

Épistémologie de la grammaire – Formation académique du 19 janvier 2021 – Plan français

Les sources



Claude Simard, professeur retraité de didactique du français à l'université de Laval, Québec. Il a notamment collaboré avec Claudine Garcia-Debanc à l'ouvrage « Didactique du français langue première »

Numéro Hors Série de Québec Français : Survol historique des grands courants en didactique de la grammaire



Dominique Ulma, professeur de didactique du français à l'université d'Angers. Laboratoire Ligérien de linguistique.
Elle a travaillé pour le CNRS, pour l'Ifé



Éducation et didactique
10-3 | 2016
Varia

Théories du langage et didactique de la grammaire : réflexions autour d'un dialogue suivi
Theories of language and grammar didactics: reflections on a continuous dialogue

Ecaterina Bulea Bronckart



Édition électronique
URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2551>
DOI : 10.4000/educationdidactique.2551
ISSN : 2111-4838

Éditeur
Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée
Date de publication : 19 décembre 2016
Prix : 19,90 €-43
ISBN : 978-2-7535-5372-9
ISSN : 1956-3485

Référence électronique
Ecaterina Bulea Bronckart, « Théories du langage et didactique de la grammaire : réflexions autour d'un dialogue suivi », *Éducation et didactique* [En ligne], 10-3 | 2016, mis en ligne le 19 novembre 2018, consulté le 07 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2551> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.2551

Tous droits réservés

Carnets des sciences de l'éducation

Didactique de la grammaire
Une introduction illustrée

Ecaterina Bulea Bronckart

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Janvier 2015



2017

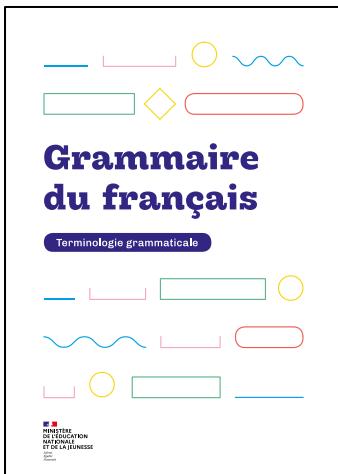
Ecaterina Bulea Bronckart, professeure associée de didactique du français à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève

Membre du groupe de recherche *Langage – Action – Formation* (LAF), puis du *Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné* (GRAFE), elle a collaboré à plusieurs projets de recherche sur des thématiques à l'interface entre les sciences du langage, les sciences de l'éducation et la psychologie. Plusieurs de ces projets ont été développés dans le cadre de collaborations étroites avec des collègues et équipes de différentes universités francophones, mais aussi d'Espagne, du Portugal, du Brésil et d'Argentine, au sein de réseaux internationaux, en particulier le réseau de l'Interactionnisme socio-discursif (ISD) et l'Association pour la recherche en didactique du français (AIRDF).

Les travaux d'Ecaterina Bulea Bronckart couvrent principalement trois axes : la didactique de la langue première, avec un accent particulier sur l'enseignement de la grammaire et sur les articulations internes à la discipline « français », domaine dans lequel un programme de recherche soutenu par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique est actuellement en cours ; les théories générales du langage, réexaminant en ce sens tout particulièrement l'œuvre fondatrice de Ferdinand de Saussure ; le rôle du langage dans le processus de développement psychologique et dans le développement professionnel des enseignants, analysant dans ce cadre les effets des interactions verbales et des démarches d'analyse des pratiques.

La synthèse

Enseigner, apprendre la grammaire... pour quoi faire ? Pour quels apprentissages ? Quelle forme d'enseignement ?



La récente édition de l'ouvrage « Grammaire du français – terminologie grammaticale », sous la direction de Philippe Monneret, professeur des universités, et Fabrice Poli, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, rappelle que les contenus d'enseignement relèvent à la fois de conjonctures scientifiques et politiques.

Il n'y a pas UNE grammaire VRAIE, il existe une définition de la grammaire puis de son enseignement, inscrite dans le temps, sous l'influence des recherches universitaires et des politiques éducatives.

A partir des contributions de **Claude Simard**, de **Dominique Ulma** et de **Ecaterina Bulea Bronkart**, je vous propose de parcourir l'histoire de cette discipline et la façon dont les politiques s'en sont emparés pour en faire un enseignement organisé.

Un objet d'étude ancien

Aristote, dans son ouvrage « L'organon » définit quatre classes grammaticales à étudier : le verbe, le nom, la conjonction, l'article.

Les grammairiens latins exploitent les travaux d'Aristote et Denys le Thrace, au IIème siècle avant notre ère, ajoute la classe grammaticale du pronom, du participe, de l'adverbe, de la préposition.

La grammaire générale et raisonnée de Port-Royal paraît en 1660, ne réforme pas grand-chose ; elle pose le statut du français par rapport au latin.

Premiers échanges entre sphères académique, professionnelle et sociale

Il faut attendre 1780 pour que soit publiée la première grammaire scolaire : *Élémens de la grammaire françoise* de Lhomond. C'est une grammaire destinée aux enfants et à leurs enseignants, l'objectif affiché est la maîtrise des règles de l'écriture française. 10 « espèces de mots » sont étudiés : le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe, le participe, la préposition, l'adverbe, la conjonction, l'interjection. Deux nouveautés donc : l'adjectif et l'interjection. La révolution est dans l'ajout de l'adjectif : jusque-là noms et adjectifs étaient étudiés indifféremment, en référence au latin qui organise les déclinaisons de ces deux mots sur le même modèle. Cette rupture a des origines didactiques : le nom homme prend un s au pluriel pour des raisons sémantiques (il y en a plusieurs), le mot bon prend un s au pluriel pour des raisons syntaxiques d'accord. Enseigner la marque du pluriel (parfois inaudible) est un enjeu essentiel des maîtres de cette époque et nommer différemment des unités qui se comportent différemment était censé faciliter cet apprentissage.

Dès lors, on trouvera l'ajout de l'adjectif dans la grammaire de Port-Royal.

A la fin du XIXème siècle, l'école publique se met en place. Elle a pour but d'apprendre à écrire à tous les petits Français. Une grammaire dite « traditionnelle » est élaborée et vise l'apprentissage de l'orthographe d'accord, la maîtrise des règles du code orthographique, « il faut orthographier les mots correctement ». C'est la grammaire de Maurice Grévisse. L'enseignement prend le mot comme unité de base, les activités scolaires sont la dictée, les exercices de grammaire, l'analyse logique, les définitions sont d'ordre sémantiques.

Entre 1907 et 1911 Ferdinand de Saussure assure des cours de linguistique générale. Charles Bally et Albert Sechehaye, linguistes et anciens étudiants de Saussure, publient le contenu de ses cours et définissent ainsi la linguistique. La science linguistique est définie comme une discipline scientifique, son objet d'étude est la langue, fait social, général, par opposition à la parole, fait individuel. La linguistique étudie le système, son caractère formel, sa syntaxe.

L'enseignement va choisir la « langue » comme objet d'apprentissage.

Accélération et désordre

Depuis, il y a accélération et désordre des emprunts : des secousses notionnelles et terminologiques, des élargissements du domaine grammatical aux mécanismes discursifs et textuels.

Pourquoi ? 3 raisons.

Première raison

On observe des tâtonnements dans les sciences contemporaines du langage : un fractionnement disciplinaire fait émerger la syntaxe, la sémantique, la phonologie, l'analyse du discours, la linguistique textuelle.

Dans les années 1970, la linguistique moderne s'attache aux descriptions structuralistes de la langue. Des universitaires travaillent autour de la phrase et en proposent une typologie :

- distinction entre types de phrases : déclaratif, interrogatif, impératif, exclamatif
- et formes de phrases : active/passive, neutre/emphatique, affirmative/négative

Cette modélisation de la phrase selon Chomsky (un courant de la recherche linguistique) propose un degré d'abstraction non destiné à l'enseignement.

Deuxième raison

Les universitaires sont responsables de collections scolaires dans des maisons d'édition qui se font concurrence. Larousse est éditrice de matériel scolaire et souhaitait promouvoir des contenus grammaticaux à scientificité plus élevée. Des linguistes adeptes de Chomsky étaient directeurs de collections scolaires. Ils mettent sur le marché des manuels et des ouvrages pédagogiques comportant cette typologie de phrases. L'objet de recherche devient alors objet d'apprentissage, en dehors de toute analyse préalable des capacités et des besoins langagiers des élèves.

La grammaire est dite « structurale », l'enseignement se centre sur la phrase, structure hiérarchique où les éléments s'emboitent les uns dans les autres. On enseigne alors les groupes fonctionnels (GN, GV), les relations réciproques, la constitution interne. Il s'agit d'apprendre les propriétés des groupes et des classes de mots par des manipulations : extension, suppression, substitution, déplacement

Troisième raison

C'est un problème politique. La réforme de l'enseignement du français à l'école commence en 1963 par la commission Rouchette qui se nourrit des différents courants de la recherche et se termine fin 1972. Le ministère veut instaurer une stabilisation de la terminologie grammaticale et un équilibre entre tradition et innovation. La typologie des phrases semblait répondre à ces deux critères, elle fait son entrée dans les programmes de 1972. Ce qui est vrai pour les types de phrases l'est pour d'autres objets d'enseignement

dans un contexte de concurrence commerciale entre maisons d'édition qui ont élaboré **dans les années 1970** des nouvelles séries de manuels, sans concertation et affectant la terminologie de la grammaire.

Le foisonnement terminologique renvoie à un foisonnement de contenus et il est en lien avec la rénovation de la discipline.

Les années 1980 voient la reconfiguration de la discipline « grammaire » avec l'inclusion d'éléments issus de la linguistique textuelle et l'analyse du discours. Il s'agit d'identifier et de classer les unités sur la base de l'analyse de leur environnement syntaxique. Concrètement, le « sujet » n'est pas identifié selon des propriétés sémantiques (personne, animal ou chose qui fait l'action exprimée par le verbe ; ce qui pose le problème de phrases du style *Ton texte contient des erreurs ; Il pleut*) mais parce qu'il s'agit d'un terme de la langue qui a des propriétés syntaxiques : constituant obligatoire de la phrase ; dans un rapport d'interdépendance avec le prédicat (ou le GV selon les terminologies) ; occupe en français une certaine place, en général avant le prédicat (ou GV).

Dans l'enseignement, il s'agit donc de sensibiliser les élèves aux mécanismes grammaticaux responsables de la continuité d'un texte inscrit dans une situation de communication. Le manuel de grammaire devient une grammaire de texte.

Parallèlement, les recherches sur l'apprentissage, la conceptualisation, la mémoire, développées par des scientifiques comme Vygotski et Bruner, vont transformer l'approche de l'étude de la langue comme une activité scientifique.

Britt-Marie Barth développe cette démarche dans son ouvrage *L'apprentissage de l'abstraction* en 1987 :

- Première phase d'observation/exploration

Les apprenants sont amenés à réfléchir sur un **corpus soigneusement élaboré par l'enseignant**, à dégager les régularités de fonctionnement progressivement complexifiés

- Deuxième phase de vérification par l'enseignant de la représentation mentale de la notion chez l'élève

- Troisième phase d'abstraction/généralisation : c'est le temps de l'exercisation et la confrontation aux situations nouvelles

Dans les compléments aux programmes et instructions de 1985 pour les écoles élémentaires, on trouve en écho des formulations de type : « les attitudes à l'égard de la langue sont : observer, chercher, comparer », « les techniques d'exploration sont : classer, manipuler »

Dans les années 1990, les universitaires en sciences du langage, de l'apprentissage, prônent la démarche sur corpus : « démarche active de découverte » en étapes hiérarchisées :

- prise de conscience et observation du phénomène étudié
- manipulation des énoncés
- formulation d'hypothèses
- vérification d'hypothèses
- formulation de régularités, de constantes de fonctionnement
- établissement de procédures
- exercisation / application
- réinvestissement contrôlé

Suivant ce courant, les documents d'accompagnement des **programmes de 2002** mettent en place l'observation réfléchie de la langue : « proposer aux élèves de prendre la langue comme objet de réflexion, c'est les engager dans une nouvelle activité à l'égard d'une langue qu'ils pratiquent depuis de nombreuses

années. C'est les faire accéder à la connaissance de ce qu'ils font, les rendre conscients de leur activité délibérée et volontaire ». C'est la définition de l'activité métalinguistique.

Les [programmes qui paraissent en 2008](#) sans consultation des chercheurs en didactique du français constituent un retour en arrière par rapport à la démarche. Il s'ensuit un immobilisme des manuels. C'est à cette époque que paraissent les ouvrages de Françoise Picot « Faire de la grammaire », qui proposent des activités qui semblent reprendre la démarche scientifique sur corpus mais en fait, il ne s'agit pas de corpus mais de collectes faites par les élèves alors que la démarche scientifique repose bien sur un corpus « soigneusement élaboré par l'enseignant ».

Les nouveaux [programmes de 2015](#) renouent avec l'esprit de l'ORL. Et aujourd'hui la terminologie éditée par le Ministère permet une stabilisation des savoirs et de la terminologie grammaticale.