Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 19 (1997)

Heft: 3

Artikel: Décrire les énoncés de la langue: quels enjeux pour la grammaire à l'école?

Autor: Matthey, Marinette

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786181

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Décrire les énoncés de la langue: quels enjeux pour la grammaire à l'école?

Marinette Matthey

Cet article présente une série de notions théoriques permettant d'intégrer à la description syntaxique du français les caractéristiques de la langue orale. Après avoir explicité les différents sens du terme grammaire et montré que la formation des enseignants ne prend guère en considération les multiples aspects de la grammaire à l'école, l'auteure rend compte des propositions faites dans un ouvrage destiné aux formateurs d'enseignants, dans lequel on souligne, entre autres, les discrépances entre pratiques et représentation linguistiques ainsi que la nécessité de construire des outils de description grammaticale qui intègrent la syntaxe de la langue orale. Ces développements théoriques devraient permettre de mieux cerner les différents enjeux de la grammaire, en particulier dans son utilité pour le développement de compétences textuelles, mais aussi pour la réflexion grammaticale en général.

1. La polysémie du terme grammaire

Dans le cadre scolaire, le terme *grammaire* renvoie à l'analyse de la phrase ou à une nomenclature grammaticale, à propos de laquelle les débats ne tariront sans doute jamais. Mais en fait, derrière ce terme immédiatement compréhensible, se dessinent des réalités d'ordres différents, selon que l'on parle de la *grammaire intériorisée des sujets parlants*, de la *description ou de la simulation grammaticale*, ou encore des *modèles métalinguistiques* qui permettent d'expliciter cette description ou cette simulation (Besse & Porquier 1984).

1.1. Grammaire intériorisée

La grammaire est d'abord une *compétence*, d'ordre biogénétique et psychosocial, qui «n'est pas accessible directement mais seulement à partir de ses manifestations externes normales ou pathologiques» (Besse & Porquier, p. 13). Ainsi, l'enfant qui entre à l'école maitrise déjà parfaitement la *grammaire* de l'oral dialogique spontané dans lequel il baigne depuis sa naissance. Ses énoncés ne se différencient pas fortement de ceux produits par les adultes de son entourage, tant du point de vue de la syntaxe que de la morphologie.

Certaines erreurs rencontrées dans les premiers écrits des élèves peuvent être interprétées comme des traces de cette grammaire intériorisée. Par exemple, le découpage syllabique propre à l'enchainement des énoncés oraux[1] peut interférer avec le découpage en «mots» du texte, comme le montrent les exemples suivants:

> [Elle] ai tai ton bé dans un pui (elle était tombée dans un puits) (7ans)
> je ma pplle babar (je m'appelle Babar) (7 ans)

Ces erreurs manifestent une *compétence intermédiaire* dans l'acquisition de l'écrit, compétence qui s'appuie encore largement sur la *grammaire intériorisée* qui soutend les productions orales de l'enfant, mais qui met en œuvre également les premiers acquis scolaires liés aux correspondances phonie-graphie et au groupement de lettres séparées par des blancs.

1.2. Description et simulation grammaticales

Dans cette deuxième acception, le terme *grammaire* renvoie à la «connaissance méthodique et explicite que les grammairiens et les linguistes élaborent à partir de l'observation d'une grammaire intériorisée particulière» (Besse & Porquier, p. 16). Cette connaissance repose sur une construction de l'objet étudié, construction qui implique une certaine idéalisation de cet objet. Ainsi, la grammaire de la langue n'est pas du même ordre que la grammaire intériorisée, même si c'est bien cette dernière qui motive la construction de la première. Les activités permettant la construction de cette grammaire consistent soit à *catégoriser* les unités de la langue pour les mettre en relation d'une manière systématique (c'est ce que fait la grammaire traditionnelle avec la description en «parties du discours», c'est aussi la démarche structurale de l'analyse distributionnelle et de l'analyse en constituants immédiats), soit à *simuler* les règles censées engendrer les énoncés observés (c'est la méthode suivie par la grammaire générative). En Suisse romande, ces deux manières de procéder sont à la base des activités grammaticales explicites mises en œuvre dans les classes depuis le rénovation de l'enseignement du français.

1.3. Les modèles métalinguistiques

Le fait que l'on puisse parler de *grammaire traditionnelle*, de *grammaire fonctionnelle*, de *grammaire générative* ou encore de *grammaire de l'oral* montre qu'il existe des descriptions grammaticales érigées en modèles: «Par modèle métalinguistique, nous désignerons l'ensemble des concepts et des raisonnements à partir desquels le linguiste ou le grammairien cherche à décrire ou à simuler la grammaire intériorisée» (Besse & Porquier, p. 22). On remarquera que cette définition englobe les modèles du savoir scientifique (les «écoles», voire les chapelles linguistiques présentes dans les universités) et ceux du savoir commun, c'est-à-dire la grammaire traditionnelle. Cette dernière constitue bien un savoir sur la langue, savoir perméable aux influences contemporaines des différents modèles métalinguistiques scientifiques, mais elle reflète aussi l'état d'un processus historique de réflexion sur la langue. Notons que cette réflexion est bien souvent impliquée par des problèmes pratiques (*cf.* Auroux 1992), comme l'élaboration de l'écriture, la codification de l'orthographe ou la fabrication de correcteurs syntaxiques intégrés aux traitements de texte informatiques, pour prendre des exemples historiquement très contrastés. De plus, ce savoir est hautement marqué par des aspects individuels, puisque chaque locuteur est légitimement compétent pour s'exprimer sur *sa* langue et que les représentations qu'il met en oeuvre sont largement déterminées par son parcours de formation, de la petite enfance à la mort (car il n'y a pas de raison pour que la réflexion grammaticale cesse d'évoluer à l'âge adulte!). Les multiples aspects psychologiques et sociologiques, théoriques et techniques du savoir grammatical permettent de l'appréhender comme un phénomène anthropologique, étudiable et analysable en tant que tel.

2. La grammaire à l'école: quelles pratiques?

Pour les élèves, comme pour les enseignants, *faire de la grammaire* consiste à décrire méthodiquement des catégories et des fonctions syntaxiques. Cependant, d'autres activités scolaires renvoient aux deux autres sens du mot *grammaire* explicités ci-dessus. En effet, le maitre va apporter des corrections aux textes – oraux mais surtout écrits – produits par les élèves, tentant d'intervenir ainsi sur la *grammaire intériorisée*. D'autre part, dans des leçons étiquetées «orthographe», les élèves vont recenser dans un cahier des règles de grammaire leur permettant de réaliser correctement les accords. Ces règles empruntent généralement le modèle métalinguistique de la grammaire traditionnelles («parties du discours»). De plus, dans son parcours scolaire, l'élève va rencontrer, dans les activités grammaticales proprement dites, non seulement diverses terminologies mais aussi des perspectives grammaticales différentes. C'est le cas, par exemple, dans le canton du

Valais où l'élève passe des moyens romands basés sur un point de vue syntaxique (combinant deux modèles métalinguistique: l'analyse distributionnelle et la première version de la grammaire générative) à un manuel français qui, bien que s'inscrivant également dans une pratique renouvelée de la grammaire, n'en allie pas moins grammaire traditionnelle sémantique et grammaire formelle. Se trouvent ainsi juxtaposées les notions de *complément circonstanciel* et de *groupe prépositionnel* issues de rationalisations théoriques très éloignées l'une de l'autre (Bronckart 1990). Ces va-et-vient entre une vision grammaticale moderne et une vision traditionnelle combinent des modèles métalinguistiques différents et contribuent à la constitution de cet objet culturel polymorphe qu'est le savoir grammatical de l'élève et de l'enseignant. La richesse et l'hétérogénéité des savoirs grammaticaux sont très grandes: que l'on pense aux innombrables ouvrages de référence (non seulement les manuels ou les mémentos «officiels» publiés dans le cadre de l'instruction publique mais aussi les grammaires éditées par Larousse, Robert, Bescherelle, etc., disponibles sur le marché!). On peut penser que cette richesse et cette diversité contribuent finalement à l'élaboration de savoirs grammaticaux en partie individualisés, tant chez l'élève que chez l'enseignant.

3. Grammaire et formation des enseignants

Envisageons maintenant les trois aspects de la grammaire qui nous servent de fils conducteurs jusqu'ici, du point de vue de la formation des enseignants. Dans quelle mesure la formation générale et spécifique des enseignants de français répond-elle aux trois points que nous avons dégagés?

3.1. Grammaire intériorisée

Quand il corrige des textes, l'enseignant intervient sur des énoncés construits par l'élève. Ces énoncés constituent des traces de ses compétences grammaticales intériorisées. De ce fait, le développement de la grammaire intériorisée va reposer sur un double mouvement de structuration: *autostructuration* dans un premier temps (formulation plus ou moins spontanée, par l'élève, d'énoncés formant un texte) et *hétérostructuration* (intervention extérieure sur la forme des énoncés formulés)[2] .

La prise en compte de la dimension textuelle dans la production écrite fait bien partie de la formation des maitres (*cf.* le chapitre «Cohésion et progression du texte» dans *Ouvrir la grammaire*, par exemple, qui présente une réflexion sur les connecteurs et les anaphoriques), mais une formation plus psycholinguistique, impliquant des connaissances sur le savoir spontané des élèves, c'est-à-dire sur leur manière d'envisager la langue, l'écriture et la

grammaire, ainsi qu'une réflexion sur les pistes permettant de relier ce savoir spontané aux notions formelles d'une grammaire utile pour la production écrite font encore largement défaut dans la formation.

3.2. Grammaire descriptive

En raison des enjeux sociaux du *marché linguistique* (Bourdieu 1980), la maitrise de l'orthographe grammaticale reste un des objectifs importants de l'école primaire et secondaire. Cette maitrise est liée à la description et à la connaissance d'un ensemble de règles généreusement pourvues d'exceptions et les pratiques scolaires liées à l'apprentissage de ces règles restent remarquablement stables, quelles que soient les rénovations pédagogiques entreprises. Les connaissances que les enseignants mettent en œuvre dans la transmission du savoir orthographique ont été acquises par eux lorsqu'ils étaient élèves et elles ne posent pas de problème en temps que telles (cela n'a pas toujours été le cas; comme le relève Chervel (1977), le faible niveau des maitres en orthographe était un problème sérieux aux premiers temps de l'école publique).

En revanche, les connaissances liées à la description grammaticale de la langue, c'est-à-dire celle qui est censée pouvoir rendre compte du fonctionnement de la grammaire intériorisée et qui, en classe, occupe les plages horaire étiquetées *grammaire*, est beaucoup plus problématique. Pour être menée à bien, cette description devrait s'appuyer sur les normes objectives de la langue, par opposition aux normes prescriptives ou subjectives (Rey 1972). Or, la formation initiale et continue des enseignants ne met généralement pas à leur disposition les outils grammaticaux qui leur permettraient de mener à bien une véritable description linguistique des normes objectives de la langue, c'est-à-dire des formes couramment rencontrées dans les discours oraux et écrits, formels et informels des locuteurs scripteurs. En fait, les outils mis à disposition des enseignants et des élèves dans le cadre des leçons de grammaire ne sont pas conçus pour analyser les énoncés de la langue mais seulement un sous-ensemble de ces énoncés, celui constitué par les phrases, simples ou complexes mais réputées correctes (les *énoncés-phrases*, Bronckart 1990). Ainsi, on évacue le projet initial de la grammaire, qui est de rendre compte du fonctionnement de la grammaire intériorisée, pour assurer la pérénité d'une grammaire traditionnellement normative et prescriptive. On aboutit alors à une assimilation réductrice de la langue aux seuls énoncés dont la grammaire peut rendre compte. La langue est ainsi réduite à un ensemble fort restreint de phrases dites bien formées, qui ne représente qu'une petite partie des énoncés réels des locuteurs, donc des élèves. Ce fait en soi ne serait pas grave s'il ne comportait pas le risque de faire accroire aux élèves (et aux enseignants!) qu'ils parlent et écrivent mal, parce que leur discours n'est pas réductible à une suite de phrases P ou de phrases transformées. Les enseignants ne sont bien sûr pas les seuls à tomber dans ce travers réductiviste et les linguistes, contrairement à leur apriori

déclaré d'objectivité, ne sont pas en reste quand il s'agit de faire rentrer discrètement par la fenêtre la norme prescriptive qu'ils avaient doctement fait sortir par la porte... (Berrendonner 1981).

Une formation appropriée des enseignants en linguistique, prenant en compte, d'une part, les phénomènes syntaxiques propres à la langue orale et, d'autre part, la variation linguistique inhérente à toute langue naturelle, permettrait de prendre du recul face à l'assimilation réductrice de la langue à l'ensemble des phrases «bien formées».

3.3. La grammaire comme objet culturel

L'appréhension anthropologique de la grammaire comme un objet culturel parmi d'autres ne semble pas encore vraiment de mise dans la formation des maitres. Les blocages engendrés par les problèmes de nomenclature, les affrontements entre les anciens (adeptes d'une vision grammaticale légitimée par l'usage commun) et les modernes (adeptes d'une vision grammaticale légitimée par les connaissances scientifiques du moment) témoignent de l'absence du *regard éloigné* de l'ethnologue, qui permettrait souvent d'inscrire les débats d'aujourd'hui dans une perspective historique relativisante, d'atteindre une réelle compréhension de l'évolution des notions grammaticales.

En conclusion, une formation plus complète des futurs enseignants de langues, axée autour de connaissances linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques permettrait surement de mieux prendre en compte les trois types de grammaire relevés par Besse et Porquier. La grammaire pourrait alors ne plus être vue comme un savoir bien déterminé (un *fundamentum*) que l'enseignant est chargé de transmettre à l'élève (ou, en terme plus piagétiens, que l'élève doit se construire dans un environnement aménagé par l'enseignant), mais comme un ensemble de connaissances *auquel seul l'enseignant a accès* et qu'il utiliserait tant pour guider la réflexion grammaticale des élèves (réflexion qui peut aboutir à un ensemble de connaissances déclaratives) que pour amener l'apprenant à développer certains aspects de la grammaire intériorisée qui soutend ses pratiques discursives orales et écrites.

4. Un ouvrage pour la formation

C'est dans le but de rassembler cet ensemble de connaissances de référence que la Commission romande des moyens d'enseignement a mandaté un comité de rédaction, sous la direction du professeur M.-J. Reichler-Béguelin[3] pour rédiger un ouvrage qui procure à la fois une synthèse des principes qui sont censés inspirer les activités grammaticales dans les écoles romandes

aujourd'hui et une ouverture vers les autres aspects que nous avons présentés plus haut. Cette ouverture se fait dans plusieurs directions et elle propose en particulier des outils grammaticaux permettant de décrire des faits de langue habituellement laissés de côté par les grammairiens. Sans entrer dans une présentation détaillée de l'ouvrage, nous en évoquerons brièvement ci-dessous quelques chapitres, en retenant les éléments qui nous semblent particulièrement intéressants dans le cadre de la réflexion menée dans cet article autour des différents sens du mot *grammaire*.

4.1. Pratiques et représentations linguistiques

Les exemples donnés par les grammaires sont la plupart du temps des exemples construits, ce qui restreint la nature de l'objet langue aux *représentations* en vigueur chez les grammairiens et/ou les concepteurs de manuel et non aux *pratiques* linguistiques réelles des locuteurs. Les ouvertures théoriques proposées reposent avant tout sur une exigence méthodologique: tous les exemples présentés sont des énoncés attestés, soit à l'oral, soit à l'écrit. Ils ont été produits par des enfants ou par des adultes, par des scripteurs débutants comme par des scripteurs experts. Cette exigence méthodologique que se donnent certains linguistes et qui consiste à partir des énoncés réels de la langue et non de construire des énoncés en vue d'une démonstration grammaticale permet de mettre en relief la différence entre pratiques et représentations linguistiques. Prenons un exemple: une opinion couramment répandue dans le public consiste à faire un parallèle entre *langue orale* et *langue familière* d'une part et *langue écrite* et *langue soutenue* de l'autre. La transcription d'énoncés oraux en situation formelle permet de mettre en évidence tant les agencements syntaxiques propres à l'oral que les marques de construction du discours (hésitations, reprises, faux départs) qui sont présentes dans tous les énoncés oraux et qui passent généralement inaperçues aux oreilles de l'auditeur (à moins bien sûr de devenir trop envahissantes). L'exemple ci-dessous, extrait d'un débat sur la loi Toubon et transcrit selon la méthode proposée par le GARS[4], montre bien les particularités de la langue orale, même en situation formelle[5]:

Journaliste	Philippe de Saint-Robert ↗		
Invité	oui euh	vous savez	
	je		
	je crois que	v:	
		vous dites	
		vous dites voilà	l´
			l´
			les médias nous nous suivons le langage des jeunes etcétéra↘ moi je suis pas sûr que vous l(e) suivez↗ j(e) me d(e)mande si d'une certaine manière vous n:e le lui imposez pas au*ssi*↗
Journaliste			*vous* le créez
Invité			et si vous n(e) le créez pas↘ (applaudissements)

Comme le montre la transcription (qui se lit de gauche à droite et de haut en bas), les différences entre le début et le corps de l'intervention du locuteur sont notables. Le début est caractérisé par toute une série de «faux départs» qui se marquent par une hésitation (*euh*), par la répétition de bribes de discours (*je-je crois; v-vous dites-vous dites*), puis l'intervention se déroule sans heurts. Visualisées sous cette forme, les bribes de discours apparaissent comme des bégaiements, comme un véritable parasitage de la langue. Cependant, à l'écoute, ces «scories» ne se remarquent pas et on peut même penser qu'elles revêtent une fonction d'accrochage: l'attention de l'auditeur est en quelques sorte mise en éveil, les bribes de discours préparent le destinataire (les destinataires en l'occurence, c'est-à-dire les autres invités, le journaliste, le public présent dans la salle et les auditeurs) à écouter ce que le locuteur va dire. Les bribes de discours témoignent par ailleurs de la planification discursive opérée par le locuteur. Elles ont donc une fonction tant à l'encodage qu'au décodage du discours: d'une part, elles permettent au locuteur d'occuper verbalement son tour de parole alors qu'il est encore en train de planifier son intervention; d'autre part, les bribes permettent aux destinataires de s'orienter vers le locuteur, de se préparer en quelque sorte à interpréter l'information à venir.

La mise en évidence de ces phénomènes propres à la langue orale[6] aide à prendre la mesure de la distance qui sépare les pratiques des représentations linguistiques: un oral formel n'est pas un écrit oralisé. De ce fait, la langue écrite ne peut procurer l'aune à laquelle on mesure la qualité des productions orales. Ces dernières reposent sur une syntaxe propre, qu'il est difficile de décrire avec les outils grammaticaux actuellement utilisés à l'école. Ainsi, l'énoncé «vous dites voilà les médias nous nous suivons le langage des jeunes» sera évincé d'un corpus de phrases, parce qu'il résiste à l'analyse P → GNS + GV. En effet, on pourrait, peut-être, être tenté de considérer le

segment *voilà les médias nous nous suivons le langage des jeunes* comme une phrase enchâssée complément du verbe *dites*, en appliquant les tests de suppression (*vous dites* n'est pas une phrase P) et de pronominalisation (*vous le dites*). Toutefois, l'absence de subordonnant rend cette solution problématique. De plus, si nous pouvons isoler dans ce segment un groupe verbal (*suivons le langage des jeunes*), le groupe nominal sujet n'est pas bien formé (*les médias nous nous*). Et que faire du segment voilà? Le grand nombre de «restes» une fois l'analyse achevée, c'est-à-dire d'éléments qui échappent au crible des outils grammaticaux utilisés, peut à nouveau faire accroire l'idée que l'oral contient un grand nombre de scories et que, pour être analysable, cet énoncé doit au préalable être transformé, grammaticalisé:

Les médias disent qu'ils suivent le langage de jeunes.
ou
Les médias disent ceci: nous suivons le langage des jeunes

On peut cependant intégrer ces «scories» dans une analyse, si, tenant compte de la prosodie, on visualise la structuration syntaxique comme suit:

	vous dites	
voilà	les médias	nous nous suivons le langage des jeunes

Cette visualisation de l'énoncé oral fait apparaitre les bribes de discours et montre ainsi la structuration progressive de l'énoncé:

- Un premier départ *vous dites* est interrompu par *voilà,* marqueur de structuration qui renvoie davantage à la planification en cours qu'au contenu de l'énoncé (*voilà* pourrait être glosé par «j'en viens au fait, je sais ce que je vais dire»).
- *les médias* constitue un nouveau départ, qui précise le référent (*vous* renvoie aux médias en général et non seulement au journaliste qui pose les questions).
- l'information centrale de l'énoncé est finalement produite sous forme d'une phrase segmentée *nous, nous suivons le langage des jeunes*, dans laquelle le pronom *nous* est thématisé.

Cette analyse, qui prend en compte les processus de planification et d'encodage d'un contenu informatif, permet d'entrer dans la réalité même des *pratiques* de l'oral et de dépasser les *représentations* plus ou moins stéréotypées que nous en avons.

La difficulté à utiliser les notions grammaticales de l'école dans cette analyse syntaxique d'un fragment de discours oral est une des raisons qui ont amené les auteurs à proposer d'autres outils de description, outils qui se caractérisent par leur visée descriptive et heuristique des observables linguistiques.

4.2 Clause et période

Les notions proposées sont empruntées aux travaux réalisés par une équipe de linguistes des universités de Fribourg et de Neuchâtel (*cf.* Berrendonner & Reichler Béguelin (1989) Berrendonner (1990, 1993), Reichler-Béguelin 1992). Ces notions relèvent d'une conception pragmatique et cognitive du langage, dans laquelle la langue est considérée avant tout comme un moyen de *créer* la réalité et non de la *représenter*, et où la communication est envisagée comme un ensemble de processus de traitement de l'information.

La notion centrale dans le cadre théorique proposé est celle de *mémoire discursive*. La mise en oeuvre de la langue par les locuteurs s'effectue sur la base de la *mémoire discursive*, ou ensemble des connaissances partagées par les locuteurs et publiques entre eux. Ces connaissances peuvent être de différentes natures: culturelles ou propres au vécu individuel des personnes impliquées dans l'acte de communication. La mémoire discursive est alimentée par les énonciations successives des interlocuteurs, énonciations qui peuvent aussi être non verbales et ressortir à la proxémique ou à la kinésique. Plus précisément, la mémoire discursive est alimentée par une suite de *clauses* représentant chacune une énonciation minimale (ou *acte de langage*) venant modifier l'état de l'information. Les clauses s'enchainent au sein d'une période ou programme énonciatif complet, identifiable dans le discours sur la base de la structure prosodique qui présente les fonctions intonatives suivantes:

↗↗↗ (etc.) ↘

Ce schéma représente une suite de clauses séparées par des *intonèmes progrédients* (courbe intonative montante, descendante ou plate comportant une fonction d'enchainement[7]) et se terminant par un *intonème conclusif.*

Voici un exemple de période narrative produite par un enfant de cinq ans en situation scolaire (école maternelle)[8]:

Enfant	Adulte
	alors qu'est-ce qu'il fait ce petit lapin↘
(1) eh ben il avait très faim↗ l	
	ouais↗
(2) et pi il a ouvert la porte↗ l	
(3) pi i faisait très froid↗ l	
	ouais↗
(4) alors eh ben il disait oh qu'il faisait froid/l	
	mh↗
(5) pi après il est sorti l	
	ouais↗
(6) trouvait deux bonnes grosses carottes l	
	ouais↗

(7) il en mangeait une l

ouais↗

(8) pi après disait/il avait plus faim↗ l

mh↗

(9) pi aussi eh ben après quand il avait fini la carotte l (10) eh ben il avait y plus y faim↘ il avait plus faim↘

Description syntaxique

Cette période est constituée de dix clauses ou énonciations minimales, aux frontières desquelles (notées par l) apparaissent presque toujours les mêmes marques linguistiques: une clause se termine par une intonation montante (↗) et/ou une pause (/), et la suivante commence par un marqueur de structuration comme *pi, pi aussi, pi après*, ou encore *eh ben*, qui introduit une nouvelle information dans la mémoire discursive.

On remarque que l'enfant rencontre un petit problème de programmation en fin de période. En effet, les clauses 9 et 10 réitèrent le mouvement d'enchainement des clauses 7 et 8, à quelques différences près toutefois: les marqueurs de structuration ne sont pas les mêmes (*pi après vs eh ben*); 9 insiste sur l'aspect «action accomplie», ce qui n'est pas le cas de 7 (9: *quand il avait fini la carotte vs 7: il en mangeait une*); par rapport à 8, 10 ne contient plus de discours rapporté (*il avait plus faim* y est assumé énonciativement par le narrateur); enfin, 10 se termine par un intonème conclusif, alors que celui de 8 est progrédient. Comparer:

7. il en mangeait une↗ 8. pi après disait il avait plus faim↗

9. quand il avait fini la carotte... 10. eh ben il avait plus faim↘

Description de l'interaction

On voit que cette construction périodique, réalisée par l'enfant, est initiée par la question de l'adulte qui marque le début l'échange (*et alors qu'est-ce qu'il fait ce lapin*↘), puis qu'elle s'appuie sur les interventions uniquement phatiques de l'adulte, qui ponctue toutes les clauses (sauf une) d'un *ouais* ou d'un *mh*. Enfin, la clause conclusive est ratifiée par l'adulte, qui répète exactement, et sur le même ton, les paroles de l'enfant.

Les manifestations phatiques de l'adulte entérinent la clause énoncée et constituent en même temps pour l'enfant un encouragement à continuer. Notons que c'est au sein de ce type d'échange que l'enfant élabore peu à peu sa compétence narrative: il a d'abord massivement recours à l'adulte, qui prend en charge s'il le faut la progression du récit, faisant en sorte que l'enfant n'ait plus que des «cases discursives» à remplir; puis l'enfant devient progressivement moins dépendant des interventions de l'adulte.

4.3 Micro- et macrosyntaxe

L'enchainement des segments linguistiques au sein du discours peut être de deux ordres. Tout d'abord, ils peuvent être liés par des liens de séquentialité, de solidarité ou de détermination (accord et rection). Par exemple, au sein d'un GN, certains éléments ne peuvent être déplacés:

une table ronde
*table une ronde

De même, les rapports entre déterminants et noms sont solidaires: un déterminant masculin pluriel implique un nom masculin pluriel et réciproquement.

Mais les liens entre segments linguistiques peuvent ne pas être soumis aux règles de séquentialité et d'implication réciproque, mais dépendre seulement de l'état d'information de la mémoire discursive:

ils m'ont invité à diner, ce couple est charmant
ce couple est charmant, ils m'ont invité à diner

Les deux clauses de cet énoncé peuvent être interverties, dans la mesure où elles n'impliquent pas un ordre séquentiel de l'information (contrairement aux clauses de la période narrative de l'exemple ci-dessus). On remarque que l'identification de la coréférence entre le syntagme plein et le pronom anaphorique repose sur une inférence de la mémoire discursive (*ce couple* > *ils*). Ce type d'enchainement, très courant à l'oral[9], est généralement considéré comme une erreur dans les productions écrites.

La syntaxe du premier type est nommée microsyntaxe, ou syntaxe de rection et la seconde macrosyntaxe, ou syntaxe de présupposition. La syntaxe de rection est une combinatoire propre aux éléments internes à la clause. Les liens entre clauses sont quant à eux soumis à la syntaxe de présupposition.

L'explicitation des liens propres à la macrosyntaxe permet de mettre en lumière certains problèmes rencontrés par les scripteurs dans le traitement de l'information. En voici un exemple, dans le domaine de la gestion des anaphoriques.

Anaphoriques déviants

La macrosyntaxe permet de rendre compte de l'utilisation d'anaphoriques déviants, phénomènes très courant, même chez les scripteurs avancés. En voici deux exemples, tirés de copies d'élèves du lycée (15-16 ans)

Question posée
Le mot «Thélème» signifie «Volonté». Quelles sont, dans les grandes lignes, les caractéristiques de l'abbaye du même nom ? Comment expliquer sa devise, «Fais ce que tu voudras?»

Réponse de l'élève
La vie là-bas n'était pas ordonnée selon des lois, des statuts ou des règles mais selon *leur* bon vouloir et *leur* libre arbitre. *Ils* faisaient ce qu'*ils* désiraient, où *ils* voulaient et n'importe quand.

Dans cet extrait apparaissent des anaphoriques qui ne peuvent être reliés à aucun antécédent dans le texte mais qui pointent sur des informations que le lecteur peut reconstruire (avec plus ou moins de bonne volonté!) sur la base des connaissances de nature encyclopédique dont il dispose: alors que ni dans la question posée par le professeur, ni dans le début de la réponse de l'élève n'apparait un syntagme nominal pluriel qui ferait figure d'antécédent, les anaphoriques renvoient tous à l'objet de discours implicite «les moines de l'abbaye de Thélème», objet faisant partie des connaissances partagées par le maitre et les élèves, mais dont le caractère public est invalidé par l'enseignant dans cette situation d'interrogation écrite.

L'extrait suivant présente un glissement courant du nom d'une catégorie aux membres de cette catégorie (*humanisme* › «les humanistes»: *ceux*):

Les principales manifestations sont l'humanisme, *ceux* qui donnent la première place aux langues et aux littératures anciennes, (...)

En résumé, le modèle théorique esquissé ci-dessus a pour objectif de décrire tous les énoncés de la langue et non seulement ceux qu'on appelle généralement *syntaxiquement bien formés*. Il permet aussi de mettre le doigt sur un des problèmes les plus cruciaux de la communication, à savoir la gestion discursive des rapports entre information implicite et explicite, gestion qui peut être très diverses selon qu'on se trouve, par exemple, en situation d'évaluation – où le recours aux connaissances partagées entre élève et professeur peut être sanctionné – ou en situation de conversation informelle – où ce recours est non seulement légitime mais constitue souvent le ressort même de la conversation. Cette gestion de l'implicite est bien sûr particulièrement cruciale à l'écrit ou dans l'oral formel monologique, en raison de l'absence des conditions dialogiques qui permettent un contrôle du partage de l'information.

5. Perspectives: vers une autre manière de faire de la grammaire?

Les apports descriptifs présentés ci-dessus, avant tout destinés aux formateurs d'enseignants, devraient permettre deux directions de développements pédagogiques, l'une ayant trait à l'évaluation formative en matière de production écrite, l'autre aux contenus d'enseignement de la discipline *grammaire*.

5.1. Analyse des erreurs et évaluation formative

La mise en évidence des différentes combinatoires appelées micro- et macrosyntaxe permet de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition de l'écrit. Ces derniers maitrisent une grammaire de l'oral largement développée en contexte dialogique, grammaire qui repose en partie sur des phénomènes macrosyntaxiques. Les élèves doivent élaborer, dès leurs premiers pas dans l'écrit, une grammaire qui favorise, parfois avec excès, les liens microsyntaxiques (Reichler-Béguelin 1995). Même si un genre discursif est relativement bien maitrisé à l'oral, comme c'est le cas pour le récit chez beaucoup d'enfants en âge préscolaire, ce savoir-faire ne peut se transférer sans autre forme de procès à l'écrit. Dans l'exemple ci-dessous apparait un tel transfert problématique:

> Il était une fois un petit soldat qui avait fini la guerre. Alors il partit dans une forêt mystérieuse Là il trouva un petit nez, une petite oreille et une petite main. et après ils sont partis vers une ville. *Et cette ville tous les gens sont complètement fous* (...) (élève de 3e P, 9 ans, nos italiques, ponctuation originale. Exemple tiré de l'ouvrage en préparation).

La partie en italique peut s'interpréter a priori comme un lapsus: l'élève aurait pu oublier la préposition *dans*. Or, si on restitue un contexte oral approprié à cet énoncé, on voit apparaitre une *période binaire*, formée d'un syntagme nominal détaché en tête d'énoncé et d'un commentaire:

et cette ville↗ tous les gens sont complètement fous↘

On peut comparer cet énoncé écrit à l'énoncé oral suivant (extrait du corpus du séminaire de linguistique française de l'université de Fribourg):

ah ben la Seine/↗ euh les quais sont

les quais maintenant sont canalisés↗ vous savez↘

Le rapport existant entre *cette ville* et *les gens*, comme entre *la Seine* et les *quais*, n'est pas codé par la syntaxe de rection mais bien par la macrosyntaxe. Sachant qu'une ville est peuplée d'habitants, le lecteur restitue sans peine le lien entre les deux clauses. Il en va de même pour *la Seine* et les *quais*.

Les énoncés autostructurés tels que ceux du texte de notre exemple appellent bien sûr, en situation scolaire, une hétérostructuration de la part de l'enseignant. Cette hétérostructuration prendra généralement la forme d'une intervention corrective. Cette intervention pourra être différente toutefois selon le jugement linguistique que l'enseignant aura porté sur les énoncés déviants. Et c'est là qu'une analyse d'erreurs, fondée sur une description de la grammaire intériorisée qui prend en compte les phénomènes de l'oral, peut se révéler utile: elle permet de mieux identifier les problèmes rencontrés par les élèves dans l'acte d'écrire et d'ajuster ainsi les activités de remédiation. Cette analyse d'erreurs nous parait entrer dans une démarche d'évaluation formative des productions écrites des élèves.

Notons que la description linguistique nécessaire à cette analyse d'erreurs n'est pas une fin en soi mais un moyen mis à disposition de l'enseignant pour traiter les énoncés autostructurés des élèves. Cette *métalangue* permet de prendre en compte *tous* les énoncés produits, même ceux qui sont profondément déviants par rapport à la norme. On ne peut oublier cependant que la maitrise de cette norme reste un des objectifs prioritaires de l'enseignement du français, en précisant toutefois que cette norme ne doit pas être fictive et négatrice de la diversité des usages (François (1980) parle alors de *surnorme*[10]). C'est en donnant autant de poids à la description des énoncés non standard et normés qu'on peut amener l'apprenant à maitriser pleinement, et en toute connaissance de cause, les ressources de sa langue.

5.2. Grammaire et éveil au langage

La démarche qui consiste à se donner comme objectif la possibilité de décrire les énoncés «tout venant» conduit à élargir la notion traditionnelle de grammaire. En posant l'existence de deux types de syntaxe (la micro- et la macrosyntaxe), on s'éloigne d'une vision de la grammaire comme *ensemble de règles* pour passer à une représentation grammaticale qui attribue un rôle central à la notion de *modalité de codage* du sens (ou de l'information). Ce changement de perspective s'intègre bien dans des activités dites d'»éveil au langage» (*Language awareness*) (*cf.,* entre autres: Dabène 1985, Garett & James [Eds] 1991, Candelier 1992, Perregaux 1993, Moore [Ed] 1995, de Pietro 1995). Par exemple, le phénomène linguistique de l'accord peut être envisagé dans d'autres langues, connues ou non des élèves, pour mieux faire apparaitre les différentes marques du phénomène linguistique[11]:

	singulier	pluriel	accord adjectif-nom
anglais	this beautiful tree	these beautiful trees	-
français	ce bel arbre [bɛlaʀbʀ]	ces beaux arbres [bozaʀbʀ] phénomène de liaison)	+ (variation morphologique,
	ce grand arbre [grãtaʀbʀ]	ces grands arbres [grãzaʀbʀ]	
swahili	mti mzuri ule («arbre beau ce»)	miti mizuri ile («arbres beaux ces»)	+ (suffixes)

Cet élargissement de la réflexion grammaticale aux différents modes de codage des relations entre segments linguistiques dans différentes langues naturelles peut aider les élèves à prendre conscience d'un certain ethnocen-

trisme grammatical. En effet, l'idée que la structuration d'une langue particulière reflète la structuration du monde est souvent présente chez les enfants, surtout s'ils sont monolingues. Elle détermine parfois des attitudes légèrement dédaigneuses par rapport aux langues apprises par la suite... comme le montre cette remarque d'une jeune élève à propos du mot latin *fons*: «tu te rends compte, les Romains ils ne savaient même pas faire la différence entre une fontaine et une source!». Un enseignement basé sur un éveil au langage peut aussi préparer le terrain pour l'apprentissage d'autres langues.

6. Conclusion

Nous avons commencé cet article en explicitant les différents sens du terme grammaire. Nous avons ensuite souligné que les activités grammaticales au sein de l'école dépassait le cadre des leçons de grammaire proprement dites par le fait, notamment, que les interventions hétérostructurantes des maitres sur les productions écrites des élèves constituaient également une activité grammaticale, dans la mesure où ces interventions tentent d'agir sur la grammaire intériorisée de l'apprenant. Ce type d'activité grammaticale, qui n'est généralement pas reconnue comme telle dans le contexte scolaire, implique une métalangue qui permette de décrire toutes les productions autostructurées de l'élève. C'est à cette condition, nous semble-t-il, qu'on pourra véritablement partir des compétences de l'élève pour l'aider à développer celles qui sont nécessaires au développement de son répertoire langagier. Si on ne peut partir de ses productions, on se coupe de la possibilité d'intervenir dans ce qu'on nomme à la suite de Vygotski la *zone proximale de développement*.

Cette nécessité de partir des productions de l'élève pour développer ses compétences langagières est déjà soulignée dans *Maitrise du français*, ouvrage sur lequel s'est appuyé, en Suisse romande, à la fin des années septante, la rénovation de l'enseignement du français. Cependant, les outils de description grammaticale proposés dans la rénovation ne permettent pas de traiter l'ensemble de ces productions, ce qui introduit une dérive méthodologique discutable: les énoncés susceptibles de recevoir une description grammaticales doivent être triés, sur la base de critères qui restent souvent implicites, pour les élèves en tout cas. Les propositions faites dans l'ouvrage mentionné au point 4 pourraient permettre de rendre opératoire le choix pédagogique de *Maitrise du français*, tout en rendant explicites et cohérents les relais entre grammaire intériorisée, grammaire descriptive et modèle métalinguistique.

Notes

N. B. Ce texte tient compte des propositions de rectification de l'orthographe de 1990.

1 Il existe un schéma canonique du groupement des phonèmes dans l'enchainement du français. Ce schéma se présente sous la forme CVCV (consonne-voyelle-consonne voyelle. Par exemple, *Il part à Vienne en avion* se prononce en fait ainsi [il pa-ra-vjɛ-nã-na-vjɔ̃]. Trois des sept syllabes de cet énoncé n'ont la forme CV qu'en vertu des règles d'enchainement, qui ne respectent pas les frontières de mots (Gadet 1989).

2 J'emprunte à Bernard Py les notions d'*auto* et d'*hétérostructuration*, intitialement utlisées pour décrire les mouvements de structuration de l'interlangue de l'apprenant dans la conversation exolingue (*cf.* Py 1990 et Matthey 1996)

3 Le comité de rédaction est formé de J.-P. Bronckart, S. Canelas, M.-J. Reichler-Béguelin et la soussignée. L'ouvrage est en cours d'achèvement.

4 GARS: Groupe aixois de recherche sur la syntaxe. *Cf.* Blanche-Benveniste & Jeanjean 1987, Blanche-Benveniste (dir.) 1990).

5 Faute de pouvoir intégrer la version orale de la transcription, nous laissons aux lecteurs le soin de recréer le ton de l'émission diffusée le 18 avril 1994 sur France-Culture. Les soulignements dans la transcription signifient qu'il y a chevauchement de parole entre les interlocuteurs, les flèches montantes et descendantes indiquent l'intonation.

6 On remarque dans cet exemple l'absence du *ne* dans *je suis pas sûr*, autre aspect de la langue orale, qui traverse tous les registres de langue.

7 L'intonème n'est pas de même nature que l'intonation. En effet, l'intonème se caractérise par sa fonction alors que l'intonation n'est qu'une onde acoustique. Il en résulte qu'un intonème progrédient peut être constitué d'une intonation plate, montante ou descendante selon le contexte de l'énonciation.

8 Cet exemple est tiré de l'ouvrage mentionné au début du point 4.

9 On observe un même type de reprise dans l'exemple de discours oral radiophonique donné plus haut: *[les médias disent qu'elles suivent] le langage* ***des jeunes*** *(...) [je me demande si ils] ne le* ***lui*** *imposent pas.* Le syntagme *les jeunes* renvoie aux membres d'une catégorie, alors que l'anaphorique *lui* pointe sur le nom implicite de cette catégorie *la jeunesse.*

10 «Il y a surnorme lorsque les tendances unificatrices -inévitables - aboutissent à dénier toute existence aux tendances diversificatrices - elles aussi inévitables» (François, 1980, 29).

11 Pour un compte rendu d'une telle activité en situation scolaire, *cf.* de Pietro (1995).

Références bibliographiques

Auroux, S. (sous la direction de)(1992). *Histoire des idées linguistiques*. Bruxelles, Mardaga (*cf.* introduction).

Berrendonner, A. (1981). *L'éternel grammairien*. Berne, Lang.

Berrendonner, A. (1990). Pour une macro-syntaxe, *Travaux de linguistique* 21, 25-36, Gand, Duculot.

Berrendonner, A. (1993). La phrase et les articulations du discours, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, février-mars 1993, 20-26.

Berrendonner, A. & Reichler-Béguelin, M.-J. (1989). Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique», *Langue française* 81, 99-124.

Besse, H. & Porquier, R. (1984) *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier/Crédif (LAL).

Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé. Transcription & édition*, Paris, INALF-Didier Erudition, 1987.

Blanche-Benveniste, C. (dir.) (1990). *Le français parlé. Etudes grammaticales*, Paris, Presses du CNRS.

Bourdieu, P. (1980). Le marché linguistique. *In: Questions de sociologie*, Paris, Minuit.

Bronckart, J.-P. (1990). «Grammaire. Notes méthodologiques et théoriques à l'intention des enseignants du CO en Valais» et «Guide d'utilisation des manuels «Mauffrey & Cohen»». DIP-ORDP du canton du Valais.

Candelier, M. (1992). «Language Awareness and Policy in the European Context: A French Point of View», *Language Awareness*, 2, 187-193.

Chervel, A. (1977). *... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français; histoire de la grammaire scolaire*. Paris, Payot.

Dabène, L. (1985). «L'éveil au langage: compte rendu d'une expérience en cours», *in: Les langues vivantes à l'école élémentaires*. Paris, INRP, 105-108.

De Pietro, F. (1995). «Vivre et apprendre les langues autrement à l'école - une expérience d'éveil au langage à l'école primaire», *Babylonia* (2), 32-36.

François, F. (1980). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socioculturelles. *Langage* 59, 25-52

Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris, Armand Colin.

Garett, P. & James, C. [Eds](1991) *Language Awareness in the Classroom*. London & New-York, Longman.

Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud, Editions LEP Loisirs et pédagogie S.A.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne, Lang (Exploration).

Moore, D. [Ed] (1995) «L'éveil au langage», *Notions en question -Rencontres en didactique des langues*, 1, Paris, CREDIF/LIDILEM.

Perregaux, Ch. (1993). «»Awareness of language». Prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues», *La Lettre de la DFLM*, 13, 7-10.

Py, B. (1990). «Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction», *in: Le français dans le monde. Recherches et applications*, février-mars 1990. Numéro thématique. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive.

Reichler-Béguelin, M.-J. (1992). L'approche des 'anomalies' argumentatives. *Pratiques* 73, 51-78.

Reichler-Béguelin, M.-J. (1995). Les problèmes de l'emploi du gérondif et des participiales en français contemporain. *In:* K. Zaleska & A. Cataldi (éds). *Le Français Langue Etrangère à l'Université: théorie et pratique*. Actes du Colloque de Varsovie, 25-26 novembre 1993, Varsovie, Uniwerytet Warszawski, Instytut Romanistyki, 243-260.

Reichler-Béguelin , M.-J., Bronckart, J.-P. Canelas, S. & Matthey, M. (ouvrage en préparation) *Phrase où est-tu?* COROME (=Commission romande des moyens d'enseignement).

Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française* 16, 4-28

Beschreibung sprachglicher Enunziationen: was ist für die Schulgrammatik von Wichtigkeit ?

Zusammenfassung

Dieser Beitrag präsentiert eine Reihe von theoretischen Begriffen, die dazu bestimmt sind, die Merkmale der gesprochenen Sprache in die Beschreibung der Syntax des Französischen zu integrieren. Nachdem die Autorin die verschiedenen Bedeutungen des Grammatikbegriffs erläutert hat, zeigt sie, dass den vielfachen Aspekten der Grammatik sowohl in der Schule als auch in der Lehrerausbildung kaum Rechnung getragen wird. Im nachhinein werden Empfehlungen einer für die Lehrerausbildung bestimmten Publikation aufgeführt, in der unter anderem die Diskrepanz zwischen Praxis und linguistischer Beschreibung sichtbar gemacht, sowie die Notwendigkeit hervorgehoben wird, Werkzeuge zur grammatischen Beschreibung zu schaffen, die die Syntax der gesprochenen Sprache integrieren. Diese theoretischen Ausführungen sollten zu einer Klärung der verschiedenen Funktionen der Schulgrammatik beitragen, und darüber hinaus deren Nützlichkeit für die Entwicklung einer Textkompetenz und für die Reflexion über Grammatik im allgemeinen unter Beweis stellen.

Descrivere gli enunciati della lingua: quale sfida per la grammatica a scuola?

Riassunto

Questo articolo presenta una serie di nozioni teoriche che permettono di integrare nella descrizione sintattica del francese le caratteristiche orali della lingua. Dopo aver esplicitato i diversi significati del termine grammatica e dopo aver mostrato che la formazione degli insegnanti non prende in considerazione i molteplici aspetti della grammatica, l'autrice presenta le proposte delineate in un'opera destinata ai formatori di insegnanti in cui si sottolinea tra l'altro la discrepanza esistente tra pratica e rappresentazioni linguistiche e la necessità di costruire degli strumenti di descrizione della grammatica che integrino la sintassi dell'orale. Questi sviluppi teorici dovrebbero permettere una migliore individuazione delle sfide della grammatica, in particolare della sua utilità per lo sviluppo di competenze testuali e per la riflessione grammaticale in generale.

Description of enunciation: its importance for grammar teaching at school

Summary

This paper presents some theoretical notions recently developed in linguistics which allow the integration of the caracteristics of the spoken language to the syntactic description of the French language. The author clarifies the different meanings of *grammar* and claims that teacher training doesn't take into account all the aspects of the grammatical activities at school. Furthermore, she accounts for some ideas proposed in a publication for teacher training, where one emphasizes the discrepancies between linguistics practices and representations and gives some theoretical tools that allow the description of both, written and spoken language. These theoretical developments should bring a more general view on grammar at school and give elements of a useful metagrammatical language for the development of pupils' and students' written language.