

Extrait d'une conversation (c'est du vécu) :

« L'école n'enseigne plus la grammaire. Ma fille de 15 ans, en latin, dans un exercice de traduction, devait conjuguer un verbe français au subjonctif imparfait. Elle s'est trompée, elle ne connaissait pas la forme qui convenait, et le prof de latin lui a retiré 1 point ! »

Ces quelques mots perçus dans un couloir m'ont inspiré plusieurs réflexions qu'on pourrait articuler en trois points : une analyse du problème, une proposition et une remarque. Ces opinions, bien sûr, n'engagent que leur signataire, « maître-assistant » en français, plongé au cœur de la réflexion didactique dans cette discipline.

1. Analyse

Compétences ou savoirs de langue ?

Les programmes de français font, depuis le décret « Missions » de 1997, la part belle aux compétences. C'est-à-dire que depuis cette année-là, les objectifs des séquences de français s'expriment en termes plus ou moins précis d'actes de communication concrets. Quelques exemples : écrire un mail argumentatif pour demander quelque chose, écrire une fable, dire un conte avec expression, écouter une chanson engagée, écouter un slam, participer activement à un débat délibératif, lire un mode d'emploi, lire une nouvelle à chute, interpréter un poème, effectuer une recherche dans un dictionnaire, etc. Les savoirs et savoir-faire linguistiques⁵ sont abordés pour permettre à l'élève de mieux réaliser ces actes de communication. Ainsi, dans la logique de la didactique actuelle du français, si l'enseignant choisit d'étudier tel champ lexical ou tel point de grammaire, cela doit être dans l'idée de faire de l'élève un meilleur communicateur.

Ce principe didactique est précieux dans la mesure où il permet d'éviter les dérives que d'anciennes (?) générations d'élèves ont pu connaître et qui consistaient par exemple à étudier systématiquement la grammaire sans (presque) jamais la contextualiser à travers des tâches de communication concrètes. Un tel enseignement du français, porté à son degré extrême, produisait au final des élèves plus ou moins incapables d'écrire un texte long (par manque d'entraînement) et même pas tout à fait en mesure d'explicitier le fonctionnement de la langue, pour la simple et bonne raison que la grammaire étudiée ne faisait pas l'objet d'un réemploi systématique à travers des exercices de communication écrite ou orale et par conséquent se délitait peu à peu dans la mémoire de l'enfant⁶.

Actuellement, des voix se font toutefois entendre pour dénoncer la prééminence des compétences sur les savoirs dans notre enseignement⁷. Ainsi, pour ce qui concerne le français, certains savoirs de langue, peu utilisés dans la communication courante, seraient passés sous silence durant toute la scolarité de l'enfant. Cela pourrait être le cas du subjonctif imparfait, évincé par le subjonctif présent dans la communication quotidienne (« Je voulais absolument que tu voies ça ! »), bien qu'il reste vivace dans un certain nombre de romans, y compris ceux de Frédéric Dard (« J'eusse voulu

5 Les savoirs et savoir-faire « linguistiques » ou « de langue » consistent dans la maîtrise du système d'une langue, de ses principes de fonctionnement, qu'ils soient d'ordre prosodique, phonologique, graphique, morphologique, syntaxique ou lexical. Les savoirs et savoir-faire « langagiers » recouvrent également, dans leur acception commune, la maîtrise des règles qui régissent la réception et la production de textes oraux ou écrits.

6 Cette compréhension approximative de la langue venait certainement aussi du fait que l'enseignement de la grammaire était peu inductif : l'élève était rarement invité à découvrir et à formaliser les principes de fonctionnement du français.

7 Lire à ce propos *Qu'as-tu appris à l'école. Essai sur les conditions éducatives d'une citoyenneté critique*, de Nico HIRTT, Jean-Pierre KERCKHOFS et Philippe SCHMETZ, publié aux éditions Aden en 2015.

que tu viesses la tête du médecin... ») et pas si rare que ça dans des écrits courants (j'en ai rencontré un dans le journal *La Meuse* du 4 avril dernier !). Pas étonnant qu'il puisse être oublié, pour peu que les enseignants ne fassent pas lire ou écrire des textes qui en contiennent. Et même si l'on rencontre dans un texte lu en classe une forme au subjonctif imparfait, cela ne donnera pas nécessairement lieu à une étude approfondie de ce temps.

Le programme du 2^e degré du secondaire (édité par la FESeC), par lequel cette élève citée en exergue est concernée, promeut, pour chaque « fiche-compétence », l'étude de savoirs de langue. Mais ceux-ci sont rarement ciblés avec précision. Ce référentiel laisse à l'appréciation de l'enseignant le choix des outils lexicaux et grammaticaux à développer, et même le choix de n'en développer aucun. En effet, pour aider l'élève à écrire un texte argumentatif, le professeur pourrait se contenter d'étudier les différents types d'arguments et la structure d'un texte de ce genre. Il pourrait également opter pour une pédagogie de l'erreur et ainsi ne se pencher que sur les faits de langue qui posent problème aux élèves. Bref, malgré la présence d'une fiche qui prescrit l'étude raisonnée d'un fait de langue, le programme du 2^e degré ne prévoit pas l'étude systématique et progressive de la grammaire (globalement, la syntaxe et la morphologie) ou du vocabulaire.

Il en va de même pour le programme du premier degré, qui pourtant se clôture par une liste intéressante d'apprentissages de langue à laquelle les différentes fiches-compétences font référence. Cependant, il est demandé aux enseignants de choisir les apprentissages à développer en fonction des besoins de l'élève et des genres communicationnels abordés. Pas question donc d'aborder le fonctionnement de la langue de manière exhaustive ni à fortiori, ce qui me paraît salubre, en dehors d'un contexte de communication. Notons également que cette liste occupe quatre des six dernières pages du programme, ce qui, d'un point de vue symbolique, en atténue l'importance.

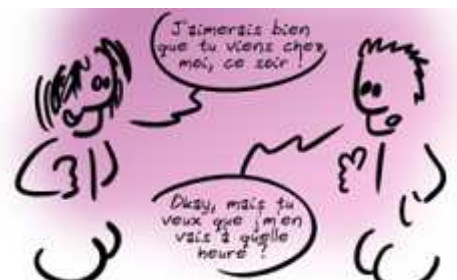
Savoirs textuels et discursifs ou savoirs de langue

Je constate également, à l'occasion de mes nombreuses visites de stages, que les savoirs discursifs et textuels (qui globalement concernent les règles de construction d'une production langagière et de son ancrage dans un contexte) prennent le pas sur les savoirs relatifs au code (cf. note 1). Si des élèves de 15 ans ignorent encore comment se forme le subjonctif imparfait, ils maîtrisent en revanche le fameux schéma narratif, qu'ils ont eu l'occasion d'aborder à travers plusieurs séquences, de même que le schéma actanciel ou encore le schéma de la communication ; ils connaissent, depuis l'école primaire pour certains, les principaux types de textes ; ils se sont même frottés au jargon du langage cinématographique (plan américain, plan d'ensemble, sons en errance, etc.). Bref, à force d'accueillir les nouvelles et multiples voies d'analyse des produits de communication, le cours de français n'a plus beaucoup de temps à consacrer au vocabulaire et à la grammaire.

2. Une proposition

Pour une grammaire progressive et contextualisée

Au seuil de l'enseignement supérieur, globalement, les élèves, devenus étudiants, méconnaissent encore des points de langue nettement plus courants que le subjonctif imparfait. Quelques exemples : l'emploi des pronoms relatifs *où*, *dont*, *quoi* et *lequel*, la morphologie du futur simple et du conditionnel, les terminaisons du subjonctif présent, l'ordre des pronoms personnels après un verbe à l'impératif positif, l'emploi des modes après certaines conjonctions de subordination, etc. La



liste est plutôt longue (et, de mon point de vue, s'allonge d'année en année). A la décharge des professeurs de français, nous l'avons dit, les programmes, tels qu'ils sont conçus, ne garantissent pas, beaucoup s'en faut, une étude complète, progressive et spiralaire du français. C'est un fait peu contestable. Pour pallier cet aspect aléatoire des textes prescriptifs, on devrait leur adjoindre un programme précis d'étude de faits de langue qui courrait sur l'ensemble du parcours scolaire de l'enfant. Ces points de langue seraient théorisés de manière inductive, exercés et réinvestis dans des tâches de production orale ou écrite.

La liste des savoirs de langue qui clôt le programme du 1^{er} degré pourrait ainsi être enrichie et étudiée de façon complète, régulière, spiralaire (étude réitérée et chaque fois plus étoffée de mêmes points) et partiellement contextualisée au long d'une partie importante du cursus scolaire de l'enfant. Ce parcours grammatical et lexical obligatoire devrait être imposé par voie décrétole à tous les acteurs de l'enseignement concernés par le français, afin que la progression pour l'élève soit optimale : cela éviterait les redites trop nombreuses tout en prévoyant néanmoins des approfondissements judicieux.

Le programme de français suivrait alors deux logiques de progression : l'une définie – comme c'est le cas actuellement - en termes d'actes de communication, l'autre en termes d'étude de points de langue. Cette proposition n'a rien de révolutionnaire. La fiche 5 du programme du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire prévoit déjà l'étude, à huit reprises au moins durant l'année (!), de « savoirs linguistiques jugés prioritaires parmi ceux proposés dans le cadre des apprentissages ». Ces savoirs, précise le programme, seront élaborés sous la guidance de l'enseignant et « mis en œuvre dans le cadre des autres fiches/compétences ». Que proposons-nous de plus ? Que ces savoirs linguistiques soient déterminés plus précisément et qu'à chaque année d'étude, un nombre minimum de savoirs soit imposé, afin qu'au bout de leur scolarité obligatoire, les élèves soient munis d'un panel d'outils linguistiques qu'ils maîtriseraient effectivement et seraient en mesure d'employer à bon escient.

3. Une remarque

Le latin, au service de la langue française

Le programme de latin de la FESeC indique que le cours de latin devra, parmi d'autres objectifs, « améliorer [chez l'élève] la maîtrise de la langue française ». L'essentielle raison d'être de la survivance du latin dans notre enseignement ne réside-t-il pas dans le développement de savoir-faire requis par d'autres disciplines ?

Pourquoi alors le professeur de latin ne verrait-il pas, à l'occasion d'un exercice de version, tel ou tel point de grammaire française requis par la traduction du texte latin et son origine dans la langue latine ? Le subjonctif imparfait, issu du subjonctif plus-que-parfait latin, se prêterait particulièrement bien à cette démarche comparative ! (De même, soit dit en passant, faire un détour par le latin pour expliquer la règle absconse de l'accord du participe passé avec *avoir* permettrait aux élèves de saisir en profondeur les fondements de cet usage orthographique.) Donc, plutôt que de sanctionner une élève pour sa méconnaissance d'un point de grammaire peu répandu dans la communication quotidienne, l'enseignant pourrait profiter de l'occasion pour enrichir sa maîtrise du français. Il s'agirait simplement, en fait, d'abandonner momentanément une logique de sanction/évaluation pour privilégier une logique de formation.

Pierre-Yves DUCHATEAU