

# SEMINAIRE MAÎTRISE DE LA LANGUE LES ENJEUX DU DEBAT

Isabelle Pécheyrans, IA-IPR de Lettres

## Introduction

Monsieur le Recteur, Monsieur l'Inspecteur Général -mon cher Jean-, Mes chers collègues, Ma chère et éminente copilote, Merci. Merci d'avoir bien voulu ouvrir, accompagner, co-animer avec nous ce séminaire qui intervient à des dates dont nous n'ignorons pas qu'elles sont difficiles pour nous tous. Pour autant, et malgré une année un peu bousculée, nous souhaitons que ce séminaire puisse se tenir, et nous souhaitons qu'il puisse se tenir chaque année et contribue à clarifier nos pratiques, à échanger nos conceptions et nos représentations, à poser les bases d'une culture et d'une action commune.

L'Institution a pris cette année un certain nombre de décisions qui affectent l'enseignement de la langue. Elles concernent plus particulièrement les apprentissages fondamentaux de lecture et d'écriture -et, donc, le premier degré- mais à travers la grammaire et l'orthographe, elles se déclinent ou se déclineront jusqu'au collège. D'ores et déjà le socle commun précise les attentes de l'Institution en matière de maîtrise de la langue et toute discipline confondue.

Par ailleurs, la circulaire du 11/01/2007 demandait qu'au collège une heure trente par semaine soit consacrée à l'enseignement de la conjugaison, de la grammaire, de l'orthographe grammaticale et du vocabulaire. Je reviendrai sur ce que cette demande bouleverse ou ne bouleverse pas des pratiques actuelles des enseignants de français.

Les mouvements institutionnels que nous avons connus cette année ont inscrit une fois de plus le débat sur la langue, parmi nos conflits nationaux préférés. Et ce n'est sûrement pas un hasard si deux revues pédagogiques, ont cette année, à quelque mois d'intervalle, publié un numéro sur l'enseignement de la langue voir notre bibliographie). C'est là, on le sait, une spécialité bien française que cette confusion identitaire entre la Langue, la Nation et l'École, qui génère passions, certitudes et affirmations aussi fortes que contradictoires. Le débat est bruyant, il traverse tout le corps social et personne ne peut tout à fait considérer qu'il a la possibilité de s'en tenir éloigné. Il est regrettable que les discours et les positionnements soient le plus souvent si conflictuels et si radicaux là où la réflexion et l'action requièrent calme et échange. Les programmes de français et en particulier les programmes de 1995 ont d'ailleurs été, cette année, l'objet d'attaques implicites ou explicites dont il convient sans doute d'éclairer le sens. Non qu'il ne faille jamais réécrire des programmes, et cette réécriture est d'ores et déjà à l'œuvre mais parce qu'il convient d'éclairer pour tous les discours qui circulent dans le corps social et médiatique. Cette intervention n'a donc pas donc pas d'autre but que d'interroger brièvement et un peu « à sauts et à gambades » un consensus apparent et les conflits qu'il masque et révèle tout à la fois.

## 1/ Un consensus institutionnel qui répond à un consensus national

Le consensus ne fait pas de doute, partout, sans cesse, la primauté de la maîtrise de la langue est répétée, partout cette forte assurance, cette nécessité indiscutable trouve sa déclinaison institutionnelle ; dans le socle commun et son préambule, texte destiné à être lu aussi par les familles, c'est ainsi que notre précédent ministre écrivait :

## Un consensus national

- « La maîtrise de la langue française est la base de toute l'éducation. Le dire semble relever de l'évidence. »

Gilles de Robien Préface

Socle commun de connaissances et de compétences

De fait, l'évidence se décline. L'importance de la maîtrise de la langue est répétée dans le nouveau cahier des charges de la formation en IUFM, mais aussi, bien entendu dans l'objectif du projet académique, et dans nos stages de formation.

Cette mission confiée à l'école, l'est d'abord par la Nation. On sait que l'unité nationale a, en France, précédé l'unité linguistique (à l'inverse de l'Allemagne par exemple) c'est pourquoi, sans doute, cette unité est à la fois vécue comme un achèvement -et à partir d'un sommet tout mouvement est assimilé à une chute- et conçue comme un combat volontariste, dont tout apaisement est alors considéré comme une défaite. En France la langue s'administre, du moins l'imagine-t-on. Et elle s'administre d'autant plus qu'elle est indissociable de la construction nationale. Les Instructions officielles de 1923 affirmaient ainsi que la connaissance de la langue française devait « fortifier l'identité nationale ». L'école fut le haut lieu de cette fortification. Le mouvement, d'ailleurs, est ancien et profond : le comité de Salut Public, en 1794 le proclamait déjà « Dans une république une et indivisible la langue doit être une ». C'est là, incontestablement, à tort à ou à raison une donnée irréfragable de notre culture. Et cela même si, ce faisant, elle omet de rappeler que « tout homme toujours et partout est plus ou moins plurilingue. » (Encrevé)

### **2/ Une évolution ambiguë**

Des décennies plus tard, force est de constater que malgré les discours consensuels, la langue n'est plus qu'un des sept piliers du socle commun chargé à son tour d'être ce « ciment national ». Qu'il s'agisse là d'un pilier essentiel, et d'une maîtrise conditionnant l'accès aux autres est certain, pourtant il semble parfois que plus l'on va répétant le caractère essentiel de la maîtrise de la langue, plus celle-ci masque mal l'extrême complexité, et du discours, et de la chose, et du monde qui désormais la définissent et l'accueillent. Les Français, certes, sont toujours plus sensibles aux compétences perdues en orthographe qu'aux compétences gagnées en informatique ou en EPS, et aiment à croire -avec un curieux mélange de fierté et de masochisme- aux vertus de la dictée, désormais phénomène médiatique. C'est au moins ce qu'ils disent. Mais l'histoire de l'Institution et de ses textes, la réalité de l'évolution et de la

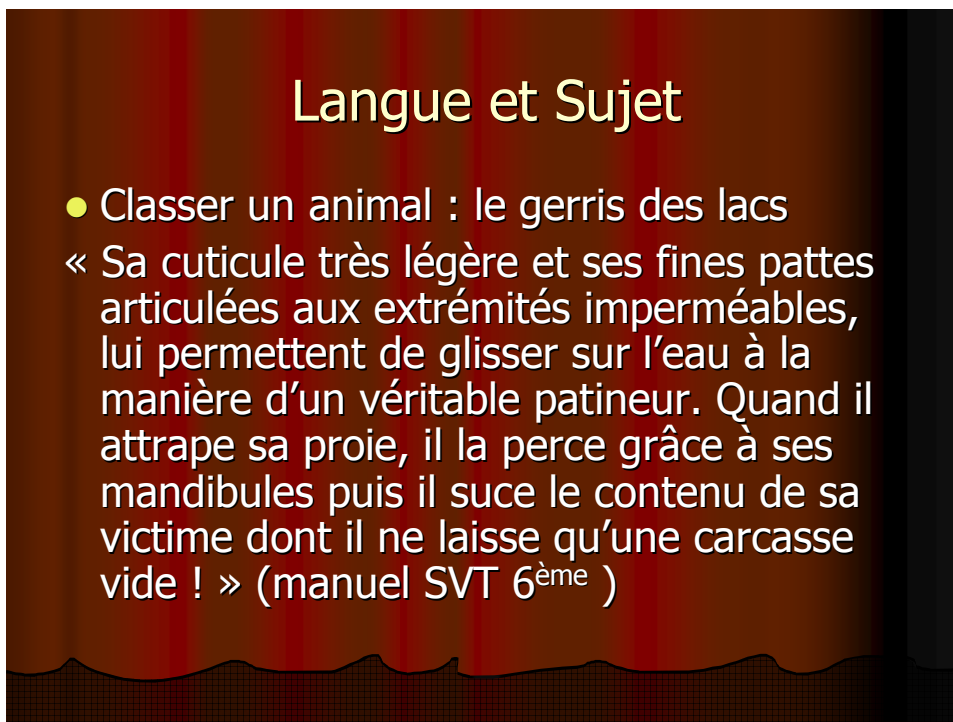
complexité des savoirs exigés par la modernité apparaissent eux aussi très clairement et ne laissent pas intacts les discours et les proclamations. Depuis 1970 en effet, l'évolution des notions de « culture commune » et de « formation du citoyen » -dont la langue n'est qu'un aspect, fût-il l'essentiel- a pris de plus en plus de place dans nos textes et nos pratiques, et ce, parallèlement à l'accroissement du temps consacré à d'autres champs disciplinaires et à la baisse des horaires de français dans le second degré (le nombre d'heures d'une journée refusant, lui, obstinément de bouger). Si bien que la prééminence de la « maîtrise de la langue » se heurte désormais, et fort simplement, si l'on ose dire, à la question de savoir où et quand elle s'enseigne. Dans toutes les disciplines répondra-t-on. Donc tout le temps et partout. Et si elle ne s'y enseigne pas au moins y est-elle sans cesse, et forcément, en jeu. Certes. Cette position intellectuelle, déclinée depuis plus de vingt ans dans des ouvrages didactiques et pédagogiques, lentement précisée par tel ou tel programme disciplinaire est juste, dans tous les sens du terme : elle est vraie, et elle est équitable. Elle demeure pourtant diablement insuffisante : s'agit-il de faire du français partout ? Et si oui, ce qui paraît absurde, comment ? A l'aide de quelle formation et de quelles connaissances ? Et si l'on fait ainsi, que faire de l'expert qu'est le professeur de français ? Et d'ailleurs de quoi est-il expert ? Quelle relation entretient-il lui-même à sa bivalence propre entre langue et littérature ? Peuvent-elles se laisser mutuellement indemnes ? Si la maîtrise de la langue doit être l'objet de tous, l'une des questions essentielles, et c'est pour cela que nous sommes réunis aujourd'hui, est bien de savoir à quelles conditions cette affirmation est à la fois opérationnelle et efficace. Pour ne pas anticiper sur les travaux et les propositions auxquelles ce séminaire nous convie, essayons de préciser, en amont, quelques aspects qui rendent la question complexe et sur lesquels il nous faut partager un minimum de culture commune afin que la glose de l'action ne remplace pas l'action. Car la langue n'est pas un objet comme un autre pour l'univers scolaire, la langue ne peut pas avoir tout à fait le même statut d'apprentissage que la biochimie ou le traité de Versailles.

### **3/Un objet complexe**

Le professeur de français partage avec le professeur d'EPS d'avoir à faire à du « déjà là » : la langue pour l'un, le corps pour l'autre. Du « déjà là » qui n'a pas pris naissance dans une curiosité déjà intellectuelle (« dis, pourquoi le feu ça brûle ? ») mais bien dans l'intimité des commencements. Or la langue qui m'a construit comme un « je » n'est pas tout à fait la même que celle de l'école, même si c'est la même langue. Même pour un petit français locuteur natif, scolarisé en France, la langue n'est pas un tout homogène, une masse transportable, elle est mouvement, transformation, variations, et la norme scolaire doit être comprise comme étant elle-même une variation dont le statut est tout à fait particulier et irréductible aux autres. Mais n'anticipons pas. Pour caricaturer et simplifier les deux pôles de la langue « déjà là » et de la langue de l'école, on pourrait dire qu'il y a d'une part la langue dite « maternelle » ou plus justement « langue première », celle de l'oral, de l'intime, du cercle, de l'expressivité, du Sujet, de l'émotion ; et de l'autre (que les linguistes se sont parfois amusés à qualifier de paternelle) une langue qui pourrait être « seconde », celle de l'écrit, du social, de la communauté, du descriptif, de l'Objet, du savoir. Entre les deux, jamais d'étanchéité bien sûr, mais au contraire : interactions, interférences, lien de nécessité réciproque, nourrissage et contamination, c'est en tout cas ainsi qu'il faut l'imaginer et l'espérer si l'on ne veut pas que les locuteurs deviennent fous... Les professeurs de français, parce qu'ils ont été formés à considérer la langue comme un objet, mais aussi parce qu'ils en inscrivent l'expérience dans l'inouï de la littérature, doivent savoir cela. Il vaudrait mieux cependant qu'ils ne soient pas les seuls. Que l'on cesse d'imaginer que le langage est une vitre, c'est-à-dire que l'on pourrait voir le réel à travers, quand elle est au contraire toujours en

lutte et en désir avec l'opacité. Ou encore que l'on cesse d'imaginer qu'elle peut être un véhicule qui, correctement construit, pourrait transporter sans peine tous les savoirs qu'on y met. C'est en ce sens d'ailleurs que l'expertise du professeur de français, qu'il faut régulièrement rappeler et refonder ne saurait se tenir dans la construction d'un objet dont les autres n'auraient plus qu'à se servir. Chacun doit, pour le moins, avoir une petite idée de ce qui se joue dans la langue par le Savoir, et dans le Savoir par la langue. Car la langue du Sujet, celle de l'émotion, de l'expressivité est toujours présente dans la langue de l'école. Parfois encouragée, parfois déroutante, parfois utilisée, parfois surgissant où on l'attend le moins. Un seul exemple :

Soit (comme on dit en mathématiques...) l'extrait suivant donné à des professeurs dans le cadre d'un stage sur la maîtrise de la langue qui réunissait professeurs de français et professeurs de SVT :



## Langue et Sujet

- Classer un animal : le gerris des lacs  
« Sa cuticule très légère et ses fines pattes articulées aux extrémités imperméables, lui permettent de glisser sur l'eau à la manière d'un véritable patineur. Quand il attrape sa proie, il la perce grâce à ses mandibules puis il suce le contenu de sa victime dont il ne laisse qu'une carcasse vide ! » (manuel SVT 6<sup>ème</sup>)

De la langue « objective », celle du savoir stable, on a ici des marques évidentes. Le nom d'abord « gerris des lacs » que dans la langue commune (justement...) nous appelons... araignée d'eau (alors que son nombre de pattes ne le permet pas), mais aussi la « cuticule », les « mandibules » et la généralisation de la description qui doit permettre d'atteindre au générique. L'émotion pourtant surgit dans le texte au travers d'un petit signe que tous les professeurs de français repèrent le « ! ». Ce seul signe (quoique la métaphore du patineur suggère déjà une sorte de « reddition » du scientifique au poétique) fait quitter au texte l'ordre de la neutralité et de la stabilité pour entrer dans une expressivité qui réintroduit la perception du scripteur et celle des lecteurs. On voit ce qui est visé ici par le premier : faire réagir les seconds... Les élèves sont censés faire « beurk » devant ce vampire faussement innocent. Pourquoi pas ? On est en SVT, « la plus littéraire des disciplines scientifiques », on est en classe de 6<sup>e</sup> (les élèves sont jeunes, l'émotion est un bon vecteur de la connaissance), on est dans l'ordre descriptif (et quand on décrit le monde il n'est pas si simple de savoir si l'on est un scientifique ou un poète) ... Bref, tout s'explique. Il n'en demeure pas moins que :

- les élèves doivent comprendre que même si le gerris des lacs **ressemble à une araignée d'eau** ce n'en est pas une. Et que même s'il se nourrit comme un vampire, ce dont

ils se souviendront sans doute, ce n'en est pas un, d'autant qu'il est préférable d'être au clair sur la non existence des vampires. Y compris pour lire *Dracula*.

- Ils ont à accepter cependant qu'il **ressemble à un patineur**... ce qu'il n'est pourtant pas davantage. Pourquoi la métaphore est elle acceptable ici ? Parce qu'elle permet d'appréhender la description d'un mouvement là où elle produisait, avec l'araignée, une erreur dans la classification. Est-ce si simple ? Le mouvement par lequel la langue du savoir (et singulièrement la langue scientifique lorsqu'elle n'a pas pour se dire la ressource du langage artificiel) porte l'effort intellectuel qui arrache le Sujet à l'évidence fausse du connu et du reconnaissable, est probablement plutôt un continuum qu'une rupture. Se trouver et se retrouver dans ce continuum n'est pas chose aisée mais c'est aussi l'enjeu du savoir.

C'est pourquoi, les élèves devront apprendre peu à peu à se déprendre du singulier, du familier et du connu **pour atteindre par la langue le savoir qu'elle aide à construire** et qui mène à la généralisation et à l'abstraction. Cet apprentissage ne peut se faire « les yeux fermés », c'est pourquoi aussi il serait bon que chacun mesure en quoi ces jeux de langue sont déplacements d'ordres et de Sujets, et combien il est à la fois simple et nécessaire de pouvoir seulement les désigner aux élèves et particulièrement aux élèves les plus fragiles linguistiquement, qui sont aussi, souvent, ceux qui ont le plus de peine à se déprendre de l'immédiateté de l'expérience.

Au-delà de ces difficultés inhérentes à l'objet lui-même qu'est la langue, il faut ajouter, mais ce sera l'essentiel de ce séminaire que les compétences dont nous parlons, avec les mêmes mots, sont elles aussi bien souvent très différentes.

#### **4/ Des compétences faussement communes**

Bien des professeurs de 6<sup>e</sup> estiment que « trop d'élèves ne savent pas lire », c'est aussi ce que disent certains professeurs de 2<sup>de</sup>. Et désormais nos collègues universitaires... Il ne peut pourtant s'agir de la même compétence et que la déploration alimente la formidable machine à simplifier qu'est le système médiatique n'est pas la moindre des conséquences désolantes de telles confusions. Qu'appelle-t-on d'ailleurs savoir lire en BEP (les longues consignes fonctionnelles en atelier par exemple) et en Histoire ? S'agit-il de mettre en jeu les mêmes compétences ? Ce qui en a été construit en amont (on apprend à lire à l'école) suffit-il ou faut-il aller plus loin ? On objectera que l'on ne s'encomrait pas autant il y a cinquante ans. Certes. Mais aussi l'on était peu nombreux à aller vraiment loin dans les compétences de lecture, et elles étaient beaucoup moins complexes, dans un monde qui n'était pas autant un monde de l'écrit que le nôtre.

Les mêmes différences complexes, sous des vocables similaires, se repèrent quand il s'agit de « savoir écrire », de savoir argumenter, de rendre compte, de décrire, de raconter, voire... d'orthographier **correctement** comme il est écrit dans le socle... Mais je n'y reviens pas tant nous touchons là au cœur de ce qui sera l'objet de nos travaux en atelier.

Il est important en revanche, et j'ai fait allusion au système médiatique, de revenir sur la violence des conflits qui se jouent dans le champ de la langue, et qui sont aussi bruyants que le consensus apparent qui s'y exprime. En 2007, et malgré la clarification qu'apporte le socle commun sur la définition de la « maîtrise de la langue » le lieu où se joue cette maîtrise est de plus en plus complexe et les nécessités de la littéracie moderne rendent les défis de notre école particulièrement lourds (polygraphie, importance et complexité des écrits, passage indispensable d'une société de lecteurs à une société de scripteurs, importance du plurilinguisme, place de la langue dans une société ouverte etc.). D'autant que ces défis, nous le savons, croisent la massification. En somme, et pour résumer, de plus en plus de jeunes poursuivent leur scolarité, et cette scolarité conduit à s'adapter à une demande sociale de plus

en plus exigeante et de plus en plus mouvante. Il y a de quoi sans doute, exaspérer les inquiétudes et réveiller des conflits toujours mal éteints.

## **5/ Un débat ancien et récurrent**

Car le débat est ancien. Porter haut le français, langue d'une Nation, mais aussi langue de l'Universel, langue de la clarté et des droits de l'Homme, langue de tous et de chacun... c'est là un combat qui n'est jamais allé de soi. Par définition le signe de la puissance s'accommode du figement, là où la langue ne se vit que dans le mouvement... rude réalité. Pour parler plus simplement, disons aussi qu'entre la norme et l'usage, on s'amuse de chercher l'œuf et la poule. Le français c'est la langue que parlent les Français. Irremplaçable affirmation de linguiste. Mais alors, pourquoi certains Français parlent-ils mal français ? – c'est parfois ce que l'on dit- alors qu'ils sont français ? C'est que, sans doute, il y a un bon français. Ceux qui ne le parlent pas, d'ailleurs, en sont certains. Vieille affaire. On s'en sort comme on peut. On a tout essayé. Par exemple la distinction entre l'écrit et l'oral. On parlerait comme on veut mais au moment d'écrire, fini de rire... le linguiste se fâche : non l'oral n'est pas la forme plus ou moins abâtardie de l'écrit. Ce qui ne nous arrange guère : comment définir la langue orale ? Autant vouloir enfermer de l'eau dans un égouttoir ? Une autre possibilité : définissons et enseignons la norme, lorsqu'elle sera maîtrisée viendra le temps des variations. Vieux modèle. C'est donc à la fin que viendra la littérature : « le vierge, le vivace et le Bel aujourd'hui ». Il a son efficace. Le linguiste fronce un sourcil : et si l'on abordait la langue par la variation ? L'autre linguiste, dont le souci social n'a rien à céder au précédent, fronce deux sourcils : cela va coûter cher aux élèves en difficulté qui n'apprendront qu'à l'école à maîtriser la langue que leurs petits camarades parlent déjà. La situation se complique, on le voit. Trêve de plaisanteries (qui n'en sont guère). La dialectique entre la Nation et l'École, les usagers et les clercs, les Anciens et les Modernes... n'est pas simple. Et l'on peut rappeler par exemple que dès 1930, Charles Bally écrivait un ouvrage intitulé *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*.

Le débat, pourtant, s'est considérablement renforcé ces vingt dernières années parallèlement à la progression de la didactique du français et à l'évolution des programmes, parallèlement aussi à la démocratisation ou à la massification et aux questions sévères qu'elle pose à l'école. Son expression est désormais, et le plus souvent, extrêmement violente. Que l'on en lise un seul exemple pris chez un grand universitaire (Marc Fumaroli) :

## De la déploration, du constat et des fautes

- « Rien ne me désole autant que de voir l'enseignement public français, dans le domaine qui est le mien, la langue et la littérature françaises, dégradé par un pédagogisme prétentieux, jargonneur et ignorantin qui barbarise les jeunes esprits. »

Le Monde 25 septembre 2003

**Les termes du conflit sont à peu près toujours les mêmes. Il faut ici nous arrêter sur quelques uns d'ailleurs présents dans la citation précédente**

- Le conflit prend appui sur un discours de crise qui mêle la langue et son enseignement

Or maîtriser la langue et connaître sa « grammaire » sont deux choses différentes. La confusion langue/grammaire et l'idéalisation de la seconde (qui fait oublier l'origine même de ses paradigmes) fait probablement écran à une bonne connaissance linguistique. Rappelons les différents sens du mot « grammaire »

## « Qui parle d'offenser grand-mère ni grand-père ? » Molière *Les Femmes savantes*

1 Grammaire : système même de la langue

Terre la autour du soleil tourne

2 Grammaire : règles du langage écrit correct (bon usage, norme)

Il viendra pas demain

3 Grammaire = description du système de la langue (grammatique)

Mon frère répare les mobylettes

Mon frère, moi, les mobylettes, il les répare

4 Grammaire : manuel, ouvrage, activité pédagogique.

En français, ça va, sauf la grammaire !

C'est au nom du sens 1, et du sens 1 seulement que l'on peut dire qu'une phrase comme celle qui suit est une phrase « agrammaticale ». Une phrase agrammaticale est une phrase que ne produit aucun locuteur natif, ou élevé dans la langue.

Le sens 2 est celui de l'école. Il est extrêmement réduit par rapport au précédent. C'est au nom de ce sens deux, qu'un professeur peut trouver la phrase qui suit « incorrecte », elle n'est pas incorrecte au sens 1 mais elle ne correspond pas à la norme qui veut que l'on écrive la totalité de la négation sauf effet voulu (il ne viendra pas)

Le sens 3 devrait avoir un autre nom. C'est en tout cas ce que suggère Combettes : comme la linguistique prend la langue pour objet et la stylistique le style, la grammaire devrait avoir pour objet la grammaire du sens 1. Celui qui s'occupe de grammaire doit pouvoir décrire un système qui permet de produire les deux phrases qui suivent SANS que la deuxième phrase soit considérée comme une forme relâchée ou familière de la première. Imaginons brièvement un contexte qui le prouve. Vous rencontrez un copain qui vous dit « Mon frère s'est encore fait choper à piquer une mobylette », si vous répondez « mon frère répare les mobylettes », vous n'êtes pas « plus correct », vous êtes « à côté de la plaque », votre réponse ne veut rien dire, tandis que l'autre phrase « mon frère, moi, les mobylettes, il les répare » même abusant de la dislocation a un sens pour tout le monde. La conférencière a par ailleurs parfaitement conscience que les termes « copain, mobylette, choper et piquer » sont désormais obsolètes... Cela étant, comprise ainsi, la grammaire n'est pas une mince affaire...

Le sens 4 est un glissement, une métonymie si l'on veut, pourtant seul ce sens permet de produire la phrase qui suit, laquelle serait au sens 1 et 3 absurde ou incompréhensible, et discutable au sens 2.

- Le conflit et les attaques visent très souvent le métalangage issu de la recherche en sciences du langage.

Il ne le vise pas parce qu'il serait faux, il le vise parce qu'il serait « jargonnant » là où il serait possible qu'il soit simple, là où, entend-on parfois, il a été simple. On peut en donner deux autres exemples, l'un est violent, l'autre issu du rapport récent rendu au ministre par Alain

Bentolila, Dominique Desmarchelier et Eric Orsenna, sur l'enseignement de la grammaire choisit un mode d'expression plus paisible

## La terminologie de la classe de français

- « Les linguisteries tristes et compliquées » Régis Debray Le débat n°135 mai-août 2005
- « La terminologie grammaticale doit permettre aux parents et aux grand-parents d'accompagner sans difficulté l'apprentissage de leurs enfants et leurs petits-enfants. Les termes désignant les classes et les fonctions grammaticales doivent être simples, transparents et rigoureux. » Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire. Novembre 2006

Mais les deux exemples reposent sur le même postulat, c'est-à-dire supposent une transparence de la langue et de son métalangage, comme elle rejette le principe selon lequel ce métalangage est susceptible d'évolutions (puisque'il faut que les grands parents le comprennent). Le débat peut-il se tenir sans invectives ? On le souhaiterait. Il se déroulerait alors autour de quelques enjeux clairs : Les sciences du langage ont-elles le droit d'évoluer et avec elles le métalangage ? Cette évolution doit-elle être « transposée » dans l'enseignement ou, dit autrement, de quel métalangage a besoin une didactique pour fonder une discipline ? La discipline est-elle l'objet d'une expertise ou chacun doit-il pouvoir s'emparer non seulement de son usage, mais encore de la description de celui-ci ? Pour être honnête il faut reconnaître que la clarté des enjeux révèle d'emblée leur difficulté et que celle-ci tient certes à quelque bataille idéologique, mais aussi à un problème plus profond : est-il supportable de ne pas comprendre les termes qui désignent la langue que je parle autant qu'il est supportable de ne pas comprendre, par exemple, les termes de l'astrophysique ? Il est possible que non, mais l'invective ne choisit pas, ce faisant elle brouille tout. Encore faudrait-il poser enfin une autre question, bien fondamentale : quel rapport y a-t-il entre la connaissance du métalangage et la maîtrise de la langue ? Quoi qu'on veuille parfois nous faire croire, ce n'est pas à cette question que l'enseignement traditionnel répondait, il répondait à une autre, en effet plus simple : le rapport entre la connaissance de la grammaire et la maîtrise de l'orthographe... Ce n'était pas la même. Quoi qu'il en soit, et sans vouloir distribuer les bons points ou choisir une terminologie, arrêtons-nous sur quelques exemples :

## La terminologie grammaticale

- Je refuse de donner ce livre à Pierre
- Quand elle traverse la rue, Zoé voit le petit chat noir se glisser par le soupirail. Le voilà enfin, se dit-elle, « où diable était-il passé ?
- Je t'attendrai ici demain après midi
- **Mon** chapeau
- **Ce** chapeau
- **Le** chapeau
- Le **petit** chapeau
- Le chapeau, **petit**, mais d'un rouge vif, impossible à manquer...
- Le chapeau est **petit**

Regardons le premier exemple : « à Pierre », complément d'objet second comme on le dit aujourd'hui, ou complément d'attribution ? On mesure les vertiges du sémantisme, pour un livre retenu faut-il inventer un complément de non attribution ? Et que les professeurs d'allemand ou de latin ne nous disent pas qu'ils ne peuvent enseigner le datif sans cela, c'est au contraire grâce à leur datif que l'on peut éclairer notre objet...

Les deuxième et troisième exemples nous renseignent sur une autre difficulté. Le pronom remplace un nom dit-on, fort bien. Mais si l'on voit lesquels dans phrase deux, qui est remplacé par « je » et « t » dans la phrase trois ? C'est moi si c'est moi qui parle, mais c'est mon grand-père si c'est lui qui m'attend...Le métalangage a-t-il le droit de distinguer des « pronoms » qui se conduisent si différemment ?

Quant aux phrases ou aux syntagmes qui suivent ils veulent juste montrer combien l'on a gagné à ne plus appeler « adjectifs possessifs ou démonstratifs » (ce et mon) des petits mots qui se comportent plutôt comme des articles (le) que comme des adjectifs (petit). C'est pour cela qu'on les appelle désormais des « déterminants ».

## La terminologie grammaticale

- Quand il a terminé, il part
- Quand il aura terminé, il partira
- Quand il avait terminé il partait
  
- Passé composé (forme)
- Futur antérieur (sens)
- Plus que parfait (...)

Ne faudrait-il pas, justement pour être plus simple et plus « transparent », revenir par exemple sur la désignation des temps composés ? Notre système français est parfaitement rigoureux : conjugaison de l'auxiliaire au temps du verbe simple et adjonction du participe passé, la grammaire traditionnelle, celle qui n'offense personne, vient pourtant brouiller cette rigueur par des désignations qui ressortissent à des ordres différents (forme VS sens) ou à un temps qui n'existe pas (parfait).

Peut-on espérer, pour notre part, avoir été claire ? Avoir montré rapidement que si le métalangage regorge de complexités diverses, le choix d'une terminologie éclairante requiert le calme du travail et de la réflexion plus que la violence de débats qui le rendent impossible ?

Sur les deux diapositives qui suivent, je passerai rapidement. Elles souhaitent simplement montrer que les programmes actuellement en vigueur en français au collège n'ont souhaité faire disparaître ni la langue, ni son étude. Que l'on y trouve même la dictée de contrôle et que les notions à enseigner y sont indiquées clairement. Je pourrai vous renvoyer également au texte d'octobre 2004 paru au BO et qui précisait déjà « Il est impératif de consacrer du temps, c'est-à-dire des séances complètes de travail systématique à l'étude (...) de la langue (...) ». C'est pourquoi d'ailleurs la circulaire parue au BO du 18 janvier 2007 qui demande qu'une heure trente soit consacrée par semaine à « l'enseignement de la conjugaison, de la grammaire et de l'orthographe grammaticale, du vocabulaire » ne modifie pas la plupart du temps -et c'est une excellente chose- les pratiques des professeurs. Elle en clarifie la nécessité, ce qui n'est sans doute pas négligeable.

## Programmes de collège français

L'orthographe grammaticale  
Marques du genre et du nombre ;  
Accord dans la phrase et dans le texte  
Marques de l'énonciation  
Segmentation et homophonie  
Désinences verbales

On propose aux élèves des exercices brefs, nombreux et variés, distinguant l'apprentissage (dictées guidées ou préparées, exercices à trous, réécritures diverses) et l'évaluation (dictées de contrôle). Les réalisations écrites des élèves donnent lieu à observation, interrogation sur les causes d'erreur, et mise en place de remédiation.

## Programmes de collège français

La morphosyntaxe

- Les classes de mots : le nom, le verbe, l'adjectif, les principaux déterminants
- Les fonctions :
  - par rapport au nom : épithète, complément du nom, apposition ;
  - par rapport au verbe : sujet et attribut du sujet, les compléments d'objet (direct, indirect, premier, second) compléments circonstanciels (...)

Il est vrai cependant que, compte non tenu des batailles terminologiques, les programmes de 1995 ont posé différemment la question de l'intégration de l'étude de la langue à l'ensemble de la discipline française et cela était dit dès le préambule :

## Programmes de français Classe de sixième 1995

- « Au collège, l'étude de la langue n'est pas une fin en soi, mais elle est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours. Elle se fonde donc sur la prise en compte des situations de communication. Dans la pratique, elle est liée à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale. Ainsi, les temps spécifiques qui lui sont consacrés seront intégrés à la progression la mieux adaptée aux besoins et capacités des élèves dans ces domaines. »

Cette intégration de la langue à une progression d'ensemble qui ne lui est pas réduite n'est pas simple sans doute. Je ne reviendrai pas dans le cadre interdisciplinaire qui est le nôtre aujourd'hui sur la notion de « discours », sur son sens, sa nécessité, et ce qu'elle peut aussi avoir de difficile. Ce qui est certain en revanche c'est que l'intégration de l'enseignement de la langue suppose des compétences nouvelles de la part des enseignants, peut-être aussi des connaissances différentes et que cette complexité touche à des problématiques de formation et d'encadrement que seul le temps permet de résoudre. Or, le temps -et la précision croissante qu'il permet d'atteindre dans nos discours d'encadrement sans cesse nourris et interrogés par les pratiques-, a dessiné une direction claire : l'étude de la langue a besoin de temps dédié. Et ce qui dans la langue fait système ne peut s'approcher sans doute que de manière systématique. L'intégration de la langue à l'ensemble des activités qui fondent la discipline n'a rien à voir avec un chemin hasardeux et aléatoire. Il n'en reste pas moins que les questions demeurent, auxquelles les réponses rapides seront peu utiles, car les plus lourdes sont encore aujourd'hui mal résolues : qu'est-ce qu'une progression en langue maternelle ? Quel temps scolaire souhaite-t-on consacrer à l'étude de la grammaire et de la grammaire pour l'orthographe ? La maîtrise de la langue est-elle réductible à la connaissance de son système ? Une didactique juste ne peut se construire d'autre chose que d'une interaction permanente entre la réalité des pratiques et des besoins et les clarifications, les efforts, les évolutions des sciences qui nourrissent les disciplines. C'est à cela qu'il faut du calme et du temps.

## En guise de conclusion

J'aimerais, pour finir, interroger le terme même de maîtrise que nous acceptons désormais comme une évidence. Que nous laisse-t-il croire ? La langue est-elle cette cavale échappée que nous devons pouvoir plier à nos volontés de locuteur ? Ce grand sac où nous puiserions, utilisateurs avertis, pour dire enfin ce que nous voulons dire ? Notre liberté, en l'espèce, est-elle si grande ? Et la langue maîtrisée devient-elle notre outil domestique ? Peut-on vraiment l'imaginer, nous qui, à défaut de la folie dans la langue qui est l'ordre des poètes, avons tous fait l'expérience de son irréductible opacité ? Ne sommes-nous pas tous, un jour, ou l'autre, experts ou non, et plus souvent qu'on l'imagine, pris dans ces « zones d'instabilité » (Jaffré) que la langue nous réserve ? Le chemin du langage nous mène-t-il vraiment de l'obstacle à la transparence ? Voilà, il me semble, ce que nous devons cesser de faire croire à nos élèves. La langue nous plie autant que nous la maîtrisons. Deux exemples seulement. On dit en général aux élèves que le passé simple est le temps du récit. C'est vrai. Mais on le dit d'une bien étrange manière. On le dit comme si l'on voulait dire : pour écrire un récit (au passé) il faut utiliser le passé simple (c'est d'ailleurs ce qu'on dit). Curieux « pour »... La réalité de la langue est ailleurs. La réalité de la langue c'est que si l'on utilise le passé simple, on écrit forcément un récit. C'est-à-dire cette succession d'actions dont la seconde ne peut commencer qu'à la fin de la première. Il n'y a pas moyen de faire autrement, c'est ce que révèle le petit test de cette diapositive qui s'accompagne d'une question simple : à quel moment l'orage éclate-t-il ? Un locuteur natif, dès quatorze-quinze ans ne se trompe pas : ici il éclate lorsque le personnage est arrivé à la barrière, là il éclate à un moment indéterminé de sa course (la troisième phrase s'amuse davantage : qui entend la nuance causale de l'imparfait ?). Quant au dernier exemple, il dit juste notre absence de choix. Pour les maladies et les amours qui nous sont venus de l'enfance, il y a deux mots et sauf à vouloir faire un effet, il n'est pas recommandé de les intervertir, ou le « vert paradis » deviendrait bien misérable : qui souhaite avoir des « amours infantiles » ?

### La maîtrise ou l'illusion de la liberté

- Il courut à la barrière, l'orage éclata
- Il courait à la barrière, l'orage éclata
- Il courut à la barrière, l'orage éclatait
  
- Amours enfantines
- Maladies infantiles

## La maîtrise ou l'illusion de la liberté.

- Maîtriser la langue, ce n'est pas soumettre à sa volonté un système plus ou moins aléatoire, comme on dompterait un animal, c'est réduire la distance entre le « dire » et le « vouloir dire » c'est circuler le moins mal possible dans un espace contraint, fût-il évolutif.

### Bibliographie ... sommaire

Danièle Manesse, Danièle Cogis, *Orthographe à qui la faute ?* ESF éditeurs, 2007

Le Français aujourd'hui n° 156 : *Enseignement de la langue, crise, tension ?* Mars 2007

*Enseigner la langue : orthographe et grammaire* Observatoire National de la Lecture. Les journées de l'Observatoire Mars 2006, publication de l'Education Nationale (et en particulier l'intervention et l'ensemble des travaux de Bernard Combettes)

Monique BAUDRY, Daniel BESSONNAT, Marceline LAPARRA, Francis TOURIGNY  
*La maîtrise de la langue au collège*, CNDP 1998

Pierre ENCREVE, Michel BRAUDEAU *Conversations sur la langue française*, Gallimard 2007

Alain BENTOLILA, Eric ORSENNA, Dominique DESMARCHELIER, *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*, novembre 2006

Cahiers Pédagogiques n° 453: *Étudier la langue* mai 2007