



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

THESE DE DOCTORAT

présentée et soutenue par

Laëtitia WACK

Quels regards sur la grammaire scolaire ?

Etude comparative de différentes approches grammaticales abordant la
négation et l'objet

**Sous la direction de Monsieur Bernard COMBETTES, Professeur,
Université de Nancy 2**

Membres du Jury :

- G. Achard- Bayle, Professeur à l'Université de Metz
- R. Duda, Professeur à l'Université de Nancy 2
- P. Riley, Professeur à l'Université de Nancy 2
- C. Vargas, Professeur à l'Université de Aix-Marseille

TOME II

Décembre 2004

CHAPITRE III .

LES CARACTERISTIQUES DES GRAMMAIRES DU PREMIER CYCLE

Nous allons à présent considérer des caractéristiques que nous avons déjà évoquées lors de la mise en parallèle des notions, et tenter de les approfondir en examinant pourquoi elles constituent la propriété de ce type de grammaires. Parmi les composantes des chapitres, citons les exercices, une forme particulière d'exemples, la place de l'image et la qualité des illustrations.

1. Composante essentielle : les exercices

Les exercices semblent tenir une grande place dans la mise en place du fonctionnement de la négation. Avec notre premier questionnaire⁹, un professeur a renvoyé une page d'exercices¹⁰ sous forme de polycopié, utilisé pour sa leçon sur la négation mais qui ne provenait pas d'un manuel scolaire. Il s'agit à la fois des exercices concernant la négation mais le cours y est également intercalé sous la forme « je retiens ». Cette présentation se distingue des manuels où chaque partie est spécifiée. Ce condensé est particulièrement intéressant car il récapitule assez bien les points précédemment examinés : repérage des différentes formes de négation, importance de *ne*, exercices de transformation, etc. Pourtant, aucune référence de grammaires n'est donnée. Les professeurs utilisent fréquemment ce genre de montages ou des polycopiés. D'autres admettent utiliser fréquemment ce genre de fiche construite grâce à divers apports de manuels plus anciens ou, de travaux personnels.

L'absence de tout type d'exercices dans les grammaires descriptives ainsi que la forme récurrente de la présentation des notions en sont les premières caractéristiques. On distingue :

- une partie **cours**
- une partie **exercice** qui suit, en général, la partie cours

⁹ Voir annexe 1.

¹⁰ Voir annexe 2.

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

- et une autre partie qui se développe de plus en plus dans les grammaires scolaires et qui pourrait être appelée « **activité de découverte** ¹¹ » .

Ces trois parties doivent répondre aux besoins impératifs des élèves dans le sens où les activités doivent s'insérer dans une réflexion interdisciplinaire qui comprend la linguistique, la psycholinguistique et la pédagogie. En effet, la réflexion concerne le savoir enseigné et la façon de l'enseigner aussi bien dans le cadre de l'organisation d'une progression ou dans les rapports entre élève et l'enseignant. Examinons plus précisément les objectifs de chacune de ces composantes sans oublier d'envisager leurs limites.

Même si deux parties (cours + exercices) se distinguent nettement dans la présentation de la plupart des notions abordées dans les grammaires du premier cycle, il est important de comprendre que l'exercice est plus qu'un simple complément mais qu'il fait partie de l'enseignement de manière indispensable. La forme question / réponse est une technique didactique qui permet à l'apprenant de tester ses connaissances. Les exercices se situent la plupart du temps **après** la partie leçon. Les consignes sont généralement données à la forme impérative. Il arrive aussi fréquemment que des conseils précèdent l'énoncé. Ainsi, l'élève sait qu'avant de faire tel exercice, il doit consulter telle partie de la leçon. Ces renvois sont surtout utiles lorsque l'élève ne sait pas répondre correctement à l'exercice dès la première tentative. Le renvoi à la partie de la leçon concernée vise plus précisément les besoins et les lacunes de l'élève qui sait alors où chercher¹².

Si les exercices sont censés surtout assurer aux élèves une activité sur la langue, des critiques sont cependant à émettre. Les exercices peuvent parfois se trouver en totale opposition avec le but premier. L'exercice est un élément fondamental de l'apprentissage gravé dans la tradition pédagogique, et jugé plus qu'indispensable à toute acquisition du savoir. En ce qui concerne la grammaire, ils sont évidemment construits à partir de la leçon grammaticale. Ils se suivent souvent sans autre classement que celui d'un numéro. Il existe

¹¹ Nous analyserons cette phase préliminaire de découverte comme un phénomène assez récent et nous avons préféré l'aborder dans le cadre des nouveautés.

¹² Ces renvois se trouvent sous la forme :

« Paragraphe 3 du cours » (Stissi D., Bidault J., Allardi J.B., Arnaud M., 1998 : 27)

« Pour les exercices 1 à 4, reportez- vous au paragraphe 1 de la leçon. » (Achard A.M., Besson J.J., Caron C., 1994 : 35)

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

peu de progressions explicites. On trouve certains classement du type « *repérage, manipulation, transformation, analyse et expression écrite*¹³ » mais ceci reste peu fréquent.

Les exercices sont très rarement construits à partir d'une production des élèves. Le livre par son caractère rigide stoppe la créativité des élèves et, ceux-ci sont unanimes à dire que la grammaire est une discipline particulièrement ennuyeuse. Les dernières Instructions Officielles mettent pourtant l'accent sur les aptitudes à maîtriser la langue. Mais l'application mécanique de la théorie dans les exercices correspond-elle à la maîtrise de la langue. ?Est-la meilleure voie pour obtenir une réelle capacité à manier la langue ? Présence, usage et même profusion d'exercices ne riment pas toujours avec efficacité. Pour reprendre les désignations de Jakobson, il s'agit surtout d'une sollicitation de type métalinguistique et non de type expressif. Les consignes de rédaction ne concernent pas de réels besoins de l'élève : il est possible de concevoir l'éventualité pour l'élève, de proposer lui-même un entraînement de mise en pratique. Les suggestions qui pourraient être appliquées en classe lors du cours de grammaire ne manquent pas. L'expérience ci-dessous, proposée dans *Pratiques*, est malheureusement peu suivie mais elle pourrait être le point de départ pour une plus grande participation **active** des élèves :

« Ces enfants sont incités à réaliser (dire et écrire) des énoncés ; ils sont donc **actifs**¹⁴ dans leur langue et par rapport à leur langue : avec le maître, ils essaient telle ou telle forme, ils répètent leurs essais, ils acceptent ou ils refusent leurs productions (pourquoi ?), ils se demandent quel changement entre la phrase A et la phrase B, si ce changement répond ou non à une régularité, d'où de nouveaux essais...Nous sommes donc là devant une phrase pratique de la langue.» (Principaud J. M. 1977 : 29 ; 31)

¹³ (Gasquez A. , Heintzmann E. et Mitterrand H. 1992)

¹⁴ Nous soulignons.

2. Exemples factices et méthodes suggérées

On peut affirmer qu'il y a une focalisation exceptionnelle sur le rôle des exemples. Comment interpréter cette attention particulière pour la différenciation (même typologiquement marquée) entre leçon et exemples ? Ainsi les grammaires scolaires se construisent souvent sur l'alternance suivante dans la partie leçon :

Explication 1 → Exemple 1.

Explication 2 → Exemple 2.

Explication 3 → Exemple 3... etc.

Il s'agit souvent pour les exemples 1, 2 et 3 de la même phrase déclinée selon le point abordé dans l'explication. De plus, la transformation d'un exemple 1 en un exemple 1' se fait en soulignant le changement (couleur, flèche, etc.). On peut trouver également la présentation des exemples comme suit :

Explication 1 → Exemple 1 → Exemple 1'.

Explication 2 → Exemple 2 → Exemple 2'.

Explication 3 → Exemple 3 → Exemple 3', etc.

Il n'y a aucun doute sur le caractère essentiel des exemples : les supprimer rompt une partie de la démonstration. Il est impossible de faire une description grammaticale sans exemples, qu'il s'agisse de grammaires scolaires ou de références.

La grammaire est une discipline complexe que certains rédacteurs d'ouvrages scolaires essaient de mettre à la portée des élèves en proposant des « recettes » pour faciliter le repérage de certains éléments syntaxiques (sujet, pronoms, compléments, etc.) Ces moyens ne sont malheureusement pas d'un grand secours pour les élèves puisqu'ils ne sont valables que dans certains cas. En effet, ils ne fonctionnent la plupart du temps qu'avec les quelques exemples proposés dans la leçon mais il est souvent aisé de trouver des contre-exemples. Le problème des exemples survient particulièrement lorsqu'il s'agit d'éprouver la validité des méthodes prescrites en dehors d'énoncés choisis dans le manuel. Autrement dit, la faiblesse de ces techniques n'est pas de ne *pas* fonctionner mais de ne *pas toujours* fonctionner. Ce type de conseils, on le comprend, cherche à faciliter (dans une moindre part) le travail des élèves ; par exemple éviter une surcharge au niveau de la mémorisation. Comme nous l'avons vu de

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

nombreuses techniques sont hautement critiquables car peu fiables.¹⁵ A notre sens, toutes ces formules ont tendance à créer une série d'automatismes quant au métalangage dans l'esprit des élèves. Mais cela est loin de produire une réflexion sur la langue : en aucun cas ce type de mécanismes ne correspond à la mobilisation d'un raisonnement.

Nous pouvons d'ores et déjà conclure que la forme tripartite régulièrement constatée dans chaque chapitre de grammaire scolaire (se composant d'une partie préliminaire, du cours et d'exercices) contraste avec la forme des chapitres des grammaires descriptives dont la composition s'adapte à chaque point étudié. Nous avons aussi abordé le caractère essentiel des exercices et des exemples dans la composition des chapitres : ces caractéristiques sont définies comme indispensables car elles sont le fruit d'une longue tradition grammaticale. Dans le chapitre suivant, nous allons examiner les évolutions qui ont eu lieu sur ces vingt dernières années. Nous évoquerons les innovations formelles : la présentation s'est largement améliorée. En outre, les changements constatés ne concernent pas seulement les supports mais nous pourrions aussi citer quelques innovations pédagogiques.

¹⁵ Nous ne rappellerons pas ici le cas des procédés qui ont pour but l'identification des éléments de la phrase comme la trop fameuse question *quoi ?* après un verbe pour l'identification du complément d'objet ou l'interrogation *où ?* qui est sensé délimiter les compléments de lieu.

CHAPITRE IV. EVOLUTION DES OUVRAGES

Comme il nous a été possible de rassembler des manuels scolaires de différentes années, il nous a paru judicieux d'essayer de les comparer entre eux et de dégager les variations notables entre les manuels. Nous allons nous attarder sur des modifications d'ordre formel qui constituent une part majeure dans les transformations. A quoi mènent ces évolutions ? Ont-elles été efficaces ? Nous mentionnerons également les changements d'ordre pédagogique qui restent l'enjeu majeur des modifications.

1. Les innovations formelles

Un changement important est celui de la mise en forme, de la présentation graphique. Le simple fait d'ouvrir un ouvrage de 1970 ou de 1980 et un manuel d'aujourd'hui permet de constater l'évolution de la présentation. L'apparition de l'image comme support d'expression a été une évolution importante. Comme nous l'avons vu dans les exemples cités, il arrive que des extraits de textes servent d'introduction à la leçon, mais l'image remplit de plus en plus cette fonction. Il s'agit parfois de documents authentiques : extraits de journal, photographie de presse, affiche de cinéma, etc. Ceci signifie que les documents choisis existent en tant que tels et ne sont pas produits exclusivement à des fins d'apprentissage. L'élève peut par ce moyen accéder à un autre type et de culture : la littérature n'est pas seul référent. Le cinéma, la photographie servent de base à l'activité.

Par exemple, Grammaire 3^o (Haubert D., Paccalin M., Pellet E., Voltz F., De Vuilpillières C., Géraud V. et Moreau J. N. 1999 : 44-49) mêlent « actes de parole », notion propre à la pragmatique¹⁶ et les « types et formes de phrase » sous le même chapitre intitulé « S'adresser à un interlocuteur ». Les illustrations sont particulièrement riches dans ce

¹⁶ Cette notion de "type de phrase" n'a rien à voir avec les notions pragmatiques des actes de langage. Comme le relève Béguelin : « Chaque acte de langage est réalisé concrètement par l'un des types de phrase disponibles dans le système de la langue, mais les notions de "type de phrase" et "d'acte de langage" ne doivent pas être confondues : ceci reflète en effet deux points de vue différents. Les actes de langage visent toutes les utilisations que l'on peut faire d'une langue ; ces utilisations sont fort nombreuses on vient de le souligner, et elles sont également, en principe, universelles. Par contre, dans le système de chaque langue naturelle, il n'existe qu'un nombre restreint de types de phrases ; on en retient quatre seulement pour le français. » (Béguelin M. J. 2000 : 126)

domaine : une photographie extraite du film *La Vérité* de 1960 présente une scène de procès. Les exercices sont exclusivement construits à partir de l'image (repérage des personnages au sein du tribunal, exercice oral sur l'intonation de manière à exprimer un reproche, un ordre, une question ou un conseil, etc.). Il n'est guère possible d'analyser les éléments picturaux en terme exclusif d'illustration. Sans juger de la valeur du cours sur les actes de parole, les auteurs ont mis en relief que les situations où un locuteur s'adresse à un destinataire dans un but particulier ne peut être appréhendé sans contexte. Par conséquent, il est nécessaire de proposer un cadre énonciatif précis, ici le cas d'un tribunal.

La présentation apparaît comme longuement soignée. Les grammaires descriptives ont toujours donné dans la sobriété, hier et aujourd'hui encore. Il y a vingt ans, les grammaires pour adolescents donnaient aussi dans l'austérité : peu de couleurs, peu d'illustrations. Mais aujourd'hui de nombreux dessins correspondent aux illustrations des parties d'observation et peuvent servir de support à la réflexion ou à la rédaction. Animaux, personnages du texte de référence, esquisses ou portraits sont abondants. Les polices choisies sont variées et la couleur est omniprésente. Ces fantaisies attirent l'œil et visent à rendre l'apprentissage de la grammaire moins rébarbatif. Ce sont en effet, des tentatives pour éviter que le cours de grammaire soit rébarbatif. Malgré toutes ces bonnes intentions, il ne conviendrait pas d'affirmer que cela a révolutionné le monde de la grammaire scolaire : on ne cache pas continuellement des contenus sclérosés par des dessins amusants. Les slogans de nouveauté, de rénovation qu'affichent chaque manuel sont effectifs si et seulement si, ceux-ci concernent les domaines de l'illustration ou de la présentation. Mais ces façades ne doivent pas constituer un détournement de l'attention portée au contenu grammatical : l'examen de ce qui est proposé aux élèves révèle des failles bien plus graves qu'un manque de couleurs.

2. Les innovations pédagogiques

2.1. Résumé et extraits de textes

Au-delà des changements visuels auxquels ont assisté les enseignants, des évolutions didactiques sont aussi apparues au fil de ces vingt dernières années. Au cœur des chapitres se greffent souvent des **résumés**. Ils ont pour but de récapituler les éléments les plus importants, tout en permettant à l'élève de mémoriser les points de grammaire sur lesquels il aura travaillé. Ils se localisent soit dans la partie *cours* dans un encadré ou dans la partie *exercices*.

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

Nous trouvons cette seconde façon de faire plus pertinente que la première : l'élève peut à la fois visualiser l'essentiel et faire ses exercices. Par exemple, *Grammaire et Expression* 5^o (Achard A.M., Besson J.J., Caron C. 1997 : 36) intitule justement cet encadré : « l'essentiel ».

L'**extrait de texte** est une pratique courante dans bon nombre de manuels de français aussi bien dans les manuels de lecture, de littérature que dans les manuels de grammaire. Ceux-ci servent fréquemment d'entrée en matière dans les phases d'activités. Les auteurs référencés sont aussi divers que : Zola, Giono, Aymé, Le Roy, Hugo, etc.¹⁷ De plus, bien que les ouvrages utilisent des textes, la grammaire étudiée reste la traditionnelle grammaire phrastique. Dans ces conditions, est-il vraiment nécessaire de présenter tout un texte pour évoquer les pronoms relatifs par exemple ? Le texte n'est dans ce cas que prétexte et non référence indispensable. Malheureusement dans l'ensemble des grammaires scolaires consultées, il est rarement question de grammaire textuelle ou discursive. La cohérence, le problème de l'anaphore, etc. ne sont que très peu évoqués. Pourtant dans le même temps, les enseignants semblent être intéressés par les phénomènes discursifs¹⁸ mais se sentent aussi le plus souvent démunis¹⁹. Le problème est que, devant la tradition de grammaire phrastique qu'exposent tous les manuels, les enseignants ne savent pas toujours comment aborder cette question. C. Masseron ajoute à cela une trop pauvre formation en linguistique dispensée aux enseignants :

« Il faut souligner enfin ici que l'insuffisante formation initiale en linguistique des futurs professeurs de Lettres renforce cette difficulté et creuse l'écart entre théories linguistiques et enseignement de la langue. (...) Cet attrait pour une problématique textuelle s'explique si l'on considère que les grammaires de l'énonciation et du texte semblent très prometteuses pour un examen plus rigoureux des textes littéraires et pour un enseignement de l'écrit mieux défini. Il reste que la facilité de ce type d'entrée est largement illusoire : il n'est pas forcément plus facile de décrire rigoureusement la narrativité d'un texte que de travailler sur une transformation. » (Masseron C. 1995 : 14)

¹⁷ Si les défenseurs de cette méthode permettant la découverte d'auteurs littéraires français sont nombreux, certains affirment aussi les défaillances de cette méthode. L'argument majeur des détracteurs de l'usage de « l'extrait de texte » ? Pour eux, le texte proposé est réellement distinct de l'original et n'est plus apte à être considéré comme chef d'œuvre du patrimoine littéraire.

¹⁸ Voir annexe 6 qui contient l'interview avec un professeur.

¹⁹ Seuls des manuels les plus récents abordent ces aspects.

Il semble que la grammaire phrastique, surtout en fin de premier cycle, soit délaissée au profit de l'étude de texte. Mais nous pensons que même en 4^o ou en 3^o, il reste encore de nombreux points grammaticaux, au niveau de la phrase, qui ne demandent qu'à être approfondis. Le problème est de savoir comment les aborder. Il n'est pas question, à notre avis, de reprendre simplement les leçons déjà évoquées les années précédentes. Le défi, comme nous l'avons déjà suggéré, est de rendre la grammaire phrastique intéressante et vivante mais aussi de développer les compétences liées à la maîtrise du discours. Même s'il est tout à fait pertinent d'aborder la grammaire discursive, où la linguistique a permis de grandes avancées, la fuite vers ces enseignements ne résout pas le problème du devenir de la grammaire qui étudie la phrase, les verbes, les compléments, etc. Les éléments suivants vont tenter de clarifier la situation ambiguë posée par ces deux types de grammaire.

2.2. Phase de découverte

Les exercices font autant partie de l'apprentissage que la leçon en elle-même. Nous l'avons vu dans la partie précédente. Mais une autre composante importante constitue l'étude des notions dans les grammaires du premier cycle. Il s'agit d'activités de découverte qui permettent à l'élève d'avoir une approche préliminaire de la notion abordée. Cette partie se situe **avant** la partie leçon. L'élève a ainsi la possibilité de découvrir la notion par lui-même et d'acquérir des réflexes avant de les avoir conscientisés par le vocabulaire du cours. Ces activités sont variées et elles emploient régulièrement un texte de base sur lequel l'élève travaillera. Certains manuels utilisent le terme d'*observation* pour nommer cette partie d'activité. Tel est le cas pour la *Grammaire et Expression 6^o* (Achard A.M., Besson J.J., Caron C. 1994 : 33). La partie observation se décompose en :

- un texte de Marcel Aymé extrait des *Contes du chat perché*. (Ce texte ne dépasse pas huit lignes). Il à noter que ce roman fait partie de la littérature destinée à la jeunesse, donc adapté et souvent connue du public des classes de collège.
- des questions portant sur le texte. Par exemple : « 1. Ligne 5 : « On peut vivre sans maîtres » : cette phrase affirme-t-elle ou nie-t-elle ? 2. Quel serait le contraire de l'expression « ce n'était pas vrai » ? »

Les activités n'utilisent pas toujours les mêmes matériaux mais souvent la même démarche. Dans le chapitre sur les types et formes de phrases dans *Grammaire du Français 5^o* (Pellet E., Vulpillières C., Haubert D., Paccalin M. et Dardinier B., 1997 : 208-209),

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

l'activité de découverte est un peu plus originale. Elle utilise un extrait *Des Demoiselles de Rochefort*, le film de Jacques Demy de 1966, à des fins pédagogiques. Cinq images sont reproduites sous lesquelles se trouvent les dialogues. Deux activités suivent ces images. L'élève doit tout d'abord classer les répliques des cinq photogrammes dans un tableau suivant le type de phrases :

- phrases servant à informer sur la réalité
- phrases servant à donner des ordres
- phrases servant à poser une question
- phrases servant à exprimer une émotion

La deuxième activité consiste à relever les phrases à la forme négative et il faut aussi relever les mots qui marquent la négation. On voit ainsi que cette partie des grammaires scolaires qui n'existait pas il y a encore quelques années se trouve désormais indispensable.

2.3. Variété d'activités

Comme nous l'avons déjà évoqué, certains manuels utilisent d'autres entrées en matière : photographies, affiches de cinéma, etc. Par exemple, *l'Art d'écrire 5° Vocabulaire, grammaire, expression écrite* (Colmez F., Astre M.L., Defradas M. 1997 : 26-27) propose d'observer des photographies de divers moyens de transports (bus, tramway, transport téléphérique, etc.) puis de les reproduire sous forme de schémas. Ensuite, seulement interviennent des activités d'ordre expressif (principalement des activités de vocabulaire). Un peu plus loin (pp 152-153), le manuel propose à l'élève dans la neuvième leçon, d'observer trois photographies de cérémonies de mariage et ensuite de décrire les scènes grâce à un choix de vocabulaire relevant de catégories préétablies par le manuel. Vouloir diversifier les sources d'activités est certainement une excellente manière de rompre la monotonie des leçons de grammaire. Mais cet ouvrage ressemble parfois davantage à un manuel d'instruction civique qu'à un ouvrage de grammaire. De cette remarque découle une question importante : que devient l'enseignement grammatical ?

L'avant-propos de cet ouvrage ne se donne pas pour objectif l'apprentissage de la grammaire. Il évoque plutôt la capacité à produire des textes cohérents. Il affirme qu'il *sollicite sans cesse l'élève par des incitations à la réflexion et à la recherche personnelle*. Mais qu'en est-il en détail ? Toutes ces activités pourraient être qualifiées d'activités d'éveil, elles sont marquées par des verbes comme *observez, relever*, etc. Certes,

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

elles ont pour but de sensibiliser l'élève à des points particuliers, mais en comparant ces activités à celles proposées par la démarche de Beaumont, elles ne nous semblent pas aussi stimulantes. Les activités que l'on trouve en préambule de chaque leçon sont fondamentalement différentes que ces démarches qui engendrent une réelle réflexion sur la langue. En examinant de près le contenu des activités d'éveil, on constate qu'elles se révèlent être des relevés de données. Elles consistent à appréhender un texte et à répondre à des questions sur des situations scéniques que le document propose (photographie ou texte dans la plupart des cas considérés). En quoi ces activités diffèrent-elles d'autres travaux engageant une démarche réflexive ?

Deux critiques méritent d'être soulevées. D'une part, les énoncés sur lesquels les questions sont posées ne sont jamais des énoncés réels. Le travail se fait donc encore à partir de « corpus factices ». Si on compare le travail souhaité ici avec la forme des activités dans un manuel de biologie ou en physique par exemple, indiscutablement la grammaire utilise un matériel incomplet. Les activités d'éveil en biologie consistent en de réelles expériences avec de vraies dissections, des réactions chimiques visibles ou des montages électriques palpables. Nous avons conscience des différences qui séparent ces disciplines mais pourquoi ne pas accepter l'idée de travailler au moins avec des énoncés authentiques ? Ces activités doivent encore pouvoir être améliorées pour être une partie pertinente au sein d'un chapitre grammatical.

D'autre part, les questions ne concernent pas le fonctionnement de la langue mais ciblent davantage les acquis de l'élève. Ces deux objectifs sont radicalement différents. Le premier demande à l'élève de concevoir des réponses sur le fonctionnement de la langue. Le second ne consiste qu'à connaître l'étendu des savoirs de l'élève, savoirs qui sont le plus souvent de l'ordre de la connaissance du vocabulaire grammatical que du fonctionnement phrastique. A titre d'exemple, certaines questions proposées dans des activités nous semblent vraiment discutables. *Grammaire française et expression écrite 4^o / 3^o* (Gasquez A., Heintzmann E. et Mitterrand H. 1992 : 108-109) propose une activité sur le complément d'objet direct et son attribut en présentant un tableau de Chardin en premier lieu et un extrait d'un roman de P. Gadenne en second temps. Utiliser des chefs-d'œuvre nous paraît être le signe d'une proposition d'élargir la culture de l'enfant. Mais les questions de la première partie sont pour le moins inattendues. Par deux fois, les questions (n°4 et n°6) demandent de justifier des appellations :

- « - Avez-vous utilisé un COD ? Si oui, lequel ? Justifiez son appellation.
- Expliquez l'appellation 'attribut du COD'. »

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

Nous nous sommes livrée à un test : nous avons proposé cette activité à plusieurs élèves²⁰ et par exemple, à la première question ‘justifiez l’appellation de COD’, après une pause plus ou moins courte, la réponse était régulièrement ‘euh, ...ben... complément d’objet direct’. Cette réponse, nous n’en doutons guère, n’est pas celle attendue par le manuel. Mais une autre interrogation est alors soulevée : quelle est exactement la réponse souhaitée ? Il ne nous a pas été proposé d’autres solutions que la répétition suivante « le complément d’objet direct complète l’objet de façon directe ». Comment qualifier ce genre d’activités d’éveil ? D’autres questions nous paraissent discutables. En effet, dans le même chapitre, des tournures comme : « Comment s’appelle, à la voix passive, le complément introduit par *par* ? » Dans quelle mesure ce genre de questions est-il pertinent pour entreprendre une démarche de réflexion ? Il nous paraît évident que si l’élève ne sait pas le nom de ce complément, il ne peut l’inventer. Il ne peut répondre de façon correcte à cette question que grâce à un savoir pré-acquis lors de ces précédentes leçons de grammaire (école élémentaire et collège). Il s’agit donc plus d’un empilement de savoirs, de lexique grammatical que de comprendre le système de la langue. La deuxième partie de l’activité de découverte propose six fois la même approche. Force est de constater le manque d’originalité devant la récurrence de l’exercice :

- « 1. **Relever**²¹ un groupe nominal complément d’objet direct
2. **Relever** trois pronoms compléments d’objets directs
2. **Relever** un infinitif complément d’objet direct
3. **Relever** une proposition complément d’objet direct
4. **Relever** deux attributs de compléments d’objets directs. Quel verbe relie le complément et l’attribut ?
5. **Relever** un complément d’agent introduit par *par*. »²²

Dans ce cas, si la partie “leçon” représente la somme des savoirs à connaître et si la partie “exercice” a pour but l’application de la théorie, les élèves ne peuvent pas entreprendre une démarche active. On note largement la présence de consignes de classement, d’observation mais des aptitudes d’expérimentation, de proposition d’hypothèses sont absentes des activités. En somme, il n’y a que très peu d’encouragements à la démarche critique et scientifique. Nous venons ainsi de constater à quel point des transformations sont intervenues dans

²⁰ Nous avons choisi vingt élèves : dix scolarisés en 4^e et dix autres en classe de 3^e.

²¹ Nous soulignons.

²² *Grammaire française et expression écrite* (1992 : 108-109)

l'enseignement grammatical. Des nouveautés comme les présentations attrayantes ou la structure des chapitres ont sans doute amélioré les cours de grammaire. Tous ces éléments formels contribuent à éveiller davantage l'attention des élèves. Mais nous pouvons nous interroger à la fois sur l'efficacité de ces méthodes et si celles-ci sont vraiment une innovation efficace.

Pour achever ce chapitre sur les différences majeures relevées, nous allons souligner l'absence quasi constante de références à une grammaire textuelle dans l'ensemble des manuels.

3. Grammaire de texte et grammaire textuelle

Ce paragraphe a pour but de clarifier les distinctions entre grammaire de texte et grammaire textuelle. Comme nous l'avons déjà quelque peu évoqué, bien que des textes abondent dans les manuels de grammaire sous la rubrique des activités, les élèves se retrouvent confrontés à des problèmes de grammaire textuelle. La grammaire textuelle ne correspond absolument pas à toute activité générale dont un texte serait l'élément de base. Définissons donc la grammaire textuelle²³ comme l'ensemble des questions qui abordent les notions de cohérence au sein du texte. Citons les notions d'anaphore, de référence, de progression thématique ou de topicalisation. L'apparition de nombreux textes²⁴ n'a été engagée que dans un souci de pédagogie mais ceux-ci ne semblent pourtant pas être la panacée. Comment aborder ces deux types de grammaire ? Faut-il les séparer purement et simplement en laissant chaque champ d'étude de son côté ? B. Combettes suggère la nécessité de considérer ces questions de façon nuancée. Il existe, selon lui, différentes situations et il faut par conséquent éviter toute attitude radicale. Il propose de distinguer quatre circonstances quant à la façon de percevoir la relation phrase/texte dans telle ou telle étude grammaticale. La première s'attache à considérer des faits qui sont d'ordre purement morpho-syntaxique. Dans ce cas, la cohérence du texte n'entre pas en jeu. C'est de cette façon que se présente la plupart du temps la grammaire scolaire : certains phénomènes pourraient être étudiés dans le cadre d'unités plus petites que la phrase :

²³ La terminologie n'est pas toujours parfaitement claire et B. Combettes conseille de parler de *linguistique de texte* : « Notons au passage que l'utilisation d'une dénomination comme « linguistique du texte », au lieu de « grammaire textuelle » permettrait de conserver le terme de « grammaire » pour le niveau strictement phrastique, et éviterait sans doute quelques confusions et ambiguïtés ». (Combettes B. 1993 : 44)

²⁴ Voir annexe 6 où le professeur interviewé regrette que les textes proposés dans les manuels ne correspondent pas au niveau de compréhension des élèves.

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

« On pourrait parler ici de « grammaire de phrase », en remarquant toutefois que ce n'est pas toujours la phrase en tant qu'unité qui est concernée : bon nombre de règles grammaticales s'appliquent dans des groupes syntaxiques inférieurs à la phrase et leur analyse pourrait se faire en ne considérant que le groupe nominal ou le groupe verbal, par exemple les phénomènes d'ordre des éléments, de rection, ne mettent pas toujours en jeu l'ensemble de la phrase ».
(Combettes B. 1993 : 46)

La deuxième situation correspond au cas où il y a à la fois des propriétés du domaine morpho-syntaxique et d'autres facteurs qui ne peuvent être étudiés que grâce à des valeurs de cohérence du texte. Des faits observés ne pourraient donc pas être abordés grâce aux apports grammaticaux traditionnels. La troisième met en valeur les deux plans dissociés (phrase et texte) :

« Les faits étudiés ont des caractéristiques syntaxiques qui n'ont pas de rapport – du moins, de rapport direct – avec le « codage » textuel. Prenons le cas des subordonnées relatives, leurs propriétés morpho-syntaxiques s'analysent dans une grammaire de phrase ; en revanche, leur rôle discursif – répartition des posés et des présupposés, du premier plan et du second plan – ne peut se trouver réellement « justifié » que par la prise en compte du contexte. Dans cette perspective, l'opposition phrase et texte ne fait pas un tri entre des phénomènes linguistiques qui relèveraient de la phrase et ceux qui relèveraient du texte, mais elle s'attache à distinguer des propriétés diverses – les unes phrastiques, les autres textuelles, d'une même structure ». (Combettes B. 1993 : 47)

Enfin dans le dernier cas, la dernière possibilité ne tient guère compte de propriétés syntaxiques pour se concentrer exclusivement sur l'importance de l'étude textuelle :

« Il s'agit là des unités dont l'observation nous éloigne de la morpho-syntaxe stricte pour nous conduire à une réflexion plus « sémantique » : emploi des temps de l'indicatif, par exemple ou oppositions entre l'article défini et le déterminant démonstratif. (...) De même, un travail purement phrastique sur les déterminants du nom devrait s'en tenir à quelques caractéristiques morpho-syntaxiques (ordre, accords), mais le domaine, complexe et difficile, de la

référence ne pourrait être qu'à peine effleuré si l'on restait à la phrase hors contexte». (Combettes B. 1993 : 47)

Nous avons déjà constaté que la grammaire textuelle était encore peu évoquée dans les manuels scolaires mais au-delà de la simple dichotomie grammaire de phrase/grammaire de texte, un autre constat s'impose : les erreurs des élèves dans leur apprentissage de la rédaction ne se situent pas simplement au niveau de la grammaire phrastique. Dans ce sens, M. J. Reichler-Béguelin liste les difficultés rencontrées par les étudiants lors de la rédaction :

« Petit à petit, il nous est apparu qu'une part importante des erreurs sanctionnées dans les textes d'étudiants ne relevait pas de la grammaire au sens classique, c'est-à-dire d'une grammaire limitée au champ de la phrase simple ou complexe, mais qu'elles étaient liées à divers problèmes de « mise en texte » : difficultés dans l'usage de la référence déictique ou cotextuelle, mauvaise estimation des connaissances du lecteur ; problèmes dans le maniement des anaphores lexicales ou pronominales ; manque d'aisance dans la variation thématique ; ruptures d'isotopie stylistique, résultant notamment d'interférences mal maîtrisées avec le registre de la langue orale ; insuffisances diverses relatives aux opérations de prise en charge de l'énoncé, à la cohérence logique et argumentative du texte ; maladresses dans le recours à l'intertexte (citation, paragraphe), etc. » (Reichler-Béguelin M. J., Denervaux M. et Jespersen J. 1988 : 7)

Nous remarquons donc que toutes ces maladresses qui s'éparpillent aussi dans les copies d'élèves relèvent de la structure du système d'enseignement qui néglige la part importante de la grammaire textuelle dans l'apprentissage de la maîtrise du français. La défaillance de l'appareil didactique est à l'origine du désarroi des enseignants qui restent démunis et qui ont l'impression que leur tâche est à la fois ardue et délicate. Faire fi des apports de la linguistique dans le domaine de la grammaire textuelle revient à laisser les élèves devant un vide didactique : cela équivaut à leur laisser croire que les textes ne sont que le résultat hasardeux d'un assemblage de phrases correctes.

PARTIE III. LES DIFFERENCES MAJEURES

Au terme de cette partie, les différences majeures des diverses approches grammaticales font ressortir distinctement les caractéristiques fondamentales de la grammaire scolaire dans les manuels. La démarche pédagogique s'articule selon quatre étapes :

- observation d'exemples choisis ou d'un extrait de texte
- déduction de certaines règles grammaticales (grâce à des questions orientées)
- lecture et apprentissage des définitions et des règles
- entraînement par des exercices ou parfois par des activités de rédaction.

On reproche à ce type de procédure de mettre trop souvent en avant les exceptions et de découper la langue en de nombreuses catégories, ce qui n'explicite pas les relations du système de la langue. Nous avons aussi largement évoqué le rôle éminemment normatif et la description partielle des phénomènes par la grammaire scolaire.

**PARTIE IV. EXAMEN CRITIQUE
DE L'APPROCHE
GRAMMATICALE SCOLAIRE**

INTRODUCTION

Un examen critique de l'approche grammaticale scolaire doit pouvoir formuler les principales insuffisances de la démarche, qu'il s'agisse de l'enseignement traditionnel ou de l'enseignement rénové. Les manques concernant le manuel en tant qu'instrument d'apprentissage incomplet mais d'autres problèmes soulevés par les professeurs eux-mêmes seront aussi évoqués. On peut citer le manque de clarté au sujet du décloisonnement ou de l'oral en situation scolaire. Le chapitre II se place dans une perspective de collaboration interdisciplinaire en prenant en considération les attentes de la didactique et des offres de la linguistique. Il esquisse dans le même temps les limites d'une coopération en dégagant les orientations de chaque champ. Faire le point sur ces questions est notre objectif premier mais il importe aussi de suggérer des pistes pour un enseignement grammatical plus satisfaisant. Des exemples illustrent des manières de favoriser l'expression des élèves.

CHAPITRE I. ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL ET ENSEIGNEMENT RENOVE

1. Utilisation du manuel

Les grammaires scolaires ne sont pas toujours considérées comme de bons auxiliaires d'apprentissage par les professeurs. En effet, le contenu aussi bien que la forme ne semblent généralement pas donner satisfaction. Il est courant de constater que les professeurs de français ne se servent pas des manuels de grammaire mais préfèrent utiliser des photocopies. Ces derniers sont construits par les professeurs eux-mêmes et comportent non seulement des exercices mais aussi des remarques qui constituent le cours. L'utilisation du manuel¹ est généralement ponctuelle, spécialement utilisé pour les exercices. Par exemple, la terminologie du professeur et celle du manuel peuvent être différentes ce qui nécessite alors souvent un "recadrage" de la part de l'élève². Nous avons relevé cet avis concernant les manuels :

« Le manuel, tout manuel a une fonction répressive ou tout au moins normative, dans la mesure où il relève d'une double autorité et d'une double politique : celle de la hiérarchie, imposée à l'ensemble de l'institution scolaire enseignants / enseignés dans les filières bien précises, (...) celle de l'édition, qui est quelque fois l'émanation de la première, qui peut travailler en désaccord total avec elle, puisque sa fonction est de vendre. (...) Certes bien des manuels 'nouveaux' relèvent, en fait, sinon dans leurs consignes explicites, au moins dans leur contenu, de la pire tradition grammaticale ». (Leduc-Adine J. P. 1977 : 100-101)

Pour les détracteurs du manuel scolaire, sa forme est problématique : c'est un outil pédagogique vieilli, dogmatique. Il n'encourage pas le professeur à s'investir dans son cours mais n'est qu'une incitation à l'application simple du livre sans encourager l'esprit de recherche. De plus, l'ouvrage n'est jamais parfaitement adapté à l'élève et comme le livre et souvent même la collection varient chaque année, c'est à l'élève de s'adapter à la nouvelle

¹ Sur la question du manuel en général, consulter l'annexe 12.

² Par exemple, dans le photocopié remis par le professeur, il n'est pas fait mention de *ne* explétif.

forme de son manuel. Chaque niveau³ présente une nouvelle forme avec de nouveaux repères typographiques, de nouvelles façons de présenter l'information grammaticale. Pour d'autres professeurs encore, il est difficile de croire que le manuel peut rivaliser avec d'autres techniques d'apprentissage plus modernes : Audio, Vidéo, CD-ROM⁴, etc. Tout cela laisse en suspens les questions qui ont trait directement au manuel sans entrer même dans les questions de contenus. Il s'agit de s'interroger sur la conception et sur la production des manuels : à savoir s'ils constituent une méthode d'apprentissage désuète et si des améliorations sont nécessaires.

2. Sacralisation du manuel

« A la rentrée scolaire 1990, la presse radiophonique s'était fait l'écho pendant toute une journée d'un incident déplorable : une école primaire de France n'avait pas été approvisionnée à temps en manuels scolaires ! La directrice, contactée par les journalistes, rassurait les parents en expliquant qu'il était quand même possible de faire classe sans manuels ; la conclusion du reporter était que les enseignants allaient devoir, comme autrefois, travailler avec les moyens du bord, le tableau et la craie. » (Haas G. 1990 : 101)

Ce récit révèle combien l'édition du manuel scolaire s'entoure d'une aura particulière à tel point qu'il est possible de parler de *sacralisation* du manuel. L'ouvrage se présente lui-même comme particulièrement adapté aux besoins des élèves, comme le résultat de longues recherches et comme l'honnête guide des prescriptions institutionnelles. Quel que soit le récepteur premier visé par son contenu (élèves, enseignants, parents, etc.⁵), le message se veut rassurant et enthousiasme. Mais il existe pourtant de nombreuses ombres au tableau. Comme l'a montré la remise en question de ces deux notions, la parole du manuel scolaire s'appuie sur des représentations anciennes et ancrées dans la tradition scolaire et ne tient compte que partiellement des autres conceptions véhiculées dans les publications linguistiques ou didactiques.

³ On note qu'un effort est fait au moins dans le but de coupler les niveaux et de garder des manuels de la même collection dans le même cycle.

⁴ Certains de ces moyens sont certainement plus difficilement envisageables dans le cadre de l'enseignement grammatical que dans d'autres disciplines mais il peuvent néanmoins intervenir dans une mesure plus ou moins grande selon l'activité et l'objectif ciblés.

⁵ Selon les réponses au questionnaire adressé aux maisons d'édition, les destinataires sont en priorité les élèves et en second lieu les enseignants par le biais des premiers.

On pourrait résumer les caractéristiques du discours des manuels sous trois points :

- un excès de définition
- un discours clos
- un discours non référencé

➤ Le manuel scolaire est loin d'être un manuel de vulgarisation ou d'application de linguistique. Il n'est pas non plus une grammaire descriptive simplifiée. Lorsque des manuels anciens sont utilisés, l'objectif majeur constaté tend seulement à éviter les fautes d'orthographe ou consiste à repérer des constructions, ce qui est bien loin des propositions en vue d'une maîtrise du discours. On peut aisément comprendre la lassitude des élèves quand le discours grammatical ressemble à une séance d'étiquetage⁶. Cette approche domine encore dans de nombreux manuels.

➤ Le manuel scolaire est signe d'une grammaire sclérosée : une grammaire refermée sur elle-même. Nous avons énormément apprécié cette remarque sévère empruntée à Brunot : « Nos grammaires ne gardent qu'une apparence d'ordre que parce qu'il y manque les trois quarts de ce qui devrait y être ». ⁷ Dans de nombreuses autres disciplines, les savoirs sont présentés comme une infime partie de la réalité. On sait qu'il y a encore beaucoup à dire et à découvrir. Au nom de prétendus repères définitoires, terminologiques et méthodologiques indispensables à la compréhension des élèves, les données sont présentées comme péremptives et irréfutables. Pourtant celles-ci peuvent rapidement être contredites par l'expérience que l'élève pourrait faire, par exemple, faire avec d'autres énoncés⁸. La grammaire regorge d'affirmations et ne supporte guère les questions. La présentation s'apparente davantage à une liste précise de catégories à apprendre et non à une réflexion.

➤ La taxinomie proposée dans les manuels se situe parfois dans le cadre de l'approximation ce qui pose le plus souvent des problèmes de cohérence.

⁶ Les interviews et les questionnaires réalisés auprès des élèves font également apparaître un ennui relatif aux cours de grammaire : voir annexes 3 et 4 .

⁷ Campana M. et Castincaud F. 1999 : 24.

⁸ Par exemple, pour le COD, comment analyser :

Cet enfant a *cinq ans*.

Mon cousin vise *Paris* tandis que sa femme demande Lyon.

La culture est ce qui reste quand on a *tout* oublié ?

Voir le point 5. relatif à des énoncés issus d'un manuel particulier.

3. Déception des enseignants

La déception est courante. Grâce aux interviews, d'une part nous avons appris que de nombreux élèves quittent le collège avec une idée assez floue de ce qu'est la grammaire : leur bagage tant théorique que pratique reste souvent très léger. D'autre part, les constats d'échec sont une des raisons qui peuvent être à l'origine de la déception des enseignants. Deux phénomènes se distinguent nettement : d'un côté un foisonnement de manuels avec une réédition constante et de l'autre une insatisfaction de la part des utilisateurs (surtout des enseignants⁹). Cette situation a de quoi susciter les plus vifs débats. De nombreux professeurs s'accordent pour dire que les méthodes d'approche ne sont pas toujours idéalement conçues pour des élèves. Dans le même temps, il est injuste de critiquer toutes les conceptions : lors de nos enquêtes, de nombreux professeurs critiquent le choix collectif du manuel. Certaines présentations sont préférées à d'autres mais la décision d'achat d'un manuel dans un établissement n'impose rien quant à son utilisation. Ainsi il est nécessaire de distinguer la déception face au contenu du manuel lui-même et les difficultés liées à l'enseignement.

Les enseignants constatent des carences au sujet des contenus qui sont souvent les premiers éléments à être remis en cause. Certains manuels de grammaire scolaire semblent être hermétiques à toute rénovation, malgré les propositions cette discipline résiste à de nombreuses suggestions comme le fait de refuser d'intégrer la réalité orale¹⁰. Quelles pourraient être les causes de l'échec de ces tentatives ? B. Combettes évoque les changements relatifs aux contenus qui ne concerneraient, en réalité, que quelques aspects :

« Le développement actuel de la linguistique du texte, du travail sur les activités rédactionnelles, l'accent mis sur l'importance de la contextualisation, de la prise en compte des paramètres situationnels, ne doivent pas faire oublier que ce que l'on a appelé la 'rénovation' de l'enseignement de la langue a d'abord été mis en œuvre dans la grammaire de la phrase, essentiellement en morphosyntaxe et, de façon beaucoup moins développée, en lexicologie et en sémantique. Sans avoir la prétention d'évaluer ici cette entreprise de modernisation, entreprise qui remonte maintenant à une trentaine d'année, nous constatons toutefois que, en dépit des nombreuses études, des nombreux manuels, des activités de recherche, de formation, une déception assez nette, accompagnée d'un certain

⁹ L'annexe 6 est encore une fois une bonne illustration de l'insatisfaction des professeurs.

¹⁰ Voir le paragraphe suivant.

découragement et d'un repli sur des positions plus descriptives est perceptible chez bon nombre d'enseignants. » (Combettes B. 1995a : 46)

En ce qui concerne les notions que nous avons étudiées, force est de constater que peu de variations ont bouleversé les grammaires scolaires. Il y a effectivement peu de réelles modifications, comme en témoigne la comparaison des manuels séparés par environ vingt ans. Rares sont les cas où la grammaire a apporté une réflexion sur les notions elles-mêmes. Il apparaît nettement une évolution dans la forme de la présentation, dans l'application tournée vers la maîtrise du discours. Mais qu'en est-il vraiment ? Comme nous l'avons conclu à plusieurs reprises, il existe d'autres manières d'aborder la grammaire et ces façons ne sont pas seulement des points de vue de linguistes mais aussi des applications à la portée des élèves.

4. L'oral en situation scolaire

Le relevé des réponses des questionnaires indique que les professeurs se sentent concernés par le problème du *ne* qui a tendance à disparaître. L'analyse de notre premier questionnaire a mis en évidence qu'« ils travaillaient pour la sauvegarde de la négation ». En effet, il semble regrettable à leurs yeux que le *ne* disparaisse aussi bien dans l'environnement familial qu'à la télévision. Selon leur propos, les enseignants tentent de « se battre » pour la conservation de la forme la plus correcte. La 'contamination' de la forme écrite par l'oral poserait aussi des problèmes d'orthographe. Les élèves semblent avoir du mal à différencier les formes *ni* et *n'y* ou des phrases du type : - *On a tout vu*

- *On n'a rien vu*

Si voir apparaître l'oral dans les Instructions Officielles a été perçu comme une grande nouveauté, les manuels évoquent rarement le cas de l'oral. Le fait de négliger l'oral marque le refus d'admettre l'existence d'un système aux structures syntaxiques spécifiques. C'est malheureusement refuser de reconnaître une activité langagière qui est la plus répandue parmi les élèves et qui peut aussi être analysée. Sur la base d'une tradition ancienne, l'oral équivaut simplement à de l'écrit relâché. Nous pensons qu'il s'agit d'une manière d'éviter la confrontation des deux systèmes. La réticence de la part des grammaires scolaires à utiliser d'autres sources que les données stables sur la langue et non la parole s'explique par sa complexité et son hétérogénéité.

La demande constante des enseignants qui visent à faire faire aux élèves des phrases "complètes" ne correspond aucunement à une réalité langagière quotidienne, puisqu'en

général des phrases courtes contenant l'élément informateur seul sont utilisées. Ce genre de demande reflète l'attente des professeurs de voir formuler des phrases qui correspondent davantage à un modèle écrit. Dans tous les cas, il est indispensable d'accorder une place réelle et pertinente à l'étude de l'oralité lorsqu'on comprend la place du code oral de l'élève pour ses activités extra-scolaire mais aussi au sein du système. La différenciation entre oral et écrit, lorsqu'elle est suggérée, n'est souvent présentée que comme une différence de canal¹¹ (graphique *versus* acoustique) et non comme deux réalités distinctes. Il ne faut pas oublier non plus que l'ordre des mots à l'oral diffère de celui de l'écrit, ce qui serait le plus souvent considéré comme grammaticalement incorrect.

Le passage à l'écrit est un acte qui demande énormément de concentration et un effort cognitif important et qu'il ne faut, par conséquent, pas négliger. Il peut être rapproché de l'apprentissage d'une langue seconde. Dans ce sens, des professeurs, devant l'ampleur du travail à effectuer pour obtenir certains automatismes du français écrit à leurs élèves, comparent cet apprentissage à celui d'une langue étrangère tant le système apparaît différent à celui que l'élève utilise lorsqu'il n'est pas en classe. Malgré ces difficultés des professeurs mettent de nombreux dispositifs en place pour proposer des activités grammaticales qui s'appuient sur l'oral même si de telles activités ne sont pas suggérées dans les manuels. Les Instructions suggèrent :

Cette pratique [du dialogue] pourra se faire en situation d'échange à deux ou en situation de groupe (débat). Elle prendra appui sur des lectures (œuvres littéraires, presse, documents audiovisuels,...). Diverses formes de simulations peuvent y être mises en œuvre (négociations, procès, émissions de radio ou de télévision, interviews). (Programmes et Accompagnement – Cycle central 2002 : 161)

Grammaire 3° (Haubert D., Paccalin M., Pellet E., Voltz F., De Vuilpillières C., Géraud V. et Moreau J. N. 1999 : 44-49) fournit un exemple concret d'incohérence sur la façon d'appréhender l'oral. Cette grammaire prend en compte l'aspect l'énonciatif dans le chapitre traitant des «types et formes de phrases » avec en introduction :

¹¹ Nous avons vu que l'autre façon de considérer l'oral est liée à la question du niveau de langage dans la plupart des manuels scolaires.

« Une phrase n'est pas seulement une suite de mots dont l'organisation obéit aux règles de la syntaxe. C'est aussi **un énoncé pris en charge par un locuteur** qui à travers sa parole définit **une certaine relation avec son destinataire**. On peut distinguer quatre grands types, qui correspondent à des constructions différentes et à des intonations différentes. » (Haubert D., Paccalin M., Pellet E., Voltz F., De Vuilpillières C., Géraud V. et Moreau J. N. 1999 : 46)

Même si cette définition combine dans le même temps, des critères propres à l'énonciation et à la pragmatique, elle permet d'intégrer des notions jusque là totalement absentes. En effet, elle dépasse le cadre syntaxique et montre l'importance du contexte. Elle rompt alors avec la tradition de bannir l'oralité des réflexions puisqu'elle explicite que c'est l'intonation qui guide la compréhension et la valeur de l'énoncé. Cependant dès la page suivante, le résumé du cours propose de manière traditionnelle « la **négation** d'une phrase s'exprime avec **ne** et un mot négatif ». Plus aucun mot sur l'énonciation, pas une remarque sur la fréquente absence du *ne* à l'oral : la première remarque qui pourtant reconnaissait l'importance de l'intonation, ne prend pas en compte les occurrences nombreuses de phrases orales où le *ne* est absent. Dans un tel cas, l'analyse souligne un certain manque de cohérence, l'ouvrage accepte seulement dans une certaine mesure l'analyse discursive ou énonciative.

CHAPITRE II. LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT

1. Terminologie et transposition didactique

Nous avons vu que la grammaire scolaire limite l'éventail possible des fonctionnements syntaxiques réels et bien qu'elle offre des renseignements sur les emplois prototypiques ; elle ne distingue que rarement les cas de figures variationnels. Cependant nous avons trouvé dans *Grammaire française 5^o*¹² des apports sur l'oralité sans jugement de valeur et qui intègre aussi la question du régionalisme :

« *Ne* est souvent omis à l'oral :

Il sait pas (...)

La forme *ne...point* est un archaïsme ou un régionalisme :

Il ne me semblait point de voir flûter ».

Ces constats ne sont pas majoritaires. Si, par exemple, le français parlé est étudié sans tenir compte des considérations graphiques ou grammaticalement admises, il est certain que les résultats diffèrent des croyances relativement à l'enchaînement des groupes syntaxiques ou du découpage de la phrase. M. J. Béguelin (2000) cite le cas des prépositions, des pronoms, de la notion d'adverbe, etc. dont le fonctionnement théorique a été enseigné à des générations d'enseignants et d'élèves. Pourtant des tests comme celui de la commutation font rapidement apparaître de nombreuses divergences¹³. Regrouper sous une même dénomination « préposition » ou « adverbe » des éléments qui n'apparaissent pas dans les mêmes contextes dans les corpus paraît assez incohérent. Elle compare les problèmes liés à la notion de phrase, de mot, la classification des adjectifs, l'équivalence entre le pronom sujet et le GNS¹⁴, etc. Elle soulève le cas particulier de l'adverbe : différents types de constituants composent cette

¹² Mauffrey A. et Cohen I. 1987 : 35.

¹³ Les travaux de M. J. Béguelin sous-entendent que les classifications descriptives sont insuffisantes, et si celles-ci se trouvaient modifiées, il y aurait de nombreuses rénovations à faire y compris dans des ouvrages tels que les dictionnaires.

¹⁴ Groupe Nominal Sujet.

catégorie grammaticale dont le seul critère retenu est l'invariabilité. Tel est le cas dans le cadre de notre étude lorsque la négation est abordée par le moyen de l'adverbe et se présente après une classification des adverbes de *liaison*, *d'interrogation*, *d'exclamation*, *d'affirmation* ou *de doute* dans *Grammaire 4^o*.¹⁵ Tous les adverbes n'ont manifestement pas le même comportement syntaxique et il est donc impossible de les classer sous le même modèle.

Pour toutes ces raisons, une conclusion s'impose : les catégories grammaticales retenues pour l'enseignement scolaire reflètent un assortiment d'analyses inabouties et incohérentes. Il est donc indispensable de prendre du recul avec l'enseignement sclérosé de la grammaire scolaire. L'ouvrage de M. J. Béguelin est un exemple à retenir : il cherche à clarifier un certain nombre de notions grammaticales, il interroge la réflexion linguistique et s'adresse aux formateurs. Il est la preuve même qu'il est possible de dépasser les clivages entre didactique et linguistique et qu'il y a une place importante pour la coopération :

« Quoiqu'il en soit, on espère avoir dépassé, dans ce livre, le clivage artificiellement entretenu entre linguistique et didactique. Certes, la didactique de la grammaire n'est pas gagnante lorsqu'on importe dans l'enseignement, de manière sauvage et mal maîtrisée, certaines notions issues du champ théorique. Il n'y a pas lieu pour autant de jeter le bébé avec l'eau du bain, et de renoncer à exploiter, au bénéfice de l'enseignement, les résultats de la recherche en sciences du langage. Dans le modèle de formation que nous préconisons, il est normal que les enseignants aient régulièrement accès à des connaissances actualisées dans les disciplines scientifiques de référence. C'est aux enseignants, en revanche, que revient le soin de trier entre les connaissances qui doivent rester du ressort des spécialistes ou des experts, et celles qui, au bénéfice des élèves, peuvent être candidates à transposition didactique. » (Béguelin M. J. 1999 : 148)

¹⁵ Descoubes F. et Paul J. 1992 : 60-62.

2. De nouvelles conceptions dans la terminologie ?

2.1. Des constats décevants

Nous voudrions ici faire part de l'analyse de B. Combettes dans l'article « Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées ». Cet article entre dans le cadre de notre réflexion car il expose la façon dont la nouvelle terminologie grammaticale se démarque par son caractère dépassé lorsqu'elle est comparée avec les recherches en linguistique. Cet article commente, en effet, la nouvelle terminologie adoptée et présentée en 1997, qui concerne les classes de collège et lycées. Même si notre propos se préoccupe essentiellement du premier cycle, les remarques relatives aux caractéristiques restent identiques. L'article est une forte critique des termes nouvellement adoptés : chaque notion énumérée contient des déceptions sur le classement, le vocabulaire ou la présentation. Ce sont exclusivement des expressions marquant les erreurs, les attentes déçues ou le retard de ces données par rapport aux Sciences du Langage qui se retrouvent tout au long de l'article :

« Il n'était pas impossible, avec un peu de rigueur, et surtout avec une vue générale du problème, de mettre de l'ordre dans un domaine qui pose un problème aux enseignants. Les méthodes de la linguistique, dont la Terminologie prétend s'inspirer, auraient été ici les bienvenus¹⁶. (...) »

On regrettera, encore fois, l'absence de clarté – non seulement dans la présentation matérielle du document, mais aussi dans le contenu même – lorsqu'il est question de la hiérarchisation des groupes, de la délimitation des divers domaines syntaxiques concernés. » (Combettes B. 1998 : 200 ; 208 ; 209)

La liste des reproches envers cette terminologie est longue : on note majoritairement des insuffisances concernant la recherche, une absence évidente de rigueur, un manque de transparence à divers niveaux, etc. Si la Terminologie prétend s'inspirer des recherches linguistiques, de qui s'inspire-t-elle ? D'après cette critique, aucun point nouveau n'apparaît : la plupart du temps, les mises au point ne sont que des éléments traditionnellement acceptés. Que peut-on attendre d'une terminologie linguistique ?

¹⁶ Cette remarque traite du problème de la phrase, des fonctions syntaxiques.

« Institutionnellement, l'intention d'établir une terminologie procède d'un besoin d'ordre et d'unification. Ce besoin, qui est inhérent à l'institution éducative, tend à camoufler le fait que les notions grammaticales sont « construites », et donc relatives. Toute décision terminologique reflète en réalité un certain point de vue, plus ou moins explicite, sur la langue et son fonctionnement, et constitue à ce titre le produit d'une conjoncture socio-historique. » (Béguelin M. J. 2000 : 203)

2.2. Pour une terminologie renouvelée

L'évolution des terminologies grammaticales pourrait se faire en collaboration avec l'ensemble des pays européens. Défendre une métalangue commune à l'heure de l'Europe permettrait une harmonisation des dénominations mais il s'agirait surtout d'une simplification dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère. De nouvelles terminologies devraient respecter trois objectifs primordiaux. Principalement la prise en compte de divers plans d'analyse se démarque de nombreux constats des carences des terminologies grammaticales descriptives. D. Willems résume ces trois aspects de cette manière :

- « 1) la distinction précise des différents niveaux d'analyse (phrases, propositions, syntagmes, parties du discours) ;
- 2) la séparation des plans de l'expression et du contenu et leur mise en relation ultérieure ;
- 3) la prise en compte tant de l'axe paradigmatique que de l'axe syntagmatique pour la caractérisation des éléments de la langue, et ce à chaque niveau d'analyse.

La terminologie devrait au mieux refléter ces diverses opérations, ou pour le moins être en accord avec les découpages qu'elles opèrent. Toute terminologie devrait par ailleurs répondre aux exigences de cohérence interne, de clarté, d'opérationnalité, de neutralité et d'économie. » (Willens D. 1999 : 133)

Toutes les propositions que nous avons choisies d'évoquer au cours de notre remise en cause de la présentation traditionnelle de la notion de négation ou de l'objet dans les grammaires scolaires ont été guidées par cette recherche de clarté, de concision, et d'efficacité. C'est en constatant les insuffisances des anciennes terminologies qu'il est possible de suggérer de

nouvelles pistes qui sauront éviter les écueils des précédentes. Plusieurs interrogations méritent réponse lorsqu'on commence à proposer une rénovation de la terminologie grammaticale. Nous avons déjà constaté les grandes lignes que celle-ci devait s'efforcer de suivre. Des problèmes se posent quant à la progression des terminologies dans l'enchaînement des cycles scolaires. Peut-on prévoir une approche assez concrète dans les cycles primaires avec une terminologie restreinte qui s'étoffera au cours de la scolarité pour aboutir à une structure finement élaborée en fin de scolarité et dans le cadre d'études universitaires ? De même, il est également indispensable de ne pas limiter ce qu'englobe la définition de la "terminologie". D. Willems dans le même article insiste sur tout un univers qui gravite autour de la terminologie et qu'il ne faudrait pas non plus négliger :

« On oublie par ailleurs que la terminologie ne constitue qu'une partie du métalangage grammatical. Elle n'existe pas seule et d'autres éléments, telles les définitions, accompagnent la terminologie à proprement parler et utilisent un métalangage *sui generis* (ex : « se rapporter à », « se transformer en », « déterminer », « s'accorder en genre et en nombre », « exprimer » e.a. pour ne rester que dans les domaines des prédicats...) Ces formules mériteraient également une analyse critique sur le plan de la cohérence, de la redondance ou de la polysémie. » (Willens D. 1999 : 134)

Sans souhaiter pour autant un remaniement total de toute la terminologie, faire le point sur des expressions grammaticales ne peut que faire prendre conscience de la difficulté que certaines d'entre elles peuvent susciter dans l'esprit des élèves¹⁷.

¹⁷ Nous faisons par exemple référence à des cas comme la définition, souvent peu claire, du complément d'objet.

3. Le pourquoi de l'incohérence

3.1. Démarche de coopération

Comment expliquer des points d'incohérence entre linguistique et pédagogie grammaticale ? Nous savons qu'une coopération est plus que souhaitable mais qu'il est nécessaire de signaler les écueils à éviter lors de la transposition didactique pour restreindre les incohérences. Il faut reconnaître que le passage de la théorie à la pratique pose toujours de nombreux dilemmes. J. C. Chevalier dans la préface de *Linguistique et Enseignement du français* (1970) souhaitait déjà une coopération entre linguistique et pédagogie :

« A mon sens, l'école ne fonctionnera bien que lorsque seront mises en place des équipes de savants, unissant leurs recherches à celles des enseignants-enseignés, et lorsque ces équipes pourront sortir sans complexe du ghetto de la classe. » (Genouvrier E. et Peytard J. 1970 : 4)

Il est réellement indispensable de faire se rencontrer les deux champs d'étude. C'est dans cette optique que l'ouvrage de E. Genouvrier et J. Peytard tente de présenter quelques notions de linguistique qui semblaient totalement étrangères aux enseignants :

« A fréquenter nos collègues des 1^{er} et 2^e degrés et nos étudiants, il nous a paru les voir inquiets devant un nouveau savoir [linguistique], ignorant par quels chemins y accéder, troublés par l'apparente diversité des écoles, déconcertés par un vocabulaire technique que les dictionnaires en usage n'aident pas toujours à élucider. Nous leur proposons donc ici une sorte de propédeutique à notre discipline : définir son statut, circonscrire ses différentes branches décrire ses concepts fondamentaux et ses techniques d'investigation (...) » (Genouvrier E. et Peytard J. 1970 : 5)

Une telle démarche est capitale et tout à fait judicieuse. Il est important que les enseignants sachent comment se définit la linguistique et comment elle présente certains phénomènes. Cette autre définition nous paraît particulièrement juste :

« L'existence d'une activité scientifique ayant pour l'objet le langage est, aujourd'hui encore, souvent ignorée. Le public ne connaît guère que deux sortes d'activités dans le domaine du langage et des langues. C'est en premier lieu une activité normative, orientée vers la connaissance et l'enseignement du bien dire, édictant des règles en matière de grammaire, de vocabulaire et aussi d'orthographe ; à cet égard règne encore un dogmatisme aveugle, fondé sur l'autorité de la règle ou de la logique, qui détourne la réalité vivante de la langue. C'est en second lieu l'acquisition d'un plus ou moins grand nombre de langues en plus de la langue maternelle : le polyglottisme, dont le prestige est généralement considérable. » (Genouvrier E. et Peytard J. 1970 : 5)

Il est vrai que, non seulement le public, mais aussi d'autres universitaires ignorent le contenu du travail effectué en Sciences du Langage. Cette activité scientifique reste encore méconnue. Les professeurs de Français Langue Etrangère ont, quant à eux, compris l'importance de systématiser l'information pour les apprenants non francophones et leurs résultats sont également utiles pour les enseignants en FLM. Pourtant, l'exportation des méthodes FLE vers la didactique du français langue maternelle ne s'est pas produite :

« En tenant compte de la variabilité des situations d'apprentissage, du concept relativement flou qu'est celui de langue maternelle, il peut sembler étrange que les cloisonnements, hormis l'utilisation du mot "didactique", continuent de subsister entre les domaines du FLE et du FLM, voire de la didactique des langues en particulier en lieu et place d'une thématique de transférabilité. »
(Rosier J.M. 2002 : 10-11)

Il est question depuis longtemps d'une réforme réelle de la grammaire mais la linguistique moderne ne s'est pas tout de suite concentrée sur des travaux à caractère didactique mais aujourd'hui, elle coopère vivement dans ces recherches. G. Gross affirme que :

« Quand on fait une grammaire, il faut être à la fois chercheur et pédagogue. Je ne crois pas qu'un pédagogue seul puisse faire des grammaires. Pour les grammaires auxquelles j'ai collaboré, l'expérience première vient de la

recherche que j'ai faites au LADL qui se voulait aussi exhaustive que possible sur le système du français : noms, verbes, articles¹⁸. » (Gross G. 1989 : 175)

3.2. Insuffisances de l'information

Pendant longtemps le rôle du pédagogue a été d'adapter et de simplifier l'information. Même si les éditions des grammaires scolaires sont renouvelées régulièrement, ces changements concernent exclusivement les exercices, les exemples, les illustrations mais souvent, un réel questionnement sur la nature des contenus est inexistant. Ainsi, dans le cadre de la grammaire textuelle, de nombreux termes ne sont pas utilisés dans les manuels scolaires : des mots comme *thème*, *aspect* ou *prédicat* n'apparaissent guère. Il est évident que la linguistique propose, selon les diverses écoles qui la constituent ou l'ont constituée, de nombreuses descriptions mais il faut envisager cela comme une richesse de présentation et non comme une discipline envahie de désaccords. Les contributions des différents courants ne sont pas à négliger. Selon O. Soutet, ces descriptions grammaticales sont définies comme un « moment didactique » :

« Si, dans ses versions scolaires, la grammaire se donne comme une discipline « strictement descriptive », c'est qu'elle correspond à un « moment didactique », sans doute inévitable, où l'objet considéré, la langue, est présenté comme intégralement et indiscutablement manifesté. A l'inverse, le « regard linguistique » sur la langue suppose une triple réflexivité : sur l'objet, sur le mode d'identification de ses propriétés, sur l'évaluation comparative des explications interprétatives. » (Soutet O. 1998 : 102)

Un autre point concernant l'incohérence est lié à la terminologie employée. Les variations dans les nomenclatures sont normales dans une certaine mesure. En effet, de fréquentes remises en cause sont suggérées en fonction de l'évolution des théories didactiques. Mais cela n'explique pas l'ensemble du phénomène : de nombreux cas que nous avons évoqués reflète largement le problème. On ne peut nier que les terminologies grammaticales, publiées par le Ministère de l'Éducation, ont pour but d'établir une certaine

¹⁸ Pourtant il est bien rare de voir des noms de linguistes constituant l'équipe de rédaction des grammaires scolaires.

harmonie entre toutes les dénominations existantes, mais cela n'empêche pas les fluctuations dénominatives courantes. De plus, malgré des divergences sur ce que doit être une terminologie grammaticale claire, il est aussi absolument nécessaire de tenir compte de critères se rapportant à une description scientifique rigoureuse et d'une certaine pertinence didactique.

Selon Ruwet, la meilleure grammaire serait celle qui serait capable de « prendre en compte du maximum de faits, le fera de la manière la plus générale et la plus systématique qui soit. » (Genouvrier E. et Peytard J. 1970 : 73). Être systématique pour ne compliquer une grammaire déjà complexe devrait donc être le souci des grammaires scolaires. Mais la réalité en est souvent différente. De plus, le cours de français passe pour être le support des autres disciplines scolaires. Il aurait par conséquent, une double responsabilité : être efficace pour la discipline qu'il enseigne en premier lieu, mais aussi la base des autres enseignements. Les exemples prolifèrent d'élèves qui échouent dans tel ou tel examen de mathématiques ou d'histoire car ils ne comprennent pas les consignes ou les énoncés.

4. Limite de la coopération

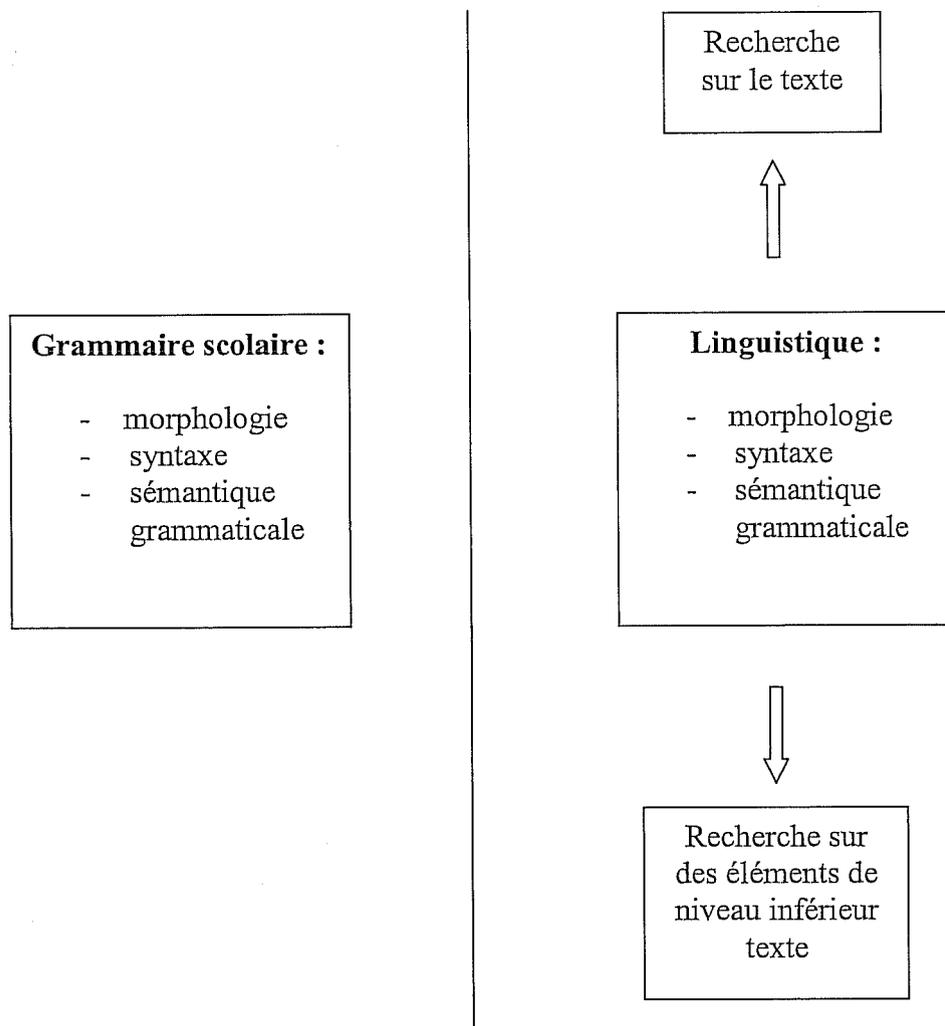
Comme nous l'avons déjà signalé brièvement, il ne s'agit pas de critiquer le travail des rédacteurs et des pédagogues de FLM. Dans ce sens, nous voulons encore rappeler que le linguiste n'est pas pédagogue et même si certaines descriptions peuvent être utiles dans le cadre de l'apprentissage du français pour de jeunes élèves, des recherches pures ne sont que des pistes à approfondir. Le linguiste n'est pas maître en la matière : son apport concerne surtout les descriptions plus précises du français en vue d'améliorer le contenu de l'enseignement. Il peut par exemple se prononcer sur les règles, les catégories grammaticales, présenter les dernières théories, etc. Mais il n'intervient pas nécessairement sur la forme de l'enseignement. La pédagogie doit aussi faire appel à d'autres disciplines comme la psychologie de l'apprentissage, la psycholinguistique ou la didactique du FLE. Une coopération peut devenir efficace si les rôles de chacun sont prédéfinis correctement. Ces disciplines sont différentes puisque leur objectif, leurs objets d'étude et les moyens de recherche diffèrent. Il n'est pas question que l'une d'elle phagocyte l'autre. Tout au plus, elles sont complémentaires. La citation de Contreras (cité par E. Roulet 1971) nous paraît correspondre parfaitement à la situation actuelle :

« The linguist's contribution to the task of the language teacher must be in the form of better scientific teaching grammars and not in the form of teaching techniques. » (Roulet E. 1971: 14)

Evidemment de nombreuses mises au point sont encore à préciser dans le cas d'une collaboration interdisciplinaire. Le dialogue linguistique-didactique n'est pas nécessairement à sens unique : il n'est pas exclu que le champ didactique puisse entamer un processus d'effet-retour sur les modélisations des linguistes. Des questions restent alors en suspens comme la nature des priorités de ces équipes composées de tout un monde gravitant autour du système éducatif.

Les rapports entre linguistique et pédagogie peuvent sembler très proches en apparence dans les questions grammaticales. Cependant par de nombreux points, les regards divergent. Par exemple, la morphologie, la syntaxe ou la sémantique grammaticales sont des aspects évoqués en grammaire scolaire : il y a donc effectivement des liens entre les deux approches. Mais la linguistique traite aussi des aspects supérieurs et inférieurs à l'unité phrastique. Ainsi, elle aborde des questions relatives au texte ou morphème, etc. Même si la question de la cohérence textuelle commence à être abordée dans les grammaires du premier cycle, et encore de façon sporadique, les questions sur les traits supra-segmentaux ou la prosodie restent "la propriété" de la linguistique. En effet, ces aspects ne sont pas évoqués dans les grammaires scolaires tout comme d'autres produits de recherche (particulièrement en sociolinguistique ou en psycholinguistique). Dans certains cas, le transfert des savoirs paraît pertinent : moyen d'aide à l'écriture, autre découpage morpho-syntaxique, apport d'éléments sémantiques, prise en compte d'éléments d'oralité, etc. D'autres branches de la linguistique traitent également des interrogations concernant les méthodologies et d'autres recherches collaborent à une amélioration du transfert des savoirs : problèmes d'acquisition, bilinguisme, apprentissage précoce, etc.

Schéma des composantes :



Une réflexion sur la grammaire est une réflexion sur la langue. Il existe une réalité de la langue qui échappe, qui est extrêmement difficile à décrire. La grammaire reste ordinairement celle de l'écrit et, par conséquent n'intègre pas les données et règles du français parlé. Comme le rappelle S. Auroux (1999) : « Nous ne connaissons aucun exemple d'analyse grammaticale dans des sociétés de tradition purement orale » (Auroux S. 1999 : 5). L'école, dans cette fonction, propose des formules normatives. Nous avons déjà largement évoqué ces deux points mais il est nécessaire de faire le lien entre ces deux remarques en comparant cette première démarche à celle du linguiste. Le linguiste a une autre attitude sur la langue : une attitude que le manuel scolaire ne connaît pas. Si les formules, même tacites des ouvrages scolaires, se limitent encore le plus souvent à des tournures « Ne dites pas, dites plutôt », le

linguiste juge certains énoncés de manière plus nuancée. Il introduit diverses gradations dans ce qui se dit ou ce qui ne se dit pas, dans ce qui se dit “plus ou moins”. Non seulement, il amène ces gradations au sein des réflexions sur l’usage mais il manifeste un état de curiosité en construisant lui-même son objet d’étude. La démarche réflexive qui utilise des corpus suggère que l’objet d’étude doit se construire et qu’il n’est pas une entité fermée sur elle-même que l’on peut connaître à travers l’écrit seul. Le corpus permet alors de percevoir des faits de langue particuliers, des faits marginaux. Par de tels procédés, il est difficile de lui reprocher d’être une construction close qui échapperait à la réalité des faits ou de s’appuyer sur des énoncés construits exclusivement pour le besoin de la démonstration.

CHAPITRE III.

VERS UNE MAÎTRISE DU DISCOURS

1. Des suggestions

Comme nous l'avons déjà évoqué, les suggestions sont nombreuses pour atteindre le but de la maîtrise du discours. Nous avons tenu à citer en annexe quelques expériences où la grammaire est appréhendée différemment. Ces différentes approches se caractérisent par le fait que l'élève prend une part active. R. Etienne et A. Lerouge (dans Campana M. et Castinaud F. 1999) proposent des séquences composées de quatre éléments permettant une meilleure approche de l'enseignement grammatical. Ce sont des étapes qui, non seulement, motivent les élèves mais surtout les rendent actifs face au travail sur la langue :

«Richard Etienne et Alain Lerouge (1997) proposent quatre situations successives dont chacune va remplir une fonction spécifique. Des situations de « mise en actes » où les élèves vont pouvoir à la fois mobiliser leurs connaissances et découvrir, grâce un « problème » nouveau, que ce qu'ils savaient déjà ne suffit plus ou doit être réorganisé autrement ; puis une « mise en mots » où la dénomination des savoirs nouveaux est travaillée avec les élèves, d'abord dans une phase de *formulation* (recherche des mots justes et pertinents) puis d'*institutionnalisation* (quand il est nécessaire d'aller jusqu'à la mémorisation de la formule conventionnellement admise).» (Campana M. et Castinaud F. 1999 : 57)

Puisque les Instructions Officielles soulignent l'importance de faire de la grammaire dans une optique de maîtrise du discours, la conception même des ouvrages reflète ou, devrait refléter l'objectif d'amélioration des travaux écrits et oraux des élèves. L'urgence de ce type d'outil s'impose au vu du désarroi des professeurs de français pour qui, la grammaire est devenue une gageure et qui vont jusqu'à éviter au maximum cette partie de l'enseignement du français. Dans son article « Enseignement de la langue et production d'écrits », C. Garcia-Debanc propose en cinq points les éléments nécessaires pour qu'il y ait un réel transfert des

acquisitions grammaticales aux situations d'écriture. Ces cinq caractéristiques devraient répondre aux besoins d'un enseignement grammatical centré et dirigé vers la maîtrise du discours dans les diverses situations de communication.

Le premier concerne *l'explicitation des contraintes d'emploi dans un texte*. Même si les élèves connaissent de façon théorique de nombreuses nomenclatures, ce n'est pas pour cela qu'ils sauront, par exemple, construire des chaînes référentielles. C. Garcia-Debanco analyse des corpus de rédaction d'élèves pour conclure que, l'expérience montre que cette carence crée des textes confus. Elle relève des contradictions dues à une mauvaise gestion des substituts lexicaux et rappelle que des recherches linguistiques ont déjà abordé la question des chaînes de référence, qui pourraient très bien être présentée aux élèves.

Deuxièmement, elle reconnaît l'importance *d'une grammaire qui observe les emplois dans des textes*. Cette caractéristique rejoint la première dans le sens où elle met en valeur les travaux linguistiques qui évoquent les contraintes textuelles au niveau des enchaînements. Non seulement ces analyses sont une source importante de données pour comprendre les raisons des erreurs des élèves mais peuvent également servir de base à des exercices d'entraînement sur les valeurs des usages dans les textes. Elle cite des exemples qui pourraient être adaptés à des exercices sur les substituts lexicaux dans les différents types de textes, les marques énonciatives, etc.

Troisièmement, elle aborde l'aspect sémantique avec la demande d'une *grammaire qui rende compte des calculs d'interprétation*. Comme nous l'avons déjà remarqué lors de notre recherche, les notions sémantiques sont bien souvent absentes des manuels. Par exemple, faire apprendre la tournure passive en expliquant les phénomènes de transformation du verbe ne donne aucune information en situation. Cela n'explique pas les raisons du choix de l'utilisation dans un texte ou un discours du passif à la place d'un actif. Des travaux psycholinguistiques rendent aussi compte des calculs d'interprétation dans certains énoncés ambigus¹⁹ qui peuvent grandement utiles dans le cadre du travail sur les textes.

Le quatrième élément que suggère C. Garcia-Debanco dans la constitution d'une grammaire adaptée comprendrait une *modélisation des difficultés rencontrées par les élèves*. Des travaux s'apparentant à la grammaire des fautes permettent en plus des travaux théoriques (linguistiques et psycholinguistiques) d'avoir des références concernant les erreurs les plus

¹⁹ Garcia-Debanco cite les deux exemples suivants : *Le tigre effraie le chasseur parce qu'il est énorme et le tigre effraie le chasseur parce qu'il est désarmé*. Ce genre d'exemple permet d'aborder la question du calcul des interprétations.

courantes de la part des élèves. Avoir une liste des erreurs communes permet plus aisément de formuler des hypothèses sur les causes de celles-ci et donc de tenter d'y remédier.

Le cinquième et dernier aspect concerne la nécessité *d'observations psycholinguistiques qui fournissent des repères sur les stratégies des enfants et leur ordre d'acquisition*. Il n'est pas inutile de rappeler que des expérimentations ont montré que diverses stratégies peuvent être mises en place par l'enfant pour la compréhension d'un énoncé (par exemple, stratégie sémantique, stratégie de distance minimale ou stratégie de parallélisme dans une phrase comme « *le chien pousse la souris et le lapin la renverse* » opposé à « *le chien pousse la souris et le lapin le renverse*²⁰ »). Connaître ces stratégies est un excellent moyen pour les enseignants de parer les erreurs interprétatives. C. Garcia-Debanc conclue cet article de la manière suivante :

« Mais le travail dans ce domaine [prise en compte des difficultés des élèves dans l'interprétation et la production textuelle] est à peine amorcée et appelle de nécessaires recherches didactiques qui auraient pour tâche d'établir une typologie des difficultés le plus fréquemment rencontrées par les élèves aux divers niveaux, y compris les étudiants, dans leur production d'écrits, ainsi que de concevoir et de mettre à l'épreuve des modules d'apprentissage sur ces points. De même, on peut espérer que les matériels pédagogiques pour l'école primaire, le collège et le lycée sauront intégrer les apports linguistiques récents pour proposer, comme l'avait fait le manuel de Combettes, Fresson et Tomassone dans les années 80, des activités grammaticales finalisées par l'interprétation et la lecture de discours et de textes diversifiés. » (Garcia-Debanc C. 1993 : 3-23)

Ces cinq principes ne peuvent pleinement intervenir dans l'enseignement grammatical qu'avec le concours d'un travail interdisciplinaire et d'une consultation d'ensemble sur les difficultés rencontrées par les élèves.

²⁰(Garcia-Debanc C. 1993 : 11) L'auteur précise que le premier énoncé reste plus difficile à comprendre jusqu'à six ans que le second.

2. Favoriser l'acte d'écriture

M. J. Reichler-Béguelin, dont les préoccupations dans *Ecrire en français* sont proches de notre recherche, souligne deux types d'objectifs en rapport avec l'application de théories linguistiques dans le cadre de l'apprentissage FLM :

- « 1. Favoriser, si l'on peut dire, une sorte de désacralisation de l'acte d'écriture, par le choix de thèmes peu intimidant (...).
- 2. Surtout, proposer régulièrement des exercices qui soient de nature à alléger la tâche des scripteurs en dissociant les diverses difficultés que pose l'élaboration d'un texte. Il s'agira de donner une place importante dans l'enseignement de l'écrit, à ce que certains auteurs ont appelé « techniques de facilitation procédurale » : ces techniques visent en fait à polariser l'effort de l'apprenant sur un problème précis de mise en texte. » (Reichler-Béguelin M. J., Denervaux M. et Jespersen J. 1988 : 10)

L'application de théories linguistiques dans le cadre didactique ne doit pas perdre de vue, selon le second objectif, de faciliter le travail de rédaction de l'élève. On sait que la charge cognitive lors de processus rédactionnels est considérable. Il nous paraît donc efficace de développer ce genre d'exercices. Mais nous voudrions nous attarder sur le premier aspect : une *désacralisation de l'acte d'écriture*.

Au cours de nos entretiens, nous avons été heureuse de découvrir le point de vue d'une enseignante en classe de S.E.G.P.A.²¹ à ce propos. Celle-ci a l'habitude de constater le refus d'écrire de la part de nombreux élèves. Le fait que ses élèves soient en grande difficulté scolaire amplifie encore davantage la répugnance vis-à-vis "de l'épreuve de la rédaction". Pour elle, cette situation est en étroite relation avec le constat que les élèves n'ont pas l'envie d'écrire, ils ne se posent pas en tant "qu'êtres qui ont quelque chose à dire". Pour expliquer cela, elle utilise une métaphore originale, la poêle en "téflon" : ces élèves sont comme une poêle qui n'adhère pas, ils ne sont pas des "contenants" au sens scolaire du terme. Ils ne peuvent être rédacteurs. Se soucier de l'orthographe ou même savoir rédiger est loin de leur préoccupation. Le manque de stabilité de certains élèves expliqueraient en partie cet effet "téflon". Les élèves des classes générales du premier cycle sont, pour elle, déjà des

²¹ Voir annexes 7 et 8.

contenants, ils ont des repères et des outils dont ils peuvent se servir pour apprendre. Pour remédier à cette situation, un énorme travail sur la parole est d'abord nécessaire. Travailler ensemble est couramment utilisé et l'oral est omniprésent. Mais ce professeur note aussi la panique qui s'installe devant la solitude de l'écrit. Alors quand un travail à l'écrit est attendu, les fautes ne sont pas importantes : l'écriture est déjà un pas vers une réalisation. Il est essentiel de les faire travailler sur des situations concrètes qu'ils connaissent pour éviter la peur de la feuille blanche. Même si cet entretien concerne un type d'enseignement particulier, il montre que le travail d'écriture a de quoi soulever des difficultés aux élèves que ce soit en classe générale ou adaptée : faire écrire les élèves est une priorité.

C'est dans ce sens que nous rejoignons la conception d'une pédagogie par une désacralisation de l'acte d'écriture. Nous entendons par là, rendre le travail d'écriture régulier et attractif et ne pas hésiter à en faire une activité de groupe et de plaisir dans le but de bannir l'image du texte réalisé par l'élève qui serait maculé de traits rouges et de points d'interrogations dans la marge.

L'initiative de J. Dupret, agrégée de Lettres Classiques, est tout aussi productive : elle tente de faire aimer la grammaire aux élèves grâce à des ateliers d'écriture. Deux aspects primordiaux ressortent de l'extrait suivant : premièrement, une attention particulière doit être apportée à l'élève pour qu'il ne soit pas dégoûter de l'enseignement et cela, surtout dès le début de l'apprentissage. Deuxièmement, il nous paraît tout aussi déterminant de s'intéresser au regard de l'élève sur son activité personnelle. L'auto-évaluation (ou l'auto-dévaluation) de ses performances joue un rôle dans la motivation dans l'apprentissage. Rendre à la grammaire sa place d'instrument au service de l'expression est un premier pas pour supprimer l'ennui que causent les cours traditionnels de grammaire.

« Pour que les collégiens aiment la grammaire : empêcher qu'ils confondent l'application des règles et le tir à boulets rouges sur leurs rédactions »

L'expression écrite des élèves ressemble à ces plantes fragiles dont les débuts demandent d'être protégés. Offrir aux rédactions un espace abrité des notes et des normes, jusqu'à ce que leurs auteurs soient en mesure d'appliquer eux-mêmes les règles à leurs textes, voilà le principe de l'atelier d'écriture.

Ce processus de développement « sous serre » et d'appropriation fonctionne alors sur deux temps :

- en atelier (une heure et demie par semaine en classe dédoublée), chaque élève écrit par étapes une œuvre sur l'année, qui comprend un récit long. Chaque proposition d'écriture comporte un enjeu implicite, une notion de rhétorique ou de grammaire. Les élèves rencontrent cet enjeu avec leurs savoirs provisoires ou le contournent. Le travail du professeur est centré sur la situation de communication :
 - à l'émetteur, il donne confiance, et la conviction que son texte est attendu ;
 - aux récepteurs, il enseigne l'accueil ;
 - il considère les productions comme des textes littéraires en devenir et entraîne les auditeurs à saluer les trouvailles, puis à nommer les signifiants et les constructions grammaticales efficaces. Ces séances changent la représentation des élèves de leurs compétences;
- en cours (trois heures par semaine) l'ordre de visite du programme suit celui des enjeux de l'atelier(...). La grammaire est au service de leurs créations. » (Campana M. et Castincaud F. 1999 : 74-75)

3. Nécessité des manipulations

Les activités de manipulation sont une autre technique visant la maîtrise du discours. Elles sont définies par F. Gadet et F. Mazière comme *des opérations formelles qui peuvent toucher différents niveaux et prendre diverses formes combinables : l'effacement, le remplacement, le déplacement et l'ajout. Elles interviennent dans la construction de la grammaire pour l'élaboration du matériau de base et sont un processus actif d'expérimentation, faisant appel à l'acceptabilité*²². Les grammaires scolaires ne proposent pas des manipulations sur corpus, mais on trouve néanmoins des exemples de telles manipulations, qu'il s'agisse d'un travail de découpage ou d'effacement. Ces manipulations s'éloignent de l'apprentissage traditionnel de la grammaire par l'apprentissage de règles. Grâce aux manipulations, la méthode scolaire est fondamentalement différente puisque la démarche n'est plus celle de la déduction : les manipulations à partir de corpus permettent une démarche inductive plus vivante et qui manie une plus grande variété d'énoncés. Les Instructions proposent :

²² Voir Gadet F. et Mazière F. 1982 : 121

« Les conséquences pédagogiques : une démarche inductive

Former un élève susceptible de *réfléchir* plutôt que de *reconnaître*, capable donc d'un raisonnement véritable face à un phénomène grammatical, appelle un certain nombre de choix dans le domaine pédagogique, tout autant que dans le domaine didactique. Il est en effet nécessaire de le placer constamment en situation de recherche, que ce soit à partir d'une production orale ou écrite, d'un texte d'auteur ou d'un écrit scolaire.»

(Programmes et Accompagnement 3° - 2002 : 197)

La langue peut être appréhendée comme objet d'interrogation et de questionnement. Dans ce sens, les activités de manipulation doivent être à la fois des activités de pratique de la langue et des activités de réflexion linguistique. Elles sont particulièrement recommandées pour la mise en place de la définition de certaines propriétés. Grâce à différents types de manipulations, le scripteur doit aussi pouvoir prendre suffisamment de recul par rapport à son propre texte. M. J. Béguelin résume les nombreux avantages de ces techniques comparées à la grammaire descriptive :

« En proposant la panoplie des manipulations, il [le bagage méthodologique et notionnel présenté] donne aux enseignants et aux élèves l'occasion d'appréhender la langue comme un objet d'investigation, dont l'étude, menée de manière inductive, permet d'éclairer progressivement les régularités de fonctionnement. Dans le meilleur des cas, et si les procédures de découverte sont véritablement privilégiées par rapport aux produits, les élèves pourront acquérir une méthode d'analyse, un savoir-faire qu'ils auront l'occasion d'exploiter et de réinvestir tout au long de leur formation en français, mais aussi dans l'apprentissage d'autres langues.» (Béguelin M. J. 2000 : 131)

A titre d'exemple, la sociolinguistique, dans la formation des enseignants permet de prendre connaissance de quelques phénomènes de variations. Ainsi l'enseignant pourrait inclure les remarques orales dans leur leçon ou les utiliser comme base de réflexion dans les manipulations au lieu d'insister sur l'apprentissage de règles et des exceptions. Même si les manuels n'intègrent pas ce genre de travaux dans leurs activités, ils en font parfois mention comme la forme *ne ... point* considérée comme un régionalisme par *Grammaire française 5^o*.

¹ Mauffrey A. et Cohen I. 1987 : 35.

4. Quatre lignes directrices

La mise en application de ces suggestions pourrait améliorer les méthodes d'approches grammaticales. Elles ont pour but de confronter davantage l'élève à sa langue et non de lui fournir des savoirs définitifs comme le font la plupart des grammaires scolaires. D. Martin (1999) distingue quatre lignes directrices pour aider à la construction d'un savoir par l'élève et au nombre desquelles nous pouvons déjà repérer les manipulations :

- « a) faire manipuler, transformer des phrases par les élèves
- b) amener des élèves à réfléchir sur leur conception grammaticale et à en tester la validité ; il s'agit donc ici d'instaurer un travail métacognitif de réflexion
- c) instaurer une pédagogie centrée sur l'erreur en rendant particulièrement attentifs les maîtres aux connaissances erronées que peuvent construire les élèves afin d'intervenir pour les éliminer
- d) différencier l'enseignement en fonction des compléments très variables des élèves d'une même classe. » (Martin D. 1999 : 31-32)

Ces axes n'ont rien à voir avec le contenu des exercices traditionnels qui se contentent de confronter les élèves avec des cas conçus pour entrer dans les cadres prévus par les définitions des manuels. Les propositions de D. Martin tentent de rompre une tendance à l'applicationnisme et encouragent par conséquent les élèves à s'investir dans une pratique de la langue et cela, même à l'écrit. Y a-t-il des suggestions pratiques pour une amélioration de la démarche dans les manuels ? Les paragraphes suivants traitent précisément en profondeur d'un manuel qui amène une réflexion.

5. Un manuel particulier

5.1. Originalité de la démarche

Au début de notre recherche, nous nous attendions à trouver des références linguistiques (ou tout du moins des renvois à des grammaires descriptives) dans les manuels, mais lors de l'analyse des ouvrages scolaires, nous n'en avons guère trouvé. Cependant un ouvrage de français destiné à des élèves de 4^o et 3^o (*Perspectives 4^o-3^o* : 1979) a répondu à cette attente. Notons qu'il s'agit là du seul ouvrage consulté qui cite des contributions

linguistiques. Il est intéressant de reprendre son contenu concernant la définition de l'objet, tant la différence de définitions est grande en comparaison de celles que nous avons citées jusqu'à présent. Cet ouvrage mérite un développement spécifique dans le fil de notre étude car il représente un cas remarquable parmi tous les autres. La leçon s'intitule « *Où est l'objet ?* » et elle fait preuve d'un vif esprit critique constructeur envers les autres manuels.

« La notion de complément d'objet (nous abrègerons en CO) est très difficile, presque impossible à saisir dans bien des cas.

« *Quand on veut animer une conversation entre grammairiens, il suffit d'orienter les idées sur le CO. Pourquoi ? Tout simplement parce que la notion d'objet est si vague qu'on n'en voit pas toujours les limites* » (J. Laboriat)

« *Où s'arrête la notion d'objet ? Où cesse-t-on d'être en présence d'un objet ? C'est là une chose difficile à marquer... Pas de transitions insensibles, l'on verrait les différents compléments s'acheminer au rôle de CO. Il y aura toujours quelque chose de délicat et de conventionnel.* » (F. Brunot)

Exemples d'incertitude :

Cet enfant a *cinq ans*. Mon cousin vise *Paris* tandis que sa femme demande Lyon. La culture est ce qui reste quand on a *tout* oublié.

Ces compléments dans l'analyse de phrases de ce genre seraient singulièrement téméraire ». (Ballot M. et Lafond S. 1979 : 44)

Plusieurs raisons fondent le caractère remarquable de *Perspectives 4^o-3^o*. Premièrement, cette grammaire suggère la complexité de la question. Habituellement la leçon se présente de façon péremptoire, mais le manuel évoque ici diverses difficultés : définition du CO « très difficile ». Deuxièmement, cet ouvrage offre des exemples d'incertitude, ce qui est pour le moins inhabituel. Généralement les exemples, comme nous l'avons constaté à de nombreuses reprises, ne sont pas seulement des illustrations mais des arguments faisant partie intégrante de la démonstration. Ils sont considérés comme point de départ de la discussion et ils viennent prouver que la question mérite d'être posée. D'autres passages vont dans ce sens quant à la définition de l'objet :

« Elles varient d'un manuel à un autre.

La plus courante est : « Le CO est l'être ou la chose sur qui passe (porte, s'exerce) l'action exprimée par un verbe transitif. » Je mange une pomme. Les élèves aiment le français.

D'autres définitions nous surprennent :

« Le mot qu'on attend après le verbe, c'est l'objet ». Alors que notre attente peut avoir de tout autres objets (sens) :

Mon train part... à 17h24.

« C'est le mot qui reçoit l'action du sujet, qui est transformé par l'action du sujet », dit un grammairien qui prend comme exemple :

L'automobile a écrasé un piéton ... qui doit être en effet transformé.

Les auteurs de « La grammaire du français contemporain » (Larousse) avouent que c'est bien à regret qu'ils ont conservé la définition traditionnelle, et ajoutent que :

« Dès l'Antiquité, les grammairiens avaient noté qu'elle ne s'appliquait à certains cas qu'au prix de raisonnements sophistiqués » (sens). En quoi peut-on dire que l'action passe sur *rose* ou *coup* dans :

Elle respire une rose

Il reçoit un coup

Et que dire des tours comme :

Ses mains sentent l'oignon

Il a dormi une nuit paisible ? » (Ballot M. et Lafond S. 1979 : 44)

Concernant cette première partie définitoire, nous voudrions signaler l'esprit critique de cette grammaire qui n'hésite pas à citer d'autres définitions pour pouvoir ensuite préciser dans quelle mesure celles-ci sont discutables. Elle ajoute que les exposés ne sont pas unanimes, ce qui supprime la pseudo-certitude présente dans la plupart des manuels scolaires. La démarche adoptée peut être rapprochée d'ouvrages de recherche qui entament la réflexion par un état des lieux pour ensuite travailler sur les insuffisances ou même les erreurs de formulation. De plus, elle propose quantité de remarques que nous avons déjà évoquées ou qui avait déjà été soulevées par les contributions de grammairiens ou de linguistes. Ainsi, elle rappelle l'étonnement que suscite parfois la définition de l'objet dans des phrases comme « il reçoit un coup ». L'objet n'est expressément pas celui sur qui s'exerce l'action. Quant à l'identification même du CO, il utilise une démarche que nous qualifierons d'essai erreur en

déterminant les moyens qui sont traditionnellement utilisés pour reconnaître l'objet. Cette démarche suppose d'inspecter minutieusement les techniques d'identification et de juger lesquelles sont valides et efficaces.

« Conséquence : si nous conservons la dénomination « complément d'objet », comment parviendrons-nous à l'identifier ? Eprouvons tous les moyens qui nous sont recommandés.

« 1. La possibilité de retournement ²(forme passive)

C'est la propriété la plus fréquente signalée par les manuels de grammaire.

Le moyen est en effet efficace dans :

Paul bat Pierre – retournement – Pierre est battu par Paul. Astérix et Obélix attaquaient les Romains - les Romains...

Mais le retournement est déjà lourd et curieux dans :

Il mange son pain. Son pain est mangé par lui.

Elle a souffert le martyre. Vous voudrez bien passer votre chemin. Maman monte l'escalier et le déjeuner de grand-père.

le retournement est impossible dans :

Ce livre vaut la somme payée... la somme payée ?

Tout ici respire la peur de mourir. (A. Camus)

Le vagabond cherchait où passer la nuit. (...)

5. La question « qui » ou « quoi » après le verbe

« La grammaire traditionnelle préconise la tactique suivante : pour trouver le CO, il faut poser la question « qui » pour les personnes, « quoi » pour les choses après le verbe. » (Galisot)

Rien de plus dangereux : à la question quoi répond, très raisonnablement et logiquement, ... n'importe quoi.

Dans la cour chantent les oiseaux.... Chantent... quoi...où quoi ?

L'accusé plaide coupable. Prenez la porte. Il prend pour femme sa servante.

² Nous n'avions jamais rencontré cette formulation auparavant.

Dans son « *Traité complet d'analyse* », un grammairien déclare : « *l'attribut répond à la question « quoi » faite après le verbe* », et donne pour exemples :
Napoléon fut empereur des Français... fut quoi ? Empereur
*Cet élève est travailleur... Cet élève est quoi ? Travailleur.*³ ».

(Ballot M. et Lafond S. 1979 : 45)

L'examen de ces moyens de reconnaissance analysés les uns après les autres permettent de faire quelques reproches aux autres grammaires scolaires. *Perspectives* évoque clairement les grammairiens et les grammaires descriptives. Ce manuel évoque des points délicats qui ne sont jamais pris en compte dans les autres grammaires scolaires : par exemple, les incertitudes de la pronominalisation ne sont jamais signalées. Ces indications ne sont qu'analysées dans les grammaires descriptives. La *grammaire méthodique du français* aborde les modalités de l'emploi de verbes comme *coûter* ou *valoir* (verbes d'évaluation quantitative) qui ne s'emploient pas au passif⁴. Quant à la technique des questions, il est vrai qu'il est extrêmement rare de la trouver dans les consignes grammaticales mais elle est pourtant encore présente dans l'esprit de nombreux élèves. Contrairement à de nombreuses grammaires, la difficulté de la place du complément d'objet est la dernière controverse soulevée. Habituellement, les grammaires de collège se contentent de généralités sur la place de l'objet situé après le verbe.

³ L'ouvrage continue ainsi :

Le CO est toujours placé après le verbe

Sauf évidemment s'il est représenté par un pronom.

Mes parents ont vu nos amis. Il les ont vus.

Mais il est bien d'autres cas où le CO précède le verbe :

- phrases interrogatives ou exclamatives :

Quelle saison préférez-vous ? Que de choses nous ignorons !

- locutions anciennes :

Grand bien vous fasse ! Il gèle à Pierre fendre.

- mise en valeur, avec rappel du pronom :

Ce témoin, je le récuse. De mes intérêts, il s'en moque.

Une nouvelle forme, lancée par la publicité, semble gagner de proche en proche :

Aquitaine, moi j'aime. Deux litres sous le pied, vous essayez ? Vidé je me sens (F. Dard)

⁴ « Non seulement ces verbes d'évaluation quantitative ne s'emploient pas au passif (*Cette voiture lui a coûté un million / * Un million lui a été coûté par cette voiture*) mais ils se distinguent par des formes et des conditions de pronominalisation particulière : *Combien coûte-t-il ? / pèse-t-il ? / fait-il ? - Ce modèle coûte 20 francs. Celui-ci (en) coûte autant - Ses 100 kilos, il les pèse bien - Le mètre quatre-vingt qu'il mesure en fait le plus grand de la classe*. Ils ont presque tous une construction parallèle où l'objet direct passivable et normalement pronominalisable dénote l'objet que le sujet évalue : *Il a pesé 20 kilos de sucre / mesuré 2 mètres de tissus / goûté tous les vins*, etc. On en conclura que les deux types de construction comportent un complément direct, mais que les restrictions associées à la première construction signalent que le complément ne doit pas être interprété comme l'objet affecté par l'activité du sujet. » (Riegel M., Pellat J. C. et Rioul R. 1994 : 221)

La formulation de l'ensemble de cette démarche laisse supposer que les réponses apportées (tout autant que les questions soulevées) sont le fruit d'une étude de travaux antérieurs. Les citations de grammairiens le confirment mais aussi le procédé qui consiste à tester des propriétés communément admises. Ce travail est le fruit, d'une consultation approfondie de diverses sources et il s'agit d'une des clés de la réussite d'une grammaire scolaire. Les grammaires scolaires se suivent et malheureusement se ressemblent. Cet exemple de grammaire particulière permet encore de rappeler que le but de notre recherche n'a pas été de produire un discours critique vis à vis de toutes les grammaires scolaires. Nous postulons que puisque ce type d'approche, considérée comme excellente, a été produite, il est possible d'en former d'autres sur ce modèle. Cette manière de concevoir une grammaire permet, de poser de vrais problèmes⁵ en citant des avis de grammairiens et de linguistes et non de les cacher comme si la grammaire était une discipline fermée sur son objet d'étude. Nous pensons que cette démarche est profitable. La démarche de *Perspectives* se veut résolument réflexive.

5.2. Stabilité des repères grammaticaux

Certains évoqueront sans doute le fait que les élèves ont besoin de réponses définitives sans ambiguïté et qu'il est indispensable de donner des explications fixes. Ceci soulève la question de la stabilité des données fournies. Campana M. et Castincaud F. proposent :

« Certes on nous fera entendre que placer les élèves devant cette complexité aux pièges nombreux risque d'augmenter la confusion dans les esprits. Les enfants auraient besoin de repères invariables, de marques référentielles. A ceci nous pourrions répondre que les prétendus pièges n'existent que par rapport à la formulation de règles strictes et présentées faussement comme sans risques et absolues. Quant aux repères dont il faut doter les élèves, nous pensons que l'approche de la langue et de sa complexité, en s'arrêtant quand faire se peut sur des îlots de terre ferme qu'elle comporte tout de même, est moins déroutante que l'apprentissage exclusif de recettes qui prendront un jour la consistance des sables mouvants. » (Campana et Castincaud 1999 : 41- 42)

⁵ Il faut ajouter que ce manuel est également étonnant dans le sens où il ne comporte pas d'exercices en tant que telles mais tout au long des leçons on trouve des questions qui doivent mener la réflexion.

L'intérêt de cette démarche n'est pas négligeable, car ce type d'approche encourage l'élève à faire preuve de réflexion sur la langue et à utiliser un métalangage. L'objectif est de montrer qu'il est possible de faire acquérir aux élèves une réflexion autonome sur leurs pratiques grammaticales. Les élèves peuvent alors dégager des points de critiques, d'oppositions ou de comparaisons. Cela nous paraît être la meilleure façon pour éviter de faire de l'enseignement grammatical, un enseignement dogmatique. Chaque manuel a l'habitude de se présenter, on le constate, comme détenteur de la "vérité grammaticale". Malgré les nombreuses contradictions⁶ effectives au sein de l'ensemble des grammaires scolaires, chacune considère apporter la plus juste vision du français. Le style, la présentation, la forme ne laissent guère la place aux questionnements, aux incertitudes qui résultent pourtant inexorablement de toutes descriptions grammaticales.

⁶ Les différences terminologiques peuvent être à elles seules source de perturbation dans l'apprentissage.

CHAPITRE IV. AVENIR DE LA GRAMMAIRE SCOLAIRE

Dans ce dernier chapitre, nous allons concentrer nos réflexions sur le devenir de la grammaire scolaire. La consultation des ouvrages a montré l'évolution sur ces dernières années. Nous allons examiner d'autres tendances comme par exemple, un accroissement des objectifs de communication et les réelles innovations.

1. Objectifs variés

Le souci des ouvrages grammaticaux (contrairement à leur intitulé) ne se situent pas toujours autour des problèmes de grammaire en tant que tels. Par exemple, *l'Art d'écrire 5^o. Vocabulaire, grammaire, expression écrite* n'a pas seulement pour objectif d'inculquer la grammaire aux collégiens ou la maîtrise du discours : le but particulier de celle-ci est également de « faire du cours de grammaire un cours de langue attrayant et efficace ». Cet ouvrage n'est pas construit comme les autres manuels traditionnels. Dans le sommaire, les titres des rubriques de grammaire peuvent ne correspondent pas aux titres traditionnels :

« La situation d'énonciation

Les substituts du nom

Le jeu des temps

La phrase narrative

La chronologie des faits

La phrase descriptive

Description objective ou description subjective

Le point de vue

Le portrait

La parole rapportée, etc. »

(Colmez F. , Astre M. L. , Defradas M. 1997 : 4-7)

On le constate, ces rubriques ne se rapportent pas à des notions de grammaire phrastique bien que désigner sous le nom de *séquences grammaticales*, il s'agit plutôt de la description de certaines notions principales dans le cadre textuel. La grammaire phrastique semble avoir

disparu de ce manuel. En effet, les seules courtes indications réellement grammaticales dans le domaine de la phrase, se situent dans un cadre intitulé « à retenir » et celles-ci sont toujours orientées vers l'écriture⁷. Par exemple, les propositions subordonnées sont uniquement décrites par leur fonction narrative :

« Pour rendre compte d'un événement, raconter une histoire, vous emploierez des **phrases narratives**⁸ ». (Colmez F. , Astre M. L. , Defradas M. 1997 : 73)

Ce manuel n'est pas le seul dans ce cas : *Grammaire pour lire et écrire 4°* (Stissi D. , Bidault J., Allardi J.B. et Arnaud M. : 1998) est ainsi conçu de la même manière. L'ensemble du manuel est construit en quatre parties intitulées :

1. L'énonciation et le texte : les paroles rapportées
2. Décrire
3. Expliquer et argumenter
4. Raconter

A la fin de l'ouvrage se trouvent cinq parties relativement brèves : classes de mots, définitions des fonctions, un glossaire, des tableaux de conjugaison et un index des auteurs cités. Certes cet ouvrage fait une place très importante à la grammaire de discours et le plan des programmes officiels est reproduit dès les premières pages du manuel. Pourtant la grammaire phrastique (qui se résume seulement à quelques pages dans le glossaire) et la grammaire textuelle n'occupent que quelques pages dans des encadrés au milieu de tous les textes.

2. Vers des objectifs communicatifs

L'école a longtemps oscillé entre une tendance pragmatiste avec de nombreux exercices et des périodes plus théoriste où les exercices étaient considérés comme trop fastidieux. L'alternance de ces deux périodes est l'une des raisons qui expliquent la recherche d'autres approches. L'apprentissage de la grammaire s'institue de plus en plus dans un cadre collectif. En effet, il semble normal d'appliquer le savoir grammatical également aux exercices et surtout aux activités grammaticales. Certains manuels ont déjà mis en place de telles innovations en ne limitant pas l'interaction avec le professeur mais en développant la

⁷ Evidemment des données orientées sur l'écriture s'avèrent bénéfiques dans l'objectif final de maîtrise de la langue.

⁸ En gras dans le texte.

communication à l'intérieur du groupe apprenant. Par exemple, dans le chapitre relatif aux formes de phrase lié aux actes de parole, un exercice requiert de « Prendre la parole pour faire agir » de la manière suivante⁹ :

« Un de vos camarades s'est montré injuste envers vous ; vous lui faites part de votre indignation. Rédigez en une quinzaine de lignes les propos que vous lui adressez dans le but de lui faire reconnaître ses torts et d'obtenir de lui une promesse. Vous pensez à utiliser différents verbes de parole » (Haubert D. , Paccalin M. , Pellet E. , Voltz F. , De Vuilpillières C., Géraud V. et Moreau J. N. 1999 : 52)

Dans le même ordre d'idée, la pragmatique a fait son entrée dans la pédagogie il y a quelques années maintenant. Mémoriser des formes n'est pas *faire* ou *connaître* la grammaire, il s'agit de pouvoir l'appliquer. C'est alors qu'il est indispensable de mettre l'accent sur le rôle des exercices tournés vers la communication. Par exemple, des ouvrages¹⁰ proposent effectivement des activités grammaticales qui offrent des situations concrètes de communication. Ils exploitent des circonstances comme le débat ou des cas de la vie courante et permettent de porter un autre regard sur le discours. L'élève peut par exemple repérer dans ses paroles improvisées des éléments qu'il doit modifier pour l'exercice. Il apprend alors à examiner son propre discours. Ces suggestions sont plus constructives que le traditionnel cours magistral suivi exclusivement d'exercices écrits puisqu'elles permettent aux élèves de participer dans des activités du type :

- ❑ « Tu donnes des consignes orales à tes camarades pour leur faire exécuter une figure de mathématiques ou un quelconque schéma. Tu t'efforceras de ne jamais employer l'impératif. »
- ❑ « Improvise oralement un éloge du dernier film qui t'a plu, sans jamais dire "je". Un camarade surveille uniquement ton langage... et compte les "je" qui t'échappent ! »

⁹ Dans le même contexte, l'élève doit imaginer et formuler des interventions d'une avocate en tenant compte de la relation à l'interlocuteur, inventer une plaidoirie, un monologue pour se disculper, etc.

¹⁰ Les exemples qui suivent sont tirés de *Grammaire pour lire et écrire* de Stissi D. , Bidault J. , Allardi J.B. et Arnaud M. 1999 : 48, 200 et 223)

PARTIE IV. EXAMEN CRITIQUE DE L'APPROCHE GRAMMATICALE SCOLAIRE

- ❑ « Deux élèves improvisent une scène sur l'une des situations suivantes : il demande de l'argent à ses parents, il veut faire un sport dangereux , etc. »
- ❑ « Photographies à l'appui, organisez un débat autour du thème : « doit-on tout photographier sous le prétexte d'informer ? »

Ces propositions originales suscitent un travail sur l'oral en considérant celui-ci comme une improvisation ou une prise de la parole à valeur argumentative et non seulement comme une forme d'écrit oralisé comme nous allons le voir dans le paragraphe suivant.

Sur les vingt cinq ouvrages de notre corpus, tous niveaux confondus, les titres sont également révélateurs. On peut clairement noter une distinction en fonction de la date d'édition. Avant 1995, les titres sont essentiellement et exclusivement conçu de la manière suivante « grammaire + niveau de la classe ». A la manière d'un livre de mathématiques, ou d'histoire géographique. Cependant après 1995, les titres sont davantage tournés vers l'expression, la production écrite ou la communication en terme d'objectifs. Par exemple,

Grammaire pour les textes 6°

Grammaire pour lire et écrire 4°

La grammaire n'est plus le terme unique du titre de l'ouvrage mais ce dernier est associé aux textes ou à la langue :

Grammaire du Français 5°

Français 3° Tout simplement

Le tableau suivant récapitule tous les titres des ouvrages de notre corpus en prenant comme référence la date de 1995 relativement aux évolutions des I. O.

	Titres des ouvrages
AVANT 1995	<i>Grammaire 6°</i> <i>Grammaire française 6°</i> <i>Grammaire française 6°/5°</i> <i>Grammaire 5°</i> <i>Manuel d'Activités Grammaticales 4°</i> <i>Grammaire 4°</i> <i>Grammaire 3°</i>

	<i>Grammaire française et expression écrite 4°/3°</i> <i>Français 4°-3°</i>
APRES 1995	<i>Grammaire et Expression 6°</i> <i>Grammaire pour les textes 6°</i> <i>Grammaire française 6°. Livre du professeur</i> <i>Grammaire et Expression 5°</i> <i>Grammaire et Expression 5°. Livre du professeur</i> <i>Grammaire et expression 5°</i> <i>L'Art d'écrire 5°. Vocabulaire, grammaire, expression écrite</i> <i>Grammaire du Français 5°</i> <i>Grammaire et communication 4°</i> <i>Grammaire du Français 4°</i> <i>Grammaire pour lire et écrire 4°</i> <i>Français 3° Tout simplement</i> <i>Grammaire et expression Français 3°</i> <i>Grammaire du français 3°</i> <i>Grammaire pour lire et écrire 3°</i>

3. De réelles innovations ?

Contrairement à ce que nous venons de voir, sous prétexte d'activités orales, sont également présentés des exercices classiques. Un vocabulaire de rénovation est omniprésent dans les pages d'introduction des manuels mais, que concerne précisément la rénovation ? Prenons un exemple : le manuel *Grammaire pour lire et écrire 4°* (Stissi D. , Bidault J., Allardi J.B. et Arnaud M. : 1998) insiste fortement sur les nouveaux apports concernant l'oral. Il affirme dans son introduction qu'il est possible d'aboutir à l'expression écrite ou orale en partant de la lecture. Des pages d'activités à la fin des chapitres se divisent en *dire* et *écrire* mais des interrogations surgissent immédiatement. En quoi donc consistent ces nouvelles remarques sur l'oralité ? Sous ces dénominations vagues se cachent en fait des exercices oraux qui restent pour le moins traditionnels¹¹. Ce sont des activités de préparation de débats, d'exposés, où on vise l'apprentissage de scènes de théâtre ou des monologues.

¹¹ On note seulement la suggestion de deux exercices originaux : le jeu du téléphone (déformation par l'oral d'une histoire initiale) et le récit d'un conte en commençant par la fin.

PARTIE IV. EXAMEN CRITIQUE DE L'APPROCHE GRAMMATICALE SCOLAIRE

L'apprentissage de poésies nous a paru déconcertant : comment imaginer que l'apprentissage d'une récitation relève de l'expression orale spontanée et en quoi ceci constitue-t-il sérieusement une nouveauté ? Non seulement il est bien difficile de voir dans tous ces exercices une quelconque innovation mais, souvent l'élève organisera préalablement ce travail à l'écrit et l'intervention se transformera généralement en écrit oralisé et non en un exercice pertinent d'oral spontané.

Malgré toutes les tentatives d'amélioration des conditions de l'enseignement et malgré toutes les suggestions proposées, la grammaire scolaire s'est enfermée dans un profond immobilisme dont les manuels ne sont qu'un élément¹². Que ce soit dans le cas de la négation ou de l'objet, nous l'avons vu, la grammaire ne s'éloigne que peu des exemples ou des dénominations canoniques. Les images véhiculées par les grammaires scolaires sont identiques à celles proposées il y a une cinquantaine d'années. Nous rappelons cette citation déjà évoquée de A. Chervel qui s'interrogeait sur le devenir de ce qu'il nomme la seconde grammaire :

« Que restera-t-il, dans dix ou vingt ans, de l'actuelle grammaire moderne ? Aura-t-elle, comme certains le pensent, laissé la place à un enseignement beaucoup plus "scientifique" ? Ou s'effacera-t-elle graduellement en laissant à l'enseignement scolaire quelques souvenirs de son passage, comme les groupes nominaux et les niveaux de langue ? Il est un peu tôt pour le dire. Mais l'histoire de la grammaire scolaire incite à la circonspection. Il y a juste cent ans, la grammaire historique était elle aussi partie pour renouveler sur une base scientifique l'enseignement de la langue à l'école. » (Chervel A. 1977 : 273)

Cette grammaire affichait pleinement son désir de scientificité a-t-elle tenu ses engagements ?

B. Combettes répond de façon négative :

« L'articulation qui devrait s'établir entre les contenus d'enseignement et les démarches, problème fondamental, n'a pas vraiment été réalisée : la méthodologie de la linguistique n'a pas vraiment pénétré dans la pratique. Ceci

¹² D'autres habitudes favorisent aussi l'immobilisme comme le souligne l'annexe 2. Le fait que certains professeurs utilisent des photocopiés construits par eux-mêmes et reproduits d'année en année en est un autre facteur.

est nettement perceptible dans la majorité des manuels : les changements parfois importants, dans les notions, ne s'accompagnent guère d'une modification des attitudes : les exercices proposés, le déroulement des séquences, la place respective de l'observation, de la pratique, des règles, ne sont guère différents de ce que l'on pouvait trouver dans une leçon de grammaire des années 60 (...)» (Combettes B. 1995b : 91)

4. Les tendances actuelles

4.1. Les trois types de grammaire

Etudier l'évolution de la présentation des grammaires scolaires sur ces vingt dernières années requiert également d'accorder une attention particulière aux présentations les plus récentes. Certains nouveaux ouvrages de collège sont riches d'enseignement car ils comportent parfois des présentations bien différentes en comparaison des éditions plus anciennes. Il y a manifestement des changements considérables qu'il faut intégrer à notre réflexion. Tout d'abord, le plan des grammaires récentes s'est modifié : en effet, des notions propre à la grammaire textuelle apparaissent désormais de façon claire. Ainsi, des chapitres intitulés « *thème et propos* » ou « *progression thématique* » sont dorénavant intégrés dans des manuels. Des notions comme les *connecteurs* sont aussi nommés tel quel dans les ouvrages. Des parties consacrées à l'expression orale voient effectivement le jour. Les premiers manuels¹³ à adapter ce genre d'informations sont édités dans les années 1999 et restent surtout proposés à des élèves de 3°. Pourtant c'est une compétence prescrite par les programmes officiels dès le cycle central :

« Repérer les éléments assurant la continuité du texte (REPRISES NOMINALES et PRONOMINALES) et les éléments assurant sa progression (THÈME, PROPOS, la cohérence du texte FORMES ET PROGRESSION) analyser leur rôle dans le texte, en liaison avec le genre THÈME/PROPOS, THÉMATISATION (VOIX PASSIVE, MISE EN RELIEF) » (Programmes et Accompagnement – Cycle central 2002 :107)

¹³ Ces remarques concernent toujours l'échantillon de manuels que nous avons étudiés.

La grammaire textuelle permet d'améliorer les compétences des élèves sur la cohérence de leur rédaction et que ceci s'inscrit également dans une optique de décloisonnement. En effet, dans un enseignement cloisonné, le cours de français est composé d'activités diverses examinées isolément les unes des autres. L'étude de texte n'a alors aucun lien avec l'expression écrite et les apprentissages sont éclatés et les objectifs nécessairement parcellaires :

« Le mode d'organisation du travail proposé par les programmes, celui de la séquence didactique, invite expressément à associer autour d'un même objectif les différentes composantes du français et à passer d'un enseignement cloisonné à un enseignement décloisonné ». (Programmes et Accompagnement – Cycle central 2002 : 92)

Toutes les maisons d'édition ne fournissent pas encore l'étude de ces notions dans leur intégralité mais le travail par **séquence** et **objectif** y est majoritaire. Définie dans le document *Accompagnement des programmes de 6e* comme un « mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif sur un ensemble de plusieurs séances », la séquence didactique permet de mettre en œuvre le décloisonnement. Elle fixe un objectif unique expliqué aux élèves et elle s'appuie sur des exercices d'écriture variés ou sur des productions intermédiaires qui se développent au fil des séances et préparent les élèves à la production de fin de séquence. La production de fin de séquences se retrouve concrètement dans les manuels par des activités d'expression écrite en fin de chapitres ou dans des encarts « préparation au brevet ».

On constate un nombre important d'évolutions pour certains manuels et les changements peuvent être attribués à différents facteurs. Premièrement, ces ouvrages se réclament de nouveaux programmes de 1998. Deuxièmement, l'équipe de rédaction s'est élargie à des auteurs d'horizons différents. Parmi eux, on trouve des enseignants d'Université en Lettres, en Sciences du Langage, etc. Les concepteurs issus du milieu universitaire ont sans doute le réflexe de prendre en compte davantage de recherches modernes. De plus, depuis des dizaines d'années maintenant des chercheurs en linguistique ou en didactique du français

langue maternelle proposent des suggestions pour l'apprentissage de la grammaire. Ces conseils ne sont pas négligeables et il est important de les voir enfin intégrés à l'enseignement grammatical¹⁴.

Par exemple, *Grammaire et expression 3°* (Cazanove C., Coste L., Gey M., Pruvost J., Sculfort M.F. et Pellat J.C. : 1999)¹⁵ tente de suivre efficacement les nouvelles Instructions Officielles en prenant soin de s'attacher à la maîtrise des principales formes de discours. Elle utilise à ce sujet le travail en séquences et le décloisonnement en prenant pour base d'étude un objectif précis clairement nommé (*Ecrire un texte explicatif, Réfuter, etc.*). Le décloisonnement se veut à la fois *cohérent et souple*. Ainsi, selon les auteurs du manuel, les activités grammaticales qui ont aussi comme point départ un texte, s'attachent à une étude proprement linguistique du texte. De plus, les activités d'expression orale ne cherchent pas à être de l'écrit oralisé mais un apprentissage rigoureux des techniques d'argumentation. Le point délicat de la progression est traité en fonction de croisement ou d'interaction entre les différents types de textes, ce qui a pour but d'éviter un morcellement de la problématique des genres discursifs. Élaborée par les professeurs en fonction de leur projet, la progression établit un agencement dans les apprentissages et des étapes tout en tenant compte de points de passage obligés (comme les œuvres au programme). Elle s'efforce également de déterminer un enchaînement précis des séquences, de manière à éviter l'empilement et la juxtaposition des notions.

Grammaire et expression 3° suit également les recommandations des Instructions Officielles en ce qui concerne les trois types de grammaire :

- grammaire de discours
- grammaire de texte
- grammaire de phrase.

Comme nous l'avons évoqué au paragraphe précédent, cette grammaire se soucie de présenter des notions de cohérence textuelle dans le cadre de la grammaire de texte. Elle étudie l'organisation du texte par l'intermédiaire de notions comme les formes de reprises, d'annonce, ou grâce à l'examen des différents types de progression thématique. Elle prend également en compte l'utilisation des mots organisateurs du texte (connecteurs). Quant à la

¹⁴ Dans le cadre de notre étude sur la négation et l'objet, des apports linguistiques seraient donc également les bienvenus.

¹⁵ Voir l'annexe 16 pour les détails de la structure des leçons au sujet de la grammaire textuelle.

grammaire de phrase, elle est belle et bien présente (contrairement à d'autres manuels qui la relèguent à de sporadiques points de résumé) mais reste envisagée comme un instrument permettant une maîtrise du discours. On notera aussi que ce même manuel évoque des notions sémantiques relativement précises comme l'antonymie, la synonymie ou l'hyponymie (cette dernière notion étant généralement très peu abordée en classe de troisième mais présente dans les Instructions Officielles) :

« La connaissance des principaux affixes aide à comprendre le sens des mots et à les orthographier ; l'identification des principales familles est déterminante pour l'orthographe ; la synonymie, l'antonymie et l'hyponymie ouvrent de multiples possibilités dans le domaine de l'expression, pour préciser et nuancer une description, pour articuler une argumentation, pour soutenir la cohérence d'un texte (l'hyponymie fournit par exemple des termes de reprise) »
(Programmes et Accompagnement – 3^o : 2002 : 202)

4.2. Grammaire textuelle et apport linguistique

Des leçons et des exercices nouveaux apparaissent dans les manuels de collège concernant la grammaire textuelle. Ceux-ci proposent de s'intéresser à quelques notions concernant la cohérence du texte comme celle de connecteurs ou de progression thématique. Conformément aux Instructions, l'**étude des formes de progression** (linéaire, à thème constant, à thèmes dérivés) est envisagée dans le cadre du fonctionnement du texte avec la part de stabilité qu'assurent les répétitions et l'apport d'informations nouvelles que permettent les formes de progression. L'objectif n'est pas alors de faire identifier et de nommer ces différentes formes¹⁶.

De quelles façons les grammaires présentent-elles les chapitres sur la progression thématique ? Un point de comparaison entre les suggestions de B. Combettes et la réalité de la présentation scolaire nous paraît ici intéressant aussi bien dans l'apport des éléments théoriques que dans celui de l'application par les exercices. Nous comparerons ces manuels en considérant les différentes façons de laisser la place à des informations de l'ordre de la grammaire textuelle et en particulier à propos de la progression thématique.

¹⁶ Les Programmes prennent soin de citer dans leur développement l'article de M. Charolles : « Problèmes de la cohérence textuelle », in *Pour une didactique de l'écriture*, coll. « Didactique des textes ».

1. **Premier ouvrage** : *Grammaire du français 3^o* (Cazanove C., Coste L., Gey M., Pruvost J., Sculfort M.F. et Pellat J.C 1999). Cet ouvrage propose trois "lieux" d'informations que nous allons analyser. Dans l'**index** quelques termes y font référence mais surtout grâce à la leçon et aux exercices. Au niveau des données de l'index, des termes comme *connecteurs, progression thématique, organisation et cohérence du texte*, etc. laissent entendre un apport concernant des leçons de macro-syntaxe et non plus seulement de la grammaire de phrase ou de discours. Quant à l'**apport théorique**, c'est sous le titre de « unité de texte » que commence la leçon. La première activité d'éveil débute par le relevé des mots qui soulignent les relations *entre*¹⁷ les phrases. La deuxième activité propose un discours incohérent et l'élève doit tenter d'expliquer les raisons de l'incohérence. La leçon insiste particulièrement sur la nécessité de créer un ensemble cohérent et organisé pour bâtir un texte. Elle indique également que le récepteur doit pouvoir « sentir une progression de l'information de phrase en phrase ; progression soulignée par des connecteurs ou des expressions qui organisent le texte », ce qui permet par la suite d'introduire une partie sur les connecteurs et sur la progression thématique.

Pour cette grammaire scolaire, les quatre éléments qui sous-tendent la cohésion textuelle sont donc :

- la présentation du texte (découpage en parties, paragraphes, alinéa, etc.)
- les connecteurs : ceux-ci peuvent être de plusieurs ordres (logiques, temporels, spatiaux, etc.)
- les systèmes de temps et de personnes : ce paragraphe est une brève explication du rôle et du fonctionnement des reprises nominales
- et enfin la progression thématique.

Ce découpage correspond aux quatre parties suggérées par les Programmes sous la dénomination :

- étude des unités textuelles, (paragraphe en tant qu'unité de sens)
- étude de l'architecture textuelle
- étude des formes de répétition (reprises nominales et pronominales) et de progression
- étude des connecteurs spatio-temporels et logiques¹⁸

¹⁷ C'est idée est pour nous capitale puisqu' elle suggère un réel travail sur le texte et non sur des phrases analysées de façon isolée.

¹⁸ (Programmes et Accompagnement – 3^o : 2002 : 200-201)

Plus précisément, en ce qui concerne les formes de progressions, l'ouvrage présente les trois types de progression à l'aide d'exemples et de schémas. Progression à thème constant, progression linéaire et progression à thème dérivé sont toutes trois illustrées de courts textes. Un chapitre précédent avait évoqué de façon succincte la distinction entre thème et propos. *Thème* étant défini comme suit : « les informations présentées par le locuteur comme déjà connues » et *propos* comme « celles qui sont présentées comme une information nouvelle ». Cette définition condensée fait abstraction de l'importance du contexte et de la notion de *transition*. On notera aussi la différence terminologique où *rhème* n'est pas proposé mais remplacé par propos. Les schémas repris ici sont pratiquement identiques à ceux de *Pour une grammaire textuelle* :

	Schéma provenant de « <i>Pour une grammaire textuelle</i> »	Schéma provenant de « <i>Grammaire du français 3^o</i> »
Progression à thème constant	$P_1: T_1 \rightarrow R_1$ \downarrow $P_2: T_1 \rightarrow R_2$ \downarrow $P_3: T_1 \rightarrow R_3$	$Th.1 \rightarrow Pr.1$ \downarrow $Th.1 \rightarrow Pr.2$ \downarrow $Th.1 \rightarrow Pr.3$
Progression linéaire	$P_1: T_1 \rightarrow R_1$ \downarrow $P_2: T_2 (=R_1) \rightarrow R_2$ \downarrow $P_3: T_3 (=R_2) \rightarrow R_3$	$Th.1 \rightarrow Pr.1$ \swarrow $Th.2 \rightarrow Pr.2$ \swarrow $Th.3 \rightarrow Pr.3$ \swarrow $Th.4 \rightarrow Pr.4$
Progression à thème dérivé	$T \text{ (Hyperthème)}$ $P_1: T_1 \rightarrow R_1$ $P_2: \dots\dots\dots T_2 \rightarrow R_2$ \downarrow $P_3: \dots\dots\dots T_3 \rightarrow R_3$	$Th. p. \rightarrow Pr.$ \swarrow $Th.1 \rightarrow Pr.1$ \swarrow $Th.2 \rightarrow Pr.2$ \swarrow $Th.3 \rightarrow Pr.3$

Enfin les **exercices d'entraînement** se répartissent après cette description sur deux pages et comportent douze exercices. Sept d'entre eux concernent des travaux sur les connecteurs : relevé de connecteurs ou rédaction de mini-texte grâce à différents types de connecteurs, dans un « texte à trous » par exemple. Deux exercices concernent les systèmes de temps et de personnes : il faut ici repérer des groupes qui désignent la même personne et le second exercice propose une réécriture d'un texte en faisant concorder les temps. Les trois derniers exercices fournissent la même consigne : repérer la progression thématique.

La conclusion sur ces quelques pages vers un apport d'information de type macro-syntaxique n'est pas négative. Il est vrai qu'on regrette peut-être l'absence de la notion de transition, la notion plus importante encore de rupture dans la progression, la brièveté du paragraphe sur les reprises ainsi que le manque de variété pour les exercices. A titre de comparaison B. Combettes proposait des exercices diversifiés avec au moins sept suggestions (toujours 'après *Pour une grammaire textuelle*) pour travailler sur l'acquisition et l'amélioration de la compétence textuelle des élèves. On relève ceux-ci :

1. Des exercices à choix multiples pour repérer des phrases qui s'adaptent le mieux à un type de progression
2. Des phrases à compléter
3. Examen et analyse de la construction progression thématique dans un texte
4. Des exercices de transformation
5. Activités d'extension de textes (début, fin ou parties internes manquantes)
6. Changement radical dans la construction thématique du texte
7. Construction d'un texte à partir d'éléments indépendants.

Malgré quelques lacunes, il est réellement encourageant de trouver dans les grammaires scolaires des éléments sur la cohésion qui se fonde sur des apports linguistiques concrets. Mais cette présentation n'est pas un fait unique et examinons comment se présente un autre ouvrage.

2. Second ouvrage *Grammaire et expression Français 3^o* (Haubert D. , Paccalin M. , Pellet E. , Voltz F. , De Vuilpillières C., Géraud V. et Moreau J. N. 1999) Là encore trois aspects seront évoqués. C'est **un lexique**, en fin d'ouvrage, qui donne les définitions de la *progression à thème constant, progression à thème dérivés ou « en éventail », progression linéaire ou en « escalier », propos, thème, etc.* Ces dénominations sont peu courantes mais ont l'avantage d'être explicites et de renvoyer aux schémas des leçons. Les définitions sont assez précises mais certaines d'entre elles restent discutables. *Propos* est défini de la façon

suivante : « information nouvelle qu'on apporte sur l'information de départ, le thème. Il se place à la fin de la phrase ». *Thème* est quant à lui défini comme : « information de départ dans un énoncé, que le récepteur connaît déjà, grâce à la situation ou au contexte. Le thème se place en tête de la phrase. Les constructions emphatiques, passives et impersonnelles ont pour effet de placer des groupes syntaxiques en position de thème. » Affirmer que le propos correspond à la fin de la phrase et le thème à son début est sans doute réducteur. Il ne faut pas oublier que c'est avant-tout le contexte, l'intonation, etc. qui fournira la valeur informative d'un énoncé. Dans un exemple comme *Marie lit ce livre*, il est clair que *Marie* sera effectivement thème si la question posée était « Que fait Marie ? ». Cependant dans la même phrase, « lit ce livre » pourra être considéré comme le thème si la question supposée était « Qui lit ce livre ? ». De même, examiner si une information est déjà *connue* ou si elle est *nouvelle* pour déterminer si elle est thème ou rhème, demeure élémentaire. B. Combettes rappelait à ce titre que :

« Les exemples que nous avons cités permettent de constater qu'il n'est pas possible d'établir une équivalence trop sommaire : « connu » = thème, « nouveau » = rhème ; en effet, savoir que tel ou tel syntagme d'une phrase est « connu » ou « nouveau » n'a pas grande importance si ce syntagme est considéré isolément : un groupe nominal comme *ton livre* ou : *ce livre*, renvoyant à une réalité déjà dans le contexte, connue également par l'émetteur et par le récepteur, aura une valeur informative fort différente dans les phrases suivantes :

(Qu'est-ce que tu penses de mon livre ?) → Ton livre est passionnant .

(A qui as-tu prêté mon livre ?) → J'ai prêté ton livre à Bruno.

(Quel livre as-tu prêté ? Le tien ou le mien ?) → J'ai prêté ton livre.

On peut avoir, à travers ces exemples, que le dynamisme communicatif ne s'établit pas en comparant seulement *ton livre* (qui serait considéré comme « connu » dans tout les cas) et *Bruno, ai prêté*, etc. (qui seraient plus ou moins connus...) ; ce qu'il faut prendre en compte , c'est plutôt le rapport, la mise en relation de syntagmes (...). » (Combettes B. 1983 : 35)

On trouve toutes ces informations sous le titre « organisation du texte » qui comprend aussi bien *la désignation et caractérisation*¹⁹, *les reprises nominales et pronominales*, les notions de *thème et propos*, la question *des progressions thématiques et des ruptures*. Nous passerons rapidement sur la première pour nous intéresser aux suivantes.

- Les reprises nominales : On les définit comme le « procédé qui consiste à reprendre, en totalité ou en partie, des informations données précédemment. ce procédé ne se limite pas à la phrase. » La dernière partie de cette analyse montre clairement qu'il faut dépasser le cadre de la phrase et que tout ce qui va suivre dans cette leçon ne pourra être examiné sur le plan micro-syntaxique. Là encore, aucune évocation relative à la référence ou à l'anaphore. Ces dénominations sont certainement jugées trop techniques mais pourtant apparaissent les termes « hyperonyme » ou « reprise fidèle ».
- Thème et propos.

Encore une fois, c'est *propos* qui est choisi et non *rhème*. En revanche il nous est apparu très formateur de proposer aux élèves quelques tests. Pour déterminer la répartition des valeurs informatives, la leçon rapporte les questions qui pourraient précéder les énoncés :

« → 1. Louis Aragon est l'auteur d'*Aurélien*.

→ 2. L'auteur d'*Aurélien* est Louis Aragon.

La phrase 1 répond à la question : « Qui est Louis Aragon ? », alors que la phrase 2 répond à la question : « Qui est l'auteur d'*Aurélien* ? ». La phrase 1 apporte une information sur Louis Aragon, alors que la phrase 2 apporte un renseignement sur le roman *Aurélien*. »

La suite de la leçon affirme que :

« Du point de vue de l'information, il existe dans la phrase deux places importantes :

avant le verbe se trouve généralement l'élément connu : le thème, à propos duquel est apportée une information nouvelle ;

¹⁹ Ceci correspond aux titres des cinq chapitres de « l'organisation du texte » dans cet ouvrage.

après le verbe, en fin de phrase, se situe le propos, c'est-à-dire l'information nouvelle qui est apportée par le thème. »

Nous ne voulons pas revenir sur les questions de la distinction « connu », « nouveau » ni sur celles de la place du thème et du propos dans la phrase mais il nous semble que cette déclaration oublie purement et simplement le verbe qui n'est pas seulement un élément « charnière ». Si nous reprenons notre exemple : *Que fait Marie ? Marie cuisine.* Le verbe *cuisine* porte en lui-même l'élément informatif. Ce n'est ni Marie, ni la suite puisque inexistante. Il faudrait faire attention à ne pas trop généraliser certaines informations qui se vérifient souvent mais dont il est possible de trouver des contre-exemples.

Le reste de la leçon attire l'attention sur les transformations de la phrase. Le chapitre n'insiste pas particulièrement sur cette description mais dévie rapidement sur la mise en valeur du thème ou du propos. En revanche ce dernier point suscite particulièrement l'intérêt : en effet, il opte de poser les portées sémantiques de l'utilisation des notions de thème et propos en affirmant une orientation de l'information. Ces données pratiques sont facilement compréhensibles et récupérables dans l'écriture de textes par les élèves. Elle explique ainsi :

« Seul le propos d'une phrase peut être mis en question. (...) Le thème est considéré comme indiscutable, « présupposé ». Dans de nombreux cas, la place de tel ou de tel GN en position de thème a pour effet d'orienter l'information : elle entraîne l'accord du destinataire. Les slogans publicitaires, les textes argumentatifs, font un emploi systématique de ce procédé. »

- Progressions thématiques et ruptures

La leçon s'applique à faire la distinction entre continuité et rupture puis prend en charge la description de chaque type de progression à l'aide de schémas simples et clairs. Les exemples sont directement intégrés à chaque schémas.

Progression à thème constant	Thème → Propos 1 <i>Elle portait...un sweat-shirt blanc...</i>
	↓ Thème → Propos 2 <i>Elle avait des souliers blancs et jaunes...</i>
	↓ Thème → Propos 3

	<i>Elle avait des bas de soie fumée....</i>
Progression linéaire ou en escalier	<p>Thème 1 → Propos 1 <i>Il entra... suivit un couloir bas...</i></p> <p>↓</p> <p>Thème 2 → Propos 2 <i>Tout au bout du couloir... il y avait une porte</i></p> <p>↓</p> <p>Thème 3 → Propos 3 <i>Elle (la porte) portait le numéro...</i></p>
Progression à thèmes dérivés ou en éventail	<p>Thème dérivé 1 → Propos 1 <i>le plancher était recouvert...</i></p> <p>Thème dérivé 2 → Propos 2 <i>le lit ne reposait pas...</i></p> <p>Thème dérivé 3 → Propos 3 <i>la niche servait de boudoir...</i></p> <p>Thème général <i>La chambre de Colin</i></p>

Quant aux précisions sur les ruptures, elles sont assez complètes et fournies puisqu'elles détaillent deux types de rupture de la continuité thématique :

- dans un récit
- ou dans un texte d'argumentation.

➤ Les exercices sur *thème et propos*

Neuf exercices se répartissent en trois parties : *identifier*, *transformer* et *employer*. Tous les exercices utilisent un texte de base. L'exercice 1 demande d'imaginer les questions auxquelles répondent des groupes soulignés dans un texte. Le n°2 est un repérage des thèmes et propos. Le n°3 offre deux versions d'un même texte et l'élève doit choisir laquelle lui paraît être l'originale. Le n°4 est une recherche d'expression valorisante au sein d'un texte et l'élève doit reconnaître si celles-ci sont thèmes ou propos. Le n°5 doit rétablir les propos manquants d'un texte et le n°6 doit lui, rétablir les thèmes manquants. Enfin les exercices 7, 8 et 9 sont des exercices de réécriture d'un extrait. Voici quelques exemples de consigne. La

plupart s'attache à travailler sur la progression thématique et ce manuel, encore une fois fait preuve d'une grande variété.

Exercice 1 : Déterminer la progression thématique.

Exercice 2 : Même exercice à partir d'un texte argumentatif.

Exercice 3 : Repérage de ruptures thématiques.

Exercice 5 : Un texte ne comprenant que des passages de premier plan demande à être compléter par des passages d'arrière plan.

Exercice 6 : Restituer l'ordre du texte et déterminer la progression.

Exercice 7 : Restituer l'ordre du texte et expliquer les ruptures.

Exercice 8 : Repérer des ruptures et réécrire un passage dans le même style que l'extrait.

Les exercices les plus couramment utilisés sont le repérage ou le relevé. Il peut s'agir de reconnaître un type de progression, de connecteurs, de ruptures, etc. Même si quelques notions sont absentes, on apprécie tout le soin mis en œuvre pour clarifier les explications par des schémas, des tests et des questions et surtout par l'utilisation d'extrait de texte. On ne peut manquer d'encourager les efforts des conseils pour un investissement des connaissances dans le champ de l'écriture. Nous espérons que d'autres éditions suivent ces pas pour introduire de la même façon les notions de grammaire textuelle dans leurs ouvrages dès le collège.

CONCLUSION

Tout au long de cette recherche, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes : Qu'appelle-t-on grammaire scolaire par rapport aux travaux des grammairiens ou des linguistes ? Comment se présente-t-elle aujourd'hui ? Quel est le contenu des manuels scolaires ? La grammaire intéresse-t-elle encore l'école ? La grammaire scolaire atteint-elle ses objectifs de scientificité ? Nous avons vu que A. Chervel (1977) s'interrogeait sur le devenir de la grammaire scolaire à la suite de son étude diachronique. Vingt ans plus tard, cette recherche constitue donc un point d'ancrage en ce qui concerne l'évolution dans ce domaine. Pour tenter de cerner le manuel scolaire, il a fallu tenir compte de ses nombreux constituants : le texte, l'image, les présupposés qu'il véhicule...(présupposés d'ordre cognitifs, normatifs, etc.). Nous l'avons constaté, la question n'est pas un simple débat d'étiquette grammaticale, il s'agit également du devenir d'une discipline. En effet, nous sommes certains que les questions qui ont été soulevées ici ne sont pas seulement de l'ordre des dénominations. La taxinomie influe indubitablement dans la transmission des données mais il existe aussi toute une présentation qui joue un rôle essentiel dans l'acquisition par les élèves de la maîtrise de la langue.

La méthode que nous avons choisie ici prend comme point de départ la comparaison des grammaires scolaires¹ avec d'autres types d'approches grammaticales. L'étude s'oriente dans le même temps vers des références non scolaires, plus précisément par l'intermédiaire des grammaires descriptives et autres références de recherche linguistique. Des notions trop imprécises comme celle de la phrase ou celle de mot qui sont omniprésentes dans les grammaires ont déjà fait l'objet de critiques. Les deux notions, la négation et le complément d'objet, que nous avons choisies d'étudier, sont abordées par l'ensemble des ouvrages pris en référence. Ces deux notions ont, quant à elles, fait apparaître divers problèmes et c'est seulement en relevant certaines pratiques scolaires installées dans la tradition pédagogique depuis des décennies qu'il est possible de les soulever. La première notion, la négation a surtout attiré l'attention sur la notion de norme. La seconde notion concernant l'objet soulève

¹ Notre étude n'est pas diachronique mais quelques références historiques ont été nécessaires à la compréhension de l'institution de l'enseignement grammatical à l'école.

Conclusion

la distinction entre grammaire sémantique et grammaire formelle et reprend aussi la question de l'oralité déjà évoquée.

L'analyse du contenu des grammaires scolaires de collège fait apparaître de nombreuses lacunes à des niveaux divers. Au terme de notre étude, nous pouvons résumer les principales critiques en quatre points. Premièrement, la grammaire scolaire emploie une terminologie peu claire et des définitions descriptives qui ne sont pas toujours des plus explicites pour les élèves. Le langage des grammaires est, on le constate, un langage familier pour les élèves dans le sens où, la métalangue, bien que désuète, reste la même sans pour autant continuer de faire ses preuves. Deuxièmement, on ne peut nier l'absence d'une analyse réelle et pertinente de la langue (comme par exemple l'« oubli » de données orales). La démarche est fondée sur, d'une part, une observation de certains cas qui ne confirment que des règles imposées sans concevoir d'autres visions possibles de la langue et, d'autre part, des exercices à l'intérêt parfois contestables. La nécessité constante de formuler des règles sans équivoque oblige à évacuer un certain nombre de cas qui se présentent. Toutes les phrases qui pourraient être données en exemple ne sont pas équivalentes. Troisièmement, l'étude de la langue se fait point par point, ce qui ne facilite guère une vision globale : la langue est alors difficilement conçue comme un ensemble. Enfin, quatrièmement, l'exigence permanente de la norme a tendance à évacuer rapidement des formes alors qu'elles sont plausibles, voire extrêmement courantes. Comment donc imaginer qu'un instrument défectueux puisse produire des résultats excellents ?

Dans le cas de la négation et du complément d'objet, on le constate, la grammaire scolaire limite les éventails possibles des fonctionnements syntaxiques réels et bien qu'elle fournisse des renseignements sur les emplois prototypiques, elle ne distingue que rarement les cas de figures variationnels. Si on étudie le français parlé, sans tenir compte des considérations graphiques ou grammaticalement admises, il est certain que les résultats diffèrent des croyances relatives à l'enchaînement des groupes syntaxiques ou du découpage de la phrase. Cela est valable pour les notions que nous avons abordées mais aussi dans le cas des prépositions, des pronoms, de la notion d'adverbe, etc. dont le fonctionnement théorique a été enseigné à des générations d'enseignants et d'élèves. Des tests simples comme celui de la commutation font rapidement apparaître de nombreuses divergences. Ainsi regrouper sous une même dénomination « préposition » ou « adverbe » des éléments qui n'apparaissent pas dans les mêmes contextes dans les corpus paraît assez incohérent.

Conclusion

Notre étude montre des distinctions entre ce qui est traditionnellement admis et d'autres classifications possibles, en tant compte de l'oralité par exemple. Pour ces raisons, une conclusion s'impose : les catégories grammaticales retenues pour l'enseignement scolaire reflètent un assortiment d'analyses inabouties. Il est vrai que des changements sont en train de bouleverser les méthodes grammaticales. De nombreux efforts ont été constatés pour que l'apprentissage soit davantage orienté vers la communication : le but recherché est de ne plus faire de la grammaire un apprentissage en soi. Il faut garder à l'esprit qu'elle devrait devenir un moyen d'apprendre à communiquer de manière adéquat. Mais au cœur de ces tentatives de rénovation, des désaccords persistent. Il est aussi possible que le terme *grammaire* disparaisse peu à peu au profit de compétences plus précises comme le laisse entendre les titres des manuels. Il s'agirait de mettre l'accent sur des capacités d'écriture, de rédactions et non sur des savoirs à propos de tel ou tel fonctionnement de la langue. Dans le futur, il est possible que d'autres changements interviennent si la collaboration entre recherche et apprentissage du français s'affine encore.

La grammaire est un sujet de préoccupation au sein de plusieurs disciplines : linguistes, grammairiens, pédagogues et enseignants de français s'y intéressent. Nous avons suggéré quelques pistes pour une meilleure communication et une meilleure adéquation entre les descriptions linguistiques et leur application à l'enseignement grammatical. Cette recherche pourrait, en effet, être une réserve de suggestions quand la grammaire scolaire ne comble plus les besoins des élèves. Elle peut alors proposer d'autres sources et d'autres démarches issues de la réflexion linguistique. Les didacticiens de leur côté, soulèvent régulièrement le problème de l'enseignement grammatical avec d'une part le statut de la grammaire au sein de l'enseignement du français et, d'autre part la formation proposée aux enseignants.

Plusieurs attentes pèsent sur la grammaire scolaire : celle-ci devrait être un instrument d'apprentissage immédiat pour écrire et orthographier correctement mais à plus long terme elle devrait aider à acquérir des compétences plus larges comme l'acquisition d'un métalangage utile pour l'approfondissement de sa langue maternelle comme pour l'étude ultérieure de langues étrangères par exemple. Pour répondre de façon adéquat à cette demande, les recherches liées à la notion de transposition didactique ont essayé de concilier les différents champs. Malheureusement l'application des théories linguistiques comme celles de la grammaire structurale ou générative s'est bien souvent soldée par un échec à cause d'un travail de vulgarisation plus ou moins habile. Il paraissait sans doute efficace d'importer des savoirs scientifiques dans le but d'améliorer l'enseignement grammatical mais seulement si

Conclusion

cet apport se montrait didactiquement pertinente. Ainsi dans le cas des activités de manipulation, celles-ci doivent être à la fois des activités de pratique de la langue et des activités de réflexion linguistique. Elles sont particulièrement recommandées pour la mise en place de la définition de certaines propriétés.

Certains affirmeront peut-être que la grammaire scolaire ne peut qu'exister telle qu'elle l'est aujourd'hui mais, elle reste une construction et non un ensemble de savoirs définitifs. Nombre de précisions peuvent être apportées et même d'autres points de vue sur des notions aussi courantes que la phrase, la négation ou tout autre question grammaticale étudiée par des élèves. Notre recherche rend compte de quelques descriptions linguistiques qui peuvent être réutilisées pour l'enseignement au collège et d'autres approches ont même été conçues afin de faciliter le travail des enseignants qui restent souvent démunis devant les erreurs de leurs élèves. Elle sous-entend également que les descriptions linguistiques sont didactiquement pertinentes et qu'elle peuvent servir à la construction du savoir de l'élève dans son acquisition de la maîtrise du discours. Cela signifie que certaines théories, bien qu'en apparence complexes, peuvent être adaptées (comme le prouvent de nombreux exemples contenues dans ces pages - exemples qui ont justement été retenus ici pour leur capacité à être compris et utilisés par les élèves. Cette conception ne va pas forcément de soi puisque que les descriptions des théoriciens n'ont rien d'un enseignement de la langue, alors que c'est là l'objectif premier au niveau scolaire. Notre étude comparative entre la linguistique et la grammaire scolaire a donc fait apparaître des points d'accord et il est alors possible d'unifier les théories de référence.

Nous avons apprécié particulièrement cette citation qui, sans dénigrer les efforts de l'école, peut faire méditer tous les acteurs du champ de la grammaire scolaire : « Nous n'apprenons pas plus à parler selon les règles de la grammaire que nous apprenons à marcher par les lois de l'équilibre »². La connaissance grammaticale ne peut contribuer à elle seule, à l'amélioration des compétences langagières écrites des élèves. Les manuels scolaires ne permettent pas d'étudier à eux seuls les outils de la langue.

² Bernardin de Saint Pierre. (Chervel A. 1977 : 163)

ANNEXES

PREAMBULE AUX ANNEXES

Nous proposons ici un classement des annexes en cinq thèmes principaux. La première partie concerne les questionnaires, interviews et entretiens que nous avons rassemblés. Il est important de préciser que ceux-ci avaient pour but de donner des jalons à notre réflexion et d'avoir un point d'ancrage dans la réalité. De même, les entretiens sont retranscrits dans le but de capter les représentations de quelques professeurs ou de certains élèves. La deuxième partie propose de s'intéresser à un cas très particulier de l'enseignement des cours de français en SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté). Cette section fait partie intégrante du collège mais pourtant l'approche de grammaire est rarement présentée comme dans les autres classes. A ce sujet, nous verrons que les objectifs diffèrent grandement de la plupart de ceux fixés aux classes générales.

Nous avons pris un soin particulier dans la troisième partie à rassembler divers témoignages, tentatives et autres expériences que nous avons relevées au cours de nos lectures. Ils ont pour objectif d'améliorer le rapport de l'élève à la grammaire. Ces exemples sont riches d'enseignement. En effet, évoquer les difficultés de l'enseignement de la grammaire ne nous paraissait pas suffisant, il fallait également tenter de relever des pistes et des suggestions. De ce fait de nombreuses propositions de travail sur divers points grammaticaux et des techniques faciles à adapter dans les classes de collège sont proposées.

La quatrième partie est essentiellement consacrée au manuel scolaire : elle contient un résumé d'une enquête sur les rapports manuel /professeur. Nous avons aussi tenu à rendre compte du contenu des grammaires FLE en reproduisant une partie de l'une d'entre elle. Enfin la cinquième et dernière partie est un regard sur ce qui se fait actuellement. Ces derniers éléments se révèlent, on le constate, particulièrement positif. En effet, la grammaire textuelle commence à apparaître dans certains ouvrages grammaticaux, ce qui constitue un atout inestimable dans la recherche d'une progression des compétences rédactionnelles des élèves.

ANNEXE I

Un premier questionnaire

1. Quels sont les manuels que vous utilisez dans le cadre de vos cours de grammaire ?
2. Comment sont choisis ces manuels ?
3. Possédez-vous une liste des ouvrages conseillés ?
4. Le choix du manuel est-il entièrement laissé au professeur ?
5. Quels sont les instructions officielles concernant l'étude de la notion de négation ?
6. Quelles sont les grandes différences en matière de pédagogie selon le niveau de l'élève ?
7. Qu'est-ce- qu'un élève de 6^o doit savoir à propos de la négation à son entrée au collège ? A sa sortie ?
8. Quelles sont les formes d'exercice mises en place pour l'étude de cette notion ?
9. Avez- vous des remarques concernant l'apprentissage de la notion de négation par les élèves du premier cycle ?

ANNEXE 2

Un support supplémentaire

Les formes de phrases

I. Je repère et je relève les différentes formes de négation:

1. Il ne fait pas froid.
2. Il n'y a plus de beurre.
3. Il n'a rien vu.
4. Cet élève ne manque jamais.
5. Je ne mange ni pain ni chocolat.
6. Elle n'a aucune amie.
7. Cette pièce n'est guère ensoleillée.

Je retiens: Une phrase peut être utilisée à la forme affirmative ou à la forme négative.

A la forme négative, on peut utiliser différentes formes de négation:

Ne ... pas, ne ... plus, ne ... rien, ne ... jamais, ne ... ni ... ni, ne ... aucun, ne ... guère

II. Je transforme:

1. Des phrases déclaratives affirmatives en phrases déclaratives négatives:

- a. Les touristes ont visité le Centre Pompidou.
- b. Nous avons tout raconté à son père.
- c. Nous avons retrouvé les lunettes et l'écharpe.
- d. On aura besoin d'une lampe de poche.
- e. La représentation a déjà commencé.
- f. Stéphane a toujours froid.
- g. Tout le monde s'est inquiété de sa disparition.
- h. Il a organisé plusieurs voyages à l'étranger.
- i. Le chien a encore faim.

2. Des phrases déclaratives négatives en phrases déclaratives affirmatives:

- a. Je n'ai plus de problème avec ma voiture.
- b. Pascal n'a guère envie d'y aller.
- c. Le train n'est pas encore arrivé.
- d. Véronique ne m'a encore rien dit.
- e. Arnaud n'a jamais aimé être seul.
- f. Ni les Durand, ni les Dupont n'étaient présents à la réunion.
- g. On n'a pas beaucoup de vacances.
- h. Personne n'est descendu à cette station.

3. Des phrases négatives d'un niveau de langue familier en phrases négatives d'un niveau de langue correct :

- a. Je veux venir.
- b. J'y comprends rien.
- c. Elle a jamais eu de chance.
- d. Je sais pas quoi faire.
- e. On peut pas faire autrement.
- f. T'y arriveras jamais.
- g. On a trop couru, on en peut plus.

Je retiens : Dans un langage correct, on ne doit pas oublier la première partie de la négation :

Je ne peux pas venir.

III. Je sais reconnaître les différents types de phrases négatives

1. La piste n'était pas praticable.
2. Ne me raconte pas d'histoires.
3. N'ont-ils donc jamais froid ?
4. N'oubliez pas le pain.
5. La tortue ne mange jamais de viande.
6. Vous ne l'oublierez jamais.
7. Pourquoi ne viendriez-vous pas passer quelques jours à Paris ?
8. Ne ronge pas tes ongles.
9. Il n'est guère sérieux.

ANNEXE 3

Interview d'élèves

Comme l'a mentionnée la fin de l'annexe précédente, notre questionnaire n'a pas été seulement proposé sous forme écrite, nous avons décidé, par la suite, de le proposer sous la forme d'une interview. Quelques élèves de collège ont été interrogés. Nous précisons l'âge, la classe et le lieu de résidence des élèves et nous reprenons donc les mêmes questions que précédemment. Cependant nous n'avons posé que des questions ouvertes sans faire de propositions. Ce questionnaire a été élaboré dans le but de connaître l'usage effectif des manuels pendant le cours de français. Il a aussi cherché à appréhender les perceptions des élèves relativement à la grammaire ; ainsi la transcription n'a pour seul but de recueillir des données concernant la représentation et non des données d'ordre phonologique. Le questionnaire a surtout eu pour objectif de connaître les représentations des élèves concernant l'enseignement grammatical. Quelle image celui-ci laisse-t-il dans l'esprit des élèves ?¹

1. Quelles sont les différentes matières que tu étudies en cours de français ?

V.G : Beaucoup d'explications de différents textes.

E.W : Grammaire, conjugaison, orthographe.

2. Si je dis *grammaire*, je te fais penser à...

V.G : Ben, des explications de mots.

E.W : Les passifs, et d'autres choses comme ça.

3. Peux-tu donner un adjectif qui qualifie pour toi tes cours de grammaire ?

V.G : Complicé et difficile à retenir, à part pour les interros mais dans des quelques années j'en aurais oublié une certaine partie.

E.W : Intéressant mais difficile à comprendre.

4. Quand utilises-tu ton manuel de grammaire ?

V.G : Jamais, peut-être une fois et encore, on n'utilise que le livre de littérature.

¹ Les initiales correspondent aux interventions de chaque élève. Pour une meilleure commodité de lecture, nous avons repris qu'une seule fois les questions mais les interviews ont été effectuées en plusieurs temps.

E.W : Presque jamais car il n'y avait que quelques livres pour trois classes.

5. Pour toi, faire de la grammaire, c'est....

V.G : C'est assez lourd.

E.W : Faire des exercices.

6. As-tu l'impression que les cours de grammaire se compliquent au fil des années ?

V.G : Cela dépend des professeurs, l'année dernière c'était pas comme ça.

E.W : Non c'est les mêmes avec des choses en plus.

7. On dit souvent que les cours de grammaire sont ennuyeux. Si tu étais professeur de français, comment ferais-tu apprendre la grammaire à tes élèves pour que cela soit plus intéressant ?

V.G : Moi j'aime bien le français mais à la limite quand on me parle de grammaire, je m'endors. Je sais pas ce qu'il faudrait faire, du moment que j'arrive à la comprendre. Il y a une paresse où je sais pas, on pense plus à ce qu'on apprend, on a d'autres habitudes que ce qu'on a dit.

E.W : En vidéo, sur ordinateur.

8. A ton avis, qui écrit les manuels scolaires de grammaire ?

V.G : Les profs.

E.W : Les professeurs de français.

9. Peut-tu citer quelques titres de leçon de grammaire que tu as déjà étudiés ?

V.G : Les compléments.

E.W : Le passif, le sujet et ce qu'il y autour.

10. Utilises-tu parfois d'autres grammaires pour t'aider ? Si oui, lesquelles ?

V.G : Non on utilise déjà pas celui du collège.

E.W : Le *bescherelle* de grammaire.

11. Comment fais-tu pour marquer la négation ?

V.G : Je prends *ne* et *pas*.

E.W : *Ne pas, ne jamais ...* tout ça ?

12. Comment fais-tu pour repérer un COD ?

V.G : Ben, par exemple il mange *quoi*, après c'est un COD.

E.W : Tu poses la question *quoi, qui* ?

13. As-tu déjà entendu parler de grammaire de texte, de cohérence ou d'anaphores ?

V.G : Non, je sais pas ce que c'est.

E.W : Non.

ANNEXE 5

Questionnaire destiné aux professeurs

1. Depuis combien d'années êtes-vous enseignant de français ?
2. Avez-vous senti une évolution de l'enseignement grammatical ces dernières années ? Dans quel domaine en particulier ?
 - Instructions Officielles
 - Manuels d'apprentissage
 - Sur votre approche personnelle de l'enseignement
3. Pour vous, qui sont les principaux rédacteurs des Instructions Officielles ?
4. Faites-vous utiliser le manuel scolaire aux élèves ? Si oui dans quel cas ? Pour la leçon ? Pour les exercices ? Pour les activités ? Et si non pour quelle raison ?
5. Quel est pour vous le statut du manuel scolaire ?
6. Quel livre de grammaire utilisez-vous ? Que pensez-vous de ce manuel ? Pourquoi ce choix ?
7. Vous semble-t-il adapté ? Insuffisant ? Et à quel niveau ?
8. Avez-vous remarqué un changement dans la rédaction des manuels ? Dans quelle mesure ? A quel propos ?
9. Considérez-vous ces évolutions comme des progrès pour l'apprentissage ?
10. Utilisez-vous d'autres sources ? (polycopié, autres manuels, recherches personnelles, etc.)
11. Dans votre formation, avez-vous entendu parler des Sciences du Langage ? De qui ? Pour quelle théorie ? Quel apport ?
12. Y a-t-il pour vous un lien entre les deux disciplines linguistique et didactique (enseignement du français) ?
13. Avez-vous reçu récemment de nouvelles instructions concernant l'enseignement de la grammaire aux collégiens ?
14. Que pensez-vous du décloisonnement de l'enseignement en français ?

15. Si l'on vous propose de nouvelles méthodes pour capter davantage l'attention des élèves seriez-vous prêt à l'essayer ?
16. Avez-vous des remarques concernant ce questionnaire ?

Nous avons réussi à recueillir un peu plus d'une dizaine de réponses pour ce questionnaire. Parmi les réponses recueillies, l'apparition de la *grammaire de besoin* ainsi que la notion de *décloisonnement* sont des notions couramment évoquées concernant les évolutions constatées. Nous retiendrons que tous les professeurs "fabriquent" la leçon et certains des exercices. Cela prend un temps considérable alors que le manuel pourrait tenir ce rôle. Nous avons aussi appris que rares sont les manuels considérés comme adaptés ou suffisants. Les changements observés dans les manuels eux-mêmes concernent des présentations de décloisonnement et ou des exercices tournés vers la production de texte. De notre côté, il y a regret de n'avoir pas eu davantage de réponses² malgré des relances répétées. De nombreux professeurs ont dit avoir manifesté de l'intérêt pour ce questionnaire mais n'ont pas désiré y répondre. D'autres ont préféré répondre sous forme d'interviews et non par écrit, jugeant qu'il pourrait mieux réagir en s'expliquant de vive voix : les réponses sur papier sont, pour certains d'entre eux, source de malentendus ou de mauvaises interprétations. L'annexe suivante reprendra ainsi une interview d'un professeur qui a préféré répondre en situation d'entretien.

² Nous profitons de cette remarque pour soulever le problème du non-retour des questionnaires.

ANNEXE 6

Entretien avec un professeur

Nous avons décidé de transcrire ici l'interview réalisée avec un professeur de français. Comme les autres entretiens que nous avons réalisés, la transcription reprend essentiellement les termes de représentations sans tenir compte des hésitations et le découpage en phrases est arbitraire. Cette interview date de mars 2001. Nous retiendrons de cet entretien que les années d'expérience que ce professeur possède de l'enseignement grammatical nous ont été très précieuses pour avoir une vision juste des évolutions. Elle a constaté des changements sur ces dernières années et elle ne nie pas la difficulté tant au niveau des méthodes d'enseignement que des contenus. Elle reconnaît que les manuels ne sont pas toujours conçus de façon exemplaire et qu'ils restent mal adaptés au point qu'elle préfère ne pas les utiliser. En ce qui concerne les évolutions, elle constate l'amélioration sur ces vingt dernières années mais pour elle, la notion de décloisonnement est encore une notion abstraite. Comme de nombreux autres professeurs, elle utilise d'autres sources pour préparer ses cours. Cet avis correspond, de manière générale aux opinions des professeurs recueillies dans les questionnaires.

Depuis combien d'années êtes-vous enseignante de français ?

E.M : Alors enseignante et j'enseignais par la force des choses le français cela fait trente quatre ans. En français, on va mettre 1974, ça fait donc vingt six ans.

Avez-vous senti une évolution de l'enseignement grammatical ces dernières années ?

E.M. Oui.

Dans quel domaine en particulier ?

- Instructions Officielles

E.M. : Alors au niveau des Instructions Officielles, je les trouve à la fois plus compliquées et plus confuses dans ce que l'on doit enseigner. Je pense que c'est la confusion qui domine.

- Manuels d'apprentissage

E.M. : Alors au point de vue grammaire, je trouve qu'il y a beaucoup de manuels qui sont aussi confus.

- Sur votre approche personnelle de l'enseignement

E.M. : Oui, ma foi j'ai été obligé des les intégrer à des séquences et puis j'ai été obligé de me démêler un petit peu de cette confusion ambiante. A mon avis, pas très bien comme la plupart de mes collègues je pense.

La confusion concerne pour vous quels domaines exactement ?

E.M. : Je pense qu'ils nous font donc faire des subdivisions entre grammaire de texte, grammaire de ceci, grammaire de cela. Mais la confusion vient surtout du fait qu'on nous dise : 'Ce point là', un point précis donc, 'vous pouvez l'aborder en correction de ceci en faisant cela, vous ne devez plus faire de progression et vous ne devez plus', je ne sais pas moi, 'faire de la conjugaison bête' et pourtant les élèves doivent savoir écrire les formes clairement. Voilà la confusion, c'est ça. C'est-à-dire que, au final on nous dit que les élèves en fin de telle classe doivent savoir ça, ça et ça, vous vous devez l'enseigner mais intégrer dans une séquence sans suivre de progression, sans faire d'exercices méthodiques parce que c'est trop bête etc. Je ne pense pas être la seule dans ce cas-là.

Pour vous, qui sont les principaux rédacteurs des Instructions Officielles ?

E.M. : Ah ben je ne sais pas mais en tout cas, c'est pas moi. Les rédacteurs des Instructions Officielles, des inspecteurs généraux peut-être. En tout cas des gens qui à mon avis ne sont pas, ont peut-être été enseignant mais ne sont pas dans les classes de façon régulière.

Faites-vous utiliser le manuel scolaire aux élèves ? Si oui dans quel cas ? Pour la leçon ? Pour les exercices ? Pour les activités ? Et si non Pour quelle raison ?

E.M. : Alors on a fait des erreurs dans le choix du manuel en particulier en 5°, en 4° et en 3°, il faut être clair. Puisqu'en 4° et 3° on a pris les Delagrave et qui sont à peu près inutilisables étant donné la complexité des textes de départ et des exercices. Ce qui fait que de façon générale maintenant et depuis ces fameuses instructions, je n'utilise jamais le manuel pour faire apprendre une leçon. Je fais une espèce de cours de synthèse sur le classeur, et je n'utilise le manuel que pour faire des exercices pas systématiquement car la plupart du temps je prépare des photocopies à partir de mélanges d'exercices trouvés à droite et à gauche.

Quel est pour vous le statut du manuel scolaire ?

E.M. : Pour moi, ça serait une ressource en exercices et en tableau de synthèses pour les choses les plus techniques je dirais. Mais ça serait mais ça ne l'est, vu les bêtises qu'on a faites, ça ne l'est que rarement.

Vous semble-t-il adapté ? Insuffisant ? Et à quel niveau ?

E.M. : Non, ils ne le sont pas, moi je ne dirais pas adapté. Insuffisant celui de 5°, ça doit être *l'Art d'écrire* je crois. Alors celui-là il est vraiment..., enfin moi je le trouvais très pauvre, nous dirons. Ça fait deux ou trois ans que je n'ai pas eu de 5° mais enfin j'ai essayé de l'utiliser et je le trouvais très pauvre. Et alors les Delagrave... L'autre jour j'ai fait avec les 4° comment rédiger un dialogue. Alors je leur ai fait prendre le livre pour avoir les verbes introducteurs, ben ils avaient trouvé le moyen de trouver de voir la fréquence des verbes introducteurs dans *la Princesse de Clèves*. A quoi est-ce que ça peut ... ? Comment voulez-vous que ça convienne à des élèves de 4° ? Bon il y avait les verbes introducteurs qu'on a regardés et puis je leur ai dit de se référer à cela en supprimant *mander* et autre vocabulaire du 17^e siècle. Bon voilà l'exemple.

Avez-vous remarqué un changement dans la rédaction des manuels?

Dans quelle mesure ? A quel propos ? J'imagine que même si vous avez fait ce choix, on vous en a proposé d'autres.

E.M. : Ecoutez, là je ne saurais pas trop répondre parce qu'en fait je les trouve, bon j'ai pas toujours été d'accord avec les choix qui ont été faits parfois si parfois non. Je les trouve enfin il y en a qui sont plus clairs que d'autres mais je pense quand même qu'il y a eu une évolution et que la deuxième génération qui est sorti donc pour les sixièmes et pour les cinquièmes, la deuxième génération est plus adaptée à l'enseignement en séquences et peut-être mieux faite mais je ne les ai pas utilisés pour la raison simple que ces deux dernières années je n'ai pas eu de sixième ni de cinquième. Mais de ce que j'ai vu ils m'ont semblé un petit peu plus adapté. Mais redemandez à des collègues qui enseignent en sixième et cinquième car moi je ne vais pas bien répondre là.

Considérez-vous ces évolutions comme des progrès pour l'apprentissage ?

E. M. : Je pense qu'il a quand même un changement positif par rapport à d'anciens manuels qui aurait quinze ans ou vingt ans. Cependant il y a un manuel d'orthographe que j'utilise encore qui s'appelle 'Cours pratique d'orthographe' de je ne sais plus quel éditeur, qui est une mine de renseignements et d'exercices intéressants et ludiques en même temps, ils étaient à l'avant-garde apparemment parce que maintenant je peux les donner à vingt ans d'âge, c'est toujours intéressant. Mais je pense quand même que les exercices sont plus variés, ciblent des points plus précis et les ciblent mieux. Ils sont mieux fait en fait, là il y a eu une évolution.

Utilisez-vous d'autres sources ? (polycopié, autres manuels, recherches personnelles)

E.M. : Alors c'est des petites cuisines avec des vieux trucs, avec des trucs nouveaux mélangés, voilà. Oui, c'est une cuisine.

Dans votre formation pour être professeur, avez-vous entendu parler des Sciences du Langage ?

E.M. : Oui.

De qui ? Pour quelle théorie ? Quel apport ?

E.M. : Alors c'est vieux. Alors ça date de vingt cinq ans. Les Sciences du Langage, c'était un petit peu à la pointe, on faisait de la grammaire générative et des trucs comme ça. Alors moi en plus, j'ai arrêté donc j'ai travaillé pendant cinq ans comme institutrice avec les bonnes vieilles méthodes et puis je suis retombée comme ça en reprenant mes études à la fac dans la grammaire générative et autres. Bon super quoi.

Avez-vous reçu récemment de nouvelles instructions concernant l'enseignement de la grammaire aux collégiens ?

E.M. : Alors il y a les Instructions que j'ai lues comme tout le monde comme tout fonctionnaire et sinon j'ai refait un stage carrément sur l'enseignement du français en collège il y a deux ou trois ans et c'est ce que je vous ai dit sur l'intégration de la grammaire et tout ça mais honnêtement ni au point de vue théorique ni au point de vue pédagogique, didactique et pédagogique je n'ai vu de franches nouveautés. Et surtout je n'ai rien vu de clair, c'est l'éternel problème. Et je n'étais pas la seule.

Que pensez-vous du décloisonnement de l'enseignement en français ?

E.M. : Je trouve que, c'est une belle construction théorique. Dans l'application je trouve que tout ce qui est étude de la langue est sacrifiée, en particulier au point de vue méthodologique. Bon il faut faire ça selon les besoins des élèves, on aurait presque honte de faire de la grammaire. Moi je l'ai vu dans une inspection, horreur, j'avais fait une leçon sur le complément d'objet, en plus je ne l'avais pas fait dans le bon ordre, paraît-il enfin bref, c'était l'horreur complète. Et j'avais donné autant de dictées et d'exercices d'orthographe que de rédactions alors ça c'était l'horreur, l'horreur didactique et pédagogique et on m'a rappelé que j'étais fonctionnaire et que je devais

appliquer les Instructions Officielles, au bout de trente ans d'enseignement. Pour vous donner une anecdote... Donc en fait le décloisonnement c'est bien, surtout l'ensemble séquence, c'est très séduisant au point de vue théorique. Je trouve que c'est surtout valable pour la liaison texte et rédaction, et que ça en fait avant qu'on nous oblige à faire des séquences, on le faisait depuis belle lurette. Bon évidemment dans la théorie, dans les points de grammaire ça va, mais ça va dans certains points. Seulement on se retrouve coincer dans tout ce qui est apprentissage de règles de conjugaison, apprentissage de règles d'orthographe et je trouve que ça, ça ne va pas du tout. Donc moi je ne fais presque plus de leçon d'orthographe, parce que je n'ai pas le temps, je l'intègre dans mes compte-rendus de rédaction mais je ne suis pas satisfaite de ça. Je n'ose pas faire de progression puisque, ça paraît interdit, les conjugaisons ben, c'est pareil, et je pense aussi que c'est plus large que les Instructions, je pense que la société se fiche de ce qui est orthographe, il n'y a qu'à écouter ou voir les articles de journaux. C'est lié à une évolution de la société qui ne donne plus d'intérêt à ça. Alors je trouve toujours, c'est un peu annexe mais ça rejoint quand même, dans les réunions de parents, il faut toujours que j'explique que la dictée n'est pas le seul exercice d'orthographe, conjugaison, etc. Mais les parents me disent 'je vais lui faire faire des dictées'. Bon n'en faites pas quand même trop, ce n'est pas la seule façon de faire. On voit bien que c'est une norme qui est autre que celle qui a cours actuellement. Les instructions officielles vont dans le sens là, mais la société la jeune génération elle n'a pas pu la même norme au point de vue conjugaison, orthographe, au point de vue norme.

Si l'on vous proposait de nouvelles méthodes pour capter davantage l'attention des élèves seriez-vous prêt à l'essayer ?

E.M. : (Rire) Alors moi si je trouvais quelque chose qui puisse capter davantage l'attention de mes élèves en particulier cette année, je l'essaie. Mais honnêtement, j'en ai déjà tellement vu, je trouve qu'elles ont de moins en moins de résultats. Donc, je serais sceptique, je l'observerais déjà beaucoup avant de la mettre en œuvre.

ANNEXE 7

La grammaire en classe Segpa

La grammaire en collège concerne aussi l'apprentissage en Segpa. Peu d'articles concernant l'enseignement du français en milieu spécialisé apparaissent dans les revues de recherche relatives à l'enseignement du français. Pourtant poser le regard sur les activités de ces classes peut être riche de nouveautés. Situons d'abord la classe SEGPA : puisque cette section participe à la formation en collège, elle bénéficie d'après les textes du même dispositif que l'enseignement général en collège. Ainsi elle vise aussi une formation ayant pour objet de permettre *aux élèves d'acquérir les savoirs et savoir faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune et d'acquérir les repères nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté et aux choix d'orientation préalables à l'insertion culturelle*. Toujours d'après ces textes, les élèves de ces classes doivent recevoir la même formation générale que les autres élèves de collège³. Les finalités de l'enseignement ne sauraient être fondamentalement différentes de celles poursuivies dans les autres enseignements du collège et c'est pour cette raison que les références des enseignements sont celles des programmes de collège. Ces classes restent cependant particulières dans le sens où elles accueillent des élèves qui rencontrent des difficultés de deux ordres : pédagogique et psychologique. En effet, ces élèves présentent des difficultés scolaires graves et persistantes. La formation en trois cycles se fait comme suit :

- le cycle d'adaptation (la classe de 6^o) a pour objectif d'accueillir les élèves et de faciliter leur adaptation dans ce nouveau contexte. Dès le départ, l'accent est mis sur la technologie.
- le cycle central (les classes de 5^o et 4^o) propose des ateliers (utilisation de machines de production, etc.) mais ont aussi la possibilité d'effectuer des stages en entreprise.
- enfin le cycle d'orientation (la classe de 3^o) doit orienter l'élève vers une formation qualifiante, une première formation professionnelle.

³ Comme pour l'ensemble des collégiens, selon le décret n°96-465 du 29 mai 1996 en application de la loi de programmation du 13 juillet 1995, la scolarité est organisée en trois cycles.

Avant-tout il est important de souligner la composition de l'équipe d'enseignants : différents acteurs interviennent dans cette section. Ce sont des instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés du CAEI⁴ ou CAAPSAIS⁵ pour l'enseignement général des élèves. Des enseignants de collège interviennent dans des cours comme l'EPS ou l'anglais. Enfin, l'enseignement professionnel est assuré par des professeurs de lycée professionnel et l'enseignement technologique est dispensé par des instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés ou des professeurs de technologie de collège. Cela souligne l'objectif que se fixe cette section qui cherche à insérer au mieux ces élèves. Les efforts accomplis par les enseignants durant la scolarité au collège doivent permettre de mieux développer les compétences des jeunes dans tous ces enseignements : général, technologique ou professionnel. Ces enseignements adaptés doivent faire acquérir, en fin de 3^e, une certaine autonomie et les capacités suffisantes pour pouvoir poursuivre une qualification de niveau 5. Ainsi ils se dirigeront essentiellement vers des Lycées Professionnels et des CFA en vue de la préparation d'un CAP.

Mais qu'en est-il de l'enseignement du français et de la grammaire ? Dans quelle mesure la maîtrise de la langue est-elle inscrite dans le projet pédagogique ? Et surtout, de quelle manière les professeurs s'y prennent-ils pour répondre à ces impératifs en essayant de rendre cet apprentissage un tant soit peu attrayant pour des élèves qui ne sont pas vraiment intéressés par l'enseignement du français. Pour répondre à ces questions, nous avons interrogé divers professeurs de français pour ces classes. Nous avons cherché à savoir quelles étaient les plus grandes difficultés rencontrées et quelles stratégies étaient mises en place pour y remédier.

⁴ CAEI : certificat d'aptitude à l'éducation des enfants inadaptés. Ancienne qualification des personnels enseignants spécialisés, remplacé depuis 1987 par le CAAPSAIS.

⁵ CAAPSAIS : certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire.

ANNEXE 8

Questionnaire destiné aux professeurs de Classe de SEGPA

1. Y a-t-il des cours de grammaire à proprement parlé ?
2. En quoi consistent les méthodes d'enseignement ?
3. Quelles sont les Instructions Officielles à ce sujet ?
4. Quelles sont les plus grandes difficultés rencontrées ?
5. Les élèves voient-ils un intérêt à cet enseignement ? Quelles est leur réaction face au cours de grammaire ?
6. Il n'y a pas de manuel. Est-ce pour vous un avantage, un obstacle ? Quel support utilisez-vous ? Existe-t-il des manuels ?
7. Quelles données leur apportez-vous concernant les notions de négation, de compléments d'objet ?

Résultat du questionnaire : L'enjeu d'une finalisation de l'apprentissage

D'après les données recueillies, les cours de grammaire se présentent par exemple sous forme de «mémo» dans un cahier-outil. C'est la lecture suivie qui permet d'incorporer des points grammaticaux. Le programme devrait, en théorie, être le même que le programme des classes générales de collège mais une adaptation est évidemment nécessaire. Les plus grandes difficultés concernent l'acquisition à long terme : même si l'élève applique des points grammaticaux, il ne les réinvestit que très rarement. Les points les plus délicats sont surtout les accords grammaticaux dans la phrase, la différence entre nature et fonction, les homophones grammaticaux, etc. Le fait que les élèves ne possèdent pas de manuel est considéré avant-tout comme un avantage pour une meilleure adaptation de l'enseignement. C'est un travail réel sur une "grammaire de besoin". La maîtrise de la langue est un objectif prioritaire et fondamental. Pour ce faire, une variété de supports est utilisée comme point de départ à une situation de communication, à des échanges et cela comprend aussi une place importante accordée à la recherche d'une qualité dans la communication orale. Toutes les disciplines et chaque situation d'apprentissage sont des sortes de situations-problèmes ou de recherches qui ont pour but de stimuler la curiosité et l'envie d'apprendre. Celles-ci sont aussi complétées par des activités d'entraînement et de réinvestissement des connaissances et des compétences.

ANNEXE 9

Des expériences enrichissantes

Cette annexe et les suivantes ont pour but de rassembler divers témoignages. Parmi les démarches qui nous ont paru très intéressantes, voici l'une d'elle que nous avons retenue. Cette expérience a été produite dans le cadre d'une classe de CM2⁶ mais nous considérons que cet essai peut être adapté à d'autres classes, y compris au collège⁷. Nous tenons à souligner tous les éléments qui caractérisent une prise en charge de d'une démarche grammaticale qui se distingue de la démarche scolaire traditionnelle. Les termes en gras traduisent pour la plupart une approche attrayante et active, processus qui fait défaut habituellement.

« Rares sont les manuels dont la méthodologie propose des oppositions, des contrastes, des comparaisons, et lorsque certains le font, c'est sporadiquement. Il ne s'agit pas, on l'aura compris, de tout mêler, de faire des séquences de grammaire un cocktail indigeste, mais nous pensons que, à l'intérieur d'un secteur notionnel (celui des déterminants ou celui des temps verbaux, par exemple), il est possible de systématiser l'observation comparative. Le langage n'est ni simple ni complexe, il est ce qu'il est dans sa réalité historique et actuelle, et c'est sur cette réalité que, pour reprendre une expression de B. Combettes, il est urgent d'**entraîner les enfants à « construire une grammaire »**, et nous ajouterons : une grammaire dont les contraintes formelles seraient solidairement associées aux significations et aux valeurs détectables dans toute énonciation, comme au système de compatibilités et incompatibilités sémantiques, qui, lui aussi est un système contraint : la première fois que, tiré d'un corpus d'élèves, nous avons proposé à des enfants de CM2 l'énoncé : « Qu'est-ce que tu fais ? Tu tues encore des mouches » l'impassibilité des enfants montrait que cet exemple était perçu comme la phrase banale et

⁶ L'annexe suivante reprend les réactions suscitées par la mise en place de cette expérience.

⁷ Les éléments qui nous ont paru fondamentaux sont mis en valeur par du gras dans le texte.

préfabriquée de leur manuel ; mais lorsque nous leur avons demandé s'il était possible de remplacer « des » par n'importe quel autre déterminant, les **rires** ont fusé quand le **jeu** des commutations leur a apporté : « * *Tu tues encore cette mouche* ». Ce **rire** unanime attestait leur compréhension grammaticale et sémantique dont il fallait essayer de rendre compte. Le **débat** était ouvert : qu'est-ce qui rendait un tel énoncé inacceptable ? Et nous retrouvons là l'idée d'un dépassement des contraintes syntaxiques locales dont il a été question en introduction, mais les élèves n'ont aperçu les contraintes formelles qu'à partir d'une approche sémantique de l'énoncé coupable, comparé à l'énoncé acceptable et accepté. (...) Si l'intuition permet de détecter aisément « ce qui ne va pas dans la phrase » passer à 10 ou 11 ans, de l'intuition à l'explicitation n'a rien d'évident.

La réponse se situe dans l'interférence constante entre contenu grammatical et méthodologie pédagogique, dont les composantes ne se succèdent d'ailleurs pas dans un ordre immuable. Au départ d'une séquence de travail, il s'agit moins de poser des questions aux élèves que de les **amener à interroger eux-mêmes** un ou plusieurs éléments de corpus, démarche difficile en début d'année mais dont les enfants prennent assez vite l'habitude, d'autant qu'elle s'accompagne généralement d'une autre interrogation (non formulée mais pourtant perceptible) : « qu'est-ce que le maître a bien encore derrière la tête ? », ce qui est, de toute évidence, une **marque d'intérêt** pour ce qui se prépare.» (Beaumont R. et Y. 1991 : 28-29)

Les réactions de l'expérience citée précédemment sont reprises ici mais nous avons choisi de classer ces témoignages selon deux aspects. Le premier concerne le recul pris par l'enseignant concernant la grammaire et le second est la satisfaction des élèves face à cette proposition de présentation aussi originale que motivante. Certains témoignages, non retenus ici, reprennent également ces deux aspects.

1. Un autre regard sur l'enseignement grammatical

« Mme Bourgoïn Janine. Perceneige

Institutrice en milieu rural depuis 32 ans, j'ai toujours enseigné "la Grammaire" telle que me l'ont inculquée de nombreux enseignants avant moi⁸. Depuis quelques temps déjà, je remarquais la lassitude, le désintéressement des élèves lorsque l'heure de la "Grammaire" arrivait. (...) Cette grammaire "ouverte" permet à chacun de s'exprimer, de concevoir son "histoire". L'année prochaine je recommencerai cette expérience avec plaisir. »

1. Des réactions très favorables de la part des élèves

« Michel El Kaïm. Ecole élémentaire de Courtois

*L'expérience que je mène dans ma section de CM2 depuis deux années a ceci de très riche qu'elle met les élèves en position de recherche active. Ils sont constamment **acteurs d'une réflexion** conduite avec l'aide du maître sur des énoncés appartenant à des situations réelles de communication. Nos "enquêtes grammaticales" ont été axées sur un **corpus d'énoncés produits par des élèves eux-mêmes**. (...) Quelle surprise de constater que l'heure de grammaire peut être appréciée par tous les élèves, y compris ceux qui n'affichent pas une réussite dans les activités habituelles de français ! Quel plaisir de sentir **les élèves s'intéresser aux subtilités de la langue** ! Avec l'espoir d'améliorer leur propre production. (...) » (Beaumont R. et Y. 1991 : 167-169)*

⁸ Nous soulignons ici en gras les éléments qui nous semblent riches d'enseignement.

ANNEXE 10

L'importance de la motivation

Nous avons relevé le manque d'intérêt que suscite l'ensemble des activités grammaticales en classe que ce soit grâce aux témoignages des élèves ou celui des professeurs. Mais il ne s'agit pas de s'arrêter à ce triste bilan : il faut dépasser ce constat pessimiste et proposer des solutions. Le récit de cette expérience a pour but de donner une motivation d'apprentissage de la grammaire, ce qui à notre avis, est une des clés de la réussite. Dans cet extrait, nous allons voir que les connotations « ennuyeuse » ou « rébarbative » ne peuvent s'appliquer à ce type d'approche grammaticale.

« Impliquer les élèves de 5^o dans l'apprentissage de la grammaire

(V. Dreux, IUFM d'Amiens, 1996)

Un professeur-stagiaire découvre, en collègue, la nécessité de redonner aux élèves une vraie motivation pour ce qu'on appelle « la grammaire ». Elle décide de faire de cette question le sujet de son mémoire professionnel. (...)

- **Proposer un enjeu d'apprentissage**

Afin de susciter la motivation des élèves, j'ai mis en place dès la deuxième séquence, un « contrat conceptuel » affichant les objectifs grammaticaux fixés pour la séquence à venir. Ce tableau expliquant les objectifs à atteindre dans toutes les dominantes, et notamment en grammaire, est distribué en début de séquence et commenté aux élèves. Cela permet de « créer une anticipation du but à atteindre : il y a une tâche à accomplir, elle a un début et une fin, elle est accessible, elle présente un certain défi » (...)

Le titre des leçons de grammaire tend à motiver les élèves face à l'activité grammaticale en favorisant une fois de plus le questionnement. A partir de la troisième séquence, les titres ont en effet été donnés sous forme d'interrogation : « Que veut dire apprendre une leçon de grammaire ? », « A quoi sert le système imparfait-passé

simple ? », « Comment peut-on désigner un personnage dans le récit ? ». La formulation de l'enjeu sous forme de question directement adressée à l'élève explicite la finalité de la leçon et implique davantage l'élève dans une démarche de résolution du problème. « C'est dans la mesure où les savoirs apparaissent à nos élèves comme des moyens de franchir les obstacles qu'ils ont découverts en effectuant les tâches proposées que le savoir peut avoir du sens pour eux » (Philippe Meirieu).

- **... et rompre la coutume didactique**

La construction du savoir grammatical exige le plus souvent de déconstruire les fausses représentations des élèves. En intégrant, dans le déroulement habituel des cours de grammaire, des travaux de groupe, j'essaie de faire passer les élèves d'une position d'attente, de réception à une attitude de recherche. » (Campana M. et Castincaud F. 1999 : 17)

ANNEXE 11

Deux principes pour organiser les apprentissages

Dans notre relevé de solutions envisageables, nous avons retenu le témoignage suivant qui nous a séduit parce qu'il correspondait à un travail de terrain. Les solutions présentées ont besoin d'être effectives et efficaces et ce récit compte certainement deux principes d'apprentissage décisifs. Comme dans les extraits précédents, la formulation d'objectifs clairs et réalisables par l'élève est un excellent moyen de développer ses capacités et dans le même temps, ceci justifie tel ou tel point grammatical abordé. L'exemple choisi ici traite de l'utilisation du plus-que-parfait.

« En forçant à peine le trait, on peut dire que la tradition scolaire a habitué les enseignants à justifier l'enseignement, forcément très transmissif de la grammaire

(« les élèves ne peuvent pas tout réinventer »), par la nécessité de donner des « bases » comme autant de pierres destinées à être plus tard assemblées en un tout cohérent. Il n'est pas rare que sur ce point on rencontre même l'adhésion des élèves, que les paradigmes de conjugaison ou le recopiage de phrases avec fonctions à souligner de différentes couleurs peuvent conforter dans une certaine représentation de l'apprentissage peu coûteuse cognitivement.

Tenter une option différente n'est pas facile. On voit bien comment les programmes de grammaire, anciens ou nouveaux, à tous niveaux affirment fortement en préambule le sens profond de cet enseignement, c'est-à-dire en gros, l'appropriation par chacun et par tous d'une langue commune, et déroulent ensuite une liste de notions parcellaires dont on laisse le soin à l'enseignant de les mettre en cohérence avec l'objectif susdit. Et nul d'entre nous ne peut dire qu'il ne se trouve pas, à un moment ou à un autre, pris dans le même flagrant délit, faisant une « leçon » sur « un point de grammaire⁹ » et sentant bien qu'il n'y ait là aucune prise sur la pratique et la représentation que chacun de nos élèves a de la langue, de sa langue. Sur le versant opposé, nous nous mettons à

⁹ Cette remarque corrobore parfaitement les propos du professeur interviewé n (annexe 6) qui lors d'une inspection rapporte qu'elle avait commis « l'horreur » de faire une leçon de grammaire sur le complément d'objet.

faire de la grammaire presque implicite dans des activités de lecture ou d'écriture, et constatons, perplexes que le champ grammatical devient nomade, voire transparent. Il arrive même que certains élèves ou parents nous le fassent remarquer ! Comment alors trouver une forme d'action à peu près satisfaisante ?

Nous proposons de partir de deux principes assez simples à concevoir :

1. S'efforcer de redistribuer les activités grammaticales en fonction des occurrences dans les discours envisagés, en lecture ou en écriture.
2. Ne pas lancer une « leçon » avant d'avoir formulé clairement (pour nous et pour les élèves) quel progrès tangible ce savoir doit permettre, autrement dit : *qu'est-ce que mes élèves sauront mieux faire à l'issue de cet apprentissage ?*

Prenons un exemple très circonscrit, celui de l'identification et du maniement, en 5^e, d'un temps comme le plus-que-parfait qui fait difficulté (en lien, bien entendu, avec l'étude des autres temps du passé). Quelle utilisation de cette forme peut faire sens pour des élèves de cet âge ? Peut-être celle qui consiste, pour le narrateur, à introduire dans son récit des séquences explicatives plus ou moins développées, soit parce que l'allocataire demande des précisions (c'est fréquemment le cas à l'oral), soit par choix littéraire, comme dans *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier. Au moment du lancement du radeau appelé *L'Évasion*, dont le lecteur a longuement suivi la patiente construction apparemment promise au succès, Robinson découvre, en même temps que le lecteur, les erreurs qu'il a commises et qui vont faire échouer son projet tandis que la voix narrative nous explique au plus-que-parfait ce qu'elle nous a caché jusque là : l'inspiration exclusivement biblique du naufragé lui a fait négliger tous les aspects pratiques. « Il avait trop lu la Bible... » ; « il avait complètement négligé ce problème du transport... » ; « il avait commis une erreur fatale... », etc.

On peut ainsi prévoir des recherches sur plusieurs textes et transcriptions de propos oraux, et des travaux d'écriture où l'élève devra, par exemple, insérer de brèves séquences explicatives au plus-que-parfait dans des récits donnés.

Ces deux principes peuvent aussi servir de guide pour répondre à la redoutable question progression annuelle, impossible à établir a priori à partir des programmes, quoique obligée de se situer dans le cadre qu'ils se fixent.

On essaiera, en prenant pour point de départ ou bien le corps de connaissances grammaticales à travailler pendant l'année ou plutôt les textes qu'on se propose d'étudier (les deux stratégies peuvent se défendre), de constituer des champs de savoir moins hiérarchisés que reliés, autant que possible. Il n'y a sans doute pas de raison de penser qu'il faut avoir « vu » l'épithète *avant* l'attribut ou le présent *avant* les systèmes de temps passé, ou les subordonnées complétives *avant* le discours indirect. Mais l'un peut faire écho à l'autre et venir réactiver l'apprentissage précédent. Quant à certaines leçons comme celles des degrés de l'adjectif, se justifie-t-elle autrement que par le passage futur à des langues étrangères qui fonctionnent différemment ? Alors pourquoi ne pas observer ces systèmes différents en même temps, en interdisciplinarité, plutôt que de mettre en route de fastidieux préalables en grammaire française ? » (Campana M. et Castincaud F. 1999 : 108-111)

ANNEXE 12

Les professeurs et le manuel

D'après une étude « *Les professeurs et le manuel scolaire* » (1985) du département de psychosociologie de l'Education et de la Formation, les attitudes et les attentes des professeurs envers le manuel scolaire doivent être aussi examinées en fonction du facteur 'cycle d'apprentissage'. Cette étude englobe les manuels de plusieurs disciplines¹⁰ mais il nous a paru intéressant de reproduire ici les conclusions relatives au premier cycle. Elle a été réalisée grâce à une enquête auprès d'enseignants de différentes matières (lettres, langues vivantes, histoire / géographie, mathématiques, sciences expérimentales) pour un total de 2282 questionnaires. Cet article de recherche rappelle dans son introduction les débats divers qui agitent le monde du manuel scolaire : gratuité du manuel, livre unique patronné par l'Etat, limitation de la liberté du professeur, etc.

« Dans le premier cycle

C'est le manuel indispensable et très utile (61%) qui prévaut sur le manuel simplement utile (31%). Il est déclaré sans concurrent parmi les supports imprimés (majorité absolue) et parmi les technologies nouvelles telles que la vidéo. Les trois quarts des enseignants reconnaissent l'importance de la reprographie et, tout en étant un peu plus nombreux à penser qu'elle n'aura aucune répercussion sur le manuel, ils sont plus de la moitié à se demander si elle renforce ou diminuera l'impact de cet outil. 80% des voix se partagent essentiellement entre un intérêt égal pour le manuel et les autres supports et un intérêt supérieur pour le manuel.

Les objectifs assignés au manuel classés dans un ordre d'importance décroissante sont : de fournir des points de repère, d'apprendre à penser et à travailler de façon autonome, puis de donner accès à un savoir et enfin d'élargir l'horizon du cours par un éclairage autre.

¹⁰ Cette étude comportait un chapitre plus précis concernant les manuels de Lettres mais celui-ci ne concernait que la littérature et n'évoquait pas le cas des ouvrages de grammaire. Il ne serait peut-être pas vain d'établir une autre étude, plus récente et de considérer si certaines de ces opinions ont évolué. Nous avons aussi tenu à l'intégrer comme complément de documentation puisque le date de parution de ce rapport fait partie de la période que nous avons choisie d'appréhender.

Les fonctions qu'on en attend se présentent dans l'ordre suivant : arrive en tête le manuel, recueil d'exercices ; viennent ensuite le manuel, outil de référence, puis aide à la synthèse et à la mémorisation, puis source d'approfondissement. En queue de liste apparaissent le manuel, guide de progression et enfin base du cours. Les enseignants donnent donc eux-mêmes une image de liberté par rapport au manuel.

En ce qui concerne les « aides » à l'apprentissage citons dans le même ordre : les exercices, la lisibilité du manuel, les repères. L'item « conseils méthodologiques » arrive dans les derniers rangs. Les trois quarts des enseignants sont satisfaits de la part réservée à l'illustration. 60% pensent que l'image fait mieux appréhender l'abstraction, 45% qu'elle stimule l'élève. Les enseignants sont presque aussi nombreux à estimer que la part accordée à l'aspect ludique est suffisante (39%) et à souhaiter qu'elle soit développée (35%). »

(Tournier M. et Navarro M. 1985 : 194-195)

ANNEXE 13

Grammaire FLE et négation

Nous reproduisons ici le chapitre qui concerne la négation telle qu'elle peut apparaître dans une grammaire destinée à des étudiants étrangers qui apprennent le français. Cet extrait provient de la *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui* (1968), une collection publiée sous le patronage de l'Alliance française. Cette présentation nous a paru relativement complète et claire et explique le choix de cette édition :

« LA NEGATION

MOYENS D'EXPRESSION

Ne... pas – ne ... point (plus rare en F.P.¹¹ et plus énergique) – Ne ... guère (= ne ... pas beaucoup) – ne ... plus – ne... jamais – ne... personne, etc.

Modes personnels et participe

Aux temps simples des modes autres que l'infinitif, le verbe (précédé ou non d'un pronom personnel atone) se place entre le 1^{er} et le 2^e termes de la négation :

Nous *ne* le savons *pas* – Nous *ne* savons *rien* – Il *ne* veut *plus*.

Je *ne* vois *personne* – Je *ne* sais *rien* – *Ne* sachant *rien*.

Aux temps composés, c'est l'auxiliaire qui se place entre les deux termes :

Il n'a pas voulu – Il n'a rein vu – Mais avec *personne, aucun, nul* : il n'a vu *personne* (aucun homme).

INFINITIF

A l'infinitif présent, les deux termes de la négation *précèdent* le verbe :

L'idée de *ne pas* venir – *Ne pas* le récompenser serait une injustice – Pour *ne rien* dire des autres...

¹¹ F. P. = Français Parlé
F. E. = Français Ecrit

Mais avec *personne, aucun, nul* : Pour *ne voir personne*, il reste chez lui.

Remarquons que le F.E. place quelquefois, avec une certaine affectation, l'infinif
entre les deux termes négatifs à l'exemple de l'ancienne langue :

« L'art de dire et de *ne dire pas* » (La Fontaine).

A l'infinif passé, le F.E. suit les règles des temps composés de l'indicatif :

Pour *n'avoir pas* fait sa tâche – Pour *n'avoir jamais* dit... – *N'être jamais* descendu –
et : Pour *n'avoir vu personne*...

Le F.P. tend à bloquer les deux termes négatifs : Pour *ne pas* avoir fait ... Mais il dit
toujours : *N'avoir vu personne ... aucun ... nul*...

Emplois de *ne*

On n'emploie pas *ne* tout seul sauf :

dans certaines expressions plus ou moins figées : Je *ne* sais – Je *ne* puis – Il *n'ose* – Si je *ne*
me trompe – Si ce *n'est* – Il y a dix jours que je *ne* l'ai vu – Obligatoirement dans :
N'importe – *N'empêche* que (F. P. familier) – On *ne* serait (dire).

souvent avec l'adjectif et le pronom interrogatif : Qui *ne* serait ému ? quel homme *ne* serait
ému ? que *ne* donnerait-on pour... ? – Que *ne* le disiez-vous ? (= pourquoi ?). (...)

Après *sans que*, *ne* est en principe, à exclure : Il entre *sans qu'on* l'annonce – Mais la
conscience qu'ont les Français d'une négation (portant ici sur le verbe annoncer) fait que *ne*,
avec *sans que*, est aujourd'hui abondamment répandu, surtout si *sans que* est suivi d'un mot
généralement négatif.

« Elle entrait au salon sans qu'aucun craquement n'eût annoncé sa venue »
(F.Mauriac)...

ou construit avec une principale négative :

« Jamais Liane et Robert ne sont descendus dans un village de la vallée... sans qu'un
notable ne s'avance à leur rencontre » (M. Blancpain).

Emplois particuliers des négations autre que « *ne* »

Les indéfinis *personne, rien, aucun, nul* – et les adverbes *jamais, aucunement, nullement, nulle part* sont, en principe, accompagnés de *ne* placé devant le verbe ou le pronom atone :

Personne *ne* vous aidera – Je *ne* l'ai rencontré nulle part.

Mais, à l'exception du pronom *nul*, ils peuvent porter à eux seuls toute la négation :

Je veux tout ou *rien* – Agissons maintenant ou *jamais* – Ce sera ici ou *nulle part* – C'est un homme *de rien* – Nous sommes faits *de rien* – *Nullement* inquiet, il garde le sourire – « Vu de *personne* » (V. Hugo) – « Attendant tout le monde et *personne* » (H. Bazin) – « Et je voyais, *nulle part*, un grand barbu en loques se promener dans un enclos » (J.P. Sartre). Ici *nulle part* constitue une sorte de parenthèse à : je voyais – Dans les réponses : Quels amis as-tu rencontrés ? – *Aucun*.

N.B. 1. – A l'origine, *personne, rien, aucun, jamais* sont des termes affirmatifs (= quelqu'un, quelque chose, quelque, un jour). D'où leur emploi, encore aujourd'hui, dans un sens affirmatif ; emploi qui bien entendu, exclut *ne*.

- **Subordonnées de condition** : Si *jamais* tu me trahis...
- **Second terme de comparaison** : Il connaît son métier mieux que *personne*.
- **Interrogation** : A-t-on *rien* vu de plus étrange ?

De là, précisément, l'emploi de *sans* avec les mêmes termes affirmatifs pour constituer une expression négative :

Venir *sans rien* dans les poches, *sans aucun* bagage.

Et par extension : *Sans nulle* crainte.

N.B. 2. – Le Français éprouve si vivement le besoin d'exprimer toute idée négative, même implicite, qu'il écrira, et dira, par exemple :

« *Moins que jamais* ces pays *ne* sont prêts à renoncer à une intégration nucléaire » (*Le Monde*, 30 mars 1965),

ce qui, en analyse littérale, est peu correct, mais du point de vue du génie de la langue, s'explique aussi bien que : Il mange moins qu'il *ne* boit.

Pas, point, plus, jamais s'emploient souvent seuls, surtout en F. P. dans les phrases sans verbes¹² :

Non *pas* toi – *Pas* vu, *pas* pris – *Plus* un sous !

Et, à cause de leur brièveté expressive, dans les proverbes :

Jamais deux sans trois – *Point* de rose sans épines.

Emploi de *non*

La négation simple *non* s'emploie comme une sorte de préfixe :

Devant :

¹² Cette remarque ne se trouve pas traditionnellement dans les grammaires scolaires et constitue par là une grande rupture entre les grammaires pour étudiants étrangers et les autres.

- Un **adjectif** et surtout un **participe** :

Une lettre *non reçue* peut avoir de graves conséquences.

- Un **adverbe** : Ma maison est non loin de la vôtre.

(Dans ces deux cas, le F.P. familial emploie pas :

Une lettre pas reçue... – ... Pas loin de la vôtre)

- Ou un **nom** :

Cet homme est une *non-valeur* – Vous commentez un *non-sens* – En cas de *non-exécution*...

Ce tour se répand de plus en plus, au détriment du préfixe in-(inexécution).

Non s'emploie encore des tours marquant l'**opposition** :

Il faut manger pour vivre et non vivre pour manger (on dit aussi : ...Et non pas vivre, comme Molière lui-même).

De là l'emploi de non dans : *Non seulement* (des hommes) *mais aussi, mais encore* (des femmes).

- Devant *pas* et *plus*, au sens de : *désormais... ne...pas* (l'*s* de *plus* n'est pas articulé) :

On entendait *non pas* (*non plus*) des appels *mais* des gémissements.

- Dans *non plus* (*s* non articulé) au sens de *pareillement*, en coordination avec une première phrase négative :

Jean *ne* viendra *pas*, Paul *non plus*.

- Dans *non plus que*, (*s* non articulé) au sens de : *ne pas...plus que* :

La force n'est *pas* de mise ici, *non plus* que la menace (le tour appartient surtout au F.E. ; le F.P. dit plutôt *pas plus que*).

- Dans *non que* (suivi du subjonctif), pour exprimer une cause non retenue.

- Après *ou*, en opposition à une affirmation :

Battu *ou non* aux élections, je ne renoncerai pas à la politique – Il acceptera *ou non* – Viendra-t-il, *ou non* ? – Qu'il accepte *ou non*... – Le F.P. dit souvent, battu *ou pas*... qu'il accepte *ou pas*...

- Enfin dans les réponses négatives.

Emploi de *ni*

La difficulté tient à l'emploi, ou non de *ne*.

La négation porte

- a) sur le verbe : Il *ne* boit *ni* mange – Parfois : Il *ne* boit pas, *ni ne* mange. Il reste ici *ne* buvant *ni ne* mangeant.

Mais avec *sans* : Rester *sans* boire ni manger

Sous la forme *ni... ni ...* (avec un mode personnel) :

«Un de Gaulle *ni ne* s'en indigne, *ni ne* le déplore » (F. Mauriac)

- b) sur le sujet :

Ni le vent *ni* la pluie ne m'arrête (ou, plus rare, mais plus expressif : *Ni* vent, *ni* pluie...)

- c) sur l'attribut du sujet :

Il n'est *ni* gras *ni* maigre – Comment est-il ? – *Ni* gras *ni* maigre.

- d) sur l'épithète :

Un homme *ni* gras *ni* maigre..

- e) sur un participe :

Voilà une lettre *ni* signée *ni* datée (surtout F.P. familial – Dites plutôt une lettre qui n'est *ni* signée *ni* datée).

- f) sur l'objet :

Je n'aime *ni* les romans *ni* les poèmes – Je ne bois *ni* vin *ni* bière.

- g) sur un complément circonstanciel :

Elle ne voyage *ni* en auto, *ni* en avion.

N.B. : – Des tours comme : *Il ne craint pas la pluie, ni le vent*, qui détache le deuxième membre de phrase appartient plutôt au F.P. – On en rapprochera celui-ci :

Tu n'as pas entendu, ni moi (= moi non plus).

Emploi de *ne ...que*

Ne...que, encadrant le verbe, exprime une affirmation restreinte qui équivaut à : seulement – *Que* est suivi du terme sur lequel porte la restriction :

Nous *ne* mangeons *que* des légumes – Il n'est *que* l'employé.

Il n'y a pas que, je n'ai pas que au sens de : *il n'y a pas seulement, je n'ai pas seulement*, sont très vivants en F.P. et en F.E., et justifiés pas le fait que la particule *que* a pris, à elle seule, le sens de *seulement*. On dit même (F.P. populaire) :

Qu'est-ce que j'ai eu ? *Que* des coups.

Il ne fait que sortir, il ne fait *que* de sortir.

On distinguait autrefois la première expression comme signifiant :

Il sort sans cesse (il ne fait que cela) et la seconde : *il vient seulement de sortir*. Aujourd'hui le premier sens et souvent attribué aux deux expressions. Mais il semble que le second ne convienne qu'à la deuxième.

Ce n'est jamais que du carton signifie : *ce n'est jamais autre chose que du carton, c'est du carton tout simplement*.

Ne... pas même – Cette expression peut recevoir les constructions les plus diverses. Elle porte :

a) sur le verbe :

Il est accablé ; il ne mange même pas.

b) sur le sujet :

Pas même la lecture ne le distrait (ou : même la lecture ne le distrait pas)

c) sur l'attribut du sujet :

Il n'est même pas résigné ou : Il n'est pas même résigné.

d) sur l'épithète :

Un pardessus, pas même assez grand pour moi (même pas assez grand).

e) sur l'objet :

Il ne lit même pas de romans (même pas des romans)

f) sur le complément circonstanciel :

Je ne voyage même pas en auto.

POUR REpondre NEGATIVEMENT

On dit : **Non – Merci** (Voulez-vous du thé ? – Merci).

Négation renforcée :

Non, non – Mais non – Certainement non - Certainement pas – Bien sûr que non – Oh que non - Nullement – Pas du tout (qui tend à être remplacé par absolument pas – jamais de la vie ! – pas le moins du monde – Quelle question – Merci bien !

Appartient plutôt au français écrit : Non pas, non point.

Négation atténuée :

Non, sans doute – Sans doute que non – Probablement pas – Il y a peu de chances – Je crois que non.

Guère s'emploie parfois, dans le sens de : pas beaucoup

Vous écrit-il ? – *Guère*.

Pour constituer une réponse négative, les pronoms ou adverbes *personne, aucun, rien, jamais, nulle part* sont employés sans l'adjonction de *ne* :

Qui frappe ? *Personne* - Où es-il ? *Nulle part*. » (Mauger G. 1968 : 373-378)

ANNEXE 14

Tables des matières de manuels

En ce qui concerne le plan des deux manuels suivants, nous avons repris chaque sommaire sous la forme de tableaux pour faciliter la lecture des divers chapitres abordés.

Premier Ouvrage : Le premier (*Grammaire et expression Français 3°* (Cazanove C., Coste L., Gey M., Pruvost J., Sculfort M.F. et Pellat J.C 1999 : 4-7)

PARTIE	Grammaire	Orthographe	Expression Ecrite	Expression orale
1.Le discours	<ul style="list-style-type: none"> -Les systèmes d'énonciation -La modalisation - L'explicite et l'implicite - La fonction du discours 	<ul style="list-style-type: none"> - Futur simple et conditionnel présent 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecrire un article de journal 	<ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions persuasives et y répondre
2.L'organisation du texte	<ul style="list-style-type: none"> - Désignation et caractérisation - Les reprises nominales et pronominales - Thème et propos - Les progressions thématiques et les ruptures 		<ul style="list-style-type: none"> - Ecrire un paragraphe 	<ul style="list-style-type: none"> - Dissiper un malentendu
3.Le verbe dans la phrase	<ul style="list-style-type: none"> - Temps et aspect - Les formes active, passive, pronominale; impersonnelle - Concordance des temps et emploi des modes personnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Le participe passé des verbes pronominaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Varier le rythme d'un récit 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire valoir son point de vue

4. Les relations spatio-temporelles et logiques	<ul style="list-style-type: none"> - La situation dans l'espace - La situation dans le temps - L'expression de la cause - L'expression de la conséquence - L'expression du but - L'expression de l'hypothèse - L'expression de l'opposition 		<ul style="list-style-type: none"> - Ecrire un texte explicatif 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter des objections
5. Les transformations dans la phrase	<ul style="list-style-type: none"> - L'infinitif et la transformation infinitive - Le participe et la transformation participe - La phrase et le style 	<ul style="list-style-type: none"> - Le participe passé suivi d'un infinitif 	<ul style="list-style-type: none"> - Réduire ou développer un texte 	<ul style="list-style-type: none"> - Réfuter

Second ouvrage : Grammaire du français 3° (Haubert D., Paccalin M., Pellet E., Voltz F., De Vuilpillières C., Géraud V. et Moreau J. N. 1999 : 4-7).

Chapitre	Texte et discours	Grammaire	Orthographe ou Vocabulaire	Expression Ecrite
1. Classes et fonctions	Atelier de rentrée : - Les classes de mots - Les fonctions - Les familles de mots et les relations lexicales			
2. Construire une phrase complexe	- Du cri à la phrase	- Phrase complexe et subordination	- L'accord du verbe avec son sujet	- Utiliser les phrases simples et les phrases complexes
3. Ordre des mots et expressivité	-Thème et propos	- Constructions passives, pronominales, impersonnelles	- Les accords des participes passés	- Savoir être expressif
4. S'adresser à un interlocuteur	- Les actes de parole	- Types et formes de phrases	- Lexique des actes de parole	- Prendre la parole pour faire agir
5. Organiser le texte	- L'unité du texte	- Les éléments qui organisent le texte	- Ponctuation et mise en page	- Organiser et présenter un texte
6. Situation d'énonciation et forme de discours	- Les formes de discours	- Enoncés ancrés et non ancrés dans la situation d'énonciation	- Registres de langue et situation d'énonciation	- Employer les différentes formes de discours
7. Nommer dans un récit	- Les reprises nominales	- Le groupe nominal et ses équivalents	- Pluriel des noms composés	- Employer les reprises nominales dans un récit
8. Décrire	- La description et point de vue	- Le groupe adjectival	- Les adjectifs objectifs et subjectifs	- Faire une description
9. Bâtir un récit	- Le texte narratif	- L'expression du temps	- Le vocabulaire du temps	- Inclure les repères temporels dans le récit

10. Insérer une description	-La description dans le récit	- L'aspect verbal	- Décrire avec des métaphores et des comparaisons	- Narrer et décrire
11. Utiliser les temps	- Ordre et vitesse du récit	- Le temps verbal : présent, passé, futur	- Passé simple et imparfait - Futur et conditionnel	- Choisir les temps verbaux pour ordonner un récit
12. Rapporter des paroles	- Citer autrui	- La parole rapportée	- Présentation des discours rapportés	- Rapporter des paroles dans un récit
13. Expliquer	-Expliquer	- Les expansions du nom	- Les accords dans le groupe nominal	- Donner des explications
14. Ajouter une explication	- Les textes didactiques	- Les appositions et relatives explicatives	- L'accord des adjectifs apposés - Les accords dans la proposition relative	- Ajouter des explications
15. Présenter un point de vue	- Exprimer un point de vue	- Les propositions compléments d'objet : complétives, interrogatives, et exclamatives indirectes	- Les verbes de paroles, d'opinion, de sentiment et de volonté	- Exprimer un point de vue

16. Reasonner	- Qu'est-ce qu'un raisonnement ?	- Les connecteurs logiques	- Sens et emplois des connecteurs logiques	- Reasonner et argumenter
17. Bâtir une argumentation	- Le texte argumentatif	- L'expression de la cause et de la concession	- Difficultés liées à l'expression de la concession	- Développer une argumentation
18. Rechercher des arguments	- Les arguments par hypothèse	- L'expression de la condition et de l'hypothèse	- Les usages argumentatifs de <i>si</i>	- Argumenter à l'aide d'hypothèse
19. Opposer des arguments	- Réfuter une argumentation	- L'expression de l'opposition et de la comparaison	- L'antithèse et l'oxymore	- Opposer des idées ou des arguments
20. Argumenter par l'exemple	- Décrire ou raconter	- L'expression du but et de la conséquence	- Le vocabulaire du but et de la conséquence	- Décrire, raconter pour argumenter
21. Nuancer son discours	- Les modalités de l'énoncé : nuancer, évaluer, apprécier	- Modes et valeurs modales	- Subjonctif imparfait et passé simple - Les formes en <i>-ant</i>	- Introduire un commentaire dans un texte
22. Ménager son interlocuteur	- Nuancer ses propos	- Les adverbes	- Hyperbole ; litote ; euphémisme	- Apprendre à nuancer
23. L'implicite	- Les présupposés, - Les sous-entendus - La modalisation du discours - L'ironie			

BIBLIOGRAPHIES

BIBLIOGRAPHIE

- ARRIVE M. et CHEVALIER J.C., 1970 : *La grammaire*, Klincksieck, Paris.
- ARRIVE M., GADET F. et GALMICHE M., 1986 : *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, Paris.
- ARRIVE M., GOOSSE A. et PINCHON J., 1989 : « Des auteurs parlent de leur grammaire », dans *le Français dans le monde*, Hachette, pp 8-19.
- AUROUX S., 1999 : « Les sciences du langage » dans *Les langues du monde*, Bibliothèque pour la science, Paris, pp 4-6.
- BACRI N., 1976 : *Fonctionnement de la négation*, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales et Mouton, Paris, La Haye.
- BARNICAUD G., COMPARE M. A., DUCROT G., VIDAL A., 1967 : « Le problème de la négation dans diverses grammaires françaises » dans *Langages* n°7, Didier/ Larousse, pp 58-73.
- BAYLON C. et FABRE F., 1995 : *Grammaire systématique de la langue française*, Nathan Université, Paris.
- BAYLON C. et MIGNOT X., 1995 : *Sémantique du Langage*, Nathan Université, Paris.
- BEAUMONT R. et BEAUMONT Y., 1991 : « Pour une pédagogie de l'Aspect à l'Ecole Elémentaire », dans les *Cahiers du CRELEF* n°31.
- BEGUELIN M. J., 1998 : « Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices » dans *Cahiers de Linguistique française* n°20, pp 229-253.
- BEGUELIN M. J., 1999 : « De la phrase aux énoncés: bilan et perspectives » dans *Tranel* n°31, pp 143-153.
- BEGUELIN M.J. , 2000 : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, De Boeck Duculot, Bruxelles.
- BENTOLILA F., 1997 : « Linguistique et grammaire du français » dans *La Linguistique* n°33-2, PUF, pp 61-69.
- BERRENDONNER A., 1986 : *Cours critique de grammaire générative*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

BIBLIOGRAPHIES

- BERRENDONNER A., 1998 : « Normes d'excellence et hypercorrections » dans *Cahiers de Linguistique française* n°20, pp 87-101.
- BERRENDONNER A., 1999 : « Histoire d'une transposition didactique : les Types de phrases » dans *Tranel* n°31, pp 37-54.
- BESSE H. et PORQUIER R., 1984 : *Grammaires et didactiques des langues*, Hatier-Crédif, Paris.
- BESSON R., 1974 : *La phrase. Le style et la grammaire*, Editions André Castella, Paris.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 1996 : « Trois remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée », dans *Langue Française* n°111, pp 109-117.
- CADET F. et MAZIERE F., 1982 : « Une aventure dans la langue : la grammaire » dans *Pratiques* n°33, Cresef, pp110-130.
- CAMPANA M. et CASTINCAUD F. 1999 : *Comment faire de la grammaire ?*, ESF, Paris.
- CERVONI J., 1991 : *La préposition. Etude sémantique et pragmatique*, Duculot, Paris.
- CHERVEL A., 1977 : *...Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, Paris.
- CHEVALIER J.C., 1998 « Place des revues dans la constitution d'une discipline : la linguistique française (1945-1997), dans *Langue Française* n°117, Larousse, pp 68-81.
- CHISS J.L. et PUECH C.,1998 « De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques : le tournant des années 60 et ses suites », dans *Langue Française* n°117, Larousse, pp 6-21.
- COMBETTES B., 1982 « Grammaire et enseignement du français », dans *Pratiques* n°33, Cresef, pp 3-11.
- COMBETTES B., 1983 : *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Duculot, Paris.
- COMBETTES B., 1993 : « Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques », dans *Pratiques* n°77, Cresef, pp 43-57.
- COMBETTES B., 1995a : « Groupes syntaxiques et fonctions : problèmes de définition grammaticale », dans *Pratiques* n° 87, pp 46-58.
- COMBETTES B., 1995b : « Tendances actuelles dans l'enseignement du français langue maternelle » dans *La linguistique appliquée aujourd'hui. Problèmes et méthodes*, De Werelt, Amsterdam, pp 89-95.

BIBLIOGRAPHIES

- COMBETTES B., 1998 : « Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées (1997) », dans *Pratiques* n°97-98, Cresef, pp 195-217.
- COMBETTES B. et LAGARDE J. P., 1982 : « Un nouvel esprit grammatical » dans *Pratiques* n°33, Cresef, pp 13-50.
- COURTILLON J., 1989 : « La grammaire sémantique et l'approche communicative », dans *le Français dans la monde*, Hachette, pp 113-122.
- CULIOLI A., 1990 : *Pour une linguistique de l'énonciation*, Ophrys, Paris.
- DUCROT O. et SCHAEFFER J.M., 1995 : *Nouveau dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage*, Edition du Seuil, Paris.
- ELALOUF M. L., BENOIT J.P. et TOMASSONE R., 1996 : « Enseigner le français » dans *Travaux et Recherches en Linguistique Appliquée, Série A- n°1*, Editions 'De Werelt', Amsterdam.
- ENGLEBERT A., 1995 : « Un avatar de l'ordre des mots : l'accord du participe passé employé avec avoir » dans *Travaux et Recherches en Linguistique Appliquée, Série F- n°1*, Editions 'De Werelt', Amsterdam, pp 27-39.
- FEUILLARD C., 1997 : « Grammaire : Linguistique et enseignement » dans *La Linguistique* n°33-2, PUF, pp 13-24.
- FOREST R., 1993 : *Négations*, Société de linguistique de Paris, Paris.
- GARCIA-DEBANC C., 1993 : « Enseignement de la langue et production d'écrits », dans *Pratiques* n°77, Cresef, pp 3-23.
- GARY-PRIEUR M. N., 1985 : *De la grammaire à la linguistique. L'étude de la phrase*, Armand Colin, Paris.
- GENOUVRIER E. et PEYTARD J., 1970 : *Linguistique et Enseignement du français*, Larousse, Paris.
- GREVISSE M., 1988 : *Le Bon Usage*, Duculot, Paris.
- GROSS G., 1989 : « Faire des grammaires pédagogiques », dans *le Français dans la monde*, Hachette, pp 174-181.
- GROSS M., 1969 : « Remarques sur la notion d'objet direct en français », dans *Langue française* n° 1, Larousse, pp 63-73.
- GUIRAUD P., 1961 : *La Grammaire*, PUF, Paris.
- HAAS G., 1990 : « Fermez vos manuels...Parcours à travers quelques manuels scolaires », dans les *Cahiers du CRELEF* n°30, pp 101-120.
- HALTE J. F., 1992 : *La didactique du français*, PUF, Paris.

BIBLIOGRAPHIES

- HALTE J. F., 1998 : «L'espace didactique et la transposition », dans *Pratiques* n°97-98, Cresef, pp 171-192.
- HUOT H., 1981 : *Enseignement du français et linguistique*, Armand Colin, Paris.
- JAYEZ J., 1988 : *L'inférence en langue naturelle*, Hermès, Paris.
- LAROUSSE, 1983 : *Larousse de la Grammaire. Difficultés, Usages, 4000 exemples*, Larousse, Paris.
- LEDUC-ADINE J.P., 1977 : « Actif et passif des manuels » dans *Pratiques* n°33, pp 90-101.
- LEROT J., 1993 : *Précis de linguistique générale*, les Editions de Minuit, Paris.
- LYONS J., 1970 : *Linguistique générale. Introduction à la linguistique théorique*, Larousse, Paris.
- MARTIN D., 1999 : « La terminologie grammaticale à l'école : facilitateurs ou obstacles à l'apprentissages. L'exemple de la suite du verbe » dans *Tranel* n°31, pp 13-35.
- MARTINET A., 1991 : *Eléments de linguistique générale*, Troisième édition, Armand Colin, Paris.
- MASSERON C., 1995 : « Bâtir et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers » dans *Pratiques* n°87, pp 7- 45.
- MATTHEY M., 1999 : « La grammaire ...Pour qui et pour quoi faire ? » dans *Tranel* n°31, pp 55-66.
- MAUFFREY A. et COHEN I., 1987 : *Grammaire française*, Hachette Classiques, Paris.
- MAUGER G., 1968 : *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, Hachette, Paris.
- MINISTERE de l'EDUCATION NATIONALE, 1988 : *L'enseignement au collège. Français*, Centre de documentation pédagogique, Paris.
- NIQUE C., 1976 : « La notion de "propriété syntaxique" : le sujet et le COD » dans *Pratiques* n°9, pp 53-64.
- NØLKE H., 1992 : « Ne ...pas : Négation descriptive ou polémique ? Contraintes formelles sur son interprétation » dans *Langue française* n° 94, Larousse, pp 48-67.
- PETITJEAN A., 1998 : « La transposition didactique en français » dans *Pratiques* n °97/ 98, Cresef, pp 7-34.
- PEYTARD J. et MOIRAND S., 1992 : *Discours et enseignement du Français*, Hachette, Paris.
- PINCHON J., 1968 : « La construction des verbes », dans le *Français dans le monde* n°54, Hachette et Larousse, pp 51-52.

BIBLIOGRAPHIES

- PRINCIPAUD J. M., 1977 : « Elaborer un exercice de grammaire », dans *Pratiques* n°33, pp 22-40.
- REICHLER-BEGUELIN M. J., DENERVAUD M. et JESPERSEN J., 1988 : *Ecrire en français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- RIEGEL M., PELLAT J.C., RIOUL R., 1994 : *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris.
- RITZ M. E., 1993 : « La sémantique de la négation en français » dans *Langue Française* n°98, Larousse, pp 67-78.
- ROPE F., 1999 : « Analyse des écarts entre les instructions officielles et les cursus universitaires » dans *Pratiques* 101/ 102, Cresef , pp 159-174.
- ROSIER J.M., 2002 : *La didactique du français*, PUF, Paris.
- ROULET E., 1971 : « Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes » dans *le Français dans le monde* n°85, Hachette et Larousse, pp 6-15.
- SCHOENI G., BRONCKART J.P. et PERRENOUD P., 1988 : *La langue française est-elle gouvernable ?*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- SOUTET O., 1998 : « Introduire à la linguistique : le point de vue de Narcisse » dans *Langue Française* n°117, Larousse, pp 99-111.
- STEFANINI J., 1994 : *Histoire de la Grammaire*, CNRS Editions, Paris.
- TOURNIER M. et NAVARRO M., 1985 : *Les professeurs et le manuel scolaire*, INRP, Paris.
- VERDELHAN-BOURGADE M., 1990 : « Syntaxe du français branché » dans *La Linguistique* 1990-1 Vol. 26, pp 53-69.
- WACK L., 2003 « De premiers pas vers une grammaire textuelle » dans *Langues et Linguistique*, Nancy.
- WAGNER R.L., PINCHON J., 1991 : *Grammaire du Français classique et moderne*, Hachette Supérieur, Paris.
- WALTER H., 1988 : *Le français dans tous les sens*, Robert Laffont, Paris.
- WEINLAND K., 1999 : « Instructions Officielles, Evolution et Refondation », dans *Pratiques* n°101/ 102, Cresef , pp 42-46.
- WILLEMS D., 1999 : « Pour une terminologie grammaticale européenne. Défense et illustration » dans *Tranel* n°31, pp 129-142.
- WILMET M., 1997 : *Grammaire critique du Français*, Hachette Supérieur, Paris.

BIBLIOGRAPHIE

des manuels scolaires consultés

Pour une commodité de lecture évidente, nous avons décidé de proposer une deuxième bibliographie contenant seulement les manuels scolaires que nous avons consulté.

ACHARD A.M., BESSON J.J., CARON C., 1994 : *Grammaire et Expression 6°*, Hachette Education, Paris.

— 1997 : *Grammaire et Expression 5°*, Hachette Education, Paris.

BALLOT M. ET LAFOND S., 1979 : *Français 4°- 3° Perspectives*, Magnard, Paris.

BAUDRY J., BODINEAU P., PUYGRENIER-RENAULT J. et WEINLAND K., 1993 : *Manuel d'Activités Grammaticales*, Didier, Paris.

BONNARD H., 1973 : *Grammaire française des Lycées et des Collèges*, Classiques Sudel, Paris.

BOULVERT C., JOUINEAU E., LAURENT N., TILLY H. et NEVEU F., 1996 : *Grammaire 6°*, Magnard Collèges, Paris.

CAMPOLI C., DEUIL M., GARCIA M., GUESDON S., 1999 : *Français 3° Tout simplement*, Hachette, Paris.

CAZANOVE C., CHEVALIER B., GEY M. , PRUVOST J. ET SCULFORT M.F. 1997 : *Grammaire et Expression 5°. Livre du professeur*, Nathan, Paris.

CAZANOVE C., COSTE L., GEY M., PRUVOST J., SCULFORT M.F. et PELLAT J.C. 1999 : *Grammaire et expression Français 3°*, Nathan, Paris.

CAZANOVE C., GEY M., PRUVOST J., SCULFORT M.F. et PELLAT J.C., 1996 : *Grammaire et expression 5°*, Nathan, Paris.

COLMEZ F., ASTRE M.L., DEFRADAS M., 1997 : *L'Art d'écrire 5°. Vocabulaire, grammaire, expression écrite*, Larousse Bordas, Paris.

DE ALMEIDA E., DION N., FRENETTE P., LAURENT N. et TILLY H., 1998 : *Grammaire et communication 4°*, Magnard Collèges, Paris.

DESCOUBES F., PAUL J., 1991 : *Grammaire 5°*, Bordas, Paris.

— 1992 : *Grammaire 4°*, Bordas, Paris.

DESCOUBES F., PAUL J., LADRIERE M. et PERFEZOU L., 1993 : *Grammaire 3°*, Bordas, Paris.

BIBLIOGRAPHIES

- DESCOUBES F., PAUL J. ET MEUNIER A., 1996 : *Grammaire pour les textes 6°*, Bordas, Paris.
- GASQUEZ A., HEINTZMANN E. et MITTERRAND H., 1992 : *Grammaire française 6°/5°*; Nathan, Paris.
- 1992 : *Grammaire française et expression écrite 4°/3°*, Nathan, Paris.
- GRUNEWALD J., MITTERRAND H. et MANCIET E., 1977 : *Nouvel itinéraire grammatical. Documents pédagogiques*, Nathan, Paris.
- HAMON A., 1966 : *Grammaire française. Classe de quatrième et classes suivantes*, Classiques Hachette, Paris.
- HAUBERT D., PACCALIN M., PELLET E. VOLTZ F., De VUILPILLIERES C., GERAUD V. et MOREAU J. N., 1999 : *Grammaire du français 3°*, Belin, Paris
- MAUFFREY A., COHEN I., 1990 : *Grammaire française 6°. Livre du professeur*, Hachette, Paris.
- MAUFFREY A. et COHEN I. , 1992 : *Grammaire française 6°*, Magnard Collèges, Paris.
- NIQUET G., COULON R., VARLET L. et BECK J.P., 1989, *Grammaire des collèges 3°*, Hatier, Paris.
- PELLET E., VULPILLIERES C., HAUBERT D., PACCALIN M. et DARDINIER B., 1997 : *Grammaire du Français 5°*, Belin, Paris.
- PELLET E., HAUBERT D., VOLTZ F., VULPILLIERES C. et PACCALIN M., 1998 : *Grammaire du Français 4°*, Belin, Paris.
- STISSI D., BIDAULT J., ALLARDI J.B. , ARNAUD M., 1998 : *Grammaire pour lire et écrire 4°*, Delagrave, Paris.
- STISSI D., BIDAULT J., ALLARDI J.B., ARNAUD M., 1999 : *Grammaire pour lire et écrire 3°*, Delagrave, Paris.

TABLES DES MATIERES

Introduction	5
Partie I. LES ENJEUX : DESCRIPTIONS LINGUISTIQUES ET REPRESENTATIONS SCOLAIRES	12
CHAPITRE I. L'ELABORATION DES SAVOIRS	15
1. Origine des savoirs	15
2. Données historiques	17
3. Une justification par l'orthographe	19
4. Un enjeu commercial	19
CHAPITRE II. LE POIDS DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES	21
1. Objectifs des Instructions Officielles	21
2. Analyse des Instructions Officielles	22
3. Formation initiale et formation continue	25
4. Le livre du professeur	28
CHAPITRE III. LA NOTION DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE	31
1. Définitions et objectifs	31
2. Exemple d'une transposition	33
3. Transposition <i>vs</i> réduction	34
Partie II. COMPARAISON ENTRE OUVRAGES GRAMMATICaux ET MANUELS SCOLAIRES	37
CHAPITRE I. DEFINITIONS	38
1. Première approche	38
2. Ambiguïté des termes	39
3. Vocations des premières grammaires	40
Description et analyse des manuels scolaires	314
Etude comparative de différentes approches grammaticales	

BIBLIOGRAPHIES

CHAPITRE II. DESCRIPTION ET DELIMITATION DES DIFFERENTES APPROCHES GRAMMATICALES	43
1. Le manuel scolaire	43
1. Les grammaires descriptives	45
2.1. Définition	45
2.2. Choix de grammaires descriptives	47
3. Ouvrages de recherche	50
4. Grammaire pour étudiants de FLE	51
5. Ouvrages de vulgarisation	51
6. Démarche comparative employée et corpus de travail	53
CHAPITRE III. DEFINITION D'UN CORPUS DE TRAVAIL	56
1. Premier questionnaire	56
2. Questionnaire Elève	57
□ PREMIERE NOTION : LA NEGATION	60
CHAPITRE I. DANS LES GRAMMAIRES SCOLAIRES	61
1. La présentation de la négation dans les manuels	61
1.1. Dans un manuel de 6°	62
1.2. Dans des manuels de 5°	65
1.3. Dans des manuels de 4°	67
1.4. Dans un manuel de 3°	69
1.5. Manuel du professeur et négation	70
2. Les premiers constats	71
2.1. La négation : une notion non autonome	71
2.2. Négation et norme	72
CHAPITRE II. LE TRAITEMENT DE LA NEGATION : GRAMMAIRES DU PREMIER CYCLE ET GRAMMAIRES DESCRIPTIVES	75
1. Le choix des exemples	75
1.1. Les exemples et la négation	75
Description et analyse des manuels scolaires	315
Etude comparative de différentes approches grammaticales	

BIBLIOGRAPHIES

1.2. Les exemples dans les grammaires du premier cycle	78
1.2.1. Description du choix des exemples	78
1.2.2. Rôle des exemples	80
2. Une structure différente	80
2.1. Plan d'une grammaire descriptive	80
2.2. Point de vue diachronique	86
3. Grammaires descriptives et exercices	89
4. Evolution grammaticale	90
5. Instructions Officielles et la négation	92
6. Aborder la négation	93
6.1. Fluctuations dénominatives	93
6.2. Exemple d'une progression	95
6.3. Notion de « double négation » ?	97
6.4. Ne explétif	98
6.5. Négation totale et négation partielle	99
7. Mode descriptif et mode expressif	100
CHAPITRE III. PRISE EN COMPTE DE LA LINGUISTIQUE	103
1. Affirmation et négation : quelle démarche « première » ?	103
2. Origine de la notion de <i>phrase de base</i>	104
2.1. Activités de transformation	104
2.2. Situation communicationnelle	106
3. Négation syntaxique, négation sémantique et négation logique	108
3.1. Contraires et contradictoires	108
3.2. La distinction de deux négations	110
CHAPITRE IV. La question de l'oralité	112
1. Données orales et pratiques grammaticales	112
2. Norme et pratiques langagières	114
2.1. Classification des énoncés	114
2.1.1. Le déclin de la langue française ?	114
Description et analyse des manuels scolaires	316
Etude comparative de différentes approches grammaticales	

BIBLIOGRAPHIES

2.1.2. Limites des spécificités orales et écrites	115
2.2. Paradoxes normatifs	118
2.3. Motivations normatives	120
2.4. Hypercorrection et focalisation sur l'écrit	122
2.5. Corpus oraux	124
□ DEUXIEME NOTION : L' OBJET	126
CHAPITRE I. Les manuels scolaires et l'objet	128
1. Exemples en 6° et 5°	128
2. Exemple d'une grammaire de 4°	132
3. Exemple d'une grammaire de 3°	134
CHAPITRE II. Les grammaires descriptives et l'objet	137
1. Comparaison avec <i>La grammaire méthodique</i>	137
2. Critères d'identification	140
2.1. Critère de non-déplacement	142
2.2. Complément « essentiel » déplaçable	144
3. La passivation	145
4. Place du complément et pronominalisation	145
5. Désignations des compléments	148
5.1. Flou terminologique des dénominations	148
5.2. Le cas du COI	149
CHAPITRE III. LA DEFINITION DE LA TRANSITIVITE	152
1. Quel type de définition pour l'objet ?	152
2. Construction des verbes	154
3. Désignation des compléments	156
3.1. Définitions sémantiques	156
Description et analyse des manuels scolaires	317
Etude comparative de différentes approches grammaticales	

BIBLIOGRAPHIES

3.2. Apports historiques	158
4. Classement des verbes	162
4.1. Nécessité d'un classement pertinent	162
4.2. Proposition pour une prise en compte du sémantisme	163
4.3. Exemples problématiques	165
5. Terminologie appropriée	166
5.1 Terminologie axée sur le sémantisme	166
5.2 Vers une unification terminologique	167
6. Conceptions de la transitivité	168
6.1. Nouveautés	168
6.2. Présentation originale du COI	170
6.3. Le complément d'action	171
PARTIE III. ANALYSE DES DIFFERENCES MAJEURES	173
CHAPITRE I. QUELQUES RAPPELS	174
1. Enseignement et apprentissage	175
1.1. Activité normative	175
1.2. Commentaires des concepteurs	177
2. Autres particularités	179
2.1. Eclatement des notions	179
2.2. Autorité des auteurs	180
3. Un objectif de comparaison	180
CHAPITRE II. DIFFERENTS TYPES DE PROGRESSION	183
1. Progression dans l'ouvrage	183
2. Progression selon les niveaux	186
3. Les Instructions Officielles et la progression	189

BIBLIOGRAPHIES

CHAPITRE III . LES CARACTERISTIQUES DES GRAMMAIRES

DU PREMIER CYCLE 192

1. Composante essentielle : les exercices 192
2. Exemples factices et méthodes suggérées 195

CHAPITRE IV. EVOLUTION DES OUVRAGES 197

1. Les innovations formelles 197
2. Les innovations pédagogiques 198
 - 2.1. Résumé et extraits de textes 198
 - 2.2. Phase de découverte 200
 - 2.3. Variété d'activités 201
3. Grammaire de texte et grammaire textuelle 204

PARTIE IV. EXAMEN CRITIQUE DE L'APPROCHE GRAMMATICALE SCOLAIRE 208

CHAPITRE I. ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL ET ENSEIGNEMENT RENOVE 210

1. Utilisation du manuel 210
2. Sacralisation du manuel 211
3. Déception des enseignants 213
4. L'oral en situation scolaire 214

CHAPITRE II. LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT 217

1. Terminologie et transposition didactique 219
2. De nouvelles conceptions dans la terminologie ? 219
 - 2.1. Des constats décevants 219
 - 2.2. Pour une terminologie renouvelée 220
3. Le pourquoi de l'incohérence 222
 - 3.1. Démarche de coopération 222

Description et analyse des manuels scolaires 319
Etude comparative de différentes approches grammaticales

BIBLIOGRAPHIES

3.2. Insuffisances de l'information	224
4. Limite de la coopération	225
CHAPITRE III. VERS UNE MAITRISE DU DISCOURS	229
1. Des suggestions	229
2. Favoriser l'acte d'écriture	232
3. Nécessité des manipulations	234
4. Quatre lignes directrices	237
5. Un manuel particulier	237
5.1. Originalité de la démarche	237
5.2. Stabilité des repères grammaticaux	242
CHAPITRE IV. AVENIR DE LA GRAMMAIRE SCOLAIRE	244
1. Objectifs variés	244
2. Vers des objectifs communicatifs	245
3. De réelles innovations ?	248
4. Les tendances actuelles	250
4.1. Les trois types de grammaire	250
4.2. Grammaire textuelle et apport linguistique	253
Conclusion	262
Annexes	266
Bibliographies	306
Tables des matières	314

