

**CONFÉRENCE POUR LA RENTRÉE ACADÉMIQUE  
DE LA HAUTE ECOLE DE LA VILLE DE LIÈGE  
20 septembre 2011**

**Pr. Jean-Louis Dumortier  
Université de Liège**

Dans l'horaire hebdomadaire des élèves du primaire et du secondaire, figurent des plages consacrées au « français » ; dans l'horaire hebdomadaire des étudiants des hautes écoles, figurent des plages consacrées à la « maîtrise du français ». Durant ces périodes de cours et compte tenu du cadre que la discipline en question fournit aux échanges — je parle, bien sûr, de la discipline « français » —, l'enseignant et les apprenants accomplissent réciproquement des actions qui stimulent le ou les partenaire(s). Le maître pose des actes d'enseignement : il fait prendre conscience d'une lacune de savoir et du besoin de la combler, il questionne, il fournit des informations, il donne des explications, il impose des tâches, il montre comment les exécuter (enfin, il le devrait en bien des cas...), il évalue les prestations de ses élèves, il rend possible leur amélioration, etc. ; en principe, ces actes d'enseignement suscitent des actes d'apprentissage complémentaires : les élèves écoutent, ils observent, ils répondent aux questions du maître et ils interrogent à leur tour, ils exécutent les tâches qui leur sont assignées, ils tiennent compte des conseils leur permettant de mieux faire, ils étudient, etc. Dans le meilleur des mondes pédagogiques, cette interaction permet aux apprenants de s'approprier des savoirs langagiers, des savoirs relatifs à la langue française et — surtout — à ses emplois dans diverses situations de communication, des savoirs que les enseignants mettent à portée de leur entendement et qu'ils s'efforcent de leur rendre désirables.

Mais ce ne sont pas les enseignants de français qui choisissent les savoirs que les apprenants sont censés vouloir s'approprier. Dans le vaste ensemble des choses enseignables ayant trait à la langue française et à ses usages — littéraires ou non littéraires, oraux ou écrits, fréquents ou plus rares —, ce ne sont pas les enseignants qui sélectionnent celles qui, à un moment donné et pour un laps de temps indéfini mais toujours limité, doivent être ensei-

gnées. Ce ne sont pas les enseignants qui décident de transmettre ou de faire découvrir tel savoir plutôt que tel autre. En tout cas, ils n'ont pas carte blanche, ils n'ont qu'une marge d'initiative, qui concerne le choix des supports d'activités et ces activités elles-mêmes. Les enseignants sont en effet obligés de respecter des instructions officielles, des référentiels de compétences, des programmes. À l'heure actuelle, ils sont également invités à privilégier des pratiques de formation, d'inspiration socioconstructiviste, qui donnent à l'apprenant le premier rôle dans l'appropriation des savoirs, et ils sont contraints d'évaluer ce que les référentiels font passer pour des compétences, en dépit de la définition de la compétence figurant dans le décret voté le 24 juillet 1997 par le Parlement de la Communauté française.

Et pourquoi les enseignants sont-ils soumis à l'obligation de respecter les instructions officielles ? Parce que les référentiels, les programmes, qui ne sont malheureusement pas toujours écrits par les personnes aussi aptes à les élaborer qu'elles sont autorisées à le faire, — les référentiels et les programmes qui sont presque toujours les résultats de négociations entre des individus qui ne partagent pas les mêmes connaissances, les mêmes idées ou les mêmes idéaux, — les référentiels et les programmes portent la signature d'un ministre de l'éducation. Ces instructions sont signées par le plus haut responsable de l'institution scolaire, institution dont les enseignants sont les agents. Dans le projet personnel d'exercer la profession d'enseignant doit entrer la conscience de devenir un agent institutionnel, quelqu'un qui devra agir compte tenu des directives de ses supérieurs hiérarchiques, quelqu'un qui devra agir, surtout, en gardant en point de mire les finalités de l'institution dont il est l'agent.

Je ne me dispense pas de rappeler ici les finalités de l'institution, énumérées dans l'article 6 du décret de la Communauté française du 24 juillet 1997, connu sous le nom de « décret missions » :

« 1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, 2°) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, 3°) préparer

tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, 4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

Et si les instructions officielles, si les directives des supérieurs hiérarchiques font obstacle à la réalisation de ces finalités, me demanderez-vous peut-être ? C'est un cas de conscience épineux et, en un tel cas, il faut préalablement s'assurer que le respect des instructions, des directives est vraiment incompatible avec celui des finalités. S'il en est effectivement ainsi — et il semble bien que ce soit le cas chez nous, aujourd'hui, où l'approche par les compétences creuse l'écart entre les élèves les moins et les plus adaptés, par leur origine socio-économique, aux modalités de la scolarisation —, si ce qui est à enseigner ou si les modalités obligatoires de cet enseignement compromettent les chances de réaliser les finalités de la scolarisation au bénéfice de tous les élèves, c'est le respect des finalités qui devrait primer.

C'est le respect des finalités qui devrait primer, dis-je, car ces finalités ont l'aval des représentants de la société civile. En dépit des divergences entre les orientations des partis politiques, les finalités de l'école font généralement l'objet d'un très large consensus ; elles concrétisent donc un projet collectif, un projet démocratique, d'éducation et d'instruction de la jeunesse. N'oublions jamais ceci : l'institution scolaire est vouée à faire advenir des femmes et des hommes, des citoyennes et des citoyens, des travailleuses et des travailleurs, des individus aptes à vivre avec autrui selon des modèles de convivialité communément tenus pour les meilleurs. Cela ne veut pas dire que ces modèles sont les plus adaptés à ce que certaines personnes, peut-être majoritaires, tiennent pour la réussite individuelle. L'institution scolaire est régie par des valeurs qui ne sont pas celles du marché planétaire. L'institution scolaire est indissociable d'une utopie sociale où la vie commune ne serait soumise ni à la loi du mieux nanti avant toute compétition, ni à la loi du vainqueur qui s'est permis tous les coups — en particulier ceux qu'il souhaiterait ne pas recevoir lui-même. L'institution scolaire — c'est son honneur — ne donne pas les moyens d'exercer sur autrui des formes de domination qui négligent qu'autrui est un *alter ego*. Entendons-nous bien là-dessus :

*l'alter ego*, ce n'est pas mon clone, ce n'est pas quelqu'un que je respecte, ce n'est pas quelqu'un que je ménage parce que je me reconnais en lui, parce qu'il partage mes valeurs, mes idées ou mes goûts, mais c'est quelqu'un en qui je reconnais, en dépit de ses différences, malgré son altérité, nonobstant tout ce qui le distingue de moi-même — et qui ne m'est pas toujours agréable —, ma propre volonté de m'affirmer comme « je », c'est quelqu'un en qui je reconnais mon propre désir d'être reconnu comme « je ».

Si nous vivions dans le meilleur des mondes pédagogiques, les contenus des disciplines scolaires — c'est-à-dire les savoirs, les savoir-faire, les savoir être qui conditionnent l'exercice de ce que l'on nomme aujourd'hui des compétences — seraient choisis compte tenu du fait que leur appropriation par les apprenants concourt à faire de ces derniers des individus confiants en leurs possibilités de progrès, des individus désireux de perfectionnement, des individus soucieux de contribuer à l'harmonie de la vie commune en assumant le mieux possible leurs rôles d'acteurs politiques, économiques et culturels, des individus disposés à faire les efforts qu'implique la marche vers un idéal démocratique dans une société pluraliste, bref ces individus mêmes que l'école a pour mission de faire advenir.

Nous ne vivons évidemment pas dans le meilleur des mondes pédagogiques. Les référentiels de compétences et les programmes de cours qui les concrétisent ne sont pas — ou ne sont pas suffisamment — mis en rapport de manière explicite avec les finalités de la scolarisation. On y chercherait en vain des énoncés du genre de celui-ci : « Étant donné telle et telle caractéristiques de l'individu qu'il s'agit de former, voici les compétences disciplinaires qu'il faut développer, et voici, pour un niveau d'études déterminé, les savoirs, les savoir-faire, les savoir être dont l'appropriation conditionne le développement de ces compétences-là ». Faute de tels énoncés, faute de telles balises pour la navigation disciplinaire, il est parfois bien difficile, voire tout à fait impossible, pour les enseignants, d'établir et de rendre évidents, aux yeux des élèves ou des étudiants, des rapports entre les pratiques de classe et les finalités de la scolarisation. Il y a des savoirs, il y a surtout des manières de présenter ces savoirs et d'en guider l'appropriation qui noient dans le brouillard des conditions de la réus-

site scolaire les perspectives d'épanouissement humain propres à la scolarisation : « Il faut que vous appreniez ça si vous voulez obtenir votre diplôme. Un point, c'est tout ! ». C'est fort regrettable de couper court ainsi : les interactions d'enseignement et d'apprentissage devraient concourir, très perceptiblement, à former des intelligences et des sensibilités en harmonie avec le modèle d'individu que l'institution scolaire promeut. C'est fort regrettable, car, au fil de leur scolarité, les élèves, les étudiants devraient devenir de plus en plus conscients d'incarner ce modèle d'humanité en élargissant l'éventail de leurs connaissances et en approfondissant l'étude de certains savoirs.

Je quitte l'étage des généralités et je redescends à celui d'où je suis parti. Je me cantonne dans le domaine pédagogique que je connais un peu moins mal que les autres : celui de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Du français en tant que langue de scolarisation ou que langue première, comme on dit communément pour désigner celle qui, à l'école, s'étudie en premier lieu.

Mais, au fait, pourquoi étudier en premier lieu la langue de scolarisation, celle que la plupart des enseignants vont utiliser pour faire acquérir les savoirs propres à leur discipline ? N'est-elle pas aussi, cette langue, celle que la grande majorité des élèves parlent ? N'est-il pas paradoxal d'accorder une priorité à un instrument de communication dont disposent déjà les apprenants ?

Le paradoxe s'évanouit comme un mirage si l'on s'assied quelques instants dans une classe de maternelle ou de première année primaire. Disons même, pour ne pas multiplier les difficultés : dans une telle classe peuplée exclusivement d'enfants dont les parents parlent le français. Observons-les, écoutons-les, ces enfants : certains ne disent absolument rien, d'autres sont fort peu loquaces, beaucoup s'expriment, beaucoup moins s'engagent dans des échanges verbaux : ils ont tous une certaine connaissance du français, mais, déjà, quelques-uns disposent d'un vocabulaire bien plus étendu que les autres, mais, déjà, quelques-uns sont bien plus habiles que les autres à entrer en communication, à prendre opportunément la parole, à la laisser opportunément aux autres.

D'où viennent ces différences ? Pour la plupart, elles sont dues au hasard. Je ne parle pas du hasard génétique, je parle de celui qui fait naître les enfants dans un environnement plus ou moins propice au développement de la faculté de langage. Il revient à l'école de réduire autant que faire se puisse ces effets du hasard lourds de conséquences dans des milliers, dans des centaines de milliers de situations de la vie commune.

Faute de pouvoir énumérer ici toutes les différences que l'on peut constater dans l'usage de la langue française par les petits écoliers francophones, faute de pouvoir cerner les principales conséquences de ces différences, je m'en tiendrai à une seule, que je ne suis pas le premier à épinglez mais qui ne devrait pas manquer de retenir l'attention de toutes celles et de tous ceux qui, en tant que parents ou en tant qu'enseignants, concourent au développement des compétences de communication des enfants.

À partir de l'âge moyen de deux ans et demi, le vocabulaire des enfants peut s'accroître de neuf mots par jour et cela jusqu'à l'âge de six ans. Dans le meilleur des cas, au moment où les jeunes élèves apprennent à lire, certains d'entre eux disposent d'un stock de quelque dix mille mots. Dans le meilleur des cas, dis-je, car certains ne disposent que de la moitié ou seulement du tiers de ces ressources lexicales. Que signifie ici le verbe « disposent » ? Il signifie que lorsque les enfants entendent les mots, ils savent ce qu'ils désignent. Les enfants qui disposent d'une dizaine de milliers de mots ont donc deux à trois fois plus de chances que leurs condisciples d'établir une correspondance entre le signifiant graphique, le signifiant phonique et le signifié ou le référent d'un mot. Corollairement, les élèves les plus pauvres en vocabulaire courent deux à trois fois plus de risques d'établir des correspondances entre le signifiant graphique et le signifiant phonique sans que cela ne signifie rien pour eux. La lettre « d » + la lettre « é » se prononcent /dé/ ; la lettre « l » + la lettre « i » se prononcent /li/ ; la lettre « c » + la lettre « a » se prononcent « ka » ; la lettre « t » finale ne se prononce généralement pas ; donc ce qui s'écrit « délicat » se prononce /délika/ : mais quel intérêt à le savoir, quel plaisir à l'avoir appris si l'on ignore ce que signifie le mot « délicat » ? Peut-on raisonnablement espérer que tous les enfants s'investiront semblablement dans l'apprentissage

du traitement du code graphique si, pour certains, il y a deux ou trois fois plus de risques que pour d'autres que cet apprentissage ne leur donne pas, faute de vocabulaire, une meilleure prise sur le monde ?

La différence entre le vocabulaire passif (les mots que l'on comprend quand ils sont utilisés par des tiers dans des contextes analogues) et le vocabulaire actif (les mots que l'on utilise à bon escient dans des contextes variés) est bien connue. Il est peu probable que la satisfaction qu'éprouve l'enfant à associer le signifiant graphique et le signifiant phonique d'un mot qu'il connaît soit tout autre selon que ce mot fait partie de son vocabulaire passif ou de son vocabulaire actif. Il est néanmoins très important que l'école veille à ce que tous les enfants utilisent, pour entrer en relation avec autrui, la plus grande quantité de mots possible et qu'ils découvrent rapidement les diverses acceptions d'un même mot. Dès la maternelle et à tous les niveaux de la scolarité, on ne saurait donc trop se soucier de l'enrichissement du vocabulaire. Cela implique, d'une part, le soin mis par l'enseignant à s'exprimer compte tenu de la zone de développement proximal des élèves en fait de lexique, autrement dit le soin qu'il met à ne pas s'exprimer comme eux et à émailler son discours de mots inconnus posant des problèmes de compréhension que les apprenants peuvent résoudre avec son aide. Cela implique, d'autre part, la mise au rebut des écrits qui n'accroissent pas les ressources lexicales des enfants et l'élection de ceux qui contribuent à cet accroissement, compte tenu toujours de la zone de développement proximal ainsi que des occasions de retrouver ou d'utiliser les mots nouveaux.

Je n'affirme pas, bien entendu, que si tous les élèves entamaient leurs études primaires nantis du même viatique de vocabulaire, ils achèveraient tous cette étape de leur scolarité avec d'égales compétences de lecture. Je n'affirme pas qu'on réduirait ainsi de moitié ou de deux tiers la proportion d'élèves qui ne tarderont pas à décrocher dans le secondaire parce qu'ils sont insuffisamment pourvus en littératie (en savoir lire-écrire). Cette proportion est scandaleuse. Des épreuves terminales que l'on n'élaborerait pas en vue d'assurer un taux de réussite rassurant révéleraient qu'un élève sur quatre est en péril d'échec à brève

échéance. Même les résultats des épreuves actuelles révéleraient cela si on les interprétait sans le souci de masquer le défaut d'efficacité du curriculum disciplinaire, c'est-à-dire de ce plan d'action censé pourvoir les élèves de compétences de communication en langue première : si le taux global de réussite avoisine les neuf dixièmes, un très grand nombre d'élèves obtiennent des résultats qui se situent entre 50 et 60% et l'on peut dire que ces élèves-là sont insuffisamment armés pour entamer des études secondaires. Je n'affirme pas que tous les œufs de la réussite en français (et en d'autres disciplines dans la mesure où le savoir s'y énonce en français) se trouvent dans le panier d'un enseignement et d'un apprentissage organisés du vocabulaire, mais j'affirme qu'en négligeant cet enseignement et cet apprentissage-là, on compromet dangereusement le développement de compétences de communication.

Je m'empresse d'ajouter deux choses pour prévenir l'échec d'une étude de mots sortis de tout contexte, de mots coupés de toute situation de communication.

La première chose, j'ai quelque scrupule à le rappeler, c'est qu'un mot constitue toujours une partie, voire le tout, d'un énoncé et que cet énoncé est le produit d'une énonciation, d'une mise en œuvre de la langue par un individu social — donc imprégné par toutes sortes de discours ambiants — qui s'adresse à un tiers, dans certaines circonstances, pour certaines raisons et dans un certain but, dont il a une conscience plus ou moins claire. Le sens d'un mot, c'est celui qu'il a dans cet énoncé et dans la situation qui rassemble, physiquement ou non, l'énonciateur et celui à qui il s'adresse : son destinataire. C'est dans des énoncés que les enfants rencontrent les mots et qu'ils font sens avec eux. C'est dans des énoncés qu'il faut les envisager en classe. Quitte à faire découvrir qu'un même mot peut avoir des sens différents dans différents énoncés. Prenons « démocratique » : il n'a pas le même sens dans « Ce pays a un régime démocratique » et dans « Ce produit est vendu à un prix démocratique ». Quitte à faire découvrir, au surplus, qu'un même mot peut désigner des choses toutes différentes. Prenons « régime » : il ne désigne pas la même chose selon qu'il est déterminé par « politique », par « alimentaire » ou par « de bananes ». Découvrir cela, c'est découvrir le champ séman-

tique d'un mot. On peut ne pas s'arrêter là, on peut s'intéresser également au champ lexical, à la famille que constituent les mots formés sur une même base : prenons « machine » et découvrons « machiniste », « machinal », « machination », etc. — autant de mots que l'on prendra bien soin d'introduire dans des énoncés, car l'auteur d'une machination n'est pas un machiniste et il n'agit assurément pas d'une manière machinale. On prendra le même soin d'inscrire les mots dans des énoncés si l'on envisage les synonymes et les antonymes : « sombre » et « foncé » sont des synonymes (ou des quasi-synonymes) qui peuvent déterminer indifféremment des noms comme « teint », « cheveux », « étoffe », etc. mais on rumine de sombres pensées, non des \*pensées foncées, l'adjectif « sombre » s'applique à une cave, une prison et, avec un sens différent, il convient à « complot », « affaire », « idiot », etc., tous termes que ne peut déterminer « foncé » ; « absolu » et « relatif » sont des antonymes, mais le contraire d'un monarque absolu n'est pas un monarque relatif et il n'existe pas, pour faire pendant au pronom relatif, de pronom absolu.

La seconde chose que je tiens à ajouter, c'est que le développement des ressources lexicales des élèves est (ou en tout cas il devrait être) l'affaire de tous les enseignants et que ce développement ne saurait être optimal s'il est cantonné, à l'école primaire, dans les périodes dévolues au français, ou s'il est assumé, dans le secondaire ou le supérieur, par les seuls professeurs de français. Il n'existe pas de discipline dont le savoir ne s'énonce au moyen de mots qui, dans le discours disciplinaire, n'ont pas le même sens que dans le discours quotidien où les enfants, les adolescents les ont d'abord rencontrés : l'« histoire » de l'historien n'est pas l'« histoire » du Petit Chaperon rouge ; le « milieu » du biologiste ou du géographe n'est pas le « milieu » du chemin ; la « droite » du mathématicien n'a rien à voir avec celle que renseigne le GPS, etc. C'est dans chaque cadre disciplinaire qu'il convient de s'intéresser aux mots et à leurs emplois.

Non seulement à ceux du lexique spécialisé, mais à ceux, « tout-terrain » si je puis dire, qui servent à indiquer les relations de sens : celles que les groupes de mots entretiennent dans les limites de la phrase, celles que les phrases entretiennent entre elles, celles que les groupes de phrases — les paragraphes — en-

tretennent entre eux. Quitte à passer pour un dangereux iconoclaste, je dirais volontiers qu'il importe relativement peu que les élèves sachent apparenter ces mots-là à la classe des prépositions, à celle des adverbes, à celle des conjonctions de coordination ou de subordination. Ce sont en effet des mots invariables qu'il n'est pas nécessaire de distinguer les uns des autres pour résoudre des problèmes d'orthographe : le temps gaspillé à cette sorte de vain étiquetage, c'est du temps dont on ne disposera plus pour observer les usages de la langue et pour les envisager en tant que facteurs potentiels de réussite ou d'échec d'un acte de communication verbale. La belle affaire que des élèves, des étudiants, même de futurs maîtres puissent dire que « en dépit de » est une locution prépositive et « nonobstant » tantôt une préposition, tantôt un adverbe, s'il leur échappe que ce qui connecte cette préposition — ce qui la complète ou ce qui la détermine, si vous préférez — réfère à quelque chose ou à quelqu'un qui aurait pu constituer un obstacle et qui n'en a pas été un, ou s'il leur échappe que cet adverbe s'emploie au début d'une phrase pour signaler que ce qui précède fait état d'une action dont il n'a pas été tenu compte : « Il a agi en dépit du bon sens », « En dépit des prévisions de la météo (ou nonobstant ces prévisions), elles se sont vêtues comme si c'était vraiment l'été », « Je l'avais mis en garde contre ces personnes. Nonobstant, il a continué à les fréquenter ».

Je prends le risque d'une généralisation à partir de cet exemple et j'affirme qu'une part des savoirs scolaires relatifs à la langue française ne sert pas à grand-chose — voire ne sert à rien — pour surmonter les difficultés inhérentes aux usages de cette langue dans les situations de communication. J'ajoute, pour faire bon poids, qu'un grand nombre de ces savoirs, produits par l'école, exercés à l'école dans des activités totalement impropres au développement de compétences de communication, manquent de fondement scientifique et sont coulés dans une terminologie absconse hors de portée d'entendement des élèves. Rapide illustration.

Bien des écoliers entendent toujours parler de l'« adjectif épithète », qui, dans leur esprit, fait couple avec l'« adjectif attribut » parce que les formules scolaires créent des entités sans

consistance scientifique et organisent ces entités. Qu'est-ce que les mots « épithète » et « attribut » peuvent signifier pour des enfants ou pour de jeunes adolescents encore ? Si l'on sait qu'« épithète », entré dans la terminologie grammaticale à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle seulement, vient du grec *epitheton* voulant dire « placé à côté de », si l'on sait qu'« adjectif » vient d'*adjectivum* qui est le terme utilisé en latin... pour traduire *epitheton*, la conclusion s'impose : la formule « adjectif épithète » est un pléonasme, elle signifie qu'un mot placé à côté d'un autre est placé à côté d'un autre : grande nouvelle ! Par ailleurs, le terme « adjectif » distingue, depuis la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, une classe de mots variables qui reçoivent leurs marques de genre et de nombre de ceux qu'ils déterminent ; or tous les mots qui déterminent directement un nom — ceux, donc, que l'on disait « épithètes » — ne sont pas variables, tous ces mots ne sont pas des adjectifs : « Vous êtes des gens bien », sans -s à « bien ». « Bien » est, en l'occurrence, un adverbe qui détermine le nom « gens », comme pourraient également le déterminer toutes sortes de compléments invariables : « Vous êtes des gens très comme il faut », « Vous êtes des gens de grande valeur », etc. Quant à la fonction « attribut », qui, soit dit en passant, peut être assumée par bien d'autres mots que des adjectifs, elle est née du besoin de différencier, parmi les suites du verbe répondant à la question « Quoi ? », les noms ou les adjectifs dont les marques de genre et de nombre dépendent ou ne dépendent pas du genre et du nombre d'autres mots. En cas de non-dépendance, la grammaire scolaire a créé, toujours à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le complément direct du verbe exprimant l'objet, qui deviendra bientôt le complément d'objet direct. En cas de dépendance, cette même grammaire a refusé l'étiquette « complément » et elle a établi dans la terminologie, en même temps que celle d'épithète, l'étiquette « attribut ». Au demeurant, l'attribut, qui complète nécessairement un verbe copule (« Je suis un homme », « Tu parais épuisé », « Il semble dans un état second », etc.), joue exactement le même rôle qu'un complément nécessaire du verbe (« Je n'ai plus vingt ans », « Elle profite de la vie », « La peur de l'étranger entretient des préjugés racistes », etc.) : l'attribut sans lequel le verbe ne suffit pas à dire quelque chose du sujet (« \*Je suis... », « \*Tu parais... », « \*Il semble... » sont des phrases où ce qui est dit du sujet pêche par défaut de complétude ) et le

complément indispensable au verbe (« \*Je n'ai plus... », « Elle profite... », « \*La peur de l'étranger entretient... » sont des phrases analogues) font également partie du prédicat. En voilà assez, je pense, pour séparer le couple grammatical « adjectif épithète » - « adjectif attribut » dont l'union persiste dans bien des classes en dépit du divorce prononcé par des manuels récents.

Mais ce n'est pas le lieu et ce n'est pas le moment d'une défense et d'une illustration d'une grammaire scolaire simplifiée dont les concepts fondamentaux sont, entre autres, ceux de prédication et de détermination. C'est par contre, peut-être, le lieu et le moment de dire que si l'on consacre beaucoup de temps à l'acquisition de savoirs qui permettent de décrire la langue sans que cette description ait le moindre impact sur les usages de cette dernière, il en reste fort peu pour développer des compétences de communication verbale.

Je reconnais sans me faire prier que certains savoirs relatifs au code linguistique sont indispensables à l'usage correct de ce code : indispensables pour percevoir les rapports entre les mots ou les syntagmes, indispensables pour identifier la classe dont relève un mot dans un emploi donné, indispensables donc pour mettre l'orthographe. Indispensables aussi pour éviter des erreurs communes de formation ou d'emploi des temps et des modes verbaux : « Qu'est-ce que vous dites ? » — et non « \*Qu'est-ce que vous dites ? », « Il veut que je vienne » — et non « \*Il veut que je viens », etc. Indispensables encore pour utiliser certains anaphoriques selon les normes du français soutenu : « le livre dont vous nous avez parlé » — et non « \*le livre que vous nous en avez parlé », etc. Mais permettez-moi de plaider pour une limitation de ces savoirs compte tenu des difficultés qui surgissent le plus fréquemment. Permettez-moi de recommander une mise au rebut définitive de ces exercices portant sur les exceptions aux règles générales, voire sur les exceptions à ces exceptions. Permettez-moi de suggérer un remplacement de ces exercices, aussi coriaces et nuisibles que le chiendent, par des activités de contournement des obstacles. Que fait le scripteur expert et même l'orateur expert qui garde la maîtrise du flux de son discours — que font-ils l'un et l'autre face à un problème d'usage de la langue qu'ils ne peuvent pas résoudre ? La plupart du temps, ils

éludent ce problème : ils trouvent une autre formulation pour énoncer ce qu'ils voulaient dire. « Il y a quelque vingt ans de cela... », « Quelque puissant que soit un homme, il doit être soumis à la loi commune », « Quelques services qu'il ait rendus à l'État, il n'a jamais reçu de distinction honorifique », etc. Combien d'élèves, combien d'étudiants ont été sommés d'affronter, entre bien d'autres, la difficulté du « quelque » : pourquoi ne pas laisser à ceux qui n'ont pas ou à ceux qui n'ont plus les moyens de cet affrontement la possibilité d'utiliser une formulation de substitut ? « Il y a environ vingt ans de cela », « Si puissant que soit un homme, il doit être soumis à la loi commune », « Bien qu'il ait — ou même s'il a — rendu de grands services à l'État, il n'a jamais reçu de distinction honorifique », etc.

Enseigner la langue et ses usages de manière à développer des compétences de communication verbale : c'est ce que préconise le référentiel *Socles de compétences* destiné au niveau primaire et au premier degré du secondaire. À ce niveau d'études, il convient désormais d'enseigner le français en gardant à l'esprit qu'il s'agit, de la langue de scolarisation et que l'appropriation des savoirs langagiers est la condition *sine qua non* du développement des compétences de communication verbale. Selon le référentiel *Socles de compétences*, les fruits de l'enseignement de la langue française doivent profiter aux élèves dans toutes les disciplines et ils doivent les rendre plus capables de diverses sortes d'échanges verbaux avec autrui : échanges oraux comme écrits, dans la position de l'émetteur comme dans celle du récepteur. Mais ce n'est pas le tout que cet objectif-là : l'enseignement de la langue doit aussi rendre les apprenants plus désireux de parler et d'écouter, d'écrire et de lire. Ce désir naît, ce désir perdure, ce désir s'avive si ces échanges, parce qu'ils sont couronnés de succès, parce que des intentions complémentaires trouvent à s'y réaliser, procurent quelque espèce d'agrément.

Enseigner la langue et ses usages de manière à développer des compétences de communication verbale : un tel principe, qu'il aurait fallu rappeler dans le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en français*, devrait provoquer un changement radical des objets et des méthodes d'enseignement. Sans contester la possibilité d'enseigner la langue pour elle-même, d'en faire un

objet d'étude sans finalité pratique, je pense qu'il ne faut pas — ou, plutôt, qu'il ne faut plus — céder à la tentation de pourvoir, précocement ou non, les élèves des savoirs et des procédures du savant s'attachant à décrire le code linguistique. Il est grand temps de reconnaître que bien des pratiques de classe, inspirées par la grammaire structurale — une grammaire de la phrase — et, hélas, le plus souvent finalisées par un étiquetage correct de ses constituants, n'ont pas eu les résultats escomptés par ceux qui les ont promues il y a de cela une quarantaine d'années : ces pratiques ne donnent pas à la majorité des élèves actuels une vision plus claire des relations entre les mots ou les groupes de mots, une vision plus claire des marques de ces rapports, une vision plus claire des possibilités de déplacer les mots ou les groupes, de les remplacer, de les répéter, de les enchaîner pour construire un texte, outre qu'elles occultent la question fondamentale : qu'est-ce qui, dans cet énoncé, est facteur de réussite ou facteur d'échec de l'acte de communication dans une situation déterminée ? En fait, ces pratiques grammaticales, dans la mesure seulement où l'analyse de la phrase serait rapidement articulée à des activités de compréhension et de production de texte, pourraient développer l'expertise de celles et de ceux dont les compétences de lecture et d'écriture sont déjà fort développées. Mais ce n'est assurément pas le cas des compétences dont sont pourvus la plupart des élèves qui entament le deuxième cycle du secondaire : tant s'en faut — ou loin de là, mais pas « loin s'en faut » comme on l'entend dire ou on le voit écrire de plus en plus souvent.

Aux yeux des jeunes adolescents et de leurs aînés, les pratiques dont je dénonce le manque d'impact sur l'amélioration du savoir lire et du savoir écrire, du savoir parler et du savoir écouter dissimulent le fait que la langue est, avant toute autre chose, au niveau de l'enseignement obligatoire, un outil de communication et que l'accroissement des savoirs langagiers — qui sont extrêmement plus nombreux que les savoirs relatifs à la morphologie et à la syntaxe de la phrase — conditionne l'extension des possibilités de communication.

C'est de là qu'il faudrait partir : de la communication verbale, des situations dans lesquelles il s'agit de dire quelque chose à autrui et, en lui disant cette chose-là, d'être quelqu'un à ses yeux et de

lui signifier qu'il est quelqu'un pour nous. C'est de là qu'il faudrait partir dès la maternelle, de là qu'il faudrait repartir à l'école primaire, de là qu'il faudrait repartir dans toutes les formes de l'enseignement secondaire, de là qu'il faudrait repartir, encore et toujours, dans les hautes écoles. Tout particulièrement dans les catégories pédagogiques des hautes écoles, car si les futurs maîtres du maternel, du primaire et du secondaire inférieur, quelles que soient leurs carences en fait de savoirs langagiers, ne découvrent pas que ce qui leur fait défaut compromet leurs chances de succès dans les activités de communication verbale, ils ne le feront assurément pas découvrir à leurs élèves.

Cela fait une dizaine d'années que j'accueille, dans le cadre de la dérisoire formation universitaire que doivent suivre les candidats au CAPAES, des collègues des hautes écoles. Cela fait une dizaine d'années que j'entends leurs doléances quant à l'état des savoirs langagiers, quant à l'état de développement des compétences de communication verbale de leurs étudiants. Je ne doute pas un instant du bien-fondé de leurs plaintes. Je suis aussi touché qu'eux-mêmes par l'insécurité linguistique qu'éprouvent et que manifestent sinon tous les futurs maîtres, du moins ceux d'entre eux qui prennent conscience de l'écart entre leurs pratiques langagières et celles d'un enseignant qui, quoi qu'il enseigne, devrait donner l'exemple d'un discours compréhensible par son destinataire et respectueux des normes de la langue standard. Je suis sensible aux initiatives prises ici et là pour rénover le cours dit « maîtrise de la langue écrite et orale », pour le sortir de l'ornière des activités traditionnelles destinées à assurer, avant tout, une orthographe acceptable. Mais je constate souvent, sans trop oser le dire, que l'ornière est creusée depuis si longtemps qu'il est bien difficile de s'en dépêtrer, bien difficile de prendre l'élan nécessaire pour aborder tout autrement les savoirs langagiers — dont font partie les savoirs orthographiques, nous sommes bien d'accord là-dessus.

Aborder tout autrement ces savoirs, c'est poser qu'au commencement on ne trouve pas... le Verbe des Écritures, mais ces situations de communication que j'évoquais il y a un instant, ces situations où des êtres humains plus ou moins différents — des individus sociaux dont la tête est pleine de ce qu'ils ont vécu, de ce

qu'ils ont vu, de ce qu'ils ont entendu, de ce qu'ils ont lu, de ce qu'ils redoutent et de ce qu'ils souhaitent pour leur commun avenir — des êtres humains toujours par quelque trait dissemblables, dis-je, s'engagent dans une relation verbale. Selon des études récentes, nous passons à communiquer verbalement, en moyenne, un tiers de notre temps éveillé, soit environ six heures par jour. Six heures quotidiennes où les risques d'un échec de la communication comme ses chances de réussite dépendent en grande partie de nos savoirs langagiers et de leur pertinente utilisation.

Vous admettez, je suppose, que ce mode d'approche de la langue et de ses usages a plus d'attrait que l'entrée par la « phrase P et ses constituants immédiats » ou que l'entrée par « les classes de mots », ou que n'importe quelle entrée qui fait tout de suite perdre de vue les enjeux communicationnels. Et quels sont-ils, ces enjeux ? Qu'est-ce qui est en jeu ? Qu'est-ce qu'on risque et qu'est-ce qu'on gagne dans une communication verbale avec autrui, une communication écrite ou orale, une communication en présence de l'autre ou en son absence, une communication plus ou moins interactive ? Ce qui est en jeu, c'est la réalisation de deux projets. Le premier est celui de faire réagir le destinataire au moyen du message verbal. Le second est celui d'être quelqu'un aux yeux de la personne à laquelle on s'adresse et de lui faire savoir qu'elle compte à nos propres yeux. Ces deux projets sont indissociables. Je les énonce ici en adoptant la perspective de l'énonciateur, de celui qui parle ou de celui qui écrit. Mais ils ne sont guère différents si j'inverse cette perspective : j'écoute, je lis en escomptant que cela me fera quelque chose, que ça ne me laissera pas indifférent. J'écoute ou je lis en sachant, de manière confuse peut-être, que si j'accède ou non à la demande de reconnaissance d'autrui — demande plus souvent implicite qu'explicite dans le cas de la communication écrite —, si je reconnais ou non que son message vaut bien le temps que je lui consacre, je m'expose moi-même au risque d'être ou de n'être pas reconnu comme quelqu'un à qui ça valait la peine de dire ou d'écrire ce qui l'a été par l'énonciateur. Ni le temps ni la peine ne sont à gaspiller et c'est pourquoi il est si important de réussir un acte de communication verbale.

Ma proposition est donc d'aborder, avec les élèves ou les étudiants, les savoirs langagiers — mais aussi les carences d'acquis en telle matière et les croyances mal fondées ayant trait à la langue et à ses usages — comme des conditions de la réussite ou comme des causes d'un quasi certain échec de la rencontre avec autrui au moyen du langage. Qu'est-ce qu'une telle proposition implique ? Elle implique l'examen d'actes de communication, dont le succès ou l'insuccès relatif, qu'il s'agisse d'écrit comme d'oral, dépend en partie de facteurs d'ordre paraverbal ou non verbal, mais dont l'issue plus ou moins heureuse ou malheureuse dépend surtout des caractéristiques de l'énoncé et de la convenance de ces caractéristiques à la situation de communication, aux attentes du destinataire en particulier. Elle implique de s'intéresser à des discours, terme qu'il convient d'entendre, non dans son sens ordinaire d'allocution orale adressée à un vaste public, mais dans le sens technique que lui donnent les linguistes : dans le sens de trace d'une énonciation, dans le sens de matérialisation de l'acte par lequel un sujet social met la langue en œuvre avec un but plus ou moins déterminé dans une situation donnée.

S'intéresser au discours, c'est déterminer aussi précisément que possible, les valeurs des variables de la situation. Quelles sont-elles, ces variables ? L'énonciateur par rapport au destinataire et celui-ci par rapport à celui-là, le but et les raisons des acteurs de la communication, les circonstances de temps et de lieu dans la mesure où elles influencent l'acte de production ou de compréhension, notamment en imposant les normes d'un genre discursif approprié à l'endroit et au moment. S'intéresser au discours, c'est envisager la convenance de l'énoncé aux valeurs de ces variables et c'est envisager également ce qui, dans cet énoncé, est susceptible de modifier certaines d'entre elles : par exemple, les valeurs à priori de la variable « énonciateur » et de la variable « destinataire » sont, au fil du discours, susceptibles d'altérations, recherchées ou non.

S'intéresser au discours, c'est aussi envisager les caractéristiques du texte — c'est-à-dire, dans un sens technique une fois de plus, de cette suite de phrases dites ou écrites qui constituent un tout de sens — et les caractéristiques des phrases elles-mêmes dans leur rapport avec le but à réaliser, vu la situation présente,

compte tenu de l'individu social que l'énonciateur veut faire réagir, compte tenu de l'individu social aux yeux de qui il veut être quelqu'un et à qui il entend signifier qu'il le prend en considération.

Il y a beaucoup à faire, à l'heure actuelle, pour que les élèves — ou même les étudiants — admettent que parler, écrire, écouter ou lire, c'est toujours consentir un effort, plus ou moins important, un effort d'adaptation à l'autre. En effet, à tous les stades de la scolarité, les élèves disposent de savoirs langagiers qui leur paraissent généralement suffisants pour échanger avec des personnes qui font partie du cercle des familiers ou avec des personnes qui leur ressemblent le plus ; or l'école a pour mission de pourvoir les élèves de connaissances qui leur permettent d'élargir le cercle de leurs destinataires potentiels, l'école a notamment pour vocation de les doter de savoirs langagiers qui les rendent aptes à répondre aux attentes de celles et de ceux qui leur ressemblent peu, voire qui sont totalement différents d'eux.

À une époque où la technologie informatique et certaines pratiques des mass médias ont multiplié par dix, par cent, par mille le nombre des individus que les jeunes peuvent considérer comme leurs semblables et à qui ils peuvent s'adresser sans effort d'adaptation, à une époque où le culte de la jeunesse a opéré la promotion de la culture jeune, à une époque où l'institution scolaire — comme toutes les institutions concernées par l'éducation — est en mal de reconnaissance et donc en perte de pouvoir, il est sans doute beaucoup plus difficile que naguère de sensibiliser les apprenants au fait que la scolarisation a, entre autres, pour but — et peut-être a-t-elle pour but principal — de leur donner accès à des communautés discursives autres que celles où ils pourraient trouver place sans l'école. Dans ces communautés discursives, sont valorisés d'autres objets et d'autres manières d'en parler que ceux et celles qui ont cours quand on reste « entre soi », quand on ne sort pas du monde des distractions créées par la société marchande, ou quand on demeure cantonné dans l'environnement social où le hasard vous a fait naître. Aussi, les chances de développement personnel, l'aptitude d'apprendre par soi-même, la possibilité de choisir son rôle d'acteur de la vie économique, politique et culturelle, la conscience des responsabilités civiques dans

une démocratie pluraliste, les chances d'émancipation intellectuelle et sociale, toutes les caractéristiques de l'adulte que l'école a pour mission de former dépendent-elles en partie de l'accès à diverses communautés discursives et des possibilités de s'y faire reconnaître comme interlocuteur valable.

Je termine en rappelant que le cours intitulé « maîtrise de la langue écrite et orale » est censé pourvoir les étudiants du supérieur de compétences de communication verbale appropriées à des situations où sont mobilisés, d'une part, le savoir lire et le savoir écrire, d'autre part, le savoir parler et le savoir écouter. Parce que l'enseignement traditionnel de la langue a surtout porté sur certains genres formels du discours écrit et parce que les discours écrits demeurent plus aisément manipulables, plus aisément observables que les discours oraux, les savoirs relatifs aux usages oraux de la langue sont toujours regrettamment négligés à l'heure actuelle. Or ces savoirs-là sont d'une importance capitale : pour tous les individus, en général, parce que la communication orale est bien plus fréquente que la communication écrite ; pour de futurs enseignants en particulier, car les chances d'apprentissage dépendent en grande partie de la qualité des interactions verbales qui ont lieu en classe avec les élèves.

Si, en tant que système, la langue première est une, ses usages sont, eux, fort variés et la diversité de ces variantes est, aujourd'hui encore, plus grande à l'oral qu'à l'écrit, bien que les nouvelles technologies de la communication aient répandu des écritures — au sens d'utilisations écrites des ressources de la langue propres à une époque et à une communauté d'utilisateurs — qui n'existaient pas il y a deux décennies. Par ailleurs, ce sont les différences entre les usages oraux familiers et les usages écrits normés qui donnent à certains étudiants ce sentiment d'insécurité linguistique que leurs formateurs sont nombreux à pointer. Parce qu'ils ne parlent pas comme un livre, parce que leurs productions écrites sont émaillées d'incongruités issues de leurs emplois oraux de la langue, parce qu'ils sont fréquemment, et à bon droit, rappelés à l'ordre d'un usage scolaire, qui s'impose sans donner prise à la réflexion, hélas, ces étudiants-là ne sont souvent pas loin de s'estimer incapables de bien parler et de bien écrire. Or rien ne fait plus obstacle que cette pensée-là à l'adoption d'une

conduite langagière dont le maître mot est « adaptation ». Il n'est pas, dans l'absolu, de bon ou de mauvais usage d'une langue, il est des usages qui conviennent, ne conviennent pas ou sont plus ou moins appropriés aux situations de communication.

Comme il n'est pas possible de travailler au développement d'un grand nombre de compétences de communication orale dans le cadre du cours de maîtrise de la langue, il y a lieu, dans une perspective de professionnalisation, de privilégier celles qui ne devraient surtout pas faire défaut à de futurs enseignants. Je songe notamment à la compétence d'aborder et d'exposer un savoir (car on ne tardera pas à faire marche arrière sur ce chemin d'errance où les élèves sont constamment sommés de construire eux-mêmes les connaissances nécessaires à l'accomplissement des tâches-problèmes). Je songe également à la compétence de participer, dans le rôle de l'enseignant, à ces échanges de classe orientés par l'appropriation du savoir. La première de ces compétences relève de l'ordre du monologal : l'exposé s'apparente à la conférence, il limite et canalise les interventions de l'auditoire. La seconde compétence est de l'ordre du dialogal : l'échange en question s'apparente à la conversation, structurée par des tours de parole régis par des conventions. Au demeurant, l'exposé magistral et l'échange entre enseignant et apprenants sont pareillement dialogiques. On entendra par là que tous deux impliquent la même attention au « Qui suis-je pour toi ? », au « Qui es-tu pour moi ? » et au « Comment, ensemble, compte tenu de ce que nous sommes l'un pour l'autre, atteindre au but de notre réunion ? » Ce but, c'est celui que j'énonçais d'entrée de jeu et que vous me permettrez de rappeler au terme de mon propos : c'est l'appropriation, par les futurs maîtres, de savoirs langagiers, de savoirs relatifs à la langue française et — surtout — à ses emplois dans diverses situations de communication.

SÉLECTION BIBLIOGRAPHIQUE (DES DIX DERNIÈRES ANNÉES)

- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Bentolila, A. (2010). *Parle à ceux que tu n'aimes pas*. Paris : Odile Jacob.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Le Seuil.
- Boutet, J. (2010). *Le pouvoir des mots*. Paris : La Dispute.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles École/Collège*. Paris : Delagrave.
- Colombat, B., Fournier, J.-M. & Puech, C. (2010). *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Paris : Klincksieck.
- Dahlet, V. (2003). *Ponctuation et énonciation. s.l.* : Ibis Rouge Editions.
- Dolz, J. & Simard, C. (dir.) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses de l'Université Laval & AiRDF.
- Dortier, J.-F. (coord.) (2010). *Le langage*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Dupriez, D. (2009). *La nouvelle orthographe en pratique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Durand, M.-C. (2004). *La maîtrise du langage et de la langue française à l'école. Comprendre un siècle d'évolution*. Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- Gadet, F. (2003). *La variation en français*. Paris : Ophrys.
- Garcia-Debanc, C., Confais, J.-P. & Grandaty, M. (dir.) (2001). *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ?* Paris : Delagrave & CRDP Pyrénées.
- Gardes-Tamine, J. (2004). *Pour une grammaire de l'écrit*. Paris : Belin.
- Gardes-Tamine, J. (2005). *De la phrase au texte. Enseigner la grammaire du collège au lycée*. Paris : Delagrave.
- Hagège, C. (2006). *Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris : Odile Jacob.
- Houdard, O. & Prioul, S. (2006). *La ponctuation ou l'art d'accommoder les textes*. Paris : Le Seuil.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Klinkenberg, J.-M. (2001). *La langue et le citoyen*. Paris : PUF.
- Ladjali, C. (2007.) *Mauvaise langue*. Paris : Le Seuil.
- Lohisse, J. (2001). *La communication. De la transmission à la relation*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Mel'čuk, I. & Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20.000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Mortureux, F. (2008). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.
- Paveau, M.-A. & Rosier, L. (2008). *La langue française. Passions et polémiques*. Paris : Vuibert.
- Rey, A. (2007). *L'amour du français*. Paris : Denoël.
- Rey, A., Duval, F. & Siouffi, G. (2007). *Mille ans de langue française. Histoire d'une passion*. Paris : Perrin.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Ros-Dupont, M. (2006). *Observation réfléchie de la langue*. Paris : Nathan.
- Sautot, J.-P. & Lepoire-Duc, S. (2010). *Expliquer la grammaire. Comprendre les concepts de la langue*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Siouffi, G. & Van Raemdonck, D. (2007). *Cent fiches pour comprendre la grammaire*. Paris : Bréal.
- Tomassone, R. (dir.) (2001). *Une langue : le français*. Paris : Hachette.
- Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire I et II*. Paris : Delagrave.
- Traverso, V. (2004). *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.
- Vargas, C. (2004). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Wilmet, M. (2007). *Grammaire rénovée du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Yaguello, M. (dir.) (2003). *Le grand livre de la langue française*. Paris : Le Seuil.

## Et quelques articles personnels relatifs au sujet

DUMORTIER, J.-L. (2001). Formation des enseignants de français et compétences de communication. *Puzzle*, n°10.

DUMORTIER, J.-L. (2005). À propos de l'enseignement du vocabulaire au 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire. *Enjeux*, n°64.

DUMORTIER, J.-L. (2006). Plaidoyer pour de grands absents : phrase, texte, discours. *Puzzle*, n°20.

DUMORTIER, J.-L. (2006). L'observation réfléchie de la langue au premier degré de l'enseignement secondaire. *Enjeux*, n° 65.

DUMORTIER, J.-L. (2006). « Modeste(s) proposition(s) concernant... » un enseignement et un apprentissage de savoirs linguistiques qui permettent à tous les élèves de développer des compétences de communication. *Enjeux*, n°66.

DUMORTIER, J.-L. (2006). Comment changer le rapport à la langue de scolarisation ? *Puzzle*, n°21.

DUMORTIER, J.-L. & DISPY, M. (2006). Classes de textes et classes de discours 1. *Pratiques d'écoles*, n°2, octobre 2006.

DUMORTIER, J.-L. & DISPY, M. (2006). Classes de textes et classes de discours 2. *Pratiques d'écoles*, n°3, décembre 2006.

DUMORTIER, J.-L. & DISPY, M. (2007). Classes de textes et classes de discours 3. *Pratiques d'écoles*, n°4, janvier 2007.

DUMORTIER, J.-L. (2008). Un cadre « grammatical » pour toutes les activités de français. *Enjeux*, n°71.

DUMORTIER, J.-L. (2008). Réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des savoirs langagiers. *Enjeux*, n° 73.

DUMORTIER, J.-L. (2009). L'enseignement des savoirs langagiers. Quatre propositions pour des pratiques scolaires qui favorisent le développement des capacités de pensée et des compétences de communication. *Français 2000*, n°218-219.

DUMORTIER, J.-L. (2010). Regard sur l'enseignement de la grammaire en Communauté française de Belgique. *Lettre de l'AirDF*, n°45-46.

DUMORTIER, J.-L. (2011). Pour une rénovation de l'enseignement des savoirs langagiers en Belgique francophone. *Enjeux*, n°81.