

L'EXPRESSION LANGAGIÈRE DU MAÎTRE DU PRIMAIRE AU COLLÈGE OU L'IMPOSSIBLE DÉTACHEMENT D'UN RÉFLEXE LANGAGIER

ADOPO Achi Aimé²⁰⁹,
YÉBOUA Kouadio Djeban,
École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan.

Résumé

L'exercice de certaines professions est associé à des pratiques langagières qui finissent par en constituer une spécificité identitaire. Il se construit, au fil du temps, un code linguistique intrinsèquement lié au champ spécifique de l'activité professionnelle en rapport avec les usages qu'on en fait au quotidien. Ce réflexe langagier semble impossible à détacher de l'instituteur qui accède au grade d'enseignant de second degré. Notre réflexion sur ce phénomène vise à décrire les éléments constitutifs de cette pratique langagière atypique à partir d'observations de classe. Elle se propose, en outre, d'exposer les procédés de remédiation en vue de corriger ces pratiques langagières identitaires.

Mots clés : instituteur, niveau de langue, pratique langagière, professeur, réflexe langagier

Abstract

The exercise of some professions is associated with language practices that end up in becoming an identity characteristic. As a matter of fact, a language code which is intrinsically connected to the specific field of the professional activity in line with the daily uses is built over time. That language reflex seems to be difficult to take away from a primary school teacher who becomes a high school teacher. Our reflection on this phenomenon aims at describing the various components of this atypical language practice through class observations. We are also looking at providing remedial processes in order to correct this professional distortion.

Key words: Primary school teacher, language level, language practice, high school teacher, language reflex

Le langage participe de la construction de l'identité de l'individu à partir de l'usage qu'il en fait et qu'il tient de l'habitude ou de sa seconde nature par sa régularité et sa constance. En effet, la construction de soi par la culture, tout au long de son existence, se fait par une pratique langagière propre à l'ensemble des connaissances acquises, qui permettent de développer le sens critique, le goût et le jugement qui en sont issus. La plupart des gens opèrent des choix d'investissements langagiers différents, qui sont intimement liés à des

²⁰⁹ ADOPO Achi Aimé, Enseignant-chercheur, Maître de Conférences
École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Spécialiste de grammaire et linguistique du français.

YÉBOUA Kouadio Djeban,
École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Enseignant-chercheur, Maître-assistant École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Spécialiste de grammaire, didactique et linguistique du français.

options identitaires. Opter pour telle ou telle manière d'utiliser la langue peut être aussi une question de stratégie, surtout lorsque l'environnement professionnel l'impose.

Les pratiques langagières d'une personne sont conditionnées par le milieu socioprofessionnel, même si elles y produisent également des effets en retour. Ce fonctionnement symétrique des usages d'expressions de la pensée et de communication en fonction des métiers exercés semble paradoxal. Il est difficile d'envisager que la substance qui fonde une pratique langagière soit liée au corps social auquel l'individu appartient et qu'en même temps, elle soit susceptible de déteindre sur ce qui en constitue le fondement. Berger et Luckmann (1986 : 92) replacent la prépondérance de la communauté dans laquelle évolue l'individu pour définir l'habitude langagière. Pour ces auteurs, la pratique langagière consiste en « *des activités conscientes (ou réflexives) et inconscientes mettant en jeu une interaction de phénomènes liés au langage* » (pris dans sa globalité). Une telle approche met en avant la dimension d'une pratique langagière qui naît de l'instinct, c'est-à-dire qui échappe à la conscience et permet de la lier au réflexe. Il est donc sensé d'imaginer que la pratique langagière peut devenir une forme de réaction automatique, involontaire et immédiate pour une catégorie socioprofessionnelle du fait du procédé stéréotypé de la répétition liée à la manière concrète d'exercer son activité. La forme particulière que revêt l'accomplissement d'une action langagière apparaît comme une stimulation déterminée. C'est sans doute ce qui arrive aux enseignants de l'école primaire.

Nous avons remarqué, à cet effet, que ces derniers ont développé un ensemble de comportements langagiers qui se manifestent d'une façon presque machinale, par habitude, presque sans réfléchir, dans le rituel communicatif de la classe. Cette tendance excessive et souvent agaçante pour un mode d'expression caractéristique d'un maître d'une école primaire a du mal à s'effacer lorsque celui-ci accède au corps des enseignants de collège. C'est cette réalité établie par nos observations de la réalité de la classe qui nous a conduits à nous interroger sur cette disposition permanente acquise sous l'influence de pratiques antérieures. Quels sont donc les faits de langue qui dépeignent les traits ou caractères distinctifs de la pratique langagière du professeur de collège de profil d'instituteur ?

Nous voulons apporter à cette question une réponse diagnostique, c'est-à-dire faire une description des habitudes langagières de ces enseignants de collège, à partir d'observations de classes que nous avons effectuées dans le cadre normal de l'encadrement des professeurs stagiaires de français du parcours formation continue, avec le regard de l'usage normatif de la langue. Cet exercice nous a permis de recueillir quelques faits de langue au cours des activités de grammaire et de lecture d'une centaine d'enseignants de ce profil, et qui seront analysés au plan syntaxique et lexical. En tant qu'encadreurs et formateurs des formateurs dans le cadre de nos attributions, nous terminerons cette étude par quelques pistes d'actions remédiatives.

1. Du langage de l'enseignant dans les interactions didactiques

L'acte du langage s'inscrit en principe dans un cadre qui lui permet d'exercer une certaine influence sur le groupe social ou institutionnel qui en est allocutaire. Avant de décrire des faits de langue caractéristiques du contexte d'apprentissage qu'est la classe, il nous semble important d'évacuer un préalable terminologique sur ce phénomène humain même de langage.

1.1. Le langage : précisions conceptuelles

Concept qui appartient à l'essence de la pragmatique linguistique, l'acte de parole ou le langage est un ensemble structuré d'éléments naturels qui rendent l'homme capable de communication. Il apparaît ainsi comme un appareillage ou un dispositif formé par une

réunion d'organes et d'éléments analogues dont le but est de transmettre de l'information. Le langage humain tire son origine d'un ensemble de conventions sociales, c'est-à-dire des habitudes communicationnelles que les uns et les autres ont intégrées, de manière tacite et harmonieuse. Le langage humain est avant tout un moyen de communication. Pris ainsi, il renforce sa fonction sociale d'établir des rapports privilégiés entre les hommes. En unissant ainsi les hommes, le langage leur permet d'influencer et de dominer leur environnement immédiat.

Le langage humain est étudié dans sa perspective actuelle depuis le début du siècle dernier avec Ferdinand de Saussure (1916), qui a développé le concept du signe linguistique arbitraire. Les unités signifiantes n'entretiennent aucune relation par leurs structures formelles avec le sens qu'elles véhiculent. En d'autres mots, la forme sonore n'a pas à présenter des traits de similitude avec l'idée qu'elle représente. Le signifié en rapport avec le signifiant découle d'un assemblage qui ne procède pas d'un ordre préétabli, mais fondé sur une transformation graduelle et conçue naturellement pour aboutir à la constitution des langues. Le langage humain s'est constitué pour servir avant tout de moyen d'interaction sociale. Les échanges de propos qui en résultent sont dits sociaux parce qu'ils servent à partager des informations mais surtout ils se produisent dans des circonstances où les différents usagers cherchent à agir les uns sur les autres. Tout contexte nécessite donc un rôle spécifique caractérisé par un ensemble de propriétés langagières actives concourant au but de la situation d'énonciation. C'est cela qui légitime la pragmatique, qui prend en compte le langage et son contexte de production. La réflexion, pour la présente étude, s'inscrit dans le contexte de production d'« actes de parole » et d'« actes de langage » (J. R. Searle, 1969 ; J. L. Austin, 1970), le premier concept désignant « l'énoncé effectivement réalisé par un locuteur » (J. Dubois et al., 1994 :14) et le second, « l'utilisation du langage comme une action » (Idem). Pour cette étude, la classe de français est l'espace d'observation de ces actes de langage.

1. 2. Fonctions du langage de l'enseignant dans les interactions didactiques

L'atmosphère matérielle et intellectuelle qui environne la classe est adossée à un ensemble complexe de liens de dépendance ou d'influences réciproques en rapport avec la gestion de l'espace et des activités d'apprentissage qui s'y déroulent. Il s'y établit une sorte de rituel communicatif dont le but est d'encourager l'interaction entre l'ensemble des acteurs. Fonctionnant comme des réactions automatiques involontaires et immédiates, ce type de communication implique que chacun des participants connaisse son rôle, l'influence qu'il y exerce et la fonction qu'il peut remplir. Le langage propre à la classe a été radicalement modifié au fil de l'évolution des recherches portant sur les méthodes didactiques de plus en plus interactionnistes. En effet, la classe a toujours été vue comme le lieu d'expérimentation de nouveaux moyens raisonnés employés pour parvenir à un enseignement jugé plus efficace par une communication qui redéfinit les rôles des participants. Mais les différentes prises de parole convergent vers un objectif aussi didactisé que socialisé. L'enseignant utilise son tour de parole comme une série d'instructions ou de consignes exprimées dans un langage de programmation pédagogique. Il veille à distribuer la parole de manière équilibrée pour une construction collégiale des savoirs. Cette convergence liée à une visée didactique commune de la part des différents acteurs de la classe ne fait nullement disparaître les exigences communicationnelles et hiérarchiques complexes qui caractérisent les interactions en classe de langue.

Le système qui fait réapparaître tour à tour la prise de parole est examinée avec une grande attention, de la part de l'enseignant qui veut avant tout inciter à une production verbale sans oublier toutefois de rechercher l'amélioration des habiletés langagières. Cette situation

de communication particulière est un autre facteur qui discrimine les participants. L'enseignant détient beaucoup plus de connaissances mais affiche son intention de les communiquer aux apprenants. L'orientation ascendante de la communication en termes d'ordre et de subordination des divers degrés, de l'enseignant aux apprenants, est influencée par l'âge, les connaissances et le statut social qui plaident en faveur de l'enseignant. En outre, l'interaction didactique est systématiquement soumise au programme éducatif et donc vise à instruire et à être en rapport avec l'enseignement. Ainsi les apprenants se contentent de prêter attention au discours professoral. Les rares interventions verbales constituent des répliques en réponse au questionnement didactique. Mais, progressivement, les approches interactionnistes font plus de place aux apprenants dans les échanges verbaux en classe. Ils ne se contentent plus d'être des consommateurs passifs des connaissances qui lui sont distribuées par l'enseignant. Ils sont conscients de leurs places nouvelles dans la classe et adoptent une attitude communicationnelle qui sied à cette position.

Dans une communication didactisée, l'enseignant est un modèle au plus haut point. Ses prises de paroles devraient être conçues comme ce qui sert ou doit servir d'objet d'imitation pour faire ou reproduire l'expression des apprenants. L'utilisation du langage de l'enseignant comme archétype produit, au sens de Weiss (2002 : 10), « une communication imitée ». L'enseignant a donc tout intérêt à soigner son niveau de langue tout en se conformant aux exigences lexico-grammaticales dont nous allons relever quelques traits majeurs.

1.3. Caractéristiques grammaticales normatives du langage de l'enseignant

Le but éminemment éducatif du langage de l'enseignant dans le rituel communicatif de la classe impose une norme grammaticale assez stricte dans toutes ses prises de parole. Il est recommandé aux enseignants d'adopter un mode d'expression adapté au besoin de servir de modèle en termes de qualité de ce qui est normé pour les apprenants. En fonction de cette situation d'énonciation, ce mode correspond à un registre qui s'étend du courant au soutenu. En réalité, le mode d'expression indiqué à l'attention des enseignants en général, et en particulier à ceux du français, est le soutenu. L'enseignant doit « s'exprimer convenablement, c'est-à-dire être capable d'utiliser (...) la langue orale standard ou soutenue » (L. Ostiguy et al., 2006). Toutefois, certaines caractéristiques lexico-syntaxiques du registre courant sont acceptées. C'est le cas des phrases interrogatives, où la forme « qu'est-ce que » est tolérée au lieu de l'inversion du sujet : « Qu'est-ce que tu veux ? » (registre courant) est acceptable en concurrence avec « Que veux-tu ? » (registre soutenu), mais pas « tu veux quoi ? », trop familier ou relâché. Le langage approuvé est le niveau soutenu, qui exige des précautions normatives alors que la prise de parole de l'enseignant se fait souvent de manière presque inconsciente, involontaire et même automatisée. De ce fait, il est tout à fait normal de considérer avec une certaine indulgence certaines structures qu'on n'approuverait pas, parce qu'elles relèvent formellement du registre familier.

En tout état de cause, les rangs dans la structure hiérarchisée des composantes de la langue sont manifestés par des stratégies de discours et des normes syntaxiques. Il s'agit en fait des différentes actualisations, selon les caractéristiques d'un usage déterminé de la langue française, d'après la situation particulière de communication de la classe, les possibilités et les intentions du locuteur-enseignant. La langue conforme ou présumée telle doit mobiliser des ressources linguistiques au-dessus du registre courant. Des exigences syntaxiques et lexicales sont imposées par des usages plus contraignants. L'enseignant du collège ou du lycée se devrait utiliser exactement le même langage que celui en usage dans les

communications scientifiques, les conférences et dans les échanges institutionnalisés. La mise en œuvre de ces principes langagiers requiert de déployer un certain effort de recherche dans la manière de s'exprimer. Cela se traduit, entre autres, par ces compétences langagières : « prononciation correcte, énoncés bien formés, mot juste » (L. Ostiguy et al.). La forme de langage à travers le choix de mots ou de groupes de mots doit être considérée dans son rapport avec le sujet qui exprime plutôt qu'avec l'objet exprimé. En conséquence, l'ensemble des unités lexicales employées est d'une exécution extrêmement délicate, voire raffinée, et répondant à des exigences esthétiques précises. L'aspect de l'énoncé qui résulte du choix des moyens d'expression se caractérise par une certaine éloquence.

En somme, le langage du professeur de collège ou de lycée devait être l'usage de la langue dans le strict respect des règles de grammaire, sans en faire entorse de quelque manière que ce soit. En réalité, cela semble loin d'être mis en œuvre par les enseignants de collège de profil instituteur. Quoique la langue soit orale, elle ne devrait pas être relâchée parce que le professeur demeure le modèle dont le langage est imité par les élèves à l'oral ou à l'écrit.

2. Le réflexe langagier de l'enseignant de secondaire de profil instituteur

Dans l'enseignement secondaire, le professeur de français, du fait de la place pivot de sa discipline dans le dispositif d'enseignement, est tenu de mettre un point d'honneur à la langue correcte. L'objectif principal de l'enseignement du français au secondaire étant de maîtriser « la langue française en tant qu'outil de communication pour communiquer à l'oral (et) par écrit » (Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme éducatif et guide d'exécution 6*⁶), le professeur de français s'en trouve être le garant. Cela se traduit dans son langage par un lexique et une structuration phrastique du registre soutenu pour servir de modèle aux apprenants. Mais le constat est qu'une catégorie de professeur se distingue par un langage qui, au regard de ce qui est attendu, ne passe pas inaperçu : les professeurs de profil instituteurs.

Leur présence dans l'enseignement secondaire répond d'une politique du gouvernement ivoirien.

2.1. La politique des professeurs de collège de profil instituteur

C'est en 2007 que le gouvernement ivoirien, dans le cadre de la mobilité des fonctionnaires, et afin d'assurer un profil de carrière incitatif au secteur éducation formation, a ouvert l'accès du corps des professeurs de collège aux enseignants du primaire ayant un diplôme universitaire disciplinaire. Sur concours, ces instituteurs accèdent à l'enseignement secondaire après une formation de deux ans à l'École Normale Supérieure. La plupart de ces enseignants sont titulaires d'une licence en Lettres Modernes.

Mais, à partir de 2013, d'autres enseignants anciennement instituteurs, mais non titulaires d'une Licence en lettres Modernes vont s'ajouter au premier groupe. Avec la politique de bivalence, se retrouvent dans les classes de français au collège des enseignants de profil Histoire et géographie, donc titulaires de licence en histoire ou en géographie.

La politique de bivalence consiste à former les enseignants pour deux disciplines. L'enseignant, recruté sur la base d'une spécialité est formé, en plus de sa spécialité, dans une autre. Cette politique produit en français des professeurs bivalents Histoire géographie/Français et des professeurs de Français/EDHC (Education aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté). L'objectif politique de cette réforme est de couvrir les besoins d'enseignements d'une classe avec peu d'enseignants.

Depuis plus d'une décennie, les classes de français sont tenues par des enseignants de profil instituteurs. Il est constant que leur langage tranche relativement avec l'habitude normative observée dans cet ordre d'enseignement. Un certain réflexe semble s'être installé chez eux.

2.2. Les caractéristiques langagières des professeurs de collège de profil instituteur

L'habitude langagière familière et relâchée héritée de la pratique des classes du primaire est symptomatique du langage des professeurs de collège issus de ce profil de carrière. Globalement, nous avons noté une manière de s'exprimer avec un lexique relativement pauvre et un réflexe syntaxique du registre familier et relâché.

-Les problèmes de construction syntaxique

Les difficultés syntaxiques portent, entre autres, sur la structuration des phrases interrogatives. Le bon ordre de combinaison des mots pour former une phrase interrogative correcte impose, en cas d'utilisation d'un adverbe interrogatif, que celui-ci soit placé en début de phrase. Les enseignants observés rejettent généralement cet adverbe en fin de phrase :

- Ces adjectifs qualificatifs expriment quoi ?
- Ces mots que vous avez soulignés, on les appelle comment ?
- On peut dire que le chef est comment ?
- Les villageois ont décidé de quitter ce site quand comme ça ?
- Observez bien, c'est à la ligne combien ?

Même si ces phrases entrent dans la catégorie de l'acceptabilité²¹⁰, elles relèvent d'un niveau de langue qui n'est pas convenable pour le professeur de français. Les deux tiers des interventions des enseignants en classe étant sous forme de questionnement, nous avons relevé d'autres problèmes liés à la formulation des questions.

L'adverbe interrogatif *est-ce que* qui est du ressort du registre familier est l'outil privilégié pour former les questions. Le relâchement de la langue atteint le seuil d'une liberté un peu insolente par une légèreté excessive à travers l'interrogation par intonation, comme dans les énoncés suivants :

- C'est le champ lexical de l'eau ?
- Ce sont des indices qui montrent que nous avons une tonalité ?

Ce procédé consiste à utiliser une phrase déclarative comme une question en l'y imprimant une distribution particulière de l'accent tonique. Ces énoncés ne sont interrogations que par le point d'interrogation à l'écrit et l'intonation à l'oral.

Mais une autre faiblesse dans la construction de la phrase à visée érotétique est tout aussi récurrente : la superposition des mots interrogatifs.

- Quand est-ce qu'on écrit « mes » ?
- Pourquoi est-ce qu'on utilise ici le mode subjonctif ?
- Comment est-ce qu'on perçoit que la tonalité est réaliste ?

Une autre difficulté syntaxique récurrente qui déteint sur la qualité de l'expression des professeurs de collège anciennement instituteurs est relative à l'absence ou au choix de pronoms relatifs dans la construction de la phrase subordonnée relative. Une certaine tendance consiste, pour eux, à désophistiquer la langue en évitant toute phrase complexe. Pour ce faire, ils font en sorte que le subordonnant n'apparaisse pas pour ainsi garder une phrase simple :

- Le personnage on a parlé de lui au départ, il est qui pour l'orphelin ?
- Imagine le quartier tu as habité depuis ton enfance, ça peut t'aider à décrire !

Quelquefois, l'enseignant se montre même incapable du choix judicieux du pronom relatif. La confusion concerne surtout **que** et **dont**. Ces deux pronoms relatifs de forme simple

²¹⁰ Au sens de Chomsky par rapport au fait qu'elles ont un sens

sont employés de manière indifférenciée alors que chacun dispose d'un modèle de construction spécifique :

- *La cérémonie que tu as parlé de ça, il se déroule où, en Côte d'Ivoire ?*
- *Les bruits dont on attendait fortement, c'était quoi ?*

Les constructions verbales qui tiennent compte du régime des verbes semblent aussi une difficulté inhérente aux enseignants qui proviennent du cycle primaire. Cette défaillance syntaxique est symptomatique du français populaire et consiste à construire intransitivement un verbe dont la construction exige une complémentation :

- *Pourquoi jusqu'à l'âge de douze ans il ne fréquentait toujours pas ?*
- *Par contre est-ce qu'il avait les moyens d'emprunter tous les jours pour aller à l'école ?*

En français standard, ces deux constructions font entorse à une servitude grammaticale. La règle de complémentation imposerait des objets directs comme points d'application des actions verbales. Évidemment, on peut saisir la signification profonde de ces phrases mais le niveau de langue s'en trouve affecté négativement.

-Les problèmes de choix de lexique

Les difficultés lexicales sont tout aussi fortement marquées que celles relatives à la syntaxe. Au regard du français standard, l'on note de la distance normative dans les emplois des mots.

C'est, premièrement, l'emploi récurrent du pronom « ça » au lieu de sa morphologie du registre soutenu « cela » :

- *Mais on a déjà parlé de ça ;*
- *On va relire ça ;*
- *On appelle ça trait d'union.*

L'emploi de cette forme du pronom est un indicateur du registre familier qu'utilisent les maîtres du primaire au collège. Dans ces situations de communication, la forme « cela » du pronom est celle qui convient.

Ces enseignants sont par ailleurs enclins à l'utilisation de mots issus d'un certain réseau lexical de l'école primaire. L'habitude de la familiarité supposée nécessaire des séances didactiques à l'école primaire semble les avoir formatés au plan lexical en sorte que les corpus forgés des leçons de grammaire au collège sont de serviles répliques du champ lexical des énoncés illustratifs des leçons de grammaire de l'école primaire. Des exemples de noms communs comme « moto », « vélo », « balle » ou encore « mouton » sont édifiants :

- *Le mouton d'Amidou est sale ;*
- *Contente, elle joue à la balle ;*
- *Le beau vélo de papa ;*
- Papa qui a une jolie moto la roule ;*
- Celle-ci est une jolie moto.*

Ces phrases rappellent étrangement des énoncés *du domaine public* des manuels de lecture de l'école primaire :

- *Mariam joue à la balle (première activité de lecture de la classe de CP1)*
- *C'est la jolie moto de papa (deuxième activité de lecture pour la même classe)*

C'est aussi le cas des noms propres comme « Amidou », « Lucie », « Ali », « René », « Mariam » et « Irié » et de l'adjectif qualificatif « joli » que l'on retrouve dans ces livres de lecture du cours préparatoire première et deuxième année.

Nous avons pu noter, au cours de certaines séances où les apprenants redécouvraient ce lexique, des réactions d'étonnement chez eux. Ils se sentaient revenus dans leurs années du

primaire. Cela, loin d'être source de motivation, suscitait plutôt des rires narquois, non pour valoriser l'enseignant.

Le recours au lexique caricatural du primaire est un autre réflexe observé.

L'habitude à l'école primaire, pour décrire certains concepts relativement abstraits, est d'utiliser un lexique du reste caricatural, plus parlant. C'est le cas du concept de points de suspension que l'on désigne par l'expression « point point point point ». Beaucoup de maîtres au collège continuent de l'utiliser, comme c'est le cas des lettres majuscule, désignées par l'expression « grand + la lettre » : « grand A », « grand M », au lieu de A majuscule ou M majuscule. Enfin, concernant les accents sur les lettres, certains optent toujours pour le terme de « Accent chapeau » pour désigner l'accent circonflexe.

Enfin, ils ne se privent pas des expressions du français populaire ivoirien, impropres aux situations de communication de la classe. Au nombre de celle-ci, l'on retient « ça yé », ainsi employée :

-*Ça yé dans le texte ;*

-*Mais regardez dans le texte, ça yé là-bas ;*

-*Oui, ça yé à la ligne 5.*

Cette expression, véritable ivoirisme, correspond en français à « c'est » ou « cela est ». En Côte d'Ivoire, elle s'emploie dans beaucoup de conversations spontanées. Mais elle est inappropriée en situation de communication de contrainte académique comme c'est le cas en situation de classe, au surplus dans une classe de français.

La récurrence de « ya quoi », expression elliptique de « il y a quoi » est remarquable. L'ellipse de « il y a » est devenue si courante et banale que le « y a » fonctionne de fait comme une unité lexicale :

-*Y a quoi d'autres encore ?*

-*Y a quoi à la ligne 12 ?*

-*Y a quoi encore, on a corrigé non ?*

En français standard, « y a quoi » devrait se traduire par « qu'y a-t-il ? » Cet emploi bien local est cependant utilisé en situation de classe. Les énoncés devraient s'écrire ainsi :

-*Qu'y a-t-il d'autre encore ?*

-*Qu'y a-t-il à la ligne 12 ?*

-*Qu'y a-t-il encore, on a corrigé non ?*

Au total, le langage de l'enseignant de profil instituteur est l'expression de la licence syntaxique et lexicale. Les constructions des propositions sont quelconques et dévient à la limite la norme grammaticale. L'ensemble des unités lexicales qu'ils déploient manquent cruellement de rigueur. Il nous semble nécessaire dès lors de faire des propositions pour atténuer et même supprimer les effets néfastes de ce comportement langagier.

3. Vaincre la malédiction du réflexe langagier

Le réflexe langagier du maître du primaire au collège, par son caractère systématique et récurrent semble relever de la fatalité ou de la malédiction. Mais il faut bien que tous les enseignants manifestent les mêmes compétences langagières devant les apprenants. C'est pourquoi la nécessité de remédiation de cette situation s'impose.

3.1. Recadrage pédagogique

Des considérations pédagogiques erronées semblent soutenir l'attitude langagière des maîtres au collège. L'on pense que, parce que des apprenants sont en début d'acquisition d'une langue seconde, ici le français, il faudrait les enseigner dans un registre relâché ou

familier. C'est l'une des raisons invoquées par les enseignants du primaire au collège pour justifier leur attitude langagière.

Cela est une démarche inopérante dans la mesure où l'enseignant, en tant que modèle, est supposé imité par les apprenants. La démarche est d'autant plus désastreuse que les apprenants, qui vouent un culte au maître, s'en trouveront influencés.

L'acquisition de la langue pour les apprenants, même en situation de découverte de la langue seconde, doit se faire dans le registre approprié en situation de classe, c'est-à-dire le registre standard ou soutenu.

Quelle difficulté y a-t-il pour un apprenant à répondre à une question de registre soutenu pour qu'on la pose dans un langage relâché ? Soit ces deux énoncés :

Ces mots que vous avez soulignés, on les appelle comment ?

Les mots soulignés, comment les appelle-t-on ?

S'il devrait avoir une quelconque difficulté, elle ne serait pas du fait de la structuration syntaxique. Par conséquent, la construction relâchée des phrases à l'école primaire, sous prétexte que les apprenants seraient des "enfants" n'a pas de base pédagogique solide. Les enseignants du primaire doivent en être conscients.

Par ailleurs, la notion de registres de langue doit être rappelée. Tout locuteur peut voguer d'un registre à un autre, pourvu que cela convienne à la situation de communication. Et en classe, c'est le registre soutenu, à défaut le registre courant. Le registre familier n'est pas convenable pour le professeur de français en situation d'enseignement apprentissage. En utilisant une langue relâchée, il envoie un message en porte à faux avec l'objectif même de l'enseignement du français. Quand bien même le niveau des élèves serait « bas », il est impérieux de tirer ces derniers vers le haut par le langage approprié. Cette compétence du professeur passe par un renforcement grammatical en formation initiale.

3.2. Renforcement grammatical en formation initiale

Au vu de l'analyse des productions orales des professeurs de profil instituteur, il ressort comme difficulté majeure la structuration des phrases interrogatives selon le registre soutenu. Pour cela, en formation initiale, cette question devrait être inscrite dans les programmes de formation en grammaire.

De façon pratique, un tel cours devrait amener les futurs professeurs à identifier les différentes formes de phrases interrogatives et à les catégoriser selon les situations de communication. Ainsi, seront isolées les formes de phrases du registre soutenu, convenables en situation de classe.

Pour mieux faire acquérir ces compétences dans les constructions interrogatives, des exercices pratiques seront nécessaires. Les apprenants devraient être amenés, dans un premier temps, à classer des énoncés de phrases interrogatives selon les différents registres puis, dans un second temps, à réécrire les énoncés de registre familier et relâché au registre soutenu.

L'inscription de cette notion grammaticale apparaît nécessaire d'autant que, dans les programmes de formation à l'ENS, elle n'est pas mise en avant.

Par ailleurs, la question des difficultés d'ordre lexical devrait se régler par un renforcement des cours de Techniques d'expression française, en insistant sur les questions de sémantique du mot pour que les futurs professeurs de collège soient capables de discerner les mots selon leur contexte d'emploi. Mais plus généralement, une stratégie de lecture accrue d'œuvres littéraires devrait leur permettre d'étendre leur champ lexical pour éviter de se contenter du même lexique de leur passé de maître.

Le renforcement des capacités des futurs professeurs devrait aussi prendre en compte l'étude des méthodes d'explicitation.

Le plus souvent, les fiches pédagogiques conçues en amont pour représenter le déroulement de l'activité didactique comportent toutes les occasions de prise de parole de l'enseignant. Celui-ci a, par conséquent, eu le temps nécessaire de réfléchir à une bonne formulation de ces interventions. Ainsi, les difficultés langagières apparaissent lorsqu'il devient nécessaire de procéder à des réajustements pour mieux faire comprendre une question ou une consigne non comprise. Pour corriger les reformulations sources d'expressions qui échappent aux normes lexico-syntaxiques du fait de leurs spontanités, il faut les prévoir en envisageant pour chaque question, une méthode d'explicitation. Ce décodage ne signifie en rien, le remplacement des structures syntaxiques et lexicales correctement élaborées, par une langue relâchée. Une phrase complexe, lourde avec des subtilités quelquefois inaccessibles aux apprenants, pourrait, dans ce cadre être remplacée par une décomposition en phrases simples. Il faut noter que la phrase simple, par sa simplicité, permet d'aller à l'essentiel et de produire différents effets selon le contexte dans lequel elle apparaît. Elle inscrit le message dans la spontanéité, la clarté et la précision tout en gardant une syntaxe rigoureuse.

3.3. Recours aux astuces des sciences et techniques de la communication

Il n'est pas rare de constater au cours de nos observations de classe que des enseignants disposant d'un questionnement très bien élaboré avec même des reformulations prévues sur la fiche pédagogique ont un langage d'un niveau très médiocre. En réalité, puisqu'il est déconseillé aux enseignants d'être totalement dépendants du conducteur de cours, beaucoup d'entre eux ont du mal à le consulter, sans avoir l'impression d'enfreindre au principe de discrétion indiqué avec insistance. Pour ce faire, ils décident de s'abstenir simplement d'avoir recours à la fiche en comptant sur leur capacité à fixer en mémoire l'ensemble des étapes de l'activité d'enseignement. Compte tenu des effets nuisibles de la réponse de l'organisme aux facteurs physiologiques et psychologiques de l'émotion que suscite la situation d'une personne observée, une défaillance temporaire ou définitive de la mémoire, portant soit sur ces connaissances ou aptitudes que l'enseignant considérerait comme acquises est très fréquente. Il est donc nécessaire de recourir à la stratégie journalistique de l'écran prompteur. Mais au lieu du dispositif qui fait défiler le texte au fil du cours, il faut concevoir plusieurs petites fiches²¹¹ disposées discrètement sur le bureau du professeur. Celui-ci peut y jeter astucieusement des regards furtifs mais efficaces et faire croire qu'il connaît tout le cours par cœur.

Le maître de l'école primaire qui se retrouve en classe de français au collège a du mal à se soustraire de ses habitudes langagières. Il aborde de nouveaux contenus, de nouvelles démarches pédagogiques avec les réflexes du maître, principalement, concernant son expression. Les difficultés langagières s'observent dans la structuration des phrases interrogatives, qui relèvent du registre relâché, dans certaines constructions phrastiques de type complexe, où manquent bien souvent les subordinants. Le lexique est tout aussi marqué du sceau du relâché et de la pauvreté. Ces habitudes installées depuis les années d'enseignement à l'école primaire nécessitent d'être remédiées dans le souci de l'amélioration de leur performance en situation de classe. C'est pourquoi, à la sensibilisation sur les questions de registre de langue en classe de français au collège, il faut veiller au renforcement des acquis au plan syntaxique et lexical en formation initiale. Sans cela, il y aurait comme deux catégories d'enseignants de français ; ce qui créerait chez les apprenants

²¹¹Une décomposition de la fiche globale

des acquisitions différenciées de la même discipline. Pourtant, ces derniers devraient subir les mêmes épreuves de français aux différents examens.

Bibliographie

Austin John Langshaw, 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.

Berger Peter, Luckmann Thomas, 1986, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Cicurel Francine, 2011, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques* [En ligne], 149-150 |, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 19 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1693> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>.

Kouyate Idrissa, 2019, « Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne] : Conditions de réussite des réformes en éducation, mis en ligne le 11 juin 2019, consulté le 19 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/7615>.

Laugier Sandra, 2004, « Actes de langage ou pragmatique? », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 42, pp. 279-303.

Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes éducatifs et guides d'exécution 6^e-3^e*.

Ostiguy Luc, Gervais Flore et Lebrun Monique, 2006, Une norme pour la langue parlée de l'enseignant et dans l'enseignement », *Quebec français*, n° 142, pp. 22-24.

Provencher Gérard, 1983, « Les habiletés pour une communication pédagogique efficace chez les maîtres de l'enseignement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, [En ligne], Volume 9, numéro 3, URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900423ar> DOI : <https://doi.org/10.7202/900423ar>, consulté le 18 mai 2020.

Searl John, 1972, *Les actes de langage*, Paris, Hermann.

Weiss François, 2002, *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette.