

POUR UNE CLARIFICATION DU STATUT DES ACTIVITÉS GRAMMATICALES À L'ÉCOLE

Francis GROSSMANN,
Université Grenoble III, LIDILEM
et Claude VARGAS,
IUFM d'Aix-Marseille et Université de Provence

Alors que ces dernières années, la réflexion en didactique de la lecture et de l'écriture a connu des avancées notables, la situation de l'enseignement grammatical peut sembler à maints égards préoccupante. Cela s'explique d'abord historiquement : à la fin des années 1960, dans le cadre de la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, à laquelle travaillent des équipes de ce qui s'appelait alors l'Institut Pédagogique National, est posé le problème de l'enseignement grammatical, avec, comme lignes de force, les rapports entre grammaire et communication, la nécessité d'une grammaire acquise de façon implicite, ou de façon active par des manipulations (1). *Le Plan de Rénovation*, élaboré par le groupe de français de l'INRDP, et publié en janvier 1971, constitue alors le premier document proposant concrètement, entre autres choses tout aussi novatrices, un nouveau type de grammaire pour l'école élémentaire (inspirée pour l'essentiel des travaux de Chomsky et de Harris), et une nouvelle démarche didactique (2) : il s'agissait alors d'une véritable révolution, aussi bien au plan des contenus que de l'enseignement de cette discipline.

On peut dire, avec le recul, que la grammaire à l'école élémentaire a connu, dans le quart de siècle qui a suivi, des avatars qui ont conduit les formateurs et les maîtres de l'engouement le plus naïf aux déceptions les plus amères : l'applicationnisme linguistique, outre les « arbres », a introduit des manipulations formelles qui se sont révélées, à l'usage, inadaptées à de jeunes enfants, et peu en prises avec les pratiques et les besoins. L'approche communicative a cherché à mettre l'enseignement grammatical au service des activités d'expression. Les années 80, tout en montrant l'intérêt, pour la classe, d'une prise en compte des aspects liés à l'organisation textuelle ou à l'énonciation, ne réussissent pas réellement à réunifier de manière cohérente le champ de l'enseignement grammatical. Dans les faits, on continue, à l'école élémentaire, à étiqueter classes et fonctions. Dans ce domaine même, la prise en compte d'une approche plus rigoureuse des phénomènes linguistiques reste rare, en raison du poids des traditions et de la place encore trop réduite des sciences du langage dans la formation des enseignants. D'autre part, le « français ordinaire » (pour reprendre l'expression de F. Gadet, 1989) reste tristement absent du champ d'observation proposé aux élèves.

Un mot enfin sur l'approche sémantique des phénomènes syntaxiques, qui s'est renouvelée récemment en linguistique, (voir Charaudeau, 1992, mais aussi, de manière plus prudente, Riegel, Pellat, Rioul 1994). Son retour en force dans les manuels scolaires se repère dès le milieu des années 80 : 83 pour le secon-

daire, 86 pour le primaire (3). Cette tendance, riche sans doute de promesses, peut aussi faire courir le risque, sous couvert de renouveau, de faire ressurgir les conceptions les plus éculées de la grammaire traditionnelle. Là encore, la réflexion didactique doit prendre en compte l'histoire de l'institution scolaire et de ses pratiques, afin que les avancées de la théorie linguistique ne se traduisent pas, dans les faits, par de simples retours de balancier. Permettre aux apprenants de distinguer progressivement les différents plans de structuration des énoncés (le plan sémantique, le plan morpho-syntaxique, le plan énonciatif et textuel), certes imbriqués et souvent difficiles à démêler, constitue à notre avis un élément essentiel, qui peut donner une ligne de direction pour le long terme.

Les années écoulées ont, par ailleurs, été nourries par des apports très divers à la réflexion didactique en grammaire : qu'on songe, par exemple, au travail pionnier d'E. Genouvrier à Tours (voir la revue *Bref*), aux travaux de B. Combettes et de *Pratiques*, aux propositions des auteurs de *Maîtrise du français* (4) à ceux de D. Leeman, aux recherches menées dans le cadre du LIDILEM à Grenoble et à bien d'autres... La revue *Repères*, de son côté, s'est depuis longtemps posé la question des finalités de l'enseignement grammatical à l'école élémentaire ; en témoignent, entre autres, les démarches proposées dès 1978, avec, en particulier, les travaux de Christian Nique (voir le n°47 : « Analyse de la langue : analyse d'éveil scientifique ») et le n°55, consacré à l'« éveil linguistique » qui anticipaient, nous semble-t-il, certains courants didactiques récents, comme celui qui se développe aujourd'hui à partir de la notion de « Language awareness (5) ». Cependant, la notion « d'éveil », née en France dans un contexte idéologique spécifique, mettant en cause l'enseignement de certaines disciplines, apparaît aujourd'hui peu utilisable, et on peut lui préférer l'expression de « conscience langagière ». La question, par exemple, d'une introduction précoce des langues étrangères à l'école élémentaire (6), objectif certes encore largement utopique, conduit ainsi à se demander comment le fait de réfléchir sur sa langue développe aussi la capacité plus générale à s'intéresser à d'autres langues. Inversement, le fait d'entrer en contact avec d'autres langues permet sans doute une distanciation, une mise en perspective nouvelle et fructueuse : c'est certainement là l'intérêt de ce que R. Balibar appelle le *co-linguisme*.

Un autre aspect, non moins important, avait été abordé dans le cadre de la recherche INRP Méta (7) (« Constructions de savoirs métalinguistique à l'école ayant trait aux opérations de mise en texte narrative, explicative »). Cette question de la construction et de l'appropriation de savoirs métalinguistiques reste un élément essentiel (et actuel) pour la réflexion didactique : dans le présent numéro, elle pourrait se reformuler de la manière suivante : quels savoirs déclaratifs et conceptuels - liés à quels objets linguistiques spécifiques - se révèlent-ils nécessaires au développement d'une compétence textuelle générale ? Enfin, si les problématiques de la variation et de la norme avaient donné lieu entre 1983 et 1988 à plusieurs numéros de *Repères* (n°65, 67, 71 et 76 de l'ancienne série), cette question n'avait pas été reprise frontalement depuis lors. Aucun numéro, par ailleurs, depuis vingt ans, n'avait été consacré spécifiquement aux activités grammaticales.

1. UNE CLARIFICATION NÉCESSAIRE

La problématique de ce numéro, au vu de cet état des lieux, consiste à poser en préalable la nécessité de **clarifier pour les acteurs (c'est-à-dire pour les enseignants mais aussi pour les élèves) les finalités qui peuvent être données aujourd'hui à l'enseignement grammatical**, assuré, trop souvent, sans véritable nécessité. Cette clarification doit selon nous, reposer sur trois aspects complémentaires :

- une clarification des **objectifs** qui peuvent être assignés à l'enseignement grammatical à l'école primaire ;
- une clarification des référents, c'est-à-dire des **théories grammaticales** utilisables par les enseignants ;
- une clarification des **modèles didactiques** qui peuvent être proposés pour l'enseignement de la grammaire.

Il n'est, bien évidemment, pas question de revenir à une conception applicationniste, importatrice de modèles linguistiques applicables à l'enseignement. Il n'empêche que la réflexion linguistique peut permettre, sous réserve d'un nécessaire travail de didactisation, de poser autrement certains problèmes légués par la tradition scolaire. La difficulté consiste autant dans l'évaluation du degré de pertinence didactique que peut receler l'approche d'un phénomène linguistique, que dans la capacité à trier et à intégrer certains acquis dans des modèles spécifiquement didactiques. Rendre les acteurs responsables de leurs choix et conscients des finalités suppose donc qu'ils soient informés des évolutions théoriques en linguistique, mais aussi des évolutions des conceptions en didactique. Cela justifie qu'une place soit faite dans ce numéro à ces évolutions, ainsi d'ailleurs qu'à la modélisation didactique.

1.1 La clarification des objectifs

On ne prétend pas faire table rase des justifications successives données à l'enseignement grammatical, ni évidemment des indications fournies par les I.O. Il s'agit plutôt :

a) de les mettre en perspective et de leur donner un sens nouveau, en intégrant de nouvelles préoccupations, ou en explicitant davantage celles qui existent ;

b) de mieux planifier l'apprentissage (quitte à restreindre parfois ses ambitions), aux différentes étapes du parcours scolaire ; la planification doit déterminer en amont les objectifs prioritaires, définis à chacune des étapes par rapport à l'ensemble des objectifs de l'enseignement du français (le découpage en cycles fournissant un cadre utile). La réflexion sur le **curriculum** reste peu développée en France dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de la langue. Deux exigences difficiles à atteindre sont à concilier en ce domaine : d'une part la nécessité, pour éviter d'embrasser trop de problèmes, d'une progression plus nette et mieux définie ; d'autre part, la nécessité d'une certaine souplesse, qui permette d'ajuster ce qui est étudié aux besoins langagiers constatés dans la classe.

Nous proposons de distinguer, malgré les inévitables recoupements :

a) les objectifs visant à **développer des compétences spécifiques**, liées soit à la **maitrise du code écrit** (syntaxe de la phrase normée écrite, orthographe, cohésion textuelle) soit à la **maitrise d'une compétence de communication plus large** (prenant en compte la diversité des formes discursives, mais aussi la gestion, délicate, du passage de l'ordre oral à l'ordre scriptural (8)) ;

b) les objectifs visant à **développer la prise de conscience du fonctionnement linguistique général de sa propre langue et éventuellement d'autres langues** ;

c) les objectifs visant la **sécurisation linguistique, et au-delà, la prise en compte de normes issues des milieux socio-culturels d'origine**.

Inutile d'insister sur l'importance des premiers objectifs cités, importance reconnue par l'école, mais qui pose avec force la question des démarches et de l'efficacité : la difficulté, sur ce plan, est de faire que les élèves puissent vivre les activités grammaticales comme des activités répondant aux besoins qu'ils éprouvent, notamment lorsqu'ils ont à manier la langue écrite. Autre difficulté : l'inscription dans la durée et la possibilité qu'on donne ou non à l'élève d'utiliser de manière autonome les outils qui lui permettent de progresser. La réflexion didactique ne peut faire l'impasse sur ces aspects, qui conditionnent en grande partie la réussite de l'apprentissage.

Il nous semble cependant que les objectifs fondamentaux mentionnés en a) ne peuvent être atteints que si on prend en compte les objectifs b) et c) : les apprenants sont aussi à considérer comme des **sujets** à part entière, qui réfléchissent sur leur propre langue, et comme des **acteurs sociaux**, qui s'inscrivent dans un certain rapport à la langue.

1.1.1 La prise de conscience du fonctionnement linguistique

L'approche contrastive des français tels qu'on les parle, et tels qu'on les écrit, conduit à interroger le fonctionnement de la langue, ou des langues. La réflexion sur la langue, débordant la grammaire entendue au sens étroit du terme, permet une ouverture à la langue et à la culture des autres. Ainsi, suivant la suggestion de D. Lorrot et G. Haas (dans ce numéro), une sensibilisation à la diversité des systèmes d'écriture de différentes langues, peut-elle être effectuée précocement. L'effort de conceptualisation favorise dans ce cas l'émergence d'une représentation plus précise de ce que peut être le code écrit d'une langue. Mais il ne s'agit là que d'une piste parmi d'autres visant à développer la curiosité sur la langue et la conscience linguistique. Même si l'on s'en tient au français, l'approche d'une notion grammaticale peut faire l'objet d'une enquête. Ainsi, une notion aussi abstraite que celle de genre grammatical donne matière à investigation. Les élèves, même jeunes, peuvent remarquer que « chaise » et « table » ne sont pas forcément perçus comme des entités « féminines » et découvrir que tendanciellement, en français, le genre est une marque sans lien avec une quelconque identité sexuelle. Cependant, dès lors qu'il s'agit d'être animés la perspective change et la « sexualisation » du genre devient possible (9). C'est elle qui fait souvent croire aux enfants que tout perroquet est un animal de sexe masculin alors que toute perruche est une femelle. Ces glissements du marquage morphologique au marquage de l'identité sexuelle posent des pro-

blèmes d'un « genre » particulier, souvent évacués par la tradition. Notre hypothèse est que, plutôt que de faire table rase de ces difficultés (conduisant à faire de la grammaire un monde à part, sans aucun lien avec l'expérience), il vaut mieux en faire des objets de réflexion. La construction progressive, raisonnée et problématisée des notions de base dont use la grammaire (par exemple les notions de « phrase », de « fonction », de « temps (ou tiroir) verbal » est largement préférable à l'empilement précipité auquel procède la grammaire scolaire, empilement qui conduit à la répétition mal maîtrisée et épuisante des mêmes notions, vues tous les ans, jamais véritablement interrogées ni approfondies. La démarche proposée en grammaire doit refuser délibérément les dogmatismes, même quand ils se réclament d'une approche « scientifique » du langage. Décréter que le conditionnel est un tiroir de l'indicatif plutôt qu'un mode n'a pas grand intérêt pour l'élève : ce qui est beaucoup plus important, c'est, par exemple, qu'il commence à entrevoir ce que peut signifier la notion de mode en morphologie verbale, et l'intérêt éventuel de cette notion pour comprendre certains aspects du fonctionnement de la langue. L'expérience montre qu'après des années de grammaire, la plupart des élèves (et des étudiants) n'ont aucune idée claire sur une notion comme celle-là.

1.1.2 La sécurisation linguistique et la prise en compte de normes non scolaires

Si la grammaire scolaire s'est définie historiquement comme une entreprise d'acculturation à l'écrit, cette mission est sans doute aujourd'hui à réinventer (10), et ce d'une double manière :

- par rapport aux enjeux d'une acculturation moins restrictive, moins étroitement normative, prenant davantage en compte les formes plus complexes de textualité ; l'écrit des grammaires scolaires apparaît souvent comme un écrit tronqué, affadi et normalisé, limité par ailleurs au cadre phrastique ;

- par rapport aux enjeux plus immédiats de la communication dans le cadre scolaire : la prise en compte des « vernaculaires » est aujourd'hui une nécessité, si l'on admet que l'appropriation de la langue passe par une forme de légitimation : reconnaître que la manière dont parle l'élève n'est pas a priori suspecte, lui donner le droit à la parole, c'est autoriser son accès à la langue comme institution.

Dans cette deuxième perspective, la réflexion grammaticale fournit des outils qui permettent de mieux comprendre les façons de dire, de ne pas stigmatiser a priori les formes jugées non standard. Faire comprendre les logiques qui sous-tendent les usages de la langue, montrer que le « français ordinaire », mais aussi l'écrit littéraire, **dans la diversité de leurs variations**, présentent des tendances évolutives dépassant les clivages : voilà selon nous des moyens de définir une politique de la langue à l'école, qui **donne la parole** aux élèves en **acceptant de prendre cette parole au sérieux**. Si une grammaire normative continue à avoir sa place à l'école (pour d'évidentes raisons) il est urgent de se doter, complémentaiement, d'une grammaire plus descriptive et plus objective, c'est-à-dire plus linguistique.

Cette position ne consiste pas à mésestimer l'importance des normes, dans le champ social. Elle fait plutôt l'hypothèse que pour apprendre « ce que

parler veut dire », il est nécessaire d'abord de voir reconnue sa propre manière de dire, mais aussi d'ouvrir aux variétés bigarrées de l'écrit non scolaire. La grammaire scolaire n'a plus seulement une fonction normalisatrice : en s'ouvrant à la diversité des usages, elle doit forcément devenir « polylectale », pour reprendre l'expression d'Alain Berrendonner et al. (1983). La sécurisation visée est donc aussi celle de l'enseignant : ce dernier a besoin de savoir plus clairement à quel moment il assume la part normative liée à l'institution, et quand il prend en charge l'ouverture de la langue à la diversité des pratiques sociales ; il a besoin aussi de mieux comprendre comment les deux aspects, certes souvent contradictoires, peuvent aussi parfois s'articuler. Une théorie de la médiation enseignante paraît sur ce plan indispensable.

Il reste que l'objectif de sécurisation linguistique concerne essentiellement les sujets désireux d'acquérir les modèles linguistiques que l'école propose, mais qui échouent dans ce projet, à qui l'école apprend qu'ils n'y arrivent pas (Labov, 1976). Or, pour d'autres enfants, le problème se pose autrement : désireux de rester fidèles aux normes linguistiques en usage dans leur milieu socio-familial, ils refusent les modèles linguistiques scolaires, et développent ce que Labov (1976) Marcellesi (1974), F. François (1980) ont appelé normes opposées ou contre-normes (11). Voir reconnaître sa propre manière de dire peut permettre à certains de prendre confiance dans la langue qu'on leur enseigne ; pour d'autres, c'est une condition qui peut permettre de baisser la garde et d'accepter des normes allogènes, dans la mesure où elles ne mettent pas en cause les normes natives.

Le pari qui est fait ici est qu'une distinction plus précise des différents objectifs (trop rapidement évoqués), ainsi que leur étalement dans le temps, peut redonner sens à la réflexion et à la pratique grammaticale et renouveler les modèles didactiques existants : faire peut-être moins de choses, mais les faire mieux ; asseoir quelques notions clés, indispensables pour l'analyse des objets langagiers ; expliciter, pour les apprenants comme pour les enseignants les finalités de ce qu'ils font : voilà, nous semble-t-il, les enjeux essentiels d'un renouveau de la grammaire à l'école.

1.2 La clarification des référents

Si clarifier les objectifs constitue un préalable à toute construction d'une démarche didactique rigoureuse, la clarification des référents semble se poser en des termes un peu différents de ceux utilisés il y a quelques années. Bien sûr, il reste important d'affiner la description linguistique des notions utilisables dans l'enseignement. Mais il convient aussi et surtout de **mieux distinguer les différents plans qui sont ceux sur lesquels peut se construire cet enseignement** ; on peut chercher à distinguer, comme le propose B. Combettes, les phénomènes linguistiques qui trouvent une élucidation privilégiée dans le cadre phrastique de ceux qui sont à étudier dans un **cadre textuel** ; mais on peut aussi, comme le souligne C. Vargas (1996) montrer comment un même phénomène (par exemple la passivation) peut être éclairé complémentaiement par les deux approches. Une autre distinction est indispensable entre le plan épistémologique et les démarches didactiques mises en œuvre : on peut

parfaitement partir d'un **texte, ou d'une situation de communication** (c'est sans doute la plupart du temps souhaitable) **pour éclairer un phénomène qui relève du niveau phrastique ou même morphologique**. Ce n'est pas pour autant, bien entendu, que l'on aura fait de la « grammaire du texte », ni étudié le phénomène dans sa dimension énonciative.

1.3 La clarification des modèles didactiques

Les modèles didactique ne se définissent pas *a priori*, mais à partir des données recueillies sur le terrain, et des situations rencontrées. Il se définissent aussi en fonction d'enjeux éthiques et politiques qu'il est parfois trop facile de gommer ou d'oublier, au profit de discussions « techniques ». L'essai de mise en cohérence auquel nous nous livrons dans la partie suivante marque la nécessité de construire des modèles didactiques suffisamment ouverts pour prendre en compte à la fois :

- les approches **descriptives** de la langue qui, seules peuvent fournir des informations utiles sur le fonctionnement linguistique, sur « ce qu'il y a à savoir sur la langue » ;

- les préoccupations **acquisitionnistes** qui permettent de jauger les compétences réelles des apprenants, et fournir des objectifs réalistes pour l'apprentissage ;

- le **contexte social et institutionnel** dans lequel se déroule cet apprentissage.

C'est seulement à partir de là que peuvent se définir des stratégies qui parfois empruntent des chemins différents : choix par exemple d'une démarche fondée sur des activités « fonctionnelles » ou préférence pour des activités impliquant résolution de problèmes. Peut-être convient-il moins d'opposer ces choix que de réussir à construire leur articulation, en fonction des différents objectifs identifiés plus haut, et qui ne se prêtent pas tous au même traitement didactique. La perspective fonctionnelle est pertinente dès qu'il s'agit de mettre la grammaire au service de la maîtrise de l'écrit. Le développement de la conscience linguistique implique probablement davantage une démarche par résolution de problèmes.

2. UN ESSAI DE MISE EN COHÉRENCE

Ce numéro 14 de *Repères* tente de mettre en cohérence des recherches qui, partant d'un point de vue spécifique, rencontrent certaines des préoccupations mises au jour à partir des constats qui précèdent. Pour autant, cette tentative se veut modeste, étant donné l'état du champ tel qu'il nous apparaît à l'heure actuelle. Force est de reconnaître en effet que certaines des directions empruntées restent largement programmatiques : c'est le cas par exemple des liens qui pourraient se tisser entre enseignement de la langue maternelle et initiation aux langues étrangères, pour peu qu' une réflexion commune soit menée sur la langue et les langues dès l'école élémentaire. C'est le cas aussi de l'orientation curriculaire, dont nous avons souligné la nécessité, mais qui reste presque entièrement à construire. Le problème ici est double : d'abord, on dispose

encore de trop peu de recherches empiriques sur les activités grammaticales menées à l'école, et sur les compétences effectives des enfants en ce domaine ; ensuite, étant donné le brouillage des modèles et des référents, l'urgence est d'abord de proposer des directions et des orientations.

En ce qui concerne les **théories grammaticales de référence**, mobilisées implicitement ou explicitement par les acteurs, il est apparu qu'une entrée par les discours « institutionnels » serait éclairante ; ces discours exercent leur influence de manières très diverses : les uns (les grammaires universitaires) en tant que discours autorisés ; d'autres (les rapports des inspecteurs) en tant que discours prescriptifs ; d'autres encore (les manuels) en tant qu'instruments de la pratique.

Christian Touratier interroge les « savoirs grammaticaux de référence » à travers le prisme des grammaires universitaires de ces dix dernières années. Mettant en évidence des grandes tendances (prise en compte des acquis du structuralisme, et des problématiques de l'énonciation), il montre la diversité des approches et des choix théoriques ; il pointe aussi quelques limites ou lacunes : la critique obligée de la grammaire traditionnelle n'empêche pas qu'on reprenne nombre de ses analyses ; le mot (et non le morphème) reste souvent l'unité linguistique de base. (Cette dernière remarque rencontre par ailleurs les observations d'autres auteurs : Ghislaine Haas et Danielle Lorrot soulignent la faible prise en compte par la grammaire scolaire de l'opposition, pourtant éclairante entre morphème (dans l'acception de Martinet) et lexème ; Francis Grossmann constate l'absence de prise en compte du niveau morphématique dans l'analyse morphologique du verbe proposée par les manuels.) Christian Touratier juge en revanche positive la prise en compte de plus en plus grande du texte comme entité linguistique dans les grammaires universitaires. Cependant, cette prise en compte, également repérable dans les grammaires scolaires et les pratiques, peut, soulignent P. Cappeau et M. Savelli, être source de malentendus : elle conduit parfois à renforcer l'idée - dangereuse - que texte et phrase constituent deux domaines d'analyse et d'intervention séparés, ou qu'une analyse proprement syntactique est impossible au-delà de l'unité phrastique.

L'étude des discours des inspecteurs, proposée par **Jacques Treignier**, met en évidence les difficultés que pose à la didactique du français l'articulation entre pratiques sociales et savoirs. L'inspecteur, en tant que prescripteur, est aussi celui qui analyse le terrain social pour mesurer les innovations recevables dans le cadre scolaire et celles qui le sont moins. Cependant, des critères plus externes (expérience personnelle de l'inspecteur dans le domaine de la recherche, possession d'un diplôme de troisième cycle) semblent déterminants pour orienter la prescription dans des directions innovantes. Le traitement du référent théorique apparaît également significatif : dans le discours des inspecteurs, la didactisation s'effectue par intégration cumulative, sans que soient toujours posés les cadres théoriques de référence. C'est également cet aspect du « discours théorique » qui est souligné, pour les manuels, par **Francis Grossmann** : discours non référencé, coupé de ses sources historiques, ce dernier a tendance à se figer, et à réduire la part du débat et de la discussion propre

à toute réflexion scientifique. Peut-on, alors, imaginer d'autres manières de définir et de poser des concepts dans des ouvrages didactiques ?

La question de la **sécurisation linguistique**, la prise en compte dans les activités grammaticales de l'expérience langagière des enfants et de la langue parlée est abordée par plusieurs auteurs. **Claude Vargas** pose ainsi les jalons d'une approche « plurinormaliste » de la grammaire. La contribution de **Ghilaine Haas et de Danielle Lorrot** insiste également sur la nécessité de prendre appui sur la langue réelle, une langue qui ne soit pas cette langue « introuvable » de la grammaticalité écrite. **Paul Cappeau et Marie Savelli**, s'ils critiquent de la même façon cette tendance de la grammaire scolaire à décrire essentiellement « les énoncés qu'elle fabrique », montrent qu'elle rejete ainsi non seulement la langue des enfants, mais aussi celle des textes littéraires. C'est que la prise en compte des usagers ne doit pas être interprétée comme un rétrécissement des ambitions en matière de langue. Elle implique au contraire une approche plus explicitement linguistique. **Bruno Martinie** rappelle la nécessité d'une étape descriptive, précédant la réflexion didactique : à partir de l'observation de formes marquant la subordination, attestées dans le langage des enfants, il montre le décalage entre celles-ci et les objectifs assignés par le Instructions Officielles : ces dernières préconisent un parcours prétendant mener du simple au complexe, et font table rase du fait que nombre de structures « complexes » sont utilisées précocement. Faire simple, c'est compliqué : à la fausse simplicité de l'oral (B. Martinie) fait écho la simplicité trompeuse des approches didactiques (ainsi ces tests « binaires » rejetés par P. Cappeau et M. Savelli ; ainsi ; la fausse simplicité de la hiérarchisation des registres de langue dans les manuels, soulignée par F.Grossmann).

Un autre point commun à nombre de contributions est l'insistance sur l'importance du **raisonnement** comme étape et / ou stratégie d'apprentissage dans le domaine de la langue. **M.-M. de Gaulmyn, S. Gonnand, & M.-H. Luis**, s'appuyant sur le concept d'« écriture mémorisée » montrent que cette dernière, loin de se réduire à une simple photographie de mots, met en mémoire un véritable raisonnement, qui conduit à l'écriture des formes. Elles soulignent aussi que les règles morphologiques apprises sont de peu de secours tant que l'enfant ne met pas en œuvre des raisonnements complexes autorisant la reconnaissance des catégories verbales et nominales, et permettant la combinaison de critères prenant en compte « différence morphologique » et « relation sémantique ». **Marie Nadeau** fait la même observation : les enfants ne sont pas suffisamment confrontés, lors des activités grammaticales, à de véritables problèmes (par exemple au fait qu'un même mot peut appartenir à plusieurs catégories) ; en s'inspirant des démarches de B.-M. Barth (1987), elle propose d'enseigner la nature des mots, à partir de l'observation d'« exemples-oui » et d'« exemples-non ». **André Angoujard**, à propos de l'apprentissage par les enfants de la morphologie écrite du verbe, insiste lui aussi sur l'insuffisance d'une conception qui fonderait l'apprentissage sur une pseudo-automatisation, sans prendre le temps de fournir aux apprenants les outils nécessaires à l'appropriation de savoirs complexes sur le pluri-système graphique. Les « ateliers de négociation graphique », proposés par **G. Haas et D. Lorrot** partent du même postulat. Cependant, si le consensus est large sur cette nécessité d'introduire des activités plus réflexives sur la langue, des différences apparaissent aussi bien dans ce

qui peut motiver le raisonnement grammatical qu'en ce qui concerne les outils qui permettent de le mettre en œuvre.

En ce qui concerne le premier aspect, deux approches - peut-être plus complémentaires que contradictoires - sont à distinguer : l'une insiste sur la nécessité d'un ancrage fonctionnel. **Claude Vargas**, récusant la tradition scolaire de l'exercice grammatical se situe résolument dans cette perspective : c'est le « rapport fonctionnel au savoir » qui seul peut donner du sens à l'activité d'acquisition des savoirs. La grammaire n'étant jamais qu'un moyen, il revient aux enseignants de mettre en œuvre des démarches qui non seulement correspondent aux besoins langagiers rencontrés par les élèves, mais qui apparaissent nécessaires et utiles à ceux-ci. Dans d'autres contributions, on mise davantage sur la nécessité de transformer la vision de la langue que peuvent avoir les élèves : ainsi, selon **Haas et Lorrot**, certains concepts sont considérés comme centraux et opératoires pour des acquisitions ultérieures (arbitraire / motivation, évolution linguistique, distinction langue orale / langue écrite, lexèmes / morphèmes). **F. Grossmann** pose de même la nécessité de rompre avec les représentations du sens commun comme fondement de toute construction didactique. Quel que soit le point de départ (approche fonctionnaliste ou plus directement réflexive), la question du sens donné par les élèves aux activités n'est pas réglé : qu'est-ce qui fait apparaître une activité pour ceux-ci comme « fonctionnelle » ? Et qu'est-ce qui donne sens à la réflexion sur la langue ? Dans les deux cas, c'est d'abord la reconnaissance par l'institution que les élèves sont des sujets parlants / écrivains à part entière : une activité de grammaire n'est fonctionnelle que « si elle se greffe sur une activité fonctionnelle de production écrite » (Vargas) ; les conduites réflexives n'ont d'efficacité que si elles sont réellement assumées par les apprenants : dans les ateliers de « négociation graphique » proposés par Haas et Lorrot, ce sont les élèves qui choisissent les questions qui sont soumises à débat.

Un autre débat court en filigrane dans ce numéro, prolongeant ainsi les questions agitées dans le n° 9 de *Repères*, consacré aux activités métalinguistiques à l'école : **quelle place, quel(s) usage(s) de la métalangue grammaticale ?** Quels rapports tisser entre réflexion métalinguistique et métalangue instituée, et au-delà, entre l'enseignement grammatical effectué classiquement dans les classes, et d'autres types d'activités sur la langue ? Là encore, des différences de stratégies s'esquissent ou s'affirment. Pour les uns les avancées ne peuvent se réaliser qu'en faisant, au moins provisoirement, coexister les activités classiques avec d'autres formes de travail : des activités linguistiques à partir d'entrées « peu fréquentées », dans lesquelles les enfants puissent « faire leurs mots du métalangage » (**Haas & Lorrot**) ; des « techniques de réflexion » ne mobilisant pas un « lourd matériau terminologique », et permettant de développer des compétences et des savoir faire à partir des deux catégories de base que sont le nom et le verbe (**Cappeau & Savelli**). A cette stratégie du contournement s'oppose une stratégie visant plus explicitement l'appropriation progressive de la métalangue grammaticale : ainsi, selon **André Angoujard**, on passe peu à peu, à partir des reformulations proposées par les enfants, d'une métalangue « à usage interne » à la métalangue officielle, cette dernière apparaissant alors plus tardivement que dans les classes traditionnelles. Quelle que soit la démarche privilégiée, il s'agit d'éviter les procédures d'étiquetage non

motivées, ne correspondant ni aux compétences des enfants, ni aux besoins de l'observation et des pratiques langagières.

On voit que le champ de réflexion ouvert est vaste, et long encore le chemin à parcourir si l'on veut déboucher sur des propositions didactiques cohérentes. Puisse ce numéro contribuer à clarifier les enjeux, et susciter de nouvelles recherches prenant en compte les directions explorées.

NOTES

- (1) IPN, *L'Enseignement du français à l'école élémentaire. Essais et confrontations*, 1968, Recherches Pédagogiques, n° 44, 1970.
- (2) INRDP, *L'Enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours*, Recherches pédagogiques, n° 47, 1971.
- (3) Voir C. Vargas, *Terminologie grammaticale et contrôle social*, à paraître en 1997.
- (4) Besson, M.-J., Genoud, M.R., Lipp, B. et Nussbaum, R. (1979).
- (5) Voir par exemple E. Hawkins (1981, 1984) *Awareness of language*, Cambridge University Press, ou C. James & P. Garrett (1991) *Language awareness in the classroom*, CN Candlin.
- (6) Thème déjà abordé en 1992 dans *Repères*, 6, « Langues vivantes et français à l'école ».
- (7) Le n°9 de *Repères* fait état des résultats d'une partie de ces recherches : voir en particulier les contributions de G. Ducancel & C. Finet, S. Djebbour & R. Lartigue ; M.-A. Defrance ; M. Grandaty & C. Le Cunff.
- (8) Pour reprendre une terminologie initiée par J. Peytard (1970) et explicitée par Dabène (1987, 1991).
- (9) Voir MARTINET, A., (1962), pp 29-34.
- (10) La thèse défendue par A. Chervel (dans *Et il fallut apprendre à lire et à écrire à tous les petits français...*) apparaît cependant excessive : il faudrait pouvoir examiner dans le détail la diversité des rôles joués par la grammaire scolaire, diversité que l'on ne peut complètement réduire aux nécessités de l'acculturation à l'écrit.
- (11) Voir aussi C. Vargas, *Repères* 61, 1983.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARTH, B.-M., (1987) : *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- BERRENDONNER, A., LE GUERN, M., PUECH, G. (1983) : *Principes de grammaire polyvalente*, Presses Universitaires de Lyon.
- BOUX-LEEMAN, D. (1993) : *La grammaire ou la galère*, Paris, Lacoste.
- BOURGUIGNON, C. DABENE, L. (1983) : « Le métalangage : un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère », *Le Français dans le monde*, 177.
- BRIGAUDIOT, M. & BROSSARD, M., dir. (1994) : *Activités métalinguistiques à l'école*, *Repères*, 9.

- BRIOT M.M. (1993) : « Esquisse d'une problématique dans l'élaboration d'une terminologie grammaticale », *LIDIL*, 8, Presses Universitaires de Grenoble.
- CHARAUDEAU, P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- COMBETTES, B. (1982) : « Grammaires floues », *Pratiques*, 33.
- COMBETTES, B. (1982), « Grammaire et enseignement du français », *Pratiques*, 33.
- COMBETTES, B. (1983) : *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, De Boeck/Duculot.
- COMBETTES, B. (1992) : *L'organisation du texte*, Université de Metz.
- COMBETTES, B., LAGARDE, J.-P., (1982) : « Un nouvel esprit grammatical », *Pratiques*, 33, pp 13-49.
- DABÈNE, M. (1987) : *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit*. Bruxelles, De Boeck-Université.
- DABÈNE, M. (1991) : Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-21.
- DJEBBOUR, S. & LE CUNFF, C. (1994) : « Anaphore et désignation des personnages dans le récit au cycle 3 », *Repères*, 9.
- DUCANCEL, G. & FINET, C. (1994) : « Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire », *Repères*, 9.
- FOERSTER, C. & BOURGUIGNON, C., (1993), *La grammaire à quoi ça sert ?*, LIDIL
- FRANÇOIS, F. (1980) : « Linguistique et analyse de textes », *Linguistique*, F. François dir., Paris, PUF, pp.233 et sq.
- GADET, F. (1989) : *Le français ordinaire*, Paris, Colin.
- GRANDATY, M. & LE CUNFF, C. (1994) : « Situations de discours oral-écrit au cycle 1 et 2 », *Repères*, 9.
- HAWKINS, E. (1984) : *Awareness of language*, Cambridge University Press.
- JAMES C. & GARETT P.(1991) : *Language awareness in the classroom*, CN Candlin.
- LABOV, W. (1976) : *Sociolinguistique*, Paris, Ed. de Minuit (Ed. or., Sociolinguistics Patterns, 1973).
- LEEMAN, D. (1992) : « Pour un renouvellement de la démarche pédagogique en grammaire », *Études de Linguistique Appliquée*, 87.
- MARCELLESI, J.-B. (1976) : « Norme et hégémonie linguistique », *Cahiers de Linguistique sociale*, Université de Rouen
- MARTINET, A., (1962) *Langue et fonction*, Paris, Editions Denoël, Bibliothèque Médiations.
- PEYTARD, J. (1970) : « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », *Langue française*, 6.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., & RIOUL R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- VARGAS, Claude (1996) : *Grammaire pour enseigner*, Paris, A. Colin, 2 tomes.
- VARGAS, Claude (à paraître) : « Terminologie grammaticale et contrôle social ».