

# TD 7 synthèse

## *Documents*

### **SYNTHESE - TD N°15**

Vous ferez, en un maximum de trois pages, la synthèse des documents suivants. La maîtrise de la langue française sera prise en compte dans la notation.

**Document 1** N. Flaux, La Grammaire, collection « Que sais-je », n°788, PUF, 1993.

**Document 2** H. Huot, F. Corblin et al., De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire, Université Paris -VII, UFRL, 1998.

**Document 3** H. Kilcher-Hagedorn, C. Othenin-Girard et G. De Weck, Le savoir grammatical des élèves, P. Lang, 1987.

**Document 4** D. Leeman, « Quelle grammaire et pourquoi faire ? », revue Le français d'aujourd'hui, n°69, mars 1985.

**Document 5** B. Combettes, « Maîtrise de la langue », revue Clés à venir, n°4, janvier 1994.

### **Document 1 : La grammaire d'aujourd'hui**

Le mot grammaire, ou plutôt l'idée de grammaire, ne jouit pas aujourd'hui d'une très grande faveur. Attachée à l'enseignement et plus particulièrement à l'apprentissage des règles de la langue, qui se confondent souvent avec celles de la seule orthographe, la grammaire rappelle volontiers le souvenir d'exercices fastidieux et s'associe parfois à l'idée de faute, voire à celle de sanction. Grammaire est souvent synonyme de contrainte et d'ennui. Quant à l'activité du grammairien, elle est généralement perçue comme se réduisant à établir une ligne de démarcation entre ce qu'il faut dire et ce qu'il ne faut pas dire, et à mener des combats perdus d'avance pour maintenir des usages tombés en désuétude. Conservateur, étroit d'esprit, toujours dépassé, le grammairien se voit reconnaître une seule compétence qui lui vaille quelque admiration. « Vous faites de la grammaire, lui diton, alors vous devez savoir bien parler ! »

Que par grammaire on puisse entendre l'ensemble des règles sous-jacentes à une langue et que l'existence d'un tel ensemble de règles soit nécessaire pour qu'il y ait communication, c'est ce que peu de gens conçoivent. Même ceux qui le savent ne manifestent guère de curiosité pour découvrir les principes qui sont à l'œuvre dans le fonctionnement de leur langue. Certes, ce paradoxe n'est pas isolé : la plupart des amateurs de musique ignorent tout - ou presque - des principes de l'harmonie, mais le rap. port d'un individu à sa langue n'est en rien comparable avec celui qu'il entretient avec les arts. La langue que l'on parle et que l'on entend est une évidence et à ce titre elle n'éveille guère la curiosité. La démarche réflexive à son propos est tout aussi peu naturelle que le contrôle de la respiration ou que le patinage en marche arrière.

*N. Flaux, La Grammaire,  
collection « Que sais-je », n° 788, PUF, 1993.*

### **Document 2 : Pourquoi et comment faire de la grammaire ?**

Au point de départ, on rencontre les mêmes questions - ni plus ni moins - que dans les autres disciplines scientifiques. Il ne s'agit pas de faire des grammairiens, ni des physiciens, lorsqu'on fait de la grammaire ou de la physique à l'école. Comme pour les autres activités scientifiques, l'effort doit porter non tant sur les résultats actuels (encore qu'on ne puisse concevoir un enseignement élémentaire qui ignorerait tout de l'état actuel de la discipline, ni en physique ni en grammaire), que sur le type de démarche rationnelle spécifique, en tant qu'elle peut contribuer à la maîtrise d'un domaine, et plus généralement à la formation des individus.

Faire de la grammaire ne s'impose pas moins que faire de la physique : les hommes vivent dans le monde matériel et dans une langue. De même que faire de la physique aide à mieux comprendre et maîtriser le monde matériel, faire de la grammaire permet de mieux voir, mieux comprendre et mieux maîtriser la langue. En outre, chaque discipline comporte des particularités dans la - démarche qui sont liées au caractère propre de son objet. De ce point de vue, la grammaire suppose une démarche irremplaçable dans le champ des disciplines : il s'agit d'observer et de rationaliser des données intuitives qui sont en un certain sens à la disposition de chacun, mais dont l'utilisation dans une démarche d'observation, d'exploration et de connaissance n'est pas naturelle. Observer les données de la langue, les manipuler, les évaluer, construire des catégories organisatrices, des expériences de validation, tous ceux qui ont essayé de conduire ces activités avec des élèves savent qu'elles renouvellent complètement et avec fruit une approche grammaticale réduite à la perspective d'apprendre la grammaire, tout en formant les capacités de raisonnement. Tout un champ est ici à explorer à partir des démarches et des résultats des grammairiens pour donner toute sa place à la réflexion grammaticale dans le développement de la langue maternelle à l'école.

*H. Huot, F. Corblin et al.,  
De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire,  
Université Paris-VII, UFRJ, 1988.*

### Document 3

La grammaire scolaire telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui (sous forme traditionnelle ou renouvelée) semble bien ne pouvoir constituer qu'un point de départ dans un enseignement du français centré sur le développement des activités communicatives.

Les notions grammaticales abordées à l'école primaire sont probablement utiles aux élèves lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes orthographiques, même si - comme nos recherches l'ont montré - les connaissances qu'ils élaborent ne sont que partielles. Mais il paraît évident que les notions en question ne fournissent pas la clef des fonctionnements textuels complexes, puisque le travail classificatoire qui est proposé aux élèves porte sur des unités et des catégories grammaticales identifiées au niveau de la phrase. Pourtant on imagine mal comment des activités réflexives portant plus largement sur l'analyse et sur la construction de textes pourraient se passer de la référence à certaines de ces notions de base. Par exemple, comment faire l'économie du repérage des verbes si l'on veut amener les élèves à prendre conscience du fait que, dans une narration, les temps du verbe permettent de marquer l'opposition entre l'arrière-plan et l'intrigue que l'on veut mettre en relief.

Il est évident par ailleurs que pour aider l'élève à réfléchir sur les fonctionnements textuels complexes et à les maîtriser, il faudrait lui fournir des moyens permettant de dépasser le travail sur la phrase. En outre, ce qui devrait être visé dans l'enseignement du français, conformément à la perspective que nous avons adoptée, ce n'est pas la maîtrise de la langue, mais le développement d'activités langagières variées et la maîtrise des contextes dans lesquels elles s'enracinent. Nous considérons par conséquent que les activités réflexives proposées à l'école devraient porter beaucoup plus spécifiquement sur certains aspects de ce fonctionnement.

Dans l'acte de production, le locuteur est sans cesse amené à tenir compte des divers paramètres de la situation ; il choisit le registre de langue en fonction de son interlocuteur et, dans la mise en langage, il opère sans cesse des choix, d'ordre lexical, syntaxique, suprasegmental, etc. Ces différents aspects de l'activité langagière supposent de multiples formes d'anticipation et de prise de distance, l'utilisation d'une forme particulière se faisant toujours par opposition à d'autres formes connues comme possibles. Par ailleurs, en amont du travail de mise en langage, le locuteur choisit ce qu'il a à dire, c'est-à-dire qu'il effectue un découpage et une mise en ordre de ses représentations des événements référés ; il organise le déroulement de son discours en fonction du but qu'il se donne dans l'acte communicatif en cours.

On peut penser que ces aspects du travail de planification et de contrôle de l'activité de production sont nettement accrus dans certains types de textes - oraux ou écrits - tels *feed-back* au locuteur.

Dès lors, si l'on veut aider les élèves à s'approprier des fonctionnements textuels qu'ils n'ont pas (ou pas encore) l'occasion de pratiquer dans leur vie extra-scolaire, il nous semble que l'on devrait chercher à développer et à diversifier leurs activités réflexives, en fonction des multiples aspects qui caractérisent ces comportements langagiers.

*H. Kilcher-Hagedorn, C. Othenin-Girard et G. de Weck,  
Le Savoir grammatical des élèves, P. Lang, 1987.*

### Document 4 : Peut-on apprendre à s'exprimer grâce à la grammaire ?

Deux démarches d'apprentissage contradictoires :

- la démarche grammaticale suppose un appauvrissement des données, c'est-à-dire d'une part, pour l'étude d'un phénomène quelconque, la réduction à un schéma canonique des phrases effectivement rencontrées - pour garantir la focalisation sur le problème en question - et d'autre part l'isolation du phénomène étudié par rapport aux autres phénomènes. Ainsi, on passe en revue les différents compléments circonstanciels de lieu ; et puis, dans une autre leçon, on examine les différents compléments de temps, et ainsi de suite pour chacune des catégories ; mais jamais ne sont étudiées la combinaison de ces différents compléments dans une même phrase ni les contraintes auxquelles elle obéit (car on ne peut pas simplement les juxtaposer). On suppose donc qu'à partir de ces informations dispersées, l'élève peut lui-même inconsciemment extrapoler et trouver le système lorsqu'il rédige ;
- la démarche de production (écrite) suppose au contraire d'une part un enrichissement du schéma canonique (par exemple par le biais des compléments circonstanciels qui permettent de fournir un grand nombre d'informations de manière économique), et d'autre part une synthèse des différentes informations traitées séparément dans le cours de grammaire.

Comment, dans la pratique pédagogique, résoudre la contradiction signalée plus haut ?

En effaçant l'un des aspects du paradoxe :

- ou bien on renonce à l'idée que l'objectif de l'apprentissage de la grammaire est de permettre à l'élève de maîtriser les différents moyens d'expression (lorsqu'il produit un texte écrit). Dans ce cas, le cours de grammaire devient, comme le cours de physique ou de sciences naturelles, l'occasion de faire des recherches, des manipulations, des expérimentations, des raisonnements (ce que favorise l'emprunt à la linguistique d'une démarche argumentative) et d'apprendre une certaine terminologie. Les élèves apprendront à rédiger en d'autres occasions (on cherchera des exercices spécifiques pour cela) ;
- ou bien on renonce à les amener à employer des phrases longues et complexes (de la même manière qu'on leur suggère d'éviter le passé simple) : « A l'oral, ça va parce qu'ils font des phrases simples. Mais à l'écrit, ils font des phrases trop longues, ils s'empêtrent dans les constructions... » Alors on les engage à faire court et simple.

Or, je crois qu'il y a ici une difficulté qu'il faudrait analyser et dont on peut tenter d'énumérer quelques aspects : si l'élève fait des phrases simples à l'oral mais cherche à faire des phrases complexes à l'écrit (d'où les fautes), cela implique :

- que l'élève a une certaine idée de la langue écrite (qui n'est pas nécessairement justifiée) ;
- mais que son savoir linguistique n'est pas à la hauteur de ses ambitions.

On se trouve alors devant l'alternative suivante : donner aux élèves une autre idée de la langue écrite (qui les libère de ce qu'ils croient inconsciemment être une nécessité d'y faire des phrases longues et complexes) ou les amener à maîtriser les phrases longues et complexes aussi bien que les autres.

*D. Leeman, « Quelle grammaire et pourquoi faire ? »,  
revue Le Français aujourd'hui, n° 69, mars 1985.*

## Document 5 : Grammaire de phrase, grammaire de texte

L'enseignement de la grammaire ne semble plus être considéré comme un enseignement isolé, qui concernerait une matière spécifique et particulière : les activités grammaticales sont de plus en plus rattachées à des questions plus générales touchant la production écrite et, dans une moindre mesure, la compréhension ; d'où le développement, parfois incontrôlé, de ce qu'il est convenu d'appeler la grammaire textuelle, qui permet, semble-t-il, d'intégrer les faits grammaticaux dans le cadre plus large d'un contexte discursif. Cette position nous paraît tout à fait justifiée ; nous rappellerons cependant que bon nombre de phénomènes linguistiques n'ont pas d'influence sur la cohérence textuelle, et trouvent leurs règles au niveau de la phrase.

Nous conserverons donc cette opposition bien commode, qui correspond d'ailleurs à la réalité des pratiques, entre grammaire de phrase et grammaire de texte, pour organiser les quelques réflexions qui suivent.

### La grammaire de la phrase

Qu'il s'agisse de l'approche des phénomènes de langue au niveau de la phrase ou qu'il s'agisse de travailler sur la structuration linguistique des textes, il nous semble souhaitable de nous appuyer sur l'opposition, aujourd'hui classique, entre la grammaire intuitive (implicite) et les activités de grammaire réflexive. Dans les deux cas, il faut rappeler que la prise de conscience des régularités, du fonctionnement des systèmes, doit s'appuyer sur une pratique, même si cette pratique, en production comme en compréhension, est loin d'être assurée, claire et homogène. C'est par des opérations de classement, de tris, puis de vérification d'hypothèses que les élèves, guidés par l'enseignant, pourront découvrir les contraintes de la langue, mais ces activités s'appuient sur un maniement des énoncés qui est lui-même une mise en œuvre du sentiment linguistique des élèves, et c'est cette mise en œuvre qui est finalement plus importante que le résultat obtenu.

### La grammaire textuelle

On peut considérer que les approches qui dépassent le cadre de la phrase constituent un apport positif dans l'enseignement de la langue ; en effet, la maîtrise de l'expression - écrite ou orale - et celle de la compréhension, ne peuvent être réduites, ramenées à des compétences strictement grammaticales et lexicales qui ne s'exerceraient que dans les limites de cette unité qu'est la phrase. Construire un texte cohérent ne consiste pas seulement à additionner, à mettre bout à bout, des phrases correctes ; la grammaticalité de la phrase est, sans aucun doute, un objectif à atteindre, mais ne peut être considérée comme l'unique objectif. Il est donc nécessaire de travailler, avec les élèves, dans des domaines qui se rapprochent des pratiques langagières, qui insistent sur le caractère fonctionnel des activités de structuration : l'hypothèse qui est faite est que la grammaire textuelle correspond mieux que la linguistique de la phrase aux mécanismes mis en œuvre par le locuteur dans l'activité réelle de production. L'objet n'est plus d'améliorer des intuitions sur la grammaticalité, mais sur la cohérence des textes.

*B. Combettes, « Maîtrise de la langue »,  
revue Clés à venir, n° 4, janvier 1994.*