

**Table ronde de la journée de formation**  
**« Une grammaire, des grammaires »**  
**ENS de Lyon, 4 octobre 2013**  
**Transcription<sup>1</sup>**

**SOMMAIRE**

(Pour circuler dans la transcription, cliquez sur les titres du sommaire. Chaque titre indique aussi le moment de l'enregistrement correspondant)

INTRODUCTION

DISCUSSION

I. PREMIÈRE PARTIE

- La grammaire inductive et la grammaire déductive [14'35]
- Le métalangage grammatical [22'25]
- Les rapports entre grammaire et orthographe [30'10]
- La formation des enseignants de FLM et FLE [36']

II. DEUXIÈME PARTIE [42'20] : LE SAVOIR GRAMMATICAL

- Les acquis de la linguistique dans les grammaires
- La place de la grammaire comparée [50'50]
- La grammaire, savoir ou compétence ? [54'46]
- L'approche actionnelle et la grammaire [59'30]

III. TROISIÈME PARTIE [50'50] : QUESTIONS ÉDUCATIVES

QUESTIONS ET REMARQUES DE LA SALLE [1'06 / 1'28]

- Remarque 1
- Question 2
- Remarque 3
- Question 4
- Question 5
- Question 6

RÉFÉRENCES ET AUTEURS CITÉS

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE DES PARTICIPANTS

---

<sup>1</sup> Le plus de matière possible a été gardée. Certains passages ont cependant été supprimés (inaudibles à l'enregistrement, redondants, annexes ou encore prononcés en aparté, etc). La syntaxe de l'oral a été remaniée pour être transposée vers celle de l'écrit. Certains mots élidés ont été rétablis : « agrèg » → « agrégation », « prof » → « professeur ». Mais « français langue maternelle », « français langue étrangère » et « français langue seconde » ont été retranscrits « FLM », « FLE » et « FLS » (pour la rapidité de transcription). « Ca » est resté « ça » et non « cela ». « Du coup » consécutif et « maintenant » concessif ont été conservés. Des éléments contextuels ont été indiqués. Ex : *[rires dans l'assistance]*. Les \* renvoient à la bibliographie en fin de document. L'enregistrement a été fourni par Dominique Notargiacomo, professeur de français au collège Aimé Césaire de Vaux-en-Velin. La transcription et les bibliographies ont été faites par Fabienne Dumontet, co-organisatrice de la journée de formation, enseignant-chercheur à l'ENS de Lyon. Merci à Nicolas Malsch pour la mise en forme du document et de l'ensemble du compte-rendu de la journée.

## INTRODUCTION

(Jean-Pierre Cuq, modérateur)

➤ **Présentation des participants :** « Mme Castincaud est professeur de français et de latin dans un collège de l'Oise, directrice de publication de la revue *Les Cahiers pédagogiques*. Dominique Abry est maître de conférences à Grenoble III et qui a été directrice du CUEF. Vous connaissez ses nombreux ouvrages, en particuliers ceux avec Marie-Laure Chalaron, *La grammaire des premiers temps*. Je n'ai plus à présenter Jean-Christophe Pellat que vous avez entendu tout à l'heure et qui est professeur émérite à l'université de Strasbourg, grand spécialiste de linguiste française et qui a cette particularité que j'apprécie beaucoup chez les linguistes grammairiens de la langue maternelle, de s'être dit : « le FLE, c'est intéressant aussi, cela peut faire penser sur la langue ». Et votre serviteur : Jean-Pierre Cuq, je suis professeur à l'université de Nice-Sophia Antipolis et par ailleurs président de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. C'est vous dire que les problèmes d'enseignement m'intéressent tout particulièrement ».

➤ **Amorce du sujet :** « Avec la rentrée des classes, la question de la grammaire revient. C'est un des nos marronniers à nous, les professeurs, et ça me rappelle un article déjà un peu ancien de \*Daniel Coste en 1985 [où il parlait du] « retour de la vieille dame ». Visiblement, elle est encore vivante, ce qui nous laisse beaucoup d'espoir ! La question de la grammaire est une question patrimoniale en France, c'est une sorte de totem. Jean-Christophe Pellat nous rappelait tout à l'heure que nous en faisons beaucoup. Tous les ans, il y a des dizaines de livres de grammaire qui paraissent, en FLE et en FLM. Toutes les semaines pratiquement, vous avez des articles dans des revues spécialisées. Dans la revue que vous connaissez tous, *Le Français dans le monde*, il y a encore ce mois-ci un article d'\*Edvige Costanzo sur la notion de grammaire et vient de sortir aux PUG un ouvrage, \* *Comprendre la grammaire. Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE*. Il y a même des gens à l'ENS de Lyon qui font des journées sur la grammaire et des amphis pleins qui viennent écouter, dans une sorte de masochisme grammatical, auquel je me livre aussi souvent... »

➤ **Plan/Déroulé :** « Je vous propose d'organiser notre réflexion en *trois temps*.

❖ D'abord des choses assez classiques qui reviennent régulièrement, déjà bien documentées. Je demanderai donc à mes collègues, par exemple : êtes-vous partisans d'une grammaire inductive ou d'une grammaire déductive ? à quelle étape de l'apprentissage la grammaire est-elle le plus utile ? est-ce qu'il faut utiliser un métalangage pour enseigner la grammaire et si oui, lequel ? La question de la norme : quel français enseigner ? On disait que le bon français, c'est le français des « bons auteurs », alors que ces bons auteurs étaient ceux qui, en principe, s'étaient démarqués le plus du parler de leur génération... Il y a un paradoxe à se référer à eux alors que ce sont ceux qui, par leur style, ont fait les variations les plus intéressantes. Pour ce qui est du FLM, je me tourne vers Mme Castincaud. Est-ce que les mauvais résultats orthographiques déplorés - et déplorables peut-être - sont liés ou pas à l'enseignement de la grammaire dans les collèges et les lycées ? Cela va de pair avec une question un peu dérangeante peut-être : est-ce que les enseignants d'aujourd'hui savent la grammaire ?

❖ Dans un deuxième temps, quelques thèmes qui renouvelleraient un peu plus nos approches de la question, sur le savoir grammatical lui-même. Quels sont les acquis de la linguistique qui sont vraiment passés dans le domaine grammatical et pourquoi - à mon avis- y en a-t-il si peu ? On a l'impression que les linguistiques ont travaillé pendant un siècle à peu près pour

nous donner un bon raisonnement sur la langue et puis que, dans les livres de grammaire, il y a une sorte de tradition par rapport à laquelle on ne bouge pas beaucoup. Je me dis qu'un savoir qui ne passe pas de l'université au collège et au lycée est un savoir en grand danger. Du coup, peut-on penser, après tout ça, qu'on aurait besoin d'une grande réforme de la grammaire, comme on a tenté il y a quelque temps une réforme de l'orthographe ? Est-ce que le peuple français est prêt à ce genre de chose ? La réforme de l'orthographe, n'est-ce pas, a été un drame national. La grammaire, ce serait pareil, parce que la grammaire et l'orthographe ont partie liée : ce sont les travaux de \*Danièle Manesse qui l'ont en partie montré. Autre chose : en ce qui concerne les affirmations de politique éducative du Conseil de l'Europe sur le plurilinguisme, est-ce que ce que nous faisons en grammaire française amène nos élèves à avoir une vision un peu plus large des langues ou est-on vraiment seulement centré sur le français ? Autrement dit, y a-t-il une place pour la comparaison dans nos enseignements ? Est-ce qu'on peut imaginer un jour ou l'autre, avec tous les guillemets que vous voulez, une grammaire un peu plus « européenne », ou au moins une grammaire plurilingue, si ça peut vouloir dire quelque chose ; disons, un enseignement grammatical qui ouvre en compétence plurilingue ? Ça ne nous amènerait-il pas à une redéfinition de la grammaire et du travail grammatical en classe, face au cloisonnement des enseignements au collège et au lycée ?

✎ Pour terminer, quelques aspects plus éducatifs au sens large : est-ce qu'on peut faire accéder les enfants et les jeunes à un raisonnement correct sur la langue en leur enseignant des choses qu'on sait pertinemment être fausses ou incomplètes et qu'on trouve régulièrement dans les livres de grammaire ? Quelle est la valeur éducative de la grammaire ? Est-on dans une école de l'obéissance à la parole du maître et à celle du livre, ou est-ce que la grammaire peut-être une propédeutique à la liberté de pensée ? On sait bien qu'il y a toujours un ou deux futés dans la classe qui nous posent les bonnes questions... »

## DISCUSSION

(Dominique Abry, Florence Castincaud, Jean-Pierre Cuq, Jean-Christophe Pellat)

### I. PREMIÈRE PARTIE

#### ➤ La grammaire inductive et la grammaire déductive [14'35]

**Jean-Pierre Cuq :** « Pour commencer, peut-être, Dominique Abry, sur la question de la grammaire inductive ou déductive ? »

**Dominique Abry :** « On peut faire les deux. Ça dépend beaucoup de la situation d'enseignement. Au départ, j'étais très « grammaire inductive ». Mais si vous avez 20 heures de cours par semaine... Et si vous avez des apprenants qui ont déjà une pédagogie reçue dans les scolarités qu'ils ont suivies, où ils ont déjà travaillé sur la grammaire – M. Pellat parlait par exemple des Allemands, à la différence des Anglais -, il y a des gens qui ont l'habitude d'avoir des règles et qui viennent vous voir en disant : « non, non, je ne veux pas réfléchir, je veux la règle d'abord et je ferai l'application après ». En tenant compte de la façon dont les

élèves veulent être enseignés, moi qui était très « inductive », je suis devenue parfois un petit peu « déductive ». Ces étudiants trouvent que ça gagne du temps et ils ont une formation d'esprit qui inclut une certaine manière de raisonner sur le langage ».

**Florence Castincaud** : « J'ai travaillé plutôt en tant qu'enseignante de collège sur les obstacles qui se présentent à nous quand on essaie d'enseigner quelque chose et qu'on voit le résultat sur les apprentissages des élèves. S'agissant de l'induction, nous, professeurs de français au collège, n'avons pas trop le choix car les instructions officielles nous disent : « la leçon de grammaire est forcément inductive ». Partant de là, que fait-on ? L'induction a paru plus naturelle à un moment donné. On s'est dit : on va donner un matériau à observer aux élèves, et de là, par une espèce d'assomption extraordinaire, il y va y avoir prise de conscience d'une régularité, d'une règle. L'idée, c'est que notre mémoire fonctionne aussi comme ça : après avoir vu des exemples, on tire une régularité, des concepts et après, on va être capable de l'appliquer. Deux problèmes au moins se posent : celui du temps, comme l'a dit Dominique Abry. Combien de temps cela prend-il de faire une réelle induction ? Deuxième point, qui précède même celui-là : quel matériau est-ce que je propose à mes élèves pour qu'il soit tellement pertinent que mes élèves en tirent forcément la règle que je veux qu'ils en tirent ? On sait que de tout corpus, les élèves peuvent tirer une régularité que vous n'avez pas vue [*rires dans l'assistance*]. (...) Tirer une régularité, c'est bien, mais souvent seul l'enseignant voit la norme ou le fait linguistique qu'il y a derrière et les élèves, eux, ne le voient pas. D'où deux tendances aussi terribles l'une que l'autre. Soit je veux faire un questionnement très ouvert pour ne pas guider l'induction, et je dis : « voilà cinq phrases. Que remarquez-vous ? ». Et là, fuse un tas de remarques telles que je ne sais pas trop quoi en faire. Soit je fais un questionnement très serré comme : « que remarquez-vous sur l'accord du verbe dans ces quatre phrases en fonction du mot qui est placé avant ? ». [*rires dans l'assistance*] Là, les élèves, surtout les meilleurs, vont finir par donner la réponse... Il y a aussi la question de la distribution du travail dans la classe, de façon à ce que ce ne soient pas les élèves déjà aguerris linguistiquement qui trouvent justement ce que nous voulions qu'ils trouvent. Si l'induction doit être une méthode qui aide les plus démunis face à la langue (ceux qui n'ont pas l'habitude d'un retour réflexif sur la langue), ça sera effectivement très difficile à pratiquer. A côté de l'induction, on peut peut-être penser aussi à d'autres formes. Je fais allusion aux travaux de \*Britt-Mari Barth sur l'apprentissage de l'abstraction où elle propose des corpus avec « exemples oui/exemples non » : là aussi, très gourmand en temps si on ne veut pas faire semblant. Mais c'est peut-être pas mal, quand on peut faire voir un phénomène linguistique aux élèves, avec des phrases dans lesquelles il est illustré, des phrases où il ne l'est pas (...) et faire dégager progressivement une régularité. Peut-être à mixer avec des approches déductives dont on prendra le temps de l'appropriation plus tard. Mais l'induction en tant que méthode obligatoire pose beaucoup de problèmes, si on ne veut pas faire semblant, ce qui est quand même l'idéal ».

**Jean-Christophe Pellat** : « Vous avez très bien souligné la gestion des remarques des élèves. J'ai participé à différentes réalisations de manuels. Prenez des élèves jeunes au primaire : comment canaliser leurs réactions ? Ca part dans tous les sens. Une deuxième remarque : dans les manuels de français langue maternelle, apparemment, il y a une ouverture inductive. Un beau texte (ça fait au moins 50 ans que ça existe), une magnifique leçon de grammaire en 2-3 pages. Mais c'est souvent de l'apparence. Ce qui me gêne, dans les manuels de collège, en particulier, c'est que les questions qu'on pose sur le texte supposent qu'on ait déjà fait la leçon (...). Les auteurs ont beaucoup de mal à éviter ça. Du coup, il y a un faux départ inductif et si l'on demande aux enseignants ce qu'ils font réellement, je ne pense pas qu'ils

passent une demi-heure sur le texte : ils vont tout de suite à la leçon pour faire les exercices après ».

**Dominique Abry** : « Je voudrais ajouter que dans ma démarche, je n'ai pas de corpus décontextualisés. Trouver des documents naturels ou « authentiques », c'est très difficile, ce qui nous a amenées, avec Marie-Laure [Chalargon] à créer nous-mêmes nos propres corpus pour avoir un certain nombre d'éléments que nous voulions présenter en situation, avec du sens. C'est parce que c'est très difficile d'avoir de bons corpus qu'on arrive souvent à avoir des corpus décontextualisés. Je ne pense pas que l'on puisse tirer une règle d'un corpus décontextualisé (...) ».

### ► Le métalangage grammatical [22'25]

**Jean-Pierre Cuq** : « Il y a une dizaine d'années de ça, j'avais fait une recherche sur l'utilisation du métalangage dans les manuels de FLE. J'en avais épluché un certain nombre et j'avais trouvé que si un élève commençait à apprendre le français en France, par exemple, puis qu'il continuait en Suisse, faisait un petit tour par le Québec et entre temps changeait de méthode, il aurait rencontré un peu plus de 300 termes de grammaire. S'il savait tout ce que ces mots recouvrent, il aurait pu passer l'agrégation de grammaire à la sortie. Il y a une sorte d'inflation et de bricolage de chaque auteur des termes grammaticaux. J'ai aussi les regardé les nomenclatures officielles de ces pays francophones, quand elles existent. Je m'étais aperçu qu'il y avait un noyau dur d'une vingtaine de termes qui apparaît comme le credo minimal de tous les professeurs de français, parmi lesquels « phrase » (qui pose un certain nombre de problème entre l'écrit et l'oral, comme le signalait Jean-Christophe Pellat). Donc, la question est celle-là : que veut-on que les élèves sachent quand ils sortent du collège et du lycée et sur quoi est-ce que je pleure quand les étudiants arrivent en master [*rires dans l'assistance*] ? »

**Florence Castincaud** : « C'est une question redoutable parce que ça à voir avec l'apprentissage de l'abstraction. A quel niveau dans leur cursus scolaire les élèves sont-ils capables de mettre du sens sous un terme abstrait et ce que recouvre ce terme ? Un petit exemple sur la notion de « sujet ». Rien de plus simple, apparemment, que les notions de « sujet » et de « verbe », sauf que, quand je demande à mes élèves, y compris de 4<sup>ème</sup>, quel est le sujet dans la phrase : « Pierre m'appelle », ils me désignent systématiquement le « m », parce qu'ils ont finalement intégré, à côté du métalangage grammatical, une coutume didactique : en général, le sujet, c'est le mot qui est à gauche du verbe. Notre mémoire marche sur ces deux choses : sur des régularités que j'apprends plus ou moins consciemment et sur des apprentissages abstraits, pratiqués à marche forcée par l'école, qui ont du sens ou pas pour les élèves. Les deux se croisent parfois sous forme de ce que les co-cognitivistes appellent « les prototypes ». Là où nous croyons que les élèves ont intégré un concept, ils ont intégré un prototype. Le prototype de l'adjectif, c'est « petit ». Si je demande si « nouveau » est un adjectif, c'est beaucoup moins net, même en 4<sup>ème</sup>... Le prototype du nom, c'est « la table ». Si je demande si « bonheur » est un nom, là aussi, ce n'est pas si facile... Le prototype du sujet, c'est donc le nom qui est à gauche du verbe et qui va commander son accord. D'où « je les appellent (sic) », « appellent » E-N-T, puisque « les » est devant, c'est normal dans ce sens là. L'élève de 4<sup>ème</sup> qui souligne dans « Pierre m'appelle » le « m » comme le sujet, ne le fera que si je lui pose une question de grammaire. Si, en revanche, la question est de savoir « qui appelle ? », il n'y a aucun problème, il sait bien que c'est Pierre qui appelle et pas moi. Donc

la question est : un métalangage, pour quoi faire ? à quel moment ? et à quel niveau d'abstraction qui soit compatible avec le niveau de développement des élèves ? Redoutable question à laquelle je n'ai pas la réponse. Les instructions officielles nous disent bien d'introduire le métalangage grammatical avec une certaine mesure. On nous en demande beaucoup moins que n'en demande les manuels de grammaire. Le problème, c'est que les enseignants travaillent plus avec leur manuel qu'avec leurs instructions officielles. Même chose pour l'école primaire, où je suis frappée par le nombre de termes que les élèves sont censés avoir ingurgités alors qu'ils n'ont pas les attributs conceptuels parce que c'est beaucoup trop difficile ».

**Jean-Christophe Pellat** : « Là, je perçois une différence en FLM et FLE. En FLM, on en fait vraiment trop. Quand je vois les notions qui sont prévues en classe de 6<sup>ème</sup>, c'est vraiment considérable. Alors que, dans les méthodes de FLE, je constate une retenue, une économie du métalangage qu'on utilise vraiment quand on en a besoin et en prenant les grandes catégories. Autre chose : l'analyse de la phrase, qui nous fait toute une tartine dans les manuels de FLM, on ne la retrouve pratiquement jamais dans les manuels de FLE. Ca veut dire qu'on n'en a pas besoin, qu'il y a des choses plus importantes que ça. Je ne critique pas du tout, mais je vois qu'on économise et qu'on n'utilise que ce qui est vraiment indispensable. Je ne sais pas si Dominique Abry sera d'accord avec moi... »

**Dominique Abry** : « J'allais réagir comme vous. En FLE, on a beaucoup moins besoin de terminologie qu'en FLM. On se surveille parce qu'on est face à des gens qui ont déjà dans leur tête un certain bagage grammatical, ou alors des gens qui, comme par exemple des jeunes apprenants anglais, ne comprendront pas du tout ce que c'est qu'un pronom si vous leur en parlez. Si on a une lourdeur de métalangage, on se retrouve, dans ce cas, à devoir expliquer le mot et le concept, à la fois. C'est une des raisons pour lesquels on est très prudents en FLE. Un exemple, avec les « bases » de \*M. Dubois : je me suis rendue compte en tant qu'enseignante que ce mot « base » avec les anglophones était très clair. On pouvait parler avec eux de la « base » du verbe, alors que dans le monde arabophone, il valait mieux prendre un autre mot. « Base » n'était pas clair du tout. En FLE, il faut tenir du métalangage grammatical que les apprenants ont déjà. On travaille avec des adultes, qui ont déjà une scolarité de plus de dix ans, avec, forcément, un positionnement par rapport à la norme et à la grammaire ».

**Jean-Pierre Cuq** : « Ca élargit le problème à la question des cultures d'enseignement et d'apprentissage. La grammaire, ce n'est pas quelque chose que la langue crée. La question est aussi « qu'est-ce qu'on a dans la tête quand on enseigne une langue à des étrangers ? » et, bien sûr, « qu'est-ce qu'on a dans la tête quand on en apprend une ? ». Ce n'est pas forcément la même chose dans toutes les cultures ».

### ➤ Les rapports entre grammaire et orthographe [30'10]

**Jean-Pierre Cuq** : « Sur la question des rapports de la grammaire avec l'orthographe ? »

**Florence Castincaud** : « Là aussi, c'est compliqué parce qu'on manque d'une didactique de la grammaire et d'une didactique de l'orthographe à l'école primaire. Autant il me semble que la didactique de l'écriture et de la lecture ont fait des progrès, autant je pense que la didactique de l'orthographe a oscillé entre des moments de catastrophisme et d'optimisme. On

manque surtout d'une vision claire de ce que les élèves peuvent acquérir à un moment donné. On sait qu'ils passent d'une étape où ils écrivent un peu les mots comme des blocs à une étape plus sémantique, puis à une étape plus morphologique (enfin, il me semble, à peu près). Je ne sais pas si on calibre bien les apprentissages en fonction de ces différentes étapes. Ce qui est sûr, c'est que l'étape sémantique dure longtemps : si je dis « l'enfant mange des bonbons », un certain nombre d'enfants, encore au collège, vont écrire E-N-T à « manquent » en disant : « il en mange plusieurs ». En quelque sorte, l'acte de manger se répète, et donc, l'acte de manger se répétant plusieurs fois, il faut que je mette E-N-T à « mangent ». (...) Je dis qu'on manque d'une didactique de l'orthographe, parce que les maîtres d'école et les professeurs de collège aussi procèdent par règles d'orthographe faussement simples, au départ. Ils pensent qu'en répétant la règle, on va y arriver, et que c'est peut-être parce que l'élève ne sait pas la règle qu'il ne sait pas l'accord. Toujours à propos de cette histoire sur le « sujet », il y avait un excellent article il y a quelques années dans la revue *Pratique* sur les chaînes d'accord morphologiques, de \*Bessonnat et...

**Jean-Christophe Pellat** : « \*Jaffré ».

**Florence Castincaud** : « Jaffré, voilà ! On y voyait que ce problème d'accord entre le sujet et le verbe, par exemple, peut se décliner sous des formes relativement simples quand le sujet est proche du verbe et se complexifie avec ce qu'ils appelaient « les rupteurs » entre les deux (certains mots qui vont s'intercaler entre le sujet et le verbe). Ils vont faire que l'élève va perdre de vue l'accord entre le sujet et le verbe. Comment faire un programme d'acquisition de l'orthographe qui s'étalerait sur toute la scolarité obligatoire, de l'école au collège ? Peut-être qu'avec le socle commun, avec le rapprochement école-collège actuellement, on va y arriver, avec des apprentissages progressifs où l'on cessera enfin de dire que l'accord sujet-verbe est acquis en CM2. C'est faux, et ce n'est pas possible, de toute façon. Il est beaucoup trop complexe pour être acquis. Ou alors il faut préciser dans quel cas et à quel niveau de complexité il est acquis. On manque de quelque chose qui dise à quel niveau de complexité on se situe quand on veut que les élèves acquièrent tel et tel phénomène orthographique, telle et telle marque d'accord. Or, il n'y pas de phénomène orthographique, ou très peu, qui ne se décline pas en niveaux de complexité. On admettrait que les élèves quittant le CM2 ne maîtrisent pas les accords mais ont peut-être les connaissances suffisantes sur certaines natures de mots qui permettent ensuite de mieux raisonner. Un mot encore, sur la notion de pluriel. Je ne sais pas exactement comment elle est enseignée, mais pour les élèves, elle se résume à « je mets un s » et donc quand on dit à un élève de 3<sup>ème</sup> : « dis donc, tu as oublié d'accorder ton verbe au pluriel ». « Ah oui, c'est vrai ! ». Un « s », et c'est fait [*rires dans l'assistance*] ». (...)

**Jean-Christophe Pellat** : « Ca me désole un peu, quand on sait toutes les recherches qui existent sur l'orthographe et Dieu sait si on découvre des choses importantes. Par exemple, sur les histoires de pluriel, \*Michel Fayol, depuis des années, fait un très gros travail sur l'acquisition du pluriel par les enfants, en commençant par les noms, parce que c'est le plus concret et en terminant par les verbes, qui est le plus difficile. Il y a énormément de choses qui se font et se publient. Pour moi, un excellent livre qui a été fait sur l'enseignement de l'orthographe au primaire, c'est celui de \*Catherine Brissaud, qui est de l'université de Grenoble, et \*Danièle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*. Elles font un résumé de recherches extraordinaire. Michel Fayol, en psychologie cognitive, a fait des choses extraordinaires. Je vous donne un scoop : il va publier en avril un nouveau « Que sais-je ? » sur l'orthographe, qui fera la synthèse de ces approches cognitives. Donc, d'un côté, il y a de très bonnes recherches. D'un autre côté, quand on voit ce qui se fait dans l'enseignement

et surtout les programmes, qui sont des programmes d'empilement... Un professeur de primaire ne peut pas y arriver ! (...) On peut faire des progrès car, les outils, on les a. C'est leur application qui pose problème ».

**Dominique Abry :** « Il y a un mot que l'on n'a pas utilisé et qui poserait mieux ce problème de l'orthographe : c'est celui d' « oral ». Cette présentation d'une grammaire de l'écrit me pose problème si on ne la pose pas par rapport à une grammaire de l'oral. Il n'y a pas deux systèmes dans la tête, ça a bien été montré, mais il y a bien un code oral et un code écrit. Or c'est intéressant de montrer comment les deux se positionnent. Je crois que c'est fondamental, et en FLE j'en suis sûre. D'abord parce que certains ne font pas des discriminations phonologiques et donc les élèves ont du mal à écrire ce qu'ils n'entendent pas. Je suis très « morpho-phonologique ». Ce problème de « E-N-T », de « E », de « E-S », vient essentiellement du fait qu'en didactique de l'oral, ça se prononce pareil. Donc la reconnaissance de l'oralité des discours de l'enfant ou de l'adulte ne me semble pas assez prise en compte dans la didactique ».

### ➤ La formation des enseignants de FLM et FLE [36']

**Jean-Pierre Cuq :** « S'il n'y a pas véritablement de didactique de l'orthographe, il faut peut-être balayer devant notre porte à nous, formateurs d'enseignants. Qu'est-ce qu'on fait pour former de bons enseignants, aussi bien de FLM que de FLE ? Ma question de départ était facile et provocante : est-ce que les enseignants d'aujourd'hui savent la grammaire ? Mais est-ce que nous, nous les formons à savoir ça ? ... Grand silence... [*rires dans l'assistance*] »

**Florence Castinaud :** « Votre question tombe mal à une époque où la formation continue est particulièrement malade. Il faut en revenir à une formation continue qui permette de réfléchir à ce que serait un enseignement de la grammaire et de l'orthographe lié aux publics que nous avons. Comme disait Jean-Christophe Pellat, il y a énormément de publications très intéressantes : les enseignants sont-ils des gens qui lisent de la pédagogie et de la didactique ? Peut-être pas. Mais s'ils ne sont pas lecteurs, c'est aussi parce qu'il n'y a pas de lieux où l'on partage ces lectures. Ces lieux, c'était la grande époque des MAFPEN – mon âge dit assez clairement que je l'ai connue – et puis des IUFM, les ESPE maintenant. Il est fondamental que les enseignants se renouvellent au fil des jours. Juste un exemple, pour terminer. Je fais partie d'une liste de discussion de professeurs de français, comme beaucoup. Je suis frappée par le fait que les enseignants sont très portés sur l'échange entre pairs, ce qui est très bien : tout les jours y arrivent des questions de grammaire comme : « J'ai essayé de faire le « dont » dans les relatives avec les élèves, je ne comprends pas, on s'y perd, que faut-il faire ? ». Les autres échangent, mais très peu d'entre eux font référence à des lectures, à des grammaires, à des ouvrages de didactique. Comme si ce n'était pas naturel de dire : « Tiens, moi, j'ai lu un ouvrage de didactique qui propose telle et telle chose pour aborder la question... ». Il faut que les enseignants se remettent à lire en attendant que la formation continue reparte, pour se former eux-mêmes, à plusieurs ».

**Jean-Pierre Cuq :** « Je voudrais signaler qu'il existe également des lieux associatifs. Je prêche un peu pour ma paroisse. Les associations sont toutes prêtes à faire ce travail de formation continue, par des publications et des journées. Il y a des associations de professeurs de français en France qui manquent de bras et de cerveaux ».

**Jean-Christophe Pellat :** « Je voudrais évoquer la question des cursus de formation en FLE et, je dirais même, du choix des étudiants. Autrefois, j'intervenais dans une maîtrise de FLE dans laquelle on avait des cours de grammaire, d'orthographe, etc, des cours de langue. Aujourd'hui, chez moi, à Strasbourg, on fait moins de langue et beaucoup plus d'autres choses. Se pose donc la question de la formation minimale des étudiants. Quand je faisais un cours de grammaire en master de FLE, les étudiants étaient demandeurs. Mais aujourd'hui, on va faire « utilisation d'Internet », « utilisation des outils modernes », alors que, quand je vais sur le terrain à l'étranger, il y a des endroits où il n'y a pas d'électricité, donc une connexion Internet... (...) »

**Dominique Abry :** « Je suis d'accord pour dire que les maîtrises ou masters FLE auxquels j'ai participé montrent que les futurs enseignants en FLE sont très avides de formation en grammaire. Je rajouterais toujours cette idée que, du moment qu'il n'y a pas dans la tête des gens, même adultes, un rapport entre l'écrit et l'oral, on voit actuellement apparaître des erreurs d'orthographe, notamment sur le passé composé, avec la disparition de l'opposition des [e] et des [ɛ]. On corrige en master : « j'ai *étais* ». (...) [A Jean-Pierre Cuq] Tu as posé une question tout à l'heure : qu'est-ce qui est rentré dans la didactique ? Et bien, la phonétique n'est pas rentrée du tout ! Même dans les méthodes que j'apprécie beaucoup, quand on voit à la fin le tableau des voyelles et consonnes du français, on reste encore à 16 voyelles. Or la plupart des auditions, dans les CDs qui vont avec ces méthodes, n'ont pas 16 voyelles. On ne touche pas à un sacro-saint système, alors que les enfants ne parlent pas comme ça : est-ce qu'ils font la quatrième nasale, etc ? Il y a donc la nécessité de savoir quel français parlent les élèves et quel français parle le professeur ».

## II. DEUXIÈME PARTIE [42'20] : LE SAVOIR GRAMMATICAL

### ➤ Les acquis de la linguistique dans les grammaires

**Jean-Pierre Cuq :** (...) « Tu me donne une transition, puisque j'allais me tourner vers Jean-Christophe Pellat pour passer à la deuxième partie de cette table ronde, sur le savoir grammatical et sur le passage des acquis de la linguistique dans les grammaires ».

**Jean-Christophe Pellat :** « Je voudrais aller dans le sens de Dominique Abry sur un exemple central pour elle, celui de la conjugaison. Si on raisonne strictement en termes d'oral, la conjugaison est plus facile à apprendre. Ce qui gâche tout, ce sont les tableaux de conjugaison, qui ne sont pas pédagogiques. Ils sont faits uniquement pour mémoriser les formes et puis, quand on ouvre un Bescherelle, on trouve la troisième personne du singulier, passé simple, etc. Mais fondamentalement, si on a une progression uniquement orale, on réussira beaucoup plus facilement. Il y a un collègue que vous connaissez sans doute, \*Christian Surcouf, à l'Université de Lausanne, qui fait un projet d'apprentissage de la conjugaison cent pour cent sur l'oral, et c'est beaucoup simple. Juste une anecdote : je fais des fiches de grammaire sur sujet redoutable, le « e » caduque. Je travaille en collaboration avec une collègue de Montpellier. Je vous avoue que, entre les gens du Nord et ceux du Sud, pour savoir si on prononce le « e » caduque ou pas et faire le décompte des syllabes... [Avec l'accent de Montpellier] « Une belle petite fille »: vous ne le prononcez pas pareil à Strasbourg et à Marseille. Comment trouver un terrain d'entente ? C'est extrêmement difficile ! Pour revenir à votre question de la transposition didactique des acquis de

linguistique, je voudrais prendre un exemple qui me préoccupe, parce que je ne sais pas si j'ai la solution : celui des compléments circonstanciels. Vous avez évoqué dans votre introduction le fait qu'on va peut-être présenter aux apprenants des notions fausses, mais qu'ils vont finir par pouvoir les maîtriser. Prenons les compléments circonstanciels : vous avez une contradiction irréductible entre l'analyse grammaticale scolaire et la linguistique. Je résume rapidement. La grammaire scolaire : les circonstances de l'action. Je pose les quatre questions fondamentales : où ? quand ? comment ? pourquoi ? et les compléments circonstanciels : temps, cause, lieu, manière. « Je vais à Lyon ». « Tu vas où ? ». « Je vais à Lyon » : complément de lieu. Analyse linguistique : on change complètement de perspective. Il y a des compléments qui sont liés au verbe, appelés par lui, pronominalisables, et les autres, qui sont périphériques, etc. Vous avez cette distinction fondamentale entre complément de verbe et complément de phrase. Contradiction totale avec la grammaire scolaire. « Je vais où ? », « je vais à Paris » : complément circonstanciel de lieu, de circonstance, donc, alors que pour la linguistique, c'est un complément essentiel du verbe « aller » - on ne peut pas s'en passer d'ailleurs. Qu'est-ce qu'on fait dans l'enseignement par rapport à cette contradiction absolue ? Beaucoup de grammaires en FLM essaient d'introduire la notion linguistique, qui se trouve également dans la terminologie grammaticale de 1997 : complément essentiel – complément circonstanciel. On introduit la terminologie linguistique et c'est vrai que sur le plan orthodoxe, théorique, c'est plus juste. Maintenant, que vaut-il mieux faire avec les enfants du primaire ? Les enseignants du primaire me disent : « de toute façon, les compléments circonstanciels ne posent aucun problème ». Comme ce n'est pas un problème d'apprentissage majeur, est-ce qu'il faut y aller avec l'artillerie lourde de l'analyse linguistique ou est-ce que quelque chose de plus léger, de plus rapide suffit ? Je vous pose la question, je n'ai pas la réponse ».

**Jean-Pierre Cuq** : « Je pense à des problèmes plus complexes. Est-ce que « je », « tu » et « il » sont des pronoms ou est-ce que ce sont les marques du verbe seulement ? Du coup, est-ce que, pour faire une phrase, on a absolument besoin qu'il y ait un sujet devant le verbe ? Est-ce qu'un verbe tout seul ne peut pas faire une phrase ? etc. Quand on tire le fil d'un côté, on risque de détricoter l'ensemble... (...) Qu'est-ce qu'on est autorisé à faire avec les apprenants ? »

**Dominique Abry** : « En FLE, et moins en FLM, il y a déjà un autre système dans la tête de l'apprenant. On n'a pas parlé de la place de la contrastivité dans la classe. Elle est nécessaire en FLE. Nous avons cet avantage d'avoir en face de nous quelqu'un qui va comprendre la syntaxe de la phrase et la morphologie parce qu'il y a des langues à morphologie plus lourde ou à morphologie plus légère, et des systèmes syntaxiques différents. Pour les enfants qui n'ont qu'une seule référence dans la tête et se la construisent, c'est un peu différent ».

**Florence Castinaud** : « Ce serait un débat justement de savoir si les enfants ont une référence ou deux. Je fais allusion aux travaux de \*Claire Blanche-Benveniste ou de \*Berrendonner et \*Reichler-Béguelin en Suisse qui disent presque – je vais oser quelque chose - que l'écrit, la syntaxe de l'écrit, est comme une langue seconde pour nos élèves. Ça me paraît une piste didactique intéressante, dans la mesure où la syntaxe de l'écrit fonctionne, il me semble, d'une manière suffisamment différente de celle de l'oral pour que ça nous permette de travailler cette distance, cet écart comme étant un obstacle au sens des didacticiens qui présentent la notion d' « obstacle » comme quelque chose de transparent, que les élèves ne voient pas, mais qui va les empêcher d'accéder à un progrès intéressant. Si nos élèves pensent que l'écrit est plus ou moins une transcription de l'oral toiletée par une transcription orthographique, ils vont passer à côté de « patrons de phrases », comme

dit \*Nina Canach, intéressants à travailler à l'écrit et à décoder en lecture. Quelque chose comme la position en début de phrase - « Irrité, il tapotait nerveusement sur la table » - ne sera absolument pas produit pas les élèves spontanément et ils auront du mal à en interpréter le rapport cause-conséquence en lecture. Ce qui est intéressant, c'est de travailler aussi cet oral comme quelque chose, non pas de familier et de fautif, mais comme l'oral que nous pratiquons tous, à côté d'un écrit que nous ne pratiquons pas spontanément non plus, sauf quand notre oral est une sorte d'écrit travaillé. Ce métalangage, il est intéressant de le travailler en fonction de l'objectif qu'on poursuit, de l'analyse qu'on fait des difficultés des élèves et des obstacles. Quand on a quatre heures en 4<sup>ème</sup> comme c'est notre cas en collège, on se dit « où sont les priorités ? quel est le métalangage dont ils ont besoin ? quelles sont les notions sur lesquelles je vais passer du temps et celles sur lesquelles – le complément circonstanciel, par exemple – ce n'est peut-être pas la peine de faire des leçons à l'infini, parce que ce n'est pas ça qui pose problème ? ».

### ➤ La place de la grammaire comparée [50'50]

**Jean- Pierre Cuq :** « Avec ce que vous avez dit, on s'est bien approché de la mise en regard de l'oral et l'écrit, et de la comparaison des systèmes. Avec les autres professeurs de langue, est-ce qu'il y a des terrains d'entente possibles, de la grammaire en commun à faire ? »

**Jean-Christophe Pellat :** « Je voudrais évoquer une expérience que nous sommes en train de faire à Strasbourg de coopération entre français et allemand, puisqu'on est bien placé. On fait un travail sur la nomenclature grammaticale comparée du français et de l'allemand en France et en Allemagne, pour essayer de rapprocher les grammaires. On se rend compte qu'on va avoir des problèmes communs à gérer, par exemple, dans le choix des auxiliaires, « être » et « avoir ». Et puis il y a des problèmes plus spécifiques : nous avons un subjonctif et un conditionnel, ils ont deux « konjuntive » ou subjonctif 1 et subjonctif 2. Ils n'ont pas la même conception des pronoms que nous. Par exemple : « *mein* buch », « *mon* livre ». « *Mein* » est un pronom possessif chez eux. Chez nous, c'est un déterminant. Donc on essaie de comparer nos terminologies et d'agir là où il y a difficulté pour chaque type d'apprenant, français ou allemand ».

**Florence Castinaud :** « Les programmes de français de collège de 1996, dans les documents qui s'appelaient « Accompagnement » et qui étaient magnifiquement faits, proposaient justement de réfléchir à un glossaire grammatical commun à diverses langues. C'était passionnant, mais tout ça a disparu. Les documents d'accompagnement ne sont même plus disponibles sur le site Eduscol et donc on est arrivé à une période bien différente, malheureusement, un peu de glaciation, mais on espère que quelque chose d'autre reviendra [*rires dans l'assistance*] ».

**Jean-Pierre Cuq :** « C'est sans parler des faux-amis grammaticaux. Dans le cas de l'allemand, par exemple, « attributif » pour l'adjectif ».

**Dominique Abry :** « Je dirai juste une chose et là, c'est la phonéticienne qui parle. Il y a des étudiants de niveau C1 qui sont capables de faire des erreurs de liaisons obligatoires. Jamais un Français ne fera une erreur de liaison obligatoire. Il fait des tas d'erreurs dans les liaisons facultatives. Par exemple, il dira toujours, pour « les enfants », « [l e z ɑ̃ f ɑ̃] ». Personne ne dira : « [l e ɑ̃ f ɑ̃] ». Ce qui nous montre bien qu'il y a différents apprentissages de la langue

maternelle par rapport à la langue étrangère. La reconnaissance parfois du code de l'oral par rapport à ce code de l'écrit est tout à fait intéressante, et nous a confortés dans l'idée qu'il fallait faire un système des déterminants à l'oral qui n'était pas le même que celui de l'écrit ».

**Jean-Pierre Cuq** : « Tu veux dire que, chez les natifs, il y a des compétences qui se sont installées totalement ? »

**Dominique Abry** : « C'est pour ça que les enfants disent le [nelefã] [au lieu de « l'éléphant »] et le [nwazɔ] [au lieu de « l'oiseau »]. Ce qu'un étranger ne dirait jamais. Des analyses ont été faites sur des corpus d'erreurs d'apprenants : certaines sont tout à fait similaires à celles de nos enfants qui apprennent le français, et pas d'autres. C'est intéressant de voir celles qui ne le sont pas et celles qui le sont ».

### ➤ La grammaire, savoir ou compétence ? [54'46]

**Jean-Pierre Cuq** : « Alors, grammaire comme savoir ou grammaire comme compétence ? »  
[sourir parmi les intervenants, rires dans l'assistance]

**Florence Castincaud** : « Question redoutable sur la notion de « compétence » qui, vous ne l'ignorez pas, fait polémique dans le monde enseignant. Avant de se demander : « quelles compétences ? », il faudrait peut-être se poser la question : « quelles grammaires pour quels objectifs ? » (je parle de grammaire scolaire). On ne l'a pas tout à fait définie. Au moment où les trois grammaires ont été introduites - « grammaire de la phrase », « grammaire du texte », « grammaire du discours » - et où l'on nous avait dit : « elles s'interpénètrent, vous devriez pouvoir faire la liaison de l'une à l'autre sans trop de problème », j'avais essayé de me demander : « mais on fait de la grammaire pour quel objectif ? ». Traditionnellement, on fait de la grammaire pour l'orthographe (quelle est d'ailleurs la partie de la grammaire qui est liée à l'orthographe ? Ce serait à discuter). On nous dit aussi qu'il faut faire de la grammaire pour favoriser l'interlangue, pour faire accéder les enfants aux langues étrangères. Les professeurs de latin comme moi disent toujours : « Mais il faut bien de la grammaire pour le latin, comment vont-ils faire ? ». Ce n'est pas si évident, car passer du COD français à l'accusatif latin crée plein d'obstacles chez les élèves. Est-ce qu'il s'agit d'améliorer les compétences de nos élèves en lecture ? Ou d'améliorer leurs compétences à l'écrit ou à l'oral, donc en production ? Ca fait au moins quatre grands objectifs et trois entrées, donc douze parties grammaticales ou douze endroits où se situer sur la carte de notre grammaire. Quand on a les fameuses quatre heures d'enseignement par semaine, la question des compétences, c'est donc de faire un choix : « je choisis de faire quoi en grammaire, comme réflexion sur la langue, pour faire faire quel progrès identifiable, adapté à leur niveau ? ». C'est comme ça que je poserais la question : « j'ai des élèves de 6<sup>ème</sup>, je voudrais leur faire faire tel progrès à l'écrit, qu'est-ce que je vais choisir comme apprentissage grammatical, inclus dans une compétence qui dépasse le savoir lui-même ? ». Jusqu'aux instructions de 2008, on était d'accord pour dire que les apprentissages grammaticaux n'étaient pas faits pour eux-mêmes mais pour améliorer les compétences des élèves. C'est moins net dans les dernières instructions qui ont l'air de faire des savoirs grammaticaux pour eux-mêmes, dont l'assomption viendra plus tard, dans des activités d'écriture que ça aura contribué à améliorer. La question est donc encore en débat actuellement ».

**Jean-Christophe Pellat** : « Je voudrais repartir d'une question que m'a posée tout à l'heure Chantal Parpette [maître de conférences en didactique du FLE à l'université Lyon II], celle de

la linguistique dans l'enseignement. Il y a des choses qui préoccupent beaucoup les linguistes, mais est-ce que ce sont des choses qui sont préoccupantes dans l'apprentissage – et inversement, d'ailleurs ? On a évoqué la question des expansions du groupe nominal. Pour nous, linguistes, dans la perspective distributionnelle, ça a été toujours ce souci de dégager le noyau fondamental d'une phrase et, donc, de mettre les expansions de côté. Mais c'est une préoccupation de linguiste. Est-ce important pour l'apprentissage ? Quand on montre que le complément circonstanciel peut toujours être supprimé parce que les circonstances, ce n'est pas important, c'est bien pour les linguistes, mais est-ce une priorité d'apprentissage ? Le lien n'est pas automatique. On pourrait passer en revue ce que les linguistes proposent et ce que l'apprentissage propose ».

**Dominique Abry :** « Il faudrait aussi replacer l'approche actionnelle qui nous intéresse en FLE et ce que dit Beacco sur l'approche par compétences. La compétence linguistique doit se positionner par rapport à l'approche par compétences, non l'inverse ».

### ➤ L'approche actionnelle et la grammaire [59'30]

**Jean-Cuq :** « Il y a une compatibilité entre l'approche actionnelle et la grammaire ? »

**Dominique Abry :** « Oh ... oui, bien sûr ».

**Jean-Pierre Cuq :** « Moi, je pense que non ». [*rires dans l'assistance*]

**Dominique Abry :** « Si vous regardez ce qui concerne la grammaire, c'est très bien inclus dans la compétence linguistique et ils restent très prudents, [dans le CECRL]. Ils disent qu'il y a plusieurs descriptions grammaticales, comme l'a dit Jean-Christophe Pellat, et vous faites celle que vous voulez. Le Cadre [européen commun de référence pour les langues] n'a pas été très directif sur le choix de la description linguistique. Par contre, il est plus directif sur la typologie des exercices, puisqu'il va aussi parler des activités. Dans les exercices, on pourrait parler au départ de l'exercice structural, mais il y a peut-être aussi autre chose dans les exercices que les structuraux. Puis il y a l'activité et la tâche. L'approche actionnelle, c'est quelque chose qui tendrait à remettre l'apprenant comme acteur social ».

**Jean-Pierre Cuq :** « Donc, c'est quoi une tâche grammaticale par rapport à une activité grammaticale ? »

**Dominique Abry :** « Je pense qu'il n'y a pas de tâche grammaticale. Il y a des activités grammaticales ».

**Jean-Pierre Cuq :** « Nous sommes d'accord ».

**Dominique Abry :** « Mais ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'approche actionnelle. Pour moi, c'est à l'intérieur. Je reprends d'ailleurs une définition de Robert Bouchard sur « exercice », « activité » et « tâche » ».

**Jean-Pierre Cuq :** « Je suis d'accord avec lui et pour moi, il n'y a pas de tâche grammaticale ».

**Dominique Abry :** « Pour faire une tâche, il faut au préalable avec des activités et des exercices qui y préparent. Donc ça ne me gêne pas ».

### III. TROISIÈME PARTIE [50'50] : QUESTIONS ÉDUCATIVES

**Jean-Pierre Cuq :** « J'ai eu des enfants, comme beaucoup, et ces aspects éducatifs, voilà ce qui me préoccupe. Au bout d'un moment, ils ont des questions et on leur dit : « mais qu'est-ce qu'elle vous a dit, la maîtresse ? ». « Elle nous a dit ça ». « Et bien, demain tu lui réponds ça ». Et parfois on sent une certaine insatisfaction, n'est-ce pas... Alors, qu'est-ce qu'on apprend aux enfants en faisant de la grammaire ? A être obéissant au maître, à ce qu'il y a écrit dans les livres ? Moi, ça me pose un peu problème en tant que grammairien. Je préfère de beaucoup qu'on reste sur des incertitudes, mais des incertitudes qui tiennent compte de l'esprit de l'enfant. Ce n'est pas forcément compatible avec la vie scolaire ».

**Florence Castincaud :** « Autrement dit, est-ce qu'on peut admettre une part de flou dans la grammaire ? »

**Jean-Pierre Cuq :** « Faut-il donner des réponses que l'on sait parfaitement discutables sur le fond, par les linguistes en particulier ? »

**Florence Castincaud :** « Pour moi, la grammaire, ça a d'abord pour objet de faire toucher du doigt le côté vivant, intéressant, passionnant du travail sur la langue. C'est un travail d'apprentissage des normes, aussi... »

**Jean-Pierre Cuq :** « Et oui, il y a des examens à passer... »

**Florence Castincaud :** « Peut-être aussi qu'au collège, je me sens un peu plus loin des examens à passer : j'ai cette chance ! Pour moi, c'est surtout [important] que les élèves aient fait des progrès en ayant des choix plus riches à leur disposition quand ils veulent dire ou écrire quelque chose. Je choisis donc mes objets ou mes savoirs grammaticaux en fonction de choses qui ne sont pas sclérosées et pas simplement parce qu'il faut les apprendre – sauf, quelquefois, en 3<sup>ème</sup>, l'année du brevet, où l'on se dit : « ils peuvent tomber sur cette question ». Ce sont plutôt des choses qui peuvent leur servir. Au niveau du lexique, il y a plein de choses à faire pour faire passer du lexique qu'ils pratiquent spontanément au lexique d'une nouvelle de Maupassant, du côté de l'émotion ou des sentiments. Je suis dans un collège un petit peu difficile et je ne dirais pas que j'y arrive à tous les coups, mais ce n'est pas trop difficile de faire passer cette notion : « Il y a effectivement des normes, il y a des exemples limites à certains moments et moi-même, tiens, comme vous, je ne sais pas trop comment cette phrase... ». De toute façon, le but, ce n'est pas de l'analyser pour la décortiquer, mais de dire : « Quel moyen linguistique peut-on acquérir qui nous aide à avoir des procédés plus intéressants quand nous écrivons ou quand nous parlons ? ». Je souligne quand même qu'au brevet des collèges, depuis l'année dernière, l'épreuve contient extrêmement peu de questions de grammaire. Une, minimum, c'est tout. Les professeurs se sont beaucoup fâchés en voyant ça, en disant : « A quoi ça sert de faire de la grammaire toute l'année, si c'est pour poser aux élèves une question sur un pronom et c'est tout ? ». Ça veut dire peut-être que l'institution va nous dire maintenant : « Si le brevet, c'est ça maintenant, vous êtes autorisés à faire moins de grammaire d'étiquetage, et à pratiquer plus une

grammaire de développement des compétences ». Mais ça n'est pas dit comme ça. Donc c'est un problème dans le monde des enseignants de français de collège actuellement ».

**Dominique Abry :** « Ce qui me préoccupe aussi beaucoup en ce moment, c'est l'évolution de la règle de grammaire en fonction du niveau des apprenants. C'est très difficile ! Qu'est-ce que c'est qu'une grammaire de niveau A1, de niveau A2, de niveau B1, de niveau B2, de niveau C1 ? Quand on fait un ouvrage pour un A2, on est amené à présenter des tableaux de grammaire qui sont ... partiels. Je ne dirais pas que c'est faux, mais parfois, pour l'accord du participe passé, c'est presque ... faux ! Mais on ne peut pas faire autrement, vu le niveau des apprenants. Prenez [aussi] le problème du passé composé et de l'imparfait... Bref, ça, c'est une grande question ».

## QUESTIONS ET REMARQUES DE LA SALLE [1'06 / 1'28]

### ➤ Remarque 1

**Jean-Charles Pochard** (professeur des universités en français langue étrangère, université Lyon II) : « [à Dominique Abry] Un point que j'aimerais voir développer : enseigner le français langue seconde en France et enseigner le français langue étrangère à l'étranger ? Si je suis en France et que j'ai 5, 6 nationalités différentes... Si je suis à l'étranger dans un pays dont je connais ou j'entends la langue, j'aurai peut-être un point de vue plus comparatiste... Par ailleurs, la grammaire, j'en rêve comme étant de l'instruction civique. Il y a des règles dans la société qui ne sont pas exprimées du tout. A l'occasion du travail sur la grammaire, on peut les expliciter ».

### ➤ Question 2

**Participant :** « Je suis enseignant de physique-chimie à la base. J'ai un gros problème avec le métalangage. Est-ce qu'on peut parler de son usage en termes de niveau ? Est-ce qu'à partir du niveau A2 un métalangage poussé devient nécessaire pour avancer ? Et sur le fait qu'on ferait trop de métalangage à l'école, est-ce que ce n'est pas l'évaluation qui pousse à cela ? »

**Jean-Christophe Pellat :** « Oui, vous savez très bien que l'évaluation conditionne l'enseignement. A propos du métalangage, \*André Chervel, qui a fait l'histoire de la grammaire scolaire, dénonce la « rage d'étiqueter ». Grevisse, par exemple, distingue 32 compléments circonstanciels principaux ! Je caricature un peu, mais c'est vrai qu'on fait trop de métalangage. Votre idée rejoint ce que pense Dominique Abry : finalement, selon les niveaux, on introduit un métalangage qui correspond. Ca me semble une piste très intéressante à creuser. »

**Dominique Abry :** « Je ne peux qu'approuver ce que dit Jean-Christophe Pellat. Et je reprends ce que j'ai dit : [il faut] savoir si les apprenants demandent du métalangage ou pas. De plus, parfois, on est face à des classes très hétérogènes. Les professeurs de FLE peuvent avoir jusqu'à 15 nationalités différentes dans une classe. (...) Prenons le cas des possessifs pour faire très simple. Les enfants ou les adultes, vous allez voir, réagissent en général très bien. Vous êtes en classe et vous désignez le sac d'une apprenante : « Elle a un sac, c'est *son*

sac ». Vous allez voir très nettement qu'il y en a qui vont se dire : « tiens, qu'est-ce qui se passe ? » et qui auront tout à fait compris que l'un est l'objet possédé et l'autre le possesseur : on n'a pas dit : « c'est *sa* sac », on a dit : « c'est *son* sac ». Est-ce qu'il faut dire : « ça s'accorde avec l'objet possédé et pas le possesseur » ? Je ne sais pas. Mais, intellectuellement, la réflexion est bien là. Ils vous regardent et vous voyez que l'un se dit : « ah, c'est pareil, ça va » et l'autre : « il y a quelque chose qui ne va pas ». Alors les étiquettes...

### ➤ Remarque 3

**Françoise Boch** (maître de conférences en sciences du langage, Université Grenoble III) : « Je voulais juste faire la publicité pour un manuel de grammaire que j'utilise énormément dans la formation des enseignants du primaire mais aussi du collège, et qui résout beaucoup de problèmes qui ont été exprimés ici, que j'ai aussi rencontrés : \*Maurice Laurent, *Les jeunes, la langue, la grammaire*, aux éditions « Une éducation pour demain », en 2 tomes ».

### ➤ Question 4

**Participant** : « J'enseigne la grammaire à l'université d'Orléans, à des étudiants de sciences du langage en spécialité « enseignement ». Le problème, c'est qu'ils ont eu des professeurs de linguistique pendant deux ans pour lesquels les compléments circonstanciels, c'est une aberration. Ils ont interdiction d'associer « circonstanciel » et « complément ». Pour eux, ce sont des « modifieurs ». On parle de « complémenteurs » d'un côté et de « modifieurs » de l'autre. Et après, quand les étudiants sont professeurs des écoles et sont confrontés à des élèves, dans les livres de grammaire, on parlera de compléments circonstanciels. D'un côté, il y a une simplification extrême sur des critères de fonctionnement (est-ce que c'est essentiel, appelé par le verbe ou non ?), de l'autre il y a les éditions du Grévisse qui, comme le rappelait Jean-Christophe Pellat, comptent 32 circonstanciels, dont « ils sont sortis par temps de pluie, « complément circonstanciel de météorologie » [*rires de l'assistance*] (...).

**Jean-Christophe Pellat** : « Effectivement, c'est ce que disait « la rage de nommer ». Cela pose le problème des chapelles terminologiques : soit on fait du recyclage en prenant « circonstanciel » et en mettant autre chose dedans, soit on pratique la rupture, par exemple par « complémenteur », etc. On prend donc autre chose, mais « autre chose », qui s'en sert ? ».

**Participant** : « En terminologie, il y a aussi le problème des termes aberrants ou difficiles d'interprétation. Par exemple, quand on dit « pronom personnel », les étudiants répondent spontanément : « C'est personnel parce que cela désigne des personnes ». Mais dans « je l'aime bien », « l' » peut être quelque chose. Ce sont les personnes de la conjugaison : 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> personne. Mais, dans ce cas, pourquoi est-ce qu'on n'appelle pas « adjectif personnel » ce qu'on appelle « possessif » ? « Possessif » ne veut pas dire grand-chose. Et ce qu'on appelle « le passé » désigne souvent l'avenir : dans « *soyez rentrés à midi* », « soyez rentrés », l'impératif passé, n'est pas du tout appliqué au passé. Il y a une distinction entre accompli et passé qui n'est pas du tout dans la terminologie, qui est incorrecte. Les mots grammaticaux sont souvent des pièges car ils ne correspondent pas au langage courant ».

**Florence Castincaud :** « Au collège, je m'en tire en faisant un pas de côté. Je m'apprête à faire une leçon sur les compléments circonstanciels, je me demande si cela correspond à un problème que rencontrent mes élèves. Laquelle de leurs difficultés vais-je résoudre ? S'il n'y en a aucune, je ne suis pas obligée de faire cette leçon. Mais si je recueille des récits de mes élèves qui sont squelettiques parce qu'il n'y a pas assez de chair, je peux prendre un de leurs textes, demander comment on l'enrichira et il y a fort à parier que ce sera avec des compléments circonstanciels, mais aussi avec autre chose. Là, on verra de quel métalangage on aura besoin.

### ➤ Question 5

**Participant (CASNAV de Lyon) :** « On n'a pas du tout parlé du FLS, le français langue seconde, langue de scolarisation, ce matin. La difficulté, c'est qu'on se situe à la jonction entre le FLE et le FLM. Les enseignants commencent par une approche qui relève du FLE et, très vite, ils vont plus vers le FLM avec plus de métalangage parce que c'est ce qui se passe dans les classes, et ce en quelques mois. Il y a toujours ce dilemme. Avez-vous des conseils à donner aux enseignants ? En sachant que l'approche du FLE ne semble pas suffisante, parce que, quand l'élève se retrouve en classe, l'enseignant de FLM dit : « il n'y connaît rien, il ne sait même pas ce que c'est qu'un sujet ou un verbe »... »

**Dominique Abry :** « Le FLE va quand même lui donner des compétences. Il faut donc savoir ce que vous voulez donner à l'enfant ou l'adolescent. Avec la démarche méthodologique grammaticale du FLE, le but est de donner une compétence langagière. Et c'est primordial, au départ, par rapport à un savoir grammatical. Vous allez lui apprendre à écouter, parler, lire, écrire : c'est fondamental. Bien sûr, il y a des différences terminologiques dans la façon dont on analyse grammaticalement. Mais en FLS, l'urgence, c'est l'insertion de l'enfant dans un milieu social qui parle une langue qu'il ne possède pas ».

**Jean-Christophe Pellat :** « Je peux vous donner les références d'une personne qui fait sa thèse avec moi sur l'apprentissage du français aux enfants des ENAF. Elle se pose justement cette question FLM/FLE ».

**Jean-Pierre Cuq :** « Je suis d'accord avec Dominique Abry pour dire que l'urgence, c'est l'entrée dans la langue et dans les savoir-faire linguistiques. Si on utilise du métalangage, il faut le faire seulement avec celui qui sera demandé dans la classe de FLM. Je ne crois pas qu'il y ait d'antagonisme ».

### ➤ Question 6

**Participant (Prag de FLE, Université Lyon III) :** « Souvent, on passe par l'anglais pour les termes grammaticaux. Mais cela pose problème [aux apprenants], car il y a déjà la structure de leur langue maternelle et celle du français. Cela ajoute donc au problème car tous ne connaissent pas les termes en anglais ».

**Dominique Abry :** « Vous posez à nouveau le problème de la terminologie. Et si par exemple, vous avez des étudiants chinois, cela peut être intéressant de leur faire comparer la structure du français et de l'anglais, qui sont plus proches, avec celle du chinois ».

**Jean-Christophe Pellat :** « Je participe à une action pour le développement du français au Ghana, pays anglophone. Ils connaissent en général une ou deux langues africaines, l'anglais ensuite, puis le français : ça va tout seul. La structure de phrase est identique ».

**Dominique Abry :** « Pour l'anecdote, j'ai fait une formation en Zambie, avec des enfants qui parlaient plusieurs langues africaines et l'anglais. Le professeur faisait cours sur les possessifs et a passé presque une demi-heure à expliquer que l'anglais était différent du français sur ce point, etc. Je voyais les enfants pas du tout intéressés...J'ai ensuite demandé à l'enseignant : « savez-vous comment se construit le possessif, dans la langue africaine parlée en Zambie ? ». Il m'a répondu : « c'est pareil qu'en français » ! Et il n'avait pas pensé à utiliser le fait que les enfants parlaient cette langue... ».

## RÉFÉRENCES ET AUTEURS CITÉS

- BARTH, Britt-Mari, *Le savoir en construction*, Paris, Retz, 1993  
- *L'apprentissage et l'abstraction*, Paris, Retz, 2001 [1987] (nouvelle édition augmentée)
- BEACCO, Jean-Claude, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner avec le CECRL*, Paris, Didier, 2007
- BERRENDONNER, Alain et REICHLER BEGUELIN, Marie-José, « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue Française*, n° 81, février 1989
- BERTOCCHINI, Paolo et COSTANZO, Edvige « La notion de grammaire », *Le Français dans le monde*, n°389, septembre 2013
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, « Faire des phrases », *Le Français aujourd'hui*, n° 101, mars 1999  
- « La notion de variation syntaxique dans la langue parlée », *Langue française*, n°115, « La variation en syntaxe », 1997, p. 19-29.
- BOUCHARD, Robert, « Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », *Le Français dans le monde : Recherches et applications*, 1989, p. 60-69
- CAMUSSI-NI Marie-Armelle et COATEVAL Annick, *Comprendre la grammaire. Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE*, Grenoble, PUG, 2013
- CATACH, Nina, « La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite. Norme, système, stratégie », *Pratiques*, n°70, juin 1991

CHERVEL, André, *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot, 1977 (1981 réédition, sous le titre *Histoire de la grammaire scolaire*, Petite Bibliothèque Payot).

- « Grammaire scolaire et grammaires savantes : la transposition didactique en question », in COLOMBAT Bernard, FOURNIER Jean-Marie et RABY Valérie (eds), *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives*, Paris, Champion, 2012, p. 325-350.

COGIS, Danièle et MANESSE, Danièle, *Orthographe, à qui la faute ?*, Paris, ESF, 2007

COGIS Danièle et BRISSAUD Catherine, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, 2011

COSTE, Daniel « Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère », *Langue française*, n°68, 1985, p.5-17

DUBOIS, Jean, *Grammaire structurale du français : le verbe*, Paris, Larousse, 1967

FAYOL, Michel, et JAFFRE, Jean.-Pierre. (s.d.). *Orthographier*, 2008.

FAYOL, Michel, LARGY, Pierre et COUSIN, Marie-Paule, « Acquérir le pluriel des noms : existe-t-il un effet de fréquence du nom ? », *Lidil*, n°30, 2004 p. 39-54

JAFFRE, Jean-Pierre et BESSONNAT, Daniel, « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques », *Pratiques*, n° 77, mars 1993, p. 25-42

LAURENT, Maurice, *Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à la grammaire explicite*, Larnod, Une éducation pour demain, 2 volumes, 2004-2009

SURCOUF Christian, « L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE : comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe ? », *Tranel*, n°54, 2011, « L'enseignement et l'orthographe en FLE », p. 93-112

## BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE DES PARTICIPANTS

ABRY, Dominique et CHALARON, Marie-Laure, *La grammaire des premiers temps (A1-A2)*, Grenoble, PUG, 2000 [1996]

- *La grammaire des premiers temps (A2-B1)*, Grenoble, PUG, 2009 [1999]

CASTINCAUD, Florence, CAMPANA Marc, *Comment faire de la grammaire*, Paris, ESF éditeur, 1999

CUQ, Jean-Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Paris, Didier, 1996

RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2009 [1994] 7<sup>e</sup> édition revue et augmentée.