

# La construction des savoirs grammaticaux

Catherine Brissaud et Francis Grossmann

p. 5-15

<http://reperes.revues.org/362>

## Plan

### De la phrase au discours : aller et retour

#### L'insécurité des enseignants

#### Paradoxes et évidences

#### Les textes de ce numéro

#### Une didactique en voie d'élaboration

Ce numéro poursuit la réflexion entreprise avec les numéros 14 et 28 de *Reperes*, parus respectivement en 1996 (« La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ? ») et en 2003 (« L'observation réfléchie de la langue à l'école »). Il s'inscrit aussi dans un contexte de questionnement de l'enseignement de la langue dont bon nombre de revues francophones se font l'écho (voir par exemple *Pratiques*, 2005 ; *Le français aujourd'hui*, 2007 ; *Recherche*, 2008). Ce renouveau d'intérêt se manifeste également par la parution d'ouvrages sur la grammaire et son enseignement (Nadeau et Fisher, 2006 ; Dolz et Simard, 2008).

L'intérêt des didacticiens du français pour l'enseignement de la grammaire s'explique sans doute avant tout par le fait que cet enseignement, marqué par la tradition scolaire et perçu comme un enjeu important, est effectivement difficile à conduire : on a bien du mal à stabiliser les notions, à proposer un ordre d'acquisition, à évaluer les acquis sur le long terme. En France, ces difficultés sont sans doute accrues dans un contexte politique qui multiplie les injonctions et des programmes qui semblent vouloir couper l'analyse de la phrase de toute relation avec les niveaux textuels et discursifs, comme on l'observe dans les programmes de l'école élémentaire et du collège parus en 2008, sous couvert de la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences (2006). Pourtant, comme le rappelle Bernard Combettes ici même, certaines notions (les circonstants « cadres de discours » par exemple, ou le discours rapporté) ne peuvent être traitées qu'en prenant en compte des séquences pouvant regrouper plusieurs phrases.

## De la phrase au discours : aller et retour

Les programmes pour l'école primaire en France ont été deux fois renouvelés coup sur coup sans que ceux mis en œuvre en 2002 aient fait l'objet d'une évaluation : dans le *Bulletin officiel* du 12 avril 2007, où est abandonnée « l'observation réfléchie de la langue » (appellation certes discutable, pour les raisons qu'indique Claude Vargas ici même) au profit de « l'étude de la langue (grammaire) » ; dans la nouvelle mouture parue au *Bulletin officiel* du 19 juin 2008, qui consacre la prééminence de la grammaire de phrase. En ce qui concerne les programmes pour le collège parus en août 2008, c'est encore une approche frileusement repliée sur la phrase qui prévaut, rompant avec la précédente tripartition, qui intégrait en outre les niveaux textuels et discursifs. À la difficile réorganisation des savoirs à laquelle voulait procéder la trilogie phrase-texte-discours succède la rassurante grammaire de phrase qui semble se suffire à elle-même.

Comme pour l'orthographe, les témoignages sont nombreux de la difficulté à stabiliser les acquisitions. D'autant qu'il est bien difficile de mesurer l'évolution des compétences en grammaire, encore plus sans doute que pour l'orthographe. Nous ne disposons toujours pas à ce jour d'une image panoramique de ce que serait l'évolution de la compétence grammaticale de 6 à 16 ans. On se lamente sur la faiblesse des savoirs, et on est incapable de les évaluer ; on pleure un âge d'or et les méthodes d'antan comme si elles avaient fait leurs preuves ; on est incapable d'envisager la construction des notions grammaticales comme celle des concepts scientifiques. Or, les témoignages anciens ne manquent pas sur le manque d'efficacité de l'enseignement de la grammaire. Alfred Binet souligne, dès 1919 (p. 113), qu'il n'y a pas « d'acquisition ferme, franche d'un chapitre ». Jacques Wittwer, en 1957, s'interroge sur l'efficacité de l'enseignement de la grammaire. Louis Legrand (1970) souligne le rendement déplorable de l'enseignement de la grammaire. Il n'est que d'interroger

les adultes autour de nous et de voir ce qui reste de la grammaire – qu'on ait fait ou non des études supérieures – quand on a l'a apprise avant 1997, date de l'entrée en vigueur des programmes pour le collège souvent incriminés comme source de tous les maux. Si l'on se donnait les moyens d'évaluer les connaissances grammaticales des adultes, on serait sans doute surpris du peu qu'il reste d'un grand nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la grammaire. Le problème est donc ancien, et les interrogations des pédagogues non moins anciennes.

## L'insécurité des enseignants

5 Il n'est donc pas étonnant que l'insécurité des enseignants, largement soulignée dans la plupart des contributions de ce numéro, soit grande sur un terrain mouvant à bien des égards et que les enseignants, soumis au « désarroi de devoir enseigner ce qu'on sait maîtriser mal » (selon la formule de Cogis *et al.* ici même), demandent des actions de formation continue dont deux articles se font ici l'écho (Lepoivre et Sautot ; Cogis, Elalouf, Brinker). La gestion de l'incertitude, la difficulté à penser la grammaire indépendamment de l'orthographe, le manque de foi en la grammaire qui permettrait de « bien parler et de bien écrire » sont autant de raisons qui hypothèquent la construction des savoirs grammaticaux. Nous reprenons à notre compte la formulation de Jean-François Halté : « Pour enseigner une matière, il faut maîtriser le *savoir* bien sûr, mais il faut aussi *croire* à ce que l'on enseigne, *adhérer* et pourquoi pas même, *aimer* » (2004, p. 12. C'est l'auteur qui souligne). La formation initiale nous semble avoir un rôle à jouer en la matière. Or le temps de formation initiale réduit en ce qui concerne la formation à l'enseignement de la langue risque d'entraîner l'installation de pratiques peu efficaces en lien avec l'enseignement grammatical reçu dans l'enfance (Péret, Sautot et Brissaud, 2008 ; Paolacci et Garcia-Debanc, 2003). C'est pourquoi deux des dix articles de ce numéro sont consacrés aux enseignants débutants.

## Paradoxes et évidences

6 Nous ne discuterons pas ici de ce que Claude Vargas appelle la « restauration de la grammaire d'antan », pas plus que l'instrumentalisation politique de la grammaire. Nous insisterons en revanche sur l'*ambivalence de la fonction assignée à la grammaire scolaire*. Le consensus semble apparent pour que la grammaire soit au service de la lecture et de l'écriture : « L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. » lit-on dans le texte de 2006 relatif au socle commun. Les programmes pour le collège parus en 2008 sont dans la même veine : « Enseigner la grammaire au collège, c'est conduire les élèves à comprendre les mécanismes de la langue, à maîtriser la terminologie qui sert à les identifier et à les analyser, afin de les amener à réutiliser ces connaissances pour mieux s'exprimer à l'écrit comme à l'oral et mieux comprendre les textes lus ». Cette injonction à mettre la grammaire au service de la lecture et des activités d'expression n'a cependant pas le caractère d'évidence qu'on lui prête, surtout si l'on réduit l'activité grammaticale au repérage ou à l'étiquetage des éléments de la phrase. Comme le montre bien Bernard Combettes (ici même), elle suppose réglé le délicat problème des unités pertinentes, et exigerait également un examen attentif des contraintes que fait peser le discours sur l'organisation linguistique.

7 Pourtant, dans la lignée d'une idéologie bien ancrée dans la tradition française, bien décrite dans Meschonnic (1997), c'est l'idée d'ordre et de clarté, de règles qui prévaut souvent, comme si elle suffisait à elle seule à assurer les transferts vers l'expression et la gestion du texte. Par exemple, dans le texte relatif au socle commun de connaissances et de compétences : « L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible ». Claude Vargas montre bien, dans le premier texte de ce numéro, l'ambiguïté des textes officiels qui mettent à distance les pratiques langagières et limitent les objectifs au cadre phrastique tout en fixant comme compétence à atteindre en fin de scolarité obligatoire la rédaction « d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ».

## Les textes de ce numéro

8Ce numéro s'ouvre sur deux textes dont les auteurs ont des préoccupations convergentes : celui d'une grammaire scolaire prenant en compte le développement des compétences de lecture et d'écriture, ce que l'on nomme parfois la « littéracie ».

9La première contribution, signée par Claude Vargas, permet de mieux comprendre la situation actuelle par une analyse socio-historique de l'enseignement de la grammaire. Il fait un sort au mythe d'un âge d'or grammatical sous la III<sup>e</sup> République et sous la IV<sup>e</sup> République, retrace les évolutions des programmes depuis le début des années soixante-dix, légitimées par la lutte contre l'échec scolaire. Pour lui, les programmes de 1972, influencés par la linguistique structurale américaine et *La maîtrise de la langue*, paru en 1992, qui introduit des éléments de grammaire de texte, marquent deux tournants dans l'histoire de la grammaire scolaire sous la V<sup>e</sup> République. Il montre comment le texte de 2008, « véritable archaïsme », « programme en trompe-l'œil », prend le contrepied de celui de 2007, tout en recontextualisant dans la phrase certains éléments de grammaire de texte, opérant une « recomposition » préjudiciable aux apprentissages. Il insiste sur les enjeux de l'enseignement de la grammaire, en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés et exprime son pessimisme quant à la capacité de cette « grammaire d'antan » à combattre l'échec scolaire. Il préconise d'« articuler les points de vue syntaxique, sémantique et énonciatif, aussi bien dans les définitions que dans les démarches analytiques si l'on veut que la grammaire puisse participer à une meilleure maîtrise de la lecture et de la production écrite. »

10En écho à ce premier texte, Bernard Combettes propose de s'appuyer sur des grammaires à orientation fonctionnelle (c'est-à-dire orientées vers la fonction de communication) pour étayer un enseignement grammatical soucieux d'aider les élèves à mieux s'exprimer. Il s'interroge sur les modernisations successives opérées dans les programmes scolaires et souligne les difficultés qui se posent si l'on veut introduire à l'école une analyse syntaxique échappant à un formalisme stérile. Il montre que pour que la grammaire enseignée soit effectivement orientée vers l'expression et la communication, un certain nombre de conditions doivent être remplies : il s'agit en effet de prendre en compte, de façon plus précise et plus fine la manière dont la syntaxe encode l'expérience, mettant par là même en relation le sens et les formes linguistiques. Une telle approche permet notamment, comme le rappelle Bernard Combettes, de faire réfléchir les élèves à la question de la sélection et de la présentation des aspects de l'évènement évoqué dans l'énoncé, en faisant observer en particulier les constructions et les arguments du verbe. On entrevoit ici les liens qui peuvent se tisser entre lexic et grammaire.

11Avec les textes qui suivent, nous entrons de plain-pied dans les pratiques quotidiennes où se réalisent les apprentissages : faute d'examiner les liens entre les acquisitions et les modes d'enseignement – cela semble encore prématuré – les auteurs se focalisent sur la posture de l'enseignant et sur ce que veut dire enseigner la grammaire. Ils nous donnent à voir et à entendre ce que font les élèves dans la classe quand ils font de la grammaire. Les styles enseignants font l'objet d'un intérêt particulier et les enseignants débutants sont saisis comme lieux d'un enjeu. Cette connaissance élargie de l'enseignant nous paraît être une condition *sine qua non* pour une avancée de la didactique de la grammaire.

12L'observation des pratiques enseignantes porte sur des notions dites de base, trop souvent considérées comme « simples » : le nom et le verbe en 2<sup>e</sup> primaire (Sève et Ambroise), la phrase et la forme négative en 3<sup>e</sup> primaire, la ponctuation en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaires (Paolacci et Garcia-Deban), la notion de groupe (nominal et verbal) en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaires (Cogis, Elalouf et Brinker), les expansions dans le groupe nominal en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaires (Lepoivre et Sautot). Deux textes concernent l'enseignement secondaire : ils ont trait à la proposition subordonnée relative en 8<sup>e</sup> année en Suisse (Trevisi et Schneuwly) et au discours rapporté en 7<sup>e</sup> année en France (Parisi et Grossmann).

13Danièle Cogis, Virginie Brinker et Marie-Laure Elalouf s'intéressent à la notion de groupe dans la phrase. Le panorama qu'elles dressent de cette notion depuis son apparition dans les programmes en 1938 permet de mettre en évidence les ambiguïtés des programmes qui procèdent par sédimentation et non par réanalyse et de comprendre les flottements observés sur le terrain. Le tableau qu'elles brossent des enseignants stagiaires et de leur posture d'enseignant de la grammaire met ainsi en évidence un certain nombre de malentendus potentiels. Le premier est la difficulté à penser la grammaire et son enseignement indépendamment de l'orthographe et de l'écrit. Un autre est le peu d'informations dont ils disposent, qui les met « en insécurité profonde ». Pour ces trois auteurs, les programmes de 2008, en revenant à une liste de notions issues de la tradition grammaticale, « entretiennent la confusion sur les finalités de l'étude de la langue en maintenant l'idée que l'amélioration de l'expression passe par la connaissance des classes de mots et des

fonctions ». Les notions ne sont pas si transparentes qu'elles en ont l'air ; les représentations des stagiaires, les ambiguïtés des programmes, les approximations qui subsistent dans le feu de l'action en classe sont autant d'éléments qui font obstacle à l'appropriation des savoirs grammaticaux par les élèves et sur lesquels il faut travailler en formation. Cet état des lieux, contrasté avec l'objectivation d'éléments d'expertise telle qu'elle est proposée en fin d'article, nous semble bien utile pour travailler dans la « zone proximale de développement » des enseignants débutants.

14Véronique Paolacci et Claudine Garcia-Debanc se focalisent aussi sur la pratique du professeur débutant. Les deux enseignants débutants qu'elles ont suivis et filmés ont des difficultés à gérer les imprévus, à anticiper les difficultés rencontrées par les élèves mais aussi à évaluer les implications linguistiques des exercices proposés. L'observation d'une séance sur la négation en 3<sup>e</sup> primaire met par exemple en évidence la difficulté à faire coopérer critères syntaxiques apportés par le maître et procédures de type sémantique utilisées par les élèves. On retrouve dans ce texte la difficulté pour le débutant, observée par Cogis *et al.*, à s'affranchir de l'orthographe. Les savoirs linguistiques convoqués sont beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît, ce qui entraîne parfois des approximations. Les auteures concluent sur quelques principes de formation à l'enseignement de la langue.

15La contribution de Pierre Sève et Corinne Ambroise est issue d'une collaboration entre un formateur et un maître-formateur dont l'ambition est de « construire une démarche qui pose suffisamment de repères pour qu'un maître puisse s'y risquer même sans grands bagages et qui reste à hauteur d'élèves ». Entre démarche expositive – présentée comme dominante – et dispositif de résolution de problèmes – pas toujours accessibles aux enseignants – les auteurs proposent une autre voie pour amener les élèves à l'élaboration d'un point de vue métalinguistique : un « bricolage » qui consiste à utiliser des formes concrètes (bandes de papier et tirettes) pour formaliser la relation sujet-prédicat. Un des intérêts que présente ce texte est de poser à plusieurs reprises la question des approximations dont on peut ou non se satisfaire dans l'espace de la classe. Il montre aussi le professeur en train de réinterroger des définitions parfois tenues pour évidentes et des élèves enthousiastes, travaillant avec plaisir sur les matériaux linguistiques.

16L'originalité du texte de Jean-Pierre Sautot et Solveig Lepoire réside tout d'abord dans le dispositif retenu : dans le cadre d'une recherche-action visant à faire de la grammaire autrement, ces deux chercheurs observent les pratiques de deux enseignants ayant préparé ensemble une séance sur les expansions du nom. L'objectif est de « voir comment l'enseignant bride, favorise ou induit la créativité des élèves pour atteindre l'objectif de séance ». L'analyse des divergences – voire d'une extrême variabilité – dans la mise en œuvre de cette séance par chacun de ces deux enseignants est tout à fait intéressante et permet aux auteurs de mettre en évidence un « effet-maître » à mettre au compte de l'action enseignante. La conclusion porte sur la nécessaire évolution des gestes professionnels des enseignants et des postures intellectuelles qu'on attend des élèves.

17Les deux contributions suivantes, se focalisent sur la démarche grammaticale au secondaire à partir d'objets grammaticaux spécifiques : la subordonnée relative, pour Sandra Canelas-Trevisi et Bernard Schneuwly, le discours rapporté, pour Parisi et Grossmann.

18Sandra Canelas-Trevisi et Bernard Schneuwly comparent deux séances consacrées à la subordonnée relative, représentatives de deux tendances observées dans un corpus de séquences recueilli auprès de 13 enseignants en Suisse romande. La première a recours massivement à une terminologie inspirée de la linguistique formelle (*phrase P, phrase de base, phrase enchâssée*), la seconde est caractérisée par une faible présence de ces termes d'analyse et un recours massif au terme *proposition*. Le travail méticuleux de repérage d'un « appareil d'analyse » conduit les deux chercheurs didacticiens qui observent la construction de l'objet grammatical en situation à préconiser un véritable travail sur la langue dissocié des dispositifs didactiques ayant trait à la production et à la compréhension de langue. Ils appellent à « l'identification des procédures que l'école doit mettre en place pour développer aussi bien la maîtrise du langage en situation que la connaissance de son fonctionnement, au sens le plus large ».

19Si la question du corpus en classe de grammaire est posée dans plusieurs des contributions (en particulier Calame-Gipet, Paolacci et Debanc ; Cogis, Elalouf et Brinker ; Lepoire et Sautot), Gérard Parisi et Francis Grossmann l'abordent plus frontalement. Loin d'être une solution miracle, la construction de corpus oblige à mieux distinguer ce qui relève d'une réflexion préalable de l'enseignant, exigeant de lui un point de vue suffisamment élaboré sur l'objet grammatical étudié (ici le discours rapporté), de la possibilité offerte à l'élève de réfléchir et de raisonner à partir d'un matériau plus diversifié. Cela explique que les formats (énoncés, extraits de textes, textes complets) des matériaux, tout comme leur statut (fabriqué ou « naturel ») réunis dans un corpus

d'apprentissage soient nécessairement diversifiés, en fonction des objectifs visés par une observation guidée. Mais la construction même d'un tel outil suppose que le professeur puisse en amont disposer de ressources mettant à sa disposition des exemples nombreux, variés et catégorisés – en fonction du point de vue adopté – du phénomène linguistique qu'il veut donner à observer. Les corpus électroniques annotés en vue d'une utilisation didactique représentent donc, selon les auteurs, un des moyens possibles de renouveler l'enseignement grammatical.

20 Deux textes sont davantage centrés sur les procédures des élèves : celui de Pascale Lefrançois et celui de Fabienne Calame-Gippet. Que savent vraiment les élèves ? Que retiennent-ils d'un nombre relativement important d'heures consacrées à la grammaire ? Une étude ancienne montrait que les savoirs étaient filtrés par les élèves, indépendamment des approches retenues par les enseignants, et que leur reconfiguration cognitive faisait obstacle aux apprentissages (Kilcher-Hagedorn *et al.*, 1987).

21 Pascale Lefrançois a recours aux entretiens métagraphiques pour approcher les conceptions du pluriel qu'ont des élèves francophones – québécois en l'occurrence. L'observation du décalage entre les attentes des programmes et les performances des élèves invite en effet la chercheuse à dépasser la connaissance des performances des élèves, bien documentée aujourd'hui. Elle propose une classification d'arguments relatifs à la variation en nombre des noms, adjectifs et verbes, recueillis en entretiens individuels à partir d'une production libre et d'un exercice de complètement d'accords contrôlé. Si le pluriel est conçu d'abord et avant tout comme une relation entre différents mots de la phrase, en particulier chez les plus âgés, il n'en reste pas moins que la « référence à la réalité » reste prégnante en 5<sup>e</sup> année, et moins efficace que le repérage du bon donneur pour l'utilisation appropriée d'une marque de pluriel. Pascale Lefrançois parvient à la conclusion que la notion de pluriel est en « construction active » de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> primaire, que « les conceptions ne sont pas encore unifiées autour de connaissances stables » ; qu'il convient de ne pas nier les conceptions des élèves mais d'entraîner ceux-ci à bien relier les aspects sémantiques aux aspects morphosyntaxiques.

22 Fabienne Calame-Gippet se focalise sur l'utilisation des critères sémantiques par des élèves de 4<sup>e</sup> primaire à partir d'une tâche d'identification de noms et « un écrit réflexif » qui consiste en l'explicitation des critères utilisés pour leur repérage. Elle donne à voir et à entendre la parole et les conceptions des élèves qui ont recours aux critères sémantiques pour catégoriser les noms. À travers la question de l'identification du nom en classe de CM1, est posée une question de fond, depuis longtemps débattue, mais qui n'a pas trouvé jusqu'à aujourd'hui de solutions vraiment satisfaisantes en didactique de la grammaire : la définition et la place du critère sémantique dans l'identification des catégories grammaticales. L'auteur rappelle qu'il n'y a pas de consensus chez les didacticiens sur la place à accorder à ce critère : les uns le considèrent comme un pis aller, nécessaire à un certain stade du développement, mais qu'il convient de dépasser ; les autres pensent qu'il doit conserver toute sa place, la syntaxe étant par définition une manière de relier les formes et le sens. Fabienne Calame-Gippet montre bien qu'une prise en compte de ce critère, si on accepte de ne pas le confondre purement et simplement avec un renvoi à l'ordre du monde, n'a rien de simple : les catégories sémantiques opérationnelles pour l'analyse de la langue sont construites et non données. Il serait donc illusoire de penser qu'une première étape « sémantique » soit plus simple pour l'enfant que des critères morphologiques par exemple.

## Une didactique en voie d'élaboration

23 En résumé, l'originalité de ce numéro est sans doute de s'attacher à mieux saisir les ressorts de l'enseignement de la grammaire en situation de classe afin de comprendre les pratiques des enseignants et ce qui peut faire obstacle à l'appropriation des savoirs grammaticaux par les élèves. Une majorité de contributions donnent à voir l'enseignement de la grammaire en classe, en se focalisant sur ce que fait l'enseignant. Le lecteur y découvrira des difficultés souvent sous-estimées, des approximations trop fréquentes, des évidences peu interrogées, une terminologie instable, des savoirs mouvants. Il apparaît au bout du compte que les enseignants ne sont effectivement pas armés pour enseigner efficacement et sereinement la grammaire. Cette insécurité peut cependant être partiellement dissipée, pour peu que l'on continue à progresser, au moins sur trois plans.

24 En premier lieu, il faut préciser le type de grammaire que l'on veut enseigner ; le point de vue qui est défendu ici se situe résolument du côté d'une grammaire pour l'expression et la communication ; par là, on n'entend pas une grammaire instrumentalisée, réduite à la portion congrue, dépendante exclusivement des autres activités de français, dans le cadre de « décloisonnements » ; il s'agit bien

plutôt de pouvoir, comme le rappelle ici Bernard Combettes, faire découvrir aux élèves que le choix d'une construction grammaticale engage aussi la manière de présenter l'information, qu'elle révèle l'intention de communication tout autant qu'elle la sert. Une telle approche ne peut se concevoir en se limitant au cadre limité de l'énoncé, elle doit, et ce dès le début de l'apprentissage, appuyer l'observation des faits de langue sur un cadre plus large, incluant le contexte de production des énoncés. Une notion grammaticale telle que celle de circonstant par exemple, ne peut être construite que par un va et vient permettant de spécifier les contraintes que fait peser le discours sur l'énoncé, mais aussi celles qui pèsent au niveau le plus local, comme par exemple les contraintes de construction imposées par le choix d'un verbe. La clarification des relations entre forme et sens est également nécessaire, comme le rappelle Fabienne Calame-Gippet, qui s'appuyant sur Denis Creissels (1979), montre bien que le dépassement de la grammaire traditionnelle ne passe pas seulement par une approche distributionnelle (toujours nécessaire), mais aussi par un approfondissement de la problématique sémantique. C'est aussi ce qu'implique le travail proposé par Pascale Lefrançois sur le pluriel. C'est donc à une nouvelle étape de progression de la grammaire scolaire que nous appelons, une grammaire qui aura l'intelligence de refuser d'opposer de manière stérile « grammaire de phrase » et « grammaire de texte », critères formels et critères sémantiques, mais sera capable de mieux penser l'articulation des différents niveaux, ou des différents points de vue sur cet objet complexe qu'est la langue.

25 Deuxièmement, la question de la démarche, des méthodes et des pratiques effectives dans la classe doit continuer à faire l'objet d'une attention particulière, en particulier l'examen de ce qui constitue l'intervention enseignante. On sait que derrière un déroulement bien réglé, une gestion efficace des tours de parole, il peut y avoir, finalement, peu d'apprentissages. La minimisation, par les enseignants, de la part de l'erreur et le peu de place pour le tâtonnement dans la réflexion grammaticale conduisent parfois à faire de la grammaire un exercice dogmatique, peu propice à la réflexion. Mais complémentirement, si l'on veut sécuriser les enseignants, il faut être en mesure de les aider à construire les outils permettant l'observation des faits de langue. La question des corpus d'apprentissage (posée par Parisi et Grosssmann, mais aussi Paolacci et Debanc ; Cogis *et al.* ; Lepoivre et Sautot) est essentielle, en ce qu'elle permet de motiver le questionnement tout en fournissant à l'enseignant comme à l'élève une palette suffisante d'éléments à observer. Ce numéro pose aussi la question des approximations dont on doit se satisfaire à un moment de la réflexion didactique, des vérités provisoires (cf. en particulier les contributions de Sandra Trevisi et Bernard Schneuwly ; Pierre Sève et Corinne Ambroise). Au bout du compte, les articles de cette livraison de *Repères* brossent le portrait de ce qu'il faut bien appeler, avec Pierre Sève et Corinne Ambroise, un « bricolage didactique grammatical » : les savoirs grammaticaux, quels qu'ils soient, se construisent – ils ne sont pas donnés et digérés une fois pour toutes –, les apprentissages s'inscrivent dans la durée. Nous espérons que ce numéro contribuera à dissiper, au moins en partie, les trop nombreux malentendus qui hypothèquent l'enseignement grammatical et les acquisitions des élèves ; qu'il pourra aider les formateurs et les enseignants à établir leurs progressions ; qu'il permettra que soient échafaudée une terminologie utile ; bref, qu'il participera d'une didactique encore en voie d'élaboration. Certains aspects mériteraient plus particulièrement d'être évoqués et traités, et fourniront le cahier des charges d'un futur numéro de *Repères* sur la grammaire et la didactique de la langue :

- la dimension sociolinguistique et interlinguistique, nécessaire pour penser la didactique de la langue dans un cadre culturellement diversifié, prenant en compte la diversité des langues des apprenants, ainsi que l'apprentissage des langues dans le contexte européen ; une confrontation des métalangues grammaticales mais aussi des démarches grammaticales mises en œuvre dans différents pays présenterait de ce point de vue un grand intérêt ;
- l'intégration didactique des éléments concernant l'acquisition ; il manque encore, pour la syntaxe, un tableau réactualisé des acquisitions depuis le premier âge jusqu'au développement tardif ; et il reste à préciser le lien entre acquisition et didactique. Des questions classiques mais importantes doivent ainsi être posées dans le contexte de l'enseignement grammatical : comment penser intelligemment une didactique de la grammaire informée par les recherches sur l'acquisition ? Comment prendre en compte la diversité des parcours et des démarches possibles pour apprendre en grammaire, tout en fixant des points de repères suffisamment stables ?

[Haut de page](#)

---

Bibliographie

CHERVEL A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Retz.

CHISS J.-L. et MANESSE D. (dir.) (2007). « Enseignement de la langue : crise, tension ? ». *Le français aujourd'hui*, n° 156.

DOLZ J. et SIMARD C. (2008). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses de l'Université Laval. Collection Recherches en didactique du français-AIRDF.

GROSSMANN F. et MANESSE D. (dir.) (2003). « L'observation réfléchie de la langue à l'école ». *Repères*, n° 28.

HALTÉ J.-F. (2004). « La grammaire au cœur des apprentissages ? ». In Vargas C. (dir.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, p. 11-23.

KILCHER-HAGEDORN H., OTHENIN-GIRARD C. et de WECK G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Éditions Peter Lang.

LEGRAND L. (1970). *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Problèmes et perspectives*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

MASSERON C. (dir.) (2005). « Observations de la langue ». *Pratiques*, n° 125-126.

MESCHONNIC H. (1997). *De la langue française : essai sur une clarté obscure*. Paris : Hachette.

MOSÈS, RÉMY, SIMON T. et VANEY V. (1919). « Psychologie de l'orthographe. II. Orthographe de règle ou grammaticale ». *Société Alfred Binet (Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale)*, n° 129.

NADEAU M. et FISHER C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

PAOLACCI V. et GARCIA-DEBANC C. (2003). « Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale d'enseignants ? » *Repères*, n° 28, p. 93-116.

PÉRET C., SAUTOT J.-P. et BRISSAUD C. (2008). « Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique ». In Brissaud C., Jaffré J.-P. et Pellat J.-C. (dir.). *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Éditions Lambert Lucas, p. 203-214.

*Recherches* (2008). « L'enseignement de la langue », n° 48.

VARGAS C. et GROSSMANN F. (dir.) (1996). « La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ? ». *Repères*, n° 14.

WITTWER J. (1957). *Les fonctions grammaticales chez l'enfant. Sujet, objet, attribut*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

[Haut de page](#)

---

Pour citer cet article

---

### Référence papier

Catherine Brissaud et Francis Grossmann, « La construction des savoirs grammaticaux », *Repères*, 39 | 2009, 5-15.

### Référence électronique

Catherine Brissaud et Francis Grossmann, « La construction des savoirs grammaticaux », *Repères* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2009, consulté le 05 septembre 2016. URL : <http://reperes.revues.org/362>

[Haut de page](#)

---

## Auteurs

### **Catherine Brissaud**

Université Joseph-Fourier-Grenoble 1, université Stendhal-Grenoble 3, Lidilem

#### *Articles du même auteur*

- [Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire](#) [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, [52](#) | 2016

- [De la lettre au texte : qu'écrivent au tableau les enseignants de cours préparatoire en sciences ?](#) [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, [52](#) | 2016

### **Francis Grossmann**

Université Stendhal-Grenoble 3, Lidilem

#### *Articles du même auteur*

- [COLTIER Danielle, AUDRAS Isabelle et DAVID Jacques \(dir.\) \(2016\). « Enseigner la grammaire : contenus linguistiques et enjeux didactiques »](#) [Texte intégral]

*Le français aujourd'hui*, n° 192. Paris : AFEF – Armand Colin. ISSN : 0184-7732

Paru dans *Repères*, [53](#) | 2016

- [Démarche didactique et corpus en classe de grammaire : le cas du discours rapporté](#) [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, [39](#) | 2009

- [Vingt ans de recherches en didactique du français \(1990-2010\)](#) [Texte intégral]

Quelques aspects des recherches dans les revues

Paru dans *Repères*, [46](#) | 2012

[Haut de page](#)