

GRAMMAIRE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Bernard COMBETTES

1. LE MODELE TRADITIONNEL

1.1. La grammaire a toujours été considérée comme l'un des piliers de l'enseignement français ; l'apparition d'activités nouvelles, explication de textes, histoire littéraire,... n'a pas réellement battu en brèche cette primauté.

A. Chervel a montré comment la naissance et de développement de cette discipline, la grammaire scolaire, ont été liés au problème de l'alphabétisation, comment la vulgate grammaticale s'est mise en place — sans que cela soit toujours avoué — à des fins orthographiques : « *Il fallut donc apprendre l'orthographe à tous les petits Français... Pour cette tâche, on créa l'institution scolaire. Pour cette tâche, l'institution scolaire se dota d'un instrument théorique, d'une conception globale de la langue qu'elle présenta arbitrairement comme la justification de l'orthographe* » (1). La rédaction et l'étude des textes n'apparaîtront — du moins dans les petites classes — que relativement tard : dépassant alors le simple objectif orthographique, la grammaire va s'étendre à l'art d'écrire correctement, d'où l'importance considérable de la syntaxe. La confusion est grande — et elle se maintient toujours — entre grammaire et langue, entre système de la langue et description de ce système ; cette confusion entretient la prédominance, la place prépondérante de la grammaire : puisque la grammaire, c'est la langue, enseigner la grammaire, c'est enseigner la langue, etc.

Il faut noter aussi que la « grammaire scolaire » ainsi définie est sous-tendue par une certaine conception de la langue et de son usage : bien penser et bien parler, ou bien écrire, vont de pair ; de même, mal parler, c'est sortir de la raison ; la langue est une représentation de la pensée, une sorte de « calque » de la réalité logique ou psychologique ; cette imbrication de la grammaire dans le domaine de la « pensée » est, bien sûr, antérieur, à la grammaire scolaire, mais il faut voir là une des bases de cette nouvelle discipline ; il suffira de rappeler comment sont classées, définies, les diverses unités (parties du discours, fonctions) : les mots sont définis dans leurs rela-

(1) A. Chervel, *Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977, p. 27.

tions avec les idées (l'idée d'une substance se traduit par un nom, la qualification d'une substance se traduit par un adjectif, etc.). Allons plus loin : cette mise en rapport des mots et des idées ne reste pas, ne peut rester, dès qu'il s'agit d'application pédagogique, simple présumé théorique ; va se poser la question de la norme, du choix d'un usage privilégié : Qui pense et, donc, parle bien ? (2).

Nous parlions plus haut de la confusion grammaire/langue ; nous arrivons ici, plus précisément, à la confusion grammaire/bon usage.

1.2. Echec/Réussite :

Cette conception de la grammaire aboutit, nous semble-t-il, à un double échec ; échec de plus en plus évident lorsque d'« autres » élèves — mais aussi d'autres langages — sont entrés dans l'école : cet enseignement grammatical échoue dans sa visée pratique ; l'absence d'une réelle réflexion sur l'apprentissage, l'accent mis sur certaines pratiques pédagogiques (mémorisation, analyses...), l'inadéquation même du contenu grammatical, font que les résultats concrets dans le domaine de l'expression ou de la compréhension (savoir écrire, savoir lire) demeurent minces : même dans le domaine privilégié, celui de l'apprentissage du code écrit, l'apparition de « manuels » spécifiques d'orthographe est bien un aveu indirect que la grammaire ne suffit pas. Cet enseignement échoue aussi dans son second objectif — objectif de repli, en quelque sorte — la « formation de l'esprit logique », la formation du raisonnement : le mélange constant des deux plans (normatif/descriptif), l'attitude dogmatique, non scientifique, qui caractérise l'ensemble de la grammaire scolaire empêchent de voir en elle un instrument rigoureux ; ici encore, les pratiques pédagogiques qui sont liées à cette discipline interviennent : contradiction évidente entre l'objectif visé et la façon de vouloir l'atteindre.

Sur un autre plan, on peut évidemment parler de « réussite » de cet enseignement grammatical, à condition de le replacer dans une politique globale, où la grammaire n'est pas seule en cause : réussite dans une entreprise de sélection, d'installation d'une école élitaires, favorisant les méthodologies complexes et abstraites, réussite aussi dans ce que l'on peut appeler « endoctrinement » : c'est la grammaire, comme partie d'un ensemble « enseignement du français », dont tous les éléments sont solidaires, qui impose les idées sur la langue.

Réussite enfin dans un processus de normalisation, de soumission de l'élève à des cadres rigides : l'ordre scolaire est maintenu, le respect des dogmes demeure entier, à travers cette discipline qui ne laisse aucune place à la créativité, à la remise en cause, à la découverte.

2. L'APPEL A LA LINGUISTIQUE

2.1. On s'interrogera peut-être un jour sur les causes de l'apparition — relativement soudaine — de la linguistique dans le domaine de l'enseignement du français ; nous n'avons pas l'intention d'examiner ici les raisons, plus ou moins profondes, de cette tentative de changement : l'explication la

(2) Cf. J.-F. Halté, *La grammaire et les textes*, Pratiques, 3-4, 1974, p. 49.

plus couramment proposée invoque l'échec de la « grammaire traditionnelle », qui ne « marche » plus avec les élèves, ne les intéresse plus... Mais nous soulignerons aussi que cette prise de conscience de l'échec de l'enseignement grammatical traditionnel rejoint en fait d'autres facteurs qui vont, finalement, dans un sens identique : il faut en particulier rappeler que c'est alors la grande période de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères : méthodes et réflexions théoriques fleurissent ; de là surgissent les débats sur l'opposition entre la grammaire « intuitive » et la grammaire « réflexive », de là des formules comme « grammaire pour l'expression », « grammaire active ». L'évolution de la linguistique elle-même est évidemment aussi à prendre en compte : le développement du structuralisme, l'apparition de la théorie chomskienne, par l'accent qui est mis sur la morpho-syntaxe, vont encourager les tentatives d'application : qu'il s'agisse des « constituants immédiats », assortis du concept de substitution, qu'il s'agisse de « phrase-noyau », de « transformations », la tentation a été forte de tirer de ces notions des exercices pratiques, des manipulations de phrase... Le lien semblait facile à faire avec l'idée d'une « grammaire pour l'expression ». Il convient d'évoquer enfin une certaine « ouverture » — bien modeste, certes, souvent repoussée par l'institution — des universités ou, du moins, de certains universitaires, vers ces problèmes soulevés par l'application de la linguistique : des tentatives ont été faites pour réunir, dans des cadres divers (I.N.R.P., C.R.D.P., Associations d'enseignants,...), praticiens et théoriciens, pour une recherche commune. Le sentiment d'un échec pédagogique, le développement d'une science-pilote, la possibilité de lier théorie et pratique, semblent s'accorder pour qu'une nouvelle discipline s'introduise dans l'enseignement de la langue. En fait, sans vouloir être particulièrement pessimiste, il faut reconnaître que l'on assiste actuellement à un « repli », à un désenchantement, qui se traduit par les remarques les plus diverses : la linguistique est finalement plus aride, plus rébarbative, pour les élèves, que « l'ancienne grammaire », les productions des élèves sont toujours aussi catastrophiques, l'orthographe ne s'améliore pas, la nouvelle grammaire comporte autant d'exceptions que l'ancienne, etc.

2.2. On remarquera d'abord que ces tentatives de rénovation ne se sont pour ainsi dire jamais déroulées dans un contexte favorable : alors que les changements dans l'enseignement des mathématiques s'appuyaient sur des structures reconnues, soutenues par la hiérarchie, l'enseignement du français n'a jamais bénéficié de telles institutions (« Le français, tout le monde le parle, tout le monde peut l'enseigner ») ; bien au contraire, tout semblait se dérouler de façon quasi-clandestine : certes, les enseignants ont toujours été « libres » de s'informer, de se réunir... mais le bénévolat est de règle ! Au niveau des contenus, le moins que l'on puisse dire est que les consignes, les recommandations de l'Inspection, les textes officiels n'allaient guère dans le sens d'un véritable renouveau : les incitations à la prudence, à la méfiance (« Les linguistes ne sont même pas d'accord entre eux ; attendons pour d'éventuelles applications »), l'absence de moyens matériels se conjugaient donc pour décourager les enseignants pourtant conscients des problèmes. En dépit de ces difficultés, quelques essais ont eu lieu et, comme nous l'avons déjà noté, ont souvent débouché sur une déception plus ou moins grande.

Une des causes fondamentales de cette déception réside dans un malen-

tendu (3) : malgré toutes les mises en garde souvent répétées : la linguistique devrait amener un changement dans les méthodes d'approche de la langue, et non un simple changement de contenu, il faut bien constater que, dans la plupart des cas, c'est le contraire qui s'est réalisé ; l'apport de la linguistique se ramène alors à des changements d'étiquettes, à une nouvelle panoplie de représentations schématiques...

Se recycler en linguistique consiste finalement à apprendre un nouveau savoir que l'on transmettra aux élèves.

Rien ne change au plan pédagogique : les rapports des élèves au savoir sont toujours les mêmes ; semblables aussi les rapports de l'élève à la langue, les relations maître-élèves,... Le trouble s'installe d'ailleurs chez les enseignants, qui n'ont parfois que « quelques leçons d'avance » sur les élèves ; il est évident que, dans une telle situation, il serait naïf d'attendre un renouveau quelconque : qu'il s'agisse du domaine de l'expression ou de celui de la réflexion grammaticale, quel gain serait possible, si, d'une part, l'on ne change pas les pratiques langagières et les rapports à la langue, et si, d'autre part, l'on se contente de remplacer un dogmatisme par un autre ?

Le fait qu'il n'y ait là — nous semble-t-il — qu'une rénovation de surface est lié à d'autres phénomènes : on a souvent déploré, par exemple, l'absence d'une véritable formation des maîtres, l'inexistence de recyclages, en particulier dans le domaine linguistique ; mais l'observation de ce qu'a pu être l'effort de rénovation nous incite à penser que ce n'était pas — en priorité — dans les parties « techniques » de la linguistique que ce recyclage, cette formation, s'imposaient : le besoin de sécurité, la crainte de ne pas posséder, face aux élèves, un savoir stable et bien établi, ne relèvent pas tant d'un manque d'information en linguistique que d'une absence de réflexion sur des problèmes pédagogiques plus généraux ; on s'est tourné trop rapidement vers la question des contenus grammaticaux, alors qu'une interrogation sur un projet pédagogique global aurait été nécessaire et aurait permis de soulever les questions fondamentales : Pourquoi, finalement, l'étude de la langue ? Peut-on d'ailleurs « enseigner » la langue ? Et quelle langue ? Quelle norme ? Quel est le rôle de l'enseignant ? etc.

Du coup — autre problème — apparaît une ambiguïté dans l'attitude de l'enseignant face à la théorie (sur ce point, cf. F. Gadet et F. Mazière, dans ce numéro) : telle école linguistique sera choisie parce qu'elle permet facilement des manipulations, des transformations de phrases, elle permet d'activer la grammaire intuitive ; on glanera çà et là, en s'inspirant de divers travaux théoriques, prenant ce qui peut donner matière à des activités d'expression. On voit comment le manque de clarté dans les objectifs — et, en particulier, le flou en ce qui concerne l'opposition : pratique/réflexion — renforce l'attitude que nous signalions plus haut : l'accent est mis sur le contenu, sur les résultats proposés par tel ou tel ouvrage théorique (Et, effectivement, s'il s'agit de construire des exercices structuraux, on ne voit pas très bien

(3) Sur ces points, Cf. L. Demailly, *Images de la linguistique à l'école*, *Dialectiques*, 26, 1979, 63-68, et N. Gueunier, *Enseignants du secondaire et nouvelles recherches*, *Poétique*, 30, 1977, 135-148.

pourquoi on s'intéresserait surtout à la démarche théorique). Ici encore, c'est le résultat qui est visé : arriver à des classements intéressants, cohérents, meilleurs que ceux de la grammaire traditionnelle, en grammaire réflexive, ou parvenir, en grammaire intuitive, à des batteries d'exercices permettant la manipulation des structures les plus variées.

3. REFLEXIONS, PROPOSITIONS

3.1. « Grammaire pour l'expression » : Le problème des « finalités » tourne, nous semble-t-il, autour de l'opposition pratique/réflexion, grammaire intuitive/grammaire réflexive. Pour les tenants de l'enseignement rénové, la prise de conscience des phénomènes linguistiques doit structurer, ou compléter, la grammaire intuitive de l'élève, d'où deux grands types d'activités : « analyse » (qui peut regrouper des choses fort diverses : classements, établissement de règles, observation pure et simple, déduction...) et « expression », les exercices structuraux n'étant qu'un aspect, mais non des moindres, de ce versant. Les problèmes pédagogiques se ramènent alors à discuter l'importance relative des deux activités, la priorité de l'une sur l'autre, etc., le postulat de départ demeurant intact. Dichotomie discutable, qui fait passer au second plan — ou occulte complètement — un problème fondamental : que penser des exercices d'expression en eux-mêmes ; la présence ou l'absence d'une activité de réflexion ne paraît pas modifier fondamentalement cette question qui, pour nous, reste ouverte : **Quelles activités de pratique du langage ?** La critique, relativement récente, des exercices structuraux, a bien montré qu'il est difficile d'amener à une « maîtrise » avec des exercices dans lesquels le langage « tourne à vide », ne se trouve pas ancré dans une réalité sociale : quel sens aurait d'ailleurs ce terme de « maîtrise », en dehors d'une référence à des situations ? De plus, l'enseignement de la langue ainsi compris se limite trop souvent à la « grammaire » (morphosyntaxe) ; mais la grammaire n'est qu'une des composantes qui entrent en jeu dans la bonne formation des énoncés : c'est justement par la socialisation des textes que l'on arrivera à prendre en compte les phénomènes relevant de l'énonciation, de la pragmatique : défendre la « grammaire pour l'expression » et la restreindre à une morphosyntaxe de la phrase nous semble être totalement contradictoire. **J.-F. Halté**, partant de problèmes d'élucidation d'énoncés, et **C. Masseron**, à propos du lexique, montrent, dans ce numéro, comment un dépassement de l'optique grammaticale « stricte » est inévitable.

3.2. La langue comme « objet de connaissance » : Nous ne reprenons pas à notre compte l'objectif souvent exprimé : « Enseigner la grammaire, c'est former l'esprit logique, habituer au raisonnement... » ; on voit mal comment un corps de savoirs aussi hétérogène, aussi peu scientifique, que la grammaire traditionnelle, peut avoir une quelconque valeur dans ce domaine ! L'expression « enseignement de la grammaire » n'a d'ailleurs plus grand sens ; une étude de la langue devrait s'appuyer sur des attitudes de curiosité et de recherche, entièrement opposées au dogmatisme trop souvent de règle : formulation d'hypothèses, vérification, construction de raisonnement, toute une démarche scientifique est à mettre en place, qui permettrait de relativiser bon nombre de choses (cf. **B. Combettes** et **J.-P. Lagarde**, ici même) ; on verra alors que rien ne peut être considéré comme définitif : **la grammaire se construit** : expression fréquemment employée, qu'il serait bon de mettre réellement en œuvre ! Démarche scientifique, donc, qui se complique d'ailleurs en

raison de la question de l'intuition linguistique et de la diversité des usages. On s'apercevra qu'il est souvent nécessaire de travailler avec d'autres concepts que ceux que l'on utilise habituellement, que les dichotomies courantes (grammatical/agrammatical...), de prendre appui sur des analyses qui permettent de mieux rendre compte des gradations, seul moyen, nous semble-t-il, d'aborder le problème de la norme, des variations (cf. **B. Combettes**, dans ce numéro). Mais il serait trop naïf et trop simpliste de mettre sur un même plan « étude de la langue » et « sciences exactes », en considérant qu'il suffit de transposer sur la langue le travail qui se fait en physique, en sciences naturelles..., en changeant d'objet. Le rapport du sujet à la « matière » étudiée n'est évidemment pas le même dans les deux cas : la langue nous constituant, les « effets » obtenus par son observation ne concernent pas que le « raisonnement », ce qui peut expliquer l'aspect dérangent, pour les enseignants, d'une telle approche.

3.3. Prise en compte de la « diversité » : Considérer la langue comme un bloc, comme une unité immuable et homogène, amène à rejeter tout le reste, tout ce qui n'est pas conforme à cette norme, comme déviant, mal formé, incorrect ; les termes utilisés pour désigner ce « reste » varient selon les divers auteurs, sont plus ou moins péjoratifs, mais le résultat est bien le même : seuls certains « niveaux » de langue seront dignes d'être observés, analysés, les autres n'étant que des avatars de l'usage « correct ». Mais partir des pratiques et des intuitions réelles implique que l'on accepte la langue dans sa diversité, seul moyen d'ailleurs de pouvoir travailler sur les situations et de ne pas s'en tenir à des analyses hors-contexte. Deux remarques au moins découlent de ce principe général :

— Aucun corpus ne peut être privilégié ; au contraire, les productions les plus diverses sont à explorer systématiquement. Cette prise en compte de la diversité des usages demande que l'on travaille sur du matériel réel et non sur du « fabriqué » : il suffit de feuilleter des manuels scolaires modernistes pour constater, en ce qui concerne par exemple les « registres de langue » ou l'étude de « l'oral », combien sont artificiels les corpus proposés ; « oral » qui n'est jamais qu'un écrit simplifié, où l'on retrouve constamment les tournures négatives amputées de *ne*, les interrogations avec *est-ce que*, comme si la différence entre l'oral et l'écrit ne se ramenait qu'à ces quelques points morpho-syntaxiques ! Registres de langue ne correspondant que rarement à une réalité observable : les corpus de « français populaire », de « langue argotique », offerts à l'observation des élèves renvoient davantage à l'image que l'on se fait du français parlé qu'à des corpus « vrais », relevés dans des situations particulières : travailler sur la langue telle qu'elle est, amènerait d'ailleurs à poser des questions d'ordinaire passées sous silence : Quelles unités linguistiques à l'oral ? La notion de phrase a-t-elle encore un sens ? A plus forte raison, la notion de phrase de base ? etc. (4).

— Prendre comme objets d'étude des corpus divers n'est pas suffisant : il convient d'aller plus loin et de montrer les régularités de ces usages différents : les divergences n'ont pas à être analysées en termes de « bon » / « moins bon », de « plus pratique » / « moins pratique », etc. ; chaque sys-

(4) Voir pour cela les articles du n° 17 de *Pratiques* consacré à l'Oral.

tème est cohérent et fonctionne : le « français parlé » n'est pas spécialement plus « pauvre » qu'un autre type de français ; les méthodes d'analyse linguistique — qu'elles soient structurales ou transformationnelles — pourront montrer que les oppositions entre les éléments, ou les règles de transformation mises en œuvre sont différentes d'un système à l'autre ; tout cela sans qu'il soit nécessaire de considérer qu'il y a simplification, détérioration, appauvrissement, dans le passage d'un niveau de langue à un autre. Cette approche de la diversité de la langue doit permettre de soulever aussi une question souvent négligée, celle de la diachronie ; tout se passe en effet d'ordinaire comme si on ne prenait en compte que l'aspect synchronique : La langue — qu'il s'agisse de celle de l'enseignant ou de celle des élèves — n'est pas analysée comme un ensemble en évolution ; il ne s'agit pas de nier ici les différences, mais il faut prendre conscience du fait que le système de la langue change, que ce changement passe justement par les pratiques et les représentations des sujets. Rôle de l'école dans tout cela ? Position de l'enseignant ? Sa langue par rapport à celle des élèves, aux modèles du français scolaire ?

3.4. L'attitude réflexive — même si elle s'exerce sur des corpus reflétant des états de langue divers — ne peut s'en tenir au système de la langue, à une linguistique immanente qui ne s'intéresserait qu'au fait grammatical ; la comparaison de systèmes linguistiques différents amène d'ailleurs à s'interroger sur la diversité des pratiques : on ne peut éviter de déboucher ici sur l'analyse des situations dans lesquelles le discours s'élabore. La linguistique de la phrase, quel que soit son support théorique, n'est pas alors d'un grand secours ; d'autres outils sont nécessaires pour aborder ce que l'on regroupe habituellement sous le terme de « pragmatique » ; terme relativement vague, qui recouvre, comme le rappelle B.N. Grunig (5), au moins quatre réalités différentes, mais qui a le mérite de rappeler qu'il s'agit d'observer les caractéristiques de l'utilisation du langage et non les propriétés formelles des constructions linguistiques. Les quatre grandes directions évoquées ont chacune un intérêt incontestable pour l'enseignant :

— la pragmatique « indexicale », qui s'attache au repérage des termes renvoyant aux locuteurs, au temps, au lieu de l'énonciation, (« l'homme dans la langue », pour reprendre l'expression de Benveniste) : la « personne », le temps, l'aspect, sont évidemment concernés, mais aussi l'incidence des adverbes ou des circonstanciels, etc.

— la pragmatique psychologique, qui cherche à mettre au jour les rapports langue/activité psychologique : « *Un apprentissage a livré à l'individu concret une opération (ou un complexe d'opérations) à exécuter face au réel. si l'on admet ceci, on dit que ce n'est plus la Forme hjelmsléviennne qui jette son filet sur le sable de la substance. Ce pouvoir de la Forme est relayé par l'activité d'un cerveau* » (6).

— la pragmatique des actes de langage, qui, distinguant les énoncés à simple valeur référentielle de ceux qui sont à la fois énonciation et acte, présuppose qu'une sorte de contrat a été établi entre les deux locuteurs.

(5) B.N. Grunig, **Plusieurs pragmatiques**, Dans le champ pragmatico-énonciatif, DRLAV, 25, 1981, 101-118.

(6) *Id.*, p. 105.

— la pragmatique de « l'ancrage situationnel » dans laquelle, à la différence des cas précédents, nous avons l'étude de « grandes unités » et non de phénomènes linguistiques particuliers : « *Les occurrences d'unités grammaticales et lexicales sont tout au plus dans ce cadre l'indice d'un certain fonctionnement d'une « grande unité » au sein d'un tout, mais ce n'est pas sur elles que se fonde directement l'analyse* » (6). Ces grandes unités, correspondant à des séquences d'un texte, sont situées dans un cadre social déterminé : le schéma de communication (prise de parole, rôle de chaque locuteur...) est alors subordonné à ce cadre social.

Quel que soit le point de vue adopté, il s'agit bien, dans tous les cas, de ne pas en rester à l'étude de la langue pour elle-même, et, du moins lorsqu'il est question d'aborder le contexte situationnel, de donner un pouvoir — non seulement sur la langue — mais sur les situations où elle s'emploie.

3.5. Réfléchir sur les finalités de l'étude de la langue, adopter tel ou tel point de vue que nous avons évoqué, amène évidemment à s'interroger aussi sur les pratiques pédagogiques ; repenser les rapports à la langue, prendre en compte l'intuition des locuteurs, la diversité des usages, ne plus considérer la grammaire comme une réalité figée, tout cela empêche certains types de pédagogie, est incompatible avec certaines pratiques (cf. J.-P. Colin, dans ce numéro). On a souvent noté que les changements de « surface », simples modifications du contenu grammatical, parfois même, simples changements d'étiquettes, ne transformaient en rien la relation pédagogique. Plusieurs questions peuvent être soulevées ici et il nous a semblé utile — au moins pour clarifier et classer — de nous appuyer sur l'ouvrage de M. Lesne « *Travail pédagogique et formation d'adultes* » (7), non que la pédagogie de l'enseignement du français doive être calquée systématiquement sur les catégories que propose cet auteur — qui précise lui-même : « *les démarches pédagogiques, sauf cas extrêmes, ne procèdent pas et ne peuvent pas procéder d'un seul mode de travail pédagogique* » — mais ces analyses nous permettront de mettre l'accent sur tel ou tel point que nous jugeons important (8).

Pour reprendre le classement proposé, constatons d'abord que la « grammaire traditionnelle » et la pédagogie qui l'accompagne d'ordinaire sont à rapprocher du mode de travail de type I, « **transmissif** » : nous retrouvons en effet dans ce « *processus d'inculcation et d'imposition, où le lieu du savoir et du pouvoir se situe essentiellement chez le formateur* » (p. 39), les principales caractéristiques de la pédagogie « classique » : relation dissymétrique dans les rapports au savoir : savoir chez l'enseignant, non-savoir, lacune à combler chez les élèves ; pédagogie du modèle et de l'écart par rapport au modèle, mais aussi rapports particuliers au pouvoir : l'enseignant exerce « l'autorité » pédagogique.

Les démarches que nous avons évoquées plus haut — en ce qui concerne l'étude de la langue — ne nous semblent pas pouvoir s'adapter de façon cohérente à ce type de travail pédagogique : on voit mal comment ce dernier serait compatible avec les procédures de découverte et les expérimentations : manipulations, formulation d'hypothèses, travaux de recherche approchée...

(6) Id., p. 111.

(7) Presses Universitaires de France, 1977.

(8) Rappelons qu'il s'agit, dans l'ouvrage de Lesne, de formation d'adultes ; il apparaît toutefois que la plupart des concepts développés relèvent aussi de la « pédagogie en général ».

Au contraire, le mode de travail de type « **appropriatif** » a des caractéristiques qui paraissent correspondre aux activités indiquées, en particulier sur les points suivants :

— *le rapport au savoir* : le savoir est utilisé comme instrument d'émancipation ; il est non seulement outil qu'il faudrait fournir, mais arme ; nous retrouvons ce que nous avons souligné plus haut : il ne s'agit pas de donner une « habileté », une « maîtrise », qui, finalement, pourraient demeurer non-utilisées, mais bien de procurer, par l'usage de la langue, une maîtrise des situations où la langue s'emploie : savoir, pour comprendre et agir.

— *l'obtention de ce savoir* : ce savoir ne peut être « déversé », comme dans le mode de travail transmissif ; il faut bien voir que le terme de « savoir » recouvre en fait deux conceptions différentes : dans la démarche traditionnelle, le savoir est savoir d'une vérité, déjà inscrite dans le réel, cachée, qu'il s'agit de dévoiler, dont on va donner la clé. Nous retrouvons là les confusions : norme = grammaire = langue. Dans le mode de travail **appropriatif**, la science construit un objet théorique distinct de l'objet réel ; comme le signale Karsz « *L'objet théorique est tout entier produit au long d'un procès spécifique : la pratique scientifique. La science n'est pas un travail d'abstraction (d'extraction), mais un travail dans l'abstraction, qui est, elle, son milieu, comme l'eau est le milieu du poisson* » (9). Il s'agit bien de connaissances à construire et non d'une vérité cachée qu'il faudrait dégager du réel ; d'où la conséquence : la pédagogie est centrée, non sur le contenu, sur le résultat à obtenir, mais sur les démarches ; ce ne sont pas tant les informations qui importent que les instruments de connaissance.

— Se pose aussi, comme dans la démarche traditionnelle, le problème du rapport au pouvoir, défini ainsi par Lesne, pour le mode de travail **appropriatif** : « *L'action de formation... n'est ni action d'imposition, ni action d'animation ou de libération de forces vives, mais construction commune succédant à une destruction commune des représentations, aussi bien de celles des formateurs que de celles des personnes en formation... Le formateur reconstruit dans l'action pédagogique ses représentations scientifiques et ses représentations de l'acte de formation, les formés reconstruisent leur appropriation du réel avec l'aide du premier* » (p. 141). Le « non-scientifique », venant des élèves, et le « scientifique » s'enrichissent mutuellement, d'autant que, dans le domaine linguistique, il ne s'agit pas seulement de représentations diverses, variant avec chaque élève, mais aussi d'intuitions différentes. Et ce travail d'appropriation du réel, cette reconstruction de ce qui est du vécu spontané, demandent que l'enseignant possède des connaissances théoriques nécessaires : on n'évite pas le problème de la formation, de l'information des maîtres.

(9) *Théorie et politique* : Louis Althusser, Fayard, 1974, p. 61.