

ÉDITORIAL

Un regard rétrospectif sur les différents numéros que *Recherches* a exclusivement dédiés aux apprentissages de la langue fait apparaître une petite histoire de son enseignement. S’y dessine aussi, en creux, une certaine conception de l’enseignement centré sur les élèves et leurs pratiques langagières pour envisager les apprentissages de la langue et de ses normes, en opposition avec une conception normative et notionnelle non interrogée.

En 1991 (époque presque lointaine), le numéro 15 (*Orthographe, grammaire*) questionnait la place de la langue dans un enseignement du français qui s’organisait le plus souvent de manière cloisonnée, par juxtaposition de plusieurs sous-disciplines. Six ans plus tard, le numéro 26 (*Langue*) faisait une place à l’enseignement du français tout fraîchement déclaré décloisonné par l’institution et à l’introduction, dans les nouveaux programmes du collège rénové de l’époque, des grammaires de phrase, de texte et de discours. Une révolution, apparemment, et, comme toutes les révolutions institutionnelles, balayée... à la réforme suivante. En 2008, le numéro 48 (*L’enseignement de la langue*) revenait en partie sur cette tripartition et rappelait, entre autres évidences, que la grammaire n’est pas une fin en soi mais qu’elle est un outil pour lire et écrire, et pour dire le monde ; ce que le numéro 53 (*Lexique, vocabulaire*) venait souligner, quelques années plus tard, au sujet de l’enseignement de ce vaste domaine de la langue qu’est le lexique.

Depuis un an, la réintroduction – ou plutôt la réaffirmation – de l’étude de la langue au lycée et toutes les questions et doutes qu’elle a soulevés nous a conduits à consacrer un nouveau numéro à cette discipline si particulière de la matière *français*.

Que la revue n'ait consacré, depuis sa création, que cinq numéros à l'étude de la langue n'est pas le signe d'une mise à l'écart ou d'un quelconque désintérêt pour la grammaire, l'orthographe ou le lexique mais signale, tout au contraire, combien la langue est envisagée comme un outil aux services des apprentissages du français, outil sans cesse questionné au fil des différents numéros de la revue. Et si le numéro 48 (*L'enseignement de la langue*) se situait plutôt du côté du professeur qui se retrouve face à un objet si difficile à enseigner (car labile et peu sécurisant), le présent numéro entend réaffirmer, peut-être de manière plus franche, la place de l'élève dans les dispositifs d'apprentissage conçus pour travailler sur la langue.

Pourquoi l'apprentissage de la langue est-il parfois perçu comme difficile par ses acteurs, enseignants comme élèves ? Parce que de nombreuses questions se posent. Tout d'abord, il faut définir de quelle langue on parle et donc laquelle on apprend. La normée, celle que l'on trouve dans les programmes d'enseignement de la maternelle au lycée et qui est souvent créditée du beau fantasme d'une langue que les élèves s'approprieraient naturellement par mimétisme, sinon par imitation ? Celle, sans cesse renouvelée, que les élèves utilisent, en dehors de la classe, entre eux (parce que l'on sait qu'elle est le ciment d'un groupe) et avec laquelle certains s'avèrent être de vrais virtuoses, la travaillant et la détournant à coups de néologismes (ambiancer), d'anglicismes (pranker, crush), de métaphores (charo, c'est crème !), de contractions et d'apocopes (charo, j'm'en ballec !)... ? On sait, hélas, que, bien souvent, la première exclut la seconde et que l'inverse est beaucoup plus rare. Bref, que la langue, dans et en dehors de l'école, est un facteur d'inclusion mais aussi d'exclusion sociale.

Il est certes utile qu'une nomenclature officielle de notions métalinguistiques¹ existe, afin de fixer une liste de notions à étudier, de permettre aux différents acteurs de l'école de s'y retrouver dans les multiples désignations possibles d'un même fait de langue et donc de *parler la même (méta)langue*, ne serait-ce que pour la formulation d'une question grammaticale à un examen. Toutefois, que penser d'un tel outil, censé aider et accompagner les enseignants, lorsqu'il fait l'économie de clarifications dans ses choix taxinomiques (par exemple au sujet de la traditionnelle distinction types et formes de phrases), qu'il ignore les travaux des didacticiens du français en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, ou qu'il ne prend pas la peine de mettre en application les rectifications

1. Philippe Monneret et Fabrice Poli (dir.), *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, Éducol, juin 2020.

orthographiques de 1990 ? Pourtant riche de quelques 213 pages, ce document récemment proposé aux enseignants ne présente pas de clarifications sur ces choix, s'abritant derrière un prétendu pragmatisme qui, comme souvent, donne libre cours à tous les arbitraires². Prescrire de manière indiscutable et énoncer des vérités qui n'en sont pas, tant leur objet d'étude est labile, semble être plus facile que de donner aux enseignants des moyens, sinon des pistes leur permettant de construire un écart, une distance entre l'objet étudié et l'élève, afin que celui-ci puisse adopter une posture d'interrogation face à cette langue qui est aussi la sienne. Être maître de sa langue, c'est avant tout être maître des apprentissages la concernant, la reconnaître comme objet pour raisonner sur elle et sur les usages que l'on peut en faire. C'est aussi réfuter les formules magiques et autres catégorisations grammaticales simplificatrices.

Il faut encore en questionner les usages. Une langue maternelle peut s'étudier sous différents angles et pour diverses raisons : on peut la considérer comme un outil pour lire, dire et écrire. On peut l'étudier pour elle-même et essayer d'en comprendre le fonctionnement et les multiples enjeux, notamment sociaux. On peut aussi l'utiliser pour analyser une production langagière particulière (la parole d'un auteur dans le cadre d'un commentaire littéraire ou d'une lecture linéaire par exemple) où l'utilisation et le maniement d'une métalangue seront alors nécessaires pour répondre aux canons de ces exercices. On peut enfin l'instrumentaliser afin qu'elle devienne prétexte à vérification de connaissances dans le cadre d'un examen...

Les usages de la langue sont multiples, assurément. Encore faut-il se défier des évidences et concevoir qu'ils ne vont pas de soi et qu'ils réclament des dispositifs d'apprentissages ad hoc. Un bref parcours des documents d'accompagnement des nouveaux programmes du lycée, où figurent deux ou trois exemples de questions de grammaire qui pourraient être posées aux futurs candidats de l'épreuve anticipée de français, nous incite à redoubler de prudence, tant au sujet des notions que des supports, forcément extraits du programme officiel, convoqués pour cette épreuve. En effet, la langue des auteurs au programme, que ce soit celle de Marivaux, de Molière ou encore de Montaigne, va-t-elle de soi pour un lycéen de 16 ans ? Que signifie aujourd'hui, pour lui, la maîtrise de la négation telle qu'elle est fixée par la nomenclature officielle quand il use de la formule négative à la mode « t'inquiète ! » qui a perdu toutes ses marques grammaticales de négation et qui en est, pourtant, pleinement une ? Ne serait-il pas intéressant d'amener

2. Comme cela est affirmé à la fin de l'avant-propos (p. 5). *Idem*.

les élèves à s'interroger sur ces phénomènes-là plutôt que de simplement les étiqueter comme « corrects » ou « fautifs » ?

Ce numéro tentera de faire le point sur une croyance qui consiste à penser que c'est en maîtrisant le métalangage savant qui est associé à l'enseignement de la langue que les élèves sauront mieux écrire. Ainsi, quelques articles s'interrogent notamment sur l'orthographe et montrent qu'il n'y a pas forcément de lien entre la maîtrise de la règle grammaticale ou l'usage des bons termes (pour justifier un accord par exemple) et la correction de la phrase : telle élève de lycée, qui ne fait pas de fautes dans une dictée dialoguée, n'est pas, pour autant, capable d'utiliser les bons mots pour justifier ses choix et les expliquer ; tel étudiant qui accorde correctement un participe passé n'est pas toujours capable d'utiliser à bon escient la notion grammaticale de sujet. Dès lors, comment essayer d'aider les apprenants, quel que soit leur âge, si ce n'est en tâtonnant et en les faisant tâtonner, au sein d'ateliers entre pairs ou dans tout autre dispositif conçu pour qu'ils s'approprient les usages de la langue normée tout en réfléchissant à leurs propres pratiques ?

Finalement, l'apprentissage de la langue pose clairement la question du sens et du rapport étroit qui les unit, quels que soient les niveaux scolaires. L'écriture tâtonnée en classe de maternelle en est un bon exemple, car c'est alors la langue qui est au service du sens : l'enfant cherche d'abord à formuler une phrase qui lui tient à cœur avant d'essayer de l'écrire correctement, grâce à différents adjuvants. On est loin d'une vision mécanique de l'apprentissage, qui semble devoir s'imposer dès les premières classes, quand le logatome fait office d'outil de base pour un apprentissage censé plus facile quand le sens en est évacué.

Si le B.A. BA passe parfois pour le plus simple, c'est en niant ce qu'il demande d'abstraction ! Mais l'avantage idéologique de cette illusion de simplicité, du CP à la fin du lycée, est de repousser la difficulté ailleurs : c'est de la faute de l'élève ou de l'enseignant s'il ne comprend pas ou s'il échoue...