



HAL
open science

LA CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE ORDINAIRE ET LA LINGUISTIQUE NAÏVE DANS LES TRAVAUX RUSSES CONTEMPORAINS

M. Debrenne

► **To cite this version:**

M. Debrenne. LA CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE ORDINAIRE ET LA LINGUISTIQUE NAÏVE DANS LES TRAVAUX RUSSES CONTEMPORAINS. *Le Discours et la Langue Revue de linguistique française et d'analyse du discours*, Editions modulaires européennes, 2014, Métalanguage et expression du sentiment linguistique "profane", 6 (1), <https://lediscoursetlalangue.wordpress.com/hal-01141251>

HAL Id: hal-01141251

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01141251>

Submitted on 15 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La conscience métalinguistique ordinaire et la linguistique naïve dans les travaux russes contemporains

Michèle DEBRENNE

Université nationale de Recherche de Novossibirsk (Russie)

Introduction

Malgré les travaux entrepris par certains éditeurs (voir par ex. le catalogue des éditions Lambert Lucas) ou certains critiques (travaux du CRELECO de Lausanne) la linguistique russe, tant soviétique que contemporaine, reste en grande partie ignorée du public occidental, notamment parce qu'elle est publiée presque uniquement en langue russe. Cependant cet immense océan de recherches et de résultats est passionnant à étudier, dynamique et moderne, et mériterait qu'on s'y attarde plus attentivement. Le but de cet article est de proposer un état des lieux des travaux des linguistes russes contemporains dans le domaine de l'étude de la métalinguistique ordinaire et en particulier dans celui de l'acquisition du métalangage. Nous nous efforcerons de replacer ces recherches dans leur contexte, afin de permettre aux linguistes français d'avoir une idée de la richesse des travaux de leurs collègues russes. De manière analogue, nous avons à deux reprises réalisé pour nos collègues russes des articles de synthèse sur les travaux sur les représentations métalinguistiques ordinaires réalisées en France depuis 2004 (Debrenn 2009, 2012). Notre but est donc plus d'informer que de proposer une analyse critique.

1. Le principe d'anthropocentrisme dans la linguistique russe contemporaine

Ces dernières années, la tendance principale des recherches linguistiques russes est à l'anthropocentrisme, compris comme

l'étude non pas du système et de la structure de la langue, mais celle de l'homme en tant qu'utilisateur de la langue. Des notions telles que « personnalité linguistique » et « personnalité communicante » sont développées dans les nombreux travaux du professeur V. I. Karasik à Volgograd (voir par ex. Karasik 2004), autour duquel s'est développée une des quatre écoles de « conceptologie » de la Russie. Et c'est bien dans le cadre des interrogations sur l'*Homo Loquens* que certains se tournent vers les relations entre la linguistique « scientifique » et les représentations métalinguistiques ordinaires.

2. La théorie de la linguistique naïve en Russie

Si les représentations métalinguistiques ordinaires intéressent des chercheurs de toute la Russie, ce domaine de la linguistique contemporaine est plus particulièrement étudié dans deux régions – celle de Voronège dans la partie centrale du pays autour du prof. V. B. Kaškin (qui préfère utiliser le terme de « linguistique naïve »), et celle de Kémérov en Sibérie occidentale, autour du prof. N. D. Golev (qui utilise généralement celui de « linguistique ordinaire »). Ce grand linguiste, spécialiste notamment de jurislinguistique, a organisé des colloques et ouvrages collectifs réunis sous le titre de « Conscience métalinguistique ordinaire » (voir les ouvrages collectifs sous la direction de N. D. Golev « Obydennoe metajazykovoe soznanie » 2009-2012), au sein desquels les principes fondamentaux de cette nouvelle discipline ont été définis. Quant à V. B. Kaškin, professeur de traductologie et de théorie de la communication, il est venu à la linguistique ordinaire par le biais de l'enseignement des langues étrangères et de l'étude des représentations métalinguistiques ordinaires induites par le contact interlangue lors de l'apprentissage.

Autour de ces têtes de file s'organisent les travaux de chercheurs moins chevronnés. Ils sont notamment concernés par le besoin de doter ce domaine d'une terminologie non contradictoire. Notons par exemple les propositions de Šumarina (Šumarina 2011), qui distingue :

- la « linguistique ordinaire » (naïve, naturelle, ordinaire) qui est l'ensemble (le système) des connaissances, représentations, assertions ordinaires à propos de la langue. Le sujet de la linguistique ordinaire est le « locuteur naïf », c'est-à-dire tout locuteur d'une langue dont la linguistique n'est pas la profession,
- l'activité scientifique dont l'objet d'étude est la linguistique naïve en tant que phénomène et que l'on définira comme « théorie de la linguistique naïve ».

Ainsi, les représentations métalinguistiques ordinaires ont été étudiées dans divers domaines, par exemple dans les forums sur Internet, dans les réflexions des locuteurs des différents dialectes du russe moderne, celles de « l'homme de la rue » sur les réformes de l'orthographe, sur ce qui est « correct » et ce qui ne l'est pas, sur le contenu des programmes scolaires dans le domaine de l'apprentissage du russe. De nombreux travaux portent sur le domaine du lexique, par exemple les « agnonymes » – mots de sa propre langue dont le locuteur ne connaît pas la signification – et les hypothèses qu'il construit pour les discriminer, ou celles qu'il émet pour départager des synonymes (par exemple, *gippopotame* et *begemot*, deux substantifs russes pour « hippopotame » donnés par les dictionnaires de langue comme absolument équivalents).

Récemment un dictionnaire a été réalisé, dont le but est de réunir non pas les définitions « scientifiques », encyclopédiques, de substantifs mais celles des locuteurs de la langue (Golev (éd.) 2011). Pour décrire les représentations linguistiques ordinaires les chercheurs ont assez souvent recours à des expériences de psycholinguistique, des questionnaires... : il s'agit d'élaborer un dictionnaire (plus encyclopédique que « de langue ») qui comprendrait non pas les définitions « scientifiques » des substantifs mais celles des locuteurs de la langue : quelle image évoquent pour le locuteur naïf des mots comme *geai* ou *grue*, utilise-t-il *buse*, *épervier* et *faucon*, comme des synonymes ? etc. Une version comparative de ce dictionnaire (russe – kazakh – français – serbe – chinois) est actuellement en préparation.

Par ailleurs les linguistes russes s'attachent à définir les rapports de la linguistique naïve avec les autres « sciences naïves » d'une part, et de la théorie de la linguistique naïve avec la linguistique classique de l'autre, tout en gardant à l'esprit que le linguiste professionnel est bien souvent, lui aussi, un « locuteur naïf ». Des travaux sont menés sur l'historique de l'évolution qui va de la réflexion naïve sur la langue à l'établissement de la science linguistique.

3. L'étude de l'appropriation du métalangage linguistique par les locuteurs naïfs dans les travaux des linguistes russes

L'appropriation du métalangage de la linguistique par les locuteurs « naïfs » est étudiée sous l'aspect de l'évolution de la « personnalité linguistique », notamment dans des expériences menées (sous forme de réponses écrites à des questionnaires) avec des enfants sur leur perception du « mot » ou, au contraire, dans les copies de l'équivalent du baccalauréat. Les chercheurs s'attachent à mettre en évidence la vision du cours de russe dans son ensemble par les écoliers, l'acquisition du métalangage de la grammaire, celle des genres discursifs. La centration sur la norme orthographique et la réduction du cours de russe scolaire à un apprentissage des normes écrites pose des questions théoriques qui sont également abordées dans ce paragraphe.

3.1 Pourquoi apprendre le russe à l'école ?

Pour répondre à cette question N. Orlova a étudié les réactions des élèves de différentes classes – enfants de 10-14 ans d'une part, de 17 ans de l'autre – de la ville sibérienne d'Omsk à la question « Pourquoi étudions-nous le russe ? » (Orlova 2009b). En réponse Orlova attendait tant l'explicitation des buts de l'étude du russe à l'école que celle des raisons d'être de cette activité. L'analyse des réponses a montré l'existence de *mythologèmes* (terme proposé par Kaškin (2002) mais interprétés ici comme des inventions pures et simples), et *d'axiomes* – évidences sur la langue admises par les

écoliers comme telles et invérifiables. Dans certains cas les rédactions des écoliers contenaient également un certain nombre *d'erreurs* – affirmations contraires à la science, au bon sens ou à la pratique sociale. Enfin la chercheuse a mis en évidence quelques connaissances, individuelles ou collectives, en cohérence avec les connaissances scientifiques ou linguodidactiques qu'elle a définies comme « *scientifico-naïves* », ces dernières étant, il faut le reconnaître, minoritaires. Parmi les mythologèmes mis en évidence dans cette étude N. Orlova relève les suivants : (nous étudions le russe) « *pour communiquer* » et « *pour savoir les mots* » (savoir, et non pas apprendre de nouveaux mots). Dans certains travaux on peut, par exemple lire l'idée qu'autrement « *nous ne pourrions pas parler* ». Les écoliers posent comme axiome qu'il est indispensable de « *savoir écrire sans faute* », « *nous devons savoir le russe parce que nous sommes Russes* ». La chercheuse considère comme erronées (mais assénées par les parents et les enseignants) les affirmations selon lesquelles apprendre le russe à l'école est nécessaire « *parce que les gens instruits vivent mieux* », « *parce qu'ils ne pourront pas trouver un bon travail si ils font des fautes* » ou même « *ils ne pourront pas se trouver une bonne épouse* ». Les règles scientifico-naïves des élèves affirment que l'étude du russe permet « *de lire les problèmes de mathématiques* », « *de faire avancer la science* », « *d'être capable d'écrire assez vite pendant les cours des autres matières* ».

Orlova constate dans l'ensemble que l'étude du russe est considérée par les écoliers comme un bien évident, un processus naturel, tel cet élève (11 ans) qui justifie les leçons de russe ainsi : *quand on sera grands, on aura des enfants, et il faudra les aider à faire leurs devoirs de russe.*

Le cours scolaire de russe est basé sur un principe structuraliste : on étudie la phonétique en cinquième classe (12 ans), la morphémique en sixième etc., comme si la langue était véritablement formée de briques qui permettent ensuite de former des discours. Les idiomatismes ou l'aspect communicatif sont pratiquement ignorés. Chaque énoncé est jugé comme réussi non pas du point de vue de son destinataire mais de sa conformité aux normes communicatives,

sans tenir compte de sa force perlocutive ou suggestive. Ces principes sont si profondément ancrés dans la conscience métalinguistique ordinaire des locuteurs du russe que ceux-ci adressent régulièrement des plaintes au « Laboratoire de Jurislinguistique » de l'Université de Kémérovo concernant des « incorrections » dans les textes de publicités.

La centration sur l'orthographe du cours scolaire en a chassé des principes fondamentaux de la communication tels que la culture de l'interaction, la prise en compte des attentes de l'interlocuteur, la tolérance. L'accent sur l'aspect illocutif ou bien sûr illocutoire se retrouve également au niveau de l'analyse des textes littéraires : l'élève est amené à étudier le texte uniquement du point de vue de l'auteur, et l'apprenant intègre le postulat (erroné) selon lequel il existerait une seule interprétation possible, une seule liste de mots-clés, une seule intention de l'auteur à mettre en évidence. Cela se complique par le désir des enseignants de combiner lecture et acquisition de connaissances complémentaires (éducation patriotique, historique, écologique etc.). De toute évidence, les recherches des spécialistes en herméneutique ne sont pas arrivées jusque dans les cours d'école. Un colloque a même été organisé en 2003 pour répondre à la question « Pourquoi la Russie n'occupe-t-elle que la 27^{ème} place en "qualité de lecture" ? ». Par ailleurs, la question « Qu'est-ce que la "qualité de lecture" ? » posée aux étudiants et professeurs d'université montre que leur conscience méta-esthétique est muette sur ce point. Le cours scolaire de russe ne prépare pas les apprenants à ce que la lecture puisse leur apporter une satisfaction esthétique.

3.2 Le cours de russe scolaire comme apprentissage d'une métalangue

N. Golev souligne que le cours scolaire de russe n'est en fait qu'un cours de métalangage, dont le but n'est pas de maîtriser la richesse de la langue et de savoir l'utiliser, mais d'être capable de résoudre des exercices portant sur le métalangage de l'orthographe ou de la

grammaire. La récente introduction de l'Examen Unique d'Etat (EGE) – en fait, une batterie de tests – n'a fait que renforcer cette tendance. Cependant, si on considère que l'apprentissage du russe se résume à l'apprentissage d'un métalangage, on doit constater qu'il ne mène toutefois pas à la formation d'une conscience linguistique chez les apprenants.

L'enquête menée par Orlova parmi les écoliers de 13-14 ans (2009b) a montré que les élèves interrogés n'apportent aucune attention à la langue en tant que système : des mots comme « phonétique », « formation des mots », « lexique » sont absents de leurs préoccupations, alors que les termes d'« homonyme », « synonyme », « antonyme », « métaphore », « expression figée », « épithète » semblent bien acquis chez les enfants de 6^{ème} classe (13 ans), ainsi que tous les termes de la grammaire (« parties du discours », « verbe », « cas », « déclinaison », « locution », « radical » etc.). Le pseudo-terme « mot » (*slovo*) est omniprésent.

Dans son étude des compositions d'élèves de terminale à l'examen de fin d'études scolaires EEG du point de vue de la conscience métalinguistique, elle a prouvé que le niveau de cette dernière était proche du zéro (Orlova 2009a). L'analyse portait sur les travaux de 40 élèves, qui devaient écrire une analyse de texte (ce qui en soi est un exemple typique de métatexte) d'après l'écrivain Kuprin. Tout d'abord Orlova a analysé la fréquence des mots utilisés par les élèves, en la comparant avec les données de fréquence des lexèmes du russe, puis la correction de l'emploi des mots (car des termes rares ont pu être employés de manière inadéquate). Les néologismes étaient pratiquement absents, et les élèves se sont contentés généralement de reproduire des clichés et formules toutes faites. Cependant dans certains cas on a pu distinguer des tentatives d'utiliser la tautologie ou la répétition de mots apparentés dans le but d'obtenir un certain effet, ce qui pourrait témoigner d'une certaine compétence métalinguistique implicite. La plupart du temps les élèves se contentent de paraphraser l'original, en remplaçant les mots de l'écrivain par des synonymes, ou des dérivés (*simple – simplicité*) sans expliquer le texte et souvent sans prendre de distance

avec l'original ni tenir compte de la situation de communication (citant sans les modifier l'auteur ou le discours direct des personnages). Le niveau de réflexion métalinguistique apparaissait seulement dans les « boucles réflexives » des auteurs des compositions, l'emploi d'expressions telles « si on peut dire », « dans un certain sens » etc. et celui de guillemets.

3.3 La détermination du genre discursif

Parmi les travaux consacrés aux représentations métalinguistiques ordinaires certains sont consacrés aux capacités des « locuteurs naïfs » – et notamment à celles des élèves des écoles – à repérer le genre du texte auquel ils sont confrontés (voir Zyrjanova 2008 qui comporte une importante bibliographie). Qu'on soit capable d'utiliser un grand nombre de genres sans forcément en être conscient avait été souligné par Bakhtine (1979 : 271). Les chercheurs russes se consacrent notamment, à l'aide d'expérimentations, à la mise en évidence de la discrimination des différents genres discursifs chez les écoliers des dernières classes (16-17 ans), considérant qu'à ce niveau la « conscience de genre discursif » est mise en place. Sont ainsi déterminés différents sous-genres de ce qu'on pourrait appeler « note », « message », « correspondance » (запись / записка / переписка) (Zyrjanova 2008), les « carnets », « bloc-notes » « agendas » (Jurkevich 2008). Certains chercheurs se penchent sur les genres pratiqués plus particulièrement par les écoliers, par exemple celui des « inscriptions en marge » ou les « inscriptions sur la dernière page du cahier » (Plaksina 2008). Grâce aux réponses à l'enquête proposée à des écoliers de 15-17 ans, cette chercheuse a étudié à quel point leur conscience métalinguistique était mise à contribution quand ils écrivent sur la dernière page de leur cahier et elle a cherché à évaluer s'ils avaient intégré un modèle de ce genre de production écrite naturelle, autrement dit s'ils avaient conscience que cette forme d'écrits représentait un « genre ». Dans un tiers des cas, les élèves interrogés ont proposé un nom de genre pour ces types d'écrits. L'enquête de Orlova (2009b) a montré que les genres du discours étaient en général bien différenciés, surtout en ce qui

concerne les genres littéraires, quoique certains autres types de textes soient distingués (du texto aux voeux télévisés du président de la république...).

3.4 Orthographocentrisme et peur de la faute

Dans ses travaux sur l'acquisition de l'orthographe N. Golev introduit la notion d'« orthographocentrisme », reflétant l'idée communément répandue que « savoir le russe » signifie uniquement « être capable d'écrire sans faute » (1999, 2000, 2006, 2008). On peut constater d'ailleurs que l'attitude vis-à-vis de l'orthographe en Russie a beaucoup de points communs avec celle qui règne en France : le mépris des règles est stigmatisé, et même si le culte de la dictée n'y est pas si développé qu'en France, la compétence orthographique joue un rôle de discriminant social. Les erreurs relèvent le plus souvent de l'orthographe lexicale (consonne doubles, orthographe de la voyelle non accentuée, phénomènes d'amuissement etc.), alors que l'orthographe grammaticale, qui relève de la compétence grammaticale, pose relativement moins de problèmes aux apprenants. Un grand nombre de règles strictes de ponctuation complète ce que les Russes appellent « orthographe ». En définitive, N. Golev souligne que, résumé à l'apprentissage de l'écriture sans faute, le cours scolaire de russe nie toute créativité et se base sur des règles qui sont des abstractions car conçues en dehors de toute communication. La grammaire est présentée à l'école dans une optique censée permettre l'acquisition des règles d'orthographe, la présomption de logique rationnelle supposée de la langue y est idéalisée.

L'enquête menée par Orlova parmi les écoliers de 13-14 ans a également permis de reconstituer l'image de la langue que les enfants ont constituée, avec ses lacunes et ses « pics » (terme de Počepsov signifiant « la mise en évidence des composants les plus importants et caractéristiques de la réalité du point de vue du locuteur » (Počepcov 2000)). Ainsi, tout ce qui a trait à la norme, à l'absence de faute est exacerbé. Les élèves interrogés parlent d'« orthogrammes » (terme de la pédagogie du russe, qui correspond

grosso modo à l'idée de « règle d'orthographe » – le programme scolaire comprend 70 orthogrammes à assimiler au cours de la scolarité), de règles, d'alternance de radical. La ponctuation russe, particulièrement règlementée, les pousse à parler de « règles de placement de la virgule », de fautes de ponctuation. La prononciation n'est pas oubliée, puisque les élèves citent les règles d'accentuation ; quant au style, il consiste à éviter les tautologies, les mots-parasites, les mots inutiles. Enfin, ils évoquent les règles de grammaire.

La perspective historique de la langue est évoquée par certains : les cours de russe permettent d'apprendre *d'où viennent les mots ; la langue de nos ancêtres ; comment la langue russe a évolué*. Les élèves de la classe terminale font le lien entre la langue et la culture, le peuple, la nation, les traditions.

Selon leurs « représentations ordinaires », l'étude de la langue russe permettra aux élèves de développer leur intelligence. La langue est également *une partie de l'âme*, son étude permet *d'enrichir son âme*. L'ignorance, les erreurs, les fautes sont honteuses. Faire des fautes peut même empêcher de se faire des amis : *si tu parles mal et tu fais des fautes les gens ne vont plus vouloir être tes amis, même si avant vous étiez les meilleurs amis du monde* (12 ans).

Le russe comme langue est jugé par les apprenants comme difficile, et ils répètent à l'infini les mythologèmes selon lesquels c'est une *belle langue mais la deuxième en difficulté après le chinois ; qu'elle est belle, riche, apte à exprimer les émotions*. L'axiome selon lequel « un patriote russe doit savoir le russe » est largement représenté dans les réponses, où on trouve souvent les mots-clés suivants : « patrie », « Russie », « citoyen », « fierté ».

Ainsi Orlova constate-t-elle que la linguistique naïve des écoliers se concentre sur l'aspect normatif de la langue (surtout chez les plus jeunes écoliers, tandis que les élèves de terminale prennent en compte l'aspect communicatif), qu'elle est incomplète, anthropocentrée plutôt que systématique et qu'elle n'est pas objective. Ces aspects observés chez les enfants se retrouvent assez généralement chez les locuteurs adultes.

Se penchant sur les conséquences de la quête de « correction » à outrance dans les programmes scolaires, N. Golev (2009) ~~L'auteur~~ cite la « peur de la faute » : l'école n'explique pas pourquoi il faut éviter les déviations à la norme – si bien que dans la conscience de l'apprenant « bien » et « correct » deviennent synonymes absolus – et elle exige de lui d'assimiler cette norme, de produire des énoncés corrects (ce qui signifie donc « sans fautes »). L'image de la faute est la pierre angulaire de la conscience métalinguistique ordinaire de l'écolier, elle empêche toute attitude constructive permettant de mettre en place un bon écrit. Plus même, on conseille à l'apprenant en cas de doute d'éviter une forme « à risque ». On publie des ouvrages consacrés non pas à la pédagogie de l'erreur (permettant d'utiliser les erreurs d'une manière positive, comme tremplin vers la forme correcte) mais à l'éradication de cette « engeance ». Elevés dans cette atmosphère, les anciens écoliers « luttent pour une langue russe correcte », pourfendant emprunts, manquement au style ou à la grammaire. À cause de cette sacro-sainte correction (i.e. l'absence de faute), le postulat de l'école d'orthologie de Saratov, qui préconise que « la correction n'est pas le seul ni le plus important critère d'un bon énoncé » (Kormilicina et al. 2001), a du mal à percer.

3.5 Linguistique scolaire vs linguistique scientifique

N. Golev (2009) s'est également attaché à mettre en évidence la place de la conscience métalinguistique ordinaire russe entre la science linguistique et le cours de russe scolaire. Selon lui le postulat central de la linguistique naïve est celui de la « correction ». Ce chercheur considère que la Russie est un terrain d'expérience dans le domaine de la conscience linguistique dont on peut à l'heure actuelle tirer quelques conclusions. Ainsi, on a vu l'introduction de la lettre *ѣ* à la fin du XVIII^e siècle, des règles rationnelles d'orthographe de K. Grot (fin du XIX^e) qui exigent un niveau élevé de théorisation de l'enseignement du russe, l'option prise sur la correction orthographique et ponctuationnelle de la langue écrite ainsi que la centration sur la « grande littérature ». Ainsi conçu, le cours de russe scolaire s'appuie fortement sur la conscience métalinguistique, qui

s'hypertrophie et se déforme, donnant naissance à des mythes et des connaissances pseudo-théoriques éloignées de la réalité de la langue. Si, dans l'idéal, la pédagogie de la langue et ses acteurs doivent être secondés par la science linguistique, dans la réalité on observe l'existence d'une « linguistique scolaire », qui reproduit la conscience métalinguistique ordinaire tout en en découlant. Le schéma qui va de la langue à la pratique scolaire est le suivant : « théorie de la langue – théorie de l'apprentissage – didactique de la langue russe – méthode d'enseignement vue du point de vue du professeur et de l'élève – représentations métalinguistiques des écoliers et des adultes – pratique de la langue au quotidien ». La linguistique scientifique pénètre la société de deux manières : par l'intermédiaire du cours scolaire de langue russe et par des actions de vulgarisation. C'est évidemment la première voie qui est la plus efficace, puisque l'enseignement scolaire est obligatoire. Les connaissances acquises à l'école se conservent à l'âge adulte sous forme fragmentaire de reliquat de règles, de formules bien frappées sur la grandeur et la richesse de la langue russe etc. Les solutions de continuité entre les différents éléments de la chaîne évoquée plus haut font que les instituteurs voient la science et la méthode comme deux choses entièrement différentes, et qu'ils se basent dans leur enseignement sur des principes d'une science qu'on pourrait dire « scolaire », soi-disant basée sur les besoins des écoliers (bien que le cours de russe scolaire ait peu à voir avec les nécessités de socialisation des écoliers). Les auteurs de manuels scolaires sont rarement des linguistes, et les travaux récents dans ce domaine ne parviennent pas jusqu'à l'école, ou alors sous un aspect méconnaissable. N. Golev reconnaît par ailleurs que cette situation ne date pas d'hier et que (?) la fracture entre la linguistique scientifique et la linguistique scolaire, la seule à influencer la métalinguistique ordinaire, peut aller jusqu'à se manifester dans des textes de lois sur la langue. Par voie de conséquence, la linguistique enseignée dans les universités classiques et celle des « universités pédagogiques » (où sont formés les futurs enseignants du primaire et du secondaire) diverge, et les diplômés des universités classiques ont du mal à trouver leur place –

si tant est qu'ils veuillent le faire – dans les écoles. La seconde ne laisse aucune place au pluralisme, et le plus regrettable est que cet état de fait ne soit pas analysé par les sociolinguistes, les didacticiens ou les structures de tutelle de l'enseignement national. Aux yeux de la conscience métalinguistique ordinaire, les manuels scolaires sont les meilleurs possibles, ils sont créés par de grands savants, les connaissances qu'ils apportent sont exactes, définitives et actuelles. Dans une moindre mesure les étudiants sont également de cet avis.

N. Golev pose la question de savoir s'il convient, dans le cadre d'une « didactisation » de la connaissance scientifique, de prendre en compte la conscience métalinguistique ordinaire, et comment : ne doit-elle être qu'un obstacle à surmonter ou, au contraire, un élément positif, constructif, un canal naturel de transformation vers la connaissance scientifique ? Ce deuxième point de vue permet de reconnaître le rôle déterminant de la conscience métalinguistique ordinaire dans l'acquisition des connaissances. Plusieurs recherches ont montré que les locuteurs du russe ont tendance à expliquer les phénomènes de la langue d'un point de vue holistique, basé sur des mythes globaux, tandis que les déductions logiques sont moins prisées. Cette vision, qui ne reconnaît pas les règles de détail mais des « principes généraux » entre en conflit avec la linguistique scolaire, entièrement basée sur des règles (par exemple un algorithme en 10 étapes pour déterminer la présence de consonnes doubles...). Qui plus est, les « méthodistes » et autres didacticiens sanctionneront l'élève qui aura orthographié correctement un mot sans être capable d'énoncer la règle (sous le prétexte qu'il l'a fait « par hasard »).

N. Golev affirme que les règles sont le moyen le plus puissant de transformation de la linguistique en russe scolaire, et qu'elles ne sont rien d'autre que des légendes métalinguistiques qui finissent par prendre la place de la langue elle-même, ne serait-ce qu'à cause du temps qu'elles prennent dans les leçons de langue. Les apprenants en viennent à croire que la langue *est* un système de règles indiscutables, qui n'admettent pas de variantes d'interprétation. Les connaissances sur la langue apparaissent à leurs yeux non pas comme le résultat d'études, d'observations sur la langue, mais

comme des dogmes qu'il convient d'apprendre par coeur. Ce purisme génère dans la conscience métalinguistique des locuteurs du russe l'idée (fausse du point de vue linguistique) que la langue est un artefact et qu'on peut la modifier à coup de réformes.

On imagine facilement le choc éprouvé par les étudiants de première année, écoliers de la veille, quand on leur annonce l'existence de points de vue différents sur les questions cruciales de la linguistique, sans indiquer « qui a raison ». La forme de test de l'examen de fin d'études scolaires renforce cette conviction dans la conscience métalinguistique des apprenants qu'à chaque question il y a une réponse et qu'elle est unique.

Un grand pédagogue russe du XIX^e siècle, K. Ušinski (Ušinski 1988 : 392-393) affirmait pourtant :

« Si, au moment d'exprimer ses pensées et sentiments, un jeune homme de 15-16 ans pense à la correction grammaticale de son énoncé et évite les erreurs, on peut être certain que sa vie spirituelle est peu développée, qu'elle n'a pas vu naître d'intérêts sérieux qui le passionnent, en un mot, qu'il est stupide et peu prometteur. C'est bien pour cette raison qu'un écrivain public borné peut écrire sans une seule faute... ».

N. Golev a proposé à plusieurs reprises une version tronquée de cette citation (jusqu'au mot « erreurs »), prévenant qu'il s'agissait d'un grand penseur et patriote russe. Invariablement les personnes interviewées, tant étudiants que professeurs du secondaire ou du supérieur, ont considéré qu'Ušinski mettait ce jeune homme en exemple.

Dans sa conclusion l'auteur constate que, vue sous l'angle de son influence sur la conscience métalinguistique ordinaire des apprenants, et plus généralement des locuteurs du russe, la situation de l'enseignement de la langue maternelle à l'école est en crise. L'éloignement constaté de la conscience métalinguistique ordinaire de la pensée scientifique rapproche la didactique de la langue des présupposés, axiomes et représentations naïves. D'où la fracture

entre la « linguistique scolaire » et les avancées scientifiques, notamment dans le domaine de la communication. Cette crise est notamment caractérisée par une exagération du principe logique au détriment de l'intuition et de celui de la correction. On peut cependant espérer qu'elle sera surmontée, notamment grâce aux nombreux travaux dans cette direction apparus ces dernières années. Pour conclure ce tour d'horizon, on peut affirmer que les préoccupations de l'interaction entre la conscience métalinguistique ordinaire et l'enseignement du russe à l'école font partie intégrante des études des chercheurs russes spécialisés dans la théorie de la linguistique naïve. Cependant il convient de souligner que ce n'est qu'une des directions des recherches de cette discipline en pleine expansion actuellement, notamment dans le domaine de la lexicographie naïve menant à la création de dictionnaires usuels du russe.

Bibliographie

- Bakhtin M. (1979) : *Estetika slovesnogo tvorčestva*. Moscou, Nauka.
- Debrenn M. (2009) : « Novye zarubežnye raboty po naivnoj lingvistike », in Golev N. D. (éd.), *Obydennoe metajazykovoe soznanie : ontologičeskie i gnoseologičeskie aspekty (Čast' 1)*. Kemerovo – Barnaul, Izdatel'tsvo altajskogo universiteta : 94-105.
- (2012) « Obzor zarubežnykh (francuzskikh) rabot po izučeniu naivnykh poznanij », in Golev N. D. (éd.), *Obydennoe metajazykovoe soznanie : ontologičeskie i gnoseologičeskie aspekty (Čast' 4)*. Kemerovo, Izdatel'tsvo kemerovskogo universiteta : 442-431.
- Golev N. D. (1999) : « Kognitivnyj aspekt russkoj orfografii : orfografocentrizm kak princip obydennogo metajazykovogo soznanija », in Steksovoj T. I. (éd.), *Otraženie russkoj jazykovoju kartiny mira v leksike i grammatike*. Novosibirsk : 97-107.
- (éd.) (2008) *Obydennoe metajazykovoe soznanie i naivnaja lingvistika*. Kemerovo – Barnaul, Izdatel'tsvo altajskogo universiteta.

– (éd.) (2009a) *Obydennoe metajazykovoe soznanie : ontologičeskie i gnoseologičeskie aspekty (Čast' 1)*. Kemerovo – Barnaul, Izdatel'tsvo altajskogo universiteta.

– (éd.) (2009b) *Obydennoe metajazykovoe soznanie : ontologičeskie i gnoseologičeskie aspekty (Čast' 2)*. Kemerovo – Tomsk, Izdatel'tsvo tomского pedagogičeskogo universiteta.

– (éd.) (2010) *Obydennoe metajazykovoe soznanie : ontologičeskie i gnoseologičeskie aspekty (Čast' 3)*. Kemerovo, Izdatel'tsvo kemerovskogo universiteta.

– (éd.) (2012) *Obydennoe metajazykovoe soznanie : ontologičeskie i gnoseologičeskie aspekty (Čast' 4)*. Kemerovo, Izdatel'tsvo kemerovskogo universiteta.

– (2008) « Orfografocentrizm kak prezumcija ruskogo obydenno metajazykovogo soznanija », in *Obydennoe metajazykovoe soznanie i naivnaja lingvistika*. Kemerovo – Barnaul, Izdatel'tsvo altajskogo universiteta: 19-30.

– (2008): « Osobennosti sovremennogo obydenno metajazykovogo soznanija v zerkale obsuždenija voprosov jazykovogo stroitel'stva », in *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, Filologija 3(4) : 5-17.

– (2009): « Sovremennoe rossijskoe obydenno metajazykovoe soznanie meždu naukoy i čkol'nym kursom ruskogo jazyka (« pravil'nost' » kak bazovyj postulat naivnoj lingvistiky), in Golev N. D. (éd.), *Obydennoe metajazykovoe soznanie : ontologičeskie i gnoseologičeskie aspekty (Čast' 2)*. Kemerovo – Tomsk, Izdatel'tsvo tomского pedagogičeskogo universiteta : 378-409.

– (éd.) (2011) *Slovar' obydennykh tolkovanij russkikh slov. Leksika prirody. T.1 (A-M)*. Kemerovo, Izdatel'tsvo kemerovskogo universiteta.

– (2000): « Obydennoe metajazykovoe soznanie i čkolnyj kurs ruskogo jazyka », in *Kulturno-rečevaja situacija v sovremennoj Rossii*. Ekaterinburg: Izdatel'tsvo uralskogo universiteta: 338-348.

– (2006): « Orfografičeskaja reforma kak zerkalo rossijskoj mental'nosti ». *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* 123 : 100-110.

Jurkevič A. S. (2008): « Žanrovjy aspekt metajazykovogo soznaniya » in Golev N. D. (éd.), *Obydennoe metajazykovoe soznanie i naivnaja lingvistika*. Kemerovo – Barnaul, Izdatel'tsvo altajskogo universiteta : 342-346.

Karasik V. r (2004): *Jazykovej krug: ličnost', koncepty, diskurs*. Moscou, Gnozis.

Kaškin V. (2010): *Paradoksy granicy v jazyke i kommunikacii*. Voronež, Izdatel' O. Ju. Alejnikov.

– (2002): « Bytovaja filosofija jazyka i jazykovye kontrasty », in *Teoretičeskaja i prikladnaja lingvistika, Vol 3*. Voronež : 78-83.

Kormilicina M. A., Poliščuk G. G. & Sirotinina O. B. (éds) (2001) : *Khorošaja reč*. Saratov, Izdatel'tsvo saratovskogo universiteta.

Lebedeva N. B. (2001): « Estestvennaja pis'mennaja reč' kak ob'ekt lingvističeskogo issledovanija ». *Vestnik BGPU : gumanitarnye nauki* 1 : 4-10.

Orlova N. V. (2009a): « Metajazykovoe soznanie vypusknika školy (po dannym EGE) » in Golev N. D. (éd.), *Obydennoe metajazykovoe soznanie : ontologičeskie i gnoseologičeskie aspekty (Čast' 2)*. Kemerovo – Tomsk, Izdatel'tsvo tomskogo pedagogičeskogo universiteta : 410-427.

– (2009b): « Russkij jazyk i ego izučenje v škole (kartina jazykovogo mira škol'nika) » in Golev N. D. (éd.), *Obydennoe metajazykovoe soznanie : ontologičeskie i gnoseologičeskie aspekty (Čast' 2)*. Kemerovo – Tomsk, Izdatel'tsvo tomskogo pedagogičeskogo universiteta : 387-399.

Plaksina N. Ju. (2008): « Marginal'nye zapisi v žanrovom soznanii školnikov » in Golev N. D. (éd.), *Obydennoe metajazykovoe soznanie i naivnaja lingvistika*. Kemerovo – Barnaul, Izdatel'tsvo altajskogo universiteta : 388-395.

Pohepcov O. G. (1990): « Jazykovaja mental'nost' : sposoby predstavkenija mira », *Voprosy jazykoznaniya* 6 : 110-112.

Šumarina M. R. (2011): *Jazyk v zerkale khudožestvennogo teksta. Metajazykovaja refleksija v poizvedenijakh russkoj prozy*. Moscou, Flinta.

Ušinski Konstantin (1988): *Sobranie sočinenij, T. 6.*, Москва, Izdatel'tsvo Akademii pedagogičeskikh nauk RSFSR.

Zyrjanova E.G. (2009): *Častnaja zapiska kak žanr estestvennoj pis'mennoj ruskoj reči*, thèse de doctorat Université de Kemerovo.

— (2008): «*Žanrovoe soznanie učnikov i učitelej*» in Golev N. D. (éd.), *Obydennoe metajazykovoje soznanie i naivnaja lingvistika*. Kemerovo – Barnaul, Izdatel'tsvo altajskogo universiteta : 270-275.