

## POUR UNE ACTIVITÉ RÉFLEXIVE SUR LA LANGUE

**Josiane Boutet**

**Armand Colin** | *Le français aujourd'hui*

2005/1 - n° 148  
pages 65 à 74

**ISSN 0184-7732**

Article disponible en ligne à l'adresse:

-----  
<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-1-page-65.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Boutet Josiane, « Pour une activité réflexive sur la langue »,  
*Le français aujourd'hui*, 2005/1 n° 148, p. 65-74. DOI : 10.3917/lfa.148.0065  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# POUR UNE ACTIVITÉ RÉFLEXIVE SUR LA LANGUE

Par Josiane BOUTET

IUFM de Paris

Université de Paris 7

Les linguistes qui dans les années soixante-dix ont, comme l'auteur du présent article, contribué à la remise en question des linguistiques strictement axées sur l'étude du système des langues, et qui ont ensuite développé des courants linguistiques comme la pragmatique, l'analyse du discours, l'énonciation, la sociolinguistique, courants qui étudient les pratiques langagières de locuteurs concrets dans des situations sociales précises, ces linguistes donc devraient se réjouir des nouveaux programmes de grammaire des collèges. En effet, ceux-ci rompent clairement avec une approche morphosyntaxique du système et introduisent des concepts largement issus de la linguistique de l'énonciation. Pourquoi donc ces nouveaux contenus grammaticaux qui constituent un succès scientifique des théories auxquelles nous appartenons nous laissent-ils cependant perplexes voire sceptiques ?

Il est clair que ce n'est pas la théorie de référence, la pertinence scientifique des concepts de l'énonciation ou de la sociolinguistique qui nous posent question, mais leur introduction dans le champ éducatif. Car l'excellence d'une théorie ne garantit pas son succès à l'école : elle n'en constitue qu'une des conditions. D'autres conditions doivent être remplies si on souhaite construire un enseignement rénové qui assure la réussite de tous les élèves. Ce sont ces autres conditions que je me propose de décrire et d'évaluer : la stabilité des notions empruntées, le niveau des élèves de collège, la formation des enseignants. Ces analyses nous conduiront à revisiter le débat sur l'utilité et la finalité de l'enseignement grammatical et à questionner l'évidence selon laquelle l'étude de la langue ne pourrait être une fin en soi.

Une interrogation pédagogique, mais aussi sociale et politique, va guider et sous-tendre l'argumentation présente : en quoi cette nouvelle grammaire va-t-elle pouvoir aider ceux des élèves pour qui les apprentissages fondamentaux ne sont pas terminés en sixième ? En quoi va-t-elle favoriser des démarches de remédiation ? Peut-elle être efficace et pertinente pour les élèves en difficulté au collège, population qui constitue une des priorités majeures de l'action ministérielle ?

## À la recherche d'une théorie de l'application

Au début des années soixante-dix, A. Culioli déplorait la façon dont les théories linguistiques s'introduisaient dans l'école : il s'agissait à l'époque

de la mode du structuralisme, voire de la grammaire générative qui, pendant une période (heureusement brève) a fourni arbres, arborescences et règles de réécriture à l'école primaire et au collège. Appelant de ses vœux l'instauration d'un véritable domaine scientifique de la linguistique appliquée à l'enseignement, A. Culioli dénonçait le fait que les théories linguistiques élaborées à des fins de pure description du fonctionnement des langues puissent être utilisées dans l'enseignement sans qu'une réflexion théorique ne soit conduite sur le fait même de l'importation de notions et de concepts construits avec de tout autres finalités que l'apprentissage aux élèves.

Pour lui, la relation entre une théorie et une pratique pédagogique ne peut pas se concevoir comme un donné mais comme une construction proprement théorique elle-même. Cette construction doit tenir en même temps deux impératifs partiellement antagonistes : dégager les concepts majeurs et stabilisés de la discipline à appliquer, d'un côté, et de l'autre, mettre en œuvre la transposition didactique, ce qui suppose alors de prendre en compte non plus seulement l'organisation interne de la discipline et ses exigences épistémologiques, mais les apprenants eux-mêmes, leurs âges, leurs profils cognitifs, leurs niveaux de développement, leurs propres conceptualisations, dites « naïves » ou « pré-scientifiques », de la discipline à appliquer.

Qu'en est-il aujourd'hui en ce qui concerne l'introduction au collège d'une forme de linguistique de l'énonciation ?

### « Textes, discours », des notions en débat

Si nous nous attachons d'abord à examiner le statut des notions scientifiques qu'on souhaite introduire en classe, on peut admettre qu'une des conditions est que celles-ci soient bien établies, bien stabilisées dans le champ, bien définies, claires, explicites et peu sujettes à discussion. Or, on remarque que la terminologie majeure adoptée, qui consiste à proposer la tripartition « phrase, texte et discours », ainsi que les définitions qui en sont proposées, sont loin d'être évidentes, d'être unanimement partagées dans la communauté scientifique ou de renvoyer selon les auteurs aux mêmes contenus et analyses.

Les auteurs des instructions définissent dans le glossaire du document d'accompagnement des classes de sixième, le « discours » comme « toute mise en pratique du langage dans une activité écrite ou orale. » Quant au second pôle de l'opposition, le « texte », il est défini dans les nouveaux programmes comme la « forme concrète sous laquelle se réalise un discours ». Cette définition tend à faire penser que les auteurs opposent le « discours » au « texte » comme d'autres opposent le processus psychique d'énonciation aux produits discursifs et matériels de cette activité. Pour les auteurs des programmes, le « discours » serait une entité virtuelle, potentielle dont la matérialisation concrète serait le « texte ». Mais cette interprétation, induite par les définitions proposées, est contrecarrée par le contenu que les auteurs assignent par ailleurs à la « grammaire du texte » et à la « grammaire du discours ».

La première a en charge d'étudier la construction et le fonctionnement des textes sous l'aspect de phénomènes comme les substituts, les connecteurs, la progression, c'est-à-dire l'étude de faits de construction des textes écrits, littéraires ou pas. De ce fait, l'interprétation selon laquelle le « texte » serait la forme actualisée du « discours » ne fonctionne pas : le « texte » étant ici de façon classique ramené et assimilé aux écrits.

Du côté de la grammaire du discours, on ne récupère pas plus d'évidence théorique puisque celle-ci comprend des plans hétérogènes et renvoie à des domaines d'analyse et des théories distincts dont la compatibilité serait à montrer. En premier lieu, c'est l'ethnographie de la communication, courant nord-américain de la sociolinguistique, qui est convoquée au moyen de l'étude des composants des situations de communication. En second lieu, on fait appel à la problématique centrale de l'énonciation : la relation entre les énoncés et les situations d'énonciation, l'ancrage, le repérage ou pas des énoncés par rapport à la situation d'énonciation, l'analyse des moyens de construction de la référence... En troisième lieu, c'est la typologie ou la fonction des discours qui est convoquée avec les notions désormais classiques de « fonction narrative, descriptive, argumentative ou explicative ».

Rappelons qu'É. Benveniste posait deux modes de signification distincts des énoncés selon qu'ils sont repérés par rapport à la situation d'énonciation (« le plan du discours », « l'énonciation de discours », selon sa terminologie) ou qu'ils n'y sont pas (« le plan de l'histoire », « l'énonciation historique »). Dans cette perspective, le récit historique (et lui seul) était considéré comme le prototype du texte construit sans référence linguistique à la situation d'énonciation : « Les événements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire. Personne ne parle ici ; les événements semblent se raconter eux-mêmes. Le temps fondamental est l'aoriste, qui est le temps de l'événement hors de la personne du narrateur ».

L'une des postérités de cette partition en plans énonciatifs se trouve du côté des genres de discours, de la typologie textuelle. L'opposition entre les plans du discours et les plans de l'histoire va être en particulier réinterprétée dans la sphère éducative en « discours-récit » ce qui constitua un contresens ou un malentendu majeur puisque É. Benveniste ne visait en aucune façon un genre littéraire (le récit par opposition à la poésie ou au roman) mais des façons distinctes de construire la référence et le sens, des façons distinctes de mobiliser l'appareil formel de l'énonciation dans l'activité langagière. Ce n'était pas le genre « récit » qui faisait sens pour É. Benveniste, contrairement à ce qu'une certaine vulgate pédagogique va dire et enseigner, mais le fait que l'énonciation historique est construite comme si aucun énonciateur n'était à l'origine du texte. En ce sens, la plupart des « récits » demandés aux élèves appartiennent en fait au plan du « discours ». C'est explicitement le cas lorsqu'on pose comme consigne de rédiger un récit à la première personne.

Sur cet état de fait antérieur passablement confus, les nouveaux programmes proposent une opposition théorique peu stabilisée entre le « discours » et le « texte » dont on peut craindre que la transposition didactique soit malaisée et qu'elle n'aide pas les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes.

Car la professionnalité d'un enseignant de français n'est ni celle d'un linguiste, ni celle d'un grammairien. Il doit composer avec sa formation, issue de la préparation aux concours de recrutement, et les réalités du terrain. Or, cette formation encourage une disposition littéraire bien plus que linguistique ou grammaticale. Les coefficients ridiculement faibles des épreuves d'analyse de la langue au CAPE, CAPES et à l'agrégation font, on le sait, qu'un candidat peut parfaitement être admis avec une connaissance plus que lacunaire des catégories d'analyse de la langue, et une réflexion peu approfondie sur le fonctionnement des langues. Quant à la formation antérieure des candidats, on sait aussi qu'elle fait bien peu de place à l'analyse linguistique ou grammaticale puisque les licences de lettres modernes comprennent à peu près trois heures de linguistique ou de grammaire (soit 19 % de l'horaire total) et qu'en lettres classiques le volume descend à deux heures soit 12 % de l'horaire global.

### **À qui compte-t-on enseigner ?**

À qui compte-t-on enseigner cette nouvelle grammaire du texte et du discours, inspirée par les concepts de l'énonciation ? Qui sont les élèves des collèges, que savent-ils en matière de langue ? Nous nous centrerons ici sur les élèves de sixième dans la mesure où cette classe constitue une charnière entre deux ordres d'enseignement dont on sait à quel point elle est cruciale.

Depuis 1989, les élèves de CE2, les collégiens de sixième et les lycéens de seconde sont, on le sait, intégrés dans un dispositif d'évaluation nationale en français et en mathématiques, piloté par la Direction de la programmation et du développement. Ces évaluations permettent d'obtenir chaque année une photographie certes grossière des performances et des lacunes des élèves : ce sont des travaux quantitatifs, reposant sur un appareillage statistique auxquels on ne peut demander la finesse interprétative d'une étude qualitative ou d'une observation participante. Ils sont critiquables comme toute situation de test l'est, et parfois un peu plus lorsque certains items sont particulièrement ambigus, mal posés ou difficiles à comprendre. Néanmoins, ces évaluations permettent de dégager des tendances, des lignes de force au sein d'une population en vraie grandeur. Nous avons donc analysé les résultats de l'évaluation sixième de septembre 1997 dont les résultats synthétiques ont paru en juin 1998 (*Les Dossiers d'éducation et de formation*, n° 100). Prenons l'exemple des formes verbales et de la relation logique de causalité.

### **La reconnaissance des formes verbales**

L'un des exercices demandait aux élèves d'identifier, dans un dialogue de huit lignes, le verbe au futur et à la deuxième personne du singulier (82,4 % de bonnes réponses), le verbe au présent et à la deuxième personne du singulier (79 %), le verbe à la première personne du pluriel de l'imparfait (57 %), le verbe à la première personne du singulier du passé composé (54,9 %). Autrement dit, de 20 à 50 % des élèves ne savent pas encore reconnaître à coup sûr des temps et des personnes. L'identification strictement morphologique des formes verbales n'étant pas acquise par un nombre non négligeable d'élèves de sixième, on peut se demander comment les

enseignants pourront passer à la valeur des temps au sein d'un texte, comment ils pourront faire dégager les valeurs aspectuelles des valeurs temporelles, comment ils pourront faire apprécier l'emploi d'un passé simple en co-occurrence avec un présent de narration, par exemple.

### **La construction des relations logiques**

L'exercice 7 demandait aux élèves de savoir lire et interpréter une relation de causalité entre deux propositions et de lui attribuer, parmi quatre énoncés proposés, celui qui en constituait la bonne paraphrase. Seuls 73,4 % ont su donner la bonne réponse. Une compétence similaire était visée avec l'exercice 9 où il s'agissait de remettre dans un ordre logique et/ou chronologique six énoncés constituant un récit d'aventures. Là, le score est très mauvais puisque seulement 36,9 % ont réussi. L'exercice 16 ne visait plus la compréhension mais la production de liens logiques ; seuls 46,4 % des collégiens ont su exprimer explicitement ces relations.

En prenant toutes les précautions possibles quant à l'utilisation à faire de données statistiques en matière de mesure des performances, force est de constater que de très nombreux élèves de sixième (entre le quart et la moitié, selon les phénomènes linguistiques retenus) ne maîtrisent pas, en production comme en reconnaissance, les catégories grammaticales du français. Il y a là un état de fait qu'il ne sert à rien de déplorer, mais qu'il est en revanche nécessaire de prendre en considération si l'on veut réformer la grammaire et en même temps assurer la réussite de tous. Je ne suis pas sûre qu'avec les exigences des nouvelles *IO* on ne laisse pas définitivement dans l'échec scolaire les élèves qui, pour toutes sortes de raisons, n'en ont pas encore terminé avec une acquisition raisonnée de la grammaire de la langue. Il est peu vraisemblable sur un plan cognitif comme pédagogique, de pouvoir faire acquérir des notions comme la cohésion textuelle ou les repérages énonciatifs à des élèves pour lesquels des catégories linguistiques comme la causalité, la chronologie, la personne ne sont pas acquises, et pour lesquels des catégories morphosyntaxiques comme les temps ne sont pas reconnues. Et ceci pose la question de la progression et des prérequis.

### **La progression en grammaire**

S'il est vrai que la progression en matière d'enseignement grammatical a toujours posé question et que peu de données issues des recherches sur le développement ontogénétique sont venues donner des arguments à un ordre d'exposition plutôt qu'à un autre, il me semble que tout pédagogue et tout linguiste acceptera au minimum que la connaissance réflexive de l'organisation de la langue – ses contraintes d'ordre et de place, ses catégories spécifiques, les métatermes par lesquels on la décrit – doit précéder la connaissance réflexive de l'organisation discursive ; et qu'on a besoin de savoirs sur la phrase, sur les catégories morphosyntaxiques pour aborder métalinguistiquement le discours et le texte.

Dire cela ne signifie nullement plaider pour une progression qui irait du plus simple – la phrase et les catégories morphosyntaxiques – vers le plus complexe – le discours et la sémantique. Car le discours n'est pas dans une

relation de complexification par rapport aux phrases ; le discours n'est pas une phrase plus complexe. Ils n'appartiennent tout simplement pas aux mêmes univers. La phrase est un objet construit, inexistant dans l'énonciation orale (on ne parle pas avec des phrases), c'est un objet du monde de l'écrit et de la description grammaticale classique.

Si on adopte le point de vue de la description linguistique, on dira qu'ils appartiennent à des mondes sémantiques distincts, et que seul le discours fait sens. Ce que É. Benveniste écrivait en ces termes : « Avec la phrase on quitte le domaine de la langue comme système de signes, et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours ». Si on adopte le point de vue du développement du langage chez l'enfant (ou point de vue ontogénétique), on dira que le discours est premier : le petit d'homme est plongé dès la naissance dans un monde de discours, dans un monde de communications où la phrase n'existe tout simplement pas comme objet empirique, produit et entendu. Il n'entend jamais de phrases autour de lui mais des énoncés, des suites d'énoncés, des dialogues, des récits dont il va lui falloir reconstruire l'organisation. En quelque sorte, il se livre de façon non consciente à une activité analytique, se construisant des systèmes de communication successifs à partir du flux discursif dans lequel il est immergé. Si tous les enfants vers deux ans passent par l'étape des phrases à deux termes, avec un thème et un prédicat du type « papa-pas bo ; popo-cassé », c'est bien que de façon non consciente ils ont isolé, de la masse des discours qu'ils entendent, deux entités fondamentales qu'on pourrait gloser par « de quoi je parle, de quel objet de discours » et « ce que j'en dis, ce que je veux en dire ».

D'un point de vue linguistique comme ontogénétique, on dira que le discours est un objet empirique, observable, enregistrable tandis que la langue est un construit théorique, une abstraction élaborée par les analystes ou par les politiques de planification linguistique.

Si on adopte enfin le point de vue réflexif, le point de vue métalinguistique ou grammatical, alors la perspective change. Car l'activité grammaticale raisonnée et explicite à laquelle les enfants de sept-huit ans vont être initiés constitue un mode de relation inédit à la langue qu'ils parlent et qu'ils maîtrisent, par ailleurs. La réflexion grammaticale va les conduire à prendre conscience, progressivement, de ce qu'ils ont manipulé, sans le savoir, depuis leur naissance. Ils vont ainsi prendre conscience qu'un banal énoncé comme « nous allons aller à la piscine » met en jeu des règles et des contraintes multiples : règle du nombre, cohésion morphologique entre les constituants par le jeu de l'accord, contrainte d'ordre et sa relation aux fonctions syntaxiques. Ces catégories par lesquelles ils vont pouvoir décrire leurs savoir-faire vont constituer des savoirs radicalement nouveaux, apportés par l'enseignement et seulement par l'enseignement.

Tant que les élèves ne maîtrisent pas quelque peu le raisonnement grammatical, tant qu'ils n'acceptent pas l'arbitraire des catégories propres à une langue donnée (par exemple, des élèves de sixième qui écrivent *les parents dormes* et commentent en disant « ben quoi c'est du pluriel, y a le s »), tant que des notions métalinguistiques comme « sujet » ou « complément », « genre » ou « nombre » ne sont pas conceptualisées par eux, il est plus que difficile d'en passer à une activité réflexive sur le discours. Car les faits

textuels ne sont pas immatériels ; ils se matérialisent dans des faits morpho-syntaxiques. L'organisation chronologique d'un texte est assurée par des adverbes, des contrastes dans l'usage des temps, un lexique spécifique ; les relations anaphoriques se matérialisent dans des déterminants, des pronoms ; le plan de l'histoire se reconnaît à l'emploi de certains temps, de certaines modalités, de certains adverbes à l'exclusion d'autres ; des textes juridiques présenteront un emploi important de passives sans agent, de nominalisations de processus, de constructions impersonnelles... Comment faire réfléchir les élèves sur ces phénomènes textuels si la compréhension, la reconnaissance, la conceptualisation des entités morphosyntaxiques qui les incarnent n'est pas assurée ?

## Finalités d'un enseignement de la grammaire

Ces savoirs réflexifs, sur la langue comme sur les discours, constituent donc des savoirs seconds au regard des savoir-parler ; et même des savoirs secondaires, car on peut vivre et communiquer en société sans connaître la grammaire de sa langue mais on ne peut pas vivre sans savoir parler. À quoi servent donc des connaissances métalinguistiques sur la langue qu'on parle déjà ?

De façon régulière, en France, on critique l'enseignement de la grammaire, on s'interroge sur la pertinence qu'il y a à faire réfléchir les élèves sur une langue qu'ils savent déjà utiliser à l'entrée au primaire ; on n'y trouve qu'une faible utilité pédagogique. Les tenants des courants de la grammaire de texte, introduits dans les programmes du collège, reprennent cette thèse lorsqu'ils énoncent que « l'étude de la langue n'est pas une fin en soi », que « la langue elle-même est un outil » (*Document d'accompagnement des programmes de sixième*, Paris, CNDP, 1996, p. 25), ou qu'« un accord s'est fait depuis plusieurs années sur un principe essentiel : la grammaire doit s'orienter vers l'expression » (*ibid.*, p. 26). Le décloisonnement des activités qu'ils prônent revient à faire dépendre l'étude de la langue de celle des textes et des discours, à « mettre l'étude de la langue au service de la lecture et de l'écriture » (*ibid.*, p. 27).

Il est vrai que cet enseignement a répondu, dans l'histoire de l'école, à des fonctions et à des besoins très divers, ce qui tend à brouiller la perception que l'on peut en avoir. Enseigner la grammaire du français au siècle précédent, à des élèves majoritairement bilingues en langues régionales, voire monolingues en des langues autres que le français, renvoyait à la nécessité de franciser le pays et d'apprendre à tous une langue non maternelle (ou non première) et étrangère à la culture familiale. Aujourd'hui, la situation sociolinguistique des langues et du multilinguisme a profondément évolué et, pour la plupart des élèves, l'enseignement de la grammaire consiste à réfléchir sur une langue maîtrisée, pratiquée, transmise par la famille.

Mis à part les élèves « non francophones », on peut admettre qu'aujourd'hui, enseigner la grammaire c'est mettre les élèves dans une posture réflexive à propos d'un savoir-faire qu'ils maîtrisent déjà en tant que savoir-faire : leur pratique de la langue française. En ce sens, la question qu'il est juste de se poser est de savoir si, dans le développement intellectuel d'un



jeune, le passage par une activité réflexive sur la langue qu'il parle est ou non pertinent, s'il l'aide ou non dans la construction de sa langue, de ses pratiques langagières et de ses savoirs. Car la pertinence de la grammaire ne peut être réduite à ses seules conditions pratiques d'exercice comme la formation des enseignants, les modalités pédagogiques, les méthodes ou les manuels. Ce sont certes des aspects importants de la didactisation des savoirs, mais ils ne constituent pas le seul point de vue à partir duquel on peut évaluer l'intérêt ou l'inintérêt de la grammaire. Je propose donc de modifier notre regard sur cet enseignement, d'adopter le point de vue de l'apprenant et d'envisager l'activité grammaticale, non pas tant comme une matière d'enseignement, que comme une étape spécifique au sein du processus ontogénétique d'acquisition du langage.

### **Entrer dans l'écrit et entrer dans la réflexion grammaticale**

Si nous quittons la perspective de l'enseignement pour prendre celle du développement ontogénétique, alors l'activité et la réflexion grammaticales constituent un moment crucial dans le développement de l'enfant où, grâce à l'étaillage de l'adulte, il va pouvoir rendre consciente et délibérée son activité de langage ; activité qu'il maîtrise à l'oral depuis déjà de nombreuses années. Et ce n'est pas un hasard si cette étape par laquelle l'enfant de sept-huit ans entre dans la réflexion sur la langue qu'il sait parler coïncide à peu près temporellement avec l'étape où il entre dans l'univers de l'écrit. Devenir conscient de ce qu'on fait quotidiennement en parlant, et pouvoir entrer dans l'écrit sont des processus cognitifs qui entretiennent une relation de dépendance, comme nous allons le montrer.

C'est le psychologue soviétique L.S. Vygotski qui a le premier tenté ce qu'il nomme une « psychologie de l'apprentissage grammatical » et qui a établi avec clarté la fonction de la réflexion métalinguistique dans le développement intellectuel de l'enfant, et spécifiquement dans l'accès à l'écrit. Ces développements s'inscrivent dans la théorie des « fonctions verbales » que nous allons brièvement rappeler ici.

C'est dans le chapitre VI, « Étude du développement des concepts scientifiques pendant l'enfance », que L.S. Vygotski, examinant la relation entre l'apparition des « concepts quotidiens » et celle des « concepts scientifiques », compare le développement du langage parlé à celui du langage écrit. La question apparemment triviale qu'il se pose est de savoir pourquoi un retard d'au moins six années s'observe entre eux. C'est que, dit-il, le langage écrit n'est en aucune façon une simple traduction dans un autre mode sémiotique du langage parlé. Il constitue une fonction verbale spécifique qui mobilise des exigences intellectuelles spécifiques.

En premier lieu, l'écrit nécessite un haut niveau d'abstraction car c'est un langage pensé et non plus sonore : « [II] exige un haut niveau d'abstraction. C'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral – le son matériel » (p. 259-260). En second lieu, l'écrit est un discours sans interlocuteur concret, matériel, coprésent comme il l'est à l'oral. L'écrit est aussi

dans un rapport indépendant à la situation, il faut créer la situation, la motivation, se la représenter mentalement. En troisième lieu, le langage écrit est entièrement volontaire. « Quand l'enfant prononce un mot quelconque, il n'a pas conscience des sons qu'il émet et n'effectue aucune opération délibérée lorsqu'il prononce chaque son distinct. Dans le langage écrit au contraire, il doit prendre conscience de la structure phonique du mot, décomposer celui-ci et le reconstituer volontairement en signes graphiques » (p. 261-262).

Toutes ces propriétés intellectuelles de l'écrit convergent pour dessiner là une activité volontaire, consciente, abstraite, délibérée, à la différence de l'oral qui constitue une activité et une acquisition involontaires, et non conscientes.

Or l'activité de réflexion sur la langue, l'activité grammaticale, possède les mêmes propriétés que l'activité de l'écrit et entretient une même relation au langage parlé : prise de conscience, acte volontaire face à l'automatisme des conduites, la non-conscience. « L'enfant maîtrise donc certains savoir-faire dans le domaine du langage mais il ne sait pas qu'il les maîtrise. Ces opérations ne sont pas devenues conscientes. [...] Mais l'enfant apprend à l'école, et en particulier grâce au langage écrit et à la grammaire, à prendre conscience de ce qu'il fait et, par conséquent, à utiliser volontairement ses propres savoir-faire. Il y a un transfert d'un plan inconscient, automatique sur un plan volontaire, intentionnel et conscient » (p. 264-265). Plus loin, L.S. Vygotski parlera de l'accès à des fonctions psychiques supérieures grâce à la grammaire et à l'écrit. La relation entre l'accès à l'écrit et la réflexion métalinguistique est posée nettement, en sorte que la prise de conscience et la maîtrise de son propre langage qu'apporte la grammaire constituent les conditions du développement de l'écrit chez l'enfant : « Sans le développement de ces deux éléments, le langage écrit est de manière générale impossible » (p. 265).

Cette perspective d'une psychologie de l'enseignement grammatical, esquissée chez L.S. Vygotski, a été peu reprise ou prolongée. Elle nous offre néanmoins la possibilité de penser la réflexion grammaticale sur la langue non comme une simple survivance de pratiques scolaires obsolètes, mais comme un moment du développement intellectuel de l'élève et, qui plus est, un moment crucial pour l'accès à l'écrit. L'enseignement raisonné de la langue trouve là une raison d'être, une motivation décisives, hors de la contingence des modes pédagogiques ou linguistiques. Si l'on suit L.S. Vygotski, le succès (comme l'échec) dans la maîtrise de l'écrit est sous la dépendance de ce que la réflexion métalinguistique apporte de spécifique et de singulier : permettre aux sujets parlants de concevoir leur langue, d'en prendre conscience, de se l'approprier volontairement et d'en faire un usage délibéré.

Or nous avons vu précédemment que cette maîtrise consciente du fonctionnement du système linguistique était loin d'être acquise par l'ensemble des élèves de sixième. Si nous suivons toujours les développements de L.S. Vygotski, cette maîtrise imparfaite de la réflexion grammaticale est très certainement corrélée avec une maîtrise imparfaite de l'écrit (en lecture comme en écriture). Dès lors est-il rationnel de vouloir à la fois rompre avec un enseignement méthodique du système de la langue et de vouloir

lutter contre les échecs en matière de littérature. La mise à l'écart, la minoration, la subordination affichée de l'étude de la langue par rapport aux organisations textuelles risquent fort d'atteindre des buts peu souhaitables et certainement non désirés par les auteurs des nouveaux programmes du collège, à savoir de marginaliser encore plus les élèves en difficulté dans les apprentissages scolaires fondamentaux.

**Josiane BOUTET**