Précarité des enseignants de FLS vis-à-vis de la norme exogène du français et précarisation des élèves

Bruno MAURER

UR 739 DIPRALANG, Université de Lausanne

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9032

Résumé : Nous proposons une étude de cas, dans le contexte de l'enseignement du français au primaire tunisien, pour montrer comment une formation linguistique, pédagogique et didactique insuffisante précarise l'enseignant dans son métier d'abord, dans son rapport à la langue française qu'il enseigne ensuite. Cette précarisation est susceptible de générer chez l'apprenant une insécurité linguistique due au fait qu'il reçoit de l'enseignant des représentations du français comme étant une langue très normative.

Mots-clés : formation, insécurité pédagogique, précarisation sociolinguistique

Abstract: We propose a case study, in the context of teaching French in Tunisian primary schools, to show how inadequate linguistic, pedagogical and didactic training makes teachers feel insecure, firstly in their profession, and secondly in their relationship with the French language they teach. This precariousness is likely to generate linguistic insecurity in the learner, due to the fact that he or she receives representations of French as a highly normative language from the teacher.

Keywords: training, educational insecurity, sociolinguistic precariousness

---

Ce chapitre vise à éclairer un aspect de la précarité vécue par des enseignants de français, dans un contexte bien précis. Il ne s'agit pas ici de considérer leur précarité économique, qui devrait faire l'objet d'une enquête sociologique et qui est explorée dans le chapitre « Enseignement du FLE : entre précarisation croissante de la condition enseignante et précarité persistante du FLE comme discipline » (infra), mais de cibler ce que l'on peut appeler une *précarité didactique*, laquelle est constituée d'un certain rapport de l'enseignant à l'objet d'enseignement.

Le cas qui nous occupe est celui de l'enseignement de la langue française dans l'enseignement primaire en Tunisie. Le cas d'une classe réellement observée montrera ici comment certaines représentations de l'enseignante la conduisent à attendre un cer-

tain type de production de la part de ces élèves et à considérer comme fautives les productions de ceux-ci, alors même qu'elles sont communicativement, linguistiquement parfaitement recevables. Ceci nous amènera à conclure que l'enseignante, faute du recul nécessaire que lui apporterait une formation pédagogique et didactique d'un certain type, est précarisée dans son rapport à l'objet d'enseignement : la conséquence en est la précarisation de ses élèves par rapport à la langue française en cours d'apprentissage. Reste à dire et à montrer en quel sens on peut employer ici les concepts de précarisation et de précarité.

1 Contexte sociolinguistique de l'enseignement du français en Tunisie

Sans entrer dans une étude sociolinguistique proprement dite, il est utile à la compréhension de la situation de donner quelques repères sur le statut du français dans la société et dans le système éducatif.

1.1 Place du français dans le système éducatif

Le français n'est pas une langue officielle de Tunisie, contrairement au statut qu'il a dans la plupart des pays dits francophones d'Afrique subsaharienne. En revanche, le français est dit langue « privilégiée » dans ce pays, ce qui traduit le fait qu'il n'est pas une simple langue étrangère mais qu'il fait l'objet d'un apprentissage précoce en tant que matière dès la 2e année de primaire, dans une optique plurilingue censée s'appuyer sur le déjà-là des élèves en L1 (arabe dialectal) ou en L2 langue de scolarisation (arabe littéral) ; puis à partir de la 3e année et pendant tout le primaire, il est enseigné avec un volume hebdomadaire de 8h. Au lycée, son rôle s'accroît encore et il devient la langue d'enseignement des matières scientifiques.

Parallèlement à l'enseignement public, l'enseignement privé se développe en offrant un enseignement tout en français dès la première année du primaire (et même au pré-scolaire), et en faisant de cette offre un argument commercial. Ce n'est pas la seule raison qui pousse un nombre croissant de parents à y inscrire leurs enfants, les conditions de l'accueil scolaire étant meilleures.

1.2 Place du français dans la société tunisienne

Le français est une langue héritée du statut colonial de protectorat qu'a connu la Tunisie de 1881 à 1956. Aujourd'hui, sa place dans la communication sociale est relativement modeste. Dans le paysage linguistique tunisien, le français occupe une place de plus en plus réduite. Il est peu présent dans l'environnement urbain. Cinq quotidiens paraissent encore en français et un hebdomadaire, avec un lectorat de quelques dizaines de milliers d'exemplaires. Les chaînes télévisées francophones étant à accès payant, la présence dans les médias audiovisuels est réduite. Les élèves que nous avons rencontrés sont présents sur les réseaux sociaux, en arabe bien entendu mais aussi principalement en anglais quand il s'agit de suivre des influenceurs. Ainsi, de manière générale, les élèves dont les familles n'ont pas un usage fréquent du français n'ont souvent que le milieu scolaire pour y développer à la fois des compétences communicatives et des compétences métalinguistiques.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

1.3 Pratiques en cours de français

Dans ce contexte, les pratiques enseignantes que nous avons pu observer dans toutes les classes, dans deux régions différentes et du primaire au lycée, avec des établissements ruraux et d'autres urbains, sont souvent plus métalinguistiques que communicatives, par reproduction d'un enseignement traditionnel calqué sur le modèle de celui du français L1 : cela signifie que pour des apprenants qui ne pratiquent pas le français en dehors de l'école, l'essentiel des interactions en classe de français porte sur le fonctionnement du code, l'analyse de phrases ou de textes, au détriment de pratiques qui donneraient l'occasion de produire des énoncés et des textes, multipliant les occasions de progresser dans le maniement du français. On vise plus le discours sur le français que les discours en français.

1.4 Rapport des enseignants de primaire à la langue française

Depuis 2016-17, la formation initiale des enseignants du primaire est assurée dans le cadre de la licence appelée désormais Licence en Éducation et Enseignement (LEE), qui est dispensée dans dix Instituts universitaires répartis sur le territoire tunisien. Cette licence est cogérée par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et par le ministère de l'Éducation. Le ministère de l'enseignement supérieur prend en charge la formation dans les Instituts ; les services déconcentrés du ministère de l'Éducation assurent la formation pratique, en mettant à disposition des terrains de stage et en identifiant des inspecteurs tuteurs.

L'analyse du contenu de cette formation fait ressortir un besoin d'accentuer la place de l'oral dans l'enseignement des langues auprès des élèves enseignants, mais aussi de renforcer les contenus et démarches d'enseignement de la didactique des langues, ainsi que la mise en pratique par le biais de stages. La question du plurilinguisme et de la cohabitation de plusieurs langues d'enseignement, qui existe de fait en Tunisie et représente un atout considérable, n'est pas non plus traitée en tant que telle dans la formation des futurs enseignants, alors qu'il s'agit d'un enjeu majeur auxquels ils seront confrontés dès le début de leur carrière. Cette absence de réflexion sur le plurilinguisme est sans doute un des facteurs systémiques qui va contribuer à la précarisation didactique qui est ici analysée.

Enfin, la formation des enseignants au sein de ces licences n'intègre pas de renforcement linguistique en tant que tel. Les compétences en français, souvent incertaines au sortir du baccalauréat, ne sont pas réellement l'objet d'une amélioration pendant les trois années de la formation. Même si les élèves recrutés pour intégrer ces LEE ont un assez bon niveau général, leur niveau en langues et notamment en français reste insuffisant. 71% des étudiants de deux Instituts évalués dans le cadre de l'étude de faisabilité n'ont pas atteint le niveau linguistique B2 requis pour enseigner en français. La question de l'exigence d'un niveau minimum en langues pour accéder à la licence mérite donc d'être posée.

Ensuite, les enseignants de primaire en Tunisie, quand ils reçoivent une formation dans ces instituts dédiés (Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres) ne savent pas s'ils enseigneront en langue arabe ou s'ils devront enseigner le français. Ils n'ont pas, à l'heure actuelle, de spécialisation. Ils attendent leur nomination dans un établissement

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

pour découvrir la langue enseignée et ce qui leur est alors proposé ne correspond pas toujours à leurs vœux. Cette impossibilité de choix les met dans cette relation de dépendance qui est l'une des caractéristiques de la précarité. Ne sachant pas quelle langue ni dans quelle langue ils enseigneront, ils ne peuvent s'investir en conséquence pendant leur formation.

Le tableau dressé ci-dessus est valable pour les enseignants qui vont être titulaires. Mais les très nombreux contractuels ne bénéficient même pas de ces conditions et entrent dans le système sans aucune formation, venus de licences ou masters en biologie, sciences de gestion, anglais, etc.

2 Le rapport à la norme : précarisation des enseignants et insécurisation linguistique des élèves

Contractuels ou titulaires, les enseignants de primaire amenés à enseigner le français en primaire sans l'avoir choisi et sans avoir étudié cette langue ou sa didactique ont un rapport insécurisant à cet idiome dont la norme est, au vu des usages sociolinguistiques, perçue – peut-être à tort mais c'est un autre débat – comme exogène (le français de France). Des entretiens menés avec une trentaine de maîtres du primaire en mars 2023 ressort le fait qu'ils se représentent eux-mêmes comme des locuteurs non légitimes de cette langue et plutôt comme des « transmetteurs » d'usages linguistiques « étrangers », alors même que le français a une existence dans le paysage sociolinguistique tunisien et que son enseignement pourrait être contextualisé par rapport aux usages et pratiques du pays.

3 Rapport à la norme et précarisation

Il est possible de penser ce rapport à la norme comme un facteur de précarisation, en repartant du sème de dépendance qui caractérise les états précaires. En effet, l'enseignant chargé d'enseigner le français dépend d'une norme qu'il est censé enseigner et dont il n'est pas le représentant. Cette norme est définie dans un ailleurs, et son enseignement lui est imposé tant par le système scolaire (programmes) que par l'affectation sur un poste qu'il n'a pas choisi. L'examen d'une séance d'enseignement va permettre d'analyser ce que nous pensons être les effets de cette précarisation.

3.1 Analyse d'une séance de français

La séance se déroule le 7 mars 2023, dans une école privée de 5^{e} année de la ville de Ben Arous, dans la banlieue sud de Tunis, une ville socialement assez mixte, pour partie rurale, pour partie urbaine.

L'institutrice de 5^{e} année (ce qui est donc la 4^{e} année d'exposition au français) demande aux élèves de faire une production orale. Elle sait qu'elle va recevoir deux visiteurs, ce qui constitue bien entendu un biais d'observation possible. Toutefois, ce biais est largement relativisable dans la mesure où la séance à laquelle mon collègue tunisien et moi-même assistons n'est pas un moment de découverte, d'exploration, mais une séance orale de clôture d'une séquence, de récapitulation et de production orale finale. Les pratiques didactiques auxquelles nous assistons sont très largement

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

indépendantes de notre présence, étant plutôt le résultat de pratiques assez fortement ritualisées, comme le montre l'extrait transcrit ci-dessous.

La maîtresse a affiché au tableau une image, celle d'un pré, sur lequel est posée une nappe, avec une famille qui pique-nique, les deux parents et deux enfants. Le ciel est bleu, quelques fleurs sont dans le pré, deux oiseaux volent. L'image sert de support à une activité de production orale. Le thème en est « Les activités du printemps ».



Fig. 1

Note 1 : les conditions d'enregistrement audio ne permettent pas d'identifier les élèves, inconnus des observateurs. E1 a pu être identifié sur quelques tours de parole, premier à intervenir ; ensuite, il est simplement écrit E.

Note 2 : la transcription est orthographique pour des commodités de lecture. Les … signalent un temps de pause, Les : un temps d'allongement de la dernière syllabe.

Note 2 : les commentaires du dialogue pédagogique sont faits au fur et à mesure, pour faciliter l'analyse.

> M : parmi les activités qu'on fait… voilà… au printemps. Regardez bien au tableau. Alors, je vous écoute. Réfléchissez, essayez de produire des phrases correctes, D'accord ? Ain, oui ?

M lance l'activité orale. Il s'agit de parler « d'activités ». Le document inducteur présente une de ces possibles activités, la réponse attendue étant le pique-nique. L'accent est mis par M sur la « correction » attendue des phrases produites. L'accent porte d'emblée sur la norme.

> E1 : la froidure de l'hiver cède enfin sa place à la douceur du printemps.

La première phrase produite ne parle pas des activités, mais de la saison, en écho au mot « printemps » produit par M. Cet énoncé est étonnant par le lexique employé (froidure, cède sa place), par les tournures (froidure de, douceur de) et par un adverbe modalisateur (enfin). L'ensemble, indéniablement marqué par un caractère de littérarité, est inattendu de la part d'un élève de primaire de 5^{e} année. La phrase est produite en un bloc, comme mémorisée antérieurement.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

M : par exemple. C'est quelle saison ?

E1 : c'est la saison du printemps.

M : très bien, répète doucement.

Un dialogue pédagogique commence entre M et E1. Sa première réaction « par exemple » est une forme de validation partielle. Elle n'entérine pas complètement mais en fait un énoncé possible parmi d'autres. Elle relance par une question, mais à laquelle l'élève a pourtant déjà répondu, en écho à la consigne. Il donne une réponse qui convient, et elle lui demande de répéter, Cet acte n'a pas de sens du point de vue communicatif… Pourquoi répéter et « doucement » quand on a déjà fourni la réponse attendue ? L'élève reprend néanmoins, répétant exactement la même phrase. Il est alors interrompu :

E1 : la froidure de l'hiver…

M : cruelle

E1 : la froidure cruelle de l'hiver cède enfin sa place à la douceur (M : à la douceur…) à la douceur du printemps

M : très bien. Qu'est-ce qu'on fait au printemps ? Regardez bien les personnages devant vous.

L'interruption de M sert à fournir un « étayage », sous forme d'un adjectif supplémentaire : « cruelle ». L'adjectif renforce encore la littérarité déjà si fortement marquée de l'énoncé. A la fin, l'élève a du mal à terminer et M le soutient en répétant le segment « à la douceur » sur lequel il peut embrayer pour terminer sa production orale.

Que retenir de cette première séquence ? Que la production orale a été longuement préparée, qu'elle a fait l'objet d'une mémorisation, qu'elle est marquée par une norme qui est une norme écrite soutenue, littéraire, et que M attend la restitution de cet oral si particulier comme signe d'un apprentissage réussi.

E2 : une promenade

M : mmh. Est-ce que réellement cette famille fait une promenade ? est-ce qu'ils se promènent ?

E : (propositions inaudibles)

M : cette famille fait… un pique-nique par exemple. Alors répète la phrase

E : cette famille fait un pique-nique

M : c'est une famille qui est en train de faire….

E : un pique-nique

E : la famille fait un pique nique…

M : oui Sadri.

E : la famille mange un petit-déjeuner dans la nature

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

M : très bien… au sein de la belle nature. Est-ce que vous voyez le petit-déjeuner ? Il s'agit d'un petit-déjeuner devant vous ?

(murmures)

La séquence qui suit permet, après quelques relances de M, de nommer pour le groupe-classe l'activité « printanière » du pique-nique. Son dernier tour de parole lui permet d'apporter une correction à l'énoncé de l'E, précédent : celui-ci a utilisé « dans la nature ». Elle valide par un « très bien », mais corrige aussitôt d'un « au sein de la belle nature », toujours marqué de littérarité.

M : hein ? C'est le petit-déjeuner ?

Qu'est-ce que vous voyez comme animaux ?

Est-ce que c'est un dîner ? Regardez bien ? Est-ce que c'est le soir ici ? (soleil brille)

E : non

M : oui

E : c'est le matin

M : c'est le … ? (E : matin) c'est le matin

Alors le repas doit être normalement le petit-déjeuner (murmures) ou bien…(E : le déjeuner) le déjeuner

(….un passage où la M fait nommer les membres de la famille, avec « ainé » et « benjamin »)

On voit ici le travail sur le lexique : apprendre le français et « faire de l'oral », c'est décrire le monde, le nommer de préférence avec des mots recherchés, rares, soutenus. Ce n'est pas amener les élèves à interagir, à dire *je*, à avoir des interactions horizontales.

M : oui S.

E : euh… les oiseaux… les oiseaux gazouillent… sans arrêt.

M : oui (E : sans arrêt) par exemple on va parler de tout ça après. On va déjà commencer par la famille.

Les E ne peuvent décrire comme ils le souhaiteraient. Il y a en effet un ordre attendu par M.

E : les oiseaux gazouillent gazouillent sans arrêt.

M : par exemple. Bien on a déjà parlé de la famille.

M renonce à parler de la famille et finit par suivre les E. Peut-être par peur que les observateurs s'aperçoivent que les E. ne suivent pas ce qu'elle attend. Elle finit donc par aller dans leur sens. « Les oiseaux gazouillent sans arrêt » : encore une phrase toute faite, qu'il s'agit de reproduire sans rien y changer. Toujours le même registre de langue et le recours à des marqueurs de littérarité.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Vous voulez décrire le paysage naturel ? (murmures) Bien alors on répète, on a déjà parlé de la famille. Vous avez déjà dit qu'il s'agit d'une famille qui fait un pique-nique (E : dans la nature) dans laaa… ? (E : au sein de la nature) au sein de la nature. Avant de passer aux autres (inaudibles) vous avez d'autres activités que le pique nique comme activités printanières… Est-ce qu'on a d'autres ?

E produit à nouveau le « au sein de la nature » qui avait déjà été validé antérieurement.

(Silence)

Est-ce qu'on a d'autres ? Réfléchissez… (silence) Parmi les activités printanières on peut faire… le pique-nique ! Quoi d'autre ? Qu'est-ce qu'on peut faire encore ? Comment s'appelle cette activité (elle montre une tente)… oui jovan… Qu'est-ce que c'est ? Comment s'appelle cette activité ? le… (inaudible) camping très bien. C'est le camping. Et alors, quelle est la différence entre les deux ? (silence) Vous avez le pique-nique et vous avez… le camping. C'est un mot anglais bien sûr expliquez la différence par une phrase correcte.

E : le pique-nique c'est euh… assis dans la nature… mange un repas

M : euh oui alors on va expliquer la différence entre les deux, le pique-nique…c'est un repas

E : c'est un repas (murmure inaudible)

M : non c'est pas très gros… mais où ?

E : dans la nature

M : dans la nature ! voilà ! le pique-nique c'est un repas dans la nature… un repas…en plein air. Bien ! et le camping ? (silence) les autres réveillez-vous ! Hein ? et le camping ? on peut faire les deux dans la campagne dans la montagne mais la différence entre les deux ? on a déjà dit le pique-nique est une repas en plein air. Et le camping ?

Les E sont un peu perdus par l'activité. On est partis d'une image de pique-nique et voilà qu'il faut parler du camping. Elle essaie de les « réveiller ».

E : ….

M : voilà ! la seule différence entre les deux c'est que les deux sont des activités principalement printanières pendant…

E : pendant l'hiver…

E : l'été

M : pendant… l'été très bien. Comment s'appelle ?

E : estivale

M : estivale, c'est bien.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Le travail revient sur le lexique : printanier et hivernal, encore des adjectifs relativement rares, ont été l'objet d'un apprentissage et doivent être réemployés à bon escient. Le premier E se trompe, du reste, ce qui est le signe d'une activité qui au fond n'a guère de sens, faute d'être en prise avec le réel des élèves.

> M : Généralement ce sont des activités… mais pas toujours on peut faire les deux en hiver ou bien en automne mais généralement en été (E : au printemps) au printemps ou bien en été. Le point commun entre les deux c'est que ce sont des repas dans la nature en plein air… sauf que la seule différence entre les deux c'est que le camping c'est le fait de passer (inaudible, murmures généralisés).

M parle longuement : on remarque que son temps de parole est supérieur à celui des élèves et qu'il s'agit d'un langage de commentaire, à forte teneur métalinguistique.

> M : alors on revient ici. La nature…. La nature c'est à vous de … je cherche le verbe… de dire… la nature comment ? (M fait mmh et le signe d'une grande inspiration) elle est comment la nature ? (silence) Vous allez comparer la nature en hiver et la nature… au printemps (silence) elle est comment en hiver la nature ? (silence) elle est presque ?

Ici on voit que la séance de production orale consiste à trouver le mot juste, le verbe attendu par M. Elle utilise les gestes pour guider les élèves.

> (murmure) (E : endormie) endormie très bien. Et au printemps ? Levez la main. On a dit et au printemps la nature est presque… endormie. Et au printemps, elle est comment la nature ? Les autres réveillez-vous (brouhaha) (E : sourit)… Levez la main. Très bien. Au printemps la nature sourit : : : et se réveille : : : : (E : de nouveau) de nouveau. Bien.

Il s'agissait pour elle de faire produire nature endormie, nature qui « sourit », nature qui « se réveille »… et même qui « se réveille de nouveau ». Toute autre production n'est pas recevable. La séance de production orale est loin d'être l'accueil de toute production communicativement adéquate ; il ne s'agit pas non plus de valoriser les formes linguistiquement correctes ; sera seulement valorisée la formulation reprenant une expression particulière, soutenue, assez éloignée des modes ordinaires de la communication orale et marquée par une norme écrite soutenue.

> M : vous allez décrire le paysage comment s'appelle ? prin…
>
> E : printanier (repris par plusieurs)
>
> M : un paysage comment ?
>
> E : printanier
>
> M : très bien. Une matinée printanière un paysage…
>
> E : printanier.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Elle profite de ce passage, qui revient pour la quatrième fois sur l'adjectif printanier, pour glisser une activité portant sur le genre : toujours le souci de la norme au détriment d'une focalisation sur la communication.

> M : alors, je vous écoute
>
> (Silence)
>
> M : les autres. ! Je peux parler des pierres, je peux parler des arbres, je peux parler des fleurs, des oiseaux, etc. on va décrire le paysage maintenant hein ? (à une élève) Oui

C'est elle qui, finalement, nomme les activités du printemps, ce qui était la consigne première, au lancement de l'activité. Puis elle décide de relancer en allant vers la description du paysage. Les élèves sont entièrement dirigés.

> E : les fleurs… multicol- les fleurs multicolores… euh les oiseaux chantent
>
> M : oui (E continue, inaudible) Tu n'as pas encore terminé la première phrase. Alors, les fleurs multicolores oui.
>
> E : euh… silence… Se repou-
>
> M : non repoussent dans… (brouhaha) dans les champs. Très bien !

On voit M attendre un énoncé dans lequel les fleurs doivent être multicolores (« oui ») et doivent « repousser ». E n'a pas le temps de finir la production de ce verbe qu'un énoncé normatif le corrige sur l'emploi fautif du pronominal « non repoussent ». le brouhaha qui suit est signe que les autres donnent la suite attendue de la phrase, validée alors par M « dans les champs. Très bien ! ».

> E : les fleurs parfumées
>
> E : phrase inaudible
>
> M : très bien alors on a Les fleurs parfumées… repoussent… dans les champs. On répète la phrase de votre camarade

Un autre élève se souvient probablement de l'adjectif « parfumées », validé par « très bien ». M peut alors reprendre l'énoncé en entier et demander de répéter. Mais au lieu de cela, un autre élève commence un nouveau segment de description, relatif à l'herbe. Puis ce seront les « oiseaux » qui « gazouillent », « le soleil » qui « brille ».

> E : l'herbe verte recouvre la terre.
>
> M : très bien. Maintenant qu'est-ce que vous pouvez dire encore ?
>
> E : les oiseaux gazouillent
>
> M : les oiseaux gazouillent ! très bien ! Quoi d'autre ?
>
> E : le soleil brille et les fleurs multicolores.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

M : très bien. Qu'est-ce qu'elles ont les fleurs multicolores ?

E : repoussent

M : repoussent

E : parmi la terre

E : dans les champs

M : oui, repoussent où ?

E : la terre

M : oui repoussent et embellissent la terre

Mot à mot, E après E, le puzzle descriptif attendu par M est reconstitué, jusqu'à « repoussent et embellissent la terre ».

4 Rapport précaire de l'enseignant à la langue et précarisation des élèves

Ce passage montre de manière caricaturale comment l'oral est travaillé, ce qui est attendu par M. L'enseignante a des représentations erronées du fonctionnement de la langue orale ainsi que de ce qu'est une séance de production orale. À cela s'ajoute une conception hypernormative de son rôle d'enseignante qui va invalider une production avant même que l'élève n'ait pu terminer le mot considéré comme erroné (« se repouss- »).

La langue orale apparait comme la projection largement inconsciente chez l'enseignante d'une certaine norme écrite, « littéraire » avons-nous dit pour qualifier ces phrases attendues rédigées en relation avec un modèle de description qui existe effectivement seulement dans des écrits à prétention littéraire. Inutile de s'attarder sur le fait que l'économie linguistique de l'oralité est assez éloignée de ce modèle implicite bien ancré chez elle.

Didactiquement, elle conçoit la séance d'oral comme un moment où les élèves sont invités à produire un langage du commentaire, de la description. Parler, c'est dire le monde à la troisième personne. À aucun moment, les élèves ne sont amenés à utiliser des formes de la première personne, à même de leur donner la possibilité d'exister dans la langue française. Les marques de la subjectivité, outils de leur possible investissement dans cette langue étrangère qu'ils doivent apprendre (obligation institutionnelle), sont seulement les adjectifs évaluatifs (la « belle » nature ; la froideur « cruelle » de l'hiver) et des verbes (« embellissent », « gazouillent »). *Je* n'a pas sa place, non plus que *tu*. L'oral, ce n'est pas de l'interaction, c'est du commentaire. Il est peut-être possible de retrouver cette caractéristique dans d'autres situations dites « d'oral », dans d'autres contextes géographiques et didactiques que ceux de ce cours de français en Tunisie, en lien avec des représentations idéologiques assez circulantes de ce qu'est un « cours d'oral », souvent associé à une activité de commentaire et de répétition, en FLE comme dans des cours de français langue première.

L'entretien qui a suivi l'observation permet de mieux connaître le profil de l'enseignante : elle a une formation initiale en comptabilité, au niveau master. Elle n'a pas

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

fait le parcours de formation des enseignants du primaire mais a été recrutée comme contractuelle. Elle assiste à quelques conférences pédagogiques (deux ou trois par an) données par une personne qui intervient dans cette école privée, très soucieuse de son image et de son bon fonctionnement, au titre de l'amélioration de la qualité. Interrogée sur le rapport des élèves à la langue française, elle dit que ces derniers n'aiment pas le français. Devant notre étonnement, car nous avons vu des élèves participer, se lever pour parler, manifester le désir de le faire en levant la main, elle donne comme argument le fait que les élèves trouvent que le français est une langue compliquée. Ils préfèrent donc l'anglais qui serait moins difficile. Elle-même trouve cette langue très compliquée, alors qu'elle communique pourtant sans problème en français aussi bien en classe que pendant l'entretien.

Si l'on se place du point de vue des élèves, il n'est guère étonnant que, dans ces conditions, ils en viennent à penser que le français est une langue difficile. La séance observée montre qu'ils doivent se conformer à un modèle extrêmement exigeant de production, coupé des usages oraux ordinaires qui devraient être ceux servant de référence à l'enseignement. Des énoncés sont refusés ou à reformuler alors même qu'ils sont parfaitement corrects et/ou acceptables, simplement parce qu'ils ne correspondent pas aux attentes de l'enseignante. Celle-ci ne donne jamais d'explication sur les raisons pour lesquelles elle ne valide pas, si bien que les élèves n'ont aucun moyen de savoir si c'est la correction de la langue qui est en jeu ou le style. Comment dans ce cadre, se sentir en sécurité vis-à-vis de la langue à apprendre ? Les élèves sont privés des ressources d'enseignement qui leur permettraient d'aller vers plus d'autonomie dans leur apprentissage : ils sont placés dans une situation de dépendance qui les précarise par rapport au français, qui les prive possiblement de toute confiance en eux, étant sans cesse dans l'attente d'une validation qui se fait selon des critères jamais explicités et définitivement hors d'atteinte vu la norme de référence.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que les élèves préfèrent l'anglais. Alors que le français est, dès les premiers temps, une discipline à forte dimension métalinguistique et orientée vers un langage du commentaire, l'enseignement de l'anglais procède par une approche communicative qui permet de dire *je* dès les premiers instants et de privilégier la fonctionnalité des échanges par rapport à la conformité à la norme. Il ne nous a pas été donné dans le temps de cette recherche d'assister nous-mêmes à des séances mais ce discours ressort des entretiens avec tous les acteurs, des parents aux élèves et en passant par les enseignants des autres disciplines et, si les pratiques peuvent peut-être différer, les représentations positives sont solidement ancrées. Le français enseigné dans ces conditions agit presque comme un repoussoir, l'anglais devenant un territoire dans lequel le sujet peut investir sa subjectivité, commencer à exister en langue étrangère, à être en confiance dans la langue au lieu d'être précarisé et de se sentir à la fois extérieur, illégitime et sans aucune autonomie possible.

Si l'on se place à présent du point de vue de l'enseignante, il est possible que son absence de formation initiale en tant qu'enseignante comme le fait qu'elle n'a pas étudié la discipline « français », ce qui pourrait lui donner un recul sur l'oralité, la normativité, l'acceptabilité, la variation, la précarisent dans sa fonction de transmetteur de langue. Par réaction, c'est une hypothèse, elle se réfugierait dans un registre

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

hyper normé pour être sûre de ne pas faillir à ce qu'elle pense être la mission que lui confie le système éducatif. Ce faisant, elle développe des conduites enseignantes qui insécurisent ses élèves, qui se voient refuser des phrases pourtant correctes, sans qu'ils ne sachent pourquoi. La situation de précarité de l'institutrice précariserait en quelque sorte les élèves dans leur parcours d'apprentissage des élèves, qui sont mis en situation de dépendance par rapport à une norme exogène (première source d'hétéronomie), une norme qui ne correspond pas aux usages « normaux » (en termes statistiques) d'un français oral, même scolaire ; les élèves sont privés de toute autonomie dans leur apprentissage et deviennent entièrement dépendants des rétroactions de la maîtresse (deuxième source d'hétéronomie), sans comprendre sur quelles bases elle fonde ses jugements normatifs. Du point de vue de la temporalité, second schème descriptif des situations de précarité, il semble que pareille situation entraine une précarisation durable des apprenants, qui vont intégrer un rapport durablement insécure à la langue française, vue comme un moyen d'expression symboliquement hors de portée. Ce contexte sociolinguistique et socioéducatif caricaturalement hétéronomique ne permet pas l'émergence de l'autonomie nécessaire à de réels apprentissages, au-delà de la répétition des formes attendues. Il y a à craindre que les élèves décrits ici ne soient pas marginalisés mais au contraire représentatifs de la situation la plus courante des apprenants de français, ce que montrent d'autres observations de corpus, au-delà du primaire.

5 Conclusion

La formation de l'enseignant, sa formation professionnelle aussi bien que sa formation linguistique et sa formation didactique conditionnent pour une grande partie les conduites enseignantes. On peut faire l'hypothèse qu'un enseignant ayant le sentiment d'être bien formé sur tout ou partie de ces trois plans va développer une confiance en lui qui lui permettra d'être autonome dans ses conduites, d'avoir du recul par rapport à celles-ci et de proposer une relation pédagogique accueillant plus aisément les productions des élèves pour les analyser et leur en montrer la valeur relative. Le cas observé nous semble, à rebours, typique de conduites développées par un enseignant précarisé par son manque de formation, porteur de représentations qui parasitent l'enseignement de la langue par le développement de conduites hypernormatives non explicitées aux élèves faute du recul possible que donnerait une formation.

Ce manque de formation vient rencontrer des représentations de l'enseignante vis-à-vis du français, langue baignant dans une idéologie unilingue (Boyer, 2001) hypernormative. Cette idéologie imprègne les représentations des locuteurs, et notamment de ceux qui en sont les "dépositaires", en premier lieu les enseignants et fonctionne comme un agent de précarisation. Elle est véhiculée par un discours externe très diffusé, et qui finit par être intégré. Face à l'anglais qui ne véhicule pas les mêmes représentations sociales et normatives, l'enseignement du français se caractérise plus par la production de savoirs linguistiques corrects que par la production d'interactions. C'est ce rapport à ce "français", langue prestigieuse, langue de littérature, langue de culture qui construit le rapport de l'enseignante à son enseignement, particulièrement celui de son oralité.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

L'effet produit sur les élèves est celui d'une mise en dépendance absolue par rapport au jugement de l'enseignant, seul à même de valider ou d'invalider les productions, fussent-elles grammaticalement correctes ou communicativement acceptables. Cette dépendance absolue est pour nous un facteur de précarisation des élèves, qui sont en situation de précarité face à la langue française, lui préférant logiquement une langue plus « accueillante » : l'anglais.

On peut prolonger cette observation sur l'enseignement du français en considérant que, dans le multilinguisme scolaire tunisien, qui fonctionne sur un trilinguisme arabe (L1) – français (langue privilégiée) – anglais (langue étrangère), l'arabe est l'objet de représentations assez voisines de celles qui accompagnent le français. L'arabe dialectal est globalement rejeté, à tout le moins peu ou pas considéré dans le système éducatif, et c'est la variété dite littéraire qui fait l'objet d'un enseignement. Or cette variété est, comme le français, marquée par une hypernormativité, étant la langue du texte religieux, le Saint Coran. De fait, nos enquêtes en Tunisie ont pu montrer un désintérêt assez répandu pour l'enseignement de l'arabe, à l'instar des représentations souvent nourries à l'égard du français.

Il faut donc absolument mentionner dans ce contexte où c'est la formation didactique qui a été pointée comme le facteur premier de précarisation, l'importance du contexte sociolinguistique : dans un pays où la pratique quotidienne, vernaculaire, du français est en recul, cette langue apparaît de plus en plus comme une langue exogène, et les enseignants qui sont chargés de son enseignement ne se sentent pas comme des locuteurs légitimes qui seraient les dépositaires d'une norme enseignable. Il est possible, dans ce contexte, de faire l'hypothèse que la situation du français dans le pays est précarisée, qu'elle ne s'inscrit plus « naturellement » dans une temporalité longue et que sa place de langue privilégiée pourrait être un jour remise en cause. Si ce n'est pas ce qui est souhaité par la population et par les autorités politiques, il faudrait probablement un travail sociolinguistique pour faire entrer les pratiques vernaculaires du français de Tunisie – réelles – dans les normes pédagogiques : vaste chantier. On atteint ici à une dimension qui n'est plus descriptive, ni même analytique mais qui relèverait de l'intervention. Encore faut-il pour cela que les principaux acteurs du système éducatif soient conscients de ces enjeux.

Bibliographie

Boyer, Henri (2001), « L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 34/35, p. 383-392.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632