

# *Pour un nouvel enseignement du français*

---

Jean-François HALTÉ  
et André PETITJEAN

## INTRODUCTION

Le problème d'une communication d'ouverture, c'est précisément qu'elle doit « ouvrir », c'est-à-dire introduire à la réflexion, à la mise en place de la problématique générale, des enjeux théoriques mais aussi politiques et sociaux de ce colloque. Comment alors ne pas prendre le risque de la généralité, de l'abstraction peut-être, de la rapidité parfois ? Ce risque, nous l'assumons, bien entendu.

S'agissant de **Pour un nouvel enseignement du français**, qui dans son titre, avec le « pour » et avec le « nouvel », présuppose qu'il en existe un déjà et que celui-ci est tel qu'il faille le changer, nous avons pensé que la meilleure façon d'« ouvrir » pouvait être la position d'une question de ce type :

**« Quelles sont les conditions à réunir pour que soit possible l'avancée vers la mise en place d'un nouvel enseignement du français? »**

Il appartiendra au *colloque-stage*, que nous avons voulu « *d'échanges, de recherche et de formation* », d'utiliser au mieux ce qui va être dit ici, de le contredire ou de l'enrichir. Il appartiendra aussi à la tâche du *colloque-stage* de remplir ou de concevoir un cadre, une série de propositions, etc. susceptible de définir les grandes orientations d'un enseignement du français nouveau.

### *Le cadre d'abord.*

Ces vingt dernières années ont connu une explosion scolaire qui est un phénomène commun aux différents pays européens. Elle s'est accompagnée de changements importants dans la structure des systèmes d'enseignement :

- allongement de la période de scolarité obligatoire,
- développement de l'enseignement pré-primaire,
- mise en place progressive (du C.E.G. aux 6<sup>e</sup> à filières) d'un tronc commun

au niveau du premier cycle, ce qui fait perdre à l'enseignement primaire le caractère terminal et clôturé de réseau qu'il avait pour la majeure partie de ses scolarisés (1).

- diversification de l'enseignement post-secondaire avec, à côté des cycles longs traditionnels, multiplication des cycles courts.

On peut se demander qui a profité de cette croissance quantitative du système d'enseignement et vérifier que la règle fondamentale du siècle dernier (« cette instruction est surtout nécessaire pour les classes moyennes, qui, dans les démocraties, tirent de leur propre sein les classes dirigeantes et dirigent elles-mêmes à leur tour les classes populaires ») (2) demeure. Reste vrai ce qu'ont abondamment montré les travaux sociologiques de Bourdieu et Passeron, à savoir que, comme l'écrit J.-P. Jallade,

*« dans tous les pays européens, un processus de sélection sociale considérable, favorisant les couches sociales élevées et moyennes, se déroule au niveau de l'enseignement secondaire ».* (3).

La corrélation entre échec scolaire et milieu socio-culturel étant devenue manifeste, il est difficile depuis quelques années d'en expliquer la raison en recourant à la **théorie des dons**. Cependant la même cécité demeure sur le rôle joué par l'école et on voit l'explication biologique trouver un nouveau souffle dans la thèse du **handicap social**. Que ce soit là une réponse idéologique à un problème réel, bien des travaux sont en voie de le démontrer ; s'il n'est pas question d'évacuer le fait qu'existent des inégalités de conditions d'apprentissage pour les enfants, elles ne sont pas réductibles à des caractéristiques de classes (thèses de Bernstein), ce qui ne signifie pas qu'elles en sont indépendantes ; encore faudrait-il interrelier, dans la description des performances linguistiques, le milieu social, les modèles culturels de références, les situations de verbalisation, les attitudes pédagogiques...

Il nous faudra donc, conscients des difficultés de la tâche, essayer de préciser par quels types de médiations (normes langagières et culturelles, modes de travail pédagogiques...) s'opère la ségrégation sociale par l'échec scolaire, en particulier au niveau de l'enseignement du français. (4)

Mais auparavant, constatons que si ce fonctionnement institutionnel

---

(1) Voir les deux réseaux « primaire supérieur » et secondaire qu'analyse S. Delesalle dans *Pratiques* n° 22/23 :

« l'enseignement primaire est coordonné aux classes élémentaires des petits lycées, le premier réservé au peuple et orienté sur la formation professionnelle, le second destiné à former les classes dirigeantes, entre les deux une opposition de nature, une fermeture de chaque monde sur soi. » Ce que montre encore S. Delesalle, c'est que l'existence de fait de ces deux enseignements a toujours été occultée par les propos officiels. Ce que montre également J.-P. Jallade, expert économique à l'OCDE, dans un article de la *Revue française de pédagogie* consacré à l'évolution des systèmes d'enseignement dans les pays de l'OCDE de 1950 à 1965. Alors que des pays comme la Suède ont mis en place un tronc commun, que l'Allemagne et la Suisse généralement le refusent, entre les deux la France et l'Italie proclament sa mise en place dans les discours officiels, mais toutes sortes de barrières de droit et de fait l'empêchent (système des filières d'Haby, alternance de Beullac, taux élevés de redoublement et d'abandons scolaires massifs par les palliers de sortie à différents niveaux du cursus).

(2) A. Fouillée, la *Revue des Deux Mondes*, 1880 cité par S. Delesalle.

(3) J.-P. Jallade, art. cité, p. 45.

(4) D'autant qu'à de rares exceptions (ex. les travaux du SRESAS, du CIEL), il y a peu de travaux sur les formes linguistiques pratiquées en milieu scolaire et les performances des groupes sociaux).

se maintient, en dépit de la connaissance qu'on en a, c'est qu'il n'a pas de raison d'être en lui-même, et que sa possibilité d'existence trouve son origine dans les rapports complexes où se mêlent contenus d'enseignement, démarches d'acquisition, commande économique et sociale matérialisant les intérêts de classes sociales antagonistes.

Précisons ce point. Pour qu'un individu exerce des activités dans la sphère économique-sociale, cela suppose l'acquisition préalable des capacités nécessaires. Avec L. Sève (5) on peut distinguer deux secteurs :

— l'ensemble des actes qui produisent et développent ces capacités ;

— l'ensemble des actes mettant en œuvre des capacités déjà acquises et produisant un résultat escompté.

Deux secteurs donc, ce qui ne signifie pas que le moment d'acquisition d'une capacité donnée et celui de sa mise en œuvre dans l'activité correspondante soient des moments nécessairement séparés. Ainsi pendant longtemps les capacités nécessaires aux activités productives ont été acquises à la faveur de leur exercice même (l'apprentissage empirique sur le tas). Ce n'est qu'au siècle dernier que le développement des forces productives (impliquant une force de travail de plus en plus complexe) a rendu caducs les lieux d'apprentissage ancien et nécessité l'enseignement primaire de masse avec son terminal primaire supérieur (6). Avec lui s'est instauré un moment autonome et spécifique d'acquisition des capacités (fonctionnement économique de l'école). Mais cette acquisition, compte tenu de la division capitaliste du travail, a toujours été différentielle, ordonnée par ladite division en une formation de base destinée aux masses laborieuses et une formation spécialisée destinée à l'élite du pays. Voir ce double réseau dont nous parlions précédemment.

Dans le cadre de la révolution industrielle d'abord, puis de la révolution scientifique et technique de l'après-guerre, le développement des forces productrices pose le problème de l'acquisition de capacités nouvelles et de l'élévation des savoirs élémentaires permettant la qualification et la valorisation de la force de travail et renforce le rôle de formation initiale et permanente. Mais l'élévation du savoir élémentaire est contradictoire avec la fonction idéologique de l'école : maintenir les sujets dans l'ignorance des positions de classe et des mécanismes du procès social, et conserver inchangée l'existence des rapports sociaux dominants (7). Un petit exemple pour illustrer ceci, pris à l'éducation permanente. Ce devrait être un acquis pour tous les travailleurs or, comme le signale Bertrand Schwartz dans son livre « Une autre école », en 1974, 10 % des ouvriers auront été formés, 30 % des contremaîtres mais 80 % des ingénieurs et des cadres. Il va sans dire que

---

(5) *Théorie de la personnalité*, p. 386.

(6) « L'enseignement primaire supérieur représente si bien le complément de culture dont les classes laborieuses sentent la nécessité pour leurs enfants, il porte si évidemment le caractère d'un enseignement pratique utile et démocratique » texte de 1887, cité par S. Delesalle, art. cit.

(7) Cette contradiction se manifeste au long de ces cent dernières années par le thème de l'inadaptation spécial « proposé en 1865 par Duruy (S. Delesalle, art. cit.), l'échec de la « bifurcation » proposée par Fortoul (Une réforme de l'enseignement secondaire au 19<sup>e</sup> s. : « La bifurcation » (1852-65), in : *La revue française de pédagogie*, pour les dix dernières années la valse des ministres de l'éducation, et dans la dernière période le projet Haby et le plan d'alternance de Beullac.

l'antagonisme de classe pèse sur ces contradictions, ainsi, si la bourgeoisie dont les porte-parole siègent au gouvernement, adapte au plus juste de ses besoins économiques et de la reproduction de sa position dominante le développement de la scolarisation, la classe ouvrière et ses alliés luttent pour une élévation du niveau de l'éducation au moyen d'actions syndicales et politiques.

Dernière illustration concrète de ce mécanisme, le projet Beullac sur l'alternance. Ce qui est difficile avec la notion d'alternance entre production et école c'est que, comme le souligne D. Hameline, ce terme recouvre deux héritages différents. Version capitaliste, il s'agit d'adapter, sous couvert de formation, la force de travail aux normes de la production; version socialiste, il s'agit de mettre en place une école polytechnique qui ouvre l'école sur le monde extérieur — car il est vrai que l'école traditionnelle a poussé si loin la séparation du moment d'acquisition des capacités et du moment de leur mise en œuvre qu'elle s'est trouvée totalement inadaptée dans ses formes et ses contenus d'enseignement — et produire des effets prévisibles sur un recul des échecs scolaires. Cela signifie que l'alternance doit être pensée non pas comme des moments successifs et antagonistes (sur la base de l'opposition théorie/pratique), mais en articulation dialectique entre les moments et les lieux, sachant que c'est au moment de formation à l'école que demeure la tâche essentielle de promouvoir des schèmes de pensée transportables dans les différentes sphères de l'activité sociale, de permettre la compréhension « des dimensions politiques, économiques, sociales et scientifiques de ce qu'ils [les apprenants] voient et vivent ». (B. Schwartz, *Une autre école*). Ce qui implique, si on va jusqu'au bout de cette analyse, une transformation radicale du système scolaire.

En attendant, sachant qu'on ne peut changer la structure et la finalité d'un système scolaire en le laissant sous la dépendance d'un système plus vaste que peut-on faire dès aujourd'hui à l'intérieur de l'école capitaliste ?

## IL FAUT D'ABORD ENGAGER UNE REFLEXION PROFONDE SUR LES FINALITES EDUCATIVES

A en croire Louis Le grand, Evelyne Charmeux et Bertrand Schwartz qui, séparément, disent en substance sur ces questions les mêmes choses, une des raisons majeures qui ont interdit jusqu'ici la mise en place d'une réforme cohérente dans l'enseignement du français est précisément le manque de définitions claires des finalités.

*L. Legrand : « Une détermination claire des objectifs poursuivis est la condition préalable à toute réforme conduite raisonnablement » et plus loin, « Il n'y a pas de discours valable sur les maths, le français, l'enseignement scientifique, l'art... sans un choix de valeurs préalables » (Pour une école démocratique).*

Il retient essentiellement les notions de valeurs philosophiques et éthiques comme bases à la création de finalités. E. Charmeux, quant à elle, tout en reprenant le thème des valeurs philosophiques, ajoute « idéologie » et plus loin encore, elle note que les « finalités éducatives apparaissent dans la description du type de société visé par l'action éducative ». (*l'Orthographe à l'école*).

Construire des finalités éducatives, si l'on retient nos auteurs, c'est admettre de toucher à la philosophie, à l'éthique, à la politique. E. Charmeux note encore :

*« L'explicitation des finalités est un éclairage inévitable de l'idéologie et des options politiques et c'est pour cette raison, commente-t-elle, qu'on les évite avec soin et qu'on préfère en général les considérer comme allant de soi. »*

L. Legrand note, quant à lui :

*« les projets annoncent comme allant de soi un nombre restreint d'objectifs définis en termes si généraux que chacun peut y souscrire. Ils donnent la prépondérance à des propositions techniques contradictoires malgré la convergence apparente des objectifs généraux. »*

Et comment en irait-il autrement ? Comment annoncer en termes clairs que le fonctionnement du système éducatif a pour finalité réelle la réalisation d'un plan quantifié de répartition des formés ! Comment le pouvoir politique pourrait-il claironner, par exemple que le 7<sup>e</sup> plan prévoit dans les années 80, que 65 % des élèves devront être sortis du système scolaire sans qualification aucune pour 45 % d'entre eux ou avec un maximum type B.E.P., ou B.E.P.C., que les sections de S.E.S. auront augmenté de 10 % leurs effectifs actuels, etc.

Ces buts réellement atteints ou prévus sont les seuls outils qui permettent de reconstruire les finalités *de fait* du système éducatif, au delà de l'emballage lénifiant sur l'égalisation des chances et autres « harmonisation des échanges dans la société. »

Si l'on se donne pour tâche de construire d'autres finalités, nul doute qu'il faille toucher très profondément, on le voit, au politique et à l'économique. Pour ce faire on s'accorde à définir l'éducation, comme le **processus par lequel se réalise l'humanisation**, c'est-à-dire la transformation du petit d'homme en être humain développé dans tous ses aspects. Il est clair alors que l'élément de base à partir duquel les finalités peuvent se construire est le développement de la **théorie des rapports sociaux entre les hommes**. Elle seule pourrait permettre la construction d'hypothèses scientifiques sur le développement de la formation sociale et de l'ensemble de ses pratiques, tant celles qui relèvent de la production des biens — base de toute activité sociale — que celles qui relèvent de la régulation sociale, ensemble des pratiques signifiantes, des systèmes superstructurels, etc. Mais cela n'est pas encore suffisant : il faudrait ajouter à ce premier pan une **théorie de l'individu concret**, de ce type d'homme que l'on vise et qui serait en adéquation avec le premier bloc théorique. Pour le dire très rapidement, il faudrait développer une théorie des **rapports sociaux entre les conduites des individus**. Moyennant cette réflexion et la pensée de son articulation, il devient possible de concevoir des finalités et ce, bien sûr, non seulement d'un point de vue philosophique, éthique, idéologique, politique, mais aussi scientifique.

## IL FAUT AUSSI SE METTRE AU CLAIR SUR LA NOTION D'EDUCATION

Concevoir des finalités n'équivaut pas à mettre en place les **processus éducatifs d'homínisation** dont il a été question ci-dessus. Par contre, par leur effet de feed back, elles permettent de peser sur les choix opérationnels. La définition donnée de l'éducation, à y regarder de près, stipule en fin de compte qu'il s'agit là de l'ensemble des mécanismes par lesquels un individu se construit au sein d'une culture, définie au sens anthropologique, d'ensemble des comportements, des représentations, des modes de pensée et caractéristiques d'un univers culturel (région, ethnie, nation, continent...).

L'éducation, c'est à la fois ce qui fonde ma communauté, mon appartenance à une communauté et c'est ce qui fonde ma singularité d'individu avec ce paradoxe que plus je suis **social** et plus je deviens **singulier**. L'éducation intègre bien entendu l'enseignement, en particulier scolaire, mais ne saurait se résoudre en lui. D'autres institutions interviennent : la famille, mais aussi les mouvements auxquels j'adhère, mais aussi les médias que j'écoute, mais aussi plus généralement la totalité de la pratique sociale. C'est dire que l'orientation dominante est en quelque sorte (en simplifiant) celle du trajet que j'accomplis vers le monde : c'est **ma** façon de l'appréhender, c'est-à-dire l'ensemble des constructions, des représentations qui me permettent d'être au monde. On voit que l'éducation n'est pas et ne saurait être « scientifique », que ses modes de construction sont forcément implicites, que par conséquent les moyens de peser sur elle font appel à la transformation généralisée des pratiques sociales, c'est-à-dire en dernière instance, à la transformation des rapports sociaux entre les hommes et prioritairement à la transformation des rapports sociaux de production.

## IL FAUT ENCORE SE METTRE AU CLAIR SUR LA NOTION D'ENSEIGNEMENT

Celui-ci, partie intégrante de l'Education, se trouve relayé dans nos sociétés par une structure institutionnelle déterminée qu'est l'école. L'école détient le monopole de l'enseignement, monopole historiquement récent, et qui, d'ailleurs pour toutes sortes de raisons qui tiennent à l'approfondissement de la crise, est en train d'être déconstruit. On peut avancer l'idée que l'enseignement implique tendanciellement le contraire de l'Education, c'est-à-dire une relation orientée du **monde** vers la **personne**. Dans le rapport d'enseignement, il s'agit de mettre en place un processus d'intériorisation du savoir. On peut définir ce dernier, sans doute ici, trop simplement, comme la somme du patrimoine humain accumulé historiquement. Ce savoir est la propriété commune d'une formation sociale, et non pas des individus qui la composent. Qui, aujourd'hui, pourrait prétendre maîtriser la totalité des savoirs alors qu'ils sont diversifiés et si vastes, que, pour ne pas prendre qu'un seul exemple, on ne devient que très rarement médecin avant 27 ou 30 ans : une vie d'homme n'y suffit pas. Ce savoir est socialement **objectivé** : les objets que nous cotoyons quotidiennement, ne sont rien d'autre que la matérialisation d'une somme de savoirs : il en va de même d'un texte, d'une théorie, d'une science. L'enseignement — la pratique enseignante — consiste à faire en sorte que ce savoir objectivé puisse être intériorisé, approprié par un individu. Excentré au départ du processus d'homínisation par rapport à la personne,

le savoir doit être intégré au terminal du processus. Alors que le terme d'« **appréhension** » peut indiquer la nature du processus éducatif, c'est le terme d'« **apprentissage** » qui convient le mieux à l'enseignement. C'est à ce point que peut être avancée la notion de pédagogie : loin d'être ce don ineffable et particulier, qu'on a ou qu'on n'a pas, qui discrimine les bons des mauvais maîtres, la pédagogie doit être pensée comme une science. **La science historique des pratiques d'enseignement dont l'objet est l'étude de la pratique enseignante.** Elle s'intéresse, entre autres, à l'étude des rapports entre les conduites d'apprentissage, au problème des temps d'apprentissage, etc. Le temps, on le sait, constitue la seule limite objective au processus d'apprentissage : on peut toujours enseigner n'importe quoi à n'importe qui si on en a le temps. Une pédagogie scientifique établirait dans ce domaine l'ensemble des conditions à réunir pour que soit intériorisé en un temps optimum un savoir objectivé quelconque. Ce n'est pas une mince affaire et l'on sait que sous la gangue de l'idéologie officielle entourant la question des rythmes scolaires git la question — à laquelle aucun enseignant ne peut échapper — de la gestion objective du temps d'enseignement. L'attention d'un élève du premier cycle ne dépasse pas, dit-on, une vingtaine de minutes par heures, disséminées à des moments particuliers de l'heure. Mais s'agit-il là d'une donnée fiable ? Mesure-t-on une capacité bio-physiologique ou produit-on un jugement moyen prenant en compte à son insu le type d'activités proposées, la structure d'effectuation de l'activité, etc. ? La pédagogie en tant que science doit pouvoir répondre à cette sorte de questions.

Certain psychothérapeute, soignant des enfants psychotiques et cherchant à leur donner la possibilité de rattraper leur retard scolaire affirme que, placés dans des situations convenables, ces enfants rejetés par l'école comme débiles profonds fournissent des périodes de travail de quatre heures d'affilée. Qu'est-ce à dire, si ce n'est que font problème, dans la pratique enseignante, les **rapports d'enseignement** ? Les inspecteurs lorsqu'ils notent candidement sur le rapport de M. Machin : « votre classe est vivante » mettent bien, au-delà de leur formulation un peu idéaliste, l'accent sur un fait juste : le rendement du groupe classe est important lorsque la relation enseignante est bonne, c'est-à-dire lorsque le circuit de circulation des échanges, la mise en place des interactions se passe de façon triangulaire, c'est-à-dire quand la parole du maître fait réponse à la parole des élèves, et quand la parole des élèves s'échange horizontalement. Mais il y a autre chose encore qui intervient dans le rendement individuel des élèves. Revenons sur ce que nous disions plus haut, à propos du type d'activité. Lucien Sève distingue deux grands secteurs : les actes producteurs de capacités, les actes résultant de la mise en œuvre de capacités. Ces deux types d'actes peuvent appartenir à deux ordres d'activité différents : l'activité dite **abstraite**, c'est celle qui est imposée dans le travail social salarié, qui ne dépend pas d'un choix de l'individu, qui ne vise pas à sa réalisation et à son développement et l'activité dite **concrète**, celle, au contraire, qui est choisie par l'individu et qui vise à le réaliser en tant que personne. Pour prendre un exemple schématique, il est clair que l'activité abstraite d'un OS travaillant à la chaîne ne contribue guère à son développement. Il est clair également que c'est cette activité abstraite qui permettra, dans notre mode de production sociale, par le biais du salariat, à notre OS exemplaire de satisfaire, par exemple, sa passion pour la philatélie, domaine qui, de son point de vue certes lui apporte le plus de satisfaction. A l'école, en théorie, l'enfant n'est en situation que d'accom-

plir des activités dites **concrètes**, visant à son développement en constituant chez lui des capacités. Mais une des caractéristiques de notre enseignement — disons pour faire vite, traditionnel — est que précisément, dans la sphère des activités concrètes, il ne propose que des activités productrices de capacités et fort peu d'activités de mise en œuvre des capacités acquises : **l'élève apprend pour apprendre et non pas pour agir**. Le sentiment général de gratuité qui s'en suit n'a pas de quoi surprendre : à quoi bon faire de la grammaire, à quoi cela servira-t-il ? Si ce que j'acquiers ne transforme d'aucune manière mon monde et ma personne, à quoi bon acquérir ? L'échec scolaire est l'aboutissement « normal » d'une telle situation. L'effort d'apprentissage tend à diminuer, le temps d'engrangement des capacités tend à augmenter, l'« attention » baisse... Cette situation caractérise non seulement l'échec scolaire mais aussi son apparition spécifique, sous la forme d'une ségrégation scolaire. Dans les familles « socioculturellement défavorisées » selon la formule, on n'acquiert pas pour rien : les contraintes familiales et professionnelles des parents imposent que soient réussies des tâches nécessitant des capacités importantes ; faire des courses, préparer un dîner, s'occuper du petit... autant d'activités tout à fait sérieuses, sanctionnées par des effets concrets. Ce sont ces enfants, surtout, qui ont besoin que l'école serve et qu'elle ne soit pas coupée de leurs préoccupations externes. De telles réflexions imposent que soient menées des études sur l'extérieur de l'école, sur la pratique sociale dans laquelle l'école s'insère. Que soient maîtrisées par l'enseignant les fonctionnements institutionnels et appréhendée leur signification (aménagement des lieux, des temps, des programmes... rôles, statuts des personnels...) que soient saisies aussi les modes de catégorisation des élèves, la façon dont ils construisent une image de l'école, les représentations — images qu'ils mettent en place de l'enseignant et de son rôle, d'eux-mêmes, etc.

Mener la réflexion sur les pratiques enseignantes, c'est essayer de tenir tous les bouts de la chaîne. Et au terminal, dans l'enceinte de la classe, développer des pratiques de production (et non de répétition) c'est-à-dire, renverser la tendance à l'abstraction au sens défini plus haut.

**Finalités, éducation, enseignement...** au moment de conclure cette partie, son caractère programmatique ne manque pas d'apparaître. Mais acceptons le jeu normal d'une ouverture de colloque où tout ne saurait être dit.

Il nous faut maintenant aborder

## **LES CARACTERISTIQUES SPECIFIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS**

Par rapport à l'ensemble du cursus, l'enseignement du français manifeste un certain nombre de différences que nous voudrions souligner ici.

### **A : la confusion des objectifs.**

Ces différences sont sensibles au niveau même des textes qui sont censés régir l'enseignement. Ainsi, les « Instructions Officielles » de 1977 pour le premier cycle, 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, avancent trois objectifs classés dans cet ordre :



- *apprendre à communiquer avec aisance et clarté à l'oral et à l'écrit dans la langue d'aujourd'hui.*
- *acquérir des techniques et des méthodes : apprendre à rédiger un télégramme, à donner un coup de téléphone, etc.*
- *initier à une culture accordée à la société de notre temps. (La culture étant définie comme l'ensemble des connaissances qui permettent de sentir et de penser le monde et qui permettent à l'élève d'agir sur le progrès social et l'évolution des mœurs).*

A ce niveau de formulation, on est en droit de se demander ce qu'est un **objectif** pour le législateur. Le second, par exemple, semble bien n'être qu'une spécification particulièrement réductrice du premier, sa transcription en quelque sorte en objectif d'apprentissage. Le troisième est au contraire d'une grande hauteur : non seulement, « culture accordée à notre temps » englobe les objectifs précédents mais de plus, dépasse largement l'enseignement de français. Quelle discipline pourrait ne pas avoir cet objectif ? Il définit, en fait, une **finalité éducative**.

C'est reconnaître, à travers des formulations aussi « évidentes », celles auxquelles les enseignants sont depuis si longtemps habitués que le français **ne constitue pas une discipline aux frontières bien définies**, mais réunit sans grande cohérence (autre qu'idéologique) une mosaïque de savoirs hétérogènes. Alors qu'en géographie, en sciences, en mathématiques, il existe des corps de concepts et de définitions admises à partir desquels une didactique est possible, il en va différemment en français où l'objet du savoir est un continent sans frontières : la « culture ».

## **B : l'articulation objectifs/programme.**

Le flottement des objectifs est nettement corrigé par une précision curieuse des programmes. La grille grammaticale avance leçon par leçon : son début correspond à la mise en application du premier objectif puisqu'il s'agit de quelques cours sur la communication. Le rapport de la suite du programme aux objectifs est moins évident : habillée des étiquettes modernes (GN, GV, DET...) elle reconduit la grammaire scolaire morphologique traditionnelle dans ses principes. Le programme d'orthographe peut être envisagé comme visant la communication aisée par écrit... à la rigueur et bien qu'il en constitue une réduction exemplaire et significative. Quant au programme de textes, il consiste en une liste de thèmes et d'auteurs sans doute illustratifs, dont on ne peut pas craindre, à tout le moins, qu'ils soient « accordés à la société de notre temps ». Qu'on en juge : Daudet, Verne, Molière, La Fontaine, Plin, la Bible... sont cités, mais pas un contemporain.

*Il vaut mieux, sans doute « prendre connaissance de l'héritage culturel qui favorise la perception du présent », car « la curiosité de l'élève le porte volontiers vers les œuvres d'aujourd'hui : mais leur accès n'est pas toujours aisé et elles présentent parfois des images déroutantes de la vie ».*

Il est superflu d'épiloguer... Mais de ces confusions, de ces contradictions criantes, il ressort que le maître se trouve dépourvu de toute direction lui permettant de se situer par rapport à sa tâche, voire même de la définir.

Dans une classe de français, aujourd'hui, il peut se passer tout et n'importe quoi. L'inspection même en a conscience, elle qui ne sanctionne plus systématiquement certain type d'innovation portant sur les contenus. Le flou généralisé accorde une relative liberté de manœuvre et c'est là son seul aspect positif : les enseignants de français hésitent moins à introduire le théâtre, le cinéma, la photo, la bande dessinée dans leurs classes alors que les professeurs de mathématiques restent prisonniers des programmes contraignants. Qui ne voit, cependant, l'inconvénient, le danger même de cette situation ? Ne plus faire d'orthographe, lâcher l'enseignement de la grammaire, abandonner les classiques... est-ce sans conséquence ?

### C : la construction historique des savoirs en français.

Le français n'est pas une discipline. Pour les autres matières, il existe une relation verticale entre la discipline de recherche construite hors de l'école et l'enseignement. Il appartient à la didactique de régler au mieux les rapports entre les étages. Il y a, entre le domaine de recherche et l'enseignement au premier cycle une distance que l'on conçoit aisément et qui tient au type de public auquel on s'adresse ainsi qu'aux objectifs que l'on poursuit. Il y a aussi un décalage historique nécessaire : on conçoit la difficulté insurmontable au plan de l'institution nationale qu'il y aurait à réajuster, d'année en année, le niveau des connaissances atteint aux programmes d'enseignement. Cela étant entendu, il reste que ce décalage nécessaire doit se maintenir dans certaines limites sous peine de placer l'école dans l'incapacité de remplir utilement son rôle de formation. Il est remarquable, de ce point de vue que, grosso modo, les réformateurs sous l'égide de M. Lichnérowitz aient tenté de mettre sur pied une réforme des mathématiques de telle sorte qu'il y ait une continuité quasi totale entre l'élémentaire et la recherche (\*). Qu'en est-il en français ? Le décalage est énorme : la reconversion, par exemple de la grammaire traditionnelle sous la poussée de la linguistique n'est pas encore faite complètement (quand elle commence à l'être d'ailleurs, c'est de quelle manière ?) alors que les travaux saussuriens datent de 1910. Encore, avec la grammaire, s'agit-il d'un cas où une relation de recherche à programme d'enseignement puisse s'établir. Qu'en est-il de la lecture, de la rédaction, de la « culture » ? Si au 19<sup>e</sup> siècle, le savoir rhétorique extra-scolaire est en harmonie avec, par exemple, le savoir diffusé en classe de rhétorique, au 20<sup>e</sup>, par contre, la coupure est nette : sémiologie, sémiotiques, théories des textes ne s'enseignent pas (littéralement ! bien que tout cela puisse se « sentir »). Ce sont toujours les données de l'histoire littéraire biographique et de la critique interprétative qui ont cours, au point que l'enseignement du français apparaît aujourd'hui comme une pure construction historique, se développant sur son propre socle et s'ossifiant sur celui-ci, dans la méconnaissance, le refus, le refoulement (cf. : les querelles plus que vives contre la linguistique et son « jargon » manifestes dans les rapports de Capes/Agreg). Cette hétérogénéité et cette ascientificité de la matière a un sens : si l'on croit que l'Enseignement du français est le **lieu stratégique** où tout se joue dans l'école (même si aujourd'hui, c'est la mathématique qui sélectionne directement), sa préservation des contaminations théoriques et scientifiques est une des conditions du bon

(\*) Il est tout aussi « remarquable » que la mise en place concrète de la réforme ait dévoyé cet objectif essentiellement par le biais d'une réduction « contenuiste » et l'oblitération des problèmes de démarches pédagogiques. Voir *On achève bien les IREM* (Solin éditeur).

rendement que l'on attend de lui. Tout se passe en effet, en ce qui le concerne, comme si l'articulation recherche/enseignement était entièrement subordonnée aux finalités explicites et implicites qu'il est censé promouvoir. Ni pluradisciplinaire, ni multi, ni mono, l'enseignement du français ne trouve sa cohérence dernière que dans la fonction que lui impartit l'institution, à savoir, sous couvert d'une « initiation à une culture accordée à notre temps », la reproduction aussi étroite que possible des positions culturelles d'entrée.

## D : le rôle particulier de l'enseignant de français.

Compte tenu de ce qui vient d'être avancé, il n'est même pas paradoxal de poser que c'est la **personne** même de l'enseignant qui fait office de ciment à l'édifice « français ». Mal formé, et pour cause ! aux disciplines scientifiques, ne disposant d'aucune référence autre que la tradition scolaire, pourvu d'objectifs flous comme celui de jouer le grand initiateur culturel, **l'enseignant ne saurait être autre chose que lui-même**, ne saurait avoir d'autres pratiques que celles qui mettent en scène sa propre personnalité. C'est « sa » culture qu'il diffuse, « sa » conception de l'orthographe, « sa » vision de la grammaire. Moraliste, psychologue, sémioticien, un peu tout, un peu rien... sa position dans l'institution est celle d'un **maître des relations humaines**, le seul à avoir affaire à la totalité de la personne de l'enfant. Alors que le rapport statutaire installe ailleurs **l'élève** et le **maître** dans le face à face de la relation pédagogique, ici ne peut avoir lieu que la rencontre des deux personnes, de l'adulte instruit et de l'enfant à former. Dans un tel rapport de places, l'enseignant est en danger symbolique permanent : en tant qu'il est le plus impliqué, il est toujours menacé de relations duelles. Alors qu'entre un professeur de sciences naturelles et ses élèves, une médiation permet la triangulation — le savoir scientifique élaboré dans la discipline et dont le transmetteur n'est pas le garant —, il n'en va pas de même pour l'enseignant de français qui se dissout dans le « savoir » qu'il enseigne. C'est ainsi qu'il doit non seulement informer mais convaincre, persuader, séduire... Cette situation délicate impose que soit mené un travail tout à fait important au niveau de l'articulation des **démarches** et des **contenus**. La seule façon d'installer les médiations nécessaires grâce auxquelles son enseignement aura d'autres vertus que charismatiques, c'est de mettre en place dans l'espace de la classe des relations médiates d'objectivation des tâches, des structures de travail propres à multiplier les interactions, des **projets** tels qu'ils imposent l'importation de savoirs externes (enquêtes, autodocumentation, travail indépendant, travail en groupes à autonomie relative...). Plus que tout autre, l'enseignant de français est confronté aux problèmes pédagogiques que nous évoquions plus haut. Pris dans le flou des directives officielles, sollicité sur le terrain par les constats répétés d'échec, très souvent soucieux de moderniser un enseignement dont il aperçoit les limites, il est en proie au doute et au malaise. Dans la dernière période, par exemple, les manuels l'ont invité à une profonde reconversion en grammaire. L'ancienne, qui impliquait tout un ordre de relation au fait linguistique comme norme écrite, qui s'assortissait de toute une batterie d'exercices « d'application », qui s'appuyait en dernière analyse sur un mode de travail pédagogique de type transmissif — l'élève y est un objet vide, sans savoir ni pouvoir, qu'il faut remplir — ne passait plus, paraissait inutile et vaine. Il fallait la remplacer, et les manuels ont lancé la grammaire distributionnelle, la grammaire transformationnelle et générative. Ce changement important n'a pas eu les conséquences heureuses qu'on

était en droit d'espérer. Les contenus pourtant ont changé : les procédures mises en place ne sont pas les mêmes. Ont-ils cependant suffisamment changé, conservant, entre autres, une conception de la langue comme totalité homogène, reposant sur la fiction d'un locuteur idéal?... Les maîtres ont-ils eu les moyens d'apprécier à leur juste mesure les nouveaux outils mis à leur disposition ? Et surtout, comme pour la réforme des mathématiques, a-t-on suffisamment réfléchi aux transformations purement pédagogiques qui auraient dû être solidaires ? La reconduction simple des modes de travail a escamoté la novation réelle. Il fallait changer, c'est certain. Peut-être qu'une double réflexion, menée parallèlement dans le champ théorique et dans le champ pédagogique aurait-elle permis le succès. Le mode de travail transmissif n'est pas le seul possible, le modèle génératif standard a subi des transformations lorsque les sociolinguistes s'en sont emparé. Mais pour que ceci soit possible, pour que les maîtres puissent réellement changer quelque chose, c'est toute leur formation qu'il faut revoir, c'est toute la conception de leur tâche, jusque et y compris leur mode d'insertion dans les établissements scolaires qu'il faut reconsidérer (8).

## CONCLUSION

Il faut conclure maintenant. Pourquoi ne pas reconnaître dans l'enseignant de français celui qui fait parler tous les langages aussi bien les « primaires » — systèmes de signes des langues naturelles — que les « secondaires » — les pratiques signifiantes, celui aussi qui parle ou travaille dans tous les langages y compris ceux des corps, de l'imaginaire, de l'inconscient. S'il répond à un tel profil, le maître de français ne saurait être formé au rabais et la formation continue où s'articuleraient recherche et enseignement est une nécessité absolue. S'il répond à la mission sociale qu'implique un tel profil, il faudra alors en finir avec une pseudo neutralité et assumer, dans une école transformée un véritable rôle d'agent social inséré dans une équipe pédagogique responsable et efficiente.

---

(8) Voir *Ecole : pouvoirs et démocratie*, éditions Dialectiques et Pratiques.