

EDITORIAL

«Et toi, en grammaire, tu fais quoi?»...

Question aujourd'hui aussi insolite qu'inconvenante. Réponse honteuse et bafouillante. Essai d'une stratégie de détour vers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour lesquelles oui, décidément, l'enseignant bénéficie des appuis des recherches en didactique vulgarisées à la fois par les revues pédagogiques (*Recherches* en est par exemple un témoin et ce, depuis sa création) et par les stages des P.A.F. et les universités d'été... Cette même question était pourtant, dans les années 70, explicitement au cœur de la problématique de l'enseignement du français, et la réponse était alors triomphante : structuralisme et grammaire générative entraient dans les classes ; c'était le temps de la linguistique appliquée, des transformations, des communications / permutations, des «arbres» ... bref, le règne de la linguistique appliquée. Mais c'était aussi le temps des mutations du système éducatif, du collège unique pour tous, des classes qui explosent dans leur hétérogénéité, de l'échec scolaire qui fait ses comptes. Sans perdre de vue qu'à côté de la linguistique se développent la socio-linguistique, la psycho-linguistique... Les certitudes de la classe de français s'effondrent (en même temps que le structuralisme) dans l'évidence du constat que ce n'est pas avec des «arbres» qu'«ils» vont apprendre (ré-apprendre enfin?) à lire. Et l'urgence du besoin social force l'émergence d'une didactique de la lecture et de l'écriture.

Et la grammaire? Oubliée. Ou plutôt reléguée dans la tourmente de la rénovation du système éducatif. Pourtant toujours bien présente dans les classes mais hors-champ des préoccupations didactiques dominantes, ainsi que des préoccupations ministérielles. La lecture est au premier plan. A preuve les positions prises dès 1984 par la très officielle Commission permanente de réflexion sur l'enseignement du français et la Direction des Collèges, dans le texte «L'apprentissage continué de la lecture»¹. A preuve le rapport du Recteur M. Migeon au

¹ — Texte publié dans *Rencontres Pédagogiques*, n° 1, 1984, *Histoire de Lire*, I.N.R.P., pp. 103-112.

Ministre, de 1989². Rien d'équivalent ni alors ni depuis pour l'apprentissage de la grammaire. Bien sûr apparaît un nouveau champ de savoir avec la grammaire de texte qui ouvre des perspectives pour l'enseignement de certains phénomènes linguistiques comme les pronoms et plus largement l'anaphore, le passif, les temps des verbes... perçus comme autant de marques de surface assurant la cohésion / progression d'un texte. Bien sûr les travaux de psycho-linguistique rendent évidente la corrélation entre compétence lexicale et savoirs métalinguistiques. Mais... et le reste? Tout ce qui en grammaire est au programme des classes de français des collèges et que l'on ne peut justifier par référence à l'apprentissage des textes en réception / production? Par exemple les notions d'attribut du sujet vs de l'objet, de complément d'objet direct / second? Là, réponse (dans un souffle), dans le cadre de la grammaire de la phrase, la motivation est orthographique ; mais si la motivation n'est qu'orthographique, le savoir grammatical est souvent surchargé (ainsi savoir reconnaître un complément d'objet direct ne vaut comme repère orthographique que s'il est «placé avant...»³.

Savoirs alors non finalisés, seulement légitimés (et ce n'est pas la moindre des légitimations) par leur inscription au programme, leur présence dans les manuels de grammaire, et leur éventuelle expertise au Brevet des Collèges ou dans les évaluations nationales à l'entrée en 6^e - l'école devenant en quelque sorte le lieu de reproduction des savoirs de l'école. Leçons de grammaire faites de «bric» et de «broc» comme les manuels parus ces dernières années, dans l'incohérence non contrôlée des théories linguistiques d'appui : avatars de la grammaire générative transformationnelle, traces des recherches autour de la notion de variation langagière, saupoudrage des théories de l'énonciation, sans oublier le coup de chapeau au concept de compétence de communication et l'allusion à la progression du texte par le jeu entre le thème et le rhème... Alors, les «bons» élèves y trouvent bien entendu leur compte : la capacité à reconnaître, nommer, classer tel ou tel phénomène linguistique est capitalisée à des fins de connaissances stylistiques stockées pour actualisation dans la réalisation du commentaire composé au lycée (et telle est bien la représentation dominante de cet exercice). Mais les autres? Ceux qui sont en échec en lecture et en écriture. A quoi leur sert de savoir / ne pas savoir reconnaître, nommer, classer tel ou tel phénomène linguistique? Ils n'en sauront ni mieux lire ni mieux écrire...

C'est dans ce débat (cette cacophonie, diront les plus mal intentionnés) que se situe délibérément ce numéro de *Recherches*, l'objectif de la Rédaction étant d'essayer de mieux prendre la mesure des dissonances pour mieux les contrôler.

2. — Rapport du recteur Michel Migeon à Lionel Jospin, Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1989, C.N.D.P.

3. — L'air suffit ; les paroles sont bien connues. En cas de doute, faire continuer la phrase par N'IMPORTE QUEL élève de collègue.

Pour ce faire, des mises à niveau théoriques sont apparues comme indispensables. D'autre part, la relation et l'analyse de pratiques d'enseignement à l'école élémentaire, au collège, au lycée témoignent de l'enjeu qu'il y a à ancrer les savoir-faire et les savoirs linguistiques dans l'activité même de production. Derrière l'hétérogénéité de fait des articles qui peuvent paraître au premier abord seulement juxtaposés, se profile par le biais d'une lecture plus approfondie l'émergence d'une didactique des phénomènes linguistiques qui se situerait non plus dans l'enseignement de la langue décrite comme un système, mais plutôt dans la prise de conscience des relations complexes que le sujet apprenant établit entre lui —le locuteur— et ce système de signes ; à préciser que sont bien désignés ici des savoirs méta-linguistiques. Mais d'une centration sur l'objet (linguistique en l'occurrence), on passe à une centration sur le sujet locuteur... et apprenant.

La rédaction