

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 5 (1983)

Heft: 1

Artikel: Réformer l'enseignement du français; pourquoi ? comment ?

Autor: Bronckart, Jean-Paul

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786468>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 16.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Réformer l'enseignement du français; pourquoi? comment?

Jean-Paul Bronckart

La «crise du français» est une donnée permanente depuis l'instauration de l'instruction publique obligatoire dans les pays francophones; elle entraîne périodiquement des propositions de réforme et celles-ci suscitent invariablement des craintes et des oppositions. L'article décrit d'abord les conditions socio-historiques du développement de l'enseignement de la langue et de la grammaire et dénonce l'agglutination incontrôlée des finalités et objectifs pédagogiques. Il analyse ensuite les différents aspects de l'enseignement de la langue et souligne la confusion qui subsiste entre l'activité langagière ou fonctionnement, la connaissance ou grammaire, et les valorisations sociales ou normes. Il propose enfin quelques orientations didactiques susceptibles d'accroître l'efficacité de la réforme actuellement engagée en Suisse Romande.

1. Introduction

Quelques citations, en guise de préambule. La première plantant le décor:

«La crise du français a épuisé plus d'un écrivain et mis les typographes sur les dents. Que d'attaques! que de ripostes! que d'articles! en attendant les enquêtes. L'heure sonnera où l'on devra dresser, pour permettre d'étudier historiquement cette querelle désormais fameuse un index bibliographique . . . Le débat n'est pas clos. Les pamphlétaires qui assaillent (la nouvelle grammaire) d'une plume alerte et fouguese, reviennent à l'attaque . . . L'idée directrice des détracteurs semble nette et simple, voire simpliste. La voici: la crise de la culture classique, la crise du français ont pour cause primordiale, pour cause quasi unique, l'esprit de (la nouvelle méthode) . . . C'est sous l'influence néfaste et despotique de «quelques maîtres éblouis d'un double mirage, le mirage de (la linguistique) et le mirage d'un idéal démocratique mal entendu» que la crise a éclaté . . . (1)

Deuxième citation, analysant les faits:

«L'ignorance de la langue atteint un degré incroyable, que ceux-là seuls qui ont interrogé des candidats aux examens peuvent soupçonner. L'indigence de l'élocution, poussée à l'extrême, est un mal qui, à travers la vie sociale, atteint les forces vives de la pensée . . . (2)

Troisième citation, décelant les causes et proposant un remède:

«L'enseignement du français actuellement en vigueur est dispensé comme s'il s'agissait d'une langue morte. Il faut créer un enseignement vivant, fonder les règles à partir d'exemples concrets. La langue doit être considérée comme un instrument de communication . . . (3)

Quatrième citation, contestant le remède:

«Le profane peut se demander si, en proclamant la nécessité d'instaurer la communication dans la classe et privilégiant le langage parlé qui, certes, est antérieur à l'expression écrite, on ne risque pas d'aboutir à un enseignement négligeant le développement de l'esprit . . . (4)

Cinquième citation, proposant une autre solution à la crise:

«Il convient de présenter les faits grammaticaux sous leur véritable jour, et non pas tels que des grammairiens dominés par le souci de l'orthographe ou le respect de la tradition ont accoutumé de nous les montrer . . . (5)

Dernière citation:

«L'orthographe du français aujourd'hui est catastrophique . . .

Ces citations reflètent des opinions, des positions que chacun de nous a pu entendre exprimer ces derniers temps et pourtant . . . La première date de 1911; elle est extraite de la *Revue pédagogique*. La deuxième est de la plume de Ch. Bally, évoquant dans un ouvrage de 1930 la campagne menée par R. de Traz et le *Journal de Genève*. Le troisième extrait,

mettant en cause la manière d'enseigner le français, date de 1872; il est signé Michel Bréal, professeur à la Sorbonne, auquel répond, quelques 100 ans plus tard, un journaliste de la *Gazette de Lausanne*, auteur de la quatrième citation. Plus étonnant sans doute, le pédagogue contestataire de notre cinquième extrait n'est autre qu'Atzenwiler, zélateur genevois de l'actuelle méthode d'enseignement du français, autrement dit, père de la «grammaire traditionnelle genevoise». La dernière citation enfin est de toujours; depuis que l'orthographe existe, elle est «déplorable».

On pourrait multiplier les exemples, les extraits et les citations. Tous montrent que le problème de l'enseignement du français est un phénomène permanent et que le *sentiment de crise* existe depuis qu'a été instaurée l'instruction publique obligatoire.

Cette «crise du français» présente en réalité trois composantes immuables:

- un sentiment de malaise à l'égard de la situation contemporaine,
- une volonté d'améliorer les choses et donc de réformer,
- une critique souvent violente à l'égard des tentatives de réforme.

Détaillons ces trois aspects.

1. Le sentiment de malaise ou d'échec par rapport à l'enseignement.

Ce sentiment se fonde sur cinq considérations principales, qui sont autant de critiques adressées aux méthodes en vigueur:

- a) critique des contenus: ceux-ci ne seraient pas adaptés aux besoins de l'enfant, à ses motivations; ils ne seraient pas non plus adaptés aux besoins de la société; *le monde change, mais l'école stagne*.
- b) Critique des objectifs de l'enseignement: celui-ci ne se centrerait pas assez sur la communication, sur l'expression; il serait fondé au contraire sur une *langue artificielle* (la langue de l'école) et sur une *langue littéraire* peu usitée.
- c) Critique des théories. La grammaire traditionnelle serait une théorie fausse de la langue, non spécifique et pré-scientifique.
- d) Critique des méthodes pédagogiques: elles conduisent l'enfant à «ânonner» le vocabulaire, à mémoriser des règles et à répéter inlassablement des «exercices-corrées» . . .
- e) Critique des effets d'un tel enseignement. Les échecs sont trop nombreux; la déperdition scolaire est énorme et elle touche essentiellement les classes socio-économiquement défavorisées: l'enseignement de la langue serait un puissant instrument de *discrimination sociale*.

2. L'esprit de réforme

La réforme a bien entendu pour finalité essentielle de remédier aux lacunes qui viennent d'être énoncées; elle puise son inspiration à trois sources.

- a) La psychologie de l'enfant. De manière plutôt intuitive à la fin du siècle dernier, puis plus scientifique dans le premier quart du XXe siècle, les pédagogues se sont penchés sur l'enfant et ont voulu en connaître les caractéristiques propres: quels sont ses besoins, ses désirs, ses motivations? Quels sont ses modes de raisonnement, ses processus intellectuels? Quel est enfin son rythme de développement? Les noms sont connus; *Stern*, *Gregoire* et bien sûr *Piaget* ont incité les enseignants à «partir de l'enfant», de son activité, de ses jeux et de son discours.

- b) La linguistique. Depuis un siècle, les théories de la langue ont connu un développement considérable et la plupart des réformistes ont jugé indispensable d'appliquer à la grammaire scolaire ces connaissances nouvelles.
- c) La sociologie et la politique. Depuis la révolution française, les générations successives de «radicaux» ont dénoncé le caractère «reproductif» de l'école, sa fonction de transmission des inégalités et ont proposé des attitudes pédagogiques nouvelles, tenant compte de la spécificité des élèves, et récusant les démarches de sélection.

3. Les réactions aux propositions de réforme

Chaque tentative de réforme de l'enseignement du français a effrayé un nombre non négligeable de citoyens; les craintes exprimées sont essentiellement de quatre ordres.

- a) Danger de la centration de l'expression orale. Celle-ci entraînerait une coupure avec le «bon français» et engendrerait un surcroît de difficultés sur le plan de l'orthographe.
- b) Danger d'une méthode partant de l'enfant. Une pédagogie favorisant la discussion, l'activité commune, risque d'engendrer une pensée «totalitaire». Une pédagogie centrée sur l'activité de l'enfant ne peut que favoriser le jeu, au détriment du travail et de l'apprentissage.
- c) Complexité des nouvelles théories du langage. La linguistique constitue un jargon incompréhensible, qui va accroître encore le fossé existant entre les parents et les élèves.
- d) Rupture avec l'histoire. La réforme se traduira nécessairement par une perte d'accès aux grands auteurs et donc par une rupture avec le patrimoine culturel francophone.

Je laisse ici volontairement de côté tous les arguments peu honnêtes, et il y en a, tous les arguments peu sérieux, et il y en a! Relevons cependant que le caractère passionnel et souvent outrancier de l'argumentation est également un phénomène permanent, et qu'il témoigne de la sensibilité, parfaitement légitime, du public à l'égard de l'enseignement de la langue maternelle.

Mon objectif, dans le cadre de cet article, est d'apporter quelques éléments d'analyse et de réflexion qui me paraissent utiles à la poursuite du débat. Je me centrerai essentiellement sur le problème de la grammaire et sur celui de sa relation à l'expression, sans aborder spécifiquement les questions de lecture et d'orthographe.

2. Analyse des raisons de la «crise permanente»

Il me semble indispensable tout d'abord, de prendre un peu de recul historique et de nous demander quelles sont les circonstances qui nous ont conduits à cette «crise permanente». Je distinguerai, de manière bien entendu partiellement arbitraire, quatre périodes distinctes dans l'enseignement du français.

La première période débute avec la constitution du français comme langue autonome (début du XVI^e siècle) et se termine à la révolution. Durant ces trois siècles, deux types de «grammaires» vont se développer, de manière indépendante. Les premières ont pour objectif de présenter un *modèle du français en usage*; il s'agit de décrire «le français tel qu'on le parle», c'est-à-dire le français tel qu'on doit ou devrait le parler. L'auteur le plus important de cette tendance est sans aucun doute Vaugelas, dont les «Remarques sur la langue française» (1647) visaient à imposer une manière de parler qui était celle en usage

dans «les parties saines de la cour». Chaque génération a depuis lors connu des grammaires de ce type, normatives et vaguement moralisatrices, dont l'exemple contemporain le plus illustre est «Le bon usage» de M. Grévisse. Le second type de grammaire est quant à lui d'inspiration scientifique; dès le XVI^e siècle, divers auteurs s'essayent à formuler une *théorie de la langue française*. Leurs efforts répondent à deux préoccupations. La première est d'ordre descriptif; il s'agit de décrire les unités, les catégories, les fonctions grammaticales et les règles de cette langue naissante. Cette volonté descriptive sera cependant biaisée par le recours – implicite ou explicite – à un modèle de référence, le latin. La plupart des théoriciens s'efforcent de faire entrer, de gré ou de force, les unités du français dans les rubriques de la grammaire latine. C'est ainsi par exemple que naîtra la notion de «sujet», qui ne recouvre évidemment pas «celui ou celle qui accomplit l'action», mais qui correspond par contre très bien au cas «nominatif» du latin. Il en est de même pour le fameux complément d'objet, pour la classification des temps du verbe etc... Il est important de signaler ici que nos grammaires traditionnelles contemporaines n'ont subi que peu de modifications par rapport à ces écrits initiaux; ce sont donc des descriptions du français au travers du latin et leur caractère est manifestement «pré-scientifique». La seconde des préoccupations des premiers théoriciens de la langue est d'ordre logique; il s'agit d'inscrire la langue dans une théorie du jugement, en l'occurrence la théorie de Port-Royal (1660). La langue est conçue dans cette optique comme l'expression naturelle de la pensée et de là découle la seconde caractéristique fondamentale des grammaires traditionnelles: la confusion du niveau de l'expression et de celui du contenu. De nombreuses notions (celle de «temps du verbe», ou «d'objet direct» par exemple) et de nombreuses définitions («la phrase est un jugement bien fait») constituent des hybrides forme-contenu, qui masquent sans aucun doute le véritable fonctionnement de la langue.

Avec la révolution française, débute une deuxième époque caractérisée par la volonté d'instaurer un français national et par le projet de rendre l'enseignement public et obligatoire. Cette volonté va se traduire, sur le plan de l'enseignement de la langue, par l'amalgame des deux tendances qui se développaient séparément à la période précédente. L'objectif de la Convention en matière de français sera de «bien faire parler» et de «bien faire écrire» le plus grand nombre, et le moyen choisi sera l'enseignement de l'exploitation des grammaires théoriques. C'est donc à cette époque que s'installe l'idée selon laquelle la grammaire peut servir à apprendre à bien parler et à bien écrire; en d'autres termes encore l'idée que la norme s'acquiert par une réflexion théorique sur la langue. Pour l'anecdote, rappelons qu'en l'an III, la Convention mit au concours les grammaires disponibles et choisit celle de l'abbé Lhomond, publiée en 1780. Outre les caractéristiques décrites plus haut (latin et logique), cet ouvrage souligne la nécessité de l'exercice, de la répétition, de la mémorisation, de la dictée; en un mot, il jette les bases des techniques pédagogiques traditionnelles en la matière.

Comme on le sait, les objectifs de la révolution ne seront atteints que très partiellement; au travers des contre-révolutions successives s'instaurera une dichotomie tenace, celle de l'école des riches, préparant au Collège et à l'Université, et celle de l'école du peuple, où l'on apprendra à lire, écrire et calculer, sans qu'il soit nécessaire pour cela de «faire de la grammaire». C'est cette ségrégation que combattront «radicaux» et «progressistes» au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle. Ce combat dans lequel s'illustreront James Fazy à Genève, et Jules Ferry en France, définit une troisième période qui donnera naissance à la grammaire actuellement en vigueur dans la plupart des écoles primaires. Par un ensemble de mesures politiques et économiques, les radicaux instaurent en effet définitivement l'école publique et obligatoire et obtiennent, au prix parfois de conflits violents (en Alle-

magne notamment) que l'école du peuple enseigne la grammaire et donne accès à l'enseignement secondaire et supérieur. Cette fusion des deux écoles primaires suscite cependant de violentes controverses, dans des termes qui paraissent étrangement contemporains. Pour les uns, il s'agit d'un « nivellement par le bas », appauvrissant la langue, mettant en cause la culture et aboutissant à la détérioration de l'orthographe. Pour les autres (cf. la position de Bréal ou d'Atzenwiler), l'échec (réel ou symbolique) tient à l'inadaptation de la grammaire et des méthodes d'enseignement. Le conflit aboutit, pour la France, à une sorte d'aggiornamento, conservant la grammaire traditionnelle et les pratiques pédagogiques classiques, mais tentant de la rendre moins dépendante du latin, des exigences de l'orthographe et de la langue des anciens; en pratique, une terminologie réformée est adoptée en France en 1911, sous l'influence de Brunot, et elle se répandra quelques années plus tard dans tous les pays francophones. Il est remarquable de constater que cette première réforme, qui ne modifiait que peu les pratiques antérieures a été combattue (cf. les articles du «*Journal de Genève*») avec les mêmes arguments que ceux utilisés aujourd'hui pour demander son maintien.

La rénovation de la grammaire traditionnelle a en réalité coïncidé avec l'émergence d'une seconde vague réformatrice, nettement plus radicale que la première et qui constitue la dernière période. Le développement de la psychologie de l'enfant, autour des années 1920, produit un objectif pédagogique jusque là complètement absent de l'école, celui de l'*expression*. Il ne s'agit plus désormais de favoriser la *bonne* expression, orale ou écrite, mais d'aider à l'*expression pour elle-même*. Ce même courant de pensée instaure progressivement cet objectif comme *premier*; l'enseignement de la langue consistera d'abord à favoriser les multiples formes d'expression de l'élève; il s'appuiera ensuite sur cette dernière pour conduire à la réflexion sur la langue et à la grammaire. Sur un plan plus technique, l'expression sera intimement liée à l'action, à l'activité de l'enfant, et cela se traduira par les concepts pédagogiques d'activité-cadre, de classe-laboratoire, etc. . . et par l'accent porté sur la motivation de l'élève. La grammaire, quant à elle, si elle veut prétendre décrire et généraliser les productions de l'enfant, devra se détacher définitivement de la logique et du latin, pour se fonder sur des théories plus adéquates c'est-à-dire sur des méthodes linguistiques. Nous avons là, vous l'aurez reconnu, les ingrédients essentiels des réformes de l'enseignement du français engagées actuellement en Suisse Romande et dans tous les pays francophones.

Ce bref survol historique va nous permettre de dégager quelques éléments d'analyse des raisons de la « crise permanente » de l'enseignement du français.

On observera tout d'abord que, malgré les constats d'échec ou de carence, personne n'a remis en cause l'utilité même de l'enseignement explicite de la grammaire. Seul Freinet, dans un article bien modeste (1925) avait posé la question: « Et si la grammaire était inutile? » Il convient pourtant de rappeler ici que d'autres cultures, d'autres pays, et notamment les Etats-Unis d'Amérique, ne dispensent pratiquement aucun enseignement grammatical à l'Ecole primaire . . . Sans grands dommages apparents!!!

Dans les pays francophones, que l'on soit traditionaliste ou réformiste, la grammaire est considérée comme un élément du patrimoine, non-discutable. C'est là une réalité sociologique dont il faut tenir compte et qu'on ne peut en tout cas, rayer d'un trait de plume. Le second constat que nous ferons a trait aux finalités mêmes de l'enseignement de la grammaire; enseigner la grammaire, certes, mais pourquoi? On observe à ce propos que les finalités sont multiples (nous recenserons cinq grandes catégories) et qu'elles se sont en quelques sortes agglutinées au cours des siècles, pour être plus ou moins toutes admises aujourd'hui.

- Depuis son origine, la grammaire est considérée comme un *instrument* nécessaire pour l'apprentissage des langues étrangères. Les premiers ouvrages de nature scientifique (dont la célèbre grammaire de Palsgrave, notamment) avaient d'ailleurs pour objectif d'aider les étrangers (en l'occurrence les marchands anglais) à parler le français.
- Par sa nature même, la grammaire devait originellement favoriser l'accès au latin, mais cette finalité s'est modifiée parallèlement au déclin du statut de cette langue. Les textes signalent d'abord que «la grammaire prépare à la tournure d'esprit latine»; ils indiquent plus tard qu'elle prépare «à une certaine tournure d'esprit», et enfin qu'elle contribue à développer l'esprit c'est-à-dire *l'intelligence*. C'est sous cette forme que cet objectif est proposé aujourd'hui.
- A ces deux finalités anciennes, la révolution en ajoute une troisième: la grammaire favorise *la norme*, c'est-à-dire la bonne expression orale et écrite ainsi que l'orthographe. Par-là même, elle permet d'accéder aux «auteurs» et à la «culture française».
- Plus récemment encore, la grammaire, considérée comme une théorie du fonctionnement et de l'expression, est destinée à *agir en retour* sur ceux-ci et à favoriser le *savoir-faire langagier*.
- Pour certains pédagogues contemporains, les grammaires constituent en elles-mêmes des *objets d'études* intrinsèquement intéressants. Même si certaines de ces finalités sont aujourd'hui peu explicites, ou combattues, toutes sont présentes dans le public et chez les enseignants et cette *situation de cumul* constitue en soi un problème; peut-on réellement atteindre à la fois ces cinq objectifs; ne conviendrait-il pas de choisir?

J'ajouterai, pour terminer cette première partie, que l'histoire a produit chez tous les francophones, qu'ils soient réformistes ou conservateurs, un conflit latent entre les finalités anciennes (instrument, intelligence et norme) et les finalités modernes (expressions et objet d'étude intrinsèquement intéressant), qu'il subsiste également et plus qu'on ne le croit un conflit entre les méthodes anciennes (répéter, mémoriser) et les méthodes modernes (activité, expression, prise de conscience) et qu'enfin la primauté de l'expression sur la connaissance grammaticale est au fond difficile à admettre par chacun de nous.

3. Problèmes de fonctionnement langagier, de connaissance linguistique et de norme

Ces contradictions profondes ne pourront être résolues qu'au prix d'un effort important d'analyse des différents facteurs en jeu. Sans prétendre à l'exhaustivité, il me semble que l'on devrait notamment distinguer plus nettement les problèmes de *fonctionnement langagier*, de *connaissance linguistique* et de *norme*.

Le fonctionnement, c'est notre savoir-faire langagier, c'est la capacité qu'ont tous les êtres humains de produire, de comprendre, de répéter et de mémoriser du langage. Ce fonctionnement langagier présente trois caractéristiques principales; il est tout d'abord de nature fondamentalement *adaptive*: notre manière de parler, d'écrire et même d'interpréter les discours des autres varie en fonction des situations et du contexte; cela est évident, mais il convient de le rappeler. Comme il convient de rappeler également que toute langue change au cours du temps, cette seconde caractéristique étant partiellement une conséquence de la première. Enfin, le fonctionnement ne requiert pas de théorie; l'enfant parle avant qu'on lui apprenne la grammaire, comme il marche sans enseignement explicite. Par ailleurs, il existe de nombreux pays dans lesquels toute la scolarité obligatoire se déroule sans enseignement grammatical. Il faut noter ici qu'il n'existe à l'heure actuelle aucune démonstration scientifique définitive de l'effet-en-retour; c'est-à-dire d'un effet positif de

l'enseignement de la grammaire sur l'expression et le fonctionnement. N'en tirons cependant aucune conclusion hâtive.

Le fonctionnement ou savoir-faire doit être distingué du *savoir* que constitue la grammaire; celle-ci est de l'ordre de la connaissance explicite ou linguistique; c'est une théorie qui ressortit au domaine de la science. Comme toute connaissance scientifique, la grammaire évolue généralement dans le sens du progrès, c'est-à-dire dans le sens de la justesse et de l'adéquation à l'objet qu'elle est censée décrire. La grammaire évolue en particulier vers plus de *spécificité*; elle se dégage progressivement des idées reçues et des idéologies; elle tend à devenir une théorie du français, plutôt qu'une description de cette langue au travers des filtres de la logique et du latin. La grammaire évolue également dans le sens de la *complétude*; la théorie devient de plus en plus complète, elle appréhende la langue non seulement comme ensemble de mots ou de phrases, mais également comme texte articulé au contexte; elle aborde maintenant les fonctions communicatives au même titre que les fonctions d'ordre plus strictement représentatif. Ce faisant, les théories et grammaires deviennent de plus en plus complexes et formelles.

Les *normes* ou «valorisations» sont des jugements, des appréciations portées sur tel aspect du fonctionnement ou tel aspect de la connaissance. La norme n'est donc pas d'ordre langagier ou linguistique; elle est exclusivement d'ordre historique et social. Les normes résultent en réalité d'attitudes sociales complexes, comme celles qui ont conduit Vaugelas par exemple à promouvoir le français de la cour, Grévisse à entreprendre sa lutte contre les belgicisms ou Etiemble son combat contre le «franglais». Ces attitudes visent toujours à *stabiliser* la langue, à la présenter comme soustraite au changement et aux lois de l'adaptation. La norme consiste donc, par essence, à nier certains aspects du fonctionnement langagier, et les rapports entre norme et fonctionnement sont toujours conflictuels. Nous distinguerons trois types de normes. La première a trait au fonctionnement oral et différencie le «bien parler» de tout un ensemble de parler grossiers et incorrects. Rappelons d'abord à ce propos que la capacité de «bien parler» n'est pas d'ordre langagier; la sociolinguistique contemporaine a largement démontré que les parlers marginaux et dévalorisés exigeaient des opérations au moins aussi complexes que celles requises par la langue standard ou normée. Bien ou mal parler n'est donc pas une question de «compétence», c'est un problème d'insertion sociale et culturelle. Notons en outre que la norme de l'oral fonctionne différemment selon les langues, les pays et les régions; si le parler élégant est prisé à Paris, il n'est pas sûr qu'il ait la même efficacité à Genève, et l'on connaît cet exemple d'un candidat à la Maison Blanche qui échoua dans son entreprise parce que, originaire de Boston, il «parlait trop bien» et que cela le rendait suspect aux yeux du plus grand nombre. Cette norme-là constitue en réalité un puissant moyen d'*identification sociale* et pour cette raison elle est relativement stable. On signalera enfin l'existence, sous-normes, de «modes» langagières adoptées par des «élites» diverses. Ces modes changent quant à elles rapidement de manière à toujours rester l'apanage des «élus».

La deuxième norme, qui est à la fois la plus connue et la plus puissante, s'applique à la langue écrite; c'est le fameux «français littéraire». Il s'agit ici de variantes stylistiques de la langue, qui se sont quasiment stabilisées au cours du siècle dernier, et qui sont devenues un véritable modèle, un objectif à atteindre par tous les francophones cultivés. Cette norme constitue un puissant moyen d'*identification culturelle* et elle n'est que rarement contestée. En raison de sa stabilité, elle contribue cependant à creuser l'écart qui existe entre la langue écrite et la langue parlée, qui elle, se modifie constamment, et l'on peut se demander jusqu'à quel point ce fossé pourra s'élargir!!!

La troisième norme est rarement explicite, mais elle n'en est pas moins efficace; c'est celle qui porte sur la connaissance, c'est-à-dire sur la théorie de la langue et sur la grammaire. Elle repose sur un phénomène fréquemment observé dans l'histoire des disciplines scientifiques: la confusion entre l'objet d'étude et une des théories possibles de cet objet. Quand, à la fin du moyen âge, certains farfelus ont affirmé que la terre n'était pas plate et qu'en plus elle tournait, une bonne partie de l'opinion a considéré que c'était le monde lui-même qui changeait, voire qui s'écroulait; la théorie a été considérée comme une attaque contre le monde, avec les conséquences que l'on connaît . . . Quand aujourd'hui les pédagogues se proposent d'adapter les théories du français à l'état des connaissances de la linguistique, une partie de l'opinion considère que le «français va changer», que «le français est attaqué» et certains imaginent dieu sait quelle caballe contre «la langue». Cette résistance aux applications pédagogiques de l'approche scientifique de la langue est étrange (qui conteste en effet, l'application à l'enseignement des découvertes récentes de la chimie ou de la physique, mises à part quelques sectes nord-américaines?), mais elle est tenace et sans doute présente, en partie, en chacun de nous. C'est que nous sommes tous, à des degrés divers, des «anciens combattants» de la grammaire traditionnelle; nous y avons été confrontés dans la douleur; nous l'avons subie longtemps, pour finalement l'appriivoiser et la dominer. Et nous ne pouvons guère éviter ce sentiment de rescapé, heureux d'«en être sorti» même si (et peut-être parce que) beaucoup de nos compagnons d'alors «y sont restés». Quelques-uns d'entre nous (dont je suis) ont même fini par prendre plaisir à faire fonctionner cet instrument complexe, mystérieux et quelque peu retors! Pourquoi dès lors, les jeunes d'aujourd'hui ne se soumettraient-ils pas à cette discipline? Nous touchons ici, à mon avis, à la raison la plus profonde des diverses résistances aux innovations pédagogiques en matière de langue, qui explique le *conservatisme de fait* que tous les partis politiques des pays francophones manifestent notamment à l'égard de la langue écrite, de l'orthographe et la grammaire. C'est donc ici qu'il convient d'être particulièrement clair:

- Quelles finalités la société poursuit-elle *réellement* en matière d'enseignement de la grammaire? S'agit-il de développer la théorie la plus adéquate de la langue, ou s'agit-il d'apprendre à l'enfant à se soumettre à des règles, peu pertinentes certes, mais auxquelles leurs parents se sont soumis? S'agit-il de connaître ou de reproduire un ordre établi? Sur le plan politique, ces deux options sont légitimes; c'est à la société de choisir, mais une fois le choix effectué, il faut en tirer les conséquences, et toutes les conséquences.
- L'affirmation selon laquelle la grammaire traditionnelle développerait l'intelligence est de l'ordre de la mystification et de l'idéologie. L'intelligence se développe par généralisation de procédures et de règles, par leur intégration dans des ensembles plus vastes et plus «explicatifs»; par la masse de ses particularismes et de ses fameuses «exceptions», la grammaire traditionnelle est sans doute plutôt un obstacle à la construction de mécanismes intelligents.
- L'échec de l'enseignement de la grammaire traditionnelle est une donnée objective, bien plus objective que les appréciations pessimistes de l'effet d'une méthode nouvelle en période de rôdage et d'installation. Certes, un nombre non négligeable d'enfants finissent par maîtriser cette grammaire, et ceci nous indique qu'au prix d'un bon travail pédagogique, la plupart des enfants peuvent apprendre des notions difficiles et fausses. Pourquoi dès lors ne pas leur apprendre des choses difficiles . . . et justes?

4. Aspects pédagogiques, questions de décisions

Les deux premières parties de mon exposé étaient consacrées à l'analyse. Venons-en maintenant aux aspects plus pédagogiques c'est-à-dire notamment aux questions de décisions: quelles propositions formuler dans la situation actuelle?

Il apparaît tout d'abord indispensable de clarifier la problématique des objectifs, tant est grande la confusion et l'ambiguïté qui y règne. Répétons-le, il s'agit ici de *choisir*, et ce choix est d'ordre socio-politique. Le spécialiste n'a en cette matière aucune compétence particulière, mais il peut et doit analyser et décrire les conséquences de l'adoption de telle ou telle position. Nous distinguerons quatre types de finalités possibles à l'enseignement de la langue:

- Des finalités centrées sur la *norme*; norme du bien parler et du bien écrire, avec reproduction des valeurs culturelles traditionnelles au travers de la langue. Dans cette optique, il semble bien que la grammaire traditionnelle constitue l'instrument le plus adapté et le plus efficace.
- Des finalités centrées sur la *connaissance*, c'est-à-dire sur la maîtrise d'un instrument théorique adéquat, sans que cette maîtrise n'implique nécessairement des progrès sur le plan du fonctionnement ou de la norme. Une grammaire satisfaisant aux critères minima que nous préciserons plus loin devrait être choisie dans cette optique.
- Des finalités centrées sur le seul *fonctionnement*; améliorer l'utilisation du français oral et écrit. Ce troisième choix ne requiert a priori l'enseignement d'aucune grammaire.
- Des finalités *mixtes*, centrées à la fois sur le *fonctionnement* et sur la *connaissance*. C'est cette dernière voie qui a été officiellement choisie en Suisse Romande et elle implique à la fois une théorie grammaticale satisfaisante et des attitudes pédagogiques nouvelles centrées sur l'expression.

L'important à ce niveau me semble être de choisir et de s'en tenir aux décisions prises . . . La confusion actuelle résulte en grande partie du fait que les pédagogues ont pris au pied de la lettre les objectifs assignés par le plan d'études romand, alors que leurs détracteurs continuent, de manière implicite ou explicite à promouvoir d'autres objectifs et d'autres finalités. On ne peut, dans le cadre de l'enseignement de la langue, satisfaire à la fois toutes les finalités!

Pour clore ce chapitre consacré aux finalités, j'exprimerai deux critiques par rapport aux textes actuellement en vigueur en Suisse Romande.

La première concerne l'articulation étroite proposée entre les finalités de fonctionnement (la «libération») et celles de connaissance (la «structuration»). Cette articulation est rationnelle et juste sur le plan théorique mais elle n'est pas sans présenter quelque danger sur le plan pratique. La langue parlée «de tous les jours», celle par conséquent que produira l'enfant à l'école si l'objectif de libération est atteint, est une langue *complexe*, que la linguistique contemporaine n'a que peu (et assez mal) analysé. Dès lors, construire la connaissance grammaticale en partant d'exemples tirés de cette langue-là constituera souvent un exercice particulièrement difficile, parfois même impossible, et pour obtenir des énoncés simples et analysables dans le cadre des activités grammaticales, l'enseignant sera tenté de «tricher» un peu avec l'expression de l'enfant. Le risque n'est donc pas négligeable que les finalités de structuration biaisent l'activité même de production et de libération. Il me paraît dès lors plus sage d'admettre que les deux finalités *peuvent* être disjointes et qu'elles peuvent s'effectuer sur des échantillons de langue différents. Ma deuxième

critique sera brève; il serait souhaitable que les textes officiels contemporains précisent la manière dont doit être envisagé le rapport de la langue à la culture. On ne peut ignorer complètement cette question.

Une fois clarifiée la question des finalités, qui est celle du *pourquoi* de la réforme, il devient possible d'aborder le problème du *comment*, c'est-à-dire celui des instruments à choisir et des méthodes à adopter.

Une remarque préliminaire s'impose. Les démarches qualifiées de «linguistique appliquée» ou de «psychologie appliquée» nous paraissent fondamentalement non-pertinentes. La linguistique, pas plus que la psychologie ne peut «générer» une action pédagogique. En d'autres termes, aucune discipline scientifique ne peut impliquer nécessairement telle ou telle démarche pédagogique. Celle-ci est du ressort du pédagogue; c'est l'enseignant praticien qui, en fonction des objectifs que la société lui demande d'atteindre, choisit des éléments linguistiques ou psychologiques scientifiquement pertinents, au titre d'*instruments* ou de *moyens*. La relation entre disciplines scientifiques de référence et pédagogie doit être conçue comme un échange ou une interaction, et c'est en ces termes que nous aborderons les problèmes du choix d'une théorie linguistique et de son exploitation pédagogique.

Il existe aujourd'hui, en matière de théories du langage, de multiples courants et de multiples propositions. Le théoricien du langage sollicité par le pédagogue peut formuler les conditions minimales de pertinence, c'est-à-dire les critères à partir desquels une proposition théorique sera considérée comme «acceptable». A titre d'exemple, une théorie ne serait acceptable, qu'à la condition de distinguer nettement deux niveaux d'analyse (le sens et la logique d'une part, les unités «de surface» d'autre part). Elle devrait en outre aborder nécessairement le langage dans ses aspects de représentation et de communication. Sur cette base (bien entendu insuffisante), il est déjà possible de rejeter toutes les formes de grammaire traditionnelle, ainsi que le strict behaviorisme linguistique ou encore les grammaires psychologiques du type de celle de Guillaume. Le théoricien du langage peut également fournir au pédagogue un classement des grammaires acceptables en fonction de leur degré de complexité et de formalisme; il signalera par exemple que la grammaire structuraliste et la grammaire générative sont relativement peu «formelles» et abstraites (parce que la profondeur y est décrite comme la surface) alors que les théories de l'énonciation ou la sémantique générative sont plus «profondes» et dès lors plus abstraites. Fort de ces informations, le praticien pourra choisir parmi les théories acceptables celle qui correspond le mieux à ses objectifs et au niveau de développement intellectuel de l'élève, et c'est à ce propos qu'une certaine connaissance du développement cognitif de l'enfant est nécessaire.

Les choix théoriques opérés par les auteurs de *Maîtrise du français* (emprunts au distributionnalisme, à la grammaire générative et, de manière restreinte, aux théories de l'énonciation) s'inscrivent indiscutablement dans la perspective qui vient d'être décrite. Il n'y a pas eu, comme on le dit fréquemment, choix d'une conception qui serait la théorie juste de la langue; l'ouvrage présente une synthèse, absolument remarquable, de données théoriques acceptables, choisies en fonction de leur pertinence par rapport à des objectifs pédagogiques précis. Qu'il me soit permis d'insister sur la qualité théorique de cet ouvrage, qui présente une homogénéisation de données linguistiques largement supérieure aux autres écrits de même type. Il y a dans cette œuvre une quantité de travail et un sérieux qui contrastent parfois singulièrement avec le niveau de certaines critiques . . .

5. Conclusion

Cette appréciation positive de *Maîtrise du français* n'exclut cependant pas la critique et l'inquiétude par rapport à certaines utilisations possibles de la méthode ou par rapport aux conditions générales de mise en place de la réforme. Ce sont ces aspects que j'aborderai pour terminer, sous forme de questions, de demandes ou de recommandations.

1. Il me semble indispensable tout d'abord de réorienter le débat et d'abandonner les querelles sur le programme et les références théoriques, dans la mesure précisément où *Maîtrise du français* est à peu près la meilleure chose que l'on puisse faire en ce domaine à l'heure actuelle. Les «améliorations» proposées par exemple dans la «variante neuchâteloise» nous paraissent poser au moins autant de problèmes que la méthode romande. Il convient par contre de concentrer toutes nos énergies sur la pédagogie proprement dite: comment utiliser les nouvelles «méthodologies», comment les compléter, et comment évaluer les résultats des actions pédagogiques nouvelles?
2. Comment utiliser la «méthodologie»? Dans leur état actuel, les ouvrages disponibles fournissent, sur le plan de la structuration, une vue cohérente des objectifs à atteindre, c'est-à-dire une description des notions et relations qu'un élève doit apprendre et connaître au cours de sa scolarité. Ce faisant, ils constituent *pour le maître*, un instrument indispensable de prise de conscience des caractéristiques structurales de la langue, et surtout une introduction aux modes d'approche contemporains de la langue. Les ouvrages disponibles fournissent également, sur le plan de l'expression, des objectifs et des activités-cadre qui constituent des schémas généraux d'action pédagogique. Ces ouvrages ne sont par conséquent ni des manuels, ni des livres d'exercice *pour l'élève*; ils ne cernent qu'un aspect de l'action pédagogique et il convient donc de leur adjoindre d'autres instruments.
3. Comment compléter les instruments actuels? L'effort pédagogique le plus important doit s'adresser, à mon avis, à l'activité d'expression. Il conviendrait notamment d'analyser de manière approfondie les caractéristiques *réelles* de celle-ci, et d'abandonner définitivement l'idée simpliste selon laquelle s'exprimer, c'est transmettre un contenu. S'exprimer, c'est produire une forme de texte, adaptée non seulement à l'effet que l'on veut produire sur l'auditeur, ou le lecteur, mais également aux conditions générales du contexte et de l'environnement. Le style et les registres d'expression ne peuvent être analysés et compris si l'on ne procède à cette «réévaluation» de l'activité d'expression. La pédagogie de l'expression doit donc être une pédagogie du texte (oral ou écrit), et il est nécessaire que des moyens et des instruments soient créés et expérimentés par les enseignants en ces domaines. Un second effort doit concerner les procédures réelles par lesquelles un élève peut construire *progressivement* les notions ou relations du programme grammatical. Il convient sur ce point de bien se souvenir que la réflexion initiale de l'enfant est centrée sur le sens, et que l'appréhension d'unités «strictement syntaxiques» exige de sa part un important effort d'abstraction. En aucun cas, les procédures adoptées par le linguiste (adulte) pour identifier les unités de la langue, ne peuvent être «projetées» sur l'élève.
4. L'évaluation enfin est le domaine dans lequel «tout reste à faire». Les systèmes actuellement en place dans les différents cantons doivent être modifiés, non seulement au nom de la cohérence avec l'esprit de la réforme, mais surtout parce qu'ils risquent, à terme, de nuire profondément à l'innovation entreprise. On sait en effet qu'une cer-

taine logique de l'action pédagogique pousse à la préparation des élèves aux épreuves d'évaluation. Si celles-ci subsistent dans l'esprit de l'ancienne méthode, cette dernière se réintroduira inmanquablement. L'élaboration de nouvelles modalités d'évaluation dans le domaine de la structuration ne paraît guère problématique, mais sur le plan de l'expression, un immense travail doit être accompli pour doter l'enseignant de moyens d'évaluer, de manière formative, les progrès réalisés par l'élève dans sa capacité de construire des textes.

Il reste beaucoup à faire, beaucoup à imaginer, beaucoup à innover, et pour des raisons sociales et historiques que nous avons analysées, la réforme sera nécessairement longue et coûteuse. Que les enseignants et le public poursuivent leur effort, patiemment, car c'est au prix de ce dernier que la réforme, nécessaire si l'on s'en tient aux finalités explicitement retenues par la Suisse romande, constituera un progrès réel dans la formation de nos élèves.

Reform des Französischunterrichts: warum? wie?

Die «Krise des Französischunterrichtes» existiert ununterbrochen seit der Einführung des obligatorischen Schulunterrichts in den französischsprachigen Ländern; sie führt regelmässig zu Reformvorschlägen, die unvermeidlich Ängste und Widerstände erzeugen. Der vorliegende Artikel beschreibt zuerst die sozio-historischen Bedingungen der Entwicklung des Sprach- und Grammatikunterrichts und verurteilt die unkontrollierte Ansammlung pädagogischer Ziele und Zwecke. Er analysiert anschliessend die verschiedenen Aspekte des Sprachunterrichts und unterstreicht die fortdauernde Verwirrung zwischen Sprachtätigkeit oder sprachlichem Funktionieren, Kenntnis der Sprache oder Grammatik und sozialer Beurteilung der Sprache oder Norm. Der Artikel schlägt schliesslich einige didaktische Orientierungen vor, die dazu dienen, die Effizienz der Reform, die gegenwärtig in der französischen Schweiz stattfindet, zu erhöhen.

Reform of the teaching of French; why? how?

The «crisis of French» has been a permanent issue since the establishment of obligatory public instruction in the French-speaking countries. It periodically leads to proposals for reform, which in turn invariably elicit reactions of fear and opposition. This article first examines the socio-historical conditions of the development of language and grammar instruction, and denounces the resulting uncontrolled agglutination of pedagogical aims and objectives. The different aspects of language instruction are then analysed and attention is called to the persisting confusion among language activity or function, linguistic knowledge or grammar, and social valorization or norms. In conclusion the article proposes several didactical orientations likely to increase the effectiveness of the reform currently under way in French-speaking Switzerland.

NOTES

- 1 Extrait de J. Giraud, «A propos de la crise du français», 1911, p. 401. Certains termes de la citation renvoyant à des situations et des groupes de l'époque, nous les avons remplacés – entre parenthèses par des appellations contemporaines.

- 2 Extrait de C. Bally, «La crise du français», 1930, p. 29. L'auteur cite G. Lanson et ses fameux «Conseils sur l'art d'écrire».
- 3 Extrait de M. Bréal, «Quelques mots sur l'instruction publique en France», 1872.
- 4 Extrait de J. P. Chenaux, «Français moderne: l'enfant-cobaye?», Gazette de Lausanne, 1979, No 116, pp 1 & 2.
- 5 Extrait de A. Atzenwiler, Préface à la Grammaire genevoise de 1933, VII.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnaud, A. & Lancelot, P.: Grammaire générale et raisonnée, 1660. Republications Paulet, 1969.
- Atzenwiler, A.: Préface à la grammaire genevoise de 1933. In: Leçons et exercices de grammaires françaises, Genève, D. I. P., 1949.
- Bally C.: La crise du français. Notre langue maternelle à l'école, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1930.
- Besson, M. J., Genoud, M. R., Lipp, B. & Nussbaum R.: Maîtrise du français, Office Romand, 1979.
- Bréal, M.: Quelques mots sur l'instruction publique en France, Paris, Hachette, 1872.
- Brunot, F.: Précis de grammaire historique de la langue française, Paris, A. Colin, 1887.
- Chenaux, J. P.: «Français moderne»: l'enfant-cobaye?, Gazette de Lausanne, 1979, 116, pp 1-2.
- Doumergue, G.: Nomenclature exigible en grammaire . . ., Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique, 1910, No 194.
- Freinet, C.: Si la grammaire était inutile. In: La Méthode naturelle I, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1968.
- Giraud, J.: A propos de la crise du français, Revue Pédagogique, 1911, 58, 401–417.
- Grégoire, A.: L'apprentissage de la langue. Les deux premières années, Bibliothèque de Philo. et Lettres, Liège, 1937.
- Grévisse, M.: Le bon usage, Gembloux, Duculot, 1959.
- Lhomond, C. F.: Eléments de la grammaire française, 1870.
- Palsgrave: Eclaircissement de la langue française, 1538.
- Piaget, J.: Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1923.
- Stern, C. & Stern, W.: Die Kindersprache, Leipzig, Barth, 1907.
- Traz, R. (de): Notre langue maternelle, Journal de Genève 1929, No 297, 308 & 339 – 1930, No 11.
- Vaugelas: Remarques sur la langue française, 1647.