

ÉDITORIAL

La Tradition et les Modernes : fausse querelle pour une vraie crise

André PETITJEAN

CONSTAT :

Chaque fois qu'il a été question d'adapter le système éducatif aux nécessités fluctuantes et aux besoins immédiats du capitalisme, de projet de « réforme » en projet de « réforme », le pouvoir, gaulliste, pompidolien ou giscardien, a toujours tenté de faire coïncider la division *technique* du travail avec la division *sociale* du moment.

Il s'en est suivi, *logiquement* (il n'est pas possible d'aborder ici les mécanismes de cette logique et il nous faut passer immédiatement à ses conséquences) : des économies multiples (crédits d'enseignements, rémunérations des enseignants, aides aux enseignés), une sélection « efficace » au moyen du fonctionnement même de certains rouages de l'appareil scolaire, une mutilation de la force de travail par rapport aux possibilités actuelles (tant en fonction des *besoins sociaux* qu'en tenant compte du *progress des connaissances* dans les différentes activités humaines.)

Sur la toile de fond d'une aggravation accélérée de la crise, au moment où, plus que jamais, la nécessité d'une réforme démocratique et moderne de l'enseignement est à l'ordre du jour, une nouvelle diversion/adaptation se prépare par l'intermédiaire de la réforme Fontanet — (Lesur-Soisson) — Haby, réforme dont la publication se fait attendre (le développement de la crise et la nouveauté pour le pays d'une alternance politique jouant énormément dans ce différé ministériel).

Cependant, à suivre les grandes lignes du projet qui, çà et là, ont pu parvenir à la connaissance publique, et dans la mesure où les difficultés *d'ajustement* les font osciller de manière parfois fort contradictoire (voir ce qui fut dit avant et après les Etats Généraux du SNES, voir l'annonce fracassante d'une refonte de l'orthographe et son plus récent renoncement) il semblerait que de Fontanet à Haby l'accent principal du projet ministériel s'est déplacé d'une réforme de *structure* vers une réforme de *contenu*, le tout dominé par une constante : la *régression*. Démantèlement aux visages multiples : — augmentation de la restriction des crédits alloués au service

public d'enseignement (crédits de fonctionnement, créations de postes) — aggravation de la sélection par la réforme des maternelles, l'interdiction des redoublements dans le primaire, la multiplication des palliers de sortie (5^e, 3^e, 1^{re}) le renforcement des barrages d'entrée (facultés)... — accroissement de l'emprise de l'idéologie dominante (suppression de matières comme l'histoire et la philosophie à certains niveaux du cursus, diminution d'horaire pour d'autres (3 heures de français en 3^e !), invitation des élèves à un enseignement à la carte...).

Au total, un abaissement généralisé du niveau éducatif, le tout sous couvert d'un libéralisme pédagogique et d'une démagogie qui de plus en plus s'affirme comme un certain « modern style » politique (choix par l'élève de son propre rythme de progression, réorientation volontaire, terminale optionnelle...). Démagogie, car pour ne prendre qu'un exemple, nul n'ignore que tout besoin de « culture », de lire, d'écrire, n'est pas inné mais développé ou non par le milieu familial qui peut tout aussi bien servir d'incitateur que de frein. Et abandonner l'élève aux déterminations socio-économico-culturelles c'est, de fait, entériner les inégalités sociales au lieu de les combattre.

Or, ce « ripolin » moderniste d'Haby ne peut prendre qu'avec l'aide de *complicités idéologiques* aux formulations variées dont il faudrait analyser les présupposés politiques et philosophiques : « pente naturelle des élèves », « à chacun selon ses capacités », « laisser aux élèves la possibilité de libérer leur créativité », « écoles parallèles », « école caserne vs école émancipatrice », « école ennui vs école ouverte sur la vie », « savoir sclérosé vs pouvoir de l'expression »...

Pour comprendre l'origine de ces mots d'ordre idéologiques, il convient de réfléchir sur ce qu'il est convenu d'appeler l'enseignement traditionnel, sur son envers/même moderniste et sur les possibilités d'une véritable démocratisation de l'enseignement, attendu que nous nous limiterons, *spécifiquement*, il faut le souligner, aux contenus et aux formes de *l'enseignement du français*.

I. La Tradition.

L'enseignement traditionnel, ce terme est usé, recouvre un certain type d'enseignement qui connut ses heures de gloire aussi longtemps que le réseau secondaire-supérieur de l'appareil scolaire fut réservé à une élite socio-culturelle. Cet enseignement repose sur un cloisonnement étanche tant *interne* (séparation dans le premier cycle de l'étude grammaticale et de l'étude des textes, dans le second cycle évincement de l'étude de la langue...) qu'*externe* (le français en tant que discipline est isolé de l'histoire, des mathématiques, de la philosophie...)

I. 1. Littérature et Tradition.

L'enseignement « traditionnel » de la littérature n'a jamais prétendu détenir un savoir sur les textes. Fonctionnant à la vibration subjectiviste et à la fascination verbale du discours professoral, il entend se limiter au rôle d'intercesseur entre enseignés et textes sacrés. De cette mise en rapport, de ce *frottement*, l'élève doit acquérir, par simple osmose, sans que les connaissances ne soient jamais désignées comme telles, une *culture*, ensemble homogène que l'on peut arbitrairement détailler ainsi : — 1. des « connaissances » *linguistiques* : la lecture des grands textes (« les classiques ») doit permettre à l'élève d'assimiler une langue de

« qualité », de posséder un lexique et des tournures syntaxiques qu'il devra ingérer par imitation, faire siennes pour les reproduire.

— 2. un « savoir » informatif : tant *historique* et *hagiographique* (transparent à la réalité qu'il reflète, le grand texte informe l'élève sur l'« histoire » de son pays, « les traits de civilisation », « la vie de l'auteur »...), que *psychologique* (transparent le texte l'est aussi par sa faculté d'exprimer le « caractère » de l'auteur-génie... à travers les personnages est mis à jour l'éternel « cœur humain »...).

— 3. *Des leçons morales et philosophiques* : toute étude d'un texte est prétexte à une leçon de morale, catéchisme laïque au moyen duquel il s'agit de faire prendre des habitudes morales et sociales, variables suivant l'appartenance au réseau primaire ou secondaire : le respect de la propriété, l'obéissance aux consignes du maître, la punition de l'envieux, la récompense du laborieux, la méfiance envers l'esprit de parti, l'apologie de l'objectivité, le sens du devoir...

— 4. *Le jugement esthétique* : posséder de « la fraîcheur dans le sentiment », de « l'originalité dans l'expression », du « bon goût », de « l'élégance », autant de vertus « naturelles » qui feront de l'élève doué, (le « littéraire »), celui qui sait parler de tout avec détachement (tachisme de la citation, rhétorique de la composition...).

Au total, un tel enseignement, reposant sur diverses méconnaissances théoriques (linguistique, matérialisme historique, psychanalyse) consacre la conception ornementaliste de la littérature, c'est-à-dire la conception du texte comme une simple expressivité d'un signifié transcendantal, la réduction du texte à un sens univoque, l'ignorance des rapports texte/histoire, texte/sujet... Idéologique de part en part, bien qu'il participe au processus positif de scolarisation généralisée, cet enseignement « interpelle » l'élève en « sujet » suivant un fonctionnement conforme au maintien des rapports sociaux actuels.

I. 2. Langue et Tradition.

Confuse, inadéquate, inefficace, la grammaire scolaire traditionnelle se caractérise par une conception de la langue comme non autonome, transparente aux « idées » et à la « réalité », par une recherche de la catégorisation à outrance (mot, proposition), ce qui implique pédagogiquement un double exercice : l'*analyse grammaticale* (étiquetage des mots quel que soit leur contexte en leur attribuant une *nature* et une *fonction*), l'*analyse logique* (détermination de la proposition au sens logique du terme, c'est-à-dire calquée sur un modèle abstrait hérité de *Port-Royal* : sujet-copule-attribut) (1).

Une *norme* domine cet enseignement (« bon usage », « belle langue », « bien/mal écrit ») ; elle s'appuie sur un passé *écrit* de la langue et s'érige comme gardienne de l'héritage culturel. Cette fixation a pour corollaire une attitude pédagogique défensive et agressive, rejetant comme négative, fautive, la langue orale naturellement apprise par les élèves dans la vie quotidienne.

S'établit ainsi un écart entre la langue normalisée et l'usage (écrit et oral), écart qui recouvre symétriquement les différences socio-culturelles

(1) Lire *Pratiques* n° 3/4. La Grammaire et les textes. J.F. Halté.

entre élèves favorisés et élèves défavorisés. A ce niveau, le linguistique (langue normalisée) et l'idéologico-politique (aristocratie-bourgeoisie) s'articulent étroitement avec, d'un mode à l'autre, un refoulé commun : le « populaire ». Phénomène d'autant plus anachronique, réactionnaire, que le développement de la scolarité et l'extension des médias procèdent à un nivellement qui remet en cause la division linguistique de classe. (Si Louis XIV ne pouvait que difficilement comprendre le parlé du jardinier du château, tel maître des forges n'a pas besoin de traducteur lorsqu'il s'assoit à la table des négociations salariales). Et pourtant, à lire les *Instructions Officielles* de 1923-1938, l'élève est un enfant pauvre linguistiquement, démuné moralement, devant accéder à la *belle langue* à travers les phrases d'auteurs, aux *beaux textes* par l'intermédiaire des anthologues de « *belles pages* ». D'où l'usage, spécifiquement scolaire, de manuels de grammaire ignorant la langue orale, de manuels littéraires diffuseurs des canons esthétiques et moraux de la classe dominante. (2)

I. 3. Enseigné et Tradition.

Cet enseignement qui a pu fonctionner sans grippage face à une élite socio-culturelle possédant « naturellement » la performance linguistique adhoc (rôle du milieu social dans l'acquisition de la langue) se caractérise par une *passivité* des élèves : — pour les « doués », dans la mesure où leur éducation consiste en un engrammement de schèmes linguistiques et idéologiques.

— pour le nouveau public scolaire, dans la mesure où aucun compte n'est tenu de la réalité sociale de l'enseigné, de ses préoccupations, de son environnement culturel. On assiste ainsi à un « malaise » généralisé, des enseignants (tel inspecteur regrettera « les sixièmes pétillantes et sémillantes d'antan », « le niveau baisse », leit-motiv en passe de devenir lieu commun), des enseignés (dont les réactions se partagent, devant les textes, entre le mutisme et la parlerie).

II. La Tradition et les Modernes.

Si certains enseignants se replient sur le passé, d'autres assument généreusement les problèmes du temps présent et parmi eux les tenants du modernisme. Cette appellation recouvre des pratiques diverses d'enseignement, la commercialisation de nouveaux manuels de littérature, la publication de collections « littéraires »... Le foisonnement de ces discours, les contradictions qui les travaillent, nécessiteraient, si l'on voulait cerner la modernité pédagogique, une étude théorique qui ferait à elle seule l'objet d'un article. Nous y reviendrons ultérieurement dans la revue.

En attendant, nous nous limiterons à une étude *descriptive* (avec toutes les imprécisions que cela implique) du modernisme pédagogique, pointant quelques-uns de ses idéaux névralgiques :

1/ Contre l'explication de texte traditionnelle à dominante psychologisante ou historiciste, on fait sauter le corpus des « belles pages » pour l'élargir à l'environnement culturel actuel des élèves : bandes dessinées, disques, magazines, romans policiers... On ne peut qu'approuver cette intention de

(2) Lire *Pratiques* 1/2 : Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire : le « Lagarde et Michard ».

ne pas couper l'élève de son vécu en liant organiquement la vie de l'école et la vie du milieu ambiant. On ne peut cependant accepter que, sous prétexte de « libérer l'élève », on l'enferme trop souvent dans les discours qui le préforment de fait, en opposant comme incompatibles « connaissance » et « expérience vécue » et en transformant simplement le corpus des textes, sans modifier le rapport au texte.

On assiste alors au rejet de toute œuvre non contemporaine, à la création de nouveaux manuels (« Textes Vivants » !) dont les objectifs sont clairement avoués : utiliser les textes pour permettre aux élèves « de voyager à travers le vaste monde », leur procurer des œuvres « reflétant l'actualité et ses problèmes »... La conception traditionnelle des textes est donc maintenue, seul a changé l'objet de la transparence. Participent de ce même mouvement de conservation, sous couvert de nouveauté, ces collections dites « thèmes et textes » qui attribuent au texte un rôle de prétexte, d'illustration d'un objet qui le dépasse. Il appert ainsi que Tradition et « Modernité » reposent sur un socle commun : la négation du texte comme organisation signifiante et le refus d'un véritable apprentissage de la lecture.

La modernité pédagogique peut prendre une forme toute contraire, non plus une fixation sur l'expérience mais la revendication d'un savoir positiviste réduisant les textes à une machinerie formelle sans *sujet* et en dehors de toute *histoire*, ce qui là encore n'est qu'un simple renversement de la tradition.

2/ Contre la dominance de l'écrit, jugé « intellectualiste » et « bourgeois », l'accent est mis sur l'oral qui, lui, correspondrait plus « naturellement » aux besoins d'expression. Et faute de maîtriser les règles linguistiques des deux codes, on transforme les cours en salles de bavardage, où, d'exposés en débats, n'est jamais véritablement posé le problème du passage de l'oral à l'écrit et de la maîtrise de la langue.

3/ Contre la grammaire scolaire et sa conception dite « intellectualiste » et « répressive » est postulée une représentation instrumentaliste du langage comme expression de l'être, miroir de la vie intérieure. Il s'en suit alors une réduction voire une suppression d'un véritable apprentissage de la langue par l'intermédiaire d'*exercices* (dont les formes et les contenus sont, il est vrai, à redéfinir) portant tant sur l'oral que sur l'écrit. Cette modernité, tout comme la tradition, méconnaît la langue comme *système*.

4/ Contre la passivité des élèves, leur absentéisme, on fait appel à leur « spontanéité » à leur « créativité » (concept qui, tiré du champ de la linguistique, sert alors d'habit nouveau à la vieille notion de « création » avec tout ce qu'elle comporte de don magique...). Chaque élève doit « s'exprimer », dire ce qu'il « ressent », étant bien entendu que chacun a *sa* vérité du texte et que le maître ne saurait trancher sous peine de *directivité* abusive.

5/ Contre le cloisonnement du français on participe, sous couvert des 10 %, à des expériences interdisciplinaires qui, faute d'une formation scientifique des maîtres dans leurs disciplines réciproques, tournent trop souvent au gag pédagogique.

Traditionnels et Modernes s'affrontent certes, mais sur le mode fétichiste de l'opposition inconditionnelle. En ce sens, la réaction moder-

niste n'est qu'un simple geste de renversement de l'autre, et partant, un geste de conservation. On rejette un savoir poussiéreux et une relation pédagogique magistrale mais pour les remplacer par une méfiance à l'égard du savoir et un escamotage de la relation pédagogique. Finalement, ces deux pratiques se partagent le fond philosophique dominant : humanisme abstrait et empirisme.

Bien plus, on peut avancer que d'une pratique à l'autre il y a, par delà la conservation, véritablement dévalorisation. Car ce que nous venons de décrire comme le programme moderniste, l'illusion pédagogique le fait passer pour un sommet de l'audace pédagogique, et pourtant ce n'est là, sur la base il est vrai d'un louable souci de lier l'école à la vie des élèves, que l'installation, dans le réseau secondaire-supérieur, de pratiques pédagogiques en vigueur dans le réseau primaire-professionnel (méthodes dites actives, enquêtes sur le terrain, excursions, études thématiques, pédagogie non directive...) dont on connaît la finalité sociale : occuper les élèves le temps de la scolarité obligatoire en les enfermant dans les handicaps de leur milieu d'origine.

Qu'entre un tel type d'enseignement (ne demandant qu'un niveau peu élevé de formation des maîtres, impliquant des économies sur la formation de la force de travail) et les nécessités technocratiques du système actuel (recherche d'une véritable déscolarisation de l'enseignement) il y ait convergences d'intérêts (économiques) et connivences de vues (idéologiques) cela ne saurait nous étonner dès lors, et l'on comprend peut-être mieux le pourquoi et le comment de la refonte des contenus de la réforme Haby.

III. Pour un enseignement démocratique.

Pour dépasser cette opposition, il faut élaborer une conception *démocratique* de l'enseignement du français, conception qui ne peut s'enfermer dans l'idéologie de la classe sociale dominante, que ce soit sous sa forme 1923-38 ou 1970-75, mais qui doit changer de terrain, tant au niveau de l'étude des textes que de l'apprentissage de la langue.

III. 1. L'étude des textes.

La remise en question de l'enseignement traditionnel de la littérature prend le plus souvent la forme d'une crispation sur les problèmes du corpus. Il est certainement nécessaire d'élargir la définition du texte et de redéfinir un corpus qui englobe les textes que la tradition critique a classé comme « littéraires » et tous ceux qu'elle a refoulés. Il est cependant vain de reculer en extension les limites du corpus si l'on reste enfermé dans une conception instrumentaliste du texte, combien même ferait-on étudier des textes à contenu « révolutionnaire » ou « sexuel ». Cette affirmation reste à nuancer car on ne peut nier qu'à un certain niveau d'intervention, il est des textes plus « utiles » que d'autres. Fondamentalement, disons que tout élargissement du corpus doit s'accompagner, en compréhension, d'une remise en question radicale des mécanismes de lecture, d'autant plus que certains textes, de par leur écriture, contestent et périssent les lectures transparence.

Il faut donc affirmer et prouver que l'enseignement de la littérature peut perdre sa fonction de transmetteur de *valeurs* pour devenir le lieu d'un *savoir*.

Savoir pour l'élève qui ne soit pas érudition, citation, mais aptitude à développer et à maîtriser un esprit critique. L'enjeu est de taille. Il s'agit de faire accéder l'élève à travers une lecture non pas monologique mais dialogique, aux notions de texte comme fonctionnement, systématique, production signifiante à l'intérieur d'une société, mise en cause non d'un individu mais d'un « sujet ». Aider l'élève à découvrir comment, dans un texte, des structures figuratives de surface, polysémiques, permettent l'investissement de contenus axiologiques (au lieu de les faire recevoir passivement), lui apprendre à réduire le niveau figuratif d'un texte, qu'il soit poème, roman, affiche publicitaire... à son niveau conceptuel, afin qu'il découvre ainsi son mode d'organisation et de fonctionnement.

On peut alors, en pondérant les travaux suivant les degrés du cursus, les types d'enseignement, multiplier les approches *du* texte. Dans le premier cycle, on étudiera les marques de l'énonciation, les rapports de la narration et de la fiction, la pagination, les titres des romans... On différenciera les analyses du personnage (psychologique, sociologique, textuelle, actantielle, ensembliste (3) non pas pour céder au démon du pluriel mais afin de mesurer celles qui sont les plus « rentables ». Un élève de 4^e est parfaitement capable d'appréhender un récit comme un ensemble organisé de fonctions qui, logiquement, par une série de transformations, parvient d'un état initial à un état final, capable d'accéder à une définition formelle du fantastique. (4) Dans le second cycle, on peut aborder des structures sémiotiques plus complexes : éléments d'une syntaxe narrative d'un roman (5), d'un recueil de poèmes, analyses fonctionnelles des énoncés, lecture des isotopies... (6) Autant d'études qui prennent en charge le fonctionnement textuel mais aussi les rapports du texte à l'*histoire* et au *sujet*. A ce niveau d'analyse, on peut présenter le texte non comme le reflet d'une période historique, mais comme un simulacre s'appuyant sur une multitude de textes qui l'informent, textes qu'il réécrit, subvertit ou interdit à l'intérieur de l'espace culturel de la lecture. De même, par rapport au savoir analytique, il ne s'agit pas de déplacer la transparence de la critique traditionnelle sur la face cachée du génie créateur mais de présenter le texte en termes d'autonomie relative du signifiant (phénomènes d'anagrammatisme), de surdétermination des unités signifiées par les isotopies, de procédés textuels s'apparentant à la syntaxe du rêve (figurabilisation, lapsus, inversions, ellipses, répétitions...). L'intérêt de ces travaux est de montrer qu'un texte est un système polysémique, réglé par des impératifs qui ne sont pas ceux de la simple communication. Fonctionnement complexe, il ne peut être subordonné à un sens unique et préétabli mais reste cependant saisissable par l'intermédiaire d'un certain nombre de *règles* repérables (syntaxiques, phonologiques, sémantiques...).

(3) Voir l'article de J. Peytard dans ce numéro.

(4) *Le Chat Noir d'E. Poë* in *Pratiques* N° 1/2.

(5) *Candide, Analyse textuelle...* in *Pratiques* N° 3/4, 5.

(6) Lire dans ce numéro l'article de D. Kaisergruber : *Rabelais : de la structure à la lecture*.

Or ce savoir ne serait rien s'il ne rejaillissait, au niveau des élèves, dans une *pratique* des textes. Lire un texte c'est le pratiquer, conjointre le travail de lecture et d'écriture, conjointre la logique du raisonnement sur le plan dénotatif et le « raisonnement » figuratif, ouvert sur une logique de « l'imaginaire » et de l'invention, en un mot, affronter le signifiant.

Là encore, il s'agit de moduler les exercices suivant les niveaux du cursus. Dans le premier cycle, où le droit d'écrire est reconnu, il est très stimulant de partir de contraintes formelles données aux élèves (jeux de mots, carré sémiotique, imposition d'un GN ou d'un GV, permutation de proverbes...). Ces formes contraignantes permettent aux élèves de passer à la pratique d'écritures diverses (rédaction, nouvelles, poèmes...). Dans le second cycle, il serait temps de mettre un terme à l'omniprésence du discours critique (dissertation, commentaire) et de donner droit à l'écriture, à la réalisation du sujet dans l'ordre du symbolique. Car, ce qui importe ici, c'est la pratique du langage. Non pas la chienlit expressive, mais la nécessaire dialectique de la *structuration* et de l'*expression*. Pas d'expression si ce n'est pour les culturés et sur le vide, le lieu commun, sans structuration. Alors seulement pourra être envisagé de mettre fin à la passivité des élèves, de mettre fin à ce divorce qui règne entre une minorité d'écrivains (sacralisés) et une majorité de lecteurs (consommateurs passifs).

Une telle intervention, bien entendu, va à l'encontre du SMG présidentiel (« savoir minimum garanti ») et repose sur une conception totalement antagonique de la formation des enseignants. Ses avantages sont multiples :

- 1) Lier la théorie et la pratique, la théorie de la langue et du texte, l'étude des mécanismes de production du sens, à leur utilisation. Armé de cette connaissance et pratiquant le signifiant, l'élève comprendra et appréciera d'autant mieux les textes qui seront étudiés.
- 2) Donner aux élèves le goût de lire, les rendre actifs et surtout conscients de l'enfermement idéologique que leur procurent les médias, grâce à une détection des fonctionnements cachés ou détournés des textes journalistiques ou publicitaires, des films à grand spectacle...
- 3) Donner au travail une forme *collective* opposée au contrôle actuel des connaissances, centré sur l'exercice individuel, motivé presque uniquement par la notation.
- 4) Réunir plaisir et connaissance, travail de la langue et plaisir de la langue, subversion bien plus grande que la représentation, par textes interposés, du « sexe » ou de la « lutte des classes » devant des lecteurs voyeurs.

« Si l'on veut arriver à la jouissance artistique, il ne suffit jamais de vouloir simplement consommer confortablement et à peu de frais, le résultat d'une production artistique ; il est nécessaire de prendre sa part de la production elle-même, d'être soi-même, à un certain degré, productif... Rien que de manger, c'est un travail : il faut couper la viande, la porter à sa bouche, mâcher. Il n'y a pas de raison que le plaisir esthétique s'obtienne à meilleur compte ».

B. BRECHT

in *Ecrits sur la Littérature et l'Art*, l'Arche.

5) Œuvrer pour un véritable enseignement pluridisciplinaire, à l'intérieur de la discipline : français/mathématiques (étude du personnage, de la notion de phonème... à partir des ensembles...) français/histoire (insertion des textes en tant que pratiques spécifiques dans l'histoire des pratiques sociales), français/dessin (étude comparée des différents systèmes signifiants, textuel, graphique, pictural, de leur mode de figuration spécifique, des réécritures possibles... etc).

Au total, il est indispensable à un enseignement véritablement novateur de faire la critique des finalités idéologiques de l'enseignement traditionnel de la littérature, de dénoncer les illusions pédagogistes, et d'affirmer la possibilité de réaliser *dès maintenant* une pratique autre des textes : une dialectique conduisant de l'étude des textes en passant du plan figuratif au plan conceptuel (modèle fonctionnel, modèle logico-sémantique, procédés textuels...) pour revenir au plan figuratif mais de manière active, par la fabrication des textes.

III. 2. L'apprentissage de la langue.

L'enseignement de la langue relève lui aussi du discursif et de la pratique. La linguistique est désormais un outil incontournable pour tout enseignant de français. Elle met à notre disposition un cadre théorique qui apporte une meilleure connaissance des fondements de la norme et plus généralement du fonctionnement du système de la langue.

Modèles distributionnel et génératif mettent ainsi un terme aux divisions en parties du discours et à l'enlisement dans les catégories de la pensée, grâce à une série de concepts clés : synchronie/diachronie, paradigme/syntagme, traits pertinents/redondants, structure de surface/structure profonde, grammaticalité, acceptabilité, etc. (7)

Muni de ces connaissances sur le fonctionnement de la langue, le praticien sera plus apte à mesurer ce qu'il doit attendre des élèves. Il pourra mieux fixer le rythme de l'apprentissage en fonction d'un certain nombre de principes :

1) Fonder l'enseignement de la langue sur l'*usage contemporain* du français, ce qui permettrait d'atténuer les exigences de la norme.

2) Tenir compte des *lois structurelles* du français, c'est-à-dire juger les énoncés non pas dans l'abstrait d'un rapport à la norme mais en relation avec l'acte d'énonciation et en tenant compte de la situation contextuelle. (L'oral possède des marques et des contraintes qui ne sont pas symétriques au scriptural, à l'intérieur d'un même code, telle phrase aura une syntaxe et un lexique différents suivant qu'il s'agit d'une conversation dans la cour ou d'un exposé en classe).

3) Se souvenir qu'enseigner le français c'est enseigner à l'élève une langue qu'il utilise avant d'entrer à l'école. Il faut donc partir de ce langage qui structure les élèves pour les faire accéder à une véritable maîtrise de la langue, écrite et orale, c'est-à-dire, une pleine possession des deux codes et des différents niveaux de langue.

(7) Nous n'entrons pas dans les détails (les limites du premier modèle, son dépassement par le second...) le prochain numéro de *Pratiques* sera consacré plus spécialement à l'enseignement de la langue.

4) Ce programme implique — que soient maintenus les cours de grammaire (il n'y a rien de plus sélectif que la réduction moderniste de l'apprentissage de la langue à la remarque stylistique au détour d'un texte) — que le cours de grammaire ne se borne pas à la mémorisation d'un métalangage (règles et dénominations) mais se donne pour objectif de rendre l'élève attentif aux mécanismes de la langue.

5) Pour ce faire, il s'agit de réaffirmer le critère de la pratique, conduire l'élève de l'étude de ses propres productions à la réalisation d'énoncés dépassant le niveau de la phrase. (S'articulent ici étroitement l'étude de la langue et la pratique de la rédaction).

6) Distinguer l'apprentissage de la langue, l'assimilation des règles, phonologiques, graphiques, syntaxiques, de l'expression orale et écrite, étant entendu que la liberté d'expression passe par la nécessité de l'acquisition des contraintes du système (nécessaire d'intégrer grammaire et étude des textes, grammaire et pratique du langage, par la découverte et l'utilisation des règles de la langue et du texte).

Compte tenu de ces impératifs, on peut multiplier les exercices :

— à partir d'un message enregistré, étudier la segmentation, les redondances, l'intonation, ...transcrire puis comparer code oral et code écrit ;

— exercices orthographiques montrant la non biunivocité entre phonématique et graphématique ; (8)

— faire reconnaître, grâce au procédé de commutation, des classes d'équivalence distributionnelle (mots, groupes de mots, propositions interchangeables) ;

— enrichir le lexique par l'établissement d'équivalences sémantiques (commutation à valeur synonymique et en fonction des niveaux de langue) ;

— Faire acquérir le maniement des phrases simples et complexes par des exercices d'expansion, de réduction, d'enchassement, de transformation... etc.

CONCLUSION

Ces objectifs posés, comment les réaliser ?

1) *Le rôle du maître.*

Le professeur doit chercher à être directif dans la non directivité, c'est-à-dire, susciter l'envie de parler et d'écouter, le besoin de lire et d'écrire, en visant à lier l'école et la vie des élèves (discussions sur l'actualité, études comparées des techniques du film télévisé et des procédés romanesques...). Ne pas ignorer les enseignés, ni les aduler, mais partir de leur expérience pour l'enrichir par la médiation des connaissances.

« Pour nous, un enseignement doit permettre d'associer mathématiques et activités artistiques, de connaître les grands processus de pensée et le travail technologique et leur insertion dans la production industrielle et agricole. Et ce, dans des formes pédagogiques avec des méthodes, un mouvement de la vie scolaire complètement

(8) Voir dans ce numéro l'article de F. Lentz sur les problèmes de l'Orthographe et de son enseignement.

différents de ce que nous connaissons actuellement, où le jeune ne doit pas être traité comme un objet, comme une sorte d'inférieur auquel on transmet un savoir, tout fait, fini. Il doit y avoir dialogue, recherche commune, apprentissage de la démocratie dans la coopération. Il ne faut évidemment céder ni aux illusions ni à la démagogie. L'enseignement a toujours, fondamentalement quelque chose de directif, en ce sens qu'il est le passage de l'ignorance au savoir. Encore faut-il que ceux qui sont chargés d'orienter ce passage aient un savoir véritable ! ».

Pierre Juquin in « *Supplément à l'Ecole et la Nation* ».

2) *La formation des maîtres.*

Il faut en effet exiger une formation de haut niveau pour tous les maîtres, formation initiale prolongée et enrichie par des recyclages continus. Cependant, plus qu'une prolongation du temps de formation des maîtres, c'est son contenu qu'il s'agit de modifier : — au niveau des connaissances (un enseignant de français ne peut ignorer aujourd'hui les références théoriques telles que la linguistique, la psychanalyse, les thèses fondamentales du matérialisme historique, sous peine de poursuivre le bavardage esthético-psychologico-moral de l'enseignement traditionnel ;

— au niveau pédagogique (un enseignant de français devrait posséder les rudiments de dynamique de groupe, savoir établir un dialogue dans la classe, faire parler les silencieux, canaliser une discussion vers l'essentiel, la relancer quand elle s'enlise, varier les rythmes du cours, ...en un mot savoir assumer son rôle d'adulte et de formateur.

Et puisqu'il faut finir, affirmons avec fermeté qu'il est urgent de mettre en place une véritable réforme de l'enseignement d'autant plus que, pour nous en tenir au français, les acquis des différentes sciences, l'expérience des mouvements d'éducation et de recherches pédagogiques (GFEN, AFEF, INRDP...), tout le mouvement actuel des structures économiques, sociales et politique, ouvrent des perspectives et la nécessité de changements *réels* et de ce fait, indexent l'enseignement traditionnel, y compris sous sa forme moderniste, comme situé historiquement, à dépasser.