



UPRES-A CNRS 6065 DYALANG
UNIVERSITE DE ROUEN - I.R.E.D.
76821 MONT SAINT AIGNAN CEDEX
Téléphone : 0235146056
Télécopie : 0235146940

Claude Caitucoli
<claude.caitucoli@wanadoo.fr>

février 1999

L'hétérogénéité linguistique des élèves et des étudiants dans l'Académie de Rouen : répertoires, pratiques, représentations

Appel d'offres du Comité national de coordination de la recherche en éducation
Axe thématique : Apprentissages, pratiques pédagogiques et modes de socialisation

Résumé du rapport de recherche

SOMMAIRE

- 1. Présentation de l'équipe de recherche 2
- 2. Résumé du rapport de recherche 3
 - 2.1. Hypothèses 3
 - 2.2. Diversité des répertoires linguistiques 4
 - 2.3. L'élève et l'institution 7
- 3. Perspectives 11
- 4. Bibliographie 11

1. PRESENTATION DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

La thématique générale de l'unité de recherche DYALANG peut être définie comme « l'analyse des pratiques langagières dans leurs usages, leur devenir et leur dynamisme, en particulier leurs fonctionnements et leurs dysfonctionnements en situation pluridiscursive ou plurilingue ». De plus, cette unité pose comme principe d'étudier le langage « en situation », ce qui la conduit à travailler principalement sur des corpus oraux.

Ces orientations, thématique et méthodologique, sont « historiques » puisqu'elles remontent à 1971, lorsqu'une équipe autour de Jean-Baptiste Marcellesi a fondé le GRECSO (Groupe de REcherche sur la Covariance Sociale), devenu en 1984 Unité de Recherche Associée (URA 1164) au CNRS, sous le sigle SUDLA (Sociolinguistique, Usage et Devenir de la Langue). En 1997, cette équipe est devenue Unité Propre de Recherche de l'Enseignement Supérieur Associée au CNRS (UPRESA 6065), sous un nouveau sigle: DYALANG (Dynamiques socio-langagières).

La recherche en sociolinguistique au sein de l'UPRESA 6065 s'organise selon trois axes largement interdépendants :

- Dynamiques des acquisitions et apprentissages langagiers

Les activités de recherche qui s'inscrivent dans cet axe portent sur la socialisation des locuteurs dans et par le langage. La démarche adoptée par les chercheurs est résolument interactive, mettant en jeu pratiques langagières, métalangagières et épilinguistiques.

- Dynamiques du langage dans les organisations et les institutions

Les recherches développées dans cet axe portent sur les interactions langagières en situation de travail et plus largement dans toutes les situations où la parole constitue un enjeu social et identitaire.

- Dynamiques des contacts de langues et de cultures

Les travaux portent sur des situations dans lesquelles le français se trouve en contact avec d'autres systèmes linguistiques. Les concepts fondamentaux sont ceux d'*individuation sociolinguistique*, de *processus glottopolitique*, de *glottogenèse*, de *minoration linguistique* et de *plurilectalisme*.

Les huit chercheurs affectés au projet s'inscrivent dans l'axe *Dynamiques des acquisitions et apprentissages langagiers* et/ou dans l'axe *Dynamiques des contacts de langues et de cultures* :

BULOT Thierry, maître de conférences, université de Rouen
 CAITUCOLI Claude, professeur, université de Rouen
 DELABARRE Evelyne, maître de conférences, université de Rouen
 LAROSSI Foued, maître de conférences, université de Rouen
 LECONTE Fabienne, maître de conférences, université d'Orléans
 MACE Florian, étudiant de 3^e cycle, université de Rouen
 MELLIANI Fabienne, A.T.E.R., université de Montpellier
 MORTAMET Clara, étudiante de 3^e cycle, université de Rouen

2. RESUME DU RAPPORT DE RECHERCHE

La région rouennaise est particulièrement touchée, à tous les niveaux, par ce qu'on appelle l'échec scolaire. Cette particularité est souvent mise en rapport avec l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves et des étudiants.

Il est vrai que certains établissements scolaires rouennais ont une forte proportion d'élèves «étrangers ou issus de l'immigration», venant essentiellement du Maghreb ou d'Afrique noire. Par ailleurs, une partie des élèves «autochtones» est fortement marquée par une forme de culture populaire urbaine. A cette hétérogénéité linguistique et culturelle, liée à la ville, on pourrait être tenté d'opposer l'homogénéité apparente des élèves dans certaines zones rurales (pays de Bray, pays de Caux...). Cependant là aussi, la réussite scolaire est souvent très faible. Cette double situation d'échec scolaire, urbaine et rurale, nous a fait penser que l'académie de Rouen était un cadre intéressant pour poser la question des rapports entre hétérogénéité linguistique et échec scolaire.

2.1. Hypothèses

La présence d'élèves «autochtones» nous évite de céder à une tentation classique : l'explication de l'échec scolaire par le plurilinguisme. On sait que l'hétérogénéité linguistique des élèves est souvent rattachée à une population désignée comme «étrangère ou issue de l'immigration». Le critère de la nationalité étant ici insuffisant, divers paramètres ont été pris en compte pour établir des distinctions pertinentes à l'intérieur d'une population sans homogénéité objective (*cf.* notamment Vallet et Caille, 1995). Dans tous les cas, les paramètres pris en compte sont ceux qui tendent à développer chez les enfants des répertoires plurilingues. Cependant Vallet et Caille (*op. cit.*) remarquent que les enfants possédant un ou plusieurs «attributs étrangers», s'ils réussissent moins bien à l'école que l'ensemble des élèves, réussissent plutôt mieux que leurs condisciples réputés ni étrangers ni issus de l'immigration dont les situations familiales et sociales sont comparables. Plusieurs études ont montré, chez les enfants d'origine maghrébine ou négro-africaine, une corrélation positive entre les résultats scolaires et une compétence élevée dans la langue ancestrale. Il faut donc rechercher ailleurs que dans le plurilinguisme les causes de l'échec scolaire et reconnaître le rôle déterminant du contexte social, culturel, économique, démographique...

Notre hypothèse de départ renvoyait à la notion de plurilectalisme, qui permet de neutraliser des oppositions problématiques telles que langue / dialectes, langue / variétés, langue / registres, etc. Elle posait que la question de l'hétérogénéité des élèves dépasse largement le cadre du plurilinguisme des populations issues de l'immigration parce qu'elle renvoie, de façon générale, à la constitution, à la représentation et à la gestion du plurilectalisme. Dans cette optique, toute interaction langagière étant, potentiellement au moins, plurilectale, les situations de plurilinguisme ne sont que des cas exemplaires d'hétérogénéité linguistique.

Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, nous nous sommes intéressés à trois populations touchées par l'échec scolaire et étiquetées, à des degrés divers comme linguistiquement hétérogènes : populations «issue de l'immigration négro-africaine», «issue de l'immigration maghrébine» et «autochtone, urbaine ou rurale». Ces populations devaient être étudiées hors de l'école et dans l'école.

Hors de l'école, il s'agissait de mesurer la vitalité de certaines langues ou variétés non scolaires faisant partie des répertoires linguistiques des enfants et des adolescents. Malgré la

diversité des répertoires langagiers, nous nous attendions à trouver dans les trois populations des mécanismes similaires.

Dans le cadre scolaire, la métaphore récurrente du « fossé qui se creuse » montrait qu'il y avait peut-être une co-construction de l'hétérogénéité par les élèves et les professeurs. Il nous semblait en effet que le discours de surface sur l'hétérogénéité linguistique ne masquait pas entièrement, chez les enseignants et à tous les niveaux du cursus scolaire, une catégorisation des élèves et des étudiants en termes d'incompétence, de manques ou d'insuffisances. Il fallait donc mettre en relation l'hétérogénéité linguistique des apprenants avec les représentations des enseignants.

Cette démarche nous a conduits à distinguer deux grandes parties : *Diversité des répertoires linguistiques* et *L'élève et l'institution*. Chaque partie correspond à plusieurs enquêtes sur des terrains variés.

Les enquêtes sur les populations issues de l'immigration négro-africaine et maghrébine ont bénéficié des données et de l'expérience méthodologique accumulées par Fabienne Leconte (cf. notamment Leconte F., 1997). Ces acquis ont été complétés par les recherches de Fabienne Melliani et Foued Laroussi. Les données concernant les populations « autochtones » urbaines et rurales s'appuient essentiellement sur les travaux de Thierry Bulot.

Dans la deuxième partie, le travail le plus abouti est celui mené par Clara Mortamet sur l'hétérogénéité des étudiants et son évaluation. Il a servi de modèle pour l'enquête menée par Evelyne Delabarre, Fabienne Leconte, Florian Macé et Claude Caitucoli. Il s'agit d'étudier les performances des apprenants et les représentations des enseignants dans trois collèges types (un collège « favorisé », un collège de Z.E.P. urbaine et un collège de Z.E.P. rurale).

2.2. Diversité des répertoires linguistiques

Dans notre approche de l'hétérogénéité linguistique, nous n'avons pas cherché à inventorier des usages linguistiques. En effet, dans les situations que nous qualifions de plurilectales, il est par définition impossible de fixer *a priori* le nombre de variétés à prendre en compte. Nous pouvions en revanche définir des catégories de locuteurs soumis à l'observation avec l'objectif de mieux comprendre leurs pratiques langagières.

Notre sujet nous conduisant à examiner les pratiques des jeunes poursuivant des études secondaires ou supérieures, nous avons distingué trois populations correspondant respectivement à des élèves ou des étudiants réputés « issus de l'immigration négro-africaine », « issus de l'immigration maghrébine » et « autochtones » (urbains ou ruraux). Il s'agit là, nous en sommes conscients, d'une catégorisation floue et sans support objectif clair, qui n'épuise pas la variété observée dans l'agglomération rouennaise : nous savons bien qu'il existe à Rouen un grand nombre de locuteurs à la fois non normands, non maghrébins et non africains et que ces catégories n'ont rien d'objectif. Par ailleurs, ces sous-groupes étant appelés à cohabiter, à l'école et dans la vie de tous les jours, il aurait été simplificateur de les considérer comme des catégories étanches. Cependant, cette tripartition correspondait assez bien aux représentations des locuteurs eux-mêmes ainsi qu'aux stigmates et aux revendications identitaires les plus affirmés. C'est donc sur cette base que nous avons construit les enquêtes.

Nous pensions montrer que dans trois situations marquées par le plurilectalisme et les processus de minoration linguistique, nous retrouvions, à des degrés divers et avec des modalités variables, les mêmes mécanismes fondamentaux de glottogenèse liés à des conflits identitaires et prenant la forme de métissages linguistiques.

De ce point de vue, les ressemblances entre les comportements et les représentations des deux populations « issues de l'immigration » sont remarquables. Certes les enquêtes ont montré que nous avons affaire, dans les deux cas, à des ensembles non homogènes et qu'il convenait, en conséquence, d'éviter les simplifications et les stéréotypes. Cependant, dans les deux cas, l'origine ethno-culturelle des familles déterminait – statistiquement – leurs attitudes concernant la transmission de leur patrimoine linguistique et culturel.

Pour les populations issues de l'immigration négro-africaine, nous avons opposé le « groupe Sahel » au « groupe Afrique centrale », cette distinction géographique – au demeurant très approximative – recoupant des histoires migratoires, des modes de structuration communautaire, des degrés de scolarisation et des statuts sociaux polaires.

Dans le groupe Sahel, il y a trois communautés principales, les Halpulaar (Peulh et Toucouleur), les Manjak et les Soninké. Entre ces communautés il existe évidemment des différences importantes, qu'une analyse fine permettrait de mettre en relation avec des comportements langagiers spécifiques. Il nous semble cependant possible de définir ici un premier type de migration : l'installation en France était au départ le fait d'hommes jeunes, d'origine rurale, peu ou pas scolarisés ; la migration relevait rarement de l'initiative individuelle mais était une réponse apportée par la communauté villageoise à la dégradation de la situation économique sur place ; aujourd'hui encore, les personnes appartenant à un même groupe ethnique entretiennent des relations privilégiées ; cette situation est encore renforcée par la concentration de personnes de même origine sur les lieux de travail et d'habitation.

A partir des années quatre-vingt, on assiste à une migration plus diversifiée venant des grandes villes d'Afrique centrale et du golfe de Guinée. Dans l'ensemble, on peut opposer schématiquement cette vague d'immigration aux précédentes en remarquant qu'elle est plus récente, qu'elle concerne plutôt des citoyens instruits et qu'elle n'obéit pas à des stratégies de groupe mais résulte de choix individuels liés souvent à des problèmes politiques autant qu'économiques. Les ressortissants de ces pays ne sont pas insérés dans des communautés structurées.

Ces deux situations polaires (largement idéalisées) correspondent à des constructions idéologiques différentes, ce qui est capital lorsqu'il s'agit de définir les orientations glottopolitiques des individus et des familles, notamment en situation de migration : choix de la langue à transmettre aux enfants, promotion ou abandon de telle ou telle composante du répertoire. On constate sans surprise que le « groupe Sahel » tend à développer des glottopolitiques familiales favorisant la transmission des langues ancestrales aux enfants, tandis que le « groupe Afrique centrale » insiste plutôt sur l'apprentissage du français.

Cependant, ce clivage « groupe Sahel » / « groupe Afrique centrale » et, de façon générale, l'ensemble des clivages ethniques, tendent à s'atténuer chez les jeunes écoliers, qui construisent une identité nouvelle, transculturelle. Cette revendication d'une identité « mixte » transcende les différences ethniques et puise à toutes les sources, françaises, négro-africaines, mais aussi régionales et maghrébines. Sa manifestation langagière typique est le discours métissé.

Néanmoins, il ne faut pas conclure trop vite à une homogénéisation des populations « blacks ». On voit en effet apparaître des formes d'individuation nouvelles, associant éventuellement Blancs, Blacks et Beurs, aux clivages ethniques initiaux pouvant se substituer des clivages sociaux, territoriaux, générationnels, culturels.

L'enquête menée par Foued Laroussi et Fabienne Melliani sur la déperdition ou le maintien des langues issues de l'immigration maghrébine aboutit à des conclusions comparables.

Là encore, les glottopolitiques familiales sont très différentes suivant les sous-groupes. Les oppositions les plus pertinentes sont géographiques (Algérie / Maroc / Tunisie), linguistiques (langues arabes / langues berbères) et surtout familiales (couples non mixtes / couples mixtes). Les Marocains sont les plus attachés à la conservation de la langue des origines (arabe ou berbère), les Algériens les moins attachés. S'agissant des stratégies de communication, l'usage du français seul semble prédominant dans le cas des familles mixtes. En revanche, dans le cas des familles non mixtes, l'usage mêlé des deux langues est la stratégie linguistique adoptée de manière préférentielle. Cette tendance correspond à la fois à une introduction, nécessaire et logique, du français au sein de la cellule familiale et à une volonté des parents de maintenir et transmettre la langue des origines à leurs enfants.

En définitive, l'enquête montre que la tendance générale n'est certainement pas à la disparition des langues maghrébines : l'arabe se maintient de façon surprenante et certains indices font penser à un renouveau du berbère. Mais là encore, ce qui est caractéristique des jeunes écoliers, c'est l'émergence d'un discours métissé sur fond de revendication identitaire. Cette jeunesse, qui procède de traditions linguistiques et culturelles différentes, est conduite à se tisser une troisième identité, à s'approprier à sa manière cet héritage à travers un bilinguisme fondamental, porteur d'une synthèse linguistique et culturelle originale.

Les jeunes vont alors amorcer un processus *d'individuation sociolinguistique*, au sens où l'entendent Marcellesi et Gardin (1974: 231), c'est-à-dire comme « *l'ensemble des processus par lesquels un groupe social acquiert un certain nombre de particularités de discours qui peuvent permettre de reconnaître, sauf masquage ou simulation, un membre de ce groupe* ». Ce processus est conditionné par la manière dont les jeunes vivent ou conçoivent les événements passés et par les facteurs extralinguistiques liés principalement à l'éducation reçue et au soubassement idéologique. Ces jeunes semblent être actuellement poussés à un *métissage linguistique*, que formalisent des phénomènes d'hybridations et d'alternances de langues, métissage qui se fait, dans le même temps, indicateur d'appartenance socio-ethnique.

Les formes métissées revêtent, en effet, une valeur emblématique, gouvernée par un ensemble de facteurs situationnels : l'attitude face aux langues et face au parler bilingue, les relations à l'intérieur de la famille, et les relations avec la société environnante. Ces faits linguistiques constituent, selon les enquêtés, les traces de l'existence d'un langage de groupe, d'une langue vivante parce que courante, d'une identité plurilingue, qui s'accompagne de pratiques pluri-culturelles. Cette interpénétration de visions opposées aboutit à la formation d'une mentalité et d'une sensibilité qui ne peuvent plus être ni celles d'un Français ni celles d'un Arabe. C'est à la construction de cette sensibilité nouvelle, à ce processus de fusion et de transformation que participent leurs pratiques de métissage.

Ces analyses, si elles valent, *mutatis mutandis*, pour les « jeunes blacks et beurs », ne peuvent pas être étendues telles quelles à la dernière catégorie examinée : les populations réputées « autochtones ». Il est clair en effet que les situations objectives des « Normands », urbains et ruraux, sont difficilement comparables à celles des « Maghrébins » et des « Négro-Africains » : au-delà du plurilectalisme, il y a évidemment des degrés dans l'hétérogénéité linguistique et culturelle, que notre hypothèse de départ tendait sans doute à minorer.

Ce qui fait difficulté pour l'analyste, c'est précisément que l'altérité de ces populations est moins évidente, moins stigmatisée et moins revendiquée. L'absence de discontinuité linguistique rend problématique l'identification d'un parler rouennais ou d'un parler cauchois. Cependant, les enquêtes menées par Thierry Bulot ont confirmé, sur la base de l'opposition traditionnelle entre rive gauche et rive droite, la revendication – et la stigmatisation – d'une identité urbaine, régionale et populaire associée au parler dit « de Rouen ».

A Rouen, les deux rives de la Seine s'opposent fortement. Les discours mais aussi les comportements et de fait les stéréotypes de tous ordres semblent le confirmer. La Seine

demeure une frontière symbolique presque infranchissable entre les nantis et les autres ; elle signale des comportements dits différents, des modes de vie dits particuliers et au final une façon de parler dite tout à fait spécifique, car attribuée à la rive gauche de la ville. Les deux rives s'opposent en discours sur une distinction forte posant la banlieue sur la rive gauche et le centre ville sur la rive droite sur fond de ségrégation sociale.

Pour les formes perçues sans marquage ethnique exogène, la situation est la suivante : coexistent, pour Rouen et son agglomération, une variété légitime, un *français régional normé*, qui se confond, pour ses locuteurs, avec la forme standard, et une variété dévalorisée, un *français régional stigmatisé* relevant pour partie du continuum normando-picard, variété qui relève en fait d'un *sociolecte dévalorisé*, car communément attribué aux strates sociales infériorisées, mais par ailleurs reconnu comme la forme rouennaise, *l'accent* ou *le parler de Rouen*. Les stratégies identitaires des locuteurs « autochtones » divergent selon l'appartenance à l'une ou à l'autre des deux rives. Rive droite, ils produisent le stéréotype positif d'eux-mêmes et le négatif des autres (ce dernier étant en partie repris par les locuteurs de la rive gauche), mais sont par ailleurs soumis à une réalité urbaine contraignante : reconnaître sur leur propre rive l'existence de locuteurs relevant en discours de la rive gauche. Rive gauche, ils tentent une réfutation du stéréotype, et sans doute davantage, l'intégration à la communauté sociale urbaine.

En pays de Caux, La situation sociolinguistique actuelle du normand peut être comprise comme relevant d'un processus de reconnaissance-naissance d'une langue qui semble pour l'heure polynomique : les variétés de normand ne sont pas hiérarchisées entre elles mais font sens de l'identité régionale. Ainsi, pour les Cauchois (locuteurs du pays de Caux) existe un conflit identitaire (au moins une tension) entre la conscience d'être cauchois (et ce que cela semble impliquer pour les usages langagiers mais plus largement pour le modèle culturel) et celle d'appartenir à une communauté sociale plus vaste (locale, régionale, nationale,...). Il faut également avoir à l'esprit une hétérogénéité des pratiques linguistiques eu égard à la minoration linguistique des dialectes en zone d'oïl : les locuteurs ne sont plus à même de distinguer clairement leurs pratiques régionales de français des formes modernes de cauchois. Un double discours s'instaure alors : d'une part une prescription linguistique posant des normes pour un français régional perçu comme le français standard ; d'autre part une prescription visant à mythifier un cauchois pur aux valeurs rurales attestées et peu inscrites dans le processus de sociolectisation propre à de nombreux dialectes de la zone linguistique

Les premières analyses montrent que le cauchois existe dans la conscience linguistique de locuteurs qui ne sont pas à proprement parler dialectophones : leur connaissance passive demeure un trait dominant de la situation générale des dialectes d'oïl, mais leur identification à des traits linguistiques perçus comme spécifiques au cauchois ou plus largement au normand fait état d'un processus en cours. Spécifiquement en pays de Caux, le cauchois (dans sa version moderne) est parfaitement localisé, et analysé en terme d'identité quasi ethnique.

2.3 L'élève et l'institution

Dans cette partie, il s'agit de voir comment l'institution scolaire s'accommode des phénomènes de plurilectalisme, de métissage et de revendications identitaires mis en évidence dans la partie précédente, phénomènes qui renvoient globalement à la notion d'hétérogénéité linguistique. La première sous-partie étudie l'hétérogénéité linguistique des étudiants rouennais à l'entrée en faculté des Lettres et Sciences humaines. La deuxième sous-partie aborde la même question à l'entrée au collège et en classe de troisième dans trois établissements scolaires normands : les collèges Paul Fort de Dreux (Z.E.P. urbaine), Saint-Exupéry de Forges les Eaux (Z.E.P. rurale) et Fontenelle de Rouen (établissement du centre-ville non classé en Z.E.P.).

Dans tous les cas, nous nous appuyons sur des « tests de langue », préexistants à la faculté des Lettres et Sciences humaines, imaginés pour la circonstance dans les collèges. Lorsque nous avons choisi cette méthodologie, nous n'avions pas l'espoir de faire progresser les techniques d'évaluation de l'hétérogénéité linguistique des élèves. Nous étions conscients, par exemple, qu'à l'entrée du collège, il nous était difficile de faire mieux, en matière d'évaluation des niveaux linguistiques, que l'épreuve organisée sur le plan national. En fait, notre objectif principal était de mieux comprendre les représentations des enseignants concernant les savoirs et les savoir-faire indispensables et les difficultés des élèves.

Nous pensions en effet que ces représentations étaient variables, non seulement en fonction des niveaux considérés – ce qui va de soi –, mais aussi en fonction des publics auxquels les enseignants étaient confrontés. Il nous semblait de plus que le discours sur « l'hétérogénéité » des élèves pouvait être révélateur, dans sa singularité, du rapport de chaque enseignant à l'altérité de ses élèves ou de ses étudiants.

De ce point de vue, le test administré pour la première fois en septembre 1995 aux étudiants de DEUG 1 inscrits à la faculté des Lettres et Sciences humaines de Rouen constitue un corpus préexistant particulièrement riche, dont nous n'avons exploité qu'une petite partie. L'objectif déclaré de ce test – toujours en vigueur – est de dépister les étudiants ayant des difficultés en expression écrite. Il s'accompagne, pour les étudiants les plus faibles (ayant obtenu une note inférieure à 8/20 au test) d'une inscription obligatoire dans un cours de remédiation.

Il apparaît que le test de langue française d'octobre 1995 est assez efficace en tant qu'instrument de tri. En effet, à quelques exceptions près, les étudiants qui ont obtenu la moyenne au test ont plutôt « réussi » leurs études de premier cycle et globalement, les taux de réussite sont corrélés aux résultats au test. Les étudiants qui ont « échoué » au test – qui ont obtenu une note inférieure à 10/20 – n'étaient pas condamnés d'avance. Mais la plupart ont éprouvé de grosses difficultés.

Il semble que dans cette dynamique de l'échec ou du succès interviennent à la fois chez l'étudiant – sans qu'il soit possible d'établir la hiérarchie des causalités – ses compétences linguistiques au sens strict (connaissance de la grammaire, de l'orthographe, capacité à construire un texte cohérent, etc.) et ce que nous avons appelé son « style » (une idéologie et des schèmes de pensée induisant une attitude vis-à-vis de l'institution). Cela transparaît dans les annotations et les appréciations des correctrices du test ainsi que dans les explications complémentaires qu'elles ont bien voulu nous donner. Le modèle que nous avons adopté, (cf. Landowski E., 1997) prévoit quatre « trajectoires » possibles pour l'étudiant (*caméléon, ours, snob, dandy*), à mettre en relation avec trois « postures » enseignantes (*assimilation / exclusion, admission, ségrégation*). Nous avons constaté que les deux enseignantes responsables du test adoptaient des postures différentes : attitude résolument conjonctive - disjonctive pour la première, timidement non disjonctive - non conjonctive pour la seconde. Il est clair cependant que le style le moins payant pour les étudiants, quelle que soit la posture de la correctrice, est le style *ours*, celui précisément que favorisent les revendications identitaires mises en évidence dans la première partie du rapport.

Ce cercle vicieux, ajouté aux lacunes objectives des candidats, explique sans doute les résultats moyens des cours de remédiation, qui ne semblent pas augmenter de façon significative le taux de réussite des étudiants concernés. C'est ainsi que le sous-groupe soumis à la remédiation (ayant obtenu moins de 8/20 au test) a moins bien « réussi » que le sous-groupe immédiatement supérieur (ayant obtenu moins de 10/20 au test mais dispensé de remédiation).

Nous ne pensons pas que ces résultats décevants soient liés aux techniques mises en œuvre par les enseignants. Assurément, ce n'est pas la qualité des cours qui est en cause ici.

Cette hypothèse écartée, il nous reste deux principes d'explication, non exclusifs et également pessimistes. Nous avons vu que plus de 47% des étudiants qui ont obtenu une note inférieure à 8/20 ont abandonné leurs études. Ces abandons massifs, associés à des taux de réussite faibles, semblent confirmer que certains étudiants sont, comme le dit la correctrice A, des « archi nuls », des « causes un peu perdues ». Mais pourrait intervenir aussi, dès l'entrée à l'Université, une dynamique de l'échec à travers le test et la remédiation qui en découle. Il est clair en effet qu'une note faible au test de langue française peut être vécue comme un stigmate et qu'elle est forcément génératrice d'insécurité. Quant à l'inscription forcée en remédiation, malgré les bonnes intentions affichées par l'institution, elle correspond clairement, dans notre typologie, à une politique de « ségrégation ». Il n'est donc pas surprenant qu'elle induise des comportements « non conjonctifs ». En définitive, le test d'entrée et la remédiation ne permettent pas de façon générale de donner des chances de réussite à ceux qui n'en ont pas au départ. Elle aurait plutôt tendance à dissuader certains étudiants de poursuivre leurs études en les persuadant – à tort ou à raison – qu'ils ne sont pas à leur place en Lettres et Sciences humaines.

Sur le plan des compétences strictement linguistiques, il n'y a aucune commune mesure entre les difficultés des élèves des collèges Paul Fort de Dreux ou Saint-Exupéry de Forges les Eaux et celles des étudiants arrivant à la faculté des Lettres et Sciences humaines de Rouen. Nous retrouvons cependant les mêmes postures professorales.

La comparaison des tests imaginés au collège Paul Fort par les enseignants de sixième et de troisième et l'étude des entretiens montrent tout d'abord que les deux équipes font un constat commun : la distance entre les pratiques langagières des élèves et les pratiques acceptables en situation scolaire met en danger l'ensemble des apprentissages. Cela se traduit, sans qu'il y ait eu de concertation entre les équipes, par des tests fondés sur la question des niveaux de langue. Cependant les deux équipes se distinguent nettement sur le plan des « postures » : les professeurs de sixième, sous l'impulsion de P1, optent pour la remédiation en pariant sur les vertus de l'effort personnel (axe conjonction – disjonction), les professeurs de troisième, sous l'impulsion de P3, plaident plutôt pour une adaptation de l'institution aux particularités linguistiques et culturelles des élèves (axe non-conjonction – non-disjonction).

Dans l'ensemble, le test imaginé par les deux professeurs de sixième ne fait pas apparaître de véritable hétérogénéité linguistique parmi les élèves. Il ne met pas non plus en évidence chez les élèves une incapacité à distinguer « les niveaux de langage ». Il est surtout révélateur du fossé qui existe entre les professeurs et les élèves et partant des difficultés rencontrées par les enseignants. En effet, pour P1 (classes de sixième), la notion d'hétérogénéité linguistique est indissociable de celle de déficit linguistique par rapport à un usage soutenu et reconnu par l'institution scolaire. Les codes spécifiques aux élèves sont pour elle des phénomènes de mode, sans créativité ni utilité. P2, malgré ses propos prudents et mesurés, a une vision aussi pessimiste que P1. Au-delà de l'hétérogénéité, le discours est entièrement négatif : difficultés en langue, manques en lecture, échec scolaire, etc., et aucune solution n'est envisageable.

Dans les tests proposés aux élèves de troisième – P3 et P4 ayant élaboré deux tests différents –, les exercices de rédaction sont les plus discriminants. C'est ainsi que l'exercice, conçu par P4, de réécriture d'un texte « soutenu » en « langage familier » fait apparaître une sorte de continuum. L'un des pôles correspond à des élèves en difficulté, qui écrivent des textes très courts avec des problèmes de cohésion, de cohérence, des absences de lien logique entre les paragraphes ou à l'intérieur d'un paragraphe, etc. Dans la partie médiane du continuum, nous trouvons des élèves qui produisent un texte court mais « correct » en reprenant certains paragraphes du texte de base et en traduisant le vocabulaire soutenu : *ouie*, *fumets délicieux*, etc. Le vocabulaire est peu varié, avec l'emploi très fréquent de termes

identitaires stéréotypés comme *trop* ou *grave* : *On a été au hammam, on a trop rigolé, on a fait des graves batailles d'eau*. Dans la partie haute du continuum, nous placerons des élèves qui ont contourné la consigne et ont réécrit en langage « courant », mais pas « familier », un texte long et cohérent, considérant que « le langage des jeunes ne s'écrit pas ».

Lors de l'entretien, P3 valorise les compétences orales de ses élèves, insistant sur la créativité langagière des jeunes et sur la notion de variété identitaire. Il a le sentiment qu'ils n'ont pas de difficulté à passer oralement d'un registre de langue « familier » (le langage des jeunes) à un registre « courant » lorsqu'ils doivent s'adresser à un adulte, notamment à un enseignant. Pour lui, si les bonnes compétences orales de ses élèves ne se retrouvent pas à l'écrit, c'est par manque de motivation, les élèves se sentant stigmatisés par leur appartenance sociale et géographique (la cité) et par le fait d'être scolarisés dans un collège en Z.E.P. Pour P3, l'école devrait donc s'adapter aux élèves, qui « ont beaucoup de choses à dire » et font preuve d'une « réflexion pertinente » à condition qu'on veuille bien s'appuyer sur ce qu'ils connaissent et qui les concerne. C'est ainsi qu'il exploite dans ses cours les feuilletons télévisuels américains.

On trouve chez P4 la même volonté que chez son collègue de ne pas stigmatiser les élèves. C'est ainsi que les différents niveaux de langue sont qualifiés de « richesses ». Ses positions sont cependant moins tranchées et quelquefois contradictoires : pour elle, le langage des jeunes est à la fois « assez riche » et sur le plan sémantique « assez pauvre »... Durant l'entretien elle balance constamment entre la volonté de ne pas stigmatiser ses élèves et une certaine nostalgie, un certain regret de ne pas pouvoir partager avec eux « une belle page de Balzac ». La position de P4 est donc plus ambivalente que celle de son collègue. On sent chez cette enseignante un certain regret de ne pas pouvoir partager avec ses élèves la culture littéraire traditionnelle.

La confrontation entre les trois établissements (construction des tests, résultats, commentaires des enseignants) montre essentiellement que les enseignants et les élèves des collèges Paul Fort de Dreux et Fontenelle de Rouen évoluent dans des univers difficilement comparables, le profil du collège Saint-Exupéry de Forges les Eaux étant moins affirmé. Le collège Fontenelle, situé dans le centre de Rouen, est considéré comme « moyen-supérieur » (étiquette correspondant à l'auto-évaluation de l'équipe pédagogique et à l'opinion commune). S'il n'existe pas une organisation officielle en groupes de niveaux dans l'établissement, chacun connaît l'existence d'une hiérarchie officieuse fondée sur le regroupement des élèves par options. Ainsi, les élèves ayant choisi l'allemand première langue ou préparant le conservatoire sont regroupés dans des classes considérées comme « homogènes et fortes ». En revanche, la classe correspondant à l'espagnol première langue est considérée comme « hétérogène et faible ». Les élèves qui la composent sont des enfants originaires de la banlieue rouennaise, dont les parents ont choisi l'option espagnol première langue pour que leurs enfants « échappent au collège de leur quartier », réputé difficile. De façon schématique, nous pourrions dire que les élèves « à problèmes » de l'établissement rouennais ont le profil des élèves les mieux adaptés au système scolaire dans l'établissement de Dreux.

Cela se traduit par des pratiques pédagogiques et des représentations très différentes. Le test de Fontenelle évalue l'hétérogénéité linguistique par le biais des acquis scolaires, des connaissances fondées sur le programme officiel de l'Education nationale. Les objectifs de ces enseignants sont davantage de faire émerger une élite scolaire, déjà plus ou moins identifiée puisqu'elle peuple les meilleures classes, que de dégager des spécificités locales. En revanche, nous avons vu que le test de Paul Fort est le reflet des difficultés que les professeurs rencontrent au jour le jour dans leurs classes. La focalisation des enseignants sur les

problèmes de niveaux de langue est liée à leur volonté de réduire le « fossé » qui sépare leurs pratiques langagières de celles de leurs élèves.

3. PERSPECTIVES

Sur les styles des élèves et leurs trajectoires, l'enquête dans les collèges ne nous dit rien. Nous découvrons ici une limite de notre recherche : nous ne connaissons les élèves et les étudiants qu'à travers leurs productions écrites. Ces textes nous apprennent peu de choses sur les stratégies des étudiants et rien sur celles des élèves, alors que ces questions apparaissent comme centrales. Il est clair, par exemple, que les résultats résumés sous 2.2 rendent probables certaines attitudes non conjonctives chez les élèves. Mais la coupure entre les deux enquêtes – sur les glottopolitiques familiales et sur les pratiques scolaires – ne nous permet pas d'analyser ces phénomènes dans le détail. De plus, sans pousser trop loin l'analogie entre l'inscription des collégiens en Z.E.P. et celle des étudiants en cours de remédiation, nous pouvons imaginer, toutes proportions gardées, la même dynamique d'échec en collège et à l'Université. La compréhension de ces phénomènes suppose que nous étendions nos enquêtes – notamment par entretiens semi-directifs – aux étudiants et aux élèves.

Nous pourrions ainsi dépasser la notion d'hétérogénéité qui, au terme de ce travail, ne nous paraît pas la plus pertinente. Certes nos enquêtes sociolinguistiques ont montré la diversité des répertoires des élèves et des étudiants. Cependant le phénomène le plus remarquable est la tendance à l'individuation sociolinguistique, qui associe à la démarcation externe la convergence interne, principalement chez les jeunes « issus de l'immigration », à un degré moindre chez les jeunes « autochtones ». Par ailleurs comment ne pas voir que le discours enseignant sur l'hétérogénéité tend à masquer une catégorisation en niveaux de compétence ? Bien que « la diversité soit une richesse », aucun enseignant n'envisage une classe à la fois « forte » et « hétérogène ». Il apparaît alors que la question centrale n'est pas l'hétérogénéité, mais l'altérité, présente dans la métaphore du « fossé » et que nous avons commencé à explorer en adaptant le modèle de Landowski (1997). C'est dans cette direction que nous envisageons de poursuivre notre réflexion.

4. BIBLIOGRAPHIE

- BULOT T., 1998, “ Rive gauche, rive droite ou les représentations de l'espace urbain à Rouen ”, dans *Rouen : reconstruction, langages (Sociolinguistique normande : langues en ville)*, Études Normandes 1, Association Études Normandes, Mont Saint Aignan, 59-71.
- BULOT T., 1999, “ La production de l'espace urbain à Rouen: mise en mots de la ville urbanisée ”, dans Thierry Bulot (Dir.) et Nicolas Tsekos, *Langue urbaine et identité (Langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons)*, Paris, L'Harmattan, 39-70.
- BULOT-DELABARRE E. *et alii*, 1996, “ Questions de lecture ”, dans C.L.S. 25, IRED-Université de Rouen, pp. 35-96.
- LANDOWSKI E., 1997, *Présences de l'autre*, Presses Universitaires de France.
- LECONTE F., 1998, *La famille et la langue. Etude sociolinguistique de la deuxième génération africaine*, L'Harmattan, Paris.
- LECONTE F., CAITUCOLI C., 1998, “ Les langues africaines dans l'agglomération Rouen -Elbeuf ”, dans Études Normandes 1, Association Études Normandes, Mont Saint Aignan, 59-71.
- MACE F., 1998, *Hétérogénéité linguistique et représentations professorales*, mémoire de maîtrise, Université de Rouen.
- MACE F., 1999, *Normes scolaires, productions des élèves et représentations des enseignants : une co-construction de l'hétérogénéité linguistique*, mémoire de D.E.A., Université de Rouen.
- MARCELLESI J-B., GARDIN B., 1974, *Introduction à la sociolinguistique la linguistique sociale*, Larousse,

- Paris.
- MELLIANI F., 1999, *Immigrés ici, immigrés là-bas. Comportements langagiers et processus identitaires: le cas de jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université de Rouen.
- MELLIANI F., LAROUSSE F., 1998, "Comportements langagiers des "Maghrébins-francos" à Saint-Etienne-du-Rouvray: la construction d'une identité mixte" dans *Etudes Normandes*, n°1, IRED, Mont-Saint-Aignan, 72-83.
- MORTAMET C., 1997, *Les pratiques orthographiques des étudiants et leur évaluation*, Mémoire de maîtrise, Département des sciences du langage et de la communication, Université de Rouen, 134 p.
- MORTAMET C., 1998, *L'hétérogénéité des étudiants et son évaluation*, Rapport-projet de DEA, Département des sciences du langage et de la communication, Université de Rouen.
- VALLET A., CAILLE J.P., 1995, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, Dossiers d'Education et de Formation, DEP-MEN, Paris.