

– *M’sieur, ça existe un trapèze équilatéral ?*

– *À ton avis ?...*

Remarques sur le travail de la langue en banlieue et ailleurs

Yves Chevallard
IUFM d’Aix-Marseille

Par les remarques qui suivent on veut attirer l’attention sur la fonction noétique du langage, soit sa capacité à nous permettre de penser – et de construire – le réel. La standardisation vient après, pour désenclaver et faire circuler la pensée.

1. La *koinè* française en danger ?

1.1. Parler – contre le bon usage – de *koinè* française c’est rappeler que le français est aujourd’hui, en France, la *langue commune* dans laquelle, *normalement*, se déroulent tous les actes de la vie. Historiquement, il s’agit là d’un état de choses *récent*, effet d’un processus séculaire qui ne s’accomplit vraiment qu’au XX^e siècle – avec le basculement irréversible de la Grande Guerre, dit-on (Walter, 1988, p. 126) :

Les conscrits, qui avaient été enrôlés dans les régiments régionaux de leurs provinces, avaient pu, au début de la guerre, continuer à parler patois entre eux. Mais, après les effroyables pertes subies au cours des premiers combats, on avait regroupé dans de nouvelles unités des soldats venus de tous les coins de France. Dès lors, il était plus facile de parler la langue commune que tout le monde avait apprise à l’école, le français, plutôt que de tenter de se faire comprendre dans son patois natal. [...] Après quatre ans de ce régime, l’habitude était prise et, de retour dans leurs foyers, les hommes avaient continué de parler français à la maison. Leurs enfants ont ainsi eu de moins en moins l’occasion d’entendre et de parler le patois.

1.2. La *koinè* française triomphe ainsi dans le fracas des armes. Son imposition aux communautés linguistiques de France se fait dans la violence – celle, notamment, de l’aliénation linguistique : dans les banlieues, aujourd’hui, comme hier dans les campagnes, on devient, en une ou deux générations, étranger à sa langue d’origine. Longtemps après, cette aliénation continue de se faire entendre – par un accent malsonnant, un lexique opaque, une syntaxe offensante. Ce retour du refoulé peut effrayer. Car, comme toute langue naturelle, la *koinè* française est une construction artificielle, et donc fragile. Ne pourrait-elle s’effondrer brusquement sous la violence d’usages divergents, anomiques, violents ?

1.4. Peurs anciennes. Dans une situation historique fort différente sans doute, Montaigne, qui avait choisi d’écrire ses *Essais* en français (et non en latin ou en occitan), se montrait déjà, sur ce point, plus pessimiste que nécessaire (cité par Lodge, 1997, p. 177) :

J’escriis mon livre a peu d’homes et a peu d’annees. Si c’eust esté une matiere de duree, il l’eust fallu commettre a un langage plus ferme. Selon la variation continuelle qui a suivy le nostre jusques a cette heure, qui peut esperer que sa forme presente soit en usage, d’icy a cinquante ans ? Il escoule tous les jours de nos mains et depuis que je vis s’est alteré de moitié. Nous disons qu’il est a ceste heure parfaict. Autant en dict du sien chaque siecle.

1.5. Mais la « variation continue » est le destin de toute langue. Si l'on n'y prend garde, elle peut demain se révéler mortelle. Dans son célèbre *Champ Fleury* (1529), Geoffroy Tory avait à cet égard précédé l'auteur des *Essais* (cité par Lodge, 1997, p. 212) :

Pleust a Dieu que quelque Noble cueur s'employast a mettre et ordonner par reigle nostre Langage François. [...] S'il ny est mys et ordonné, on trouvera que de cinquante Ans en cinquante Ans La Langue Française, pour la plus grande part, sera changée et pervertie. [...] Le Langaige d'aujourd'hui est changé en mille façons du langage qui estoit il y a Cinquante Ans ou environ.

La *règle* – qui met de l'ordre – est donc constamment déconstruite par la *variation* – qui change et pervertit. Cinquante ans suffisent, disent Tory et Montaigne, pour rendre la chose évidente. Mais la variation linguistique n'est pourtant qu'un effet, qu'il faut à son tour expliquer.

2. Bricolages langagiers locaux

2.1. On examine dans ce qui suit *l'une* des sources de la variation linguistique : des altérations sont imprimées à la langue commune par les *bricolages langagiers locaux* (BLL) que permet la diffraction institutionnelle de cette langue « commune ».

2.2. Dans la formation sociale globale où elle s'impose comme telle, en effet, la *koinè* n'est pas une. Chaque institution, chaque « cité » conquise lui impose en retour sa marque, jusqu'à constituer un « langage de l'institution », un « idiome de la cité » qui déconcerte le forain en manifestant, par ses jeux de langage, tout une altérité institutionnelle. (Le lecteur n'hésitera guère, par exemple, à postuler semblable altérité derrière chacun des énoncés suivants : 1. *Oh con, le con, il est pas con ce con, con !* 2. *L'introduction et l'initialisation de la phorie prennent en compte les hypothèses relatives à la « masse thymique »*.)

2.3. Des BLL procède en partie la « variation continue » qui change la langue. Mais comment expliquer, à leur tour, les BLL ? Il faut pour cela partir de l'observation fondamentale selon laquelle les BLL ont *quatre* grandes fonctions (et non *trois*) : une fonction *identitaire* ; une fonction *ludique* ; une fonction *cryptique* ; une fonction *noétique*. Les trois premières fonctions sont connues ; la quatrième est méconnue. Il semble pourtant qu'elle soit *presque partout* et *presque toujours* déterminante pour expliquer les bricolages de la *koinè*.

2.4. Les BLL tendent en effet à permettre de *penser*, localement, des objets localement impensés et autrement impensables dans les conditions locales – matérielles, symboliques, etc. – d'accès aux ressources langagières offertes par la *koinè* standard. Ceux qui, dans les banlieues et ailleurs, contre la norme de la *koinè*, usent de telle ou telle « bricole » de langage n'ont guère, en dernière instance, que cet argument-là pour justifier leur écart à la norme : sans cela, disent-ils, ils ne pourraient *penser exactement* le réel.

2.5. Les BLL n'ont donc pas pour objet de subvertir la *koinè*, comme le craignent les censeurs, mais de la compléter en suppléant à ses manques, pour en faire une langue véritablement *développée*. Car la reprise et l'intégration tendancielle dans la langue commune des produits langagiers des BLL accroît la puissance noétique de la *koinè*. À l'échelle historique, celle-ci apparaît ainsi comme la « limite inductive » des BLL qu'elle suscite par ses manques. Sans doute existe-t-il une limite supérieure à sa capacité d'intégrer les BLL qui la travaillent en tous sens. Mais il paraît difficile d'en dire beaucoup plus là-dessus : que sera « le français » dans mille ans ?

3. L'École, la *koinè*, la démocratie

3.1. Contrairement à une idée simple largement reçue, l'École ne peut pas simplement être décrite comme ce lieu mythique où la bonne langue commune se substituerait, par la force ou en douceur, aux mauvais idiomes des cités. L'École est d'abord le lieu où se mène, au sein de la *koinè*, un travail de *mise en contact* et d'*articulation* de différents BLL – dont certains sont dominants mais fragiles, tandis que d'autres apparaissent dominés mais résistants.

3.2. Ce travail se mène subrepticement *hors* de la classe de français – où, officiellement, on étudie la *koinè*. Voici, à titre d'exemple, un extrait du compte rendu d'une séance de mathématiques dans une classe de sixième (P est le professeur de la classe) :

1. P s'arrête et demande : « Qui peut me dire ce que c'est un triangle isocèle ? » Un élève lève le doigt. P : « D'autres, allez ! » Il interroge l'un d'eux. L'élève : « C'est un truc... » Rires.

2. P poursuit : « Alors, [AB] c'est quoi ? » Des élèves : « Un segment... » P : « Oui, mais étant donné qu'il se trouve en bas ? » Des élèves : « La base. » P : « Et C ? » « Le sommet. » P : « Oui, mais on dit que c'est le sommet principal » – il l'écrit.

3. P : « Alors, ensuite, on va parler de triangles équilatéraux. » Des élèves : « Qu'est-ce que c'est ça ? » P : « Ben, vous allez le voir... Qui peut dire ce que c'est ? » Un élève : « Qui a trois côtés les mêmes ! » P : « Très bien, très bien, qui a trois côtés égaux. »

4. À nouveau, un élève l'interrompt : « M'sieur, ça existe un trapèze équilatéral ? » P : « À ton avis ? » S'ensuit un petit débat, dont il ressort qu'un trapèze qui a quatre côtés égaux est un... carré !

3.3. Le forain, le linguiste, l'idiot, c'est ici l'élève, que P, l'informateur autochtone, entreprend d'initier à l'idiome de la cité mathématicienne. On notera (extrait 4) que, abordant ce langage institutionnel à partir de la norme de la *koinè*, l'élève prend pour une expression *libre* une locution – *triangle équilatéral* – qui, comme on le sait, est plus qu'à demi *figée* dans l'idiolecte de P. P en est déconcerté, et même acculé à la faute *mathématique* – la plus grave de toutes dans sa cité... L'idiot révèle l'idiotisme de l'autre. La *koinè*, langue commune, est tissée de particularismes.

3.4. L'incident du trapèze équilatéral renvoie à un phénomène plus large, celui du « figement sémantique », qui gèle le libre jeu des signifiants et appauvrit en conséquence l'outillage noétique que la *koinè* peut offrir. De là que de nouveaux BLL fabriquent d'autres moyens langagiers pour continuer à penser. Mais ces bricolages ne sont pas forcément équivalents en termes de productivité noétique. De certains, les produits langagiers naissent d'emblée figés en des signifiants opaques, hypercontextualisés, pourvus d'un *référent* mais légers de *signifiés* – ainsi en va-t-il des emprunts, conceptuellement évidés, que, dans les banlieues et ailleurs, la *koinè* française fait aujourd'hui à l'anglais : *le* (sic) « top 50 », *le* « design », etc. D'autres, en sens contraire, produisent des signifiants ouverts au travail de la *métaphore*, et donc disponibles pour une conceptualisation étendue du réel.

3.5. Plus généralement, en démocratie langagière, la construction indéfiniment poursuivie – à l'École notamment – de la langue commune est gouvernée par un principe d'adéquation noétique que deux questions résument : *Cette langue commune, que permet-elle de penser, et à qui le permet-elle ? Qu'interdit-elle de penser, et à qui ?*

Références

LODGE R.A. – *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue*. Paris, Fayard, 1997.
WALTER H. – *Le français dans tous les sens*. Paris, Robert Laffont, 1988.

Annexe

Une classe de sixième, février 1996

P : « Définition de la bissectrice ? » L'élève : « C'est la droite qui partage l'angle en deux angles égaux. » P : « Et là, qu'est-ce que tu m'as fait ? » Elle a en fait tracé une demi-droite, et non une droite : elle prolonge donc la demi-droite. P : « C'est bien ! Allez, 16 ! » L'élève : « Ouais ! » Murmures admiratifs ou envieux dans la salle.

P : « Elle a bien appris... Prenez votre cahier. Vous changez de page. » Un élève : « Monsieur, partie géométrie ? » P : « Tu as qu'à lire... » Il écrit au tableau :

Symétries et figures usuelles

I Triangle isocèle

P s'arrête et demande : « Qui peut me dire ce que c'est un triangle isocèle ? » Un élève lève le doigt. P : « D'autres, allez ! » Il interroge l'un d'eux. L'élève : « C'est un truc... » Rires. Court échange entre l'élève et P, qui écrit ensuite :

a) Définition

Il s'interrompt : « On fait un dessin. » Il trace un segment d'extrémités notées A et B. « On a appris à dessiner un triangle connaissant trois longueurs. » Il écrit :

triangle ABC
 $AB = 4$
 $AC = 3$
 $BC = 5$

Des élèves : « C'est pas un triangle isocèle ! » P : « Est-ce qu'on sait le tracer ? » Les élèves : « Oui. » P demande alors à un élève de lui dire comment faire, et suit les indications de l'élève pour dessiner au tableau un triangle de côtés (proportionnels à) 4, 3, 5.

On devrait obtenir en principe un triangle rectangle ; mais la chose n'étant pas à l'ordre du jour, elle n'est pas remarquée...

En dialoguant avec les élèves, P choisit alors d'autres longueurs possibles pour un triangle isocèle ($AB = 5$ cm, $AC = BC = 4$ cm) et ajoute : « Vous le faites ! » Puis il se reprend : « Pour ceux qui ne se rappellent pas, je le fais [en même temps que vous]... Et vous laissez les traits de construction. »

Un élève : « M'sieur, AB, c'est pas un segment ? » P : « Ça, je le répète, attention ! [AB] c'est le segment, c'est comme une règle sans graduation, c'est différent de $AB = \dots \text{ cm}$ [il l'écrit] ; ça, c'est la mesure du segment. »

P va sans doute trop vite, d'autant qu'il tend à se substituer aux élèves dans l'accomplissement des tâches qu'il leur propose. Selon une stratégie des plus classiques, ceux-ci vont alors freiner le rythme par la multiplication des questions – comportement dont on vient de voir un exemple.

P a enchaîné, écrivant :

Un triangle isocèle est un triangle qui a deux côtés égaux

Un élève intervient : « J'ai écrit *deux* en chiffre... » P poursuit : « Alors, [AB] c'est quoi ? » Des élèves : « Un segment... » P : « Oui, mais étant donné qu'il se trouve en bas ? » Des élèves : « La base. » P : « Et C ? » « Le sommet. » P : « Oui, mais on dit que c'est le sommet principal » – il l'écrit.

P efface alors les tracés figurant au tableau afin de reprendre la construction du triangle ABC demandé, « pour ceux qui n'ont pas compris », en même temps qu'il en décrit les différentes étapes.

La construction faite, P poursuit, écrivant

b) Propriétés

tout en glissant une remarque ironique sur le fait que « propriété » ne désigne pas, ici, un champ [au sens de : *mon grand-père possède une propriété à la sortie du village*], allusion que les élèves semblent ne pas comprendre, ce qui amène P à préciser : « Il y en a un qui me l'avait dit au début de l'année... » Puis il poursuit : « Donc la propriété c'est... » Il écrit :

Un triangle ayant un axe de symétrie est un triangle isocèle

« Donc... On dessine un triangle isocèle [Il le fait]. D'accord ?... La dernière fois, on avait vu ça, on avait trouvé combien d'axes de symétrie ? » Les élèves, à la criée : *Un ! Deux ! Trois ! Quatre !* P : « Eh ! On n'est pas au loto ! » Finalement, un accord s'établit sur le fait qu'il y a un axe de symétrie... P dessine au tableau un triangle isocèle où il fait apparaître la bissectrice de l'angle « principal », dont il indique graphiquement qu'elle est perpendiculaire à la base.

Tout cela va trop vite, et le statut de ce qui est énoncé n'apparaît pas clairement. L'entrée dans la classe d'une surveillante, qui vient remettre divers documents à certains élèves, apporte un moment de détente bienvenu.

Sans attendre même que la surveillante soit sortie, P enchaîne : « Donc, un seul axe de symétrie... Ensuite, qu'est-ce qu'on peut dire de cet axe ? » Un élève : « Que c'est une bissectrice. » P : « Oui... On tourne en rond. » Il interroge divers élèves, sans plus de succès. « Est-ce que vous savez ce que c'est une hauteur ? » Des élèves : « Oui, c'est la hauteur ! » P reprend oralement : « Une hauteur c'est une droite qui passe par le sommet principal et qui est perpendiculaire à la base. » Un élève intervient : « Je comprends pas, M'sieur, cette phrase : *perpendiculaire à la base*. » P répond, en précisant le sens du mot *base*, et ajoute : « C'est pas

la hauteur au sens où vous pouvez en entendre parler dans la vie courante... comme votre taille. » Il continue aussitôt, écrivant :

Cet axe de symétrie est aussi :

- la hauteur du triangle issue du sommet principal
-

Il s'interrompt et demande : « Qu'est-ce que ça veut dire *issue* ? » Des élèves : « Qui passe par... » P : « Oui. » Il continue :

- la hauteur du triangle issue du sommet principal
- la médiatrice de la base

P doit alors intervenir pour calmer l'excitation des élèves ; le silence revient. Il poursuit :

- la bissectrice de l'angle au sommet principal

P : « L'angle au sommet principal, qu'est-ce que c'est ? » Il montre sur la figure l'angle en question. Un élève : « C'est C ! »

P récapitule alors les propriétés indiquées au tableau, et précise que ces propriétés ne sont pas vraies pour tout triangle. « Qui n'a pas compris ? » Pas de réponse. « Alors, ensuite, on va parler de triangles équilatéraux. » Des élèves : « Qu'est-ce que c'est ça ? » P : « Ben, vous allez le voir... » Il écrit :

II Triangle équilatéral

P : « Qui peut dire ce que c'est ? » Un élève : « Qui a trois côtés les mêmes ! » P : « Très bien, très bien, qui a trois côtés égaux. Ça veut dire que... » Il écrit

ABC tel que $AB = BC = AC = 5 \text{ cm}$

puis demande aux élèves de tracer un tel triangle. Des élèves : « Tout 5 centimètres ! » Ils s'affairent. P n'arrête pas : « Qu'est-ce que ça veut dire ? » Des élèves : « $AC = AB$. » D'autres : « Oui. » Un élève : « M'sieur, y a trois axes de symétrie ! » P : « Très bien ! » L'un des élèves qui, précédemment, avait donné une réponse erronée : « M'sieur, tout à l'heure j'avais confondu avec ce triangle ! » P : « Maintenant tu ne confondras plus... » Il écrit :

a) Définition

Un triangle équilatéral est

A nouveau, un élève l'interrompt : « M'sieur, ça existe un trapèze équilatéral ? » P : « A ton avis ? » S'ensuit un petit débat, dont il ressort qu'un quadrilatère qui a 4 côtés égaux est un... carré !

P reprend la main :

Un triangle équilatéral est un triangle qui a trois côtés de même longueur

Il enchaîne sans attendre, indiquant qu'il faut finir le chapitre aujourd'hui.