

Réflexion et propositions sur la transposition didactique de l'objet « grammaire » en classe de français

Abdenbi Kerrita

Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat, Maroc

Introduction

La question de l'enseignement de la grammaire est au cœur de plusieurs de travaux de recherche en didactique du français (Roulet, 1971 ; Othenin-Girard et De Weck, 1988 ; Besse et Porquier, 1991 ; Canelas-Trevisi, 1997, 2009a/2009b ; Cuq, 1996 ; Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly et Thévenaz, 1999 ; Schneuwly et Wirthner, 2004 ; Schubauer-Leoni et Dolz, 2004, entre autres). Pilier de la discipline « français » (voir, surtout, Schneuwly, 2004 ; Lahanier-Reuter et Reuter, 2007), l'enseignement de la grammaire n'a pas pour autant été ébranlé par l'apparition de nouvelles activités scolaires et pratiques sociales de référence, ni par l'émergence des approches communicatives en classe de français, du moins dans le contexte particulièrement marocain où l'objet « grammaire » occupe toujours une place de choix, notamment au cycle secondaire.

Pourtant, parfois presque sacralisé, l'objet « grammaire » ne manque pas de soulever, significativement, des débats sur son statut, sur son lien avec les autres objets didactiques, ou encore sur son utilité. L'histoire de l'enseignement de la grammaire française a connu divers développements qui ont alimenté ces débats. Fondé sur une description grammaticale à caractère normatif et logico-sémantique, le modèle traditionnel (dit aussi « classique ») avait été mis en place progressivement au cours de la seconde moitié du XIXe siècle et s'était imposé tout le long de la première moitié du XXe siècle. (Chervel, 2006). Ce modèle a commencé à être ébranlé vers les années 1960-1970 à l'époque où a été adoptée une conception communicationnelle de l'enseignement de la langue inspirée de la linguistique moderne. Des tentatives de rénovation de l'enseignement grammatical ont vu alors le jour dans divers pays francophones et ont touché tant les contenus que les démarches pédagogiques.

L'échec des méthodes traditionnelles a souvent été imputé à l'abus qu'elles faisaient de la grammaire. Ces attaques, dont l'enseignement de la grammaire et/ou par la grammaire ont fait l'objet, peuvent être classées sous deux rubriques : on a contesté d'une part la valeur scientifique de la grammaire, d'autre part son utilité pédagogique. D'un côté, les linguistes ont reproché à la grammaire d'être souvent aussi inexacte que dogmatique ; de l'autre, certains pédagogues ont nié qu'une théorie grammaticale, vraie ou fausse, puisse servir à apprendre une langue étrangère.

Dans cette contribution, nous adoptons un point de vue résolument épistémologique. Nous abordons effectivement l'objet « grammaire » d'un point de vue théorique, en évoquant, dans un premier temps, quelques questions persistantes relatives à son enseignement, et en

analysant, dans un second temps, les obstacles à la transposition didactique de la grammaire au secondaire qualifiant marocain, à travers une lecture critique des prescriptions institutionnelles en matière d'enseignement et d'apprentissage du français dans le contexte considéré.

1. L'enseignement grammatical en classe de français : de quelques questions persistantes

1.1. Qu'est-ce que la grammaire en tant qu'objet d'enseignement ?

Le terme de grammaire est hautement polysémique, ce qui est source de fréquentes confusions dans le discours de ceux qui l'utilisent. Ce terme désigne toutefois au moins deux choses : d'un côté les règles du système d'une langue ; d'une autre, la description, historiquement située, de ces mêmes règles (Chartrand, 2013). Dans une acceptation restreinte, il renvoie à l'étude de la syntaxe et à la désignation de l'ensemble des activités qui prennent la langue comme objet d'étude (Garcia-Debanc, Paolacci et Boivin, 2014).

Dans une acceptation plus large, souvent adoptée en Suisse romande, il entre en concurrence avec le terme de fonctionnement de la langue ; on parle alors d'une grammaire au sens large, qui prend en compte tous les aspects de l'organisation et de l'interprétation des énoncés : fonctionnement des textes, du lexique, de l'orthographe et de la conjugaison (Bulea Bronckart, 2014). La tension entre la grammaire de phrase et la grammaire de texte (qui porte sur les dimensions textuelles et énonciatives) est illustrative des difficultés à délimiter ce domaine d'enseignement.

Si la définition et la construction de l'enseignable en ce domaine demeurent excessivement complexes, c'est surtout en raison du poids de la tradition grammaticale et des nombreuses réformes aux résultats mitigés, qui font qu'aujourd'hui tradition et nouveauté se mélangent dans les moyens d'enseignement et les pratiques enseignantes. Or, le *Plan Rouchette* (publié en France en 1970) annonçait une profonde rénovation entre l'étude de la langue et l'apprentissage de la production écrite. Des démarches de rénovation ont effectivement été engagées dans tous les systèmes scolaires francophones, mais selon des modalités qui ont fortement varié dans le temps et dans l'espace.

Au cours de ce processus, le champ de la grammaire scolaire s'est élargi : d'abord confiné à la morphosyntaxe, il s'est étendu à d'autres phénomènes plus ou moins régulés (compatibilité sémantique, cohérence nominale et verbale) ; et certains y ont même inclut des phénomènes discursifs comme la modalisation ou les voix énonciatives (sous l'appellation de grammaire du discours).

Néanmoins, bientôt un demi-siècle après la publication du *Plan Rouchette*, le succès de ces entreprises de rénovation est mitigé : si certaines des innovations notionnelles et méthodologiques ont effectivement été introduites avec un relatif succès, la persistance d'une large adhésion aux principes et notions des grammaires dites « traditionnelles », la multiplication de démarches éditoriales non concertées et de fait concurrentes, ainsi que les voltefaces successives des instances politico-éducatives ont fait en sorte qu'aujourd'hui la

situation de l'enseignement grammatical est particulièrement confuse et qu'une réorganisation s'avère donc indispensable. La question de savoir « quelle grammaire enseigner » demeure donc entière.

1.2. Pourquoi enseigner la grammaire ?

La question de la délimitation du domaine grammatical en amène une autre, qui est celle des finalités de son enseignement. A ce propos, une analyse des travaux majeurs des didacticiens du français conduite par Chartrand (2013) met en évidence deux finalités :

- Le développement des compétences langagières ;
- La connaissance et la compréhension minimales du système et de fonctionnement de la langue.

Ces deux objectifs devraient en principe ne pas être hiérarchisés ; or, dans les prescriptions officielles et les moyens d'enseignement, il en va souvent autrement. Dans le cas de la Suisse romande, le plan d'études et les moyens d'enseignement consacrent la dépendance de l'étude de la grammaire à la production-compréhension de textes (Bulea Bronckart, 2014), et c'est donc une conception instrumentale de la grammaire qui est mise en évidence.

En France, les Instructions officielles et les programmes pour l'école primaire et le collège accordent une place relativement importante à la grammaire de phrase, mais les fluctuations de ces documents en ce qui concerne les contenus à enseigner ont progressivement obscurci la question des finalités (Garcia-Debanc, Paolacci et Boivin, 2014). Pour que les finalités évoquées par Chartrand soient effectivement complémentaires, des efforts doivent être faits pour clarifier les aspects notionnels du domaine, pour repenser les interactions entre grammaire, compréhension et production et pour dégager des pistes de progression.

1.3. Quand et comment enseigner la grammaire ?

La question de la progression des savoirs langagiers à enseigner a été l'objet de travaux plus ou moins récents (Brissaud et Grossmann, 2009 ; Nonnon, 2010) qui soulèvent trois interrogations majeures :

- Quelles sont, pour tout potentiel producteur d'écrits, les bases nécessaires et les notions fondamentales à maîtriser ?
- Dans quel ordre les notions grammaticales doivent-elles être abordées ?
- Comment concevoir la progression du traitement des notions, en fonction de leur degré de complexité ?

Selon ces études, les programmes scolaires devraient mieux articuler les notions d'ordre textuel avec celles relevant de la syntaxe de la phrase. Par ailleurs, J.-L. Chiss (2011) recommande que l'on mette en évidence des plans d'analyse, des perspectives morphosyntaxiques, sémantiques, énonciatives et textuelles, plutôt que de distinguer des grammaires. Cet auteur utilise d'ailleurs l'expression de grammaire à double entrée pour traiter, d'une part, des trajets entre unités morphologiques, dispositions syntaxiques et production de significations et, d'autre part, des trajets entre notions sémantiques et mise en

langue.

Un travail intense de réflexion devrait en outre être engagé pour identifier les notions-noyaux d'un curriculum, et répondre ainsi aux questions complexes du choix des notions à enseigner et de l'organisation d'une progression.

2. Quelques difficultés liées à la transposition didactique de l'objet « grammaire » en classe de français au secondaire

2.1. La confusion des théories didactiques

L'avènement de certaines théories sur l'acquisition du langage a marqué un tournant dans le rapport avec l'enseignement de la grammaire ; ces théories soulignent que la maîtrise de la langue ne se limite pas seulement à savoir l'orthographe et la grammaire, mais c'est avant tout savoir produire des discours adaptés à des situations dans lesquelles ils s'inscrivent.

Cette affirmation a déclenché un véritable renversement des perspectives habituelles dans le domaine de la didactique des langues. Reléguée dans une zone d'ombre au profit d'autres activités, la grammaire se retrouve marginalisée et apparaît désormais comme un enseignement archaïque. Aussi la dénaturation des divers types d'activités grammaticales et la réduction de son volume horaire n'ont-elles pas tardé à venir assener un coup fatal à l'enseignement du français.

2.2. L'horizon infranchissable des prescriptions institutionnelles

Au niveau des curricula, l'œuvre intégrale ne s'était jamais vue accorder une place aussi centrale dans le dispositif didactico-pédagogique du cours de français au lycée. C'est le lieu d'une pratique raisonnée de la langue censée donner le goût, les instruments et les compétences d'une pratique autonome de la lecture. Or, les décideurs ne cessent d'atormoyer, de cycle en cycle, les exigences requises sur le plan de la maîtrise de l'expression, à un niveau déterminé : ils reportent ce qui relève de l'enseignement primaire au collège, et ainsi de suite jusqu'à l'université, non sans encombrer les esprits de notions prématurément complexes.

Les conséquences ne se font pas attendre : l'école laisse chez de nombreux élèves le sentiment de déception et de frustration. Ces derniers, au lieu de recevoir de l'école de la formation solide à laquelle ils ont tous droit, ne serait-ce que pour s'assumer pleinement comme citoyens éclairés et libres, passent en majorité le baccalauréat bien souvent sans maîtriser la langue, sans disposer des repères chronologiques et culturels sur lesquels se fonde l'esprit critique. Il est grand temps de renouer avec le désir d'enseigner une langue et de motiver l'apprenant pour s'y consacrer activement, surtout lorsqu'il s'agit d'une discipline aussi fondamentale, dont la dérive coûte et coûtera cher, non seulement à l'élève, mais également à l'institution.

Toutefois, si la maîtrise de la langue passe par sa pratique, il n'en demeure pas moins que la grammaire occupe une place fondamentale dans l'acquisition de cette langue et que cette base fait défaut à nos élèves. S'impose alors la construction d'exercices d'apprentissage de la langue, particulièrement de morphosyntaxe, pour permettre à l'élève de mieux parler, ce qui

reste après tout le meilleur moyen de l'amener à mieux écrire.

2.3. La question des difficultés langagières du lycéen marocain

Par ailleurs, il semble aller de soi que la maîtrise de la langue à l'école est au centre de la réussite scolaire et sociale. Or, les jeunes lycéens marocains n'ont plus les mêmes habitudes de travail ni la même application au travail que les générations précédentes. Les progrès de l'informatique ont apporté une certaine facilité et les étudiants actuels ayant l'habitude d'utiliser l'ordinateur et Internet pour chercher des informations, n'ont plus la curiosité d'ouvrir un livre ni la patience de le lire. Préférant l'image sur l'écran au texte sur papier, ils sont habitués à l'écriture soignée des messages téléphoniques ou de messagerie, et se désintéressent d'une écriture soignée, négligent l'orthographe, et accordent peu de crédit à la correction de la langue. Leur concentration s'effectue sur une courte durée et ces nouvelles habitudes influencent leur rapport avec la langue. S'ils lisent volontiers des articles sur Internet, ils ont de moins en moins le goût des textes littéraires.

Du reste, on suppose acquise les structures grammaticales fondamentales de toute communication linguistique au lycée. Rien n'est plus faux, car il marque au lycéen marocain certaines structures de la morphologie du français. Il faut souligner également la distinction suivante : il est capable de comprendre, d'écrire et de dire avec des compétences différentes, étant donné qu'il peut assimiler le sens d'un énoncé, mais rien ne nous garantit sa capacité à en formuler un semblable.

De surcroît, et au sein d'une même classe, le niveau linguistique des élèves est loin d'être homogène, en raison justement des disparités entre les milieux socioculturels des différents enseignés. Il est donc idoine de développer systématiquement la compétence langagière du lycéen par des exercices appropriés quelle que soit l'activité abordée, de réfléchir à mettre au point des exercices à même de remédier à ses lacunes et qui favorisent l'emploi fréquent des structures grammaticales de base qui seraient mal appropriées par l'enseigné.

Depuis l'instauration des œuvres littéraires intégrales dans l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant, les cours de grammaire sont devenus un véritable écueil auquel se heurte la conception du projet pédagogique. En préconisant le texte littéraire, on semble croire que nos élèves n'ont plus besoin de cours de grammaire, qu'ils ont atteint un degré élevé de maîtrise de la langue, un degré qui leur permet et d'appréhender le texte littéraire sans difficulté et de s'exprimer correctement à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. Les Orientations pédagogiques estiment en effet que les règles de base de la langue sont étudiées au cycle primaire et collégial et que « *l'élève qui accède au cycle secondaire qualifiant est déjà capable de s'exprimer de manière correcte et efficace dans des situations de communication complexes* » (OP, 2007).

Si tel était le cas, il serait légitime de dire que les cours de grammaire ne sont pas nécessaires au cycle qualifiant. Il serait en effet paradoxal de programmer l'étude des textes littéraires pour des élèves qui ne maîtrisent pas la grammaire de la langue dans laquelle ces textes sont écrits. Or, il se trouve que les enseignants du cycle qualifiant se heurtent presque toujours au niveau de leurs élèves qui nécessite encore le recours à des cours de grammaire, en ce sens

qu'ils découvrent que la grande majorité n'est aucunement capable de s'exprimer correctement et efficacement comme le stipulent les orientations pédagogiques. Le fait qu'un cours de langue ait été étudié aux cycles primaire et collégial ne signifie pas forcément qu'il a été assimilé de façon durable pour être réinvesti dans la pratique quotidienne de la langue.

Donc, il est certain que les élèves du cycle qualifiant demeurent dans le besoin des cours de grammaire et il est nécessaire de répondre à ce besoin, dans la mesure où tous les travaux contemporains en pédagogie sont unanimes à affirmer que tout enseignement qui prétend à l'efficacité se doit de prendre en compte en premier lieu les besoins de ceux à qui est destiné cet enseignement.

Cependant, il est à souligner que les cours de grammaire ne doivent aucunement consister en l'inculcation d'un certain nombre de règles, ni se limiter à des exemples et des phrases isolées et décontextualisées. L'expérience a prouvé que certains élèves connaissent par cœur des règles de grammaire mais ne les appliquent pas. Bon nombre d'élèves savent bien, par exemple, qu'il faut faire suivre l'expression « il faut que » du subjonctif, que quand deux verbes se suivent, le deuxième se met à l'infinitif, que le verbe s'accorde avec le sujet, que les noms pluriels prennent un s ou un x à la fin, que les adjectifs qualificatifs et participiaux s'accordent en genre et en nombre, qu'il faut remplacer « est ce que » par si pour passer de l'interrogation directe à l'indirecte. Mais ils ne respectent pas ces règles apprises par cœur tant à l'écrit qu'à l'oral. Comment faire donc ? Comment améliorer chez nos élèves la qualité de l'expression en français et rendre les cours de grammaire opérants et fructueux ?

Il faut identifier les besoins des élèves et y répondre comme nous l'avons déjà mentionné. Pour ce faire, il semble qu'il n'y a pas de meilleure voie que leurs productions écrites. En effet, ces productions sont non seulement un moyen de connaître leurs besoins réels en matière de grammaire, mais aussi et surtout un support aux cours de langue. Il est toujours pertinent de relever à chaque exercice et contrôle écrits les fautes de langue les plus fréquemment commises sur les copies et prévoir des exercices correctifs à partir des phrases contenues dans les productions écrites.

On pourrait également concevoir, en séance de production écrite et avec la collaboration des élèves, de cours dialogues sur un thème qui les intéresse et où l'on insérerait le fait de langue à faire assimiler, puis les inviter à apprendre ce dialogue et le jouer en séance d'activité orale. C'est connu : en matière d'apprentissage et de pédagogie, l'on ne retient que ce dont on a besoin et ce à quoi l'on a collaboré.

De plus, il ne faut pas oublier l'idée qui consiste à mettre l'étude du texte littéraire au service du fait de langue à étudier. Mais là encore, il ne s'agit nullement de se contenter d'attirer l'attention des élèves ni de prendre la phrase du texte littéraire comme exemple. Il serait peut-être intéressant de transformer le texte littéraire en un champ de recherche où les élèves se livreraient à l'identification d'un grand nombre de phrases contenant le fait de langue à étudier.

Ceci étant dit, il subsiste un problème de taille. Comme il est désormais connu de nos jours, le terme grammaire a acquis une grande envergure. Avec la floraison des théories linguistiques

et textuelles au siècle dernier, le terme ne signifie plus uniquement la connaissance des règles d'une langue, mais déborde sur le texte et le discours. Dorénavant, on parle de grammaire de phrase, de texte et de discours. Il a été en effet démontré qu'un texte n'est pas qu'une suite de phrases conformes à la norme grammaticale : c'est un ensemble de phrases certes, mais qui se doit d'obéir aux impératifs et aux principes de la cohérence et de l'intelligibilité pour acquérir le statut de texte.

Il est donc nécessaire d'initier les élèves à ces principes et de les doter des outils indispensables au fonctionnement du texte. Ils doivent être capables d'identifier dans un texte, qu'il soit littéraire ou non, son type, son genre, les marques typographiques de son organisation, sa progression thématique, ses organisateurs textuels, son système verbal, les procédés de reprises qui y sont employés, le point de vue et les modalisateurs qui y dominent. Parallèlement à cette nécessité d'initier les élèves à ce qui fait la cohérence d'un texte et à ce qui lui donne un sens, il y a d'autres impératifs inhérents à l'étude des textes littéraires. En effet, pour approcher ce genre de texte, il ne suffit pas d'initier les élèves à la grammaire du texte qui est valable pour tous les genres de textes, il faudrait de même les sensibiliser aux spécificités de chaque genre littéraire et aux subtilités du langage littéraire, ses moyens linguistiques et surtout ses effets stylistiques.

Certes, d'aucuns voient qu'il est incohérent d'initier des élèves qui n'écrivent pas et ne parlent pas correctement la langue à ce genre de paramètres discursifs, mais l'instauration des œuvres littéraires aux programmes du cycle qualifiant impose cet état de chose. C'est pourquoi, les enseignants sont unanimes à trouver que cette instauration n'est pas sans problèmes. Elle exige une délicate conciliation entre cours de grammaire de phrase et grammaire de texte pour pouvoir répondre à la fois aux besoins des élèves et ceux des études textuelles contemporaines. Il s'agit à la fois d'enseigner aux élèves à bien parler et à bien écrire la langue française et à leur inculquer en français des concepts et des outils d'analyses des textes. Perspectives fort ambitieuses il est vrai, mais imposées par la perpétuelle évolution des études et des théories du texte.

3. L'enseignement de la grammaire via les œuvres littéraires

3.1 Une scission qui perturbe : grammaire ou littérature ?

Il n'est pas superflu de rappeler que toute situation d'enseignement prend appui sur des acquis pour conduire les apprenants à l'appropriation de nouveaux savoirs. Or, depuis la réforme de l'enseignement du français, on a dissocié, du moins dans la pratique, l'étude des œuvres de celles de la langue, en ce sens que nous nous trouvons en présence des classes de grammaire (le secondaire préparatoire) d'une part, et celles de lettres (le secondaire qualifiant) d'autre part. La morphologie et l'orthographe ainsi que les fonctionnements grammaticaux et syntaxiques sont donc des enseignements du collège. Aussi les programmes insistent-ils, dans les cycles de l'enseignement fondamental et secondaire préparatoire, et au détriment du code oral, sur le code écrit qui accorde le primat à l'orthographe et à la grammaire normative et mentaliste, conçue comme un ensemble de règles au service de l'orthographe, et destinée à être mémorisées.

Par ailleurs, les savoirs enseignés au lycée, conçus dans la perspective de l'œuvre intégrale,

sont à dominante littéraire et concernent entre autres l'identification générique, typologique, thématique, formelle, situationnelle et culturelle des textes corpus. Néanmoins, aucune transition n'est ménagée entre les deux cycles, d'où l'absence du principe de la progressivité des apprentissages, de la gradualité des savoirs qui impliquent une réactivation des acquis pour aller du simple au complexe. Pire encore, on prend pour acquis les savoirs enseignés au collège comme l'ossature syntaxique de la phrase française.

Or, s'il est vrai que les programmes ne font pas de l'acquisition de la langue un objet d'étude distinct, il n'en demeure pas moins qu'ils l'intègrent dans une démarche transversale car, tout en étant liée à la lecture, à l'écriture et à l'oral, l'étude de la langue doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique à l'intérieur des séquences.

3.2 La configuration des activités d'apprentissage ; une articulation difficile ?

Certains didacticiens prônent une démarche novatrice qui fait de la production le moteur de l'apprentissage de l'écrit, ce qui suppose de consacrer un temps important aux activités de lecture et d'écriture et de programmer un certain nombre d'activités de grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire en fonction des besoins constatés dans les productions écrites. Nul doute que l'apprentissage de la grammaire ne peut être considéré comme une fin en soi, étant admis que cette activité s'intègre aux apprentissages proposés, d'où la nécessité de mettre l'accent sur la liaison étroite entre l'observation du système de la langue et les activités de compréhension et de production des textes. Qu'il soit question de l'écrit ou de l'oral, la maîtrise de la langue à travers ces activités réflexives, dont la grammaire bien entendu, est au service de l'amélioration de l'expression de l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit.

En ce qui concerne la production de l'écrit au lycée, il est nécessaire de stabiliser les acquis des cycles précédents, tout en intégrant peu à peu les exigences de correction. Il est à noter à ce propos qu'il faut faire prendre conscience des procédures d'autocorrection, garant d'un cheminement sûr vers plus d'autonomie. S'il est vrai que certains apprentissages, comme la maîtrise de l'orthographe, relèvent nécessairement du code de la langue, il n'en demeure pas moins qu'il est motivant de programmer certaines séances en fonction des difficultés recensées, à travers une typologie des erreurs individualisées et un travail différencié selon les besoins. Cette façon de faire permettra d'améliorer la production de l'écrit et de corriger l'expression.

Plusieurs objectifs, devraient être assignés à l'enseignement du français au lycée.

Parmi ces objectifs, on peut citer :

- Assurer une imprégnation par les textes écrits.
- Se familiariser avec les livres et les autres écrits.
- Améliorer les stratégies de lecture.
- S'exercer au fonctionnement de la langue.
- Maîtriser et manipuler la langue et ses usages.
- Comprendre et produire dans des situations de communication variées.

Il convient également de procéder à des lectures analytiques qui exigent de partir de l'observation des procédés lexicaux, grammaticaux, syntaxiques et/ou rhétoriques pour dégager ou confirmer une hypothèse de sens. C'est de cette manière que la grammaire de la phrase et du texte trouve sa justification, son application, voire sa légitimité, conduisant le lycéen à réinvestir ses connaissances grammaticales du collège, à les revivifier pour éventuellement les étoffer. C'est à la séquence qu'il revient d'harmoniser ce savoir enseignable de façon à ce que tout ce qui touche à la maîtrise de la langue telle la connaissance lexicale et la correction syntaxico-grammaticale reste à l'ordre du jour au lycée puisque nos élèves en ont grandement besoin.

3.3 Le décalage entre ambitions de la réforme et pratiques de classe effectives

Traditionnellement, le manuel est considéré par la plupart des enseignants comme un produit rassurant qui les conforte dans leurs habitudes. C'est un médiateur de savoir, un réservoir d'exercices, qui propose surtout des modèles de progression et des démarches d'apprentissage, des choix didactiques et des pistes pédagogiques. L'enseignant le conçoit souvent comme document de référence, aussi bien pour le choix des supports, des démarches que pour l'évaluation. La figure de l'enseignant maître de la mise en œuvre pédagogique est alors confisquée. Concevoir l'œuvre intégrale comme support fondamental de la classe de langue, c'est remettre en valeur cette figure et favoriser une nouvelle conception de l'enseignement /apprentissage de la discipline. Le texte officiel de 2007, en insistant sur l'image de l'apprenant comme centre de toute situation d'apprentissage, va dans ce sens. Cependant, dans la réalité, nombreux sont les décalages entre ce que le texte officiel préconise et les pratiques de classe effectives.

Dans l'enseignement de l'œuvre intégrale, deux grandes dérives guettent l'enseignant : la première concerne le lancement de la lecture de l'œuvre, la seconde est liée à la lecture d'extraits et au choix des groupements de textes à proposer. Ainsi, on remarque que nombreux sont les enseignants qui proposent, comme première activité, pour inaugurer la lecture de l'œuvre, un « discours magistral » sous forme d'un exposé sur la vie de l'auteur, de ses œuvres, de son courant d'appartenance littéraire, une sorte de cours « d'histoire littéraire » visant à favoriser l'accès au sens du texte. Que peut-on déduire de cette pratique ? Quelle relation pédagogique met- elle en place ? C'est une relation pédagogique transmissive, qui ne propose aucune réflexion rigoureuse sur les sens du savoir à mobiliser ou à construire dans une classe. L'enseignant agit comme si les savoirs étaient le premier objectif de toute pratique enseignante et comme s'il suffisait de les proposer à l'apprenant, avant l'étude de l'œuvre, pour qu'il se les approprie. L'apprenant n'entre pas dans le processus de construction du sens.

La seconde dérive que l'on remarque dans les pratiques de classe apparaît au moment de la lecture d'extraits dans le cadre de l'approche globale de l'œuvre. Dans ce cas, l'extrait est souvent « proposé » sans aucune indication sur sa fonction à l'intérieur d'une unité plus large et sans aucune précision sur la manière dont il fonctionne par rapport à cette unité. La lecture devient alors insignifiante, puisque fragmentée. Elle rend impossible l'accès à la conception du monde que l'œuvre véhicule, et la vide de sa dimension culturelle. On constate donc que la plupart des professeurs demeurent toujours des passeurs de sens, et qu'il leur est difficile de penser l'acte pédagogique en termes de projet et de tâches complexes. Comment peut-on, par ce type de pratique, faire acquérir à l'apprenant une capacité de réflexion ?

Deux hypothèses pourraient enfin être avancées pour comprendre le décalage entre textes et pratiques : d'une part, dans les textes officiels, les démarches didactiques seraient grossièrement esquissées, ce qui laisserait beaucoup de place aux implicites et aux dérives. D'autre part, un support continue à exister dans la classe de français explicitement ou implicitement : le manuel scolaire.

Conclusion

De toute évidence, dans sa forme « moderne », la discipline scolaire se préoccupe davantage aujourd'hui de l'enseignement de la littérature que de l'enseignement de la grammaire en tant que telle, notamment au niveau secondaire, et ce en rupture avec une période didactique dominée par les approches structuro-globales et audiovisuelles (SGAV) et les approches communicatives, qui imposaient la perception de la langue sans culture, c'est-à-dire comme simplement fonctionnelle et utilitaire. Les nouveaux programmes revalorisent la littérature comme objet didactique autour duquel se cristallise un débat sur l'ouverture (inter)culturelle au et du français par le texte littéraire, l'interaction entre patrimoine national et valeurs universelles, l'éducation à la citoyenneté et à l'exercice de la démocratie.

S'il est vrai que ce renouveau didactique entre en résonance avec le nouveau modèle de l'école contemporaine articulé autour de la double entrée par « valeurs » et par « compétences », il n'en reste pas moins que, de par l'historiographie de la discipline, les instructions officielles semblent réduire la complexité de la langue à un tronc commun unique, c'est-à-dire à une doxa répondant aux besoins d'uniformisation, d'homogénéisation et de standardisation des discours et des pratiques.

Références bibliographiques

- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier, Didier ; DL
- Brissaud, C., et Grossmann, F. (dir.). (2009). La construction des savoirs grammaticaux. *Repères*, 39.
- Bulea Bronckart, E. (2014). Les apports de la linguistique saussurienne à la didactique des langues. Dans M., Causa, S. Galligani S. et M. Vlad (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 19-33). Paris : Riveneuve.
- Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat, Université de Genève
- Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B. et Thévenaz-Christen, T. (1999). L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162
- Canelas-Trevisi, S., et Schneuwly, B. (2009). Les objets grammaticaux enseignés : analyse de quelques pratiques en classe, l'exemple de la subordonnée relative. *Repères*, 39.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne : Peter Lang.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. (2e éd. revue et aug.) Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chervell, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII au XX siècle*. Éditions Retz Paris.
- Chiss, J.-L. (2011). Questions de didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, HS01, 91-92.

- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier .
- Garcia-Debanc, C., Paolacci, V. et Boivin, M.-C. (2014). L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées. *Repères*, 49, 7-32.
- Lahanier-Reuter, D., et Reuter, Y. (2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Québec : Presses de l'Université Laval
- Ministère De l'Éducation Nationale (2007). *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*.
- Nonnon, E. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34.
- Othenin-girard, C., et De Weck, G. (1988). Et si le savoir grammatical ne reflétait pas seulement l'enseignement reçu ?, *Le français aujourd'hui*, 83, 53- 60.
- Roulet, E. (1972). *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Schneuwly, B. et Wirthner, M. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. Dans C. Moro et R. Rickenmann (dir.). *Situation éducative et significations* (pp. 107-133). Bruxelles : De Boeck & Larcier
- Schneuwly, B. (2004). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome ouverte et articulée. *La Lettre de l'AIRDF*, 35, 43-52.
- Schneuwly, B. (2008). De l'utilité de la « transposition didactique. Dans J.-L. Chiss (dir.). *Didactique du français : fondements d'une discipline* (pp. 47-59). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Schubauer, M.-L. et Dolz-Mestre, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'École. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.). *Transformer l'école* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck Université (Raisons éducatives)