

La novlangue dans le discours administratif lié à l'enseignement : écriture de la défaite ou défaite de l'écriture ?

AMÉLIE PIEL

UNIVERSITÉ PARIS NANTERRE - CRIIA

a.piel@parisnanterre.fr

*« Et bren, bren, dit Pantagruel, qu'est-ce que veut dire ce fol ?
Je crois qu'il nous forge ici quelque langage diabolique,
et qu'il nous charme comme enchanteur. »*

Rabelais, Pantagruel

1. Je voudrais placer ce travail sous le signe rabelaisien de la rencontre entre Pantagruel et l'écolier limousin. Si vous vous souvenez de ce passage, l'écolier limousin, étudiant à la Sorbonne, s'est fabriqué une sorte de pidgin, mélangeant langue française et latine qu'il utilise y compris en dehors de l'Université. Ce jargon ampoulé n'est pas du goût de Pantagruel qui s'exclame :

*« Et bren, bren, (...) qu'est-ce que veut dire ce fol ?
Je crois qu'il nous forge ici quelque langage diabolique,
et qu'il nous charme comme enchanteur » (Rabelais, 1532)*

puis il menace l'escolier qui sous le coup de la peur, se remet à parler dans sa langue maternelle, l'occitan. Je vais ici vous raconter une histoire un peu semblable. A ceci près qu'elle se déroule en 2015-2016 et que les protagonistes sont différents.

2. Lorsque j'ai commencé à réfléchir à l'idée d'une écriture de la défaite, nous vivions, nous, professionnels de l'enseignement, une Xième réforme : celle du collège. Et pour la sous-tendre, nos politiques avaient demandé à une Commission Supérieure des Programmes de réfléchir à de « nouveaux programmes de collège ». C'est à la lecture de la publication des « projets de programmes pour le cycle 4 » que l'idée de cette communication m'est venue, ceux-ci me faisant diablement penser au discours de l'escolier

limousin. La suite de l'histoire, vous allez le voir, est tout aussi rabelaisienne.

3. Je vais donc m'intéresser à la langue de spécialité liée au domaine de l'éducation telle qu'elle apparaît dans les textes administratifs des Bulletins Officiels de l'Education Nationale, des projets de programmes et des programmes pour le cycle 4 ainsi que sur ses sites *education.gouv*, *eduscol* et les sites académiques qui ont constitué mon corpus. Ils reflètent ce que l'on appelle une « langue de spécialité » ou encore langue spécialisée, langage technique, vocabulaire spécialisé, vocabulaire scientifico-technique. Ce sont là autant de façons de désigner une évidence : nous avons besoin de mots pour être vecteurs de connaissances spécialisées¹.
4. Maria Teresa Cabré² affirme qu'il est difficile de définir les langues de spécialité selon des critères uniquement linguistiques, leur aspect pragmatique étant fondamental (Cabré 1998 b ; 120). Pour parler simplement, réduire la langue de spécialité à de la terminologie reviendrait d'une part à la "décontextualiser" et d'autre part à oublier qu'une langue de spécialité peut intégrer des moyens non lexicaux, voire non linguistiques (comme le sont les illustrations, les formules mathématiques, etc.). La difficulté de l'appréhension de ces systèmes sémiotiques est leur semi-autonomie : la langue de spécialité étant un « sous-ensemble(s), fondamentalement pragmatique(s), de la langue dans son sens global » (Cabré 1998 b ; 119), cela

1 C'est sommairement ainsi que Dubois et al. définissent la langue de spécialité : « On appelle langue de spécialité un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier. » (Dubois et al., 2001 ; 40). De manière très générale, Galisson et Coste donnent des "langues de spécialité" la définition suivante : « Expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier » (Galisson et Coste, 1976 ; 511) Quant à Lerat, pour lui « La notion de langue spécialisée est [plus] pragmatique : c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées » (Lerat, 1995 ; 20).

2 Cabré affirme que « Los términos se utilizan en la comunicación especializada, cuyas características más importantes son los factores de tipo lingüístico (semánticos, léxicos y textuales) y de tipo pragmático (emisor -directo o a través de mediador, mediador lingüístico o cognitivo, destinatario, situaciones). Por tanto, la comunicación especializada permite diferentes niveles de especialización y diversos grados de opacidad cognitiva, mostrando así diferentes índices de densidad terminológica y cognitiva » (Cabré, 1998 a).

suppose un partage d'éléments avec la langue non marquée et une certaine perméabilité entre elles³. Cette perméabilité est d'autant plus frappante que la communication d'informations peut se faire dans un cercle restreint de spécialistes, ou être dirigée à des non-spécialistes dans le cas de la vulgarisation.

5. Nous le savons d'expérience, la langue de spécialité liée au domaine de l'enseignement n'échappe pas au cadre que j'ai évoqué à l'instant : en tant que parler propre à la profession d'enseignants, elle vise à faciliter la communication entre nous, à la rendre efficace ; elle est donc par essence une langue de connivence. Et plus cette connivence est grande, plus la langue du métier est cryptique, excluant de fait le non-initié. On est alors face à ce que d'aucuns appellent un *jargon* ou, pour jargonner, un *socio-lecte*. Comme le dit Béatrice Turpin (2002), « l'hétérogénéité linguistique (...) reflète une hétérogénéité sociale et culturelle entre les locuteurs. Jargonner, c'est manifester cette hétérogénéité – avec parfois un certain plaisir ». Elle évoque l'étymologie⁴ du mot « jargon » citée par Hector France dans son *Dictionnaire de la langue verte* tout en reconnaissant qu'elle

3 Ainsi, « les langues de spécialité sont en relation d'inclusion par rapport à la langue générale et en relation d'intersection avec la langue commune » (Cabré 1998 b :126). La notion de « langue générale » désigne ici la langue dans son ensemble (langues de spécialité + langue commune), et la notion de « langue commune » désigne la langue non marquée, celle des échanges quotidiens non spécialisés.

4 Le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (<http://www.cnrtl.fr/etymologie/jargon>) donne pour « jargon » les étymologies suivantes :

« langue étrangère et inintelligible » (Th. de Kent, Alexandre, éd. B. Foster, 70); 1180 gargun « gazouillement des oiseaux » (Marie de France, Fables, éd. K. Warnke, 46 ; 13); début XIII s.. « verbiage (allusion aux paroles vides de sens des philosophes) » (Clement Pape, 998 ds T.-L.); 1270 gargon « langage spécial, langage des voleurs, argot » (Richard le Beau, 3334, *ibid.*). De la racine onomatopéique garg- désignant la gorge et les organes voisins et p. ext. leurs fonctions (v. FEW t. 4, p. 254 à 263), le j- initial s'expliquant par le fait que, dans les termes dont le champ sém. est moins proche de l'onomatopée, il y aurait eu une certaine évolution phonét. (alors que le g- a subsisté dans des termes comme gargate, garguette « gorge », v. gargouille).

Quant à Littré on y lit :

ÉTYMOLOGIE Picard, gergon ; espagn. xerga ; anc espagn. girgonz, et aujourd'hui gerigonza ; provençal moderne, gergonz. Il se présente plusieurs opinions sur l'étymologie, sans rien de décisif : 1° le radical roman garg, qui est dans garg-ouiller, dans garg-ata, etc. ; 2° le scandinave jarg, bavardage ; 3° le jars, vu qu'on dit : le jars jargonne, pour exprimer le cri de cet oiseau. Il est difficile de choisir entre ces opinions ; cependant la troisième est la plus vraisemblable. Diez pense que le mot est d'origine française, et que de là il a passé dans les autres langues romanes. En tout cas le mot est ancien ; on en a un exemple dès le XIIIe siècle.

n'est pas communément admise, car elle « semble bien marquer cette hétérogénéité fondamentale du jargon » :

1. *Jargolle* ou *Jergolle* veut dire la "Normandie", et un *Jargollier* ou un *Jergollier* est un "Normand". Il y a toute apparence qu'autrefois, comme aujourd'hui, Paris était peuplé de Normands qui conservaient leur costume villageois, ce que font encore (1856 ?) les marchands de melons établis dans la saison au coin des rues (Fr. Michel, Dictionnaire d'argot, 1856 ; 235). (Turpin, 2002)

2. Cotgrave (1590 dans son *Dictionarie of the French and English Tongues*) donnait les formes *iargueul*, *iargouiller*, par un [i] ; ce qui nous fournit une prononciation antique et parisienne. On disait donc *iargollier* et *iergolier*. Cotgrave donnait aussi *iargot*, qui se disait d'une sorte d'habit grossier à l'usage des gens de la campagne. On en peut conclure que ces gens étaient surtout de la Normandie. *Iargot* nous donne tout de suite *iargotier*, et de là *argot* et *argotier* il n'y a pas loin. » Le *jargotier*, c'est donc l'autre, l'étranger, celui dont on ne comprend pas la langue. Le terme de jargon marque bien toujours l'opposition entre deux pratiques culturelles, l'étrangeté de l'une par rapport à l'autre. (Turpin, 2002)

6. Pour les initiés le message est clair et l'emploi du jargon l'authentifie car il sert à dire une expérience partagée par des pairs. On pourrait donc dire que le jargon a une fonction conniventielle, à la manière de ce que Pierre Guiraud appelait pour l'argot le « signum de classe ». Pour lui, « tout langage est signe ; comme le vêtement, ou la coiffure, comme les formules de politesse ou les rites familiaux, il nous identifie » (Guiraud, 1956 ; 97). Il affirme que lorsque ces comportements deviennent conscients et voulus, lorsque par eux l'individu affirme, voire affiche et revendique son appartenance à un groupe, ils deviennent ce qu'il est convenu d'appeler un « signum de classe ». Le lexème devient alors un marqueur sociolinguistique et le jargon a une fonction essentiellement identitaire. Et en même temps, le corpus utilisé ici a la particularité de devoir être lisible par l'entier des acteurs du système éducatif, c'est-à-dire par tous les professionnels de l'enseignement (enseignants spécialistes des diverses disciplines, personnels de direction, d'encadrement) mais aussi par les parents d'élèves et finalement, toute personne intéressée par la question. La multiplicité des statuts des récepteurs rend l'exercice difficile.

7. L'une des marques de cette connivence entre pairs est la multiplicité des mises en formule via les sigles employés dans le discours administratif

lié à l'enseignement, comme dans tous les jargons des métiers⁵. Le site du MEN en donne une liste de 924, même si tous ne sont pas strictement cantonnés au seul domaine de l'éducation. Formés en général à partir de la première lettre des éléments constitutifs d'un syntagme, qu'ils soient à prononciation disjointe ou que ce soient des acronymes, ils facilitent une communication rapide : ATSEM « Agent territorial spécialisé d'école maternelle », BO « Bulletin officiel ».

8. Mais paradoxalement, ils peuvent en arriver à troubler la communication lorsqu'ils sont vecteurs d'ambiguïté. Ils peuvent renvoyer à des référents appartenant à diverses sphères de la société (ce qui n'est pas très grave, le contexte d'emploi suffisant à désambigüiser le sigle). C'est le cas du CDI qui renvoie au « Contrat à durée indéterminée » ou « Centre de documentation et d'information (dans l'enseignement du second), du CIE qui renvoie au « Contrat initiative emploi » ou au « Conseil inter-établissement », ou encore du CEE « Centre d'études de l'emploi » ou « Communauté économique européenne (heureusement maintenant abrégé UE) ».
9. Plus problématique est le sigle qui renvoie à divers référents dans le seul champ de l'éducation. Il y a une hyper spécificité du sigle qui ne cesse d'être opaque que dans un champ réduit de l'enseignement (primaire, secondaire, supérieur, privé, public, etc...). Ainsi en va-t-il des EPI qui sont à la fois des « enseignements pratiques interdisciplinaires », des « espaces pédagogiques interactifs » ou renvoient à « l'enseignement public et informatique ». On pensera également au BAP « Budget coordonné de l'enseignement supérieur » ou « Branche d'activité professionnelle », au CAPA qui est à la fois un « Certificat d'aptitude agricole » et une « Commission administrative paritaire académique », au CE « Comité d'éducation », « Conseil d'école », « Comité d'entreprises », au CFES « Certificat de fin d'études secondaires » ou « Comité français d'éducation pour la santé », au CIR « Crédit d'impôt recherche » ou « Compte individuel de retraite », au CPEN « Conseiller principal d'éducation » ou « Centre permanent de

5 Turpin en cite plusieurs appartenant à diverses sphères : « Médecine SIDA, IVG, police CRS, SDF, Finance : SICAV, OPA, urbanisme : HLM, ZAC « zone d'aménagement concerté », ZAD « zone d'aménagement différé » ou autres ZUP « zone d'urbanisation prioritaire ») » (Turpin 2002). Certains sigles sont d'ailleurs créés par les enseignants eux-mêmes, de manière auto-parodique, le discours parodiant de manière ludique une de ses propres tendances. Nous avons là une sorte de second décalage par rapport au jargon. Ainsi rencontre-t-on, MCF, les JE, une TR, QCM.

l'Education nationale », au DPE « Diplômé par l'état » ou « Direction des personnels enseignants ».

10. Inversement, une même référence peut être désignée par différents sigles, au fur et à mesure des nombreuses réformes qui émaillent le système. On pourra penser aux troublantes variations de sigles renvoyant au collège en un laps de temps restreint (CES qui est devenu CLG avec la réforme du collège unique et aujourd'hui EPLE) ou au CAFIMF récemment devenu CAFIPEMF Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.
11. Enfin, on remarquera l'existence de sigles dont la définition synthématique se complexifie au cours du temps. Par exemple, les CASNAV dont le nom signifie « Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » anciennement « Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage ». On remarquera les précautions rhétoriques mais les sigles et acronymes ne sont pas le seul lieu du développement de ces euphémismes, la langue commune les connaît tout autant. Il est tout de même frappant de voir comme ils participent parfois de l'opacité du discours. Ainsi, au cours du temps, le terme « immigrés » s'est progressivement vu remplacé par la périphrase « issus de l'immigration » et par le récent « allophones » renvoyant uniquement à la langue maternelle de l'élève évoqué et non plus à sa nationalité. On remarquera que cet euphémisme s'accompagne de l'utilisation d'un terme marqué par l'origine savante de son étymon grec, tant pour le préfixe *allo* que pour la racine *phonê*. C'est là une des caractéristique du jargon scientifique matérialisée ici par cet acronyme.
12. Quand leur emploi reste limité à un champ professionnel, les sigles introduisent une opacité discursive, une hétérogénéité entre deux pratiques langagières qui correspond à celle qui existe entre le professionnel et le non-professionnel. Mais l'hétérogénéité peut aussi manifester une coupure entre deux univers de discours à l'intérieur d'une même pratique professionnelle selon le degré de maîtrise que le récepteur a de la langue de spécialité (certains membres du personnel de l'Education Nationale trouveront peut-être opaques les acronymes comme EABEP⁶ dans l'énoncé suivant :

6 EABEP : élèves à besoin éducatifs particuliers, un sigle qui recouvre des réalités aussi disparates que les élèves souffrant de troubles dys, de troubles autistiques, les élèves

Ces dossiers, travaillés par des professeurs en charge d'EABEP, permettront à l'ensemble des enseignants en charge de ces jeunes de préparer les évaluations EP1 et EP2 en proposant des adaptations possibles (en entreprise et en centre de formation). (<http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ecogestion/sitelp/spip.php?article176&lang=fr>)

13. ou encore le sigle PIIODMEP⁷ :

Du PIF au PIIODMEP, autour de la construction d'un projet dynamique, ambitieux et « connecté » au bénéfice des élèves de SEGPA. (<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11182.pdf>)

14. ou enfin SELO⁸ et EMILE⁹ :

« Connaître le dispositif des SELO et les enjeux de l'EMILE » (<http://www.emilangues.education.fr/formation/certification-complementaire/les-enjeux>)

15. Les éléments inhabituels, incompréhensibles pour le commun, et qui émaillent le discours jargonnant de façon plus ou moins serrée, attirent l'attention du non-initié et la détournent du reste du message, pour transparent qu'il puisse être. Qui emploie ce jargon volontairement crypté vise parfois aussi à ne pas être compris des non-initiés, à exclure le profane¹⁰.

16. Et si l'on accepte qu'un jargon scientifique soit nécessaire, il est souvent reproché de jargonner à ceux qui, soi-disant, le font pour le plaisir et donc par pédanterie. Ainsi, on accepte que les sciences dures aient besoin de la néologie pour créer des mots nouveaux puisqu'ils forgent des concepts à nommer, cela est moins accepté pour les sciences humaines.

handicapés physiques, ceux qui présentent un trouble du comportement, voire même certains pré-délinquants.

7 PIIODMEP : parcours Individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel.

8 SELO : section européenne ou de langues orientales.

9 EMILE : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère.

10 Mais comme le précise Béatrice Turpin (2002) « tout en parlant d'une pratique, le langage des métiers parle aussi ce celui qui organise cette pratique et la met en mots. Ainsi, toute langue des métiers revêt un double aspect : elle reflète une pratique culturelle (ou discursive) et parle du sujet qui met cette pratique en œuvre. Ce sujet est celui qui nomme et qui, en nommant, rattache une expérience à un univers de connaissance et à un univers culturel. »

Personne n'a jamais fait reproche au géologue d'employer le terme « subduction » mais le linguiste fait rire lorsqu'il l'évoque (Guillaume, 1938 ; 32).

17. En matière de langage, la tension entre le respect et le mépris pour ce que l'on ne comprend pas est permanente. Devant un mot inconnu, chacun a fait l'expérience des réactions possibles : le mépris (« ce mot n'existe pas, il n'est pas dans le dictionnaire », « c'est une faute »), la suspicion (« tu fais exprès pour que je ne comprenne pas ? »), le respect (« c'est un terme de spécialiste »). Entre les trois, la frontière est floue justement parce qu'on ne comprend pas ce qui est dit. Et le respect se voit exclu dès que le récepteur croit posséder le savoir au même titre que l'émetteur, malgré la différence sociale.
18. Ainsi, dans les textes qui nous intéressent, nous pourrions parler de tension entre savoir scientifique et savoir commun à la manière de l'opposition entre épistémè et doxa au sens de la rhétorique antique :
 - La doxa recouvrirait l'ensemble des opinions couramment admises, des croyances et des savoirs informels diffusés à la fois dans l'ensemble du corps enseignant et chez les parents d'élèves plus ou moins avertis en ce qui concerne le système puisqu'ils sont tous passés par les bancs de l'école.
 - A cette doxa s'oppose un savoir véhiculé par un lexique scientifique ou praxéologique (issus de l'explicitation et de la recherche sur la pratique).
19. Le fossé entre les deux se creusant du fait de l'augmentation des recherches dans ce domaine qui créent un véritable mouvement centrifuge conduisant au développement de nombreux concepts et de leurs termes afférents dont la traduction en langage courant devient de plus en plus difficile et compliquée.
20. Malgré cet aspect négatif de la rupture entre ces lexiques, il s'agit pour nous de prendre en compte son utilité. La rupture lexicale permet au chercheur de faire prendre conscience aux enseignants des aspects plus généraux de leur action singulière. Il s'agit ici de nommer des processus implicites qui ne sont pas perçus par les enseignants et nécessitent le regard plus général de l'expertise scientifique pour être mis en relief.
21. C'est en tout état de cause les arguments que pourraient développer les sectateurs du jargon pédagogue employé dans les énoncés suivants :

« Il existe, dans cette académie comme ailleurs, un véritable problème de l'apprentissage du graphisme : posture et tenue de l'outil scripteur doivent faire l'objet d'une réflexion... » (Lhermet, Michel, 2004 ; 135-38)

22. Ce qui a poussé à la création du syntagme « outil scripteur », initialement nommé « instrument scripteur » dans une circulaire de juin 1999 signée par Ségolène Royale¹¹ alors Ministre déléguée à l'enseignement scolaire, plutôt qu'à l'utilisation des traditionnels mots *crayon* ou *stylo* tient à l'évolution de la société tout autant qu'à celle de l'école. Nos enfants n'apprenant plus à écrire à l'aide d'une plume trempée dans un encrier mais utilisant toute sorte d'instruments (crayons, stylos, feutres, pinceaux, craies, etc), il a semblé plus opportun aux rédacteurs des textes officiels, dans une perspective onomasiologique et pour éviter la taxinomie, de créer un syntagme hypéronyme. Pour autant, l'extension de l'emploi de ce syntagme à la concrétude de l'un de ces instruments en particulier reste absurde en contexte.

23. Le même genre d'argument est utilisé pour justifier du syntagme « milieu aquatique profond standardisé » qui a fait les choux gras des média lors de la publication des projets de programme pour la réforme du collège :

« Se déplacer de façon autonome, plus longtemps, plus vite, dans un milieu aquatique profond standardisé ». (Projet cycle 4 2015 ; 22)

Evidemment, si l'on parle de « milieu standardisé », c'est pour expliciter le fait qu'on n'apprend pas à nager en rivière ou en haute mer mais en piscine ou sur un bord de mer calme, délimité et sans courant et que l'apprentissage de la natation doit se faire là où les élèves n'ont pas pied.

24. Pour justifiables qu'elles soient par les membres des conseils des programmes, ces formulations sont la marque que les réformes successives en matière d'enseignement ont voulu revendiquer la scientificité des enseignements en développant de plus en plus la langue de spécialité. Tant et si bien que son hyper développement a abouti à l'opacification du discours et,

11 «On peut constater que de très nombreux enfants, droitiers ou gauchers, ont de réelles difficultés à tenir un instrument scripteur, à accéder à une écriture cursive suffisamment rapide pour permettre la copie ou la prise de note, à former des caractères réguliers et lisibles.» (BO n°24 du 17/06/1999)

à mon sens, à la corrosion de la théorie pédagogique. C'est ce que je vais essayer de monter à travers quelques exemples.

25. Dans le domaine lexical, un des exemples de la corrosion du système se trouve dans l'adoption de l'incontournable *apprenant*, calque sémantique de l'anglais *learner* et qui renvoie à tout sujet engagé dans une situation d'apprentissage (JO 25/09/2009). Ce néologisme déverbal (sur *apprendre*) renvoie à l'agent de l'opération, acteur de son propre processus d'apprentissage. Le signifiant étant commun avec le participe présent du verbe, il évoque également l'idée de l'opération d'apprendre dans son propre déroulement (Gaté, 2009 a).
26. La récente substitution du terme d'*élève* par celui d'*apprenant* est essentiellement le fait des sciences de l'éducation et les textes officiels sont à cet égard beaucoup plus modérés que les sites académiques. Ce terme, pensé pour la formation continue dont le public est plus âgé que celui de la formation initiale, voit son extension augmenter, sans doute dans le souci euphémistique que nous avons déjà souligné. Car il est politiquement plus correct de cacher l'état d'ignorance de son public en le représentant en phase d'acquisition du savoir plutôt qu'en amont de cette acquisition. Mais c'est aussi le reflet de l'idéologie véhiculée par ce terme : car si l'élève était dans un perpétuel face à face avec un maître chargé d'élever son savoir au dessus de sa condition initiale, l'apprenant est vu comme acteur de son propre apprentissage. Et les signifiants *enseignant* et *apprenant*, morphologiquement superposables, manifestent un rééquilibrage de leurs statuts et de leurs positions respectives. La fonction de maître s'en trouve bouleversée, le système trouvant là matière linguistique à sa dévalorisation.
27. On peut également s'intéresser au terme *apprentissage* qui s'est généralisé comme technicisme dans sa variante numérique plurielle alors que le singulier est réservé à d'autres acceptions.
28. Au singulier, il renvoie au fait d'apprendre un métier manuel sous la direction d'un patron¹². C'est d'ailleurs la valeur liée à la dérivation par le

12 Le dictionnaire Larousse nous donne comme définition :

Formation professionnelle des jeunes en vue d'apprendre un métier ; temps pendant lequel on est apprenti : Entrer en apprentissage. 2/ Initiation par l'expérience à une activité, à une réalité : Faire l'apprentissage du malheur. 3 /

suffixe -age sur la base d'un substantif désignant une personne : apprenti > apprentissage¹³ qui permet la création de dérivés exprimant une condition sociale¹⁴. Par analogie l'*apprentissage* renvoie aussi à la période nécessaire à l'acquisition de connaissances¹⁵ ou encore à la formation à une activité. On parlera donc de *l'apprentissage de la lecture* ou à propos des dys des *troubles de l'apprentissage*.

29. Par contre, dans ses emplois pluriels, *les apprentissages*, il subit un déplacement aspectuel et ne renvoie plus à l'action mais à son résultat. L'intention est claire : mettre l'emphase sur la diversité des choses apprises. Au point que parmi ces « apprentissages », il en est de plus fondamentaux que d'autres.

« Enseigner, accompagner les apprentissages : enjeux pour les enseignants » (Ansour)

« Co-intervention, co-enseignement : les incidences sur les apprentissages¹⁶ »

« Dans tous les cas, l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire favorise le travail collectif des enseignants ; il contribue à bien identifier les besoins des élèves et à accompagner leurs apprentissages. » (CSP 2015)

« Une pratique innovante est une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être et à la qualité des apprentissages. En cela, elle promeut et porte les valeurs de la démocratisation scolaire. »(CSP 2015)

30. Mais pourquoi préférer ce terme aux traditionnels *connaissances* et *savoirs* qui existaient déjà au pluriel ? Parce que subrepticement, avec ce changement de terme, on a changé les contenus appris, *apprentissages* ren-

Ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience.

13 Pour plus de détails sur le suffixe en -age, on consultera : <http://www.cnrtl.fr/definition/-age> et <http://www.cnrtl.fr/etymologie/apprentissage>.

14 ou familiale parfois un comportement

15 « Il y a apprentissage lorsqu'un organisme placé plusieurs fois dans la même situation modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable » (Reuchlin, 1983)

16 <http://reformeducollege.ac-versailles.fr/co-intervention-co-enseignement-les-incidences-sur-les-apprentissages>

voyant à des *savoir-faire* et des *savoir-être* plutôt qu'aux *savoirs* tout court, rendant ainsi les élèves dépendants de sources externes pour se procurer les savoirs (media, internet, politiques, etc)¹⁷.

31. Mais le plus impressionnant reste le niveau textuel où les constructions opaques se multiplient d'autant plus que le nombre des textes officiels encadrant la pratique croît. L'un des textes les plus frappant eut égard à la concentration de ces formules sont les projets de programme du cycle 4 rédigés par le Conseil Supérieur des Programmes au printemps 2015. Ainsi, on trouvera en exergue des programmes d'EPS l'énoncé suivant¹⁸ :

« S'inscrire dans un projet de transformation motrice ou corporelle, travailler avec d'autres élèves./ Apprendre l'intérêt de l'entraînement, des répétitions, de la réduction ou de l'augmentation de la complexité des tâches, de la concentration, de la compréhension de ses erreurs. » (Projet 2015 ; 6)

32. Les dispositions particulières à cette « transformation » étant énoncées par grands types d'activités sportives par la suite, ce qui permet de repérer quelques formulations qui, si elles ne sont pas complètement opaques, semblent inutilement complexes :

« S'immerger, construire la capacité à s'équilibrer sans avoir pied. Construire la capacité à 'traverser' l'eau avec le moins de résistance en équilibre horizontal par immersion prolongée de la tête. » (Projet 2015 ; 22)

« Construire le corps propulseur pour nager longtemps. » (Projet 2015 ; 22)

- 17 Dans le même champ lexical, on pourra s'interroger sur le terme d'*auto-apprentissage*, lui aussi né dans le champ de la formation continue ou de l'enseignement aux adultes :

« En étant schématique, on peut dire que la mémorisation de la forme écrite d'un mot se fait quand le mot est à la fois vu sous sa forme écrite et dit sous sa forme orale. Cela peut se faire de deux façons : par enseignement et par auto-apprentissage ». (Frayssinhes 2011)

Sans doute né du refus des trop courants et familiers *autodidactisme* ou *auto-enseignement*, on remarquera la redondance de ce néologisme puisque l'apprentissage étant vécu par l'apprenti, il ne peut qu'être effectué de manière réfléchie, par l'agent sur lui-même. Ce néologisme semble donc dénué de tout intérêt sauf à mettre l'accent sur le centrage absolu du système sur l'élève.

- 18 Il est tout de même remarquable que le plus grand nombre de formulations jargonneuses soit à attribuer aux programmes d'EPS (sans en être exclusives). Une lecture attentive des projets de programme de mathématiques ne présente pas un corpus aussi grand de xylolalie.

« Rester horizontalement et sans appui en équilibre dans l'eau. » (Projet 2015 ; 157)

33. Ces formulations se caractérisent par une volonté de remplacer le lexique de la langue commune (*nager avec la tête dans l'eau, faire la planche*) par une paraphrase définitionnelle, employant un lexique propre à la géométrie (*horizontal*), à la physique mécanique (*équilibre, propulseur*). La volonté est affichée de ne surtout pas considérer l'EPS depuis l'angle du plaisir ou du jeu malgré une déclaration d'intention liminaire contradictoire « en s'appuyant sur le plaisir de pratiquer¹⁹ ». La volonté de redorer le blason de certains enseignements que le CSP croit en perte de crédibilité aux yeux du grand public se manifeste aussi par le recours à un lexique propre aux sciences humaines (*culture, médiation, symbole, code*). Ainsi, les *les règles du jeu / du sport* deviennent la *culture des activités, symbolique et codifiée* » :

Compétence attendue : « Construire des rapports aux autres positifs dans le cadre d'un **affrontement collectif éclairé par la culture des activités**.²⁰ » pré-Projet 2015

sports de combat : **vaincre un adversaire en lui imposant une domination corporelle symbolique et codifiée**. Projet de programme du cycle 4 concernant l'EPS, p.22 pour hercher à vaincre tout en se pliant à des règles dont le non-respect entraîne l'exclusion²¹.

le *match* devient *affrontement collectif*, la *partie* de tennis ou de badmington un *duel médié par une balle ou un volant* :

interpréter seul le jeu pour prendre des décisions et rechercher le gain d'un duel médié par une balle ou un volant. Projet de programme du cycle 4 concernant l'EPS, p.22.

19 Projet de programme du cycle 4 concernant l'EPS, page 22.

20 p.23 ce qui revient à : « Accéder collectivement à la cible face à une défense peu organisée. / Manœuvrer pour contourner une défense en construction. / Manœuvrer de façon collective, et plus complexe face à une défense organisée. » dans le cadre des sports collectifs Projet de programme du cycle 4 concernant l'EPS, page 23.

21 Compétences et attendus : Choisir et conduire en milieu naturel ou artificiel un déplacement rapide, économique, sécurisé. Projet de programme du cycle 4 concernant l'EPS, p.23> Réaliser des parcours (ascensions, cheminements..) en milieu connu et sécurisé. Réaliser des parcours avec des éléments aisément identifiables, privilégiant alternativement vitesse ou lecture Gérer de façon optimale la contradiction entre lecture et vitesse dans un milieu plus incertain et difficile.

34. N'allez pas croire que je m'acharne sur l'EPS. Ces formulations émaillent l'ensemble des disciplines sauf peut-être les mathématiques ! Ainsi, les programmes de français et de maths évoquent-ils la même réalité de la nouvelle organisation des savoirs par cycle et non plus par année mais de deux façons fort différentes : d'une grande abstraction par le recours à la métaphore géométrique pour le programme de français, de manière purement dénotative pour les mathématiques.

« Ces notions sont abordées de manière spiralaire tout au long de l'année, en s'appuyant sur les réalisations langagières des élèves ». Projet de programme du cycle 4 concernant le français, p. 16

Elles devront être travaillées de manière progressive et réinvesties sur toute la durée du cycle. Projet de programme du cycle 4 concernant les mathématiques p. 32

35. Dans ces formulations, « les termes se juxtaposent sans que l'on puisse tirer le moindre sens d'ensemble²² » et deviennent alors irrecevables par les familles et le grand public qui sont, tout autant que les enseignants, les destinataires de ces textes administratifs. On a vu la presse se déchaîner à ce propos lors de la parution des pré-programmes pour la réforme du collège en titrant essentiellement sur la forme de ces textes et absolument pas sur le fond du projet de réforme :

« Vraies et fausses perles du jargon de l'éducation nationale²³ », « Education : parlez-vous le nouveau programme ?²⁴ », « Il faut soigner l'Education nationale de son jargon²⁵ », « Les nouvelles perles de la «novlangue» pédagogue²⁶ », « L'Éducation nationale est devenue folle²⁷ ».

36. Le gouvernement s'en émeut très diversement en interne et en externe. En interne, la mise en place de la réforme des collèges s'accompagne de celle d'un outil de formatage du corps enseignant, le CAFFA (certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique)²⁸ dans le second degré, homologue du CAFIPEMF (certificat d'aptitude aux fonctions d'insti-

22 Mathieu, jamais sans ma novlangue, p.12

23 Luc Cedelle, Le monde, 16/05/2015 (en ligne)

24 [Virginie Ballet](#) et [Gurvan Kristanadjaja](#), 24 avril 2015 à 13:11 (mis à jour à 13:21)

25 [Louise Turrel](#), [France](#) 08.01.2014 - 4 h 59

26 Marie-Estelle Pech, [HOME ACTUALITE SOCIÉTÉ](#), le 17/04/2015

27 Tanguy Pastureau (rtl) 25/04/2015

28 bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015

tuteur ou de Professeur des écoles maître formateur) qui existait auparavant sous le nom de CAFIMF dans le premier degré. Ces deux « diplômes » exigés dorénavant à ceux qui se consacraient depuis longtemps déjà au suivi des stagiaires et à l'animation des stages du Plan d'Action de Formation (PAF) s'intègrent dans le mouvement de multiplication des certifications (encore une fois, il ne s'agit pas de savoir ici mais de savoir faire) avec la particularité pour celles-ci qu'elles sont à la puissance deux, soumises à duplication, puisqu'elles sont des « formation de formateurs ».

37. En externe, la réaction est toute autre et à la manière de l'escolier limousin qui se remet à parler occitan lorsqu'il sent son intégrité physique menacée par le géant Pantagruel, le gouvernement demande aux experts du CSP de revoir leur copie afin de nettoyer les projets de programme de ces formulations illisibles pour le plus grand nombre et qui, de fait, nuisent à la crédibilité des propositions qui y sont formulées. C'est pour le CSP la défaite de l'écriture puisque les récepteurs du messages n'ont plus moyen, à sa lecture, d'identifier les référents visés. La conséquence désastreuse est que, de cette réforme, le grand public n'a rien retenu que le scandale linguistique, comme si elle n'avait pas de fond. Or elle en a. On aurait pu lui reprocher bien d'autres choses que la formulation choisie pour en rendre compte. La difficulté de la mise en place pratique de certains choix de fonctionnement (: le casse tête des emplois du temps avec la réduction du temps d'exposition à la LV2 (2h30) comme corolaire de son introduction en 5ème, le choix délibéré de la différenciation pédagogique évoqué en introduction des nouveaux programmes de collège :

« Les programmes de la scolarité obligatoire reposent sur une conception nouvelle. Ils ne sont plus la simple juxtaposition de programmes disciplinaires annuels imposant aux professeurs les contenus, les démarches, les méthodes et les progressions, visant un élève abstrait. Ils s'inscrivent dans un projet global, s'adressant à tous les élèves, plus attentif à la totalité de leur expérience d'apprentissage et faisant davantage confiance à la professionnalité des professeurs ». (Projet 2015)

comme si son affirmation (marquée par le choix linguistique de la pluralité) pouvait assurer à l'utilisateur du système une meilleure prise en charge de ses particularités malgré la contrainte du nombre d'élèves par classe. On pourrait aussi se demander comment mettre en place un travail en EPI sans que des temps de concertation réguliers ne soient prévus dans les

emplois du temps des enseignants ou alors même que certains collègues sont en poste sur deux établissements. On pourrait s'interroger également sur l'efficacité d'un Accompagnement personnalisé (AP) pris sur les temps disciplinaires²⁹. Toutes ces difficultés liées à la mise en pratique de la réforme sont passées inaperçues du grand public car les textes qui la présentaient l'ont détourné, par leur opacité de surface, des questions de fond.

38. En conclusion, le terme « jargon » marque la différence entre deux pratiques discursives : le pédagogue jargonne pour le non-pédagogue, mais peut jargonner aussi pour le pédagogue. Tout dépend de la place où se situe le récepteur et des valeurs mises en place dans l'interlocution (complicité, autorité).

39. Dans les discours qui constituent notre corpus et qui font autorité, l'accumulation des termes jargonneux pour les enseignants eux-mêmes est remarquable, tout comme le sont des formulations creuses, dignes de la langue de bois. Le discours utilise des termes dont les signifiants, pour reconnaissables qu'ils soient comme appartenant à la langue de spécialité de l'enseignement, n'en sont pas moins incapables de renvoyer à un référent explicite pour la majorité des enseignants. On peut donc en conclure qu'il y a défaite dans le processus d'écriture dans la mesure où les récepteurs sont incapables de reconnaître le fonctionnement dénotatif du discours. Et malgré les amendements demandés par le ministère sur les programmes, le ver est dans le fruit. On s'en convaincra à la lecture de certains travaux en sciences de l'éducation dont les auteurs sont aux manettes de la formation des maîtres.

40. Ce que les énoncés examinés « perdent en intelligibilité, (ils) le gagnent en pouvoir de déréalisation » (Mathieu, 2014 ; 12). Car leur vide référentiel est la marque d'un système pédagogique qui se débat entre son désir de prôner l'égalité des chances et la réussite des élèves et une réalité de terrain marquée par une chute constante des résultats de la France aux enquêtes PISA et une certaine incohérence dans la mise en place de l'équité (suppression des classes bi-langues et classes européennes mais

29 A l'évidence, si certains vont développer des trésors d'ingéniosité dans la création de ces nouveaux dispositifs, dans la majorité des cas, ce système idéal ne sera pas mis en place de façon optimale.

maintient dans le même temps des dispositifs élitistes comme les CHAM et les CHAD³⁰). On est bien face à l'écriture de la défaite d'un système.

Bibliographie

Cabré Castellví, Maria Teresa:

a- *La terminología : teoría, metodología, aplicaciones*, 1993, Barcelone, Empuries.

b- *Terminologie : théorie, méthode et applications*, 1998, Les presses de l'Université d'Ottawa, Armand Colin.

Dubois Jean *et al.*, *Dictionnaire de linguistique*, 2001, Paris, Larousse.

Galisson Robert, Coste Daniel (Dir.), *Dictionnaire de didactique des langues*, 1976, Paris, Hachette.

Guillaume Gustave, *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume, 1938-1939*, Volume 12, Roch Valin, Walter Hirtle, André Joly (eds.), Québec, Presses Universitaires de Laval, Lille, Presses Universitaires de Lille.

Guiraud Pierre, *L'argot*, Paris, P.U.F., collection "Que sais-je ?", 1956

Lerat Pierre, *Les langues spécialisées*, 1995, Paris, PUF.

Mathieu Frédéric, *Jamais sans ma novlangue, le décodeur de poche*, 2014, disponible en ligne <http://www.fredericmathieu.fr>

Rabelais François, *Les horribles et épouvantables faits et prouesses du très renommé Pantagruel Roi des Dipsodes, fils du Grand Géant Gargantua (1532)*, *Pantagruel*, 1979, Paris, Le livre de poche.

Reuchlin Maurice, *Psychologie*, Paris, PUF 1983

30 Classe à horaire aménagé Musique ou Danse

Turpin Béatrice, "Le jargon", *figure du multiple*, *La linguistique* 2002/1, Vol. 38.

Ouvrages pour le corpus

Ansour Ange, Enseigner, accompagner les apprentissages : enjeux pour les enseignants, conférence filmée disponible en ligne https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1277392/enseigner-accompagner-les-apprentissages-enjeux-pour-les-enseignants

Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°24 du 17/06/1999, NOR : SCOE9900890C, RLR : 554-9, Circulaire n°99-082 du 10-6-1999, MEN DESCO A1Bulletins Officiels de l'Education Nationale

Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n° 30 du 23 juillet 2015

Centre National de Ressources textuelles et lexicales, disponible en ligne <http://www.cnrtl.fr/definition/-age> et <http://www.cnrtl.fr/etymologie/apprentissage>.

CSP, Projet de programme pour les cycles 2, 3, 4, disponible en ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/3/Programme_C4_adopt_412043.pdf

CSP, Programme pour les cycles 2,3,4, disponible en ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf

Frayssinhes Jean, *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage*, thèse Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011.

Gaté Jean-Pierre a, « Apprenant », *L'ABC de la VAE* , Toulouse, ERES , «Éducation - Formation», 2009, p.77-78.

Gaté Jean-Pierre b, « Apprentissage », *L'ABC de la VAE* , Toulouse, ERES , «Éducation - Formation», 2009, p.79-80.

Lhermet Philippe, Michel Alain, *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Toulouse*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2004 disponible en ligne <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000081/index.shtml>

rapport du comité de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes », disponible en ligne <http://reformeducollege.ac-versailles.fr/co-intervention-co-enseignement-les-incidences-sur-les-apprentissages>.