

Bernard Combettes

Réflexion sur l'enseignement grammatical

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Bernard Combettes, « Réflexion sur l'enseignement grammatical », *Pratiques* [En ligne], 145-146 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 17 décembre 2014. URL : <http://pratiques.revues.org/1488>

Éditeur : Association CRESEF

<http://pratiques.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://pratiques.revues.org/1488>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

© Tous droits réservés

Réflexion sur l'enseignement grammatical

Les rapports qu'il est possible d'établir entre les résultats obtenus par les recherches en linguistique et la didactique de la langue semblent parfois pouvoir être résumés dans les réponses fournies à la question souvent formulée : « Quelle grammaire enseigner ? » En bonne logique, la réponse à ce type de question ne devrait toutefois survenir qu'après des prises de décisions préalables sur des points fondamentaux concernant les objectifs : quel est la place et le rôle de la grammaire dans l'enseignement de la langue ? Les contenus et, par là, les apports de la linguistique, découlent de cette prise de position initiale. Bien évidemment, il ne suffit pas d'affirmer telle ou telle finalité pour que la description grammaticale s'en trouve modifiée, mieux adaptée. Des formules assez courantes, comme « grammaire pour l'expression », « grammaire pour écrire ou pour comprendre les textes », qui se rencontrent dans les textes officiels ou dans bon nombre de manuels, ne recouvrent que très rarement une réflexion sur les contenus ; il s'agit, dans le meilleur des cas, des aspects pédagogiques de l'enseignement, avec l'accent mis sur les activités de production et de réception. On retrouve ici le débat bien connu sur la place respective de la grammaire implicite et de la grammaire explicite, qui porte sur le comment, sur la pratique, et non sur les outils de description du système linguistique. Il est d'ailleurs étonnant que des modifications aussi importantes que celles qui ont accompagné, pour l'Ecole élémentaire, le « Plan de rénovation » des années 70, avec la priorité donnée à l'oral et aux activités de manipulation dont le modèle était les exercices « structuraux », n'aient pas conduit à une refonte plus profonde du contenu grammatical, qui demeure, dans ses grandes lignes, celui de la « grammaire scolaire traditionnelle ». Si l'on excepte la systématisation, positive et indispensable à nos yeux, de la notion de groupe, les natures et les fonctions, définies sans doute sur d'autres bases, demeurent toutefois quasiment inchangées, comme si les parties du discours classiques étaient des réalités incontournables pour tout enseignement de la langue, quels que soient ses objectifs, qu'il s'agisse de l'oral comme de l'écrit, pour ne prendre qu'un exemple. Il faut reconnaître ici que le développement de la « grammaire textuelle » a faussé quelque peu la réflexion sur cette relation entre objectifs et contenu en renvoyant la « grammaire de phrase » au domaine restreint de la correction morphosyntaxique. L'approche de la dimension discursive, sur laquelle on a sans doute fondé trop d'espoirs, devait permettre, pour beaucoup d'enseignants, d'atteindre enfin les objectifs d'une « grammaire pour l'expression », alors que l'étude de la phrase était, par contre-coup, cantonnée dans le domaine de la correction, de l'acquisition et de la maîtrise des structures syntaxiques hors contexte. Cette dichotomie, qui enlevait tout aspect sémantique à la grammaire de phrase pour placer du côté du texte toute la problématique de l'expression, de l'expérience à transmettre, a empêché, nous semble-t-il, toute évolution des contenus en syntaxe, contenus qui pouvaient toujours être fondés sur le distributionnalisme caractéristique de la rénovation des années 70.

Il faut également remarquer que la question : « Quelle grammaire ? » ne se confond pas avec la question : « Quelle langue enseigner ? », bien que les deux problématiques ne soient pas totalement indépendantes ; si la deuxième implique une réflexion sur la norme et des choix par rapport à cette norme, elle pèse évidemment sur la première, dans la mesure où les descriptions grammaticales sont plus ou moins bien « adaptées » à une variété de langue particulière. Reprenons ici l'exemple, simple, de

l'opposition langue écrite / langue orale ; les unités pertinentes pour l'analyse ne peuvent être identiques, ne serait-ce qu'en raison de la prise en considération, indispensable lorsqu'il s'agit de l'oral, des faits prosodiques. Que faire de la notion de phrase, telle qu'elle est définie d'ordinaire en fonction des marques de ponctuation ? Plus généralement, comme nous l'évoquerons plus loin, toutes les descriptions grammaticales ne sont pas aptes à rendre compte de la variation linguistique avec la même pertinence et l'objectif, d'ordinaire affiché, de travailler sur les divers « niveaux de langue » (même si cette notion est loin d'être définie de façon satisfaisante) exigerait que les modèles linguistiques dont on s'inspire soient bien à même de décrire la pluralité des usages et les régularités qui la sous-tendent. Notons enfin que le choix d'un contenu ne peut non plus être indifférent à la question de la démarche pédagogique, de la part à accorder à la grammaire intuitive, par exemple, question à laquelle nous avons fait allusion plus haut : quelle que soit l'option adoptée, on peut faire l'hypothèse que la « grammaire de l'élève » ne sera pas identique à celle de l'enseignant et il faut alors que les cadres théoriques de référence permettent une certaine souplesse, divers niveaux d'analyse, une hiérarchisation des catégories, qui autorisent une modulation, une progression, qui ne soit pas seulement, comme on le voit trop souvent dans les textes officiels et les manuels, la suppression pure et simple de notions jugées trop compliquées et le renvoi de leur étude à une étape plus tardive de la scolarité.

Il n'est pas inutile de rappeler au passage que la plupart des confusions, des malentendus, sont dus, pour une bonne part, aux multiples acceptions du terme même de « grammaire », qui désigne tantôt le système de la langue (et, plus particulièrement, la composante morphosyntaxique), tantôt la description, souvent normative, de ce système, tantôt enfin les règles qui constituent la compétence de chaque locuteur. On comprend que cette ambiguïté ne facilite pas la discussion, des expressions comme « grammaire intuitive » ou « enseignement de la grammaire » ne renvoyant pas aux mêmes réalités que « grammaire de l'oral » ou « grammaire de texte », par exemple. On soulignera le fait que la formation, assez curieuse, du mot « grammaire » est le reflet, et en partie la cause, de ce manque de clarté ; le terme latin *grammatica* aurait dû conduire au terme français *grammatique*, qui serait du même ordre que *phonétique*, *sémantique*, *pragmatique*, etc. et renverrait clairement à une discipline. L'adjonction du suffixe *-aire* incorpore *grammaire* dans une série de mots regroupant par exemple *vocabulaire*, *glossaire*, *dictionnaire*, *formulaire*, etc., qui désignent des recueils, des listes, plus ou moins exhaustifs. La grammaire peut ainsi être comprise comme l'énumération, souvent sous la forme d'exemples, des constructions syntaxiques possibles, acception à laquelle se prêterait plus difficilement une expression comme *grammatique*.

Nous insisterons enfin sur le fait que les théories sur lesquelles on s'appuie n'ont jamais été conçues à des fins d'enseignement. L'apprentissage des langues n'est pas l'objectif des premières descriptions des systèmes linguistiques. La division en parties du discours, qui se retrouve, sous une forme ou une autre, dans toutes les grammaires, a pour finalité première, dans la tradition grecque, de permettre une réflexion sur les rapports entre le langage et la réalité, le langage et l'esprit humain. C'est à la philosophie et à la logique qu'il convient de rattacher les origines de la science du langage. Même si, assez rapidement, les notions grammaticales trouvent une dimension pratique, une application, dans la philologie, on ne peut oublier que cette dernière constitue une aide à la lecture des textes et non un outil d'apprentissage des langues. L'emprunt à une théorie ne peut donc être « naïf » : une description s'appuie sur des présupposés d'ordre divers, en particulier en ce qui concerne les fonctions du langage, et il n'est pas évident qu'une démarche pédagogique qui mettrait par exemple en avant l'activité de communication trouve un bon instrument dans des théories qui n'ont pas été élaborées, si l'on peut dire, dans cet esprit. Il en irait de

même s'il s'agissait de donner la priorité au processus d'acquisition, les catégories habituelles (natures, fonctions, unités telles que la phrase ou la proposition) n'étant pas obligatoirement pertinentes pour décrire des processus pour l'analyse desquels elles n'ont pas été créées.

Certains des développements récents des sciences du langage nous paraissent offrir une matière intéressante à une didactisation, dans la mesure où les notions qu'ils impliquent, les méthodologies qu'ils mettent en œuvre, n'entrent pas en contradiction avec la dimension communicationnelle que nous venons de mentionner. Deux grandes tendances semblent particulièrement intéressantes : les approches fonctionnelles, le traitement de la variation. De la même façon que le distributionnalisme paraissait s'accorder, dans les années soixante-dix, à des objectifs pédagogiques qui mettaient en avant des activités de grammaire implicite se réalisant en particulier dans les « exercices structuraux », ces courants novateurs constitueraient de façon pertinente une source d'inspiration pour une rénovation des contenus, mieux en accord avec le progrès des connaissances sur l'acquisition et sur les processus de production et de réception.

Lorsque l'on évoque les grammaires fonctionnelles, il est nécessaire de lever l'ambiguïté qui se rattache non pas au terme de « grammaire », mais à celui de « fonctionnel » ; dans une première acception, qui n'est pas celle qui nous intéresse ici, cette étiquette renvoie au fonctionnement du système linguistique, au rôle que jouent les diverses unités dans le jeu des oppositions (c'est en ce sens qu'A. Martinet parle d'une « syntaxe fonctionnelle » et que certains manuels scolaires se présentent comme des « grammaires fonctionnelles »). Dans une deuxième acception, sur laquelle nous nous arrêterons, l'adjectif « fonctionnel » fait référence aux rapports que le système linguistique entretient avec la réalité extralinguistique, la notion de « fonction » évoquant alors celle des fonctions du langage. Dans cette optique, la théorie n'a pas pour tâche de d'analyser le fonctionnement interne des unités, mais doit rendre compte de leur jeu dans les situations d'interaction. Les outils linguistiques ne se présentent pas alors comme un système autonome, mais, ainsi que l'écrit S. Dik, comme la « composante grammaticale de la compétence de communication ». Les structures syntaxiques correspondent à des procédés de codage renvoyant non pas directement à une réalité à traduire, à rapporter, mais aux opérations mentales, cognitives, qui sont mises en œuvre dans cette activité de mise en discours. On pourrait considérer, en s'inspirant de la citation de T. Givon (« la langue n'est pas en relation avec le texte, mais avec l'esprit qui interprète ou qui produit le texte »), que les indices linguistiques ne sont pas en relation avec la réalité non linguistique, mais avec l'esprit qui interprète cette réalité. Ce type d'approche ne nous semble pas pouvoir être ignoré de la didactique de la langue. La volonté affichée depuis longtemps d'éviter « la grammaire pour la grammaire », de rattacher l'étude de la langue à des problèmes d'expression et de compréhension, s'est plus ou moins traduite par l'appui sur la grammaire de texte et a finalement cantonné la morphosyntaxe dans le domaine de l'apprentissage et de la correction des structures phrastiques, considérées comme étrangères aux questions sémantiques. La prise en compte de ces dernières dans la syntaxe ne pouvait être attendue dans les années soixante-dix, période où s'imposaient le distributionnalisme et la dichotomie très rigide qui opposait la phrase au texte ; une mise à jour aurait été en revanche possible par la suite et on peut regretter que les derniers textes officiels concernant l'École élémentaire et le Collège n'offrent aucune avancée dans ce sens, le cadre descriptif proposé étant quasiment identique à celui des Instructions précédentes. Ne pouvant ici entrer dans le détail de tous les acquis des grammaires fonctionnelles, nous signalerons les conséquences qu'entraînerait un tel changement de perspective, les remises en question qui seraient nécessaires, les notions qu'il faudrait repenser.

L'accent mis sur la liaison syntaxe / cognition devrait se traduire de façon très concrète dans les contenus d'enseignement et dans leur présentation. Les manuels actuels continuent en effet à privilégier, en ce qui concerne les chapitres grammaticaux et leur progression, les diverses fonctions syntaxiques ; quel que soit le degré de « modernisation » des définitions adoptées, les notions de complément d'objet, de circonstanciel, d'attribut, etc. sont considérées comme des objets d'enseignement, de la même façon d'ailleurs que des natures comme le nom, l'adverbe ou l'adjectif, alors que ces deux séries de concepts ne sont pas du même ordre. La priorité devrait être donnée en fait aux constructions, aux faits relevant de la valence et de l'actance, une « fonction » ne pouvant être pensée que comme une relation entre plusieurs termes. Ce qu'il convient d'observer, de faire acquérir, de faire maîtriser, ce n'est pas une réalité que constitueraient par exemple le COD ou le COI, mais les divers degrés de transitivité, les différents types de constructions verbales. C'est seulement par la prise en compte de ces contextes syntaxiques que sera abordée avec pertinence la question du codage, par les structures grammaticales, de la réalité non linguistique. Repenser la notion de fonction, d'un point de vue théorique et d'un point de vue didactique, permettrait d'articuler l'enseignement sur des constructions grammaticales et non sur les élaborations abstraites que sont fonctions et catégories. Un rattachement de la syntaxe au domaine de l'expression et de la communication aurait pour autre conséquence la remise en question, la relativisation d'unités considérées dans la pratique scolaire comme des réalités indiscutables. Nous pensons en particulier ici à la phrase, mais le même type de réflexion pourrait s'appliquer aux divers constituants tels que le groupe nominal ou le groupe verbal, par exemple. Lier la description linguistique et les activités langagières conduit à s'interroger sur la pertinence des niveaux où s'opère le traitement de tel ou tel aspect du codage, qu'il s'agisse de phénomènes habituellement classés dans le domaine discursif et textuel ou de faits relevant de la structure phrastique. La notion de « palier de traitement » est ici fondamentale ; on a souvent insisté – rappelons le titre de l'ouvrage de J.-P. Seguin : « L'invention de la phrase » – sur le caractère « artificiel » et construit de la « phrase », historiquement datée, cote mal taillée entre une unité d'ordre textuel comme la période et l'unité plus « grammaticale » que serait la proposition. D'autres unités doivent être construites – on pense à la clause, à la période « moderne » – pour permettre de rendre compte, par exemple, des faits de coréférence, le fonctionnement des expressions cadratives. Il s'agit, dans une perspective d'apprentissage, de coller au plus près de la réalité de la production et de la réception des énoncés, de prendre ainsi en considération des unités qui sont loin de coïncider obligatoirement avec une phrase graphique qui ne constitue pas un cadre « naturel » des activités linguistiques. L'apport des grammaires fonctionnelles conduirait également à s'appuyer sur une sémantique élargie, qui ne serait pas limitée, comme c'est le cas dans les programmes actuels, à quelques points de sémantique lexicale, mais qui comprendrait aussi d'une part ce que l'on pourrait appeler la sémantique « grammaticale », avec l'étude des rapports de sens impliqués dans les relations syntaxiques (faits de rection, prédication, détermination, caractérisation, etc.), d'autre part la sémantique « référentielle », avec l'étude de la gestion des référents (introduction ou reprise des unités, traitement de la connaissance partagée). Bon nombre de frontières, de dichotomies trop simplificatrices, telles que celles qui opposent par exemple phrase et texte, grammaire et sémantique, seraient alors remises en question, l'interaction entre les niveaux et les domaines étant une des caractéristiques du fonctionnement du langage.

Un autre domaine dans lequel les avancées de la recherche linguistique peuvent fournir des données et des méthodes pertinentes pour la didactique est celui du traitement de la variation linguistique. La volonté de prendre en compte cette dimension est affirmée depuis longtemps dans les textes officiels et dans les manuels, même si elle a presque toujours débouché sur la notion de « niveau de langue », qui corres-

pond en fait d'ordinaire à une attitude normative plus ou moins explicite et à la valorisation du français « correct » ; ce que nous voulons souligner ici, c'est que cette volonté affichée de travailler sur les variétés de français ne remet pas en cause les notions, les catégories utilisées dans l'analyse. Les cadres grammaticaux utilisés ne peuvent en fait présenter les usages que comme des déviations du français standard, la langue « parlée », la langue « familière », etc. étant considérées comme le résultat du non respect des règles qui régissent le français normé. Pour éviter cette simplification, il est nécessaire de disposer d'instruments d'observation, des méthodologies, qui permettent de rendre compte de la variation en tant que telle, comme une propriété centrale du système linguistique et non comme un phénomène accidentel, périphérique, qui viendrait troubler l'application « normale » des règles de fonctionnement. Ici encore, un changement est indispensable. Qu'il s'agisse des catégories elles-mêmes ou des constructions, les propriétés doivent être pensées en termes de degrés, correspondant à un continuum orienté, ce qui permet de rendre compte de la diversité des intuitions des groupes de locuteurs. Natures et fonctions n'entrent plus alors dans des définitions rigides, mais sont à concevoir comme des faisceaux de propriétés qui ne sont pas obligatoirement toutes représentées dans chaque occurrence de la catégorie observée. A partir de la délimitation d'une unité prototypique et, à la limite, idéale, il sera ainsi possible de hiérarchiser les divers représentants de la classe. Les relations de transitivité entre verbe et complément dans les groupes : *écrire une lettre*, *avoir une voiture*, *insulter quelqu'un*, ne sont pas exactement identiques, certaines propriétés n'étant pas communes à l'ensemble (passif impossible pour : * *une voiture est eue* ; paraphrase par un verbe support uniquement pour *insulter* : *dire des insultes à qqn*, etc.). La construction d'échelles organisant ces différences permettrait de situer les variétés adoptées par tel ou tel groupe de locuteurs et de considérer la variation elle-même comme un système, avec ses régularités et son organisation propre.

Cette rapide évocation de deux domaines dans lesquels la didactique de la langue serait sans aucun doute enrichie et profondément modifiée par l'apport des recherches en linguistique ne peut se conclure sans que soient rappelés deux points fondamentaux : si l'on veut qu'elle ait quelque chance d'aboutir, la rénovation, indispensable de notre point de vue, doit être accompagnée d'une part d'une véritable expérimentation, d'autre part d'une modification, ne serait ce qu'en ce qui concerne les contenus, de la formation, initiale et continue, des enseignants.

Bernard Combettes,
ATILF, Université de Nancy 2