

TABLE RONDE À RECHERCHES

Entamée au mois de novembre 96, la préparation du présent numéro a suscité au sein de la rédaction de multiples discussions, mini-débats, échanges interrompus par les urgences. De là est née l'idée « de faire comme pour le numéro Parler » une table ronde¹. *C'est ainsi que se sont retrouvés un mercredi matin, autour d'un magnétophone et d'une tasse de café, Marie-Michèle Cauterman, Francine Darras, Bertrand Daunay, Nathalie Denizot, Claire Féliers, Patrice Heems, Isabelle Lempens, François Polomé, Séverine Suffys. Après une pensée émue pour ceux qui n'avaient pu se libérer (et qui le regrettaient bien), ils ont parlé, et ensuite ils ont écrit, puis réécrit. L'article qui suit est le résultat de cette réflexion collective.*

A QUOI CELA SERT-IL D'ENSEIGNER LA GRAMMAIRE ?

La tradition française envisage le discours sur la langue comme essentiellement descriptif : l'enseignement traditionnel de la grammaire, calqué en grande partie sur celui des grammaires latines ou grecques, ne vise à rien d'autre qu'à une maîtrise d'un certain nombre de notions grammaticales (on n'ose pas écrire concepts), enseignées pour elles-mêmes, sans réelle finalité de compétences linguistiques ou langagières. Dès le CE1, on enseigne la grammaire parce que c'est au programme un point c'est tout. Une partie de l'emploi du temps est réservée à cette discipline. C'est le plus souvent un enseignement très « carré », systématisé, méthodique avec un plan de leçon immuable ; on met la langue en conjugaisons, en règles à apprendre, en exercices à trous, en fragments de textes ou en exemples à observer dans des manuels ; et on dit à l'élève de manipuler, comparer, compléter et, finalement, appliquer. Il n'y a pas de secret, depuis des générations le modèle c'est le Bled. Cela s'appelle : faire de la grammaire. L'apprentissage est « réussi » lorsque l'élève est capable d'identifier sujet, verbe, compléments en tous genres, de distinguer principales et subordonnées, etc.

On connaît les critiques adressées à ce genre d'enseignement, puisque rien ne prouve qu'il puisse aider à améliorer les compétences linguistiques (à l'oral, à l'écrit)

1. Voir « Fragments d'oral », dans le numéro 22.

des élèves. D'ailleurs, nombre d'adultes qui s'expriment parfaitement à l'oral et à l'écrit affirment ne rien comprendre à la grammaire. Qui plus est, le déroulement même de la leçon de grammaire à l'école élémentaire (observer, énoncer la règle, appliquer) semble montrer que les enseignants considèrent que le fonctionnement de la langue est en général acquis par les enfants et qu'il n'y a plus qu'à fixer avec eux des règles qu'ils maîtrisent intuitivement.

LA GRAMMAIRE : LA BASE...

Et pourtant, la grammaire continue d'être présentée comme la *base* de l'enseignement du français. Les termes qui la définissent (base, au singulier et au pluriel) ainsi que les opérations qui accompagnent son apprentissage semblent concrets au professeur, à l'élève et à ses parents. Le travail de grammaire est considéré comme un vrai travail en français, par opposition à toutes les autres formes d'activités du cours qui relèvent plus, semble-t-il en général, des dons individuels et de l'appartenance à une classe sociale favorisée. Dissserter ou commenter un texte se résument surtout, pour les élèves, à baratiner. Et on sait ou on ne sait pas baratiner. L'aisance, l'élégance, le style restent des concepts flous, difficiles à évaluer, et, par conséquent impossibles à transmettre, à enseigner. Ainsi parle-t-on d'imprégnation, et s'il y a transmission, ce serait plutôt d'ordre héréditaire : on naît littéraire, on ne le devient pas ! La grammaire, l'orthographe, quant à elles, se quantifient en fautes ; on peut en dénombrer les manques ; on peut faire des dictées, des QCM, compter ou enlever des points. De même on parle souvent d'*outils* grammaticaux, d'*instruments* qui servent à exprimer les idées. L'harmonie, la clarté sont des critères esthétiques qui s'appliquent au texte achevé. La grammaire, avec son cortège de règles et de normes, pencherait plutôt du côté de l'éthique laborieuse du *cent fois sur le métier remettez votre ouvrage*. Le texte bien écrit fait oublier le travail, les étapes intermédiaires, tous les signes, toutes les marques de sa construction. Ne doit subsister qu'une forme en accord parfait avec le fond, un signifiant parfaitement transparent par rapport à son signifié. Si ce n'est pas le cas, c'est que les *outils*, la *technique* sont mal maîtrisés, et c'est ce qui sera pointé sur la copie de l'élève. Très vite se construit chez celui-ci l'intuition que son écrit n'intéresse pas, de toute façon, celui qui va le lire ; que le lecteur (le professeur) ne fera pas l'effort de donner un sens à ce qu'il a tenté de mettre en forme ou en mots, qu'il se contentera de regarder si les formes verbales sont bien conjuguées et les mots bien orthographiés.

IMCOMPÉTENCE LINGUISTIQUE

En somme, par le biais des pratiques pédagogiques mises en oeuvre, l'école relaie, conforte, amplifie des propos qu'on entend ici ou là :

- *Le français est une belle langue. Le français est une langue compliquée. Une belle langue est une langue compliquée. Plus elle est posée comme compliquée, plus belle encore elle est.*

- *Rares sont ceux qui la maîtrisent vraiment bien. Les Français et les élèves parlent mal. Le vrai français (volontairement sans guillemets : ce ne sont ici que propos rapportés) est pour eux une langue étrangère. D'ailleurs les programmes du Français Langue Etrangère (destinés aux non-francophones) pourraient être l'ultime recours.*
- *Les Français et les élèves écrivent mal : ils écrivent comme ils parlent. Du moins quand ils écrivent. D'ailleurs ils n'écrivent plus ; ils ne lisent plus, non plus.*
- *Cette si belle langue qu'est le français est en danger, menacée de toute part. Par ceux qui parlent mal. Par les journalistes. Par les anglicismes. Par ceux qui ne font plus de dictée en classe. Par ceux qui veulent réformer l'orthographe.*

L'enseignement de la langue, à tous niveaux, de l'école maternelle au lycée, ne peut qu'être traversé par ces discours. Ainsi naît, se développe et perdure au-delà de la scolarité un sentiment ordinairement partagé d'incompétence linguistique. Sortis du système scolaire, les jeunes gardent le souvenir flou d'une valse de règles et surtout d'exceptions qui réglementent accords et lettres doubles ; ils se rappellent qu'en classe était évoquée l'existence de mots tels que pronoms, subordonnées et conjonctions. Et surtout reste présente pour eux l'image de copies en marge desquelles ils pouvaient lire « mal dit », « charabia », « incorrect », « ? », « répétition ». Ces jeunes peuvent avoir un CAP, un bac, ou un Deug. Le rapport qu'ils entretiennent à leur langue les rend pour ainsi dire aphasiques ; face à une tâche d'écriture ils ne peuvent que se déclarer incompetents : leurs efforts pour atteindre cet inaccessible objet qu'ils s'imaginent être leur propre langue sont tels qu'ils se mettent dans l'incapacité de pouvoir écrire, tant ils sont convaincus de ne pas savoir (bien) écrire. Ils ont fait leur toute une série de surnormes linguistiques : ils s'interdisent d'écrire deux fois un même mot, sont convaincus de l'existence des synonymes – une gageure dans les vocabulaires spécialisés – savent que le « on » et le « je » sont tout aussi haïssables, que l'emploi du subjonctif est une marque de distinction, que la paraphrase est une abomination... Ils sont pour ainsi dire comme dépossédés de leur langue maternelle. Ce qui fait qu'en collège, en lycée, on assiste fréquemment à des scènes de ce type :

Elève (s'adressant aux autres élèves du groupe, au terme d'un échange considéré comme improductif) : *Attendez, on va demander !* (interpelle le professeur) : *M(me), on trouve pas un mot...*

Professeur : *Qu'est-ce que vous voulez dire ?*

Elève : *Là on voudrait marquer que...* (suivent deux ou trois phrases parfaitement claires). *Comment on peut le marquer ? C'est quoi, le mot ?*

Professeur : *Vous l'écrivez comme ça, comme vous venez de le dire, c'est très bien ! Y a pas de mot pour dire tout ça !*

Elève (sceptique) : *l'écrire comme ça ? Mais comment ?*

Professeur : (dicte « mot pour mot » les deux ou trois phrases que l'élève a prononcées). *Voilà, c'est tout.*

Elèves (surpris et ravis) : *Ah bon ! On peut mettre ça ?*

Avec ces « grands élèves » que l'on retrouve par exemple dans des formations professionnelles nécessitant la production d'écrits professionnels², la remédiation passe à la fois par un travail d'explicitation de ces représentations sur la langue et par la découverte – inouïe – que l'on peut écrire comme on parle. L'enjeu est qu'ils se réapproprient (ou s'approprient) la langue en parvenant à s'imaginer qu'ils n'en sont pas totalement indignes. C'est à cette seule condition qu'ils pourront alors bien écrire.

LA LANGUE OBJET D'ÉTUDE

Oui, mais alors, faut-il faire de la grammaire ? Ou faut-il faire une autre grammaire ? Après tout, peut-être est-ce une question de contenu, de programme... Si l'on admet l'inefficacité pratique, voire la nocivité de l'enseignement de la grammaire tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, peut-être faut-il se tourner, pour élaborer les programmes, vers les recherches en cours (que tentent de relayer, de façon souvent simpliste, les manuels), pour tenter de suivre au plus près une progression « naturelle » dans la maîtrise de la langue...

C'est une illusion contre laquelle les spécialistes eux-mêmes nous mettent en garde. Les chercheurs qui tentent de construire des modèles d'acquisition de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe (voir dans ce numéro l'article de J. David et de J.-P. Jaffré), ne présentent pas les démarches d'enseignement comme directement déductibles de ces modèles.

Pour aider au mieux les apprenants à maîtriser la langue, à acquérir des notions d'orthographe, de grammaire, de conjugaison ou de vocabulaire, il faut surtout susciter leurs commentaires sur des textes déjà écrits et sur des textes à écrire. Le cours de grammaire est alors envisagé comme le lieu privilégié d'un discours sur la langue, qui amènerait les élèves à prendre de la distance avec *leur* langue, à se forger pas à pas des compétences métalinguistiques.

Dans cette perspective, la grammaire ne serait plus à considérer comme un *outil* mais comme un *objet* en soi. On proposerait donc, en quelque sorte, un temps dans l'apprentissage où les élèves seraient amenés à prendre du recul par rapport au fonctionnement de leur langue. Quelque chose comme : « On s'assoit cinq minutes et on regarde comment ça marche quand on parle ! »

Evidemment, on pense tout de suite à tous ces enfants qui, justement, maîtrisent mal la langue et qui donc pourraient se trouver éliminés du jeu. Un enseignement de la grammaire qui se résumerait au développement de la capacité à parler sur la langue laisse supposer, a priori, une certaine facilité d'expression. On pourrait y voir une pratique très élitiste.

2. Par exemple pour des enseignants voulant devenir enseignants spécialisés.

COMPÉTENCES MÉTALINGUISTIQUES

Ce serait oublier que tout locuteur, fût-il tout jeune et déjà en échec scolaire, a intériorisé, du fait même de son accession au langage, un système très cohérent de contraintes langagières, dont il se fait une représentation plus ou moins consciente. L'objectivation de ces contraintes permet d'en user plus efficacement, voire d'en jouer ; c'est cette objectivation que prend en charge la linguistique, mais que quiconque peut mener dans sa cuisine... Cette façon de considérer la langue et son mode de fonctionnement comme un objet en soi et non plus comme un outil pour autre chose (l'expression écrite par exemple) est non seulement le contraire d'une démarche élitiste, mais peut être une aide précieuse aux enfants les plus en difficulté, ces enfants que l'on exclut en général de l'enseignement de la grammaire. Si des savoirs épilinguistiques³ suffisent généralement pour agir en situation familière, une communication réussie avec des locuteurs étrangers au cercle quotidien, et notamment la pratique de l'écrit en ce qu'il implique le plus souvent un lecteur indéterminé, nécessitent autant qu'elles permettent, et à défaut d'imprégnation par le milieu, un apprentissage qui n'est autre que la progressive objectivation dont on vient de parler.

Si la langue devient un objet que l'on peut considérer avec du recul, un objet que l'on peut décrire, un objet dont on peut expliquer le mode d'emploi, un objet sur lequel on peut tenir un discours, si on aide les élèves à mettre à plat leurs « intuitions » sur la langue qu'ils parlent, sur ses usages et sur d'autres usages dont ils font l'expérience, alors la langue redevient un objet que l'on peut apprendre et s'approprier, et non plus quelque chose que l'on possède ou qu'on ne possède pas suivant qu'on est issu de tel ou tel milieu. Et de même qu'il faut que les enfants comprennent, avant d'aborder l'apprentissage de la lecture, que l'on ne sait pas lire « parce qu'on est grand » mais bien parce que l'on a appris, il faut que les élèves comprennent que la maîtrise de la langue n'est pas quelque chose de magique que l'on possède parce qu'une gentille fée s'est penchée sur son berceau. Et pour cela, une seule solution : il faut parler sur la langue et il faut que les élèves développent eux-mêmes cette capacité à « parler sur »...

Il faut faire de la grammaire, pour amener les élèves à objectiver leur langue, sachant qu'objectiver sa langue, ce n'est bien évidemment pas poser sur la table des objets (le dictionnaire, le manuel de grammaire, les fiches d'exercices) dont il n'y aurait qu'à prescrire l'emploi. Objectiver la langue, c'est une entreprise qui pose deux questions incontournables.

LA GRAMMAIRE SCOLAIRE : AIDE À L'OBJECTIVATION ?

La première est celle de la validité des notions étudiées. André Chervel, dans son *Histoire de la grammaire scolaire*⁴, a suffisamment montré combien la grammaire

3. Le mot *épilinguistique* est d'A. Culioli, et a été repris notamment par J.-E. Gombert, *Le développement métalinguistique*, PUF, 1990, p. 22. Les psycholinguistes désignent ainsi des « activités métalinguistiques non conscientes ».

4. André Chervel, *Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, Paris, 1977.

scolaire est un objet artificiel, tourné essentiellement depuis un siècle vers la justification de règles orthographiques. Ainsi en est-il par exemple de la notion de complément d'objet direct dont l'existence semble relever de l'évidence, mais qui a été élaborée dans le cadre orthographique de l'accord des participes passés. Interroger la grammaire scolaire, c'est donc interroger l'histoire des normes orthographiques françaises, au point que Chervel conclut son Introduction ainsi : « Ce qu'on ne montrera pas, mais ce qui constitue l'idée directrice de cette recherche, et pour son auteur la motivation profonde, c'est que tout le système syntaxique de la grammaire scolaire s'effondrerait aussitôt si l'orthographe du français était abolie. L'hypothèse relève évidemment de l'utopie. Pour le moment du moins. » Ce n'est donc pas du côté de la grammaire scolaire que l'enseignant trouvera de quoi aider les élèves à réfléchir sur leur langue : « La grammaire scolaire n'est pas une théorie grammaticale comme les autres ; [...] elle ne permet aucune réflexion méthodique sur la langue, car il est aisé de la mettre en contradiction avec elle-même ; [...] elle est tout au plus un aide-mémoire, un pense-bête, nécessaire pour l'application des règles orthographiques, mais [...] elle est le seul dont nous disposons, et [...] à ce titre elle est probablement la " théorie " la mieux adaptée à cette fonction, ce qui garantit sa stabilité, contre vents et marées. »⁵

LE RAPPORT AU LANGAGE

La seconde question est celle du rapport au langage. Pour que l'élève entre dans un travail d'objectivation de sa langue, il faut que ce travail ait pour lui du sens. Or la légitimité d'un tel apprentissage aux yeux de l'apprenant, garante de son efficacité, reste intimement solidaire d'un certain rapport – individuellement déterminé mais socialement structuré – au langage, qui n'est pas *donné*. Si l'on en croit Bernard Lahire⁶, l'objectivation de la langue nécessaire à tous les apprentissages scolaires caractérise un rapport « scriptural-scolaire » au langage (et au monde), propre aux milieux culturellement et scolairement privilégiés.

L'échec scolaire, qui touche prioritairement les enfants de classes populaires, proviendrait d'une résistance à ce mode de rapport au langage et au monde, qui s'oppose à celui qu'ils entretiennent, de nature pragmatique (Lahire dit : « oral-pratique »), caractérisé par son faible degré d'objectivation. Privilégiant, d'une certaine façon, à tous les niveaux d'enseignement, la *forme* à la *fonction*, l'école ne fait que favoriser, en matière d'apprentissage, les élèves qui se sont déjà construit un rapport formel et non purement fonctionnel à la langue.

Elisabeth Bautier⁷ a montré quant à elle que les pratiques langagières, de nature à la fois linguistique, sociale et cognitive, sont indissociables du rapport au savoir et aux apprentissages scolaires.

5. A. Chervel, *op. cit.*, Introduction.

6. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993.

7. *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995.

Bautier comme Lahire invitent à penser que l'échec scolaire n'est pas à analyser comme la conséquence de manques linguistiques (les élèves ne manquent pas de vocabulaire, de constructions syntaxiques, etc.), mais comme la conséquence d'une inadéquation entre les pratiques langagières de certains élèves et celle que l'école privilégie (que ce soit au cours de grammaire, dans la production d'écrit ou dans la lecture la plus « spontanée » de textes).

Autrement dit, si certains élèves savent de manière plus ou moins confuse que le langage permet aussi de réfléchir, d'apprendre, d'imaginer, etc., d'autres ont appris à s'en servir pour « se débrouiller » dans un quotidien souvent difficile. Or, seuls les premiers, généralement, percevront d'emblée l'écrit dans ses possibilités d'exploration, de mise à distance et de création. Il s'agit donc de donner aux autres l'occasion de faire eux aussi une telle expérience de l'écrit. Il serait illusoire de vouloir faire étudier la langue si les démarches d'apprentissage proposées à cet effet ne permettaient pas aussi aux apprenants la construction d'un rapport à la langue tel qu'il légitime cette entreprise d'objectivation.

LE SUJET ET L'OBJET

Dans cette optique, le travail sur les « niveaux de langue » peut fournir une entrée intéressante. Apprendre à référer tel énoncé, tel discours à tel niveau de langue, c'est aussi apprendre à lire à travers la langue des valeurs et apprendre à situer le niveau auquel se situe la norme, le niveau d'exigence que l'institution véhicule, sans forcément y adhérer. Le travail sur les niveaux de langue tire sa complexité du fait qu'il est à un carrefour, dans l'analyse des pratiques sociales de la langue, entre l'écrit et l'oral, entre soi et les différents groupes sociaux où l'individu se situe, entre les enjeux de l'école et de la famille... Travailler sur la notion de niveau de langue avec des élèves en grande difficulté peut leur donner la possibilité de dire où ils sont socialement, de s'apercevoir que leur parler se situe quelque part dans l'institution scolaire, leur apporter une sorte de reconnaissance paradoxale de leur parler, paradoxale parce que située, mais en deçà de la norme du bien parler ou de l'admis (qui n'est pas l'admissible), une occasion aussi de découvrir à quel point la maîtrise des normes langagières constitue un véritable pouvoir : découverte qu'avec les mots on peut être soi, mais aussi un autre, que les rôles sociaux se nouent aussi et surtout dans la parole, et que le bien-parler n'est pas l'apanage des riches. En effet le nanti peut être celui qui n'a pas le sou mais la capacité à dire, à faire valoir ses idées, à persuader l'autre, à l'atteindre autrement que par le coup de poing.

C'est là une approche grammaticale très efficace pour établir la légitimité de la norme grammaticale auprès des élèves, parce qu'elle articule leur pratique individuelle, familiale et sociale sans souci de censure ou de correction (dans tous les sens du terme) obligatoire sur une nécessité scolaire normative à plusieurs titres : donner à chacun la possibilité d'acquérir ce minimum de pratique langagière adaptée aux sphères sociales où l'individu se situe, faire acquérir au moins une intuition que la norme s'inscrit dans la préoccupation de rendre efficace la communication, apprendre à prendre de la distance par rapport à soi, aux autres, aux mots (le mot *chien* ne mord pas).

Cela est un exemple. D'autres sont développés dans ce numéro. De manière générale, on peut dire qu'objectiver consiste à rétablir et à redonner une valeur à tous les contextes, à tous les brouillages, à toutes les maladresses. C'est leur donner, tout comme à l'erreur, un droit d'existence dans un cours de grammaire, qui, de ce fait, ne peut plus être simplement un cours de grammaire. En refusant d'isoler une notion pour la polir, la simplifier, la rendre lisse et lisible aux élèves, l'opération d'objectivation s'apparente à celle du mixage qui consiste à donner à chaque voix, chaque son, la place qui lui revient. Ainsi le chanteur apprend-il sa partition en relation avec celle des autres voix, au lieu de se boucher les oreilles pour être sûr de ne pas se tromper. Ainsi devrait-on apprendre à entendre la polyphonie et à voir la polysémie. L'objectivation de la langue, c'est donc à la fois mettre en scène *tous* les objets de la langue ensemble (ou le plus possible, en tous cas). Que ce soit à l'aide d'un texte entier, que ce soit avec un exemple qui appelle son contre-exemple et beaucoup d'autres exemples. Mais c'est aussi laisser la place au *sujet* d'exister et de faire un choix entre ces objets, de les organiser comme il l'entend. C'est permettre à l'élève de devenir sujet grammairien en lui donnant le matériau linguistique à travailler, en l'amenant à penser qu'il est le seul à pouvoir travailler *sa* langue.

Objectiver la langue (la sienne et celles des élèves) serait donc pour le professeur une opération identique à ces formes de médiation qu'il invente chaque jour pour que se rencontrent l'enseignement et l'apprentissage. J.P. Astolfi décline ainsi les différents sens du terme de médiation⁸ : « La médiation a quelque chose à voir avec le milieu », elle est à la fois « interface » où « le médiateur est une sorte de passeur d'une logique à l'autre [...], où l'enseignant prend conscience qu'un savoir ne s'impose pas et respecte le cheminement propre de l'apprenant » ; « transition », avec « l'idée-clé qu'aucun apprentissage véritable ne se donne d'emblée mais qu'il s'effectue nécessairement dans la durée, dans le détour, qu'il oblige souvent à des formulations intermédiaires, qu'il s'accroche à des points d'appui transitoires, devant ensuite être dépassés » ; et enfin, « séparation » où il s'agit de « délier », d'instaurer une « distance », de créer une « rupture épistémologique » pour abandonner le « sens commun » et construire un « savoir neuf ».

Au niveau d'un apprentissage de la langue, « être au milieu », pour le professeur, renvoie aussi, comme il le dit, « tout aussi bien au passage qu'à l'interposition », ou encore à l'idée du « milieu du gué ». Le pont pédagogique passe par la manipulation des textes et la mise en relief du tissu textuel. Par le jeu des trous ou des caractères, des vides de sens que laisse l'absence de certains mots, des trop-pleins que provoque la redondance d'autres, la grammaire peut prendre du sens, que l'élève en ait plus ou moins conscience, qu'il soit au bord du fleuve à franchir, au milieu, ou déjà presque sur l'autre rive.

8. Jean-Pierre Astolfi, « Médiation(s) », *Educations* n° 9, p. 13.