

Note de lecture

Jean-Louis Dumortier, avec la collaboration de Micheline Dispy et Julien Van Beveren, *Savoirs langagiers. Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles*, Presses universitaires de Namur, collection « Tactiques », 2013.

■ G. Deleuze et G. Hauzeur
maitres-assistantes en français à la Haute Ecole de Bruxelles /
Catégorie pédagogique DeFré

Les formateurs des catégories pédagogiques des Hautes Ecoles que nous sommes sont peut-être, plus que d'autres, écartelés entre leur volonté de rendre accessibles les données théoriques récentes de la recherche et la résistance que ces recherches rencontrent sur le terrain des praticiens. Comment donner aux futurs enseignants des outils construits à partir d'une recherche académique tout en leur évitant un désarroi lorsqu'ils arrivent dans les classes où ces propositions de changement sont accueillies avec réserve voire hostilité ?

Et précisément, parmi les objets d'enseignement liés à la discipline « français », la grammaire ou les « savoirs langagiers » reste la pierre d'achoppement tant des spécialistes – linguistes et didacticiens – que des enseignants de tous niveaux, confrontés quotidiennement aux écueils de son enseignement. Des ouvrages critiques ont vu le jour ces dernières décennies¹, ouvrages émanant de linguistes dont l'ambition est, d'une part, de déconstruire un système qui a depuis longtemps montré ses incohérences et, d'autre part, de proposer une reconstruction de ce système ou, si l'on préfère, une construction d'un autre système. Ces ouvrages, dont la rigueur scientifique est irréprochable, restent néanmoins difficiles d'accès pour des enseignants du primaire ou du secondaire. En outre, ces publications proposent une terminologie plus adéquate au savoir grammatical décrit mais cette terminologie pertinente n'atteint pas les classes.

Parmi toutes les causes de ce constat, citons une évidence : l'absence criante d'un référentiel qui rassemblerait en un ensemble cohérent la liste des compétences et savoirs qui, depuis plusieurs décennies, s'accumulent au fil des renouvellements tant scientifiques qu'institutionnels. En attendant la refonte de l'obsolète *Code de terminologie grammaticale* (1986) annoncée dans la déclaration inaugurale de l'actuel gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le didacticien Jean-Louis Dumortier et ses collaborateurs proposent un *Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles*.

¹ Siouffi G, Van Raemdonck D., *100 fiches pour comprendre la grammaire*. Bréal, 2007.

Van Raemdonck D., *Le sens grammatical, référentiel à l'usage des enseignants*. Peter Lang, 2011.

Wilmet M., *Grammaire critique du français*. De Boeck- Duculot, 2003.

Wilmet M., *Grammaire rénovée du français*. De Boeck, 2007.

L'entreprise est ambitieuse et risquée : il ne s'agit pas de « définir des concepts scientifiques (...), et moins encore [de] proposer une armature conceptuelle qui ne laisserait aucun des éléments du système linguistique ou aucun fait de langue de côté », mais bien de proposer « quelques commentaires sur des mots qui figurent dans les écrits officiels, ou qui, bien qu'ils n'y figurent pas encore, allègent la terminologie et/ou réorientent la description des faits de langue » (Dumortier et alii, 2013 : 17).

Entreprise ambitieuse et risquée aussi car il s'agit d'identifier et d'articuler, dans l'océan de ce que les auteurs appellent les « savoirs langagiers », les savoirs indispensables aux enseignants pour œuvrer à l'amélioration des performances communicatives des élèves. Et ces savoirs, on sait depuis longtemps qu'ils ne se limitent pas à la grammaire de phrase, ni même à la grammaire de texte mais qu'ils s'ancrent en premier lieu dans l'acte de communication verbale qui actualise la langue en discours. C'est pourquoi ce glossaire s'organise en trois parties (le discours, la phrase, le mot) qui intègrent de la sorte les différents niveaux d'analyse de toute production langagière envisagée comme acte de communication. Le champ scientifique couvert est donc énorme, et c'est au didacticien qu'il revient d'opérer les choix susceptibles d'éclairer les pratiques efficaces d'enseignement de la langue.

Parmi ces choix judicieux, on ne peut que saluer l'intégration au bagage grammatical des enseignants des concepts d'apport et de support qui permettent de décrire l'organisation, et donc la syntaxe, de tout énoncé comme un apport d'information à un support – notions qui jusqu'ici restaient confinées au modèle théorique et académique élaboré par les chercheurs bruxellois. En proposant l'intégration de ces notions, les didacticiens défendent l'allègement d'un métalangage souvent fort obscur et peu opérant pour les élèves, et d'ailleurs fort contestable d'un point de vue scientifique, au profit d'une réflexion sur l'effet potentiel des choix langagiers : « Nous n'excluons pas la possibilité que les étiquettes facilitent le repérage et la saisie de l'effet. La seule chose dont nous ne doutons pas, c'est que l'étiquetage seul est sans bénéfice sur la perception des choix langagiers en tant que facteurs de la réalisation de l'intention et, donc, de la réussite ou de l'échec de l'acte de communication. » (*Ibidem* : 235)

Mais il ne s'agit pas pour autant de faire table rase de l'héritage grammatical qui, même incohérent, continue de fonder les pratiques et habitudes de générations d'enseignants. Certes, les spécialistes des différents modèles ainsi synthétisés pourront regretter l'une ou l'autre approximation dans l'assimilation de leurs concepts. Les formateurs se sentiront sans doute frustrés de ne pas trouver de réponse définitive à leurs questions. Par exemple, concernant la notion de complément circonstanciel – sorte de bateau ivre qui vogue au gré des vents (soufflés par l'enseignant, par les référents grammaticaux utilisés, etc.), les auteurs démontrent, par une comparaison, toute la pertinence de différencier le complément de phrase du complément

circonstanciel. Mais le formateur cherchant une terminologie qui mettra fin à son mal de mer en sortira déçu. De fait, les lecteurs pressés de trouver une explication univoque et stabilisée se heurteront aux sinuosités d'une réflexion certes tout en nuance mais qui reste souvent en suspens. L'avant-propos annonce pourtant honnêtement la couleur : les auteurs assument leur « doute dynamisant » (*Ibidem*:17), arguant qu' « aucune terminologie n'est pérenne » (*Ibidem*:19). Leur objectif est plus modeste : il s'agit pour eux d' « œuvrer à la réduction du malentendu, au partage des significations, à l'unification progressive de la métalangue des enseignants de français... en Belgique francophone » (*Ibidem*:17).

Ajoutons qu'un tel syncrétisme didactique aurait peut-être gagné à être éclairé par les références précises, au fil des explications, aux modèles théoriques sources (l'enseignant désireux d'approfondir sa réflexion est renvoyé à une bibliographie qu'il n'aura sans doute pas le temps d'affronter). Enfin, l'appropriation des notions par les enseignants pourrait être facilitée par une mise en forme plus fonctionnelle, des tableaux récapitulatifs, des schémas, etc. Mais l'entreprise a le mérite de tenter une transposition didactique à ce jour inexistante et très attendue, qui par ailleurs pourrait bien avoir pour bénéfice de réduire les conflits théoriques marqués par un certain manichéisme – également obsolète ? – entre une grammaire dite « traditionnelle » et une autre dite « réflexive et critique ».

On exige aujourd'hui des enseignants qu'ils soient des « praticiens réflexifs », c'est-à-dire, notamment, qu'ils entretiennent « un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique », autrement dit qu'ils questionnent le savoir au-delà du prêt-à-consommer des manuels et grammaires scolaires. Cet ouvrage leur en offre l'occasion. Gageons qu'ils prennent la balle au bond.