



La langue de chacun, la langue de l'école : variations et résistances

Grégory Miras, Jean-Paul Narcy-Combes

► To cite this version:

Grégory Miras, Jean-Paul Narcy-Combes. La langue de chacun, la langue de l'école : variations et résistances. *Langues, cultures et sociétés*, 2015, 1 (1). hal-01432067

HAL Id: hal-01432067

<https://hal.science/hal-01432067>

Submitted on 11 Jan 2017

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.

La langue de chacun, la langue de l'école : variations et résistances

Grégory Miras

Docteur en didactique des langues et des cultures, Postdoctorat

CLILLAC-ARP, Université Paris Diderot, DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

gy.miras@gmail.com

Jean-Paul Narcy-Combes

Professeur émérite des universités, sciences du langage

DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

jean-paul.narcy-combes@wanadoo.fr

Résumé : La multiplication terminologique actuelle (FLM, FLE, FLI, etc.) remet en question la réalité de « la langue » comme unique et figée. Cette étude préliminaire cherchera à déterminer l'impact socio-éducatif de la prise en compte de la variation en français. Les résultats d'un questionnaire sur 588 locuteurs du français portant sur les représentations psychosociales de productions numériques non-conformes à la norme montreront un phénomène de stigmatisation lié au non-usage du code académique. Cette étude éclaire les implications possibles d'une prise en compte d'une potentielle diglossie des francophones sur le plan des politiques éducatives, des approches pédagogiques et de la recherche afin de limiter des phénomènes de résistance qui pourraient expliquer des résultats scolaires en deçà des attentes.

Mots-clés : langue, variations, résistances, norme académique, stigmatisation.

Personal Language and Language of Education: Variations and Resistance

Abstract: The present multiplication of acronyms when it comes to the teaching and learning of French (FLM, FLE, FLI, etc.) questions « a language » as a unique and fixed reality. This study will try to determine the social and educative impact of taking into account variation in French. The results of a questionnaire (filled in by 588 speakers of French) focusing on psychosocial representations of non-acceptable digital written productions will show that non-use of the academic norms is stigmatized. This study enlightens the possible implications of taking into account a potential diglossia of French speakers in the field of education policies, pedagogical approaches and research in order to reduce phenomena of resistance that could explain school results below expectations.

Key words: language, variation, resistance, academic norm, stigmatisation.

Introduction

La didactique du français a vu se créer de multiples dénominations en fonction des publics auxquels se sont confrontés chercheurs, pédagogues et acteurs des politiques linguistiques : français langue maternelle (FLM), langue étrangère (FLE), seconde (FLS), d'intégration (FLI), sur objectif universitaire (FOU), etc. Cette multiplication terminologique est le reflet de la difficulté de dissocier ce qui est une capacité à communiquer (le langage), la réalisation physique de cette faculté (la parole/le discours) et le code plus ou moins déterminé, décrit et partagé par une communauté de locuteurs (la langue) (cf. Saussure, 1916/1967). Cette situation pousse à créer et utiliser des termes qui font référence soit à des codes langagiers contextualisés (langue de la famille, de l'école, de socialisation, etc.) ou à des contextes d'enseignement (FLI, FOU, FOS) en fonction du statut de cette « langue » dans le répertoire langagier de l'apprenant (FLM, FLE, FLS) ou d'un groupe. Nous souhaitons réfléchir à l'impact des représentations que cela induit sur l'enseignement/apprentissage du français. Sensibilisés à ce phénomène par des problématiques de terrain mises en évidence notamment au Maghreb (Bensfia *et al.* 2013, Cortier *et al.*, 2013), mais aussi en France (Weber, 2013), notre réflexion s'appuiera sur les travaux de Cummins (2008) qui permettent de resituer la question des aptitudes langagières face à la notion de variation. Les résultats d'un questionnaire en ligne, portant sur les représentations psychosociales de productions numériques non-conformes à la norme, illustreront les effets socioéducatifs du construit de francophone natif monoglosse et feront émerger une partie des effets négatifs de la situation.

Perspectives sociales et cognitives

L'influence de la sociologie dans l'analyse des langues a amené à se poser la question des usages dans des contextes différents. Wachs (2005 : 169) exprime cela par le « fait inexorable qu'il [le locuteur] fasse varier sa langue en fonction de la situation de communication » et ajoute qu'« il est rare de faire appel au mot « frontière » lorsque l'on s'intéresse à une seule langue (accompagnée de toutes ses variations), sur un même territoire ». Elle relève notamment un foisonnement terminologique révélateur d'un « malaise en sociolinguistique pour l'étude de cette

variation » (*Ibidem*, 170) et nous rappelle les différents niveaux de variation : « variations diachronique, diatopique (régionale), diastratique (sociale), démographique, diaphasique (stylistique, situationnelle) et inhérente » mais aussi « diamésique (oral/écrit) » (Zribi-Hertz, 2011 : 2). La notion de registre fait également état d'une dénomination multiple : registre relâché, informel, spontané, familier, courant, soutenu, contrôlé, formel, etc.

Afin de questionner cette variation sur un plan cognitif, nous nous sommes tournés vers les travaux de Cummins (1979 ; 1981) qui traite des notions de « capacités de communication interpersonnelle de base » (*Basic Interpersonal Communication Skills : BICS*) et de « maîtrise de la langue des études scolaires/universitaires » (*Cognitive Academic Language Proficiency : CALP*). Cummins définit *BICS* comme la fluidité communicationnelle dans une langue tandis que *CALP* se réfère à la capacité des apprenants à comprendre et s'exprimer, tant à l'écrit qu'à l'oral, des concepts et des idées qui sont pertinents pour la réussite scolaire (Cummins, 2008). Ce phénomène s'explique par le fait que la langue académique est associée à une réflexion métacognitive qui inclut de faire des hypothèses, évaluer, inférer, généraliser, prédire et classifier (García 2008: 37). Ces compétences sont indispensables à l'école où l'usage du langage est majoritairement décontextualisé. Cummins considère que *BICS* et *CALP* se développent conjointement, mais à des rythmes souvent déséquilibrés, dans la matrice sociale. La théorie autour de *BICS* et *CALP* a tantôt été validée par certains travaux (Gibbons, 1991 ; Biber, 1986 ; Corson, 1997) et tantôt critiquée par certains auteurs (Scarcella, 2003 ; Wiley, 1996 ; Edelsky, 1990). Cependant, Cummins (2008) souligne le fait que sa théorie n'est pas « *an overall theory of language proficiency but [as] a very specific conceptual distinction that has important implications for policy and practise* »¹.

Afin d'approfondir notre compréhension, nous avons tenté de trouver, en linguistique, des traces qui confirmeraient l'influence de *BICS* et *CALP* en français. Cette conception se retrouve chez

¹ « Une théorie générale de la performance langagière mais comme une distinction conceptuelle spécifique qui a des implications importantes sur le plan des politiques éducatives et des pratiques » (traduction par les auteurs).

certaines chercheurs qui postulent que le français serait en situation de diglossie. Massot (2003 : 78) suggère que « les francophones ont deux grammaires à gérer, le français démotique (FD) et le français classique (FC), et ils les gèrent en diglosses » [FIG1]. Massot & Rowlett (2013 : 12-3) font état qu'au centre de la compétence linguistique des Français, il y a le français démotique et que le français classique est périphérique même s'il « semble clair que socialement ce soit le FC qui soit au centre, et le FD en périphérie ».

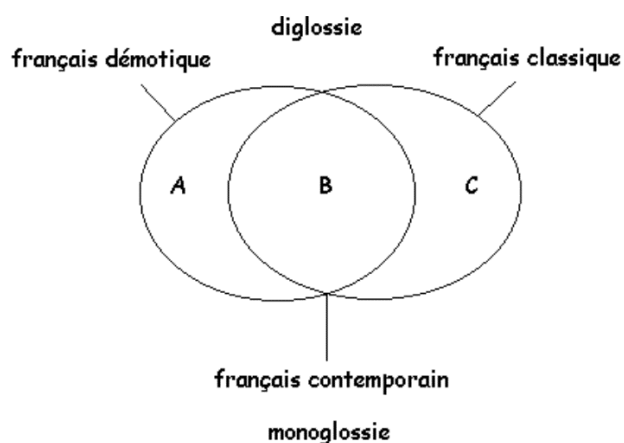


Figure 1 : Modèle diglossique du français selon Massot (2003 : 78)

Pour Zribi-Hertz (2011 : 15), « le français » se compose de deux grammaires : standard (GS) ou dialectale (GD) [FIG2].

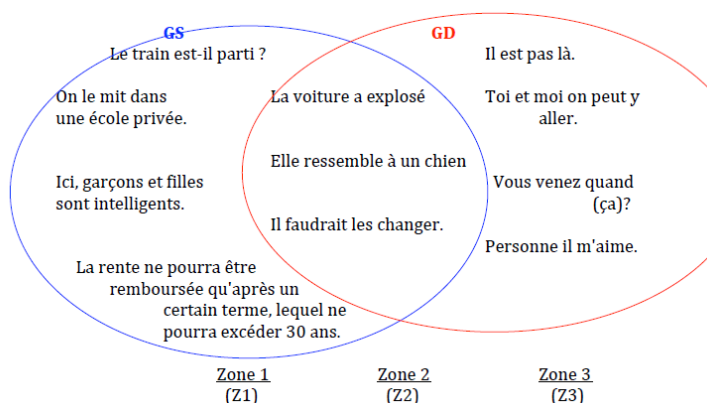


Figure 2:Modèle diglossique du français selon Zribi-Hertz (2011 : 15)

La grammaire dialectale n'impliquerait pas de « mise en conformité avec la norme » et « résulterait du processus d'acquisition naturel – inconscient et extra-institutionnel » et la grammaire standard serait celle validée par « la norme standard » et ferait l'objet d'un

« apprentissage contrôlé ». Nous noterons que ces auteurs font état d'intersections entre ces deux français ou grammaires. Il est également précisé que l'opposition faite en GS et GD est plus complexe que la réalité susmentionnée dans le sens où la grammaire classique peut se superposer à la grammaire dialectale dans certains contextes sociaux et familiaux. Francard (1997 : 201) nous rappelle que : « la légitimité/illégitimité attribuée [...] à une variation linguistique est, dans certains cas, la traduction symbolique d'une stratification sociale : les groupes qui détiennent la maîtrise du capital culturel imposent leur « style » [...] comme étalon de référence pour hiérarchiser l'ensemble des productions langagières en concurrence au sein d'un marché linguistique ». Cette hiérarchisation peut être par la suite investie par les autres groupes sociaux. Après cet état des lieux, nous constatons qu'il est peut-être prématuré d'affirmer une vision diglossique du français d'autant que Massot (2003 : 78) précise, par ailleurs, que sa démarche constitue une tentative de « ne pas décrire le français contemporain comme une monoglossie, une grammaire unique ». Cependant, il nous semble possible de soutenir que les notions de grammaire dialectale, français démotique, *BICS* d'une part se situent d'un côté d'un continuum et la grammaire standard, le français classique ou *CALP*, de l'autre, même si ces notions ne se recoupent pas totalement puisqu'elles appartiennent à des paradigmes différents [FIG3].

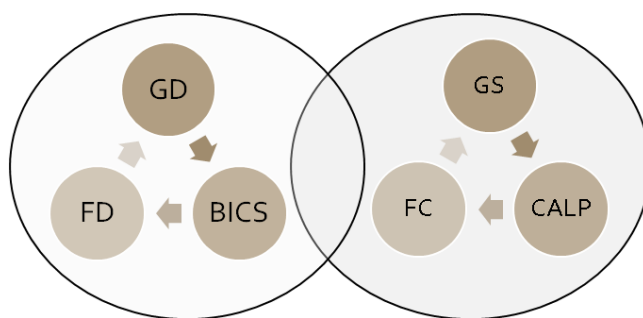


Figure 3 : Positionnement en faveur d'une conception plurielle du construit de « langue » qui serait constitué d'au moins deux composantes. FD, FC correspondent respectivement à français démotique et français classique et GD, GS à grammaire dialectale et grammaire standard.

Ces trois concepts permettent de remettre en question la doxa qui conçoit la « langue » comme un code relativement stable dans un paradigme où le construit d'individu monolingue était prédominant (Kramsch, 2009). Ce questionnement nous semble d'autant plus important que

« l'héritage » décrit par Bourdieu & Passeron (1964) se traduit également en termes d'accès au français académique. Cet accès est déterminant car *CALP* joue un rôle sur la structuration cognitive à travers ce que Cummins (2008) appelle le « *Common Underlying Proficiency (CUP)* » (compétence commune sous-jacente). Cette compétence, qui correspond à des aptitudes (certaines métalinguistiques), est mise en action mais aussi actualisée quelle que soit la langue utilisée en s'appuyant sur un système cognitif central. Certains auteurs postulent qu'il est important que cette structuration se fasse au préalable dans au moins une des langues du locuteur afin qu'elle puisse soutenir la construction cognitive dans d'autres systèmes langagiers.

Après nous être situés sur la variation liée aux pratiques quotidiennes et scolaires en français, nous avons ressenti le besoin de mesurer quelles représentations cette variation suscitait.

Questionnaire

Plus sensibilisés aux attitudes des enseignants, nous avons souhaité mesurer le rapport de francophones natifs non impliqués dans l'enseignement aux formes non-conformes au français académique. Il nous importait de voir comment ils se positionnaient par rapport à la variation. Nous avons défini le terme de « natif » par le fait que le français est au moins une des langues qu'ils ont utilisés régulièrement dans le cadre familial et/ou scolaire et/ou social et/ou administratif.

Matériel et méthode

L'enquête a été créée sur la base d'un formulaire *Googledocument* en ligne (annexe 1) diffusé largement sur internet (groupes de discussion, réseaux sociaux, listes de diffusion) afin de toucher un panel suffisamment varié. Nous considérons que le nombre de réponses permet une représentativité suffisante étant donné que la marge d'erreur pour une population mère très grande (considérée comme infinie), pour un taux de confiance de 95% et une proportion des éléments de la population mère considérée comme inconnue ($p=0,5$), est de 4,44% sachant que notre panel se compose de 588 répondants. Le questionnaire comportait quatre parties qui se composent de différents types de questions (questions à choix multiples, échelles d'attitude, réponses ouvertes,

etc.). Il a été précisé que le questionnaire pourrait intégrer des questions à choix forcé et qu'elles avaient pour but de mettre en évidence des tendances parmi les répondants. Il était indiqué que si les répondants ne se sentaient pas à l'aise avec ces questions, ils avaient la liberté d'arrêter le questionnaire à tout moment.

Nous nous focaliserons, dans cet article, sur la partie 2 qui concerne les représentations des répondants au regard du profil des individus qui auraient pu produire trois messages *Twitter*. Les messages étaient présentés consécutivement sur des pages séparées et sans possibilité de revenir en arrière. Ils ont été extraits d'après des publications authentiques sur *Twitter* anonymées et sélectionnées car ils correspondaient à des productions non-conformes par rapport à la norme académique du français (tableau 1).

Sigle	Message	Non-conformité à la norme
1SMS	Quand jregarde des jeu comme le maillon faible j'me rend compte g aucune culture	langage SMS et suppression du pronom relatif
2SI	Si je serais arbitre de touche en Coupe du Monde je me ferais insulter de tous les noms tellement je tricherais	Si + conditionnel
3ORAL	Bon...Et bien le soleil est en train de se lever. Ce fut un plaisir de faire cette #NuitBlanche avec vous ! Bon courage pour aujourd'hui !	Marque de l'oral et confusion homophone

Tableau 1: Récapitulatif des productions testées dans le questionnaire.

Les mêmes questions étaient posées pour chaque message :

- 1) **Comment évalueriez-vous la maîtrise du français de l'auteur de cette publication :**
« très bonne » (1) à « très faible » (7) ?
- 2) **Si vous rencontriez une publication de ce genre, pourriez-vous faire une remarque à son auteur concernant sa maîtrise du français :** oui, peut-être, non
a. Si oui, laquelle serait-ce ? ouvert.
- 3) **Quel pourrait-être, d'après, vous le niveau d'étude de l'auteur de cette production :**
inférieur/niveau/supérieur au baccalauréat ?
- 4) **Quel pourrait être, d'après vous, le salaire par mois de l'auteur de cette production :**
moins de 1000€, entre 1000€ et 1500€, entre 1500€ et 2300€, plus de 2300€ (barème d'après Bigot, 2008) ?
- 5) **D'après vous, dans quelle catégorie d'âge est l'auteur de cette publication :** adolescent, jeune adulte, adulte, sénior ?

L'analyse des données a été faite par les auteurs de manière manuelle ou par formules automatiques dans un tableur.

Profil des répondants

Les réponses de 588 répondants ont été retenues après avoir écarté celles de 16 répondants dont le français n'était pas une des L1 déclarées. Nous noterons que 3,7% des répondants retenus se déclarent bilingues. Le profil socio-culturel principal des répondants est le suivant :

- Sexe: une majorité de femmes (67,0%)
- Age: une majorité de 20-39 ans (73,0%)
- Nationalité française (98,0%)
- Français comme langue principale à la maison (98,6%) et de scolarité (99,8%)
- Plurilinguisme: la majorité a appris deux (55,5%) à trois (25,6%) langues étrangères soit (81,1%)
- Usage des langues étrangères: la plupart utilise au moins une de ces langues étrangères régulièrement (82,6%)
- Niveau d'étude: un nombre important a obtenu au moins le baccalauréat (90,0%)

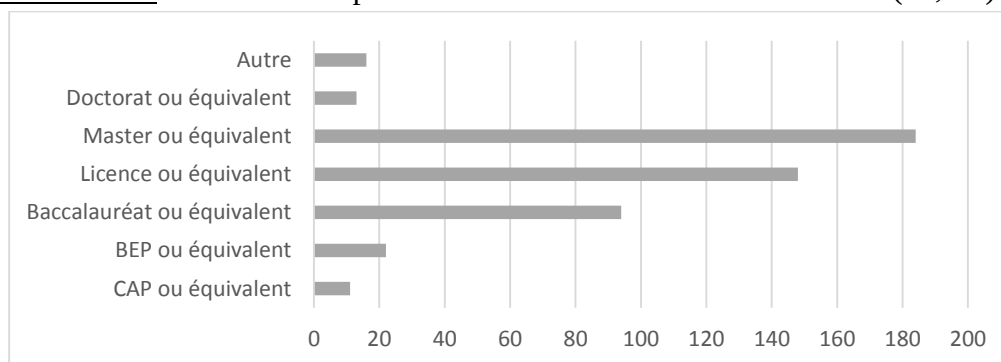


Figure 4: Niveau d'étude des répondants (n=588).

- Catégories socio-professionnelles: les catégories retenues sont celles données par la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles de l'INSEE. Nous nous sommes appuyés sur le niveau 1 qui retient 8 postes en ajoutant les catégories « étudiants » et « enseignants » afin de prendre en compte ces populations dans notre analyse.

Données INSEE 2013	%	Questionnaire	n	%
Agriculteurs exploitants	1,0	Idem INSEE	22	4,5
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	3,3	Idem INSEE	23	4,7
Cadres, professions intellectuelles supérieures	7,7	Idem INSEE	88	18
Professeurs, professions scientifiques, professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	3,4	Enseignants	46	9,4
Professions intermédiaires	11,7	Idem INSEE	28	5,7
Employés	16,0	Idem INSEE	92	18,9
Ouvriers	12,3	Idem INSEE	2	0,4
Inactifs ayant déjà travaillé	31,9	Retraités	13	2,7
Autres sans activité professionnelle	4,5	Autres statuts	50	10,2
Élèves ou étudiants	8,2	Etudiants	124	25,5
TOTAL	100	TOTAL	488	100

Tableau 2 : Comparaison des pourcentages de catégories socio-professionnelles entre les données de l'INSEE en 2013 et celles des répondants au questionnaire.

De manière générale, il faudra considérer les résultats de cette enquête en sachant que les répondants sont plutôt des jeunes femmes de nationalité française et dont le français est la langue principale à la maison et de scolarité. En revanche, la majorité sont des individus plurilingues qui parlent, en moyenne, deux langues étrangères et au moins une de manière régulière. Les répondants ont un niveau scolaire élevé ce qui peut impliquer de meilleures aptitudes métacognitives et un biais sur le plan de la maîtrise des codes académiques du français. On notera également une sur-représentativité des étudiants et des professions du tertiaire et une sous-représentativité des métiers du secteur primaire ou secondaire (notamment les ouvriers) par rapport aux statistiques nationales.

Discussions

Nous traiterons les réponses, de manière successive, aux cinq questions posées au regard des trois productions puis nous les mettrons en perspective les unes avec les autres.

La première question porte sur l'évaluation générale de la maîtrise du français de l'auteur de chaque publication. Nous pouvons constater que les productions 1SMS et 2SI sont évaluées avec, en moyenne, le même degré de maîtrise soit respectivement 5,63 (écart-type = 1,37) et 5,33 (écart-type = 1,43) contre 2,15 (écart-type = 1,23) pour la production 3ORAL. Il semblerait donc que la variation par rapport à la norme au regard des caractéristiques grammaticales en jeu dans les productions 1SMS et 2SI soit considérée par les répondants comme relevant d'une plus faible maîtrise du français de l'auteur comparée à la production 3ORAL.

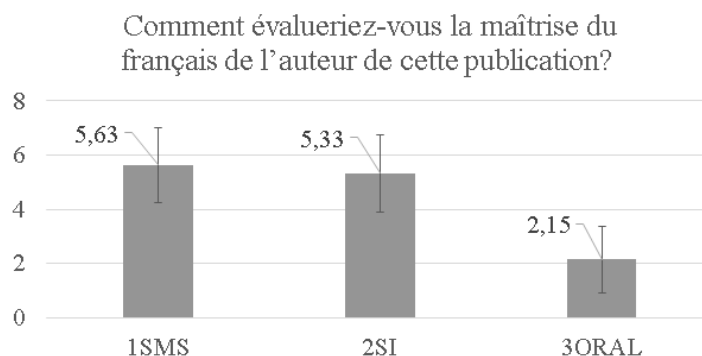


Figure 5: Moyennes et écarts-types des réponses à la première question portant sur les productions (n=488).

L'échelle va de 1 (très bonne) à 7 (très faible).

Le deuxième point porte sur le fait que les répondants seraient susceptibles de faire un commentaire concernant la maîtrise du français à l'auteur de chaque publication. Nous remarquons la même tendance que pour la question 1, à savoir un profil de réponses similaire pour les productions 1SMS et 2SI en comparaison à 3ORAL. Tandis que les deux premières pourraient induire une forte probabilité de commentaire, en moyenne 39,05% de « oui » et 34,65% de « peut-être », une tendance fortement contraire apparaît pour 3ORAL pour laquelle les répondants ne feraient pas de remarque sur la maîtrise de l'oral de l'auteur à hauteur de 83,6%. Ces tendances vont dans le sens de l'évaluation moyenne obtenue par chaque production lors de la première question.

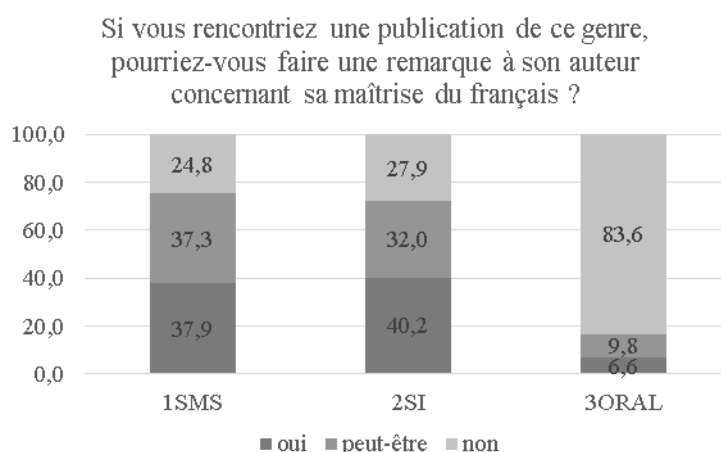


Figure 6: Pourcentages de réponses à la deuxième question portant sur les productions (n=488).

Afin de mesurer les représentations socio-affectives des répondants concernant la maîtrise du français, nous avons cherché à déterminer le profil type des auteurs en fonction de plusieurs

critères : le salaire mensuel, le niveau d'étude et la catégorie d'âge. Nous précisons de nouveau que dans le but de faire émerger des tendances, ces questions étaient obligatoires et à choix fermé. Cette méthodologie a pour but de mettre en évidence des tendances importantes sur des grands groupes de répondants dans une approche préliminaire mais elle ne saurait mesurer la complexité des représentations d'un individu.

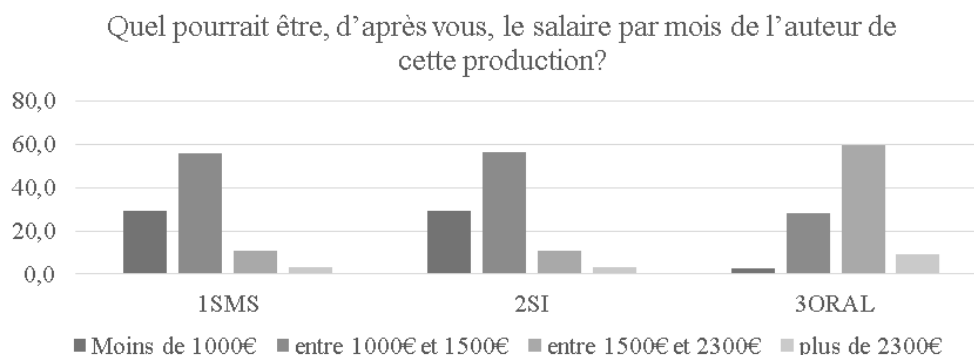


Figure 7: Nombre de réponses en pourcentage à la question 3 portant sur les productions (n=488).

Au regard des représentations concernant le salaire probable de l'auteur, la tendance mesurée aux questions 1 et 2 est toujours présente à savoir qu'elles sont comparables pour 1SMS et 2SI et différentes avec 3ORAL. La majorité des répondants pense que l'auteur des deux premières productions touche moins de 1500€ (85,65%) avec un pic dans la tranche 1000-1500€ alors que pour la troisième ce serait entre 1000 et 2300€ (87,9%) avec un pic dans la tranche 1500 à 2300€.

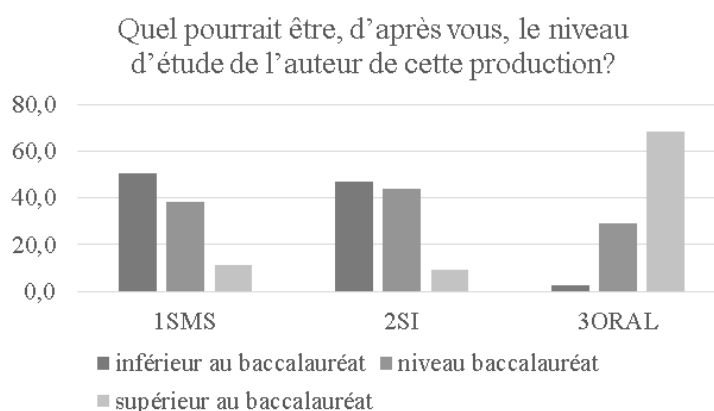


Figure 8: Pourcentage de réponses à la question 4 portant sur les productions (n=488).

Dans la même perspective, le niveau d'étude des auteurs des publications, dans les représentations des répondants, montre une fois de plus une opposition entre les deux premières productions et la

troisième. L'auteur de cette dernière a été représenté comme ayant un niveau supérieur au baccalauréat (68,2%) contre 10,15%, en moyenne, pour les productions 1SMS et 2SI. Nous remarquons également que la troisième production montre une très faible représentation pour la réponse « inférieur au baccalauréat » avec 2,7% alors qu'il est plutôt égal avec la réponse « niveau baccalauréat », 44,9% en moyenne.

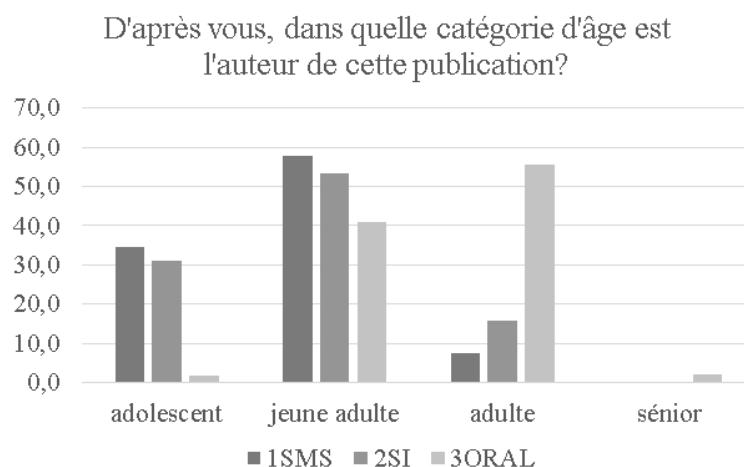


Figure 9: Nombre de réponses en pourcentage à la cinquième question portant sur les productions (n=488).

Concernant le dernier critère, celui de la catégorie d'âge, les auteurs type des trois productions ont été fortement évalués comme appartenant à la catégorie des jeunes adultes (50,63% en moyenne) et que, de manière générale, la tranche « sénior » n'a que très peu été sélectionnée et uniquement pour 3ORAL. Cette tendance peut s'expliquer par le fait que les productions étaient sur *Twitterce* qui peut aller dans le sens que l'utilisation de ce type de média, dans les représentations des sondés, serait préférentiellement présente chez des populations jeunes. Cependant, la production 3ORAL montre une très forte représentation, à l'inverse des deux autres, dans la catégorie « adulte » 55,5% contre 15,8% et 7,6%. Cette tendance est inversement proportionnelle pour la catégorie « adolescent ».

En guise de conclusion intermédiaire, l'auteur type de la production 3ORAL est perçu par les répondants comme présentant **une meilleure maîtrise du français, un meilleur salaire mensuel, un meilleur niveau d'étude, un âge supérieur** et comme étant **moins susceptible de recevoir un commentaire** concernant sa maîtrise du français. L'ensemble de ces points montre une

tendance forte vers une forme de stigmatisation sociale au regard de la maîtrise du français exprimée par des productions non-conformes à la norme académique du français et produites à l'écrit sur un réseau social. Bien que cette tendance ne puisse pas être généralisée, au regard du choix d'une question fermée et du profil des répondants qui n'est pas suffisamment représentatif de celui de la population globale française, elle semble être persistante à travers les trois critères retenus pour cette étude préliminaire : le salaire mensuel, le niveau d'étude et la tranche d'âge. Afin de compléter ce point de vue, nous avons introduit une question ouverte afin d'analyser de manière qualitative le type de commentaire que pourraient donner les répondants face à ces productions. Nous remarquons, tout d'abord, que sur le plan qualitatif, on retrouve les mêmes tendances que celles obtenues à la question : « Si vous rencontriez une publication de ce genre, pourriez-vous faire une remarque à son auteur concernant sa maîtrise du français ? ». Nous dénombrons 51 commentaires pour la production 3ORAL contre 238 pour 1SMS et 227 pour 2SI. Une analyse à la fois qualitative et quantitative de ces commentaires a été menée. Pour cela, nous avons, dans un premier temps, déterminé six grandes catégories de remarque en fonction que le répondant fait référence: (1) au contenu du tweet, (2) à l'auteur probable du tweet, (3) au français en général, (4) qu'il corrige ou imite les erreurs du tweet, (5) qu'il fait remarquer la règle ou la caractéristique linguistique en cause, et (6) d'autres remarques. Le tableau ci-dessous reprend le nombre d'occurrences pour ces six catégories dans les trois tweets testés. Un commentaire peut être dans plusieurs catégories. De manière générale, on peut constater que la majeure partie des commentaires pour l'ensemble des trois tweets touchent au français (22%) puis à l'individu ou à la règle (21% chacun) ainsi qu'à une correction/imitation de l'erreur (17%).

Réf.	Message	Individu	Français	Correction imitation	Règle Asp. lang.	Autres	Total
1SMS	58 (16%)	105 (29%)	119 (33%)	23 (6%)	34(9%)	21 (6%)	360
2SI	16 (6%)	36 (13%)	29 (10%)	66(23%)	108 38%)	28 (10%)	283
3ORAL	5 (8%)	5 (8%)	9 (14%)	29 (46%)	8 (13%)	7 (11%)	63
Total	79(11%)	146(21%)	157(22%)	118(17%)	150(21%)	56(8%)	706

Tableau 3 : Analyse des commentaires possibles des répondants pour les trois tweets en fonction des six catégories définies.

De manière plus détaillée, pour 1SMS, ces commentaires portent sur l'individu (105 occurrences) ou le français général (119 occurrences) alors que pour 2SI, ils portent principalement sur le rappel de la règle ou de l'aspect langagier touché (108) ou sur une correction/imitation de l'erreur (66). Pour 3ORAL, ce sont surtout des commentaires qui portent sur une correction/imitation de l'erreur (29). Il est intéressant de constater que l'on ne retrouve pas les tendances proches vues précédemment entre 1SMS et 2SI. Les commentaires, pour le premier, touchent principalement le français et l'individu tandis que pour le deuxième, ce sont principalement le rappel à la règle et la correction/imitation qui sont évoqués. On peut penser que cette différence est principalement due à deux phénomènes : le premier expérimental étant donné l'ordre de présentation des tweets réduisant le nombre de caractères au fur et à mesure de l'avancement du questionnaire. Il aurait été possible de randomiser l'ordre de présentation afin de limiter ce biais. Le deuxième peut s'expliquer par le fait que le 1SMS comporte plus de critères non-conformes à la norme que 2SI. On peut également penser que, même si la maîtrise hypothétique de l'auteur de 2SI a été évaluée de manière proche à 1SMS, les erreurs liées à la phrase en « si + conditionnel » sont mieux admises que celles liées au langage SMS comme l'indiquent ces deux commentaires :

« Je l'avertirais de l'erreur commune sur le "serais". Mais étant donné le caractère fréquent de cette faute, il est probable que je laisse passer. » (1SMS)

« J'entends cette faute fréquemment faite par des individus qui ont au moins bac+2. ». (1SMS)

Nous allons maintenant porter notre attention sur les occurrences qui font référence à l'individu car elles représentent 21% du total. Nous avons repéré plusieurs types de remarques. Elles peuvent prendre à parti l'auteur du tweet :

« As-tu voulu écrire vite ou bien es-tu fâché avec l'orthographe ? » (1SMS)

« ... et as-tu un Bescherelle sur tes étagères ? » (1SMS)

Elles peuvent également toucher l'individu en dehors de sa simple maîtrise du français :

« Quand je regarde des tweets pareils, je me rends compte que les gens n'ont aucun sens de l'orthographe. » (1SMS)

« je vois déjà 6 fautes... peut être que la culture commence par l'apprentissage à l'écrit de de la langue ! » (1SMS)

« Que c'est une honte d'écrire comme ça » (1SMS)

« il ne parle pas français » (1SMS)

- « *Je trouve déplorable de maltraiter la langue Française à ce point .* » (1SMS)
- « *(cas désespéré, pas la peine de faire une remarque !!!)* » (2SI)
- « *Apprendre à parler avant d 'écrire* » (2SI)
- « *Tu parles comme une vache espagnole !!!!* » (2SI)
- « *Tu risques déjà de te faire insulter pour crime orthographique.* » (2SI)

Nous pouvons constater, avec ces exemples, qu'une grande partie des commentaires témoigne d'une simple vision négative de la non-maîtrise du français académique à une réelle hostilité face à ces productions non-conformes à la norme mais qui se prolongent vers l'individu lui-même.

Nous remarquons également que certaines de ces occurrences, qui montrent une vision négative du non-respect de la norme du français académique, présentent elles-mêmes des énoncés non-conformes. Cependant, nous constatons, à l'inverse, des commentaires positifs qui visent à donner des pistes ou conseils pour solutionner ces difficultés.

- « *Il me semble que la phrase correcte est "Si j'étais ..." , a moins d'etre fan de "La guerre des boutons" ;-)* » (2SI)
- « *Je ne me permettrait pas ici une remarque, car visiblement c'est la maitrise des fondamentaux qui est en cause, pas une quelconque volonté de réduire le temps ou l'espace.* » (2SI)
- « *faire plus attention a ce que l on publie sur internet,tant par la forme que par le sens, et en cas de doute d écriture, faire corriger par un dictionnaire en ligne au minimum* » (1SMS)

Afin de compléter cette discussion, nous avons mené une analyse quantitative lexicale des mots les plus fréquemment donnés dans les commentaires. Nous retiendrons ici les cinq occurrences les plus fréquentes mais une version plus large est donnée en annexe 2. Les données ont été analysées par l'analyseur de texte de Jean François Jet². Le script ne prend en compte que les mots composés d'au moins cinq caractères qui sont mentionnés au moins deux fois dans le texte.

²http://jfjet.perso.free.fr/?page_id=14 (consulté le 20/05/2015)

	1SMS		2SI		3ORAL	
	mot	fréquence	mot	fréquence	mot	fréquence
1	orthographe	47	étais	50	faire	7
2	culture	41	aiment	35	écrit	6
3	écrire	32	temps	24	blanche	5
4	français	30	conjugaison	21	passer	5
5	compte	29	aurais	19	faute	5

Tableau 4 : Les cinq mots les plus fréquemment employés dans les commentaires en fonction de chaque tweet. Le

script ne prend en compte que les mots composés d'au moins cinq caractères qui sont mentionnés au moins deux fois dans le texte. Le nombre de mots qui correspond à ces critères est de 175 pour 1SMS, 72 pour 2SI et 34 pour 3ORAL.

L'analyse lexicale permet d'affiner celle qualitative réalisée précédemment. On peut constater que pour 1SMS, les mots les plus fréquents focalisent sur la maîtrise du français avec les mots « orthographe », « français » à travers sa pratique « écrire » mais aussi au contenu du tweet qui comprend les mots « culture », et « compte ». Pour 2SI, nous remarquons que les deux premiers mots les plus fréquents font référence aux corrections données par les répondants : « étais » correspond à la forme appropriée dans l'énoncé pour « si je serais » et le « aiment » apparaît dans la règle mnémotechnique « *les si n'aiment pas les rai* » mentionnée à de nombreuses reprises. Les mots « temps » et « conjugaison » ont été utilisés pour signaler le type d'erreur produite et « aurais » a permis aux répondants d'imiter l'erreur de l'auteur « *Si j'aurais su, j'aurai pas lu....* ». Concernant 3ORAL, l'analyse apparaît moins pertinente au regard du faible nombre de mots correspondants aux critères retenus par le script. Cependant, « faire » et « passer » sont présents par leur utilisation fréquente en français mais également parce que l'auteur a utilisé la locution « faire une nuit blanche » au lieu de « passer une nuit blanche ». Le mot « écrit » fait référence à la modalité, « blanche » au contenu du tweet et « faute » à la production non-conforme repérée « eh bien » au lieu de « et bien ».

L'ensemble de ces éléments renforce l'idée d'une sensibilité particulière à l'égard de la maîtrise des codes du français académique. Cette sensibilité porte non seulement sur les caractéristiques grammaticales mais les dépasse vers un jugement personnel de l'individu qui les produit. Il est évident que cette analyse préliminaire ne prend pas en compte la complexité de ce phénomène et

possède des biais expérimentaux qui ont permis de mettre en évidence des tendances fortes. Elle permet néanmoins d'apporter des éléments tangibles sur la cristallisation de critères stigmatisants autour de la maîtrise des codes du français académique comme unique et seule variété du français existante d'une part, mais aussi acceptable. La conclusion développera les effets connus de tout processus de stigmatisation.

Conclusion et perspectives pédagogiques

Le questionnaire révèle ainsi un effet de stigmatisation sociale (salaire, niveau d'étude, tranche d'âge) perceptible dans les représentations des répondants en ce qui concerne la maîtrise des codes académiques du français. Dans des productions sur des réseaux sociaux, les auteurs de productions non-conformes à la norme peuvent être l'objet de commentaires agressifs, encourageants ou humoristiques portant sur la règle de grammaire, la pratique langagière de l'auteur, voire l'individu lui-même. Une réflexion autour de la reconnaissance de la variation en français pourrait réduire ces effets de stigmatisation. Les conséquences de cette stigmatisation sont prévisibles comme Link et Phelan (2001) le montrent : « le rabaissement dans une hiérarchie des statuts peut commencer à avoir des effets sur les propres chances de vie d'une personne. Il n'est pas nécessaire de concevoir l'étiquetage et les stéréotypes qui, initialement, mènent au niveau inférieur, parce que le statut inférieur devient lui-même la base de la discrimination ». Le non-respect des besoins clés des humains, de la personnalité, du fonctionnement ou de la face des individus conduit inévitablement à de l'agressivité ou à de la résignation entretenus par des besoins de pouvoir d'une part ou de sécurité de l'autre (Maslow, 1967). La psychologie nous aide, ici, à comprendre les phénomènes sociologiques au niveau individuel tout en légitimant les positionnements en faveur du respect de tous. Rogers (1969) insiste notamment sur l'importance d'un regard positif inconditionnel, une attitude de non-jugement, d'ouverture, et de réflexivité.

Cette étude préliminaire apporte des éléments sur les représentations sociales liées à la maîtrise du français standard académique et notamment cet effet de stigmatisation. Notons que l'étude portait sur un nombre limité d'occurrences et que les paramètres sociaux des messages (tweet, écrit) ont

pu renforcer cette tendance. Il serait pertinent de continuer avec des travaux en didactique interventionniste afin de mesurer l'impact de la prise en compte de cette variation sur la médiation pédagogique et la tolérance à la variation. Les perspectives envisagées sont multiples et permettraient de sensibiliser les locuteurs aux différences entre les codes (académique vs démotique) en contexte FLE/S mais aussi FLM afin d'augmenter l'adaptabilité au monde social et de réduire les inégalités d'accès au monde professionnel (cf. Bourdieu & Passeron, 1964). D'autant que certaines caractéristiques linguistiques d'un registre touchent à des représentations plus profondes du contrôle ou relâchement de soi, par exemple (pour la phonétique ; Fonagy, 1991). Wachs (2005 : 175) rappelle que « d'une façon générale, la plus grande difficulté pour tout locuteur (enfants ou adultes) est d'adapter son registre à la situation de communication et, par conséquent, d'être capable d'en identifier les paramètres et les enjeux ». Nous avons vu précédemment que l'accès au français académique est déterminant pour la réussite scolaire dans le sens où sa maîtrise structure les aptitudes métalinguistiques, comme le rappelle Narcy-Combes (2006: 152) en s'appuyant sur Robinson (2002) : « ce type d'enseignement ne peut s'adresser qu'à des apprenants qui ont développé des capacités cognitives qui leur permettent de traiter l'information à ce niveau de compétence ». De plus, une approche de ce type a pour vocation d'éviter les enfermements psychosociaux (cf. psychologie humaniste) qui génèrent des blocages quand il convient d'aller vers *CALP*.

Toute cette réflexion s'intègre dans une perspective éducative plus large qui rejoint celle que Morin (2014 : 37) propose en considérant qu' « il faudrait enseigner les principes de stratégie, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours de route ». A travers ce positionnement éducatif, nous pensons que cela permettrait d'augmenter la tolérance de l'autre et des différences, et de limiter les phénomènes de repli identitaire qui peuvent, entre autres, se cristalliser autour de la maîtrise du français académique.

Bibliographie

- Abdellatif BENSFIA, Abdelouahed MABROUR et Khalil MGHARFAOUI, (2013), « L'impact du choix de la langue sur les débouchés et carrières professionnels: points de vue d'étudiants », *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 10, n°3, Enseignements Universitaires Francophones en milieu bi/plurilingues, p. 55-73.
- Douglas BIBER, (1986), "Spoken and written textual dimensions in English: Resolving the contradictory findings", *Language*, 62, p. 384-414.
- Régis BIGOT, (2009), « Les classes moyennes sous pression », *Cahier de recherche*, n°249, CREDOC.
- Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Davis CORSON, (1997), "The learning and use of academic English words", *Language Learning*, 47, p. 671-718.
- Claude CORTIER, Abdelkrim KAABOUB, Nawel KHERRA et Mahieddine BENAOUIM, (2013), « Français Langue d'enseignement et prise en compte du bi/plurilinguisme dans les études universitaires en Algérie: quelle compatibilité avec la didactique du FOS? », *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, volume 10, n°3, Enseignements Universitaires Francophones en milieu bi/plurilingues, p. 75-98
- Jim CUMMINS, (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism*, n°19, p. 121-129.

- Jim CUMMINS, (1981), "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students" in California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Jim CUMMINS, (2008), "BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction" in Street, B. & Hornberger, N. H, (Eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2 Literacy*, New York, Springer Science + Business Media LLC, p. 71-83.
- Carole EDELSKY, (1990), *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*, London, The Falmer Press.
- Ivan FONAGY, (1991), *La vive voix, essai de psycho-phonétique*, Paris, Payot.
- Michel FRANCARD, (1997), « Légitimité linguistique » in Moreau, M.-L., (Ed.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga, p. 201-2.
- Ofélia GARCÍA, (2008), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Malden, MA, Wiley-Blackwell.
- Pauline GIBBONS, (1991), *Learning to learn in a second language*, Newtown, Australia, Primary English Teaching Association.
- Claire KRAMSCH, (2009), *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*, Oxford, Oxford University Press.
- Bruce G. LINK & Jo C. PHELAN, (2001), "Conceptualizing Stigma", *Annual Review of Sociology*, vol.27,p. 363-385.Traduction par Pauline Jacquin.
- A. H. MASLOW, (1967), "A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life", *Journal of Humanistic Psychology*, 7(2), p. 93-127.
- Benjamin MASSOT, (2003), *Éléments linguistiques pour une vision diglossique du français contemporain*, Mémoire de DEA de sciences du langage à l'Université Paris 8 Vincennes.

- Benjamin MASSOT et Paul ROWLETT, (2013), « Le débat sur la diglossie en France: Aspects scientifiques et politiques », *Journal of French Language Studies*, 23 (1), p. 1-15.
- Marie-Françoise NARCY-COMBES, (2006), « Littérature et didactique », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, *recherches en didactique des langues*, p. 147-64.
- Peter ROBINSON, (2002), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Carl ROGERS, (1969), *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio, Charles Merrill.
- Ferdinand de SAUSSURE, (1967) [1916], *Cours de linguistique générale*, originellement publié par Bailly, C. et al. Edition critique par Mauro (de), T. Paris, Payot.
- Robin SCARCELLA, (2003), *Academic English: A conceptual framework*, Santa Barbara, The University of California Linguistic Minority Research Institute Technical Report 2003-1.
- Corinne WEBER, (2013), *Pour une didactique de l'oralité*, Paris, Didier.
- Terrence G. WILEY, (1996), *Literacy and language diversity in the United States*, Washington, DC, Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Anne ZRIBI-HERTZ, (2011), « Pour un modèle diglossique de description du français: quelques implications théoriques, didactiques et méthodologiques », *Journal of French Language Studies*, 21 (02), p. 231-256.

Annexes 1 : Questionnaire en ligne – partie générale (1).

Questionnaire sur la maîtrise du français

Ce questionnaire s'intègre dans le cadre d'une recherche sur la maîtrise du français menée au sein de l'Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3. Ce questionnaire est entièrement anonyme. Il dure 15-20 minutes. Après avoir validé une page, vous ne pourrez pas revenir sur vos réponses. Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Répondez le plus honnêtement possible.

ATTENTION : ce questionnaire s'adresse uniquement à des francophones natifs dont le français est au moins une des langues qu'elles/ils ont utilisé-e-s régulièrement dans le cadre familial et/ou scolaire et/ou social et/ou administratif.

Ce questionnaire pourra intégrer des questions à choix forcé. Elles ont pour but de mettre en évidence des tendances parmi les répondants. Si vous ne vous sentez pas à l'aise avec ces questions, vous avez la liberté d'arrêter le questionnaire à tout moment.

*Obligatoire

Profil socio-professionnel, langagier et culturel

1. **Sexe ***

Une seule réponse possible.

- ☐ Femme
☐ Homme
☐ Autre/ne pas préciser

2. **Age ***

Une seule réponse possible.

- ☐ moins de 20 ans
☐ 20-29 ans
☐ 30-39 ans
☐ 40-49 ans
☐ 50 ans et plus

3. **Nationalité ***

Une seule réponse possible.

- ☐ française
☐ Autre :

4. **Langue(s) première(s) (langue(s) maternelle(s)) ***

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ français
☐ Autre :

Annexes 1 : Questionnaire en ligne – partie générale (2).

5. Je parle principalement français à la maison *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

6. J'ai suivi principalement ma scolarité en français *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

7. Nombre de langues apprises autres que le français *

Une seule réponse possible.

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5 et plus

8. Parmi ces dernières, combien j'en pratique régulièrement? *

Une seule réponse possible.

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5 et plus

9. Pays dans lequel je réside actuellement *

Une seule réponse possible.

☐ France métropolitaine

☐ Autres territoires français

☐ Pays francophones

☐ Autre :

Annexes 1 : Questionnaire en ligne – partie générale (3).

10. Plus haut niveau d'étude obtenu *

Une seule réponse possible.

- ☐ CAP ou équivalent
- ☐ BEP ou équivalent
- ☐ Baccalauréat ou équivalent
- ☐ Licence ou équivalent
- ☐ Master ou équivalent
- ☐ Doctorat ou équivalent
- ☐ Autre

11. Statut socioprofessionnel *

pour en savoir plus sur les catégories: <http://www.univ-paris-diderot.fr/DocumentsFCK/inscriptions/File/CSP.pdf>

Une seule réponse possible.

- ☐ Agriculteurs exploitants
- ☐ Artisans, commerçants et chefs d'entreprises
- ☐ Cadres et professions intellectuelles supérieures
- ☐ Professions intermédiaires
- ☐ Employés
- ☐ Ouvriers
- ☐ Retraités
- ☐ Etudiants
- ☐ Enseignants
- ☐ Autres statuts

Annexes 1 : Questionnaire en ligne – exemple pour un tweet (1).

Que pensez-vous? (1)



15. 1) Comment évalueriez-vous la maîtrise du français de l'auteur de cette publication *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
très bonne	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	très faible

16. 1) Si vous rencontriez une publication de ce genre, pourriez-vous faire une remarque à son auteur concernant sa maîtrise du français ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
☐ Peut-être
☐ Non

17. 1) Si oui, laquelle serait-ce?

.....

.....

.....

.....

.....

Annexes 1 : Questionnaire en ligne – exemple pour un tweet (2).

18. **1) Quel pourrait être, d'après vous, le niveau d'étude de l'auteur de cette production ***

Une seule réponse possible.

- ☐ inférieur au baccalauréat
- ☐ niveau baccalauréat
- ☐ supérieur au baccalauréat

19. **1) Quel pourrait être, d'après vous, le salaire par mois de l'auteur de cette production ***

Une seule réponse possible.

- ☐ Moins de 1000€
- ☐ entre 1000€ et 1500€
- ☐ entre 1500 et 2300€
- ☐ plus de 2300€

20. **1) D'après vous, dans quelle catégorie d'âge est l'auteur de cette publication? ***

Une seule réponse possible.

- ☐ adolescent
- ☐ jeune adulte
- ☐ adulte
- ☐ sénior

Annexe 2 : Analyse quantitative lexicale des commentaires donnés par les répondants.

1SMS		
1	orthographe	47
2	culture	41
3	écrire	32
4	français	30
5	compte	29
6	aucune	27
7	regarde	25
8	maillon	23
9	faible	22
10	rends	21
11	faire	20
12	fautes	19
13	langage	19
14	Bescherelle	16
15	regarder	13
15b	écrit	13

2SI		
1	étais	50
2	aiment	35
3	temps	24
4	conjugaison	21
5	aurais	19
6	arbitre	16
7	concordance	16
8	français	15
9	serais	12
10	conditionnel	11
11	Bescherelle	10
12	insulter	9
13	revoir	9
14	apprendre	8
15	écrire	8

3ORAL		
1	faire	7
2	écrit	6
3	blanche	5
4	passer	5
5	faute	5
6	interjection	4
7	passe	4
8	aurai	3
9	français	3
10	phrase	3
11	conjonction	3
12	petite	3
13	verbe	3
14	langue	3
15	merci	3
15b	orthographe	3