

LINGUISTIQUE ET ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE : UN PEU D'ORDRE ?

A l'école primaire, l'écho lointain de doctrines linguistiques, telles que structuralisme, fonctionnalisme, et même transformationnisme, a apporté dans le système relativement stable de l'enseignement grammatical un désordre sans réel profit. Les formateurs de l'institution n'ont que rarement été capables d'amener les maîtres à se donner une vue claire des critères sur lesquels reposent les différents systèmes d'analyse de la langue, et des raisons qui peuvent faire choisir tel ou tel. Ce bouleversement semble surtout avoir produit des effets tels que ceux-ci :

- une grande méfiance des maîtres à l'égard de leur savoir grammatical;
- la recherche d'équivalences entre catégories sémantiques et catégories formelles, l'innovation se réduisant alors au changement de dénomination;
- l'introduction de l'analyse phonétique¹ en relation avec la lecture, dont l'effet le plus clair est de brouiller un peu plus la relation entre la réalité des diverses prononciations des familles (et des maîtres) et les prétentions du dialecte standard;
- l'idée qu'il est moderne de prêter attention aux formes orales de la langue, puisque l'oral précède l'écrit dans l'histoire du groupe

comme de l'individu; l'idée qu'une pédagogie rationnelle doit s'appuyer sur le premier pour parvenir au second ². Mais comme rien n'a permis de combattre (ou au moins de relativiser) les jugements de valeur portés sur la langue fautive et la langue correcte, on engage les maîtres à la casuistique ou à l'escroquerie intellectuelle.

Pour sortir de cette instabilité, les maîtres utilisent des stratégies diverses : hormis ceux qui ont acquis (le plus souvent par eux-mêmes) un réel savoir linguistique, on observe tantôt la pratique du ravalement terminologique que nous venons d'évoquer, tantôt un bricolage d'une ingéniosité heureuse ou contestable; mais très fréquemment la simple fidélité aux pratiques les plus traditionnelles. Cette situation n'a donc rien de satisfaisant. Il est même à craindre qu'elle n'empire encore sous l'effet de courants de pensée hostiles à l'évolution pédagogique de ces dernières décennies, pour aboutir au rejet total de l'intention même qui présidait à la rénovation de l'enseignement grammatical, et régresser purement et simplement à la situation d'avant guerre, âge d'or où les récents pourfendeurs de l'école moderne ont placé leur paradis perdu.

☆

Afin d'échapper à une perspective aussi peu séduisante, il peut sembler utile de mettre un peu d'ordre dans la façon de présenter aux maîtres la relation entre la linguistique et leur métier. Aussi l'apport des universitaires pourrait-il amener les maîtres à percevoir un certain nombre de faits :

- 1) L'apprentissage du déchiffrement fondé sur l'analyse phonétique n'a de sens que si cette analyse correspond à la prononciation dont l'enfant est imprégné majoritairement dans son milieu de communication ordinaire et légitime. Or l'impérialisme du dialecte parisio-standard impose son système phonique comme référence ³; d'où une confusion dont on n'est pas près de sortir, hors des zones où ce système minoritaire (mais prestigieux) est en usage. Le système en effet n'est pas vraiment *enseigné* mais donné implicitement aux en-

fants comme la description de leur propre parler. Ajoutons que la plupart des maîtres conservent leur phonétique naturelle dans la situation courante d'enseignement, et qu'ils n'ont bien souvent qu'une idée très brumeuse de la phonétique du dialecte standard. Fonder un certain nombre d'apprentissages (expression orale et orthographe) sur cette imposture conduit soit à la confusion, soit à la construction d'une prononciation artificielle réservée à certaines situations pédagogiques⁴. Il y a donc à donner des véritables réalités phoniques du *français* (et non de l'un de ses dialectes) une description honnête à l'usage des maîtres, et à proposer à la communauté éducative des choix clairs à ce sujet. Il y a sans doute, parmi les choix possibles, à insister sur le moins contestable, celui qui consiste à présenter la graphie du français comme susceptible de réalisations phonétiques diverses (c'est d'ailleurs le seul avantage qui découle de son orthographe archaïsante).

- 2) L'analyse linguistique n'a aucun effet direct sur la compétence orale des personnes qui parlent une langue acquise de façon naturelle. Il faut donc le signaler honnêtement aux maîtres, et cesser d'entretenir à ce sujet illusions et ambiguïtés. L'analyse n'a d'intérêt que dans l'apprentissage orthographique, et uniquement pour ce qui regarde les accords que l'on n'articule pas à l'oral. On peut sans doute simplifier au maximum l'analyse nécessaire à cet apprentissage (reconnaissance du rapport sujet-verbe et du rapport déterminant-déterminé). La seule difficulté demeure l'accord du participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire *avoir*, pour laquelle un lourd appareil d'analyse (celui des divers compléments) doit être introduit. Les maîtres se rappelleront toutefois que cette connaissance n'est qu'en voie d'acquisition à la fin du CM₂ selon les instructions officielles. Ceux qui la jugent nuisible leur conseilleront peut-être une véritable "désobéissance civile"⁵ à l'égard de cette particularité de notre tradition académique, ce qu'évidemment aucun responsable de l'appareil éducatif ne saurait approuver, tant que les textes ne le permettent pas.

En revanche, amener des enfants à réfléchir sur leur propre moyen d'expression linguistique tel qu'il est, en leur permettant d'en comprendre, au moins en partie, le fonctionnement, l'histoire, les relations avec les pratiques sociales et leurs hiérarchies, tout cela présente le plus grand intérêt *en soi*. Mais jusqu'à présent aucune procédure ni aucun outil n'a permis aux maîtres de travailler en ce sens.

- 3) Si on reconnaît, en toute clarté, des usages linguistiques liés à des situations sociales inégales, si on met au jour le caractère arbitraire des jugements dont ils sont la source, alors il sera possible de faire acquérir aux enfants l'aptitude à jouer les différents comportements linguistiques, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit; non plus en proposant comme naturelles des conduites forcément artificielles, mais en imitant consciemment la conduite qui correspond à telle ou telle situation : on va parler *comme* le speaker, *comme* la marquise, *comme* le professeur. Si une évolution des hiérarchies linguistiques et culturelles doit se produire, elle ne peut avoir sa source que dans une prise de conscience de cet ordre.

D'une telle position découle la nécessité d'utiliser des *modèles* de composition linguistique (oraux et écrits), dont les mécanismes soient clairement démontés aux yeux des enfants, et dont la réalisation perde pour eux tout mystère et tout prestige indu. D'autres moments de la classe pourront être réservés à l'expression libre, au moins pour certains des enfants qui en éprouvent un réel besoin; mais la pratique de l'écrivain original et esthétiquement efficace ne saurait être un modèle de comportement imposé à tous les enfants; alors qu'on peut penser que l'enseignement obligatoire doit leur fournir les moyens de s'exprimer dans les différents codes en usage, à un niveau réaliste, et d'en contester éventuellement la valeur réciproque (et relative) sur le marché de la communication, pour parler comme Bourdieu. Nous croyons qu'il existe une relation profonde entre l'échec scolaire et l'impossibilité de construire un jugement de valeur à l'égard du moyen d'expression linguistique en usage dans le milieu qu'on reconnaît comme le sien.

- 4) Une des raisons des difficultés de l'enseignement linguistique à l'école réside dans le dogme du passage à l'écrit. Ce dogme voulait tenter l'impossible conciliation de la spontanéité de la parole, de la primauté de l'oral et de la production d'un écrit académiquement normé. Il oblige donc les maîtres à bâtir l'enseignement de l'écrit sur la production d'un oral qui n'existe pas, ni chez les enfants, ni dans la pratique de communication de quelque milieu que ce soit, mais dont la seule manifestation se réduit aux monologues pédagogiques, informatifs ou exhortatifs (sermons, discours politiques). Le malheur est que cet oral inexistant est donné comme le seul réel, et qu'il y a des exercices ("structuraux", comme s'il pouvait y avoir des exercices grammaticaux qui ne soient pas tels) pour apprendre aux enfants à parler comme des livres. Le dogme en question comporte parmi ses articles la très vieille croyance que l'oral naturel n'est constitué que d'énoncés mal formés, tant qu'il ne se conforme pas à l'idéal de l'écrit oralisé. Pour faire justice de cette croyance, il est nécessaire de prouver aux maîtres comme aux enfants que l'oral a sa structure propre, autonome par rapport à celle de l'écrit (même si les deux systèmes ont bien évidemment des relations profondes!), et en aucun cas inférieure au regard de l'objectif de communication efficace. Cette preuve peut être administrée par l'analyse et la manipulation de productions orales, et la réflexion sur leur structure.

Tout cela n'empêche pas qu'on puisse concevoir un travail visant à développer les capacités orales des enfants (clarté et précision de l'expression, adaptation du choix des formes à la situation), mais qu'un tel travail exige des conditions : reconnaître l'autonomie formelle de l'oral, faire pratiquer les différents codes en fonction des diverses circonstances, réelles ou reconstituées à titre de jeu; ne faire travailler l'écrit oralisé qu'en liaison avec un texte écrit, et ne jamais le traiter

comme de l'oral à part entière, encore moins comme la seule structure de parole normale.

Alain BARTHELEMY

*agrégé de grammaire
Inspecteur départemental stagiaire*

★

NOTES

- 1 Il n'y a certainement pas un maître sur dix qui puisse distinguer phonétique et phonologie.
- 2 Ce dernier thème se croise avec le courant spontanéiste, pour donner la faveur à une expression écrite qui refuse le modèle et demande à l'enfant de trouver dans son expérience ou sa sensibilité la source prépondérante des textes qu'il doit produire.
- 3 Une évolution très récente se manifeste dans certaines productions pédagogiques, tendant à assouplir cet absolu; mais elles ont eu bien peu d'écho là où ces pratiques ont cours.
- 4 Citons, parmi des observations effectuées en Provence, les exemples d'aberrations suivantes : la distinction phonétique du futur et du conditionnel, parfaitement étrangère aux enfants et à la maîtresse, pratiquée exclusivement dans la dictée, avec cette savoureuse perle au moment de la correction : "mé tu le savé, ça ! Alors, comment tu écriré 'je diré' ?"; la confusion faite par beaucoup entre futur, conditionnel, imparfait, passé simple, tous affublés d'un *é* ouvert; la pratique d'exercices de prononciation pour faire distinguer les sons *on* et *an*, parfaitement impossibles à confondre en phonétique méridionale; des comptines dans une maternelle d'un quartier industriel, destinées à améliorer l'articulation que les enfants doivent avoir de leur langage, et où ils constataient sans doute avec perplexité que "la p'tit' feuil' vert' sur la gross' branch' " avait perdu en route pas moins de six syllabes (et pourtant, à l'aune des critères du rendement orthographique, le rétablissement de la prononciation du *e* muet devrait être la première urgence au nord de la Loire ...). Et puisque la lecture est devenue le domaine de l'artifice et de la confusion, comment s'étonner d'entendre des maîtres exiger des enfants l'articulation en "liaisons" de toutes les lettres d'un texte ? Ne parlons pas de la correction des *o* et des *eu* ouverts dans *rose*, *heureuse* qu'on s'attarde parfois à pratiquer, et que rien d'avouable ne peut justifier.
- 5 Selon le mot du responsable d'une association d'éducation populaire de Provence, au sujet de cet accord si contesté.