

Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école : le cas de la Suisse francophone

Jean-François DE PIETRO
IRDP, Neuchâtel

1. Un nouveau souffle grammatical ?

Dans les différents pays francophones, à des degrés divers, les années 70-80 ont vu l'émergence d'une nouvelle conception de l'enseignement du français, en rupture souvent forte avec un enseignement traditionnel considéré comme trop centré sur des savoirs (grammaticaux en particulier, par opposition aux savoir-faire communicatifs) peu fondés scientifiquement et marqués du sceau de normes périmées. Je ne m'étendrai pas ici sur cette période et ces critiques, bien connues aujourd'hui.

En Suisse, parmi les caractéristiques du « nouvel enseignement », on relèvera en particulier, en liaison avec les activités réflexives,

- la priorité octroyée à la *communication*, qu'on oppose de façon dichotomique à la *structuration* de la langue qui doit être mise à son service ;
- la référence à des modèles théoriques nouveaux, structuralisme et grammaire générative essentiellement, appliqués de manière conséquente et rigoureuse, à travers la mise en place d'une nouvelle terminologie par exemple¹ ;
- la volonté de mettre l'accent sur les démarches d'analyse (« faire de la grammaire »), plutôt que sur les produits, et de fonder celles-ci sur des procédures rigoureuses, formelles (substitution, déplacement, pronominalisation...) plutôt que sémantiques ; etc.

Comme dans les autres pays francophones, toutefois, la mise en œuvre de cet « enseignement rénové » a rencontré de nombreux obstacles et suscité de nombreuses critiques. Sans entrer dans le détail – mais non sans souligner qu'une part des problèmes survenus est certainement due aussi à l'évolution du

¹ On citera à titre d'exemples la catégorie des *déterminants* (que d'autres appelaient encore *articles* et *adjectifs démonstratifs, possessifs*, etc.), la disparition de la fonction *épithète* englobée dans celle de *complément du nom*, les catégories *groupe nominal complément de verbe*, *groupe prépositionnel complément de verbe* ainsi que les divers *compléments de phrase* qui remplacent sans s'y superposer tout à fait les anciens *COD*, *COI* et *compléments circonstanciels*, la création de nouvelles fonctions telles que *modificateur* qu'on distingue de la fonction *complément*, etc. (Cf. Besson et alii, 1979 ; Bronckart, 1990).

contexte (hétérogénéité croissante des classes, surcharge des programmes conduisant à une réduction des heures de français...) –, deux ensembles de problèmes ont en particulier été mis en avant :

- des difficultés liées à la mise en œuvre : il s'est avéré par exemple, en dépit des nouvelles directives, que l'enseignement de la structuration – et même, bien souvent, de la grammaire la plus traditionnelle – est resté fortement dominant, entre autres en raison d'habitus trop fortement ancrés mais aussi de l'absence de moyens d'enseignement et d'évaluation centrés sur l'expression ;
- des difficultés liées aux limites des modèles de référence, qui n'abordaient guère alors tout ce qui concerne le discours, les genres textuels, l'énonciation, etc., à leur caractère formaliste et abstrait (qu'on peut illustrer par la catégorie « phrase-P » à laquelle toute phrase réelle devait pouvoir être ramenée via des transformations) ainsi qu'à la manière – applicationniste et, souvent, réductrice – dont ces modèles ont été transposés².

Les difficultés et les critiques se sont bien souvent cristallisées sur l'enseignement de la grammaire, véritable lieu d'expression des affrontements entre les tenants d'un retour à l'enseignement traditionnel³, les « maximalistes » ou perfectionnistes toujours à la recherche d'une plus grande validité scientifiquement fondée (et non nécessairement « didactiquement » fondée !) et, enfin, les « extrémistes » de la communication, à la limite opposés à tout enseignement grammatical...

C'est dans ce contexte que, progressivement, les autorités scolaires de la Suisse romande⁴ ont remis l'ensemble du chantier « français » en travail. La première pierre de ce nouvel édifice, faisant suite à une demande récurrente des milieux enseignants de combler les lacunes en ces domaines, a consisté en l'élaboration de séquences didactiques pour l'enseignement de l'oral et de l'écrit (Dolz, Noverraz & Schneuwly [Dir.] 2001). Parallèlement, un groupe a été constitué afin de « clarifier les notions grammaticales problématiques » ; après diverses réflexions visant d'abord à simplifier la terminologie puis à proposer quelques mises à jour en fonction de l'évolution – et de la diversification – des théories de référence, ce mandat a abouti à la rédaction de l'ouvrage *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (Béguelin et alii, 2000), destiné à offrir en premier lieu aux formateurs et rédacteurs de moyens d'enseignement une description actualisée

2 À propos de ces problèmes, voir entre autres Kilcher-Hagedorn et alii, 1987 ; Martin & Gervais, 1992 ; Martin, 1999 et Béguelin et alii, 2000.

3 Comme l'illustre un pamphlet intitulé *Les linguistes sont-ils un groupe permutable ?* c'est bien l'enseignement rénové en tant que tel, de la pédagogie de la découverte à l'élargissement des normes, qui était combattu.

4 En Suisse romande, la politique d'enseignement est gérée par une *Conférence intercantonale de l'Instruction publique* (CHIP) qui réunit les quatre cantons francophones (Genève, Jura, Neuchâtel et Vaud), les autorités « francophones » des cantons bilingues (Berne, Fribourg et Valais) ainsi que le canton italophone du Tessin.

des connaissances grammaticales. Enfin, au tournant du siècle, dans le contexte de la rédaction de nouveaux « Plans d'études cadre » portant sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, une mise à jour plus globale de l'enseignement du français a été initiée : l'IRD a d'abord été mandaté afin d'établir un *état des lieux* (Aeby et alii, 2000 et 2001), puis un « groupe de référence » a été constitué afin d'établir les principales lignes de l'enseignement à venir, dans le but d'intégrer les changements survenus depuis les années 80 et incarnés dans les séquences didactiques d'une part, l'ouvrage de Béguelin et alii. D'autre part, et de soutenir ainsi les rédacteurs des nouveaux plans d'étude dans leur travail.

Ce sont à présent quelques-uns des résultats de ce long processus que j'aimerais présenter, car ils permettent d'illustrer quelques questions lancinantes à propos de la composante grammaticale de l'enseignement du français et, j'ose l'espérer, d'ouvrir quelques pistes intéressantes, voire originales, pour apporter de premiers éléments de réponse à propos de la *place*, des *fonctions* et de l'*identité* des activités réflexives à proposer dans le cadre scolaire (cf. Hälté ici-même).

Une dernière remarque avant d'entrer dans notre discussion. De manière bien helvétique, mais à l'inverse de ce qui s'était passé dans les années 70-80, nous avons souhaité que le processus décrit de mise à jour des outils pour l'enseignement du français se déroule aussi sereinement que possible, sans chercher à tout prix des ruptures et des oppositions. Ce qui ne signifie toutefois pas qu'il n'y ait pas, ci et là, d'importants changements par rapport à l'enseignement actuellement prôné ! Au-delà des polémiques, le postulat de base de notre démarche est donc plutôt que l'enseignement du français, à l'aube du XXI^e siècle, soulève de *vraies* questions et nous offre un véritable défi qu'il appartient à l'école, et aux didacticiens, de relever : rendre les activités réflexives à l'école à la fois utiles et intéressantes...

2. Les finalités générales de l'enseignement et la place des activités réflexives

La finalité prioritaire de l'enseignement du français demeure la capacité de communiquer en français, à savoir produire et comprendre des textes, à l'oral et à l'écrit. Cependant, grâce aux recherches conduites à ce propos, la notion de communication a été largement affinée depuis les années 80 et il paraît désormais possible d'en proposer, pour l'enseignement, une caractérisation plus opératoire, plus concrète, moins naïve et mythifiante aussi. D'abord, l'école n'a pas à s'occuper de toute la communication, elle n'a pas à vouloir configurer l'ensemble des comportements des élèves. C'est essentiellement sur des formes de communication publiques, relativement formelles et structurées qu'elle peut intervenir (au double sens de capacité et de permission)⁵.

5 C'est la notion bakhtinienne de *genre textuel* que nous avons choisie comme élément organisateur de l'enseignement. Le genre textuel, en effet, suppose à la fois une situation de communication, une configuration des rôles, un horizon d'attentes (plus ou moins) réciproque

Ensuite, si la finalité essentielle est de faire en sorte que les élèves puissent communiquer, en produisant et comprenant des textes oraux et écrits qui soient adaptés aux diverses situations de la vie sociale, il importe en même temps d'affirmer que l'enseignement a également pour ambition de les amener à communiquer de manière plus consciente, réfléchie, contrôlée, de les amener à se construire une représentation de la langue et de ses usages, de leur permettre d'acquérir des références culturelles partagées – ce qui ne signifie pas nécessairement acceptées ! – qui expriment entre autres leur appartenance à une même communauté de langue.

L'enseignement du français repose ainsi sur trois grandes finalités qui sont à la base de la formulation des objectifs d'apprentissage prioritaires de l'école obligatoire: rendre les élèves capables (1) de communiquer en français de manière adéquate et (2) de réfléchir sur la communication et sur la langue; (3) leur permettre de construire des références culturelles communes.

En ce qui concerne (2), il s'agit ainsi de construire des capacités de réflexion, non pas « en général » mais centrées sur la langue et la communication, et pour ce faire de mettre en place des démarches et des outils qui soutiennent cette réflexion. Si une telle réflexion à propos de la communication et de la langue n'est pas toujours la garantie d'une meilleure pratique, et s'il s'agit donc de rester prudent et modeste à ce propos⁶, elle devrait pour le moins contribuer au développement, chez les élèves, d'un *rapport différent au langage*, en ce qui a trait tant aux comportements communicatifs qu'aux représentations et connaissances à propos du langage et des langues.

L'enseignement grammatical doit ainsi être conçu avec une double finalité (1) d'outil au service de certaines capacités pratiques (orthographe, rédaction de textes complexes, etc.), et (2) de cadre de réflexion pour appréhender le(s) langage(s). Il paraît important, en effet, que les enseignants aient conscience de ces deux perspectives de manière à percevoir plus clairement les objectifs *réellement* visés lorsqu'ils conduisent une activité dans leur classe. Cependant, les trois finalités distinguées ici fonctionnent en étroite interaction les unes avec les autres. Dans le cas de la grammaire, on peut concrétiser ces relations en la concevant comme une sorte de « boîte à outils » constituée de notions, d'opérations et de méthodes dont il s'agit, grâce aux activités réflexives conduites en classe, d'acquérir le maniement et dans laquelle on peut se servir soit lorsque, dans une activité de communication (finalité 1), surgit un « problème » soit lorsque, dans une perspective culturelle

des acteurs, des classes de contenus, mais aussi une structure (en particulier lorsqu'il est question de formes publiques) et des ressources langagières qui permettent de la réaliser (voir par exemple Dolz & Schneuwly, 1998).

6 Voir à ce propos Kilcher-Hagedorn et alii, 1987 ; Lafontaine, 1988 ; Mahieu-Marneffe, 1988 ; etc.

et de construction de références partagées (finalité 3), on se trouve confronté à un « problème » langagier intéressant⁷.

L'exposé de ces finalités suffit déjà à justifier un enseignement réflexif, conçu comme la construction de démarches et d'outils qui permettent de mieux communiquer d'une part, de se forger un référentiel culturel argumenté d'autre part. Il met en évidence le fait qu'il ne suffit pas – en contexte scolaire – de « communiquer », dans quelque discipline que ce soit, pour atteindre les finalités qui sont définies pour la langue française. Un enseignement *spécifique*, centré sur le développement des capacités à utiliser la langue de manière plus consciente et réfléchie, est nécessaire, en complément à toutes les occasions qui permettent d'apprendre en communiquant (de Pietro, 2002).

3. Le texte comme point de départ et d'arrivée...

C'est donc la capacité à produire des « textes », et corollairement les phrases qui le composent⁸, qui constitue la visée de l'enseignement, son point de départ et d'arrivée. Il découle de cette affirmation que les activités réflexives doivent elles aussi trouver leur ancrage premier dans le texte. C'est donc du texte, en tant qu'unité matérielle relativement facile à délimiter, qu'on partira pour progressivement construire des notions telles que la langue, l'argumentation, le paragraphe, la phrase, etc., et pour étudier également les régularités internes à la phrase ; c'est de là aussi que partiront, souvent, les observations ; c'est au texte, enfin, qu'on aboutira lorsqu'il s'agit de vérifier la validité de la grammaire en tant qu'outil.

Faut-il pour autant instaurer « différentes » grammaires, du texte, voire du discours ou de l'énonciation, de la phrase ? Certainement pas. Il peut arriver qu'on distingue, à fins descriptives, le niveau d'analyse auquel on se situe. Mais il n'y a fondamentalement qu'une grammaire, *au sens large*, celle qui inclut l'ensemble des activités réflexives conduites à propos des multiples dimensions et manifestations langagières du français. Ce sont les mêmes phénomènes, les mêmes objets, qu'on retrouve à tous les niveaux de l'organisation linguistique et il ne sert à rien d'introduire des distinctions inutiles dont on connaît trop les effets pervers. Il s'agit au contraire de faire émerger des questionnements, de définir des « problèmes » et, une fois qu'ils sont délimités, de les aborder dans toutes les dimensions où ils interviennent.

Les activités réflexives peuvent ainsi concerner des problèmes aussi divers que *le français en tant que langue* (ce qu'est une langue, ce qu'est le français, parmi les autres langues...), *la communication et ses paramètres* (situationnels, actionnels...), *le texte comme unité* (définition, genres, structures...), l'oralité

7 On soulignera que cette boîte à outils devra également inclure une terminologie qui permet de parler de la langue (autrement dit une *métalangue*) et participe d'une culture commune sur la langue française.

8 Sans oublier toutefois que la notion de phrase ne fait guère sens à l'oral.

vs la scripturalité (ce qui les distingue/rapproche, les outils et la signification de l'entrée dans l'écrit...), le système grapho-phonétique et les règles orthographiques, les questions liées aux normes et aux variations de la langue (connaissance de certaines normes mais aussi rapport qu'on entretient avec elles...), la phrase comme constituant maximal de la micro-syntaxe (groupes, catégories, fonctions...), le mot (définition, relations lexicales, structure...), la conjugaison, l'histoire de la langue...

C'est en ce sens qu'on doit parler d'une grammaire *au sens large*, en entendant par là un ensemble de notions, procédures et réflexions qui portent sur l'ensemble des phénomènes langagiers.

4. Quelle grammaire ? Pour une validité didactiquement fondée

Au-delà de ces principes généraux, on ne peut mettre de côté ici les doutes et les critiques qui ont été adressés à l'enseignement grammatical scolaire, à la fois du point de vue de sa validité scientifique et, surtout, du point de vue de son efficacité, de son utilité pratique (cf. note 6). Les choix effectués en termes de modèles théoriques doivent tenir compte de ces critiques. Mais comment ? La voie que nous avons choisie consiste à distinguer plus clairement les critères de validité selon les finalités que nous poursuivons.

En tant qu'outil, la grammaire vaut avant tout parce qu'elle « marche » ; autrement dit, c'est son apport aux pratiques des élèves qui définit sa pertinence et non sa cohérence théorique. Dans cette perspective, il s'agit de s'appuyer dans la mesure du possible sur ce que les élèves font déjà (leur grammaire « intériorisée » ; cf. Besse & Porquier 1984), soit pour renforcer leurs connaissances implicites lorsqu'elles s'avèrent efficaces, soit pour les transformer lorsqu'elles sont contre-productives voire erronées. D'une certaine manière, il s'agit de « faire feu de tout bois », même s'il est bien sûr préférable, par souci de cohérence, que les moyens employés puissent s'inscrire dans un cadre général qui fournira, progressivement, une représentation satisfaisante de la langue : par exemple, le *truc* bien connu « perdre/perdu » peut tout à fait être exploité d'abord de manière pragmatique, en s'appuyant sur les connaissances des élèves et en renforçant ainsi leur sens intuitif de la langue, puis « théorisé » lorsque les élèves possèdent une connaissance suffisante du système des temps.

En tant que *réflexion* sur la langue, la grammaire porte sur des phénomènes très divers qui vont de la définition de ce qu'est une langue à la découverte et à la prise de conscience des règles d'accord qui la régissent, au sein du groupe nominal par exemple, mais aussi entre énoncés dans le cadre de la concordance des temps. La rigueur et la recherche de cohérence jouent ici un rôle plus important : il s'agit en effet de doter les élèves d'une représentation des phénomènes langagiers qui soit en adéquation avec les théories *actuelles* et socialement recevables du langage.

Toutefois, étant donné la perspective didactique que nous avons adoptée, la question des modèles de référence ne se pose plus aujourd'hui de la même manière

qu'à l'époque de la rénovation susmentionnée, lorsque la didactique n'existait pas encore et qu'on croyait possible et utile le transfert pur et simple des théories linguistiques dans le champ de l'enseignement. Désormais, la modélisation didactique qu'il s'agit d'élaborer devra prendre en compte les trois pôles du triangle didactique : les représentations et capacités des élèves qui définissent ce qu'il est possible et utile d'apprendre pour des élèves d'un âge donné (pôle élève), les modalités de transmission qui définissent ce qu'il est possible d'enseigner (pôle enseignant) et les contenus d'enseignement qui renvoient aux pratiques sociales de référence d'une part, aux théories de l'objet d'autre part. Rien n'exclut de recourir à des modèles théoriques diversifiés – ce d'autant plus qu'il n'existe plus aujourd'hui un courant théorique clairement dominant et qui couvre l'ensemble du champ de la grammaire. Il est nécessaire cependant que l'intégration didactique permette une certaine systématisation, une « solidarisation », et qu'elle n'aboutisse pas à des incompatibilités, voire à des contradictions. Il est nécessaire qu'il y ait ce que Vargas (ici-même) nomme une reconfiguration.

5. Quelques éléments d'une progression et d'une didactique

Il n'est pas possible ici d'entrer dans les détails et nous nous contenterons par conséquent de quelques remarques. Dans le cadre du Plan d'étude cadre en cours d'élaboration, des « objectifs prioritaires d'apprentissage » par domaines et par cycles ont été établis. En concordance avec les conceptions actuelles du développement, la progression est conçue de manière spiralaire, et non linéaire, cumulative, ce qui signifie que les mêmes objets d'apprentissage sont repris à différents moments du curriculum, à des degrés d'approfondissement différents.

Pour les langues, qui constituent un domaine, diverses entrées ont été retenues : des entrées centrées sur les capacités de base (comprendre/produire l'écrit – comprendre/produire l'oral), des entrées centrées sur des dimensions plus réflexives (fonctionnement de la langue – approches interlinguistiques), la littérature et, enfin, les langues étrangères.

À l'intérieur de chaque rubrique, la progression est fondée sur les trois pôles du triangle didactique. Ainsi, en ce qui concerne la « grammaire au sens large », la mise en œuvre d'activités réflexives pour les élèves revient d'abord à appréhender la langue non en tant que moyen de communication mais en tant qu'*objet*. Une telle posture n'est, assurément, ni « naturelle » ni évidente pour les élèves. Il est donc nécessaire, dans les premières années en particulier, de construire avec eux cette posture par des activités (plutôt « décrochées » afin justement de ne pas mêler posture communicative et posture réflexive) visant à amener progressivement une autre manière d'approcher les faits de langue. Au début de la scolarité (cycle élémentaire), en accompagnement à l'entrée dans l'écrit, deux ensembles d'objectifs doivent pas conséquent être poursuivis parallèlement :

a) des objectifs immédiatement pratiques dont l'atteinte est nécessaire pour soutenir le développement des pratiques communicatives et pour lesquels la validité réside essentiellement dans l'efficacité; ainsi il est rapidement nécessaire que les élèves disposent de procédés heuristiques simples pour segmenter un texte en phrases et le ponctuer, pour choisir les bonnes formes verbales en contexte, pour accorder le verbe avec le sujet et l'adjectif avec le nom, etc.

b) la construction d'une posture grammaticale et d'un cadre général qui permettront progressivement d'appréhender l'ensemble des « problèmes » grammaticaux d'une manière plus cohérente et plus rigoureuse.

Dans l'idéal, ces deux ensembles doivent progressivement se rejoindre. Autrement dit, la posture grammaticale mise en place doit permettre petit à petit de traiter *avec méthode* l'ensemble des problèmes rencontrés en utilisant les outils élaborés au cours des activités réflexives conduites dans la classe et en les référant au cadre général qui a commencé à être échafaudé. La grammaire « efficace », cependant, ne disparaît jamais totalement: elle reste d'ailleurs utile et active même chez les « experts », par exemple lorsqu'ils appliquent un « truc » pour accorder correctement.

La conduite des activités réflexives dans la classe consiste dès lors à gérer les deux visées – pratiques et culturelles –, en s'aidant de la boîte à outils que les élèves sont en permanence en train de se construire – sans jamais oublier ce que Rivarol disait de la grammaire: « *La grammaire étant l'art de lever les difficultés d'une langue, il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau* » (Rivarol, *Fragments et pensées littéraires*).

D'un point de vue didactique, partir du texte tout en maintenant une double perspective utilitaire et réflexive suppose une approche des problèmes qui articule de manière plus cohérente et opératoire qu'actuellement des activités grammaticales *intégrées*, ancrées dans les activités textuelles et permettant de traiter un les obstacles immédiats, des activités grammaticales *différées*⁹ et des activités *autonomes* qui permettent d'une part d'en quelque sorte « combler les trous » d'approches qui resteraient trop dépendantes des problèmes rencontrés en systématisant et renforçant les apprentissages, d'autre part de développer des réflexions qu'il semble plus difficile de lier directement aux activités textuelles.

6. Vers une grammaire utile, intéressante et ouverte à la diversité linguistique

La grammaire *au sens large*, telle que nous l'avons présentée, constitue ainsi une « boîte à outils » qui doit à la fois aider les élèves à dépasser des

⁹ Voir par exemple les modules qui figurent dans les séquences didactiques pour l'enseignement de l'oral: pour le genre « débat public », on pourra par exemple travailler, en liaison avec le projet communicatif en cours, quelques formules qui permettent de reprendre le discours de l'autre dans son propre discours, de marquer son accord ou son opposition, ou encore de modaliser son discours (cf. Dolz & Schneuwly, 1998).

problèmes linguistiques qu'ils rencontrent de manière récurrente (accord du participe, choix des temps, etc.) et leur permettre de satisfaire leur curiosité à l'égard du fonctionnement de la langue, leur intérêt pour le fonctionnement des langages quels qu'ils soient.

Pour qu'elle puisse remplir cette double fonction, il est parfaitement légitime voire nécessaire que les enseignants adoptent une attitude également double: d'un côté une approche immédiatement pragmatique où priment l'utilité et l'efficacité, de l'autre une attitude de recherche – comme on le fait en mathématique, en connaissance de l'environnement ou en science –, fondée sur de *vraies* questions, de *vrais* problèmes à résoudre – et pour lesquels, comme en mathématique, on sait ne disposer que de réponses partielles, qui peuvent changer dès qu'on se situe dans un autre cadre de référence.

Pour que de telles activités de recherche redeviennent possibles dans un domaine qui apparaît bien souvent figé, surnormé, rébarbatif, il importe donc de susciter l'intérêt pour le langage, son fonctionnement, ses diverses formes... Il importe, par rapport aux faits de langue, de placer les élèves dans une posture dont on oublie trop souvent qu'elle est tout sauf naturelle.

Il importe aussi d'ouvrir les réflexions sur les autres langues. D'abord aux autres langues enseignées, dans une perspective de « pédagogie intégrée » (Roulet, 1980; Béguélin et *alii*, 2003); ensuite à toutes les langues et à tous les dialectes que certains élèves apportent avec eux parce qu'ils ont d'abord acquis une première langue qui n'était pas le français, ou parce qu'ils parlent également d'autres langues à la maison. Les démarches connues aujourd'hui sous la dénomination *éveil aux langues* permettent d'entrevoir concrètement comment de telles activités, portant sur plusieurs langues à la fois, pourraient être réalisées dans les classes et ce qu'elles pourraient apporter aux élèves – à *tous* les élèves – à la fois dans la perspective d'une meilleure compréhension de la langue française (sa place dans le monde, son histoire, ses spécificités...), d'une préparation à l'apprentissage d'autres langues (capacités de discrimination auditive et d'analyse de structures « étrangères »), d'une reconnaissance/légitimation des langues parlées par certains élèves et d'une ouverture à la diversité linguistique¹⁰.

Le « détour par d'autres langues » – proposé dans ces démarches lorsqu'il s'agit d'aborder un problème tel que le genre, le pluriel, la formation des mots ou encore l'ordre des mots dans la phrase –, représente en particulier un outil didactique original et pertinent pour amener les élèves à adopter face au langage cette posture différente, orientée vers la forme plutôt que vers le contenu: dès lors, en effet, qu'on se trouve confronté à des matériaux de langues inconnues

¹⁰ Voir par exemple Chignier et *alii*, 1990; Babylonia 2, 1999; Candelier [Dir.], 2003 et, pour ce qui concerne plus directement les activités réflexives, Dabène, 1992; De Pietro (à paraître). On signalera encore que des moyens d'enseignement, conçus dans cette perspective et pris en compte dans les nouveaux Plans d'étude, ont été récemment édités en Suisse romande et qu'ils seront incessamment distribués dans les classes des différents cantons (Perregaux et *alii*, [Dir.], 2003).

qui, par leur « étrangeté », leur « opacité », empêchent tout accès immédiat au sens, les élèves sont contraints de focaliser leur attention sur les indices formels qui véhiculent le sens, ils sont contraints, autrement dit, de faire de la grammaire !

De telles démarches contribuent en même temps à ouvrir les élèves à la diversité linguistique et culturelle, concrètement, en travaillant avec elle, en apprenant avec elle. Généralement, les activités conduites dans cette optique intéressent d'ailleurs les élèves, éveillent leur curiosité et pourraient dès lors aider à les remotiver...

La mise en œuvre des orientations présentées ici constitue assurément un défi pour l'école. Les nouveaux plans d'étude élaborés en Suisse romande semblent vouloir le relever. Aux didacticiens et aux enseignants de faire en sorte qu'il puisse être tenu et que la « grammaire » cesse d'être aussi mal vécue par les élèves, subie au primaire « où [ils] ne savent pas pourquoi ils [en] font », engendrant « passivité, parfois révolte dans le secondaire »¹¹.

Bibliographie

- ABBY S., DE PIETRO J.-F. et WIRTHNER M. (2000), *Français 2000. L'enseignement du français en Suisse romande : un état des lieux et des questions*, Neuchâtel, IRDP.
- ABBY S., DE PIETRO J.-F. et WIRTHNER M. (2001), *Français 2000: Propositions et interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse romande*, Neuchâtel, IRDP.
- ABYLLONIA 2 (1999), *S'ouvrir aux langues*, Numéro thématique édité sous la responsabilité de J.-F. de Pietro.
- BÉGUELIN M.-J. (dir.) (2000), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- BÉGUELIN M.-J., DE PIETRO J.-F. et NÄF A. (Eds) (2003), *Approches interlinguistiques de la complémentation verbale : quels savoirs pour l'enseignant ? Quels savoirs pour l'élève ?* *TRANEL 37*.
- BESSE H. et PORQUIER R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif (coll. LAL).
- BESSON M.-J., GENOUD M.-R. LIPP B. et NUSSBAUM R. (1979), *Maîtrise du français*, Neuchâtel.
- BRONCKART J.-P. (1990), Une nouvelle terminologie grammaticale. Pourquoi ? *CO Parents*, 131, 19-20.
- BUHLER V. (1988), Les difficultés grammaticales : présentation, *Le Français aujourd'hui* 83, 3-6.
- CANDELIER M. [Dir.] (2003), *EVLANG: L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, DeBoeck.
- CHIGNIER J., HAAS G., LORROT D., MOREAU P. et MOUREY J. (1990), *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*, Dijon, CRDP.
- DABÈNE L. (1992), « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères », *Repères* 6, 13-22.
- DE PIETRO J.-F. (2002), « Et si à l'école on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés », *AILE* 16, 47-72.
- DE PIETRO J.-F. (à paraître), « La diversité au fondement des savoirs langagiers », *Repères* 27.

¹¹ Cf. Buhler, 1988, p. 3.

- DOLZ J. et SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- DOLZ J., NOVERRAZ M. et SCHNEUWLY B. (2001), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles, DeBoeck/COROME (4 volumes).
- KILCHER-HAGEDORN H., OTHENIN-GIRARD C. et de WECK G. (1987), *Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques*, Berne, P. Lang.
- LAFONTAINE D. (1988), « Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous ! », *Enjeux* 15, 7-28.
- MAHIEU-MARNEFFE M. (1988), « Temps et textes : constats et perspectives », *Enjeux* 15, 81-111.
- MARTIN D. et GERVAIX P. (1992), *La grammaire de l'élève*, Lausanne, CVRP.
- MARTIN D. (1999), « La terminologie grammaticale à l'école : facilitateur ou obstacle aux apprentissages ? L'exemple de la "suite de verbe" », *Tranel* 31, 13-35.
- PERRÉGAUX C., DE PIETRO J.-F., de GOUMOËNS C. et JEANNOT D. [Dir.] (2002), *EOLE : Éducation et Ouvertures aux langues à l'école*, Neuchâtel, CHIP (2 volumes avec CD audios + Fichiers de documents et 1 brochure d'accompagnement).
- ROULET E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Hatier-Crédif.