

Marmy-Cusin, V., De Pietro, J.-F., Bulea Bronckart, E., Gagnon, R., Panchout-Dubois, M. & Capt, V.. (2017). Symposium "La grammaire comme objet d'enseignement : relations et tensions entre savoirs de référence, savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner". In N. Lindauer, M. Schläpfer & P. Schmidiger (éds), *Les didactiques et leurs références disciplinaires : documentation du colloque des didactiques disciplinaires du 19 janvier 2017* (pp. 40-43). Bern : Swissuniversities.

swissuniversities

Symposium : La grammaire comme objet d'enseignement : relations et tensions entre savoirs de référence, savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner

Nous présentons ici quelques éléments exploratoires d'un projet de recherche élaboré par le groupe de recherche inter-institutionnel romand sur l'enseignement de la grammaire (GRAFE'MAIRE), en interrogeant les relations et tensions entre savoirs de référence, savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner.

Le projet de recherche « *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire : analyse de la situation, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen des modes de transposition des objets grammaticaux* » comporte plusieurs objectifs reliés : (a) l'analyse des repères théoriques et des ressources didactiques pour enseigner deux objets contrastés, la fonction de complément du nom et les valeurs des temps verbaux du passé ; (b) l'élaboration d'un corpus notionnel transposé et progressif ; (c) l'élaboration, l'expérimentation et le réaménagement de séquences d'enseignement dévolues à la maîtrise de ces deux objets dans deux degrés de l'enseignement obligatoire.

Eu égard à ces objectifs et au thème du colloque, afin d'avancer dans l'analyse du processus d'ajustement de la didactique de la grammaire aux exigences de la pratique, notre réflexion porte sur la manière dont il est approprié de s'y prendre pour construire des outils d'enseignement (documents de référence, activités grammaticales, etc.) qui tiennent compte à la fois :

- des théories linguistiques (grammaires phrastique et textuelle) et des grammaires scolaires en usage,
- de principes (en construction) d'une didactique rénovée de la grammaire,
- du contexte de l'enseignement (temps à disposition, composition des classes et niveau de maîtrise des objets enseignés, connaissances des enseignantes et enseignants en grammaire) et de la teneur des programmes scolaires,
- des connaissances psycholinguistiques développementales.

Après une réflexion sur la terminologie grammaticale, nous prenons comme exemple concret nos deux objets, le complément du nom et l'usage des temps verbaux, pour questionner les principes d'une grammaire rénovée et les liens entre savoirs savants, savoirs prescrits et savoirs enseignables.

La terminologie grammaticale entre théories linguistiques et traditions nationales : une réflexion didactique

Comme le suggère le foisonnement des termes proposés dans les différentes "écoles" linguistiques, la terminologie grammaticale n'est finalement qu'un ensemble – si possible systématique et cohérent – de dénominations qu'elles apposent à des phénomènes en fonction de leurs options théoriques. Elle ne doit par conséquent pas être confondue avec les phénomènes eux-mêmes.

Cependant, on sait aussi que, en classe de langue, les élèves passent beaucoup de temps à classer, étiqueter, identifier, nommer des unités de la langue, en décomposant des phrases, en les analysant, sans nécessairement toujours savoir « à quoi ça sert ». De plus, c'est souvent sur des questions de terminologie que portent les débats et polémiques publics à propos de l'enseignement (COD, prédicat...).

Les terminologies grammaticales actuellement en usage en contexte scolaire sont influencées à la fois par les théories linguistiques de référence et par la tradition

grammaticale d'enseignement dans les différents pays. Ceci n'est pas sans poser quelques problèmes, à la fois entre les différents pays francophones et pour l'enseignement des différentes langues dans un même pays. C'est pourquoi une réflexion didactiquement fondée concernant la terminologie s'avère absolument nécessaire pour l'élaboration d'une didactique de la grammaire.

Notre réflexion, dans le cadre du projet, se base tout d'abord sur une analyse des termes en usage, dans les moyens d'enseignement et plans d'études. Elle met en évidence diverses lacunes et incohérences et, surtout, une absence d'harmonisation – que ce soit entre les divers pays francophones, entre les diverses disciplines (français, allemand, anglais...) ou même, pour une même discipline, entre les différents moyens d'enseignement –, une variabilité qui, pour le moins, ne favorise pas la compréhension des élèves...

Nos « principes d'une didactique rénovée de la grammaire » se doivent donc d'aborder cette question, en prenant certes appui sur les disciplines de référence mais en visant à définir des « critères de validité didactiquement fondés » pour l'élaboration d'une terminologie cohérente et opératoire par rapport aux buts assignés à l'enseignement des langues. Nous en présentons quelques éléments dans notre intervention, notamment pour ce qui concerne les liens entre les terminologies des différentes langues enseignées, qui restent fortement marquées par des traditions historiquement différentes. Nos hypothèses de travail s'inscrivent par ailleurs dans la perspective prônée aujourd'hui par les autorités éducatives d'une didactique mieux intégrée des langues.

Quelle didactique rénovée pour enseigner la grammaire aujourd'hui ? L'exemple du complément du nom

La rénovation de l'enseignement grammatical s'inscrit dans un vaste projet de modernisation de la discipline « français » et concerne aussi bien les principes de structuration des contenus que les démarches d'enseignement de la grammaire.

Sur le plan des principes, sont privilégiés la centration sur les régularités du système de la langue et non sur les exceptions ainsi que le recours à des outils spécifiques d'analyse de la langue (le modèle de la phrase, les manipulations syntaxiques) afin de distinguer, pour mieux les articuler, les différents niveaux d'analyse de celle-ci : classes, groupes, fonctions syntaxiques, valeurs sémantiques, rôles textuels des classes et groupes.

Sur le plan des démarches, en prenant appui sur les apports de l'interactionnisme social de Vygotski (1997/1934), nous retenons l'importance de l'utilisation de l'expérience intuitive de l'élève et sa participation active pour construire progressivement une structure grammaticale plus consciente et volontaire, l'enseignant-e devenant médiateur entre les deux autres pôles du triangle didactique en utilisant des outils tant matériels que langagiers pour guider l'élève vers l'objet d'étude (Schneuwly, 2009), notamment des gestes d'étayage, de soutien, de régulation des échanges et d'institutionnalisation. L'objectif visé est le développement chez l'élève d'une posture réflexive et consciente et la mobilisation d'opérations complexes telles que l'attention volontaire, la comparaison, la distinction et l'abstraction. A cette fin, les manipulations syntaxiques issues des théories structuralistes ont été reprises par les didacticiens (par exemple, Chartrand, 2012) afin d'amener l'élève à faire fonctionner sa compétence linguistique de manière méthodique pour comprendre le fonctionnement syntaxique de l'objet enseigné et en tirer des généralités.

L'analyse des manuels actuellement en vigueur montre cependant que la transposition des savoirs linguistiques, didactiques et psychologiques ci-dessus évoqués n'est que partielle : pour le complément du nom par exemple, les définitions sémantiques et les descriptions syntaxiques ne sont pas identifiées comme telles, ni articulées ; les tâches sont répétitives et mobilisent les mêmes opérations (identifier, remplacer, compléter) ; les manipulations syntaxiques et la posture active de l'élève ne sont que très rarement sollicitées.

Le travail de transposition doit donc se poursuivre, notamment dans la direction d'une clarification du statut à donner aux dimensions syntaxiques et sémantiques, et de l'exploitation des dimensions textuelles dans le travail grammatical.

L'usage des temps : savoirs prescrits, savoirs savants et savoirs enseignables

Le fait est connu : la gestion des principaux temps des verbes (TDV) est généralement assurée à l'oral pour la plupart des élèves de la fin de l'école primaire en situation de communication immédiate. En revanche, cette gestion est problématique à l'écrit, non pas en réception – quand bien même les élèves peuvent être en face de textes très sophistiqués du point de vue du système des temps – mais en production. Dans le cas d'une narration fictionnelle monologique coupée de l'ancrage habituel d'une situation de communication immédiate (Halté, 1994), les problèmes se font jour.

En témoignent les analyses de productions d'élèves relevant de textes narratifs (Gagnon, Erard & Laenzlinger, 2017). On y relève surtout : i) des ruptures dans le maintien du choix du système des temps (événements narrés au passé simple puis au passé composé ou au présent) ; ii) des difficultés relatives au marquage de l'antériorité (non-usage du passé antérieur ou du plus-que-parfait) ; iii) au sein des phrases, le non-respect des règles de la concordance des temps, des maladroites dans l'insertion de discours rapportés et des conflits entre l'aspect lexical du verbe et le choix du temps.

Du point de vue des savoirs à enseigner, le plan d'études romand (PER) prescrit l'acquisition de connaissances réparties en différentes rubriques (« conjugaison », « de la phrase au texte », « apprentissages communs à tous les genres de texte »). Au troisième cycle, il est finalement prévu que les élèves sachent identifier et choisir le système et la valeur de tous les modes et de tous les temps. Par ailleurs, les prescriptions mettent l'accent sur la distinction entre énoncés ancrés et coupés.

Du point de vue des savoirs savants, les formes verbales de base se choisissent en fonction de la position énonciative (temps relatif) et non en fonction du Temps (temps absolu) (Benveniste, 1966 ; Halté, 1994). Or l'étude traditionnelle du système verbotemporel a eu tendance à tout ramener à la chronologie (positionnement des verbes sur une frise), ce qui a contribué à entretenir la confusion entre temps du monde (*Zeit*) et expression linguistique du temps (*Tempus*). Une autre source de problèmes vient de la confusion engendrée en français par l'utilisation du même vocable « temps » pour désigner à la fois ces deux phénomènes (*Tempus* versus *Zeit*) (Halté, 1994 ; Leeman Bouix, 1994).

Du point de vue des savoirs enseignables, le moyen romand « S'exprimer en français » (2001) est une ressource importante. Cet outil met en lumière le fait que le choix d'un système verbotemporel est constitutif d'un genre et propose un accompagnement des élèves dans la remédiation des erreurs communément repérées (signalées supra). Il offre une modélisation des TDV en usage à l'intérieur de séquences d'enseignement longues portant sur des genres de textes sociaux. Ce support prend appui sur la mobilisation des opérations de choix de mode discursif, d'ancrage, de planification et de textualisation (Bronckart & Fayol, 1993 ; Bronckart, 1997 ; Dolz, 1990). Mais, pour assurer l'apprentissage complexe de la production de textes narratifs, ce support d'enseignement doit être complété par des interventions didactiques plus locales.

S'impose ainsi la proposition régulière de situations ponctuelles d'écriture qui confrontent les élèves à des obstacles spécifiques, relatifs à la gestion des TDV, par l'usage d'expressions diverses pour parler du temps ou par le truchement de consignes de transformation d'un texte (ou fragment) relevant d'un genre identifié en un autre (fait divers/nouvelle fantastique ; journal intime/récit autobiographique ; ...).

Cette réflexion sur l'usage des TDV constitue un véritable enjeu didactique : il reste à multiplier les pistes de travail pour en programmer un apprentissage systématique.

Nos travaux illustrent bien la nécessité d'une prise en compte sérieuse des disciplines et théories de référence, mais aussi des contextes – scolaires, mais aussi sociétaux et historiques – dans lesquels la didactique de la grammaire s'inscrit. Qu'il s'agisse des principes de base, des options théoriques et terminologiques, des démarches et activités proposées, une transposition didactiquement fondée, basée prioritairement sur les apprentissages et difficultés des élèves, s'avère ainsi au cœur de notre projet.

Bibliographie

- Benveniste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale 1. Paris : Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1996). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart & Fayol (1988). Dans N. Tersis et A. Kihm (Eds), Temps et aspects (pp. 255-263). Paris : PEETERS/SELAF.
- Chartrand, S. (2012). Les manipulations syntaxiques. de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte. Montréal : CCDMD.
- Dolz, J. (1990). Catégorie verbale et activité langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits d'enfants catalans. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Vol III. Bruxelles : De Boeck.
- Gagnon, R, Énard, S. & Laenzlinger, Ch. (2017). Valeurs et usages du temps et de l'aspect dans les productions écrites. Pistes pour traiter en formation un phénomène grammatical complexe. Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (Eds), Former à enseigner la grammaire (pp. 185-206). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Halté, J.-F. (1994). Ecrire le temps en 6^e/5^e. Pratiques, 82, 31-70.
- Leeman-Bouix, D. (1994). Grammaire du verbe français. Des formes au sens. Paris : Nathan Université.
- Schneuwly, B. (2009b). Le travail enseignant. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Eds), Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative (pp. 29-43). Rennes: PU Rennes.
- Vygotski, L. (1997/1934). Pensée et langage. Paris: La Dispute.

Auteurs et auteurs

- Véronique Marmy-Cusin, HEP Fribourg, marmyv@edufr.ch
- Jean-François de Pietro, IRDP Neuchâtel, Jean-Francois.dePietro@irdp.ch
- Ecaterina Bulea Bronckart, FPSE et IUFE, Université de Genève, Ecaterina.Bulea@unige.ch
- Roxane Gagnon, HEP Vaud, roxane.gagnon@hepl.ch
- Martine Panchout-Dubois, HEP Vaud, martine.panchout@hepl.ch
- Vincent Capt, HEP Vaud et Université de Lausanne, Vincent.Capt@unil.ch