

État des lieux sur les pratiques d'enseignement grammatical dans l'enseignement fondamental et au 1^{er} degré du secondaire au sein de la Fédération Wallonie Bruxelles

Micheline DISPY
Inspectrice de l'enseignement

Afin de dresser un état des lieux le plus objectif possible, j'articulerai mon propos autour de 5 questions qui me semblent fondamentales. Ces questions, j'ai déjà tenté d'y répondre dans le cadre d'une concertation organisée par l'AIRDF. Aujourd'hui, j'y répondrai en rapportant les constats posés par l'Inspection du fondamental et du 1^{er} degré du secondaire.

1. Les maitres utilisent-ils une métalangue grammaticale unifiée ?

Une métalangue est un système terminologique permettant de former des discours ayant pour objet la langue et ses usages. Et une métalangue *grammaticale* est un système terminologique permettant de former des discours ayant pour objet la grammaire d'une langue, autrement dit des métadiscours grammaticaux. À première vue, les choses sont simples.

À première vue seulement, car, quand on parle de grammaire, de quoi parle-t-on ?

- Est-ce de l'étude du code linguistique articulant des règles d'ordres phonologique ? morphologique ? syntaxique ? sémantique ? textuel ?
- Est-ce d'une (sous-)discipline scolaire, c'est-à-dire d'une construction, *toujours instable, toujours révisable*, de savoirs, de pratiques, d'outils, de dispositifs plus ou moins appropriés à l'enseignement et à l'apprentissage ?

Force est de constater que les grammaires scolaires, comme les grammaires savantes, se différencient par la place qu'elles accordent ou qu'elles n'accordent pas aux phénomènes langagiers qui excèdent le cadre de la phrase.

- Si l'on ôte à l'expression « métalangue grammaticale » sa fausse transparence,
- si l'on considère les diverses extensions possibles du système terminologique permettant de former des métadiscours grammaticaux,

on ne peut répondre que par la négative à cette 1^{ère} question. Mais en apportant immédiatement cette importante réserve : pour l'immense majorité des enseignants du primaire et du 1^{er} degré, la grammaire se réduit aux règles morphosyntaxiques. Et cette grammaire-là est présente dans les classes : elle occupe une

partie très importante du temps consacré à la discipline français, elle est au centre, elle est le cœur des évaluations sommatives et elle est mise presque exclusivement au service de l'orthographe. Il en résulte une forte tendance - sinon à l'unicité - du moins à la réduction de la métalangue grammaticale.

2. Les métalangues ont-elles des fondements scientifiques solides ?

Depuis une trentaine d'années, l'école est, au sein de la Fédération Wallonie Bruxelles, agitée par des réformes successives, qui tiennent compte — partiellement — des apports de différentes disciplines scientifiques telles que la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pragmatique... et la didactique du français.

S'agissant de l'étude de la langue, l'enseignement a vu déferler une première vague de rénovation dans les années 80. Cette vague a entraîné une relégation — non une disparition complète! — de la grammaire dite traditionnelle, qui mêlait description syntaxique et description sémantique.

- S'inspirant de la grammaire distributionnelle, déjà devenue obsolète en 1980 et de la grammaire générative, alors largement débordée par la linguistique de l'énonciation,
- appuyée par un *Code de terminologie grammaticale* officiel paru en 1985¹,

la grammaire, alors qualifiée de « nouvelle », a provoqué des modifications terminologiques. Mais sans pour autant entraîner de changements importants dans les modes d'approche des savoirs grammaticaux et dans les tâches où ces derniers devaient être convoqués. Pourtant, le mot d'ordre des autorités pédagogiques était de ne plus faire « de grammaire pour la grammaire », mais de pratiquer un enseignement et de favoriser un apprentissage des savoirs langagiers qui « servent à l'expression ».

À la fin des années 1990, la Communauté française de Belgique a produit le référentiel intitulé *Socles de compétences*². Ce référentiel met à l'honneur, dans la partie consacrée au « français » en particulier, les compétences de communication. L'enseignement des savoirs scolaires relatifs à la langue et à ses usages a pour vocation, précise l'autorité scolaire, de former des jeunes gens qui *utilisent* leurs connaissances dans des activités de communication verbale.

¹Bruxelles : Ministère de l'Éducation nationale. Direction générale de l'Organisation des Études.

²(1999). Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

L'une des caractéristiques de ce référentiel est qu'il contient des termes qui n'avaient guère cours à l'école auparavant. Des termes comme « situation de communication », « intention dominante », « structure dominante », « cohérence », « cohésion », « progression thématique », « organisateurs textuels », « réseau anaphorique », « système des temps », etc.

Aucun de ces termes, issus des développements de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours, ne figure dans le *Code de terminologie grammaticale* puisque ce Code ne présente qu'une métalangue ayant trait à la description et à la compréhension de faits intraphrastiques.

À l'heure actuelle, les enseignants se trouvent donc sous la coupe de deux documents émanant des instances pédagogiques, deux référentiels incontestablement fondés sur des acquis de la recherche, mais inspirés par des chercheurs qui n'entendaient pas la « grammaire » de la même oreille, deux référentiels qui contiennent donc des éléments de métalangues portant sur différentes facettes assez confuses d'un même objet de savoir.

Si l'on ajoute à cette double pression ce « retour du refoulé » qui se concrétise dans la persistance de certains mots hérités de la grammaire dite traditionnelle, on comprend sans peine que je parle d'une terminologie « réduite » mais non « unique ».

Un regard global sur les programmes des différents réseaux permet d'identifier des traces de l'intérêt et du désir de tous de « faire entrer les grammaires de discours et de texte dans les classes ». Mais un regard plus analytique permet de cibler deux faiblesses à ces tentatives.

- Les savoirs proposés semblent s'ajouter, semblent se juxtaposer aux savoirs portant sur la phrase. Et le tout, sans lien explicite avec le développement de compétences de communication. Certes, il est *indispensable* que les élèves acquièrent ces savoirs, mais pas pour donner la preuve qu'ils les ont acquis. Les apprenants doivent acquérir ces savoirs pour développer leur aptitude à les *mettre en œuvre* opportunément et conjointement dans les pratiques de communication verbale.
- Les terminologies portant sur les grammaires de discours et de textes ne sont pas stabilisées, elles ne traduisent pas une maîtrise claire et bien organisée des savoirs langagiers. Un seul exemple suffira : Si dans chaque programme, on tente d'introduire les typologies de textes, celles-ci font l'objet d'une profonde confusion : ainsi, on retrouve des intentions de discours qui, d'un coup de baguette magique, se transforment en structures de textes.

Ce même constat s'impose à la lecture de nombreux manuels. Outre le fait que certains manuels datent encore de l'époque de la grammaire dite traditionnelle, outre le fait que d'autres manuels d'origine suisse, québécoise ou française ne respectent pas la terminologie précisée dans le Code de terminologie, les manuels présentent eux aussi de larges lacunes tant au niveau de la validité des savoirs langagiers qu'au niveau de leur organisation intégrée.

3. Les métalangues sont-elles adaptées à une étude de la langue visant l'amélioration des pratiques langagières ?

S'agissant des activités d'apprentissage, de très nombreuses leçons de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire sont données *hors du support textuel* et, a fortiori, *sans prise en considération de la situation de communication* dans laquelle un texte est produit ou reçu. Les professeurs proposent l'analyse de phrases typées, suivie d'une théorie. À cela s'ajoute une approche massive, voire exclusive des exceptions et des exercices fastidieux. De plus, on ne trouve pas de traces de mises en relation de l'étude de la langue française et de l'étude des langues dites vivantes ou mortes.

Travailler de la sorte conduit à étudier uniquement les relations syntaxiques qui unissent les constituants de la phrase. Ce n'est pas rien de faire cela. C'est même quelque chose d'important.

Mais travailler sur une phrase isolée ne permet aucun apprentissage portant sur l'ensemble des faits de langue constitutifs d'un texte ou d'un discours.

S'agissant des objectifs des leçons de grammaire, ceux-ci sont souvent l'acquisition de savoirs grammaticaux déclaratifs, sans lien avec les usages de la langue et leurs effets lors d'une activité de communication verbale. Tout se passe comme s'il s'agissait de faire acquérir *le bon usage d'étiquettes* : celles des classes de mots, celles des fonctions syntaxiques et/ou sémantiques. Celles aussi, plus récentes, des intentions (informer, persuader, etc.) et des macrostructures (narrative, descriptive, etc.).

Bon nombre de maîtres dissocient ainsi l'étude de la langue, coupée de ses usages, et l'étude des textes, des discours, fictionnels ou non. On n'est pas surpris dès lors de trouver, dans les cahiers des élèves, une partie « langue » (avec ses subdivisions : grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) et une partie « textes », où se mêlent activités de compréhension et d'étiquetage des macrostructures.

En agissant de cette manière, les maitres, qui se rassurent en utilisant les termes officiellement consacrés, se privent des meilleures occasions de partir des activités langagières et de leurs résultats, plus ou moins heureux ou malheureux, pour réfléchir sur la mise en œuvre des ressources linguistiques.

Soyons claire : qu'un discours puisse être le support d'observations portant sur la phrase ne devrait pas faire perdre de vue l'idéal d'une approche où tous les choix linguistiques d'un auteur sont considérés comme autant de moyens de réaliser une intention en produisant un message verbal compréhensible, acceptable selon les normes de la situation, et susceptible de produire, sur le destinataire, les effets escomptés.

Cela étant dit, je réponds à la question. Les éléments des métalangues officiellement en usage dans l'enseignement de la Fédération Wallonie Bruxelles - en dépit de leur actuelle hétérogénéité - pourraient permettre ce genre d'observations et de réflexions.

Bien sûr, une métalangue grammaticale unifiée, simplifiée, propre à saisir des faits de textualité et de discursivité, est vivement souhaitable. Mais la constitution et la diffusion d'une telle métalangue seraient des entreprises vaines si l'approche des faits de langue demeurait inchangée.

4. Les maitres ont-ils les connaissances suffisantes pour favoriser l'acquisition d'un métadiscours grammatical par les apprenants ?

Impossible de répondre à cette question sans considérer le facteur « temps ». À un moment donné, se trouvent en fonction, dans nos établissements, des maitres appartenant à des générations d'enseignants différentes. Chacun d'eux a reçu une formation initiale prodiguée par un formateur, lui-même plus ou moins au courant de l'évolution des sciences du langage et de la didactique du français... de son époque. À l'heure actuelle, cohabitent des professeurs rompus à la grammaire traditionnelle et des professeurs ayant bénéficié d'un enseignement de la grammaire « nouvelle ».

Parce qu'ils ont été formés à diverses périodes, elles-mêmes correspondant à divers moments des réformes scolaires s'appuyant sur des théories grammaticales différentes, on peut penser que les maitres d'aujourd'hui ne partagent pas les savoirs et savoir-faire indispensables à une continuité des apprentissages de l'école fondamentale au premier degré du secondaire³.

³Soit les six années de l'enseignement primaire (6-12 ans) et les deux premières années de l'enseignement secondaire (12-14 ans).

5. Qu'est-ce qui existe pour le moment et que peut-on envisager afin d'améliorer les choses ?

Au sein de la Fédération Wallonie Bruxelles, depuis quelques années, les choses bougent. En effet,

- 1) l'inspection, lors des visites d'établissements, tente d'apprécier, entre autres, le degré de recouvrement de la matière et la continuité des apprentissages. Cela incite les maîtres à travailler en équipes. C'est donc ensemble qu'ils se penchent sur les savoirs et les savoir-faire à enseigner,
- 2) la participation aux épreuves externes non certificatives et certificatives a incité les maîtres à repenser - en équipe - leurs travaux et donc à revoir les terminologies utilisées.

Au sein de la Fédération Wallonie Bruxelles comme dans plusieurs pays francophones, des didacticiens, des grammairiens, des responsables et des inspecteurs de l'enseignement, des chercheurs en psychopédagogie, des formateurs de maîtres réfléchissent à la problématique de l'enseignement d'une grammaire efficace, au service de la compréhension et de la production de messages.

Des initiatives ont été prises : par exemple,

- une première initiative est celle d'un groupe d'inspecteurs du fondamental. Nous avons très modestement produit, en interne, un document qui reprend les notions essentielles en grammaire de discours et de texte et nous avons revu, de façon majorante, le code de terminologie. Nos travaux ont été remis à madame Vanderkelen, Inspectrice générale,
- une deuxième initiative est celle dirigée par monsieur Godet, inspecteur général coordonnateur, qui a chargé un groupe d'inspecteurs, tous niveaux d'enseignement confondus (fondamental, secondaire, spécialisé, de promotion sociale et de l'EAD), de réfléchir au développement de compétences en savoir écrire et de préciser les concepts à enseigner s'agissant de la production d'un discours à visée informative. Et cela, de la maternelle à l'enseignement secondaire supérieur,
- une troisième initiative est celle envisagée par madame Hicter, fonctionnaire dirigeante de l'IFC, qui a organisé des rencontres entre les formateurs de son service et les membres de l'inspection afin de partager un fonds didactique commun et d'harmoniser les interventions.

On le voit, de timides initiatives ont été prises. Malheureusement, et malgré la bonne volonté de chacun, ces initiatives cohabitent de façon juxtaposée, car elles ne se situent pas dans une perspective d'innovation adoptée d'un commun accord par toutes les parties.

Dans sa déclaration inaugurale, l'actuel gouvernement de la Fédération Wallonie Bruxelles a prévu de confier au Conseil de la Langue française le soin de produire un référentiel de langue qui pourrait faire office de carte maritime aux nombreux navigateurs qui ne demandent qu'à entreprendre ce long voyage.

Bien sûr, la publication d'un référentiel de langue ne changera pas du jour au lendemain l'état actuel de l'enseignement des savoirs langagiers, mais il permettrait au moins de dire que tels termes ont officiellement cours pour décrire et comprendre les faits de langue, alors que d'autres n'ont officiellement plus cours.

Mais une telle carte maritime risque d'être dérisoire si l'équipage résiste à la manœuvre et si, à bord, les capitaines sont peu habiles au maniement de la boussole et du compas.

Ce sont donc les formateurs d'enseignants qu'il faut gagner à l'idée d'une innovation dans le domaine de l'enseignement de la langue. Il faut les gagner à cette idée car, sans leur participation, les pratiques d'enseignement grammatical ne changeront pas. Et si les pratiques ne changent pas, un référentiel de langue flambant neuf ne provoquera rien de plus que l'ajout d'un nouveau temps à la valse des étiquettes.