



éduscol

Ressources pour la formation continue des enseignants

Programme national de pilotage

Les nouveaux programmes de français au collège

*Séminaires interacadémiques
dans les académies de Paris, Lyon, Bordeaux et Lille
du 20 janvier au 17 mars 2009*

octobre 2009

Sommaire

Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège
Patrick Laudet, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe des lettres

Grammaire, étude de la langue
Katherine Weinland, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe des lettres

Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège

Patrick Laudet
Inspecteur général de l'Éducation nationale

Quels enjeux nouveaux dans les programmes de 2008 ?

Rien de si « nouveau » dans ces nouveaux programmes, sinon un urgent souci de corriger les dérives de certaines pratiques antérieures bien connues de la classe de français, souvent objet d'ironie dans l'opinion publique ou les médias. Pour une bonne intelligence de ce nouveau texte de référence, assez souple en vérité, il convient moins de se focaliser sur la lettre et son détail, toujours amendable ou imparfait, que d'en bien comprendre l'esprit général, afin d'entrer loyalement dans les raisons qui ont porté ce texte. Il vise à **une réaffirmation de la place centrale de la littérature au collège.**

La littérature n'était d'ailleurs jamais sortie des textes antérieurs : significativement les documents d'accompagnement de 1996 parlaient déjà de « textes fondateurs ». Mais reconnaissons qu'ici ou là, l'ambition en était perdue. Il est heureux de pouvoir le redire paisiblement, la littérature reste au cœur de notre discipline. Au « cœur », c'est-à-dire, pour faire jouer la polysémie du mot, qu'elle lui assigne un centre de gravité, qu'elle lui garantit sa consistance sensible, et pour raviver un sens plus ancien, qu'elle lui donne aussi énergie et courage. Un autre horizon pédagogique, qui sépare langue et littérature, existe d'ailleurs dans certains pays européens ; il est contraire à notre tradition. Réduire les activités de la classe de français à l'acquisition de la langue, une langue de communication qui plus est, pour réserver l'étude de la littérature à quelques uns, sous forme d'option, n'est pas souhaitable. Une marginalisation même « dorée » de la littérature en modules, présentés comme supplément d'âme et parés alors de tous les alibis culturels serait infidèle à l'ambition démocratique qui est celle de notre discipline. Comme Jean Vilar revendiquait « un théâtre élitare pour tous », selon une formule qui a fait date, gardons l'ambition d'une « littérature élitare pour tous ». Il est vrai qu'il y faut du courage, du cœur ! Mais « présenter quelque chose de difficile au public, disait aussi l'homme de théâtre, c'est l'honorer ». De même que la belle formule de Gracq, « en lisant en écrivant », rappelle à notre discipline sa pulsation essentielle entre le lire et l'écrire, de même, l'étude de la langue et celle du texte ne font qu'un. Aménager des temps propres à leur apprentissage n'empêche pas de respirer à deux poumons !

Dans les nouveaux programmes de 2008, une telle réaffirmation était rendue nécessaire pour contenir deux dérives largement observées dans les classes :

La marginalisation « quantitative » de la littérature classique (au profit de la littérature de jeunesse).

Loin d'être exclue par les nouveaux programmes, la littérature de jeunesse doit cependant trouver sa juste place. Place mesurée, stratégique, jamais automatique ni systématique. (Il existe ainsi des best-sellers de la littérature de jeunesse, beaucoup lus dans

les classes, dont le cours de français rendu à ses exigences pourrait sans doute se passer). *Tête de Pioche* de Kochka¹ est un texte intéressant à faire lire à des sixièmes, puisqu'il met en scène la place qu'occupe la lecture à l'école et la fascination qu'exerce une histoire (en l'occurrence celle du *Vieil homme et la mer* d'Hemingway) sur de jeunes élèves. Quelle que soient par ailleurs la richesse de l'histoire et sa valeur humaine, elle n'a cependant pas vocation à être étudiée pour elle-même, en œuvre intégrale. Elle peut en revanche avoir une valeur apéritive forte, et servir de porche propédeutique à l'étude d'un texte littéraire plus exigeant, analogue à celui qui est mis en abyme dans l'histoire, et auquel le professeur accorderait la même valeur et signification. Il existe bien sûr d'excellents ouvrages de littérature de jeunesse, auxquels le professeur est toujours en droit d'avoir recours.

« Raisonnable », un maître mot qui scande les nouveaux programmes. Il donne la philosophie de cette liberté pédagogique du professeur, apte à juger avec mesure d'une « raisonnable » proportion à trouver entre corpus classique et littérature de jeunesse. C'est ainsi qu'il convient de bien lire les titres d'ouvrages proposés, assortis d'un nécessaire « par exemple ». Moins comme une somme prescriptive d'ouvrages à lire absolument, que comme une liste incitative, à forte valeur de fléchage clairement littéraire. Dans les activités de la classe de français au collège, la littérature de jeunesse occupe donc encore « une place naturelle », selon les termes du BO, mais qui gagnera à figurer plutôt dans les lectures personnelles de l'élève, dite « lecture(s) cursive(s) », « prévue(s) en dehors du temps scolaire mais le plus souvent en rapport avec le travail conduit en classe ». La frontière d'ailleurs n'est pas si simple à établir, et certaines œuvres de la littérature de jeunesse sont devenues aujourd'hui des classiques. Loin de vouloir jouer la littérature classique contre la littérature de jeunesse (« Grands débats dont furent faites grosses guerres » !), les nouveaux programmes appellent simplement à une responsabilité du professeur, seul capable de veiller à la bonne proportion s'il conjugue exigence culturelle et ambition renouvelée de notre discipline avec les possibilités et besoins des élèves qui lui sont confiés.

In fine, ce n'est peut-être pas tant le choix « littérature de jeunesse » ou « littérature classique » qui est en jeu. La qualité de la lecture et de l'attention réelle à ce qu'on lit vaut sans doute autant que ce qu'on lit. Ce qui importe fondamentalement, c'est moins l'appartenance de ce qu'on lit à un corpus estampillé que l'engagement authentique que l'on apporte à ce qu'on lit et le sens que l'on peut alors en tirer. De ce point de vue là, petit avantage tout de même à la littérature classique dont on s'accordera à reconnaître la richesse de sens et la profondeur, jusque dans sa résistance même à toute interprétation trop facile.

La marginalisation « qualitative » de la littérature classique.

Loin d'être seulement relativisée par les proportions excessives prises par la littérature de jeunesse, les grands textes de la littérature ont pu l'être aussi par les approches trop exclusivement formelles auxquels ils ont donné lieu. La dérive techniciste n'était d'ailleurs pas tant dans les textes officiels antérieurs qu'elle ne s'est installée peu à peu dans les classes. Que de passages magnifiques réduits à des manipulations formelles, aléatoires, dénuées de sens et d'enjeux. L'ambition des nouveaux programmes est de corriger le technicisme ambiant dans les classes par un souci plus grand d'humanisme (« fonder une culture humaniste »). Faut-il que toute séance d'étude de texte finisse dans une grille ? Chaque texte doit-il passer au lit de Procuste du tableau énonciatif ? Puissent, en un sens, les nouveaux programmes faire souffler un vent révolutionnaire, et mettre un bonnet rouge au vieux schéma quinaire ! Désengager les textes arraisonnés dans tous les schémas narratifs ou

¹ Kochka, *Tête de pioche*, Castor Poche Flammarion, 2006

actantiels, au demeurant très utiles mais souvent désinvestis de toute valeur, c'est conjuguer à nouveaux frais « l'esprit de géométrie », à condition de ne pas tomber dans le seul cadastre, avec « l'esprit de finesse », dont le développement reste quand même un des objectifs majeurs de l'étude de la littérature (« ce que l'environnement social et médiatique quotidien ne suffit pas toujours à construire » rappellent les nouveaux programmes). Rien moins que de retrouver cette exigence disciplinaire que répétaient autrefois les vieux maîtres : en français, on ne sépare pas le fond de la forme. Les nouveaux programmes sont clairs sur ce point ; « on développe l'aptitude des élèves à s'interroger sur les effets produits par les textes, sur leur sens, leur construction et leur écriture. Les diverses démarches d'analyse critique ainsi qu'un nécessaire vocabulaire technique, qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d'étude en eux-mêmes : ils sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens (p.3) ». Ne perdons donc rien de ce que les enrichissements de la critique moderne ont apporté aux études de lettres, notamment la rigueur dans l'attention à la forme des textes, sachons en même temps ne jamais perdre de vue le fond, voire le profond des textes que nous voulons transmettre à nos élèves.

Puissent les nouveaux programmes, bien compris, libérer certains professeurs de l'image qu'ils se font des constructions didactiques trop rigides auxquelles ils ont fini par identifier leur mission. Quand ils lisent des textes avec leurs élèves, qu'ils retrouvent le goût et le « souci constant de privilégier l'accès au sens, de prendre en compte la dimension esthétique et de permettre ainsi une compréhension approfondie du monde et de soi (p.3) ». C'est ainsi que la littérature trouvera au collège sa vraie et belle légitimité.

Quelles dérives possibles, consécutives aux nouveaux programmes ?

La patrimonialisation de notre discipline

Le mot « œuvres du patrimoine » est présent dans plusieurs passages des nouveaux programmes. S'il vise des œuvres de qualité, aussi bien de la littérature française qu'étrangère, il est pleinement valide. Cependant, il importe de prendre garde : lire des œuvres du patrimoine ne veut pas dire « patrimonialiser » notre enseignement. Il ne s'agit pas d'empiler les connaissances sur les œuvres, au risque d'un babélisme culturel. Veillons à ne pas tomber dans le « syndrome Bouvard et Pécuchet », où l'on emplirait et visiterait les œuvres comme eux les savoirs, laissant ouverte la porte à tous les résumés et digests que les officines habilitées ne manqueraient pas de procurer. Certes, on sait depuis Pierre Bayard² qu'un texte connu (sans être lu) vaut mieux qu'un texte inconnu. Mais disons-le clairement : un texte connu n'est pas un texte lu.

Les nouveaux programmes, et c'est heureux, s'efforcent d'ajuster et de renforcer l'articulation chronologique des périodes littéraires étudiées avec celles du programme d'histoire. Dans le préambule, ils font même du déroulement chronologique un des axes majeurs (pas exclusif cependant) de l'organisation des apprentissages des élèves. Cependant, le professeur de français n'a pas vocation à se restreindre pour n'être plus que le supplétif du professeur d'histoire. Il importe de garder la distinction des ordres. Si l'on étudie *Tristan et Yseult* en classe de cinquième, ce n'est pas seulement pour illustrer iconographiquement le Moyen-âge et lui donner de façon documentaire son paysage amoureux. C'est aussi parce qu'on est convaincu que ce texte, retentissant encore des travaux remarquables de Denis de Rougemont dans *L'Amour et l'Occident*, pose des questions humaines essentielles sur la constitution du couple, susceptible de nourrir la réflexion d'élèves de cinquième au moment

² Pierre Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Editions de Minuit, 2007

où l'éducation sentimentale est au cœur de leurs préoccupations. Dans son livre récent *Conditions de l'éducation*³, Marcel Gauchet met en garde contre ce qu'il nomme même le fétichisme patrimonial de notre époque. L'idée est simple. A cause de l'impact de la perte du passé qu'il appelle « détraditionnalisation », la société post-moderne, et l'école avec elle, a le souci légitime de renouer avec lui. Mais Gauchet craint ce que ce souci n'entraîne qu'une pure « extériorisation du savoir ». Le « don des morts », selon la belle expression de Danièle Sallenave, ne va plus de soi. A moins de vraiment les ressusciter ! Si le temps n'est plus où il était acquis que le passé avait valeur pour nourrir le présent, la conséquence pédagogique en est qu'il faut « lire les œuvres du passé au présent », sans quoi on ne transmettra que des savoirs privés de sens. Lire les œuvres du passé au présent : il ne s'agit pas de brandir systématiquement la bannière de l'actualité, ni de se livrer par démagogie à tous les anachronismes au risque de projeter sur les textes anciens des questions qui ne sont pas les leurs. Peut-être même les études littéraires doivent-elles viser à l'accueil bienveillant, pourquoi pas admiratif, de l'altérité radicale de certains passages, qui parlent d'autres façons de sentir le monde et de le comprendre. Mais ces précautions prises, lire les œuvres au présent, c'est les mettre en perspective, les faire résonner (raisonner ?) par rapport à notre temps. Quand un directeur de théâtre décide d'inscrire *Le Cid* ou *Agamemnon* à sa programmation, ce n'est pas seulement pour honorer le patrimoine : c'est poussé par l'intime et urgente conviction de l'actualité profonde de cette œuvre, dont il pense que nous aurons bénéfice à la découvrir ou l'entendre à nouveau. Puissent les professeurs de lettres être animés d'une même urgence et d'une même conviction dans le choix des œuvres du passé qu'ils proposent à leur élèves !

La sacralisation excessive de la littérature

Dans les classes de français, le texte littéraire n'a pas vocation à « couronner le tout », au sens où il disqualifierait tous les autres textes et leur valeur propre. Ce qui est primordial à l'école, c'est l'acte de lire. La lecture en un sens reste plus importante que la littérature. Si la littérature est légitimement au cœur de notre discipline, ce n'est pas dans un sens exclusif. Le centre ne veut pas dire toute la surface. Nous l'avons dit, la littérature de jeunesse garde ses vertus. Mieux vaut finalement un texte de littérature de jeunesse assez riche pour tenter de percer les énigmes de la destinée humaine et aborder l'usage du monde, lu de façon vivante et authentique, plutôt qu'un classique étudié « froidement », sans enjeux ni attention véritable, simplement parce que c'est un classique. Une idolâtrie pédagogique des seuls textes littéraires serait aussi dommageable que leur oubli.

Par ailleurs, faut-il, au nom de la littérature, ignorer ou mépriser les lectures de nos élèves ? Umberto Eco disait que « plus les formes littéraires sont dégradées, plus elles nous attirent ». Nos élèves lisent parfois plus qu'on n'imagine, d'*Harry Potter* à toutes les productions même douteuses de l'*Heroic Fantasy*. Sans céder à la démagogie ou à la facilité, il peut être stratégique et intéressant de partir des lectures privées des élèves, et de forger leur jugement en les conduisant vers des œuvres plus exigeantes. La littérature ne gagnera sa place authentique que si elle est en mesure de dialoguer sereinement avec d'autres types de textes.

L'ambition littéraire des nouveaux programmes ne va pas sans une certaine variété dans la nature des textes rencontrés par les élèves : « l'enseignement du français fait découvrir et étudier différentes formes de langage, celui de la littérature, de l'information, de la publicité, de la vie politique et sociale (p.2) ». C'est l'acuité de la lecture qui est visée, et c'est la nature des textes, variés, qui détermine des attitudes de lecteur adaptées. Il s'agit

³ Marie Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008

d'apprendre qu'on ne lit pas un texte littéraire de la même façon qu'on lit un texte informatif, d'où la nécessité pédagogique de diversifier les formes de lecture (intégrales, partielles, hiérarchisées, en diagonale par appui sur titres et sous titres). Une lecture sélective n'est pas identique à une lecture attentive, rêveuse, qui est le propre de la lecture littéraire dans laquelle, comme dit Bonnefoy, « lire, c'est lever les yeux du livre ».

Les conditions de la réussite des nouveaux programmes

Les programmes font suite à d'autres programmes, et les enseignants finissent par relativiser l'importance de ces successions. Une façon de leur donner sens, c'est de les recevoir comme l'occasion d'un renouveau pour vivifier nos pratiques et relancer nos ambitions. Moins une contrainte lointaine venue de l'administration centrale qu'un « *kairos* » roboratif pour un aggiornamento de notre discipline, les nouveaux programmes offrent implicitement quatre axes possibles d'attention qui pourraient permettre un gain qualitatif sensible dans l'enseignement du français au collège.

RACONTER

Notre temps serait en manque d'Histoire (on a même annoncé « la fin de l'Histoire ») et - est-ce lié ? - en manque d'histoires. Dans les classes, nous cadastrons beaucoup la littérature, mais savons-nous encore raconter ? N'est-il pas urgent de retrouver cet outil d'humanité, l'art de raconter des histoires, qui rappelle à l'homme qu'il n'est pas qu'un consommateur, mais un tissu de fables héritées. Il s'agit, à l'instar du directeur du Théâtre de l'Odéon, Olivier Py, de croire « à la vertu anthropogène des mythes ». « Sommes-nous, écrivait-il dans la présentation de la saison 2008/2009, autre chose que des fables errantes dans le siècle ? Reconnaître notre humanité non pas comme un fait scientifique mais comme un récit qui doit être dit et redit, c'est déjà en percevoir l'énigme. La fiction est hélas le plus souvent malade de virtualité, et le monde des images nous enivre de réalités fictionnées dans une débauche d'obscénité vécue. Cette réalité-fiction est plus qu'un désenchantement. C'est une forme totalitaire qui a comme postulat de départ la médiocrité du monde et pour horizon l'à-quoi-bon. L'homme y perd son destin, ne regarde plus le ciel étoilé des métaphores. Il faudrait pleurer et grincer des dents devant cette perte de récit, devant ces formes de récit qui n'en sont pas, devant ce désert sans mythes et sans paraboles. »⁴

Toute une marchandisation de la littérature pour la jeunesse a d'ailleurs doublé les grands textes sur le marché de petites histoires sur papier glacé, souvent fort « joliment » illustrées mais sans résonnance profonde, et qui souvent peuvent s'oublier, tant elles s'adressent plus à l'œil, épris d'éphémère, qu'à l'oreille, qui est en lien avec la mémoire profonde. Beaucoup de nos élèves, malgré les casques et les écouteurs, sont pourtant prêts à tendre l'oreille, à condition qu'on leur parle. Non pas qu'on les fasse lire, pieuse injonction souvent, mais qu'on leur raconte les livres, pour leur raconter le monde et l'homme.

Raconter devrait être la préoccupation majeure du professeur de Lettres au collège⁵. La philosophe Catherine Challier, dans son essai intitulé *Transmettre de génération en génération*⁶, consacre significativement le premier chapitre de son livre à cette question. Pointant les vertus de l'art de raconter, elle note : « C'est (...) que l'acte de raconter - un

⁴ Olivier Py, texte de présentation de la saison 2008/2009 du Théâtre de l'Odéon

⁵ Voir à cet égard l'excellente réflexion de Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, et notamment le chapitre intitulé : « Pourquoi raconter des histoires aux enfants ? »

⁶ Catherine Challier, *Transmettre de génération en génération*, Buchet-Chastel, 2008

conte, une légende ou une histoire - s'adresse essentiellement à quelqu'un. Il donne ainsi, à celui ou à celle qui écoute, le sentiment que son existence compte pour un autre, que quelqu'un désire lui transmettre des paroles importantes et partager avec lui ou elle des mots porteurs de sens et d'espoir, ceux dont chacun a besoin pour garder confiance, en dépit de l'étrangeté et de la menace des choses et des personnes ; des mots qui suscitent le désir de grandir, même si peur et détresse ont déjà jeté leur ombre sur la vie ». Elle ajoute : « En outre et corrélativement, comme l'acte de raconter implique une certaine durée, il permet de s'initier à une temporalité scandée par un avant et par un après qui ne se limite donc pas à l'instant du plaisir éprouvé ou de la douleur ressentie, du besoin du moment ou de la force irréprouvable, semble-t-il, de telle ou telle impulsion »⁷ C'est bien une des vertus du récit d'introduire un certain ordre dans l'esprit, et de *donner sens*, littéralement. « Il existe entre l'acte de raconter une histoire et le caractère temporel de l'existence humaine une corrélation qui n'est pas purement accidentelle »⁸ disait si justement Paul Ricoeur. Raconter des histoires n'est pas une concession un peu facile à la jeunesse des enfants, c'est une activité profondément humanisante, puissamment civilisatrice, qui constitue une première initiation, décisive, au sentiment de la durée humaine.

Quelles conséquences didactiques tirer de ces réflexions ? Si les nouveaux programmes réservent le terme de « lecture cursive » à une lecture comprise comme lecture personnelle, faite par l'élève à la maison, il s'agit de ne pas réduire la lecture en classe à la seule fréquentation d'extraits ou de morceaux choisis. Il y a un souci de « cursivité » à garder, comme une compétence essentielle à acquérir, pour aider l'élève à suivre le fil d'un récit, et pour accompagner une pratique dynamique de la lecture d'œuvres intégrales : attention au début de textes, à la mise en place d'une histoire, à la claire intelligibilité des éléments de la fiction, au cadre spatio-temporel et aux personnages. Toutes les activités de la classe de français qui ont vocation à relancer l'intérêt (anticipation sur la fin, hypothèses, suites de texte) sont toujours les bienvenues, puisqu'elles visent à accroître cette compétence de lecture cursive essentielle. Il s'agit même de refonder au collège une véritable culture herméneutique dont le récit est le lieu naturel. A cet égard, le genre policier est utile, il garde une valeur heuristique tant l'enquête policière est l'occasion d'une modélisation de la démarche de lecture. Est-ce d'ailleurs un hasard si, dans le champ universitaire actuel des études littéraires, la critique la plus stimulante est la « critique policière », selon les termes mêmes de son promoteur ?⁹ Pierre Bayard fait la démonstration plaisante qu'un texte (comme un meurtrier avéré !) en cache toujours un autre. Il rappelle ainsi que lire, c'est bien sûr lire ce que dit un texte, mais aussi ce qu'il ne dit pas, et savoir comment il s'y prend pour dire ce qu'il ne dit pas. Ce qui peut véritablement passionner les élèves, mis en situation active de détectives du sens. Les finesses de l'énonciation et de ses jeux complexes ne sont plus alors apprises de façon technique, érudites ni artificielles, mais en acte, et en action. Tout lecture se comprenant à la double lumière du *Motif dans le tapis* d'Henry James, qui dit que le sens est toujours un peu caché, et de *La Lettre volée* de Poe, qui dit qu'il n'est pas caché ailleurs que dans l'évidence du signifiant : au collège, le modèle policier offre un modèle herméneutique pour ne jamais séparer le fond de la forme ! Ce qui ne signifie pas qu'il ne faille plus lire que des romans policiers !

Au collège, les classes de sixième et de cinquième sont évidemment les plus appropriées à cette place essentielle du récit et de l'art de raconter, qu'il convient cependant

⁷ Catherine Challier, *Transmettre de génération en génération*, Buchet-Chastel, 2008, p.27

⁸ Paul Ricoeur, *Temps et Récit*, tome I, Paris, Ed du Seuil, 1983, p.85

⁹ Voir à cet égard les deux excellentes enquêtes de Pierre Bayard : *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Editions de Minuit, 1998 et *L'Affaire du chien des Baskerville*, Editions de Minuit, 2008.

de ne pas perdre en quatrième et troisième, quoiqu'il paraisse. D'autant que cette place à redonner à l'art de raconter ne se comprend pas seulement en terme statistique. Elle n'est pas seulement affaire de proportion de récits dans un corpus littéraire : mettre plus d'histoires dans les textes proposés aux élèves. L'art de raconter concerne aussi la pédagogie. Il s'agit aussi de « raconter » les autres objets d'étude pour en faire de vraies occasions d'écoute : la littérature, la poésie, le théâtre au collège se racontent et c'est le talent des bons professeurs de ne pas l'oublier. Raconter pour mieux mobiliser, question de position énonciative du professeur : nous savons bien que les bons professeurs sont souvent de bons narrateurs.

DONNER DU SENS

Si la vertu fondatrice du récit, c'est de dynamiser le sens compris d'abord comme direction, orientation, c'est aussi d'en faire valoir la signification. Trop de séances de lectures, nous le savons bien, sont désinvesties de tout enjeu véritable et consacrées à des manipulations aléatoires, rhétoriques, stylistiques, techniques, parfois insensées. Les plus désespérés sont les champs lexicaux !... Il y a sans doute urgence. Anna Arendt disait que si nous ne transmettons pas le monde à nos enfants, (le monde, c'est-à-dire son sens ou le sens qu'une vie humaine peut y prendre), ils le détruiront. Si nous ne répondons pas à la question du sens, à n'en pas douter, les élèves s'en iront hors de l'école vers d'autres mondes, plus sauvages, que leur ouvre maintenant internet, pour y trouver des réponses - mais quelles réponses ? - à leurs questions qui ne manquent pas, peut-être même à leur quête. Restons modestes : la littérature, pas davantage que notre discipline elle-même, n'a bien sûr à elle seule le monopole du sens. Mais sachons aussi assumer notre responsabilité, ce « devoir d'ânesse » dont parlait Péguy. La générosité éducative de beaucoup d'enseignants les pousse à s'engager dans des activités périscolaires souvent nécessaires, pour prendre en compte les problèmes des adolescents d'aujourd'hui. La mission éducative des collèges aujourd'hui ne peut sans doute pas ignorer les questions de santé, de sécurité routière, d'addictions diverses. Il est cependant regrettable de voir un professeur de Lettres, parfois très engagé dans des dispositifs remarquables de partenariat avec le commissaire de police ou l'infirmière, et où il donne le meilleur de lui-même, s'être parallèlement désinvesti de son enseignement littéraire, auquel il semble ne plus croire, et qu'il exécute de façon mécanique, sans âme ni ambition. Comme si la littérature, au même titre que l'infirmière ou le commissaire, n'était pas un partenaire essentiel pour aider les élèves au collège à construire en eux l'humain et à préserver leur liberté. Y croyons-nous assez ? Pourquoi finalement étudier *le Cid* ? Pas d'abord ni seulement pour sacrifier à l'exigence culturelle qu'il faudrait avoir lu une pièce de Corneille, mais parce qu'on est convaincu que cette pièce parle à des jeunes gens d'aujourd'hui : quelle pièce montre mieux que *Le Cid* la violence symbolique des projections paternelles sur les enfants ? Quelle pièce ouvre mieux à l'intelligence d'adolescents la compréhension des étapes à traverser pour que le couple des amants parvienne, par le choix de la parole et de ses exigences, à échapper au destin qui les entrave ? Si un professeur choisit cette pièce pour son programme de l'année, que ce soit à la manière d'un directeur de Théâtre qui l'inscrirait dans sa programmation, convaincu de son actualité, de sa nécessité, de l'urgence qu'il y a à l'entendre.

Il importe de donner du sens. Donner du sens d'ailleurs, plutôt que du plaisir, tel est bien l'objectif de l'enseignement des Lettres. Les nouveaux programmes ordonnent les enjeux et les hiérarchisent : « Ces différentes formes de lecture sont pratiquées avec le souci constant de privilégier l'accès au sens, de prendre en compte la dimension esthétique et de permettre une compréhension approfondie du monde et de soi. Elles s'attachent dans tous les cas à développer les compétences de lecture et à susciter le plaisir de lire » L'accès au sens est

l'objectif pédagogique premier, le plaisir de lire n'en est que la récompense. On a peut-être commis des excès en mettant en avant cet impératif du plaisir de lire. Il y a un plaisir de lire, qu'on peut souhaiter au plus grand nombre, mais que certains n'auront peut-être jamais. Mais tous peuvent connaître la joie de comprendre, ce qui est autre chose.

GOÛTER

L'horizon scientifique et même parfois scientifique qui nous hante a contaminé le champ des études littéraires. Une sourde mauvaise conscience collective a cru bon de corriger l'approximatif redouté de nos pratiques par un surcroît de schémas et de tableaux en tout genre, qui nous ont destitué d'une approche plus sensible des phénomènes et de la légitimité à les appréhender poétiquement. Pour reprendre les belles expressions de Jean Mambrino dont il fait le titre de ses livres, la littérature fait entendre « le chant profond » et reste « la patrie de l'âme »¹⁰. L'enseignement de la littérature au collège ne garde-t-il pas vocation à creuser en tout élève la possibilité des lointains intérieurs, comme dirait Michaux, à ouvrir en lui des espaces pour cette vie intérieure que son environnement contrarie, l'invitant surtout à s'extérioriser ou à « s'écarter ». Il faudrait relire les belles pages de Proust dans son petit essai intitulé *Sur la lecture* où il médite la capacité de la lecture à « ouvrir au fond de nous-mêmes la porte des demeures où nous n'aurions pas su pénétrer »¹¹. Il faudrait retrouver des accents bachelardiens dans la façon de proposer et de parler des grands textes : « Mais savons-nous bien accueillir dans notre langue maternelle les échos lointains qui résonnent au creux des mots ? En lisant les mots, nous les voyons, nous ne les entendons plus » disait-il dans *La flamme d'une chandelle*¹². Il faudrait surtout retrouver la place du rêve, un des atouts puissants de l'école, dont Marcel Gauchet montre qu'il était « le socle anthropologique sur lequel reposait la valorisation de la connaissance »¹³. Mais peut-être peut-on retrouver ce grand allié aujourd'hui perdu par la rencontre authentique de grands textes, à condition de se laisser « toucher » par eux.

L'histoire des arts, bien comprise, arrive d'ailleurs à point nommé pour réhabiliter cette part du sensible. Les programmes précisent ainsi, qu'outre la mise en perspective historique qui est sa première visée, ce nouvel enseignement, par la fréquentation des œuvres, permettra « à l'élève d'exprimer des émotions et d'émettre un jugement personnel ». Exigence de l'émotion, et de l'art d'en rendre compte, contre les excès de la mécanisation et du formalisme. Il est heureux que les nouveaux programmes fassent droit à l'émotion, et nous donnent comme ambition d'apprendre à l'exprimer, à la raisonner, pour mieux l'affiner et l'approfondir. La beauté avait fini par devenir un mot tabou dans les classes de Lettres, c'est regrettable. Oui, il y a de beaux et grands textes, il y a des textes qui racontent de belles et grandes choses : pas de raison de les bannir, au profit de textes parfois jolis mais parfois courts en bouche, comme on le dirait d'un vin. Il ne s'agit bien sûr pas, au nom du beau, de tomber dans le kitsch, dont Kundera dit qu'il est « négation de la mort et de la merde ». Camus était sensible à ce qu'il appelait la « double mémoire ». Il y a les humiliés, disait Camus, mais il y a aussi la beauté. Son ambition était de ne jamais être infidèle, ni à l'une ni aux autres.

¹⁰ Voir les livres de Jean Mambrino, *Le chant profond*, José Corti, 1985, *Lire comme on se souvient*, Phébus, 2000 et *La Patrie de l'âme*, Phébus, 2004 où il invite à revisiter des écrivains, en retrouvant le chemin de leur rêverie intime et en éclairant leur œuvre « de l'intérieur ».

¹¹ Marcel Proust, *Sur la lecture*, Actes sud, 1988, p.37

¹² Gaston Bachelard, *La flamme d'une chandelle*, PUF, 1961, p.42

¹³ Ouvrage cité, p.87,88

C'est Goethe encore qui écrivait à Johann Friedrich Rochlitz : « Il y a trois types de lecteurs ; l'un qui savoure sans juger ; un troisième qui juge sans savourer ; et au milieu un autre qui juge tout en savourant et savoure en jugeant. Cette troisième classe recrée vraiment l'œuvre d'art...ses membres ne sont pas nombreux ». Puissent les nouveaux programmes nous redonner de l'élan pour instaurer beaucoup de ces lecteurs du milieu.

INCARNER

Les nouveaux programmes voudraient ne pas être une programmation. Ainsi se justifie la formule récurrente des « par exemple » qui accompagne les corpus d'œuvres. Les nouveaux programmes en appellent ainsi à l'engagement véritable du professeur, autre façon de bien entendre sa liberté pédagogique. « Fay ce que voudras » disait la devise de Thélème. A comprendre moins comme un droit à l'individualisme subjectif et aléatoire (que chacun fasse bien comme il veut, tout et n'importe quoi !) que comme une exigence en vérité plus profonde : que chaque professeur de lettres mette son agir didactique, les choix des textes qu'il va proposer à l'étude, la manière de les aborder, en relation profonde avec un désir, dont il ne peut faire l'économie au risque de devenir un simple fonctionnaire de la transmission littéraire. Que désirons-nous vraiment enseigner, que voulons-nous d'abord transmettre ? Les meilleures séquences didactiques, si elles ne sont que des copiés-collés de revues pédagogiques, même les meilleures, ne feront jamais un bon enseignement. Il importe ainsi que chaque professeur, avant d'être didacticien, s'appuie d'abord sur le lecteur qu'il est lui-même, en lien avec l'adulte qui porte haut sa responsabilité éducative. On transmet d'ailleurs moins des connaissances ni des livres inscrits au programme, que le désir qu'on a d'eux et l'intérêt authentique qu'on leur porte. Derrière le bon maître, il y a souvent un témoin.

La littérature se transmet sur le mode d'un compagnonnage humain. Il s'agit pour le professeur de ne pas perdre la présence énonciative. A l'heure où techniquement (et jusqu'à l'excès) on s'est beaucoup occupé dans nos classes des marqueurs de l'énonciation, n'est-il pas regrettable, au risque d'une double injonction dommageable pour les élèves, que trop de professeur se soient en même temps retirés de leur parole pour se retrancher dans des dispositifs didactiques fermés qui les protègent ou les dispensent de s'adresser vraiment à leurs élèves. Contre les voix de synthèse qui envahissent notre quotidien, l'école, et le cours de lettres en particulier, doivent rester un lieu où s'entend encore le grain de la voix, où le grain d'une voix, singulière, a encore sa chance. Contre la langue de bois d'une certaine didactique, la chair d'une parole vive, qui se risque. Cette exigence est vraie pour toutes les disciplines, mais plus encore pour celle qui fait de la littérature son objet. Quelle est en effet la vocation de la littérature, contre tous les systématismes voire les intégrismes de la pensée, contre toutes les abstractions et les réalités virtuelles, sinon de donner chair à l'humain, de faire place à la pâte humaine et à l'épaisseur du monde, dans ce qu'ils ont de mêlé, de complexe, et d'irréductible.

D'un côté, la modernité démocratique et scientifique valorise l'acte d'*informer* en considérant qu'il constitue l'excellence d'une transmission garantissant à tous neutralité et liberté. Les personnes de chair et de sang, les professeurs en particulier, pourraient donc maintenant s'absenter peu à peu de ce circuit de la seule information. De l'autre, en réaction à ce modèle, on voit poindre des modèles charismatiques de maîtres envahissants, du *Cercle des poètes disparus* à *Entre les murs*. Incarnar la littérature que l'on enseigne ne signifie pourtant pas laisser libre cours à une subjectivité sans limites. Au contraire, cela suppose aussi une forme de pudeur, de réserve, consenties dans une présence forte et engagée. Il arrive que des voix cherchent à capter et à envoûter pour mieux s'assurer de leur emprise sur autrui : ce

n'est pas la déontologie de l'enseignement. Ainsi le maître ne met-il le grain de sa voix qu'au service des textes. Catherine Challier, réfléchissant au péril qui pèse parfois sur les actes de transmission écrit : « C'est pourquoi seule l'écoute d'une voix qui n'appartient ni aux uns ni aux autres, mais qui se fait parfois entendre dans les mots que nous nous disons les uns aux autres, est véritablement libératrice »¹⁴ C'est la voix de la littérature qu'il s'agit bien de faire entendre, pas celle du maître qui n'est là (mais il faut cette présence) que pour l'incarner et l'authentifier, sans la capter.

La liberté pédagogique clairement affirmée, conjuguée avec l'ambition des nouveaux programmes, peut contribuer à redonner aux professeurs de lettres la noblesse de leur mission.

CONCLUSION

Pour plagier Olivier Py, puissent les nouveaux programmes de français au collège être comme « une épître aux jeunes professeurs pour que soit rendue la Parole à la Parole ».¹⁵ Puissent les textes littéraires que nous proposons à nos élèves et la façon que nous choisissons de les étudier leur parler, de façon à ce qu'ils y trouvent des ressources pour vivre. Que « ça leur dise », au sens où cela donne à la fois envie et signification. Dans *de l'institution des enfants*, Montaigne écrit : « le gain de notre étude, c'est d'en être devenu meilleur et plus sage » Est-il ringard de penser que la fréquentation des grands textes littéraires, dès le collège, puisse se donner la sagesse comme horizon ?

En guise de documents d'accompagnement des nouveaux programmes, on ne perdrait pas son temps à relire la belle page du *Quart Livre* où les joyeux compagnons de Pantagruel abordent sur un rivage où flottent dans l'air des paroles gelées. Le moment est favorable, le printemps commence à desserrer les rigueurs de l'hiver. Mais le réchauffement ambiant n'y suffira pas. C'est en prenant dans leurs mains ces paroles gelées, c'est en les chauffant contre leur corps que le dégel arrive. Une énergie incroyable alors se libère de ses curieux glaçons. On y entend des paroles qui fusent, mais aussi des cris de souffrance, les cris de ceux qui sont morts sur ce lieu qui fut un champ de bataille. Episode bouleversant, qui donne à croire que les grands accents dans lesquels l'homme a fait entendre sa voix ne sont pas gelés à jamais. Ainsi en est-il des grandes œuvres de l'esprit. Puissent les nouveaux programmes, et la façon dont ils redonnent l'enjeu et la place de la littérature au collège, contribuer au dégel de la Parole !

¹⁴ Catherine Challier, *Transmettre de génération en génération*, op.cit.p.25

¹⁵ Voir Olivier Py, *Epître aux jeunes acteurs pour que soit rendue la Parole à la Parole*, Actes sud-papiers, 2000

Grammaire, étude de la langue

Katherine Weinland
Inspecteur général de l'Éducation nationale

Présentation des programmes

Ils existent. Vous les avez lus. Il n'est donc pas question pour moi, aujourd'hui, de les relire avec vous. Je chercherai plutôt à m'interroger sur la façon de les présenter à des professeurs qui, pour l'instant, semblent rester un peu dans l'expectative. Et un enjeu considérable apparaît immédiatement : ne pas laisser les professeurs seuls face aux manuels, ne pas laisser les éditeurs imposer une sorte de vulgate de programmes qui sont assez malléables.

Je parlerai de grammaire prioritairement, ou d'étude de la langue, j'y reviendrai, et, au nom du décroisement, m'autoriserai quelques incursions dans les autres parties du programme. Je m'interrogerai en particulier sur l'usage prévu des connaissances grammaticales, c'est-à-dire sur les compétences linguistiques à faire acquérir en lien avec la lecture et l'écriture.

Comment présenter donc ces programmes dans le domaine de la grammaire ?

Deux champs d'observation complémentaires : le préambule d'une part, le corps même des programmes de l'autre.

I Le préambule

Les principes affirmés

o Un double objectif fixé à l'enseignement de la grammaire:

« Elle (la leçon de grammaire) permet d'acquérir une conscience des faits de langue indispensables aux élèves pour qu'ils puissent :

- 1. **s'exprimer** de manière appropriée dans la suite de leur vie sociale*
- 2. mais aussi **comprendre et goûter** les textes qui constituent les piliers de la culture commune. »*

→ Une définition qui, reprenant une préoccupation ancienne (programmes de 75), envisage l'enseignement de la grammaire comme un moyen de **s'exprimer**, et de s'exprimer dans « **la vie sociale** », ce qui renvoie sans doute à une conception de la norme exposée dès les programmes de 1985 : « *Dans l'intérêt de tous et pour ne pas disqualifier certains élèves, il convient d'enseigner les règles de l'usage le plus courant* ».

→ Mais une définition qui, dans un second temps en vient à la **réception** et envisage l'enseignement de la grammaire comme un outil de lecture, orienté exclusivement vers les textes patrimoniaux.

→ Est-il excessif de penser que la grammaire est un outil de lecture pour tous les textes ?

C'est en tout cas un élargissement que ce même préambule appelle dans une autre définition, plus complète et plus ouverte, des objectifs fixés à l'enseignement de la grammaire:

« Enseigner la grammaire au collège, c'est conduire les élèves :

1. à **comprendre** les mécanismes de la langue,
2. à maîtriser la terminologie qui sert à les **identifier** et à les **analyser**,
3. afin de les amener à **réutiliser** ces connaissances pour mieux **s'exprimer à l'écrit comme à l'oral et pour mieux comprendre les textes lus** ».

On retiendra donc prioritairement cette définition.

o Des choix théoriques

Le choix fortement affirmé d'une grammaire de phrase :

« Au collège, le programme privilégie l'apprentissage de la grammaire de phrase. »

On ne contestera pas un instant l'importance de la grammaire de phrase.

→ Elle est utile, elle est **nécessaire** à une expression correcte...

→ Elle n'est cependant pas **suffisante** dès lors que l'on demande à un élève d'écrire ou de corriger autre chose qu'une phrase, et qu'on envisage de lui enseigner les notions permettant d'y parvenir s'il n'en est pas capable spontanément ou intuitivement. Un texte est une série de phrases. Il ne peut être envisagé pour autant uniquement comme une série de phrases.

Une insistance particulière sur la terminologie :

Déjà apparue avec le temps 2 de la démarche globale :

2. « maîtriser la terminologie qui sert à les identifier et à les analyser »

Réaffirmée par deux fois ensuite :

« L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture. »

« Les termes grammaticaux (sujet, verbe, complément, proposition principale, pronom relatif...) constituent en outre des repères communs dans la conscience de la langue. Ils doivent être soigneusement expliqués pour être systématiquement acquis. »

OR :

→ Tout ceci est relativement relatif...

On prend juste l'exemple du pronom relatif, terme forgé par les linguistes suisses (XVIII) et remplaçant le terme – peut-être plus clair - de « pronom conjonctif »

On prend aussi l'exemple d'un tableau de conjugaison. En quoi la terminologie apporte-t-elle des repères ?

→ Tout ceci peut entraîner bien des dérives. On a connu les limites de l'étiquetage pur et simple.

→ Tout ceci est utile pour la **réception** – envisagée sous l’angle de l’analyse – plus que pour **l’expression**

Roberte Tomassone, « *Une langue : le français* »

« *De l’étiquetage des conjonctions de coordination à la maîtrise de la coordination dans un texte, le pas est grand si l’on ne se donne pas les moyens d’interroger les fonctionnements si différents de **et**, **or** ou **donc**, quitte à redéfinir les contours d’une classe héritée de la tradition* ».

o Une orientation didactique majeure : la leçon de grammaire

Le maintien de la séance de grammaire

Le choix du terme « maintien » peut surprendre tant on a affirmé que toute forme d’enseignement de la grammaire avait disparu des classes de collège, et tant se sont effectivement posés de problèmes, dans les classes et dans les manuels. Mais les programmes de 95 (seule citation que je m’autoriserai) précisait bien : « *Tout en étant lié à la lecture, à l’écriture et à l’oral, l’étude de la langue doivent faire l’objet d’un apprentissage spécifique à l’intérieur des séquences.* »

Séance ou leçon ?... Grammaire ou étude de la langue ? Quelles précisions apporter aux professeurs ?

On peut reprendre là l’exemple des conjonctions de coordination :

→ Leçon de grammaire :

La classe grammaticale constituée, la valeur des différentes conjonctions, sans confrontation avec la réalité de la langue :

« *Les conjonctions de coordination : Elles relient des mots, des groupes ou des propositions ayant la même fonction dans la phrase. On ne peut pas les déplacer.* »

→ Etude de la langue :

- Constitution et observation d’un corpus
- Rôle joué par les conjonctions (égalité fonctionnelle des éléments coordonnés)
- Définition de la classe grammaticale
- Modalités d’emploi qui viennent interroger la classe grammaticale (interroger la grammaire est une façon de développer la « conscience de la langue »...)

En effet :

- Les conjonctions de coordination ne fonctionnent pas seulement dans la phrase : or, mais en début de phrase> rôle inter phrastique
- Toutes les conjonctions de coordination ne fonctionnent pas de la même façon : ni...
- D’autres mots sont susceptibles de fonctionner comme des conjonctions de coordination : puis, enfin, cependant, par conséquent, seulement.

Nuances et modalisations...

Le préambule a ceci de particulier qu’il nuance volontiers et modalise souvent.

On s’appuiera donc sur ces nuances et ces modalisations pour tenter une première analyse dans trois domaines essentiels : la grammaire de phrase, la progression et le découloignement.

O La grammaire de phrase

« Au collège, le programme privilégie l'apprentissage de la grammaire de la phrase.

Mais :

« Quelques uns des apports majeurs de la linguistique sont introduits à partir de la classe de quatrième dans la mesure où ils sont exprimables en termes simples et clairs et où ils désignent des faits de langue dont la compréhension, est primordiale (la cohérence textuelle et l'énonciation). »

« Il va de soi que tous les faits de langue peuvent être abordés et utilisés pour les activités de lecture sans attendre qu'ils fassent l'objet d'une étude préconisée par le programme ».

On trouve donc dans le préambule même une réponse à la question précédemment posée sur les limites de la grammaire de phrase.

O La question de la progression

« Le programme de grammaire répartit les objets d'étude par année, pour harmoniser les apprentissages entre les classes et éviter les répétitions pour les élèves. La progression est ainsi soigneusement ménagée. »

Progression à tendance linéaire ?

Mais :

« Cependant, certaines notions peuvent être abordées à différents niveaux selon leur degré de complexité. Cela n'exclut pas les révisions jugées nécessaires par le professeur selon les besoins identifiés chez ses élèves. »

Progression éventuellement spiralaire ?

O Le maintien du décloisonnement, et la question des articulations étroites ou non...

« L'organisation des programmes de français vise (...) à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale. Cette articulation ou décloisonnement permet aux élèves de percevoir clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent »

Mais :

« Les séances consacrées à l'étude de la langue sont conduites selon une progression méthodique et peuvent n'être pas étroitement articulées avec les autres composantes de l'enseignement du français ».

Une série de balancements donc, qui pousse à chercher les réponses dans le corps des programmes.

II Le corps des programmes

Dans le détail des programmes, certains points appelleront probablement des commentaires complémentaires et il conviendra de proposer quelques réglages, quelques ajustements indispensables. Ce peut être le rôle des ressources pour la classe.

Il conviendra d'abord d'éclairer des choix théoriques...

o Pour préciser des notions

Sujet inversé, sujet déplacé : La même chose ? Non, en fait deux notions différentes
Complément circonstanciel mobile ? Toujours ?

o Pour aider à opérer des tris et des hiérarchisations

Ce qui est fondamental, ce qui en découle, valeur de base, emplois particuliers

o Pour aider à la mise en système.

La langue est un système organisé.

Ce sont ces formes d'organisation qu'il importe de faire apparaître le plus possible, afin de favoriser le développement d'un raisonnement grammatical chez les élèves et pour les placer à l'intérieur d'un nombre de possibilités fini :

Exemples :

✚ Mise en système : Fonctions du nom :

- Qualifie un nom
- Complète un verbe
- Complète une phrase.

✚ Opposition : Modes :

Hervé Béchade, « *Syntaxe du français moderne et contemporain* »

« La valeur d'emploi du subjonctif se détermine par référence à l'indicatif. Le subjonctif laisse à l'indicatif le rôle d'indicateur chronologique. Lui-même exprime en face de l'indicatif un procès envisagé dans la pensée et soumis à interprétation ou appréciation ».

o Pour recenser les quelques zones d'ombre qui peuvent éventuellement demeurer, et souhaiter que des ressources à venir apportent les éclairages nécessaires

Choix dans la terminologie employée : le futur devenu « *catégorique* » et non plus injonctif, le mystère des « *mots* » désignant les adverbes en classe de 5^{ème}

Choix de systèmes de définition différents

Indicatif/subjonctif

Question subsidiaire : Quelle grammaire de référence peut-on conseiller pour éclairer ces notions ?

2. Il conviendra également de proposer une lecture des programmes susceptible de renforcer leur cohérence

o En atténuant quelques décalages – inévitables dans ce type de texte - à l'intérieur du champ grammaire ou entre le champ grammaire et d'autres champs notionnels

Grammaire

Interrogation indirecte en 5^{ème}, discours direct en 4^{ème}, indirect en 3^{ème}

Grammaire/orthographe

« La distinction des formes en ant » dans la rubrique grammatical de la classe de 5^{ème}, « le participe présent et l'adjectif verbal » dans la rubrique orthographe de la classe de 3^{ème}.

Grammaire/ lexique

L'étude lexicale de l'emphase (« l'hyperbole, en lien avec l'étude grammaticale de l'emphase ») est prévue en classe de 4^{ème}, l'approche grammaticale de cette même notion en classe de troisième

Grammaire/ écriture

4^{ème} : utilisation complexe de la chronologie dans la partie écriture, subjonctif et conditionnel en grammaire, rien sur la chronologie et l'emploi des temps verbaux

4^{ème} : Initiation à la grammaire de texte

Les connecteurs spatiaux (dans la description). Mais la description et le portrait apparaissent au programme de la classe de 5^{ème}...

Les connecteurs temporels (dans le récit). Mais « la rédaction de textes narratifs » apparaît au programme de la classe de 6^{ème}.

- **Fondamentalement, en supprimant quelques barrières, pour constituer un champ « étude et pratique de la langue » rassemblant et fédérant des notions absolument essentielles, mais qui sont actuellement dispersées entre les différentes rubriques du programme.**

Rubrique lexique :

- Niveaux de langue :

R. Tomassone, ibidem

« La différenciation des niveaux ne se limite pas au lexique, mais met aussi en jeu des traits phonologiques, morphologiques, syntaxiques, discursifs ».

- Reprises et substituts du nom « (en lien avec l'étude des classes grammaticales : les noms et les pronoms) »

Rubrique orthographe :

Ramener dans le champ de la grammaire la question de la ponctuation, pour l'instant détachée dans la partie orthographe

« La ponctuation : les divers points, la virgule, les guillemets, les parenthèses, les tirets ».

Rubrique oral : la situation de communication

6^{ème} et 5^{ème} : On fait étudier « différentes situations de communication orale et ce qu'elles impliquent (...) Le professeur insiste sur la nécessité de se faire comprendre, de prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes ».

Rubrique écriture :

La « cohérence » du texte

La situation de communication...

« Afin d'approfondir les compétences d'écriture de l'élève, le professeur insiste sur la nécessité de se faire comprendre, de prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes »

Rubrique Etude de l'image

6^{ème} : la fonction narrative

5^{ème} : la fonction descriptive

4^{ème} : les fonctions informatives et explicatives

3^{ème} : la fonction argumentative

- o **C'est dans cette mesure que le décloisonnement demandé par le préambule pourra être mis en œuvre dans les classes**

Rendre le décloisonnement porteur de sens

La constitution d'un champ « **étude et pratique de la langue** » permet un décloisonnement porteur de sens car renforçant les liens entre les différentes rubriques et donnant une gamme plus étendue d'outils pour l'expression.

En effet, quel décloisonnement possible sans les notions qui viennent d'être évoquées ? Et par exemple, quel apprentissage de la lecture sans une réflexion sur les formes de reprise ? Quel apprentissage de l'écriture sans une réflexion sur la cohérence du texte ?

Choisir les formes d'articulation en fonction des savoirs enseignés

Il est possible en outre de s'appuyer sur ce champ pour apporter une réponse à la question sur le décloisonnement précédemment laissée en attente et éclairer la phrase : « *Les séances consacrées à l'étude de la langue sont conduites selon une progression méthodique et peuvent n'être pas étroitement articulées avec les autres composantes de l'enseignement du français* ».

Si l'on s'appuie sur un champ « étude de la langue » suffisamment étendu, la question du lien étroit ou lâche entre « *séances consacrées à l'étude de la langue* » et « *autres composantes de l'enseignement du français* » trouve très naturellement sa réponse :

→ Certaines notions liées à la structuration du texte ou aux choix énonciatifs appellent un lien étroit.

→ Quelques notions, liées par exemple à la morphologie ou à l'identification simple de certaines fonctions, peuvent être abordées sans lien particulier avec les autres composantes de l'enseignement du français.

→ Enfin d'autres notions peuvent être abordées dans la phrase, mais en lien direct avec l'écriture et la lecture. On citera les compléments circonstanciels (noms ou propositions subordonnées) en lien avec la narration ou l'argumentation, les différentes façons de qualifier le nom en lien avec la description...

→ Il convient donc de partir de la nature du savoir à enseigner pour savoir comment l'enseigner, et en l'occurrence à quel niveau d'analyse se situer.

→ C'en outre cette souplesse qui permet d'élaborer des progressions autorisant une double cohérence et une double entrée, par les textes ou les œuvres, et par les points de grammaire abordés dans une progression organisée.

3. Il conviendra enfin de revenir sur la question de la progression grammaticale

o Double question :

- Quel type de progression doit-on retenir ?
- Comment concilier, dans cette progression, une approche grammaticale se déclarant essentiellement phrastique en 6^{ème} et en 5^{ème}, et s'ouvrant davantage au texte et à l'énonciation en 4^{ème} et en 3^{ème} ?

o Un exemple: les temps simples du passé, mode indicatif, classe de 6^{ème}.

« *Le passé simple et l'imparfait (premier plan et arrière plan dans un récit) ; l'imparfait dans la description, le passé simple dans la narration ; action et état borné/non borné* »

« *Le futur (valeur temporelle de projection dans l'avenir ; valeurs modales de futur catégorique (injonctif), de supposition)* ».

o Quel type de progression ?

- On cherche à tout dire de la notion, à aller jusqu'au bout, de façon à n'avoir pas besoin d'en reparler. On envisage toutes les entrées possibles dans le point de grammaire retenu:

Exemple : Passé simple/imparfait, classe de 6^{ème}.

- valeur première : borné/non borné
- conséquences : premier plan et arrière plan
- emploi dans le texte : la description, la narration

- C'est donc le choix d'une progression linéaire qui s'affirme ainsi, selon un principe simple, clair et précis :

→ Voir chaque notion une seule fois et donc la voir complètement, en son entier, pour n'y plus revenir. Tous les déterminants du nom en 6^{ème},

→ Aller au bout de la notion sans se bloquer sur des questions liées à d'éventuels pré requis pourtant indispensables, ici la notion de mode, sans laquelle le terme « *valeurs modales* » du futur risque fort de rester mystérieux, et qui est prévue pour la classe de 5^{ème}.

Cette progression a certes des aspects séduisants : elle donne le sentiment d'être guidé, d'avancer plus vite, de faire acquérir plus de savoirs.

Mais elle propose en fait un pari impossible à tenir, pour deux raisons au moins :

→ Elle amène à accepter le même degré de complexité de la 6^{ème} à la 3^{ème}

→ Elle suppose que les élèves aient les mêmes capacités de raisonnement de la 6^{ème} à la 3^{ème} et que donc le niveau de difficulté de la 6^{ème} à la 3^{ème} puisse être le même.

Est-il excessif de dire que ce n'est pas le cas ? Non sans doute puisque les programmes eux-mêmes ont envisagé cette question :

Retour au préambule pour y voir que le principe de progression linéaire se trouve assoupli par la remarque suivante : *«Cependant, certaines notions peuvent être abordées à différents niveaux selon leur degré de complexité. Cela n'exclut pas les révisions jugées nécessaires par le professeur selon les besoins identifiés chez ses élèves. »*

C'est à partir de cette formule qu'il paraît raisonnable d'arrêter une attitude : éviter les **répétitions** et les **redites à l'identique**, mais organiser les **reprises** qui permettent une complexification progressive des notions abordées et la construction, progressive, elle-aussi des compétences (> savoir utiliser les temps du passé).

o L'articulation grammaire de phrase en 6^{ème} et en 5^{ème}, grammaire s'ouvrant au texte et à l'énonciation en 4^{ème} et en 3^{ème}....

On peut repartir de l'exemple des temps du passé et de l'approche notionnelle qui en est proposée :

« Le passé simple et l'imparfait (premier plan et arrière plan dans un récit) ; l'imparfait dans la description, le passé simple dans la narration ; action et état borné/non borné »

Récit, description, narration... on est en fait très loin de la grammaire phrastique annoncée, on se situe, à juste titre pour ce type de notion, dans le texte ou ce que d'autres disciplines nomment le discours.

Or, au-delà de cet exemple, bien des points abordés en 6^{ème} et en 5^{ème} dans cette grammaire qui se veut avant tout phrastique relèvent d'un autre niveau d'analyse, et exigent cet autre niveau d'analyse.

On citera rapidement :

- Les temps verbaux,
- L'emploi des déterminants,
- L'emploi de certains adverbes,
- L'emploi des pronoms personnels, et de quelques autres pronoms dont les démonstratifs,
- Les discours directs et indirects.

Conclusion

« Le professeur adapte sa démarche aux besoins et à la diversité des publics scolaires »

C'est sur cette demande formulée à l'intérieur du préambule que je souhaite conclure. En effet, il est bien évident que dans le domaine grammatical comme dans d'autres domaines, et sans doute plus que dans d'autres domaines, l'élève est au centre de nos préoccupations.

Certains élèves entendent parler autour d'eux un français correct et donc s'expriment correctement de façon assez spontanée ou « *intuitive* » pour reprendre le préambule. Pour d'autres ce n'est pas le cas.

Dans le premier cas, l'étude de la langue peut s'appuyer sur une pratique intuitive pour aller, sans difficultés particulières, vers une pratique raisonnée.

Dans le second cas, il faut construire davantage, corriger certes mais aussi donner les moyens d'une expression correcte et adaptée.

Une part de souplesse est donc nécessaire, dans ce domaine comme dans celui de la lecture ou de l'écriture. C'est ce sens que je veux donner à la très belle expression de « ***liberté pédagogique*** ».