

Enseignement du français et système scolaire

Guy Vincent

Citer ce document / Cite this document :

Vincent Guy. Enseignement du français et système scolaire. In: Revue française de sociologie, 1968, 9-3. pp. 355-374;

doi : 10.2307/3320562

https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1968_num_9_3_1406

Fichier pdf généré le 22/04/2018

Resumen

Guy Vincent : Enseñanza del francés y sistema escolar.

El papel que desempeñan las pruebas de francés en la selección y en la orientación de los alumnos de la enseñanza del segundo grado lleva a interrogarse no sólo sobre las desigualdades de aptitudes verbales que los alumnos deben a su origen social, sino también sobre la definición escolar y social de dichas aptitudes. Se comprende esa definición no sólo refiriéndose a las funciones sociales del sistema escolar. Un test de vocabulario especialmente construido para reflejar las exigencias de la escuela en cuanto a esa materia hace percibir lo que distingue verdaderamente las categorías de alumnos, señala como la escuela consagra y hasta refuerza las diferencias de lenguaje, y por fin hace entrever lo que podría ser una reforma de la enseñanza del francés, en su contenido, sus.

Zusammenfassung

Guy Vincent : Der Unterricht des Französischen und das Schulsystem.

Die Rolle die das Sprachfach (hier das französische) in der Auswahl und der Orientierung der Mittelschüler spielt, führt dazu, nicht nur die der sozialen Herkunft zuzuschreibenden Ungleichheiten in der Sprachbegabung zu untersuchen, sondern die schulische und soziale Bestimmung des Begabungs-Begriffes selbst in Frage zu stellen. Diese Bestimmung kann aber nur in Bezug auf die sozialen Funktionen des Schulsystems verstanden werden. — Mittels eines Wortschatztestes der speziell verfertigt wurde, um den Forderungen der Schule auf diesem Gebiet gerecht zu werden, kann man die wirklichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulkategorien erfassen und sehen wie die Schule die Sprachunterschiede bestätigt und vielleicht sogar verstärkt. Schliesslich versteht man auch besser worin eine Reform des Französisch-Unterrichtes, seines Inhalts, seiner Methoden und seiner Ziele, bestehen könnte.

Abstract

Guy Vincent: The teaching of French and the educational system.

The important role that is characteristic of the French language tests for the selection and orientation of secondary school students leads us to ask ourselves a few questions about the unequal verbal capabilities due to the students' social backgrounds, and having also something to do with the academic and social definition of those capabilities. This definition cannot be understood unless we refer to the social functions of the educational system. A vocabulary test, especially constructed to take into account the school's exigencies in that matter, allows us to perceive what really separates some categories of students, how the school accepts and, may be, even re-inforces language differences, and finally, it gives us a general idea of what an educational reform might be like in France, in terms of its contents, of its means and ends.

резюме

Ги Венсан. — Преподавание французского языка и школьная система.

Роль, которую играют экзамены по французскому языку в отборе и ориентации учеников школы второй ступени ставит вопрос не только о неравенстве словесных способностей в зависимости от социального происхождения учеников, но и о способе, которым школа и общество определяют эти способности. Это определение не может быть понято вне социальной роли, которую играет школьная система. Тест, проверяющий словенный запас учеников и отражающий требования школы в этой области, позволяет понять реальное различие между разными группами учеников и то как школа закрепляет, или даже усиливает это различие. В тоже время этот тест освещает возможности реформы содержания, методов и целей преподавания французского языка.

GUY VINCENT

Enseignement du français et système scolaire

L'enseignement du français traverse une crise. Les revues pédagogiques, et même la presse quotidienne, posent depuis quelques années la question : devons-nous réviser notre conception du français ? Les programmes, les méthodes, plus rarement la finalité de cette matière essentielle dans les différentes branches de l'enseignement du second degré, sont remis en cause. Les enseignants déplorent que les étudiants en lettres ne sachent plus aujourd'hui lire un texte du *xvi^e* ou du *xvii^e* siècle, que les élèves du secondaire ne sachent plus écrire un devoir ni les élèves des grandes écoles rédiger un rapport dans une langue correcte et compréhensible. La « civilisation de l'image », la « démocratisation » de l'enseignement seraient les causes principales de cette inévitable « baisse de niveau ».

Une approche sociologique de ces problèmes se réduit-elle à constater et, au mieux, à prouver les inégalités d'aptitudes verbales que les élèves doivent à leurs origines sociales, sans détailler ces aptitudes et en préciser la nature, et surtout sans remettre en question les méthodes d'apprentissage de la langue et les exigences qu'impose aux élèves en cette matière un système scolaire qui accomplit des fonctions définies dans la société ?

On se contente trop souvent, en effet, de mesurer des inégalités globales — d'étendue de vocabulaire ou de complexité de la phrase —, sans se demander par exemple dans quels secteurs du vocabulaire ces inégalités se manifestent. Et même lorsqu'on distingue différentes aptitudes verbales, on reprend, en oubliant son caractère social, la définition scolaire des aptitudes. Ainsi distingue-t-on le vocabulaire concret du vocabulaire abstrait — sans même se demander quel sens peut avoir cette distinction et s'il n'existe pas plusieurs formes d'abstraction — en reprenant simplement les catégories de la pensée pédagogique, qui distingue et répartit dans les branches différentes du second degré les « esprits tournés vers l'abstrait », et les « esprits tournés vers le concret ». On

reste alors à l'intérieur du système scolaire, s'interdisant d'en apercevoir les fins et les normes implicites.

Or, ne convient-il pas de se demander quelle langue enseigne et exige à la fois l'école et comment elle l'enseigne ? Dans toute société même archaïque (1) existent en effet ce que les linguistes nomment des niveaux de la langue : on peut distinguer langue écrite et langue parlée, langue littéraire et langue familière, langue savante et langue courante, langue noble ou cultivée, langue commune et langue populaire, etc. Ces différenciations se recouvrent plus ou moins et sont liées aux niveaux de la stratification sociale. Les classes sociales diffèrent en effet par leur langue pour autant qu'existent entre elles des différences sub-culturelles; elles font un « usage » différent de la langue commune, et les classes supérieures se font considérer comme ayant le privilège du « bon usage ». L'enseignement du français, qui a toujours été jusqu'ici indissociablement enseignement de la langue et des lettres, semble parfois hésiter sur le niveau de la langue qui doit être son objectif principal : c'est ainsi qu'à propos de la grammaire des instructions ministérielles recommandaient naguère de ne pas tenir compte uniquement de la langue littéraire, mais aussi de la langue parlée actuelle (2). Il n'en demeure pas moins que l'école, qui exige normalement de l'élève qu'il apprenne à mieux écrire, à utiliser une langue riche et complexe, et, surtout s'il poursuit des études secondaires et supérieures, une langue savante, exige avant tout, dans la mesure même où elle remplit des fonctions par rapport à la stratification sociale, l'utilisation de la langue cultivée, le respect des normes du « bon usage », lequel a toujours été défini depuis Vaugelas comme l'usage des classes supérieures. Or est-il possible aux élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue cultivée d'utiliser celle-ci aussi bien que les élèves originaires des classes cultivées ? Le français est-il enseigné selon des méthodes adaptées aux élèves dont la langue maternelle est la langue populaire ? A la limite, l'école peut-elle sans renoncer à ses fonctions essentielles, c'est-à-dire aux fonctions de l'école dans toute société, cesser de consacrer, dans et par l'enseignement du français, les privilèges des classes supérieures ?

Pour tenter d'apporter un début de réponse à de telles questions, a été appliqué (3) à 2 000 élèves de 5^e et de 3^e des lycées et collèges d'enseignement général un test de vocabulaire et d'aptitudes verbales, spécialement construit pour refléter, dans son contenu et dans la forme des

(1) *Language in Culture and Society, a Reader in Linguistics and Anthropology*, publié sous la direction de D. HYMES, New York, Harper & Row, 1964.

(2) Est-il besoin de souligner qu'il ne s'agit pas là du sabir des élèves, étudiants, journalistes, etc., s'efforçant d'écrire en une langue cultivée, et que la « langue parlée actuelle », obéissant à des normes qui lui sont propres, n'apparaît comme incorrecte que par référence aux normes hypostasiées qui figent la langue cultivée ? Cf. sur ce dernier point P. GUIRAUD, *Le français populaire*, Paris, 1965.

(3) Cette enquête, dont il est partiellement rendu compte ici, a été effectuée en 1966. Elle fait partie d'un ensemble de recherches conduites par le Centre de Sociologie de l'Education (Institut de Psychologie, de Sociologie et de Pédagogie, Lyon) en relation avec le Centre de Sociologie Européenne (E.P.H.E. Paris) et avec son aide. L'ensemble des recherches sur l'enseignement du français fera l'objet d'une publication en préparation.

exercices, le contenu, les méthodes et les exigences qui définissent l'enseignement du français (4).

Les résultats à l'ensemble de l'épreuve ont montré qu'elle reflétait bien les exigences de l'Ecole et la place que tient le français dans l'orientation sélective des élèves à l'intérieur du second degré, puisque les différentes catégories d'élèves, classées par types d'enseignement et par sections à l'intérieur de chaque type, s'ordonnent selon la hiérarchie scolaire couramment admise. En même temps ces résultats mettaient en évidence l'inégalité sociale des élèves, même à l'intérieur d'un type d'enseignement. Il était donc possible en étudiant les résultats détaillés (par exercice, par partie d'exercice, par catégorie de termes entrant dans différents exercices) de voir d'abord de façon plus précise quels privilèges de lexique et d'utilisation de certains « niveaux » de la langue les élèves des classes sociales supérieures doivent à leur naissance. On espérait ensuite, par ce même procédé, apprécier l'efficacité différentielle des diverses méthodes utilisées dans l'enseignement du français. Enfin, et surtout, on pouvait s'efforcer d'exploiter les résultats en utilisant des catégories plus fines, sinon plus scientifiques, que celles utilisées par les pédagogues lorsqu'ils classent les élèves selon leur « culture générale » ou leur connaissance du vocabulaire « abstrait ». En mettant ainsi en évidence les normes implicites aux jugements portés sur les élèves, en explicitant les exigences manifestées dans les épreuves de français et en les rapportant aux fonctions réelles et possibles du système d'enseignement, n'est-il pas possible d'entrevoir ce que pourrait être une réforme de la pédagogie du français ?

Le français et la sélection scolaire

Voulant, selon la thèse célèbre de Fr. Goblot, passer pour une élite, la classe supérieure a toujours recherché jusque dans son vocabulaire ce qui pouvait la distinguer du commun; l'usage qu'elle fait de la langue est le seul « bon usage », et, plus généralement, a seul droit au nom de culture ce qui fait partie de sa culture au sens anthropologique du terme; après s'être réservé le monopole de l'accès à cette langue ésotérique et

(4) Une analyse du contenu de manuels de français, du 1^{er} degré surtout, a permis de retenir une liste de termes donnés à expliquer aux élèves (et non de termes expliqués, dont l'acquisition est jugée au moins provisoirement inutile). La consultation de listes de fréquences du vocabulaire de quelques grands auteurs littéraires a fourni des termes caractéristiques de la langue des écrivains consacrés par l'école. Parmi tous les mots retenus, on a cherché lesquels se trouvaient dans les listes de fréquences de la langue française, ceci afin de pouvoir mesurer d'une part la connaissance de la langue commune, d'autre part la connaissance des termes présents, avec des sens plus ou moins différents, à la fois dans la langue littéraire, dans la langue commune et dans la langue populaire.

Le test a été construit en répartissant les mots et expressions retenus entre divers exercices, de forme identique ou analogue à ceux pratiqués aux différents niveaux et dans les différentes branches de l'enseignement. La forme et le contenu des exercices mentionnés dans ce compte rendu étaient en résumé les suivants : Exercice I (recherche de l'antonyme); calme, brillant, lent, courageux, rigide, reconnaissant, prodigue. — Exercice II (remplacer le verbe avoir par un autre dans quatre phrases). — Exercice IV (emploi du sens propre et du sens figuré) : submerger,

à cette langue de la culture qu'était le latin, elle tend à se réserver, grâce à des études longues et d'un type spécial, l'accès aux « belles lettres », identifiées à la culture. Le système scolaire sert donc ses fins, particulièrement en faisant de certaines aptitudes verbales et, pour reprendre les termes des instructions officielles, de l'art de l'expression l'un des critères majeurs de la sélection précoce qu'il opère parmi les élèves, de l'orientation entre les branches inégales du second degré et de l'élimination en cours d'études secondaires.

Dès le niveau primaire, l'école veut explicitement faire accéder les élèves au patrimoine littéraire, c'est-à-dire aux œuvres consacrées par elle, elle exige qu'ils utilisent une langue riche, complexe, mais aussi la langue cultivée, qu'ils possèdent un vocabulaire non seulement étendu, précis et abstrait, mais littéraire. Ces exigences se manifestent progressivement, selon la représentation que l'on se fait du développement intellectuel et affectif de l'enfant : les auteurs et les textes étudiés, les travaux scolaires demandés varient du premier au second degré, et de la sixième à la première, Racine succédant à Hugo et à La Fontaine, la « dissertation » à la « rédaction » et à la « narration ». Après avoir demandé aux jeunes élèves de décrire en quelques phrases correctes un jour de vacances, on leur demandera de faire un portrait imité de La Bruyère, puis de dissertar sur le tragique racinien ou le scepticisme de Montaigne. Le vocabulaire abstrait, le lexique de l'analyse psychologique succèdent donc au vocabulaire de la description de la nature, de la vie quotidienne, des métiers, etc. On doit s'attendre à ce que, au fur et à mesure que se manifestent ces exigences, les élèves éloignés par leurs origines de la langue cultivée rencontrent des difficultés croissantes.

L'ensemble de l'épreuve était plus discriminatif en troisième qu'en cinquième ; l'examen des résultats aux différents exercices montre que les différences entre catégories scolaires et sociales d'élèves sont d'autant plus grandes que ces exercices mettent en jeu la compréhension de la langue abstraite et littéraire, et augmentent généralement de la cinquième à la troisième (*Tableaux I et II*).

Ces exigences de l'école varient aussi selon le type d'enseignement. Malgré le rapprochement des programmes, en dépit du fait que l'élève idéal sur lequel tend à se régler l'enseignement du français soit l'élève de classique, la dualité de l'enseignement complémentaire et de l'enseignement secondaire demeure, fondée sur l'image de deux types opposés d'élèves : ceux qui ont des capacités d'abstraction et ceux dont l'esprit est « tourné vers le concret ». Cette image s'impose d'autant plus fortement qu'elle est liée à l'image de la hiérarchie sociale, et notamment

retentissement, joug, débrayer, écueil, essor. — Exercice V (recherche du synonyme) : morne, chétif, désarroi, collation, quiétude, métamorphose, strident, pantelant, entrave, autonome, péril. — Exercice VI (identification de séries de synonymes nobles, communs et populaires). — Exercice VII (recherche de la définition) : varlope, jachère, trempe, démocratie, Islam, balistique, Vulcain. — Exercice VIII (expressions à expliquer) : aquilon, nuées, prompt, courroux, terrible, dessein, fameux. — Exercice IX (*Id*) : récidive, prescriptions, esquif, avirons, implacable, grève, intime, affreux. — (L'exercice III, destiné à mesurer le verbalisme, n'a pu encore être exploité.)

I. — *Classe de 5^e.*

II. — *Classe de 3^e.*

SECTIONS C.S.P.		MOYENNES									
		Ex. I (Contr.) Noté de 0 à 7	Ex. II (Verbe) 0 à 9	Ex. V (Synon.) 0 à 9	Ex. VI (L. noble.) 0 à 9	Ex. VII (L. tech.) 0 à 7	Ex. VIII (Littér.) 0 à 7	Ex. IX (Litt.) 0 à 8	Ex. IV (Sens propre) 0 à 6	Ex. IV (Sens figuré) 0 à 6	
		<i>Sections</i>									
LYCÉES	{	Class. A	4,9	4,2	6,6	6,4	5,2	5,1	4,4	4,3	3,6
		Class. B	4,6	3,6	6,2	6,2	4,8	4,8	4,1	4	3,6
		Moderne	4,2	3,5	5,9	6,1	4,7	4,3	3,8	3,6	3,3
C.E.G.	{	Moderne 2 . .	4,9	4,7	5	6,2	4,8	3,5	4,3	4,2	3,7
		Moderne	4	3,6	5,6	6	4,7	3,7	3,6	3,5	3,1
		Accueil	3,4	3,1	5,6	5,5	3,2	3,1	2,9	3	1,7
		Terminale . . .	3,5	2,6	5	4,3	3,2	2,3	2,3	3	0,9
		<i>Origine sociale</i>									
LYCÉES	{	Professeurs Instituteurs	5	4	6,3	5,8	4,8	4,5	4,2	4	3,5
		Prof. libér. et Cadres supér.	4,5	3,8	6,1	6	5	4,6	4,2	4	3,7
		Cadr. moyens	4,4	3	6,1	6,1	4,6	4,6	3,9	3,5	3,6
		Artisans	4,3	3,3	5,9	5,9	4,8	3,9	3,4	3,9	3,2
		Commerçants	4,2	3,8	5,7	6,2	4,8	4,3	3,7	3,5	3,5
		Employés . . .	4,5	3,6	5,8	6,3	4,5	4,4	3,7	3,5	3,2
		Ouvriers									
C.E.G.	{	Prof. libér. et Cadres supér.	4,2	4,1	5,2	5,6	4,7	3,8	3,9	3,9	3,2
		Cadr. moyens	4,1	3,7	5,9	6	5,2	3,9	3,8	3,8	3,4
		Artisans	4,2	3,5	5,1	5,8	3,9	3,5	3,1	3,2	2,5
		Commerçants									
		Employés . . .	3,9	3,5	5,5	6,3	4,8	3,6	3,8	3,8	3
		Ouvriers	3,9	3,4	5,6	5,9	4,5	3,6	3,5	3,5	3

à la dualité dirigeants-exécutants. Comme tout type d'enseignement s'adapte plus ou moins, dans ses fins, son contenu et ses méthodes, aux capacités réelles ou supposées de ses élèves, la diversité des types d'enseignement tend à perpétuer, voire à renforcer les privilèges de classe, en particulier dans le domaine de la langue. On peut donc s'attendre à ce que les différences entre élèves des diverses branches d'enseignement soient d'autant plus grandes qu'il s'agit de ces niveaux de la langue et de ces domaines du lexique sur lesquels l'enseignement secondaire met l'accent et auxquels renoncent plus ou moins les types d'enseignement à tort ou à raison moins ambitieux. Enfin, on peut formuler l'hypothèse selon laquelle ces derniers feraient acquérir à leurs élèves un certain type de vocabulaire, supposé répondre à leurs goûts et aptitudes, et les mettraient en ceci à un niveau égal ou supérieur à celui des élèves du secondaire. Par la diversité des publics propres à chaque type d'enseignement les sub-cultures scolaires viendraient ainsi doubler les sub-cultures de classes.

Mais on peut se demander également si, habitué depuis longtemps à des élèves d'origine populaire, l'enseignement complémentaire n'utiliserait pas des méthodes plus efficaces que celles privilégiées jusqu'ici par l'enseignement secondaire.

On a cherché, en comparant systématiquement deux à deux les moyennes obtenues par les élèves des différentes sections de chaque branche de l'enseignement, à déterminer quels exercices différencient de façon significative ces sections (*Tableaux III et IV*). On aperçoit ainsi quel type de vocabulaire, quels secteurs de la langue introduisent des clivages entre catégories d'élèves, et où se situent les lignes de clivage. Lorsque cela était possible, on a vérifié que la nature du vocabulaire, et non seulement la forme de l'exercice, était en jeu, en distinguant les résultats à deux parties d'un même exercice comportant deux sortes de termes (par exemple termes « concrets » et termes « abstraits » de l'exercice V). On a d'autre part étudié conjointement si les moyennes obtenues par les élèves classés selon la catégorie socio-professionnelle de leur père se différencient nettement et s'ordonnaient ou non selon la hiérarchie sociale. On tentait donc d'apercevoir dans quelle mesure la connaissance des divers secteurs et niveaux de la langue dépendait de l'origine sociale des élèves et dans quelle mesure elle dépendait de leur place dans le système scolaire, étant entendu que l'école peut, dans l'abstrait, soit refléter et sanctionner, voire renforcer, soit atténuer, sinon annuler, les inégalités sociales.

Les exercices qui introduisent des différences significatives, en cinquième comme en troisième, entre l'ensemble des élèves de lycées et l'ensemble des élèves de C.E.G. sont les exercices I, IV, V et IX; par contre les exercices II et VI, et l'exercice VII en troisième ne font apparaître aucune différence significative; ils marquent donc l'égalité des lycées et des C.E.G.

Si on distingue les sections à l'intérieur de chaque type d'enseigne-

TABLEAUX III et IV. — *Différences significatives, pour chaque exercice, entre sections de l'enseignement (*)*III. — *Classe de 5^e.*

C.E.G. LYCÉE	MODERNE				TRANSITION			
	I 3,7	—	V ^c 3,2	V ^a 6,2	I 3,8	—	V ^c 2	V ^a 3,6
Classique	VI 2,6	VII 6,2	VIII 6,8	IX 7,4	VI 2,6	VII 6,3	VIII 4,7	IX 5
	IV ^p 7,6		—		IV ^p 6,7		IV ^f 2,8	
	—	—	—	—	—	—	—	—
Moderne	—	—	VIII 2	IX 3	—	VII 3,4	VIII 2,6	IX 3,1
	—		—		IV ^p 4,1		—	
	—	—	—	—	—	—	—	—

LYCÉE	CLASSIQUE			
Moderne	I 4,6	—	—	V ^a 5,7
	VI 2,4	VII 5,6	VIII 4,5	IX 8
	IV ^p 4,4		IV ^f 2	

(*) L'épreuve de signification utilisée fut l'écart réduit. Sa valeur est indiquée, dans chaque case des tableaux, en dessous du numéro (en chiffre romain) de l'exercice. Les cases laissées vides correspondent aux exercices n'introduisant pas de différence significative entre les sections considérées. (Rappelons que le seuil de signification est 1,96 et que les valeurs égales ou supérieures à 2,58 indiquent les différences très significatives.)

Dans ce tableau et le suivant les signes V^c et V^a désignent respectivement le vocabulaire « concret » et « abstrait » de l'exercice V. Les signes IV^p et IV^f désignent respectivement, dans l'exercice IV, l'utilisation au sens propre et au sens figuré.

ment (5), la lecture purement formelle du tableau IV révèle *des structures de différenciation très nettes*. De façon générale, en parcourant le tableau de gauche à droite, et de bas en haut, on voit, en troisième, disparaître les différences en faveur d'une section de C.E.G., et apparaître de plus en plus des différences en faveur des sections classiques des lycées. De plus, seuls l'exercice VIII et la partie de l'exercice V comportant un vocabulaire « abstrait » différencient chaque section de toutes les autres; l'exercice VII sépare les classes terminales et d'accueil, et

(5) A l'échantillon, qui comporte finalement en 5^e 383 élèves de lycées et 345 élèves de C.E.G., en 3^e 392 élèves de lycées et 319 élèves de C.E.G., on a adjoint, à titre de groupes-témoins, les sections suivantes de C.E.G. (comportant chacune une vingtaine d'élèves): une 5^e de transition (substitut des anciennes classes de fin d'études primaires), une 3^e moderne « 2 » (formée d'une élite d'élèves devant rejoindre l'enseignement long), une 3^e d'accueil (formée d'élèves réintégrés dans l'enseignement général court), une 3^e terminale pratique (faisant suite aux classes de transition).

IV. — Classe de 3^e.

C.E.G. LYCÉE	MODERNE 2				MODERNE				ACCUEIL				TERMINALE			
Classique A	—	—	V ^c 2,3	V ^a 4	I 3,1	—	V ^c 2,2	V ^a 3,6	I 4,3	—	—	V ^a 4	I 3,6	II 3,2	—	V ^a 3
	—	—	VIII 4,7	—	—	—	VIII 5,4	IX 2,6	—	VII 4,5	VIII 4,5	IX 3,6	VI 4,2	VII 5,6	VIII 5,6	IX 4,5
	—	—	—	—	IV ^p 2,4	—	—	—	IV ^p 3	—	IV ^t 5,3	—	IV ^p 3,3	—	IV ^t 7,9	—
Classique B	—	II ↑ 2,3	V ^c 2	V ^a 3,8	I 5,4	—	V ^c 2,5	V ^a 4,8	I 5,5	—	—	V ^a 3,8	I 4	II 3	—	V ^a 2,6
	—	—	VIII 4,8	—	—	—	VIII 8,1	IX 4,5	—	VII 4,3	VIII 4,2	IX 4,4	VI 4,2	VII 6,3	VIII 6,2	IX 5,2
	—	—	—	—	IV ^p 3,6	—	IV ^t 4,3	—	IV ^p 3	—	IV ^t 7,5	—	IV ^p 3,7	—	IV ^t 12,5	—
Moderne	I ↑ 3,4	II ↑ 2,5	—	V ^a 2,5	—	—	—	V ^a 2,5	I 3,7	—	—	V ^a 2,9	I 2,5	II 2,9	—	V ^a 2,1
	—	—	VIII 2,9	—	—	—	VIII 4,4	—	—	VII 4	VIII 2,9	IX 3,1	VI 4	VII 5,9	VIII 5	IX 4,1
	IV ^p 2,2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	IV ^t 6,3	—	IV ^p 2,2	—	IV ^t 11,2	—

N. B. — Les flèches de la première colonne indiquent que la différence est, exceptionnellement, en faveur des élèves de C.E.G.

LYCÉE	CLASSIQUE B				MODERNE			
Classique A	—	—	—	—	I 2,3	—	—	V ^a 2,4
	—	—	—	—	—	—	VIII 3,2	—
	—	—	—	—	IV ^p 2,3	—	—	—
Moderne	I 3,3	—	—	—				
	—	—	VIII 3,6	IX 2,3				
	IV ^p 2,9	—	IV ^t 2,2	—				

celles-là seulement, de toutes les autres, tandis que l'exercice VI marque l'infériorité des seules classes terminales. Enfin seule la partie de l'exercice V portant sur le vocabulaire concret n'obéit pas, en troisième, à la loi générale du tableau, selon laquelle aussitôt qu'un exercice apparaît dans une case, on le trouve dans toutes les cases situées à droite et dans celles situées au-dessus de celle-ci; et il ne s'agit pas là d'une exception aberrante, puisqu'il est systématiquement absent des deux colonnes de droite.

Le privilège de l'abstraction

Non seulement la langue cultivée emprunte à la langue savante des termes abstraits, mais les classes supérieures entendent se distinguer des autres par leurs aptitudes à l'abstraction, veulent être considérées comme seules détentrices de l'intelligence identifiée à la « pensée abstraite », et finalement à l'utilisation, recommandée par les gardiens du bon usage, des termes généraux et abstraits. Les théoriciens et les praticiens de la pédagogie utilisent très fréquemment cette distinction entre vocabulaire concret et vocabulaire abstrait, sans que ces catégories soient définies de façon nette et univoque, en essayant tout au plus de trouver des fondements psychologiques à une distinction qui est probablement d'origine sociale : il suffit en effet de parcourir des ouvrages de pédagogie pour voir que sont considérés comme abstraits non seulement les termes abstraits au sens scolastique (« humanité » par opposition à « homme ») et le vocabulaire logique, mais surtout les termes désignant les choses de l'esprit, les qualités de l'âme et les états de conscience par opposition aux termes désignant les choses matérielles. Or, dans la mesure où ces catégories servent moins à caractériser le développement intellectuel de l'enfant qu'à définir deux formes d'esprit, deux sortes d'élèves, — les uns « tournés vers le concret », les autres « doués pour les études abstraites », — ne faut-il pas en chercher l'origine dans la représentation que les classes sociales se font d'elles-mêmes et des autres classes ? Aux

classes inférieures vouées aux tâches matérielles s'opposent les classes supérieures qui entendent se distinguer des premières par l'accès privilégié au domaine de l'esprit.

L'origine sociale des catégories pédagogiques, des valeurs et des critères qui président aux jugements portés sur les élèves, est loin d'en prouver l'inanité. Nombre d'études psycho-sociologiques semblent mettre en évidence les moindres aptitudes à l'abstraction (en divers sens du mot) des enfants de statut social inférieur. Encore s'agit-il de différences de degrés et non de différences entre formes d'esprit; de plus, il est permis de se demander si l'école ne renforce pas et ne crée pas en partie ces différences (6). Les catégories de la pensée pédagogique et les principes d'orientation scolaire ne seraient-ils pas hypostasiés par l'école? L'orientation ne serait-elle pas une prédiction créatrice? Enfin les pédagogues ne confondent-ils pas plusieurs sortes d'abstraction auxquelles les élèves des classes défavorisées ne seraient pas également inaptés, et ne privilégient-ils pas l'une d'entre elles?

L'utilisation d'un mot au sens figuré peut être considérée comme constituant une forme et un degré d'abstraction, que l'enfant atteint progressivement, à partir du sens propre (nos résultats montrent que cette aptitude n'apparaît pas encore en cinquième). L'exercice IV, visant à mesurer cette capacité de passer du sens propre au sens figuré, révèle qu'elle dépend du milieu social: les résultats (7) se différencient nettement et s'ordonnent selon la hiérarchie des catégories socio-professionnelles, même à l'intérieur de la population sélectionnée des lycées, ce qui n'est pas le cas pour l'emploi du sens propre. D'autre part les limites de l'influence de l'école sont perceptibles: pour le sens propre aussi bien que pour le sens figuré, les meilleurs élèves des C.E.G. (section M2) atteignent le niveau des élèves de classique des lycées, et les classes de moderne sont à égalité dans les deux types d'établissements; mais c'est seulement dans l'emploi du sens propre que la classe d'accueil ne diffère pas significativement des modernes de lycées. Enfin ces mêmes résultats montrent que, contrairement à ce que laisserait supposer le système d'enseignement, la ligne de clivage ne passe pas, en ce qui concerne l'aptitude à utiliser le sens figuré, entre lycée et C.E.G., mais entre classique et moderne.

Mais on remarquera en outre que, pour l'emploi du sens propre, l'élite des collèves est au niveau des sections classiques, et supérieure aux sections modernes des lycées, dont elle est considérée comme l'équivalent, que certaines catégories sociales (les élèves originaires des strates

(6) Cf. K. EELS, A. DAVIS et al. *Intelligence and cultural differences*, Chicago, 1951: les enfants de statut social inférieur font, dans les tests utilisés, plus de fautes que les autres sur les termes abstraits; lorsqu'il s'agit d'épreuves de choix de mots, ils choisissent les termes concrets de préférence aux termes abstraits. Dans cette étude, « abstraction » est pris en des sens très divers; d'autre part, si l'explication généralement avancée est que ces enfants ont moins de chance que les autres d'entendre utiliser chez eux un langage abstrait, les auteurs soulignent, sans la mesurer, l'influence que peut avoir l'école, les élèves d'origine populaire se trouvant, en majorité, dans des sections pratiques, professionnelles, etc.

(7) Nous ne considérons ici que les résultats des élèves de 3^e, l'exercice s'étant avéré trop difficile en 5^e.

moyennes) obtiennent dans les C.E.G. des moyennes supérieures à celles qu'ils obtiennent dans les lycées.

Ce qu'on saisit ici, n'est-ce pas le double paradoxe d'un type d'enseignement qui cultive précocement l'abstraction au point de conduire les élèves à l'inflation verbale (8) et d'un autre type d'enseignement qui met tellement l'accent sur le vocabulaire concret qu'il rend certaines catégories sociales et scolaires d'élèves supérieures aux catégories correspondantes d'élèves de lycées; se représentant ses élèves « tournés vers le concret », ne néglige-t-il pas trop de développer leurs aptitudes à l'abstraction ? Des pédagogues ne s'en sont-ils pas alarmés parfois ? L'un d'entre eux demandait récemment s'il ne valait pas mieux apprendre aux élèves à distinguer orgueil et vanité, générosité et prodigalité, plutôt que les mots désignant les cris des différents animaux (9).

L'hypothèse selon laquelle le système d'enseignement, par son dualisme, non seulement sanctionne et consacre les inégalités mais crée des différences (perçues comme de nature lors même qu'il s'agit de différences de culture scolaire), paraît vérifiée par l'examen des résultats de l'exercice V. Cet exercice, à la différence des précédents, portait sur un vocabulaire éloigné de la langue courante, mais comportant deux sortes de termes (10) : les uns plus « concrets » (strident, collation) et relevant plutôt de la langue de la rédaction, les autres plus « abstraits » et relevant de la langue psychologique (désarroi), de l'expression des rapports, etc.

Or, la partie abstraite de l'exercice V est, avec l'exercice VIII, la seule épreuve qui, en troisième, ait différencié de façon significative chaque section de toutes les autres, et en particulier les sections modernes de collèges des sections modernes de lycées; alors qu'en cinquième on observe une seule ligne de clivage, qui passe entre les classiques et les modernes. De plus, si de la cinquième à la troisième, les élèves de moderne des C.E.G., y compris les meilleurs d'entre eux, restent inférieurs aux lycéens des sections classiques pour le vocabulaire concret, les collégiens de la classe d'accueil et même ceux de la classe terminale pratique sont exceptionnellement bien placés en troisième et acquièrent une supériorité ou une égalité par rapport aux classiques que n'ont pas en cinquième les élèves de la classe de transition. En somme tout se passe comme si les sections les plus haut placées dans la hiérarchie des C.E.G. perdaient pied pour le vocabulaire abstrait, et comme si les sections les moins élevées dans cette même hiérarchie gagnaient des avantages pour le vocabulaire concret. Or, la classe terminale pratique est

(8) Les termes proposés étant assez courants, les élèves pouvaient utiliser des formules toutes faites, des stéréotypes. D'autre part, toute phrase ayant un sens apparent étant admise lors de la correction, la note obtenue pour l'emploi du sens figuré n'excluait pas tout verbalisme.

(9) P. CHARDON, *L'Ecole et la Vie*, 24-1-59.

(10) L'exercice V très discriminatif quelle que soit la façon dont on classe les élèves donnait des résultats peu cohérents avec ceux des autres exercices et assez étonnants. Lorsqu'on a distingué les deux types de vocabulaire, ces irrégularités ont disparu et la cause en est apparue : les performances des élèves étaient très différentes pour les deux sortes de termes.

celle où sont placés les enfants considérés comme non doués non seulement pour les études abstraites mais pour l'enseignement « général » et où l'enseignement du français met l'accent, semble-t-il, moins sur l'apprentissage de la langue courante que sur l'apprentissage des termes relativement rares de la description de la nature. L'exercice de rédaction y semble le plus éloigné par ses sujets du modèle secondaire, tout en restant dominé par ce dernier dans la forme littéraire. Si l'on ajoute que ces élèves se révèlent très inférieurs aux autres pour la langue courante (par exemple à l'exercice I), n'est-on pas en droit d'en conclure que notre système d'enseignement veut dans tous les cas former des lettrés, et forme deux sortes de lettrés ?

On peut enfin se demander si ces résultats ne révèlent pas l'opposition de deux sortes de formation plutôt que celle de deux formes d'esprit. Les idéologies pédagogiques supposent que chaque type d'esprit compense des inaptitudes dans un domaine par des aptitudes dans l'autre : à l'image sociale de l'enfant « toujours plongé dans les livres » mais incapable de se servir d'un outil ou de distinguer les oiseaux, s'oppose l'image inverse de l'enfant peu « doué pour les études » (abstraites), mais intéressé et capable pour tout ce qui est concret et pratique. Or certains résultats de l'exercice V paraissent à première vue confirmer cette thèse ; ainsi, par exemple, les enfants d'ouvriers, mal ou très mal placés pour le vocabulaire abstrait, sont parfois au premier rang pour le vocabulaire concret. Mais la partie abstraite de cet exercice ne différencie pas mieux les élèves classés selon la catégorie socio-professionnelle de leur père que la partie concrète, et surtout elle n'a pas tendance à les ranger selon la hiérarchie sociale ; en particulier, contrairement à ce qui apparaît dans d'autres exercices, les enfants d'origine bourgeoise ne paraissent pas favorisés. Ce serait donc à l'école, non à leurs aptitudes spécifiques, que les enfants d'ouvriers (11) devraient leur connaissance exceptionnellement bonne du vocabulaire concret.

De façon générale, les inégalités révélées par cet exercice sont beaucoup plus scolaires que sociales, et les résultats ne sont nullement conformes à l'image de deux types opposés d'esprit, — que l'on trouverait par nature l'un dans les classes populaires, l'autre dans les classes supérieures, et par harmonie préétablie l'un dans les lycées, l'autre dans les C.E.G.

Enfin, ces inégalités sont-elles des inégalités d'aptitudes à l'abstraction ? Sans que l'on puisse répondre vraiment à cette question, qui exigerait une étude spéciale, on a cherché à isoler deux types de termes, couramment confondus dans ce que l'on appelle le vocabulaire abstrait et rangés indistinctement dans cette rubrique pour l'exploitation de l'exercice V. En regroupant des mots de différents exercices, deux indices servant à mesurer la connaissance du vocabulaire psychologique d'une

(11) Leur première place en 3^e des C.E.G. est due au fait qu'ils se trouvent en majorité dans les sections atteignant des moyennes élevées. Quant à leur supériorité en 5^e des lycées, elle nous paraît révéler les bonnes performances au cours de la scolarité primaire et les qualités auxquelles les élèves d'origine ouvrière doivent leur accès au lycée.

part, du vocabulaire logique d'autre part, ont été constitués. Or on remarque que le vocabulaire de la description et de l'analyse psychologiques (12) différencie très nettement les catégories d'élèves, ce que ne fait pas le vocabulaire d'expression des rapports logiques (13). Des élèves égaux dans la compréhension et l'expression des rapports sont donc très inégaux dans leur connaissance de termes qui appartiennent moins au vocabulaire abstrait qu'au vocabulaire spiritualiste et à la langue littéraire. Par ces deux caractères, cette langue est très éloignée de la langue populaire, qui a sa propre terminologie, ou même emploie les termes de la langue commune en un sens spécifique (par exemple, « courageux »), et qui surtout utilise des expressions imagées, c'est-à-dire exprime des états du corps plutôt que des états d'âme, pour reprendre une distinction qui ne lui convient d'ailleurs pas (14).

La « culture générale »

Selon les idéologies pédagogiques égalitaires qui masquent la distinction entre enseignement de culture pour les futurs dirigeants et enseignement à caractère pratique pour les futurs exécutants, des filières scolaires distinctes, mais d'égale dignité, s'offriraient à des élèves ayant des intérêts et des goûts différents, mais d'égale valeur. Cette égalité dans la différence supposerait que chaque catégorie d'élèves compense par des connaissances plus étendues dans un domaine du savoir ses moindres connaissances dans d'autres domaines. En réalité, il semble bien que, par les épreuves de français constitutives de tout examen ou concours, le système scolaire sélectionne et répartit les élèves dans les filières d'inégale longueur et d'inégale dignité, selon qu'ils possèdent ou non ces connaissances qui ont seules droit au nom de « culture ».

Certains élèves compensent-ils leur absence de « culture générale » par des connaissances spéciales ? Les esprits « tournés vers le concret et le pratique », selon l'image commune, les enfants qui dans leur milieu n'entendent pas la langue de l'humanisme mais entendent parler des

(12) « Courageux », « reconnaissant », « prodigue », « quiétude », « désarroi », « péril ».

(13) L'indice de connaissance de ce secteur de la langue était constitué d'items de l'exercice V (« autonome », « métamorphose ») et des deux derniers items de l'exercice II, qui mesuraient la précision dans l'expression de relations logiques. Le pourcentage d'élèves de 3^e de chaque section obtenant des notes inférieures à 3 pour la connaissance du vocabulaire psychologique varie de 16 % (Classique A) à 52 % (Moderne C.E.G.). Pour le vocabulaire logique, ces pourcentages varient seulement de 24 à 36 % (pour les mêmes sections) et il n'y a pas de différence entre élèves de Moderne des Lycées et des C.E.G.

(14) Il serait trop simple d'opposer au « spiritualisme bourgeois », le matérialisme populaire. La métaphysique implicite à la langue populaire ne distingue pas, par exemple, le sentiment comme « état d'âme » de sa « traduction corporelle ».

En réalité la langue populaire n'apparaît comme « imagée » que par référence à la langue noble, qui utilise parfois des métaphores au lieu des termes abstraits correspondants. Des expressions comme « l'avoir dans la peau », « ne pas blairer » ne sont pas des métaphores au sens où l'on dit « un cœur d'or » au lieu de parler de « générosité ».

littéraires mais s'intéressent à la vulgarisation scientifique effectuée par les mass media et, à l'école, aux matières qui satisfont leur goût du concret, ont-ils un vocabulaire technique étendu ? Observe-t-on dans ce domaine du lexique la supériorité que les élèves des sections pratiques manifestaient dans la langue de la description de la nature ?

L'exercice de choix de définitions (VII) mêlait les termes techniques d'origine scolaire et extra-scolaire à quelques termes dont la connaissance requérait ce qu'il est convenu d'appeler une large culture générale (15). Si les hypothèses précédentes étaient vraies, les différentes sections et les diverses catégories sociales d'élèves devraient obtenir, à l'ensemble de l'exercice, des résultats sensiblement égaux. Or non seulement en cinquième (16) les moyennes des lycées et des C.E.G. diffèrent de façon significative, mais les élèves de classique sont supérieurs aux élèves de moderne des lycées aussi bien que des collèges, et les résultats des élèves d'un même type d'enseignement, classés selon leurs origines sociales, s'ordonnent selon la hiérarchie sociale : dans les lycées, en cinquième et en troisième, les enfants d'origine bourgeoise sont au premier rang et les enfants d'ouvriers en dernier ; dans les C.E.G., la catégorie cadres moyens obtient les meilleurs résultats (*Tableau II*). Si l'on se demande à quel type de vocabulaire ces élèves doivent leur supériorité et si l'on distingue la connaissance de la langue des techniques et celle de la langue de la culture, on s'aperçoit que la seconde différencie bien plus nettement les catégories scolaires et sociales d'élèves : dans la partie de l'exercice qui portait sur les termes techniques, les élèves de moderne sont pratiquement égaux à ceux de classique, les enfants d'artisans et d'ouvriers sont à égalité avec les enfants d'origine bourgeoise dans les cinquièmes des lycées, supérieurs aux enfants de cadres moyens en cinquième des C.E.G. ; au contraire, dans la partie de l'exercice qui porte sur le vocabulaire de la culture la hiérarchie scolaire et sociale réapparaît.

C'est donc la « culture générale » qui distingue les individus égaux dans leurs connaissances techniques. On peut d'autant moins parler de compensation de l'une par les autres, et de compensation due au type d'enseignement reçu, que, à la différence de ce qu'on observait pour la langue de la narration de l'exercice V, cet exercice, même dans sa partie technique, n'a aucunement favorisé les élèves des sections pratiques (17). On voit en même temps comment, en ne reconnaissant que certains secteurs de la connaissance comme constituant « la culture » (même opérations et des qualités de fabrication, ceux qui ne lisent pas d'œuvres

(15) « Démocratie », « Islam », « Vulcain » ; ce dernier terme a été choisi en raison de ses dérivés technologiques.

(16) L'étude de la courbe de fréquence montre que l'épreuve était un peu trop facile pour l'ensemble des élèves de troisième.

(17) Il faut tenir compte du fait que seuls les résultats de l'exercice VII font apparaître des différences notables entre sexes, — les filles obtenant évidemment des notes inférieures à celles des garçons, — et que les classes d'accueil et terminales étaient, dans notre échantillon, féminines. Mais en 5^e, les élèves de la classe de transition, composée pour moitié de filles et de garçons, obtiennent des résultats inférieurs à ceux des élèves de toutes les autres sections, des C.E.G., et des lycées, et les différences sont significatives.

lorsque celle-ci est qualifiée de moderne), l'école accomplit sa fonction de sélection et de consécration des élèves originaires des classes « cultivées ».

Lettrés et illettrés

S'il suffit pour qu'apparaissent les inégalités sociales et scolaires d'introduire dans une épreuve portant principalement sur le vocabulaire des techniques trois termes requérant la connaissance de la mythologie ancienne et de la vie sociale moderne, il n'est aucun secteur ou niveau de la langue où se manifestent davantage les inégalités que celui de la langue littéraire.

D'aucuns voient volontiers dans l'incompréhension de cette langue un phénomène de générations : les jeunes, dit-on, quel que soit leur milieu d'origine, parlent tous aussi mal, ne lisent pas la littérature classique, ne s'intéressent qu'aux produits des mass media et, à la rigueur, aux écrivains modernes, — lesquels, comme chacun sait, écrivent mal. Mais n'oublie-t-on pas en disant cela, que l'évolution historique s'accompagne de décalages sociaux ? Les historiens de la langue l'ont indiqué : la langue populaire évolue, tandis que la langue cultivée demeure relativement figée, enserrée dans les normes que rappellent sans cesse les gardiens du bon usage. Il y a plus de distance entre le parler d'un chauffeur de taxi et celui d'un cocher du ^{xvii}^e siècle qu'entre la langue d'un bourgeois du ^{xx}^e siècle et celle de M^{me} de Sévigné. Etant donné les liens réciproques qui unissent la langue cultivée et la langue littéraire, on peut donc s'attendre à ce que les « jeunes » même aujourd'hui, loin d'être égaux dans l'ignorance de cette dernière langue, en comprennent d'autant moins le lexique qu'ils sont plus éloignés, par leurs origines, des classes sociales supérieures.

De telles hypothèses paraissent vérifiées, en même temps que précisées, par les résultats des exercices VIII et IX, composés uniquement ou principalement de citations d'écrivains classiques, et donc comportant des termes ayant (dans un tel contexte) un sens différent de leur sens moderne (18) ou populaire, et des termes poétiques. Or, en troisième surtout, où ce genre d'exercice s'est avéré moins difficile qu'en cinquième, les moyennes obtenues par les élèves classés selon leurs origines sociales diffèrent nettement à l'intérieur de chaque type d'enseignement et s'ordonnent selon la hiérarchie sociale (19). Fait significatif, les enfants d'origine bourgeoise des C.E.G., généralement très médiocres, sont ici au premier rang.

C'est donc bien à leur appartenance à la classe cultivée que certains élèves doivent leur compréhension de la langue littéraire. Mais ce privi-

(18) On a délibérément introduit un ou deux mots ayant un sens spécifique dans la langue des « jeunes » d'aujourd'hui.

(19) Dans ces exercices particulièrement, ce sont souvent les enfants d'artisans et de commerçants qui, de milieu souvent populaire mais moins sélectionnés que les enfants d'ouvriers, obtiennent les plus mauvais résultats. Sur ce rôle de la sélection voir le n° 2 des *Cahiers du Centre de Sociologie Européenne*.

lège social est consacré par le système scolaire. En effet, l'exercice IX, en cinquième, et l'exercice VIII dans les deux classes, sont les seuls à différencier de façon significative du point de vue statistique chaque section de toutes les autres (*Tableaux III et IV*), et en particulier les élèves de moderne des C.E.G. de ceux des lycées. Tout se passe comme si la discrimination et la hiérarchie scolaires n'étaient fondées que sur la plus ou moins grande familiarité avec la langue littéraire classique, — Sésame de l'enseignement secondaire, — comme si l'orientation scolaire, qui assigne aux élèves un destin censé correspondre à leurs natures différentes, était fondée sur la part qu'ils ont reçue de l'héritage culturel de l'humanisme traditionnel.

Enfin l'école n'accroît-elle pas ces inégalités et ne renforce-t-elle pas ces privilèges ? N'en trouve-t-on pas une preuve dans le fait qu'en troisième, la catégorie sociale d'élèves de C.E.G. qui obtient la moyenne la plus élevée à l'exercice VIII, — les enfants de cadres moyens —, n'arrive même pas au niveau des enfants d'artisans, qui, dans les lycées, ont la moyenne la plus basse (20). On pourrait donc en conclure que, malgré l'identité des programmes, l'enseignement donné dans les collèges insiste moins que celui des lycées sur l'apprentissage de la langue littéraire.

Il est peut-être vrai que l'on assiste aujourd'hui à un relatif effacement des frontières entre langue noble, langue commune et langue populaire : c'est ce que semblent révéler les résultats de l'exercice VI (21). Mais les enfants des différentes classes sociales continuent à se distinguer selon que leur langue maternelle (cultivée ou populaire) et le type d'enseignement reçu leur permettent ou non d'accéder à la langue des lettrés.

Il faut ajouter que les niveaux de la langue se distinguent non seulement par un vocabulaire spécifique, mais par un sens spécifique donné aux « mots de la tribu » et que les différences entre niveaux sont en partie des décalages historiques entre une langue populaire qui a évolué et une langue cultivée qui est restée figée dans ses normes hypostasiées. Si parmi les termes introduits dans les différents exercices, ceux figurant dans les listes de fréquence ne départagent pas moins les catégories d'élèves que les termes rares (22), c'est parce que la plupart étaient inclus, — avec le sens qu'ils ont dans ce contexte —, dans des phrases d'écrivains classiques, et que certains ont un sens spécifique dans la langue populaire. Plus un mot est fréquent, avec son sens courant, dans la langue commune ou, avec un sens populaire, dans la langue populaire,

(20) De même en 5^e, à l'exercice IX, aucune catégorie sociale d'élèves de C.E.G. n'atteint le niveau d'une catégorie d'élèves de lycées. Ce fait ne s'observe dans aucun autre exercice. Voir tableau I.

(21) L'exploitation détaillée de ces résultats n'a pas encore été possible. On notera cependant que les différences entre catégories sociales d'élèves sont peu nettes et désordonnées; en outre cet exercice ne différencie en 5^e que les Classiques des Modernes, et ne disqualifie en 3^e que la section terminale pratique. On serait donc autorisé à en conclure que les performances sont ici liées seulement au niveau scolaire et intellectuel.

(22) Pour l'exploitation des résultats deux indices mesurant la connaissance de ces deux sortes de mots avaient été élaborés.

moins son sens ancien et littéraire sera compris par les élèves non originaires des classes cultivées. Lorsqu'on souligne le décalage de « l'enseignement et de la vie », de la langue parlée par les nouvelles générations et de la langue classique, on oublie donc les différences de classes sous-jacentes aux différences de générations.

Enseignement de culture et méthodes primaires

L'école pourrait-elle, sinon supprimer toutes les inégalités de lexique, du moins faire acquérir à tous les élèves un vocabulaire précis, riche, voire même abstrait sinon littéraire ? Si oui, doit-on attendre ce résultat de l'imprégnation d'un enseignement de culture, tel que le conçoit le secondaire, ou des méthodes pédagogiques scolaires auxquelles le primaire est attaché ?

L'exercice II constituait à lui seul un test de richesse de vocabulaire. Le barème de correction, établi à l'aide de traités de stylistique et avec la collaboration d'un professeur de Lettres, tenait compte de la convenance, de la rareté et éventuellement de la valeur littéraire du terme choisi pour remplacer le verbe « avoir ». Or cet exercice très scolaire a donné des résultats très différents de ceux des autres épreuves, en particulier des exercices VIII et IX, dont la technique était la plus proche de l'explication de textes traditionnelle. Il constitue la seule épreuve à laquelle les élèves de troisième Moderne « 2 » des C.E.G. se révèlent supérieurs aux élèves de Classique A et B (la différence avec ces derniers étant significative) et l'un des rares exercices qui ne marque pas la supériorité des sections classiques de lycée sur les sections modernes de C.E.G. Un renversement analogue des résultats habituels s'observe pour les catégories sociales : dans les lycées, en cinquième, elles s'ordonnent à l'inverse de la hiérarchie sociale ; en troisième, enfants d'ouvriers et surtout d'employés sont bien placés. Ici apparaît à quelles qualités scolaires, acquises à l'école primaire, ces élèves doivent de se trouver dans l'enseignement secondaire et de s'y maintenir.

Si ces résultats peuvent être considérés comme attestant la supériorité des méthodes primaires, on ne peut cependant en conclure que celles-ci effacent les inégalités sociales : il est remarquable que, dans les C.E.G., les élèves d'origine bourgeoise, jouissant de leurs privilèges, obtiennent d'assez loin les meilleurs résultats, et qu'en troisième l'ensemble des catégories sociales s'ordonne selon la hiérarchie sociale. Les collèges, grâce à leurs méthodes, parviendraient donc à mettre leurs élèves à un niveau égal ou supérieur à celui des lycées, mais ils y parviendraient inégalement, selon le poids du handicap culturel que subissent ces élèves.

..

L'inégalité d'étendue du vocabulaire et, plus généralement, d'aptitudes verbales, fonction à la fois du milieu familial et du milieu scolaire, n'est donc pas toujours aussi grande, ni de même sens, selon les domaines de la langue et selon l'action exercée par l'école. Lorsqu'il s'agit de la

langue commune et d'épreuves analogues aux exercices scolaires les plus primaires (Exercices I et II), les élèves d'origine populaire et les élèves de l'enseignement court peuvent se montrer égaux ou supérieurs aux élèves appartenant aux catégories supérieures de la hiérarchie scolaire et de la hiérarchie sociale. Les clivages se multiplient et les différences augmentent dès que l'exercice se rapproche de certains aspects de l'explication de textes et dès qu'il s'agit d'un vocabulaire littéraire, de la langue des lettrés.

Il y a dans tout professeur de français, disent certains d'entre eux, deux professeurs : l'un enseigne la langue, l'autre la littérature (23). Les hésitations des enseignants, lorsqu'ils se demandent par exemple s'ils doivent continuer à tenter de transformer tous les élèves en romanciers et en critiques littéraires, proviennent de la prise de conscience de cette dualité (24). On pourrait considérer que l'enseignement du français, tel qu'il est pratiqué aux différents niveaux et dans les diverses branches du système scolaire, se rapproche plus ou moins de deux types extrêmes (le français-langue, et le français-littérature), selon la prééminence qu'il accorde à l'une ou l'autre des finalités définissant chacun de ces types.

Dès lors, les résultats présentés ci-dessus autoriseraient à dire que l'enseignement du français sera, à l'égard des classes populaires et même des strates moyennes, d'autant moins favorable par ses exigences et d'autant moins efficace dans son action qu'il sera plus proche du type du français-littérature avec ce qui caractérise son contenu et ses méthodes : accent mis sur la langue littéraire classique au détriment de la langue commune actuelle, — renonciation précoce aux méthodes primaires et aux exercices scolaires au profit d'un enseignement dit de culture (25). Inversement sera plus favorable aux élèves non originaires des classes cultivées, et plus efficace (sans toutefois supprimer tous les handicaps) un enseignement qui visera à leur faire acquérir par des exercices appropriés, les richesses de la langue commune, en particulier un vocabulaire étendu, varié et même abstrait. De tels résultats ne conduisent-ils pas à remettre en question la structure du système scolaire, ses fins et ses méthodes ?

Dans l'ancienne Chine, les examens vérifiaient si l'esprit du candidat était profondément imprégné de littérature classique et s'il possédait ou non les manières de penser et d'écrire convenant à l'homme cultivé selon la conception littéraire de la culture imposée par la classe dominante (26). Identifiant presque les aptitudes intellectuelles aux aptitudes des classes cultivées et la « culture générale » aux Lettres, fondant principalement la sélection qu'il opère sur la précocité de l'art de l'expression, se dis-

(23) Cf. P. B. MARQUET. « Le français,... quel français ? » in *L'Education nationale*, 20 janvier 1966.

(24) Elle se manifeste dans chacune des matières et exercices constituant le français : grammaire, dictée, composition française, etc.

(25) Que désigne en fait cette expression sinon un enseignement qui suppose une culture, — c'est-à-dire des goûts et des aptitudes, — au lieu de s'efforcer de la faire acquérir ?

(26) Cf. M. WEBER, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Tübingen, J. C. B. Mohr 1922-1923, Vol. I, pp. 395-430.

pensant de faire acquérir ce qu'il considère comme inné, notre système d'enseignement (27) n'a-t-il pas lui aussi pour but principal de former des lettrés et donc pour fonction latente de consacrer les enfants de lettrés ?

Il ne suffit pas de mettre en évidence les inégalités sociales par rapport à l'enseignement : si l'on considère comme absolues les normes immanentes au système et comme seules bonnes les méthodes qu'il utilise, on pourra regretter, mais on ne pourra pas éviter que les élèves, dont les aptitudes sont socialement conditionnées, soient parfois défavorisés. En particulier, s'il est vrai que chaque classe sociale a une langue (et une sub-culture) propre, et que l'on ne possède jamais une langue comme on possède sa langue maternelle, il est inévitable que les élèves d'origine populaire manient moins bien la langue cultivée et littéraire. Mais l'école utilise-t-elle toujours des méthodes propres à la faire acquérir, autant qu'il est possible, à ceux qui n'ont que l'école pour l'apprendre ?

L'enseignement secondaire, par le type d'exercice qu'il impose précocement aux élèves, malgré les doutes qu'entretiennent à ce sujet certains professeurs, n'exige-t-il pas la possession de cette langue plus qu'il ne l'enseigne ? On comprend d'ailleurs qu'il en soit ainsi dans un type d'enseignement traditionnel destiné depuis longtemps à ceux dont la langue maternelle est précisément la langue cultivée. Mais par cette exigence, et par la place que tient le français parmi les autres matières dans les examens, concours et classements scolaires, le système d'enseignement sélectionne et consacre ceux qui, grâce à leurs origines, sont les plus familiers avec la langue littéraire. Les résultats du test de vocabulaire montrent en effet que si les élèves des sections extrêmes de la hiérarchie scolaire sont réellement différents dans la plupart des secteurs de la langue, le principal clivage scolaire, — la grande dichotomie entre « enseignement long » et « enseignement court », entre élèves de moderne des lycées et des C.E.G. —, repose sur la base la plus étroite, à savoir la compréhension de la langue littéraire classique.

Si l'on ajoute que, par son dualisme, le système scolaire renforce les différences de classes, il est permis de se demander si le principal critère de valeur intellectuelle doit être la compréhension de la langue de Corneille et de Bossuet, et de songer à un enseignement qui au lieu d'avoir pour fin essentielle de former des lettrés, c'est-à-dire en fait de consacrer comme élite cultivée la classe supérieure, aurait pour fin principale de faire apprendre à tous une langue commune à tous.

De même les élèves font plus ou moins de fautes de français et d'orthographe dans leurs copies, ont, selon leurs origines sociales, d'inégales aptitudes à écrire la langue comme l'école exige qu'on l'écrive (28).

(27) C'est à leur possession du vocabulaire de la rédaction, et à cela seulement, que les élèves d'une classe d'accueil des collèves paraissent devoir leur réintégration dans l'enseignement général. Ce résultat, entre autres, confirme l'hypothèse sur la tendance du primaire à adopter le modèle secondaire de l'enseignement des lettres, en le réinterprétant en fonction de l'image qu'il se fait des aptitudes des élèves.

(28) Cette remarque s'appuie sur un sondage effectué sur une centaine de copies d'étudiants en psychologie.

On déplore même, aujourd'hui, que des diplômés des Grandes Ecoles scientifiques et des Facultés des Lettres ne sachent plus rédiger un rapport ou écrire une lettre. Ce qui peut signifier d'abord une maladresse dans l'usage courant de la langue; or, quelle école apprend aux élèves à écrire une lettre, — sans leur proposer implicitement ou explicitement la Marquise de Sévigné comme modèle? Ce qui peut signifier ensuite que les élèves, ne croyant pas pouvoir rédiger leurs copies dans leur langue et ne pouvant pas posséder suffisamment la langue cultivée, écrivent en fait une sorte de sabir, langue des mal acculturés. Or, si l'on refuse d'hypostasier les normes de la langue cultivée et de l'orthographe académique, on peut songer à un enseignement qui viserait à un bon apprentissage de l'usage courant avant de tenter d'imposer le bon usage, qui n'identifierait plus totalement le bon français au bon usage tel que le définissait Vaugelas; on peut penser à un enseignement de la grammaire axé sur les règles de la langue commune actuelle, et, pourquoi pas, à une réforme de l'orthographe.

Guy VINCENT,
*Faculté des Lettres
et Sciences humaines de Lyon.*