielle) permettant d'assurer l'intercompréhension la plus large dans une communauté multilingue. Ici vernaculaire désigne les usages particuliers de la langue propres à un sous-groupe, excluant toute une partie de la langue utilisée dans les échanges sociaux larges.

2 "Usages limités et particuliers" ne renvoie pas au code restreint de Bernstein (1975) : tout groupe social, quels que soient son statut et sa culture, n'utilise qu'une partie des possibilités qu'offre une langue. De plus, au-delà de l'étendue du lexique connu et des structures syntaxiques maîtrisées, se pose, par exemple, le problème de la plus ou moins grande maîtrise des différents genres de discours (Bakhtine, 1979).

A partir du constat que la langue dite maternelle, n'est en fait pas plus maternelle que paternelle ou avunculaire, plusieurs dénominations ont été envisagées, surtout dans les travaux portant sur le plurilinguisme, telles que *langue acquise en premier* (L1, Legrand, 1980), *langue la mieux connue*, qui fonctionne comme langue de référence (Moirand, 1982), *langue-source*, en se plaçant dans la perspective de l'apprentissage d'une autre langue, langue d'appartenance à un groupe, celle qui possède une fonction identitaire. Un jeune d'origine algérienne déclarera par exemple : "Ma langue c'est l'arabe, mais je ne le parle pas." (Dabène & Billiez, 1984 ; même type d'exemple chez Melliani, 2000), etc. La notion de langue maternelle est en fait une notion extrêmement complexe (Dabène, 1994).

Nous retiendrons le terme de langue première (L1) pour désigner la langue à partir de laquelle le sujet a construit ses compétences phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales, conversationnelles ; cela, par acquisitions spontanées et démarches métalinguistiques, ou "épilinguistiques" (Culioli, 1999, p. 19), si bien que la construction des compétences linguistiques et langagières ne se réalise pas par pure acquisition (le méta- ou l'épilinguistique renvoyant à de l'apprentissage), mais par une démarche où l'acquisition domine, par opposition aux situations scolaires, où domine généralement l'apprentissage, c'est-à-dire les démarches métalinguistiques et/ou épilinguistiques. Les compétences acquises à partir de L1 serviront de cadre à l'acquisition ou l'apprentissage d'autres langues (Dabène, 1994).

L1 ne se définit donc pas d'un point de vue affectif ou identitaire. Elle ne se définit pas non plus de façon unifiante, dans la mesure où l'on prend en compte les variétés dialectale, sociolectale, chronolectale. Le français d'oc, par exemple, ne connaît que trois phonèmes vocaliques d'aperture intermédiaire (/e/, /ø/, /o/), avec chacun deux allophones, là où le français d'oïl en possède six (/e/, /ɛ/, /ø/, /œ/, /o/, /ɔ/). Le locuteur du pays d'oc, qui ne possède que trois phonèmes vocaliques d'aperture intermédiaire (et qui par ailleurs ne possède pas le /a/, qui continue éventuellement à produire des [œ_], et appelle *baudroie* ce que l'on nomme usuellement *lotte* en pays d'oïl) a quand même construit ses compétences linguistiques (et particulièrement phonologiques et lexicales) à partir du français, du français dans la réalité de sa variété.

Remarque : Dans certaines circonstances, une autre langue peut être également *acquise* en second (cas d'immigrés par exemple).

Pourquoi enseigner L1 aux élèves ?

Il est évident que l'on n'enseigne pas à un apprenant ce qu'il sait déjà. On peut toutefois lui faire découvrir le caractère erroné ou inadéquat de ce qu'il sait, et le fait qu'il doit substituer un autre savoir au savoir qu'il possède. En ce qui concerne la langue de l'enfant, il a été toujours considéré en France qu'elle était fautive : sous l'Ancien Régime, le français était proscrit des collèges et tout l'enseignement se faisait en latin : la maîtrise du latin devait conduire, par d'obscures transmutations, à la maîtrise du français des élites cultivées. Au XIX^e siècle encore, jusqu'à l'orée de la III^e République, il n'est point de salut linguistique et culturel hors du latin (Vargas, 1987). Et l'idée que sans la maîtrise du latin il n'est point de maîtrise achevée du "bon français" subsistera encore longtemps au cours du XX^e siècle. L'opposition entre le bon usage des élites et le mauvais usage de "la lie du peuple", telle que l'avait posée Vaugelas (1647), traversera les siècles et inspirera, en particulier, les programmes officiels de l'école primaire (il n'est que de penser aux instructions de 1923 qui opposaient la langue de Racine et l'argot du quartier ou le patois du village). Saussure (1916) avait bien souligné que chaque individu ne possède qu'une partie de la langue. De fait, on n'enseigne pas L1 aux élèves, mais des parties de L1 qu'ils sont réputés ne pas connaître, et dont l'appropriation conditionne la réussite scolaire (et souvent sociale), tout en essayant d'éradiquer les formes et les pratiques linguistiques non conformes aux modèles légitimes. Dire que l'école enseigne LE français (L1, L2 ou L étrangère), c'est, en dernière analyse, un abus de langage, dont l'effet est le renforcement d'une vision unifiante et normative de la langue.

Les justifications de l'enseignement de la partie légitime de L1 (pour parler comme Bourdieu, 1982) sont relativement nombreuses. Bréal (1930, p. 276-277), par exemple, estimait qu'il était primordial de garder le contact avec la culture du passé, et pour cela qu'il convenait de préserver et d'enseigner la langue littéraire, qu'il distinguait de la langue de communication, qui, elle, pouvait et devait évoluer pour permettre de dire le monde actuel, pour contribuer au développement de la société. Il condamnait ainsi la linguistique de son époque, qui jugeait, selon lui, qu'on devrait se garder de faire de la langue maternelle un objet d'enseignement, parce qu'on ne ferait que troubler par là chez les enfants le libre épanouissement de leur faculté de langage. Des années 1920 aux années 1970, l'école primaire a retenu les textes littéraires comme objets d'étude ou supports des activités métalinguistiques, et y est partiellement revenue au début du XXI^e siècle, après une interruption d'une trentaine d'années. Le secondaire n'a lui jamais rompu le contact avec la langue littéraire, même s'il a diversifié dans le dernier tiers du XX^e siècle les types de textes de référence.

Pour justifier l'enseignement scolaire du français, les textes officiels ont avancé comme argument la nécessité de faire acquérir par tous les élèves la maîtrise de l'écrit, aussi bien en tant que récepteurs (maîtrise de la lecture) qu'en tant qu'émetteurs (maîtrise de l'activité de production écrite). Ce à quoi s'est ajouté depuis une trentaine d'années, par intégration des points de vue de la linguistique, la maîtrise de l'oral. De fait, concernant les

apprentissages fondamentaux, à partir des années 1970 (les Instructions de français pour le primaire de 1972 constituent une rupture historique avec la série séculaire des textes officiels pour le primaire) jusqu'au début des années 2000 (les programmes de 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*), la langue n'a plus été considérée fondamentalement, dans son traitement par l'école, comme le support de la pensée ou le véhicule d'une culture, mais comme l'outil privilégié de la communication. Les textes littéraires l'ont cédé largement aux textes dits sociaux, de la recette de cuisine et de l'annuaire téléphonique à la bande dessinée et à la lettre administrative. Ils reviennent en force au début de notre siècle :

“La maîtrise du langage et de la langue française est [...] inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture : littéraires, historiques et géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques.” (p. 49).

Ces textes soulignent “La volonté de développer une culture littéraire et artistique forte, dès l'école primaire [...]” (p. 55) et ajoutent :

“Il existe en effet des textes qui ont nourri des générations et qui gardent encore toute leur force d'émotion, de réflexion ou de rêve. Ils sont, de plus, le socle des littératures d'aujourd'hui, qui ne cessent de dialoguer avec eux. Ils doivent être partagés par tous.” (p. 55).

De même, au collègue :

“L'enseignement du français poursuit donc au collège deux objectifs indissociables : la maîtrise de la langue, qui doit rendre tous les élèves capables de s'exprimer clairement en parlant et en écrivant, et l'acquisition des repères culturels et esthétiques indispensables à la construction d'une culture partagée.” (*Qu'apprend-on au collège ?*, p. 71).

Tout locuteur ne maîtrise qu'une partie de la langue nationale, officielle, culturelle, véhiculaire, légitime du pays dans lequel il vit. La réussite, l'intégration socio-culturo-professionnelle dépend pour une bonne part de l'étendue maîtrisée des formes et des emplois légitimes de cette langue nationale.

Pourquoi l'enseignement de L1 peut poser problème ?

En disant que l'enseignement de L1 peut poser problème, nous nous plaçons aussi bien du côté de l'enseignant que de l'apprenant. Nous retenons ce qui constitue la majorité des cas où les élèves se trouvent en difficulté, à savoir l'enseignement de L1 dans des milieux défavorisés, que les élèves soient ou non issus de l'immigration. Le problème réside dans la difficulté (qui peut être refus) de certains élèves (plus ou moins nombreux selon les cas) à intégrer les formes et les usages de la langue que l'École propose/impose, ce qui handicape, parfois lourdement, leurs compétences en lecture, en production écrite, en orthographe, voire dans le domaine de l'oral. A la base de ces problèmes se trouvent la variété linguistique (régionale, sociale, diachronique) et la norme.

A ce problème, plusieurs types d'explications ont été apportés. Nous retiendrons celles de l'institution, des sociolinguistes et des linguistes :

- on ne peut pas vraiment dire que l'institution ait toujours cherché des explications à l'échec de nombre d'élèves dans l'acquisition des formes du français que l'École se doit de donner en modèle. Plus que des explications, elle a donné des réponses, essentiellement sous forme de répression linguistique. Historiquement, au niveau de l'école primaire, tout au long du XIX^e siècle et jusqu'au début du XX^e, alors qu'une grande partie de la population rurale et ouvrière hors du pays d'oïl n'est pas francophone, la répression linguistique vise prioritairement les idiomes, les parlers régionaux et autres patois, selon la terminologie en usage dans les textes officiels de l'époque ; au XX^e siècle, après la Première Guerre mondiale, alors que le français est largement devenu la langue véhiculaire pour la majorité de la population, c'est l'argot, les formes orales, requalifiées de populaires, qui seront stigmatisés et que l'école aura pour mission d'éradiquer (Vargas, 1987) ;
- les explications des sociolinguistes sont diverses. Pour ne retenir que les deux plus grands courants, nous évoquerons d'une part Bernstein (1975), et son système dichotomique qui attribue aux *lower classes* le seul code restreint, et aux *upper classes* les deux codes, restreint et élaboré, à disposition selon les données de la communication, ce qui expliquerait que les premiers connaissent des difficultés à réussir dans une école qui fonctionne en code élaboré. Cette théorie sera reprise par Bentolila (1997) pour expliquer qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, l'illettrisme frappe prioritairement les jeunes et les adultes issus des milieux les plus défavorisés. D'autre part, Labov, (1978) pour qui les codes bernsteiniens sont sans fondement sociolinguistique, explique l'échec des élèves des ghettos par le fait que leurs normes linguistiques sont différentes de celles de l'école (sans que, dans l'absolu, cela puisse être ramené à une infériorité linguistique), par leur type de rapport à l'école, par le fait que ces enfants soient ou non intégrés à des bandes ;
- les sociologues apporteront également leurs réponses. Ces réponses prennent en compte la question de la langue, en particulier sous sa forme écrite, mais aussi le type de rapport au savoir. Pour Charlot, Bautier et Rochex (1992) par exemple, l'échec scolaire socio culturellement déterminé est dû avant tout à un rapport instrumental au savoir dans les milieux populaires, alors qu'il est non instrumental dans les

milieux de la bourgeoisie³. Seul le rapport non instrumental à un savoir investi de valeur en soi, serait le gage d'une réussite scolaire. Lahire (1993) retient lui aussi le problème du rapport au savoir dans la réussite ou l'échec scolaire, mais en distinguant rapport oral-pratique et rapport scriptural-scolaire au savoir : seuls les élèves dont la culture familiale est de type scriptural pourront entrer sans problème majeur dans le monde de l'écrit spécifique de l'enseignement scolaire.

Le sociolinguiste ne nie pas qu'un certain type de rapport au savoir (qu'il soit défini comme instrumental ou oral-pratique) puisse jouer un rôle majeur dans l'échec scolaire, échec déterminé fondamentalement par des difficultés dans le maniement de la langue écrite. Mais c'est à la langue et à ses usages sociaux que s'intéresse le sociolinguiste.

A la suite des travaux de Labov (1976), Marcellesi (1976), François (1980) et Bourdieu (1982), nous avons construit (Vargas, 1996) une représentation de la langue qui vise la modélisation de sa variété (cf. *Tableau 1*).

Tableau 1. Modélisation de la variété du français

Couches culturellement hégémoniques					
Langue légitime (bon usage)	Paris	Intellectuels	Adultes	Autochtones de vieille souche	Norme dominante
	Ile de France	Professionnels			
	Vallée de la Loire	de la parole			
Code commun légitime					Code commun
Code commun non légitime					
Langue non légitime	Province	Couches populaires	Jeunes	Immigrés	Norme dominée
	Pays d'Oc	Sous-prolétariat	Jeunes enfants	Immigrés récents	
	Région	Milieu socioculturel	Âge	Ethnie	

Nous avons repris à Labov (1976) la notion de normes ; à Marcellesi et Gardin (1974), celle de couches culturellement hégémoniques ; à François (1980), la notion de code commun ; à Bourdieu (1982), celle de langue légitime. Nous avons distingué personnellement d'une part *norme* et *code*, les normes pouvant recevoir des valeurs socialement différenciées et jouer au niveau des interactions et des interprétations, le code étant sociolinguistiquement neutre (Vargas, 1987, p. 71-73). D'autre part nous avons distingué le code commun *légitime* et le code commun non *légitime*⁴.

Les problèmes résultant de la hiérarchisation des variétés linguistiques ont été depuis longtemps repérés et analysés, qu'il s'agisse d'hypercorrection (Jespersen, 1922 ; Labov, 1976), d'insécurité linguistique (Bavoux, 1996 ; Francard, 1993 ; Labov, 1976), ou de développement de normes opposées (Labov, 1976 ; Marcellesi & Gardin, 1974) ou contre-normes. Au niveau des représentations, définies en termes de normes subjectives et évaluatives, on constate que certains élèves, plus nombreux dans les milieux populaires, opposent frontalement leur langue et celle de l'école, assimilée à la langue des "bourges", comme s'il s'agissait de langues différentes. (Melliani, 2000). Les contre-normes (que Francard, 1993, p. 65, appelle *stratégies de compensation*) sont directement reliées à la fonction identitaire du langage (Caitucoli, 2003 ; Goudaillier, 1998). Py (2004, p. 15) souligne que "les représentations linguistiques vernaculaires" sont "des obstacles, des voies de garage, voire des freins à l'apprentissage".

Pour les élèves issus des milieux dits difficiles, la "langue de l'école" n'est pas une langue étrangère ou une L2, du fait de l'existence dans cette langue du code commun légitime et, éventuellement, non légitime, qu'ils connaissent et utilisent au moins en partie, plus ou moins large selon leur âge, sans qu'ils en soient réellement conscients, sans qu'ils veuillent éventuellement le savoir. C'est en fait une "langue" dont toute une série de *normes* leur sont étrangères, et leur apparaissent comme des normes spécifiquement scolaires [N scol] (et/ou bourgeoises). Ce que nous désignerons par la formule L1 [N Étrangl] (une langue non étrangère où dominant – ou semblent dominer : effet de la norme subjective – des normes étrangères) ou L1 [N Scol] (une langue non étrangère où dominant – ou semblent dominer – des normes strictement scolaires – ou bourgeoises), ces normes scolaires relevant de la Norme dominante [ND]. En fait, la "langue de l'école", la partie de L1 que l'école enseigne, est constituée du code commun légitime et d'une partie de la norme dominante (des normes qui relèvent de ND) :

Partie de L1 enseignée = [CC légit + N ⊂ ND]

Appliquée à toute une partie des élèves issus de milieux défavorisés, la formule donnera :

Partie de L1 enseignée = [CC légit. + N Étrangl]

N Étrangl ⊂ ND

Or, la langue de l'enfant est constituée d'éléments du code commun (légitime et non légitime), des normes vernaculaires [N vernac] (essentiellement familiales), des normes des pairs [N pairs] (les enfants du quartier, de la cité), et de quelques éléments de la norme dominante hérités des divers media [élémts de ND]. Soit pour représenter la langue des enfants par une formule (applicable également à des adultes) :

³ On pourrait rapprocher ce point de vue des analyses de Bernstein (1975) qui oppose le code restreint, orienté vers les significations concrètes, et le code élaboré, orienté vers les significations abstraites.

⁴ Delabarre et Leconte (2003, p. 64) ont repris ce tableau en ajoutant à la norme dominante la surnorme académique définie comme comportant "certaines tournures ou expressions rares et vieilles qui jouent un rôle de connivence culturelle et de reconnaissance sociale".

L1 des enfants = [élémts (CC +/- légit. et ND) + N Vernac. + N pairs]

Les normes des pairs, dans la mesure où elles présentent une spécificité par rapport à la norme des adultes de leurs familles, ont une fonction identitaire : elles fonctionnent comme signes d'appartenance au groupe. Ce sont des [N Ident]. Les normes familiales ont également une fonction identitaire, mais affectivement différente et socialement plus large. Toutes, dans les milieux défavorisés, seront des normes dominées :

N Vernac. + N pairs = Nd \Rightarrow Nd Identitaires

Il apparaît clairement qu'en situation de conflit scolaire, la norme subjective de l'élève retient ce qui constitue sa norme identitaire et occulte les éléments du code commun et de la norme dominante, qu'il partage avec l'institution⁵. Selon les cas, l'élève peut développer deux types de réaction : le rejet de L1 [N Étrang] et la valorisation de L1 [Nd Ident] (contre-normes), ou l'enfermement dans l'insécurité linguistique (blocages à l'oral et à l'écrit).

Perspectives de réponses

La réponse didactique, formulée depuis longtemps déjà dans les travaux de recherche, consiste en la prise en compte des réalités sociales et linguistiques extra-scolaires concernant ces élèves réputés "en difficulté". Ce point de vue se retrouve dans des travaux récents [Boutet (2003), Garcia-Debanc (2001), Laparra (2003), Rosier (2002), etc.]. Parfois le problème est simplement évoqué. Parfois tout se passe comme s'il ne se posait pas. Par exemple, certains colloques récents sur l'enseignement de la grammaire⁶ n'abordent pas cette question.

Une réponse plus précise a été apportée par ce que l'on appelle la *didactique plurinormaliste* du français, élaborée dans les années 1980 dans le cadre de l'I.N.R.P. par l'équipe Varia (Vargas, 1988), qui consiste non seulement à prendre en compte positivement les normes utilisées par les élèves (en ce sens le travail de Seguin et Teillard (1996) reste exemplaire), mais à dégager / faire découvrir la fonctionnalité des normes à l'œuvre dans les différents types de discours, oraux et écrits, des adultes, experts ou non, et des enfants. Il s'agit de faire prendre conscience à tous les élèves de la réalité de la langue dans la diversité de ses formes, de ses usages et de ses fonctions, et de leur permettre d'intégrer L1 [ND] sans stigmatiser leur L1 [Nd Ident]. Non pas construire (ou tenter de construire) L1 [ND] à la place de L1 [Nd Ident], mais construire L1 [ND] à côté de L1 [Nd Ident].

L1, L2 et LÉ

Le problème se pose en termes différents pour l'acquisition/apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère, même si les problèmes concernant une langue seconde et une langue étrangère sont eux-mêmes différents (Verdelhan-Bourgade, 1998). Dans le rapport L1 / L2 (cas des enfants issus de l'immigration) L1 ne se caractérise pas par un ensemble de *normes* identitaires (ce n'est pas une L1 [N Ident]), mais par le fait qu'elle constitue une *langue* identitaire (L1 [L Ident]) par rapport à L2, langue d'intégration, comme en témoignent de nombreux travaux (par exemple, Dabène, 1994 et Melliani, 2000). Il ne s'agit plus cette fois de renoncer à ses normes identitaires, mais, dans le cadre scolaire, à sa langue identitaire, ravalée au statut de vernaculaire : L2 peut être vécue comme une menace pour L1. Ce qui, là aussi peut provoquer les mêmes effets que dans le cas précédent, de rejet de la langue circulante scolaire, ou de sentiment d'insécurité linguistique.

La situation est différente pour l'apprentissage d'une langue étrangère : LÉ ne constitue pas une menace pour L1, dans la mesure où elle n'a pas la prétention de se substituer à L1, de s'imposer comme langue véhiculaire. LÉ se construit à côté de L1. Ce qui ne signifie pas que tous les élèves entreront sans problème dans la démarche d'acquisition de LÉ : l'acquisition de savoirs nouveaux ne se règle pas simplement dans la problématique des conflits identitaires où l'on peut retrouver le rapport instrumental ou oral-pratique au savoir. Apprendre LÉ, pour quoi faire ? est une question pertinente. Apprendre L1 [ND] ou L2, pour quoi faire ? est une question fallacieuse, qui masque la réalité des rapports à ces langues.

Conclusion

Pour essayer de lutter contre l'échec scolaire déterminé par la non maîtrise du français, en particulier pour les élèves issus de l'immigration, il a été proposé, depuis quelques années par le pouvoir politique, de mettre en œuvre les démarches en usage pour l'apprentissage du FLE. Si nos analyses sont exactes, ce type de modèle ne doit pas être plus efficace que les modèles d'apprentissage traditionnels, parce que le rapport à une langue seconde n'est pas du même type que le rapport à une langue étrangère. Et que le rapport à des formes dominantes exogènes de la langue que l'on parle n'est pas le même que le rapport aux formes exotiques d'une langue étrangère.

⁵ Une version de cette description a été donnée dans Vargas, 1996.

⁶ Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase. IUFM Midi-Pyrénées, Toulouse, 2001. Langue et études de la langue. Approches linguistique et didactique. IUFM d'Aix-Marseille, Marseille, 2004.

Il était grand temps de réintroduire la littérature à l'École primaire, et de repenser peut-être l'enseignement grammatical. Mais faute de prendre en compte les réalités, objectives et subjectives, de la dimension sociale de la langue, l'échec scolaire socialement déterminé a malheureusement encore de "beaux" jours devant lui.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bavoux, C. (1996, dir.). *Français régionaux et insécurité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Bentolila, A. (1997). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Boutet, J. (2003). De l'inégalité dans l'accès au français scolaire. *Le Français Aujourd'hui*, 141, 12-20.
- Bréal, M. (1897, 1930). *Essai de sémantique*. Paris : Hachette.
- Caitucoli, C. (2003). *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*. Rouen : Presses de l'Université de Rouen.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Coste, D. & Galisson R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation*, tome 2 *La formalisation en linguistique*. Paris : Ophrys.
- Dabène, L. & Billiez, J. (1984). Code switching in the speech of adolescent born of immigrant parents. *Studies in second language acquisition*, 8, 309-325.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'apprentissage des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, M. (1995). Quelques étapes dans la construction des modèles. In J.L. Chiss (Ed.), *Didactique du français* (pp. 11-27). Paris : Nathan.
- Delabarre, E. & Leconte, F. (2003). L'évaluation de l'hétérogénéité linguistique par les enseignants de collège. In C. Caitucoli (Ed.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire* (pp. 59-81). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Francard, M. (1993, dir.). *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones*. Louvain-la-Neuve : Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain.
- François, F. (1980). Linguistique et analyse de textes. In F. François (Ed.), *Linguistique* (pp. 233-277). Paris : Presses Universitaires de France.
- Garcia-Debanc, C. (2001). La question de la référence en didactique du français langue maternelle. In A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines* (pp. 77-94). Paris : De Boeck.
- Goudaillier, J.P. (1998). *Comment tu t'achèves !*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Hudson, R.A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jespersen, O. (1922). *Language, its Nature, Development and Origin*. [Nature, évolution et origine du langage. Paris : Payot, 1976].
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Editions de Minuit.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Laparra, M. (2003). Variations et usages linguistiques dans et hors l'école. *Le Français aujourd'hui*, 143, 9-16.
- Legrand, J. (1980). L'apprentissage des langues secondes. In F. François (Ed.), *Linguistique* (pp. 459-483). Paris : Presses Universitaires de France.
- Marcellesi, J.B. & Gardin, B. (1974). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Larousse.
- Marcellesi, J.B. (1976). Normes et hégémonie linguistique. *Cahiers de linguistique sociale*, 1, 88-95.
- Melliani, F. (2000). *La langue du quartier*. Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'éducation nationale (2002a). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : C.N.D.P.-XO.
- Ministère de l'éducation nationale (2002b). *Qu'apprend-on au collège ?* Paris : C.N.D.P.-XO.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, 6-19.
- Rosier, J.M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection Que Sais-Je ?.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Seguin, B. & Teillard, F. (1996). *Les Céfrans parlent aux Français*. Paris : Calmann-Lévy.
- Vargas, C. (1987). *Langage et norme(s) à l'école primaire. Analyse sociolinguistique des textes officiels de la Révolution à nos jours*. Thèse ronéotée. Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Vargas, C. (1988). Construire la notion de variation langagière. *Repères*, 76, 1-10.
- Vargas, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. *Repères*, 14, 83-103.
- Vaugelas, C.F. (1647, 1981). *Remarques sur la langue française*. Paris : Editions du Champ libre.
- Verdelhan-Bourgade, M. (1998). F.L.S. et F.L.E. : deux représentations différentes de la norme. *Le Français Aujourd'hui*, 124, 67-77.
- Yaguello, M. (1978). *Les mots et les femmes*. Paris : Payot.