

Grammaire ou grammaïque

Approche épistémologique Grammaire, ou grammaïque ? C'est avec ces termes que Bernard Combettes tentait d'éclaircir les redoutables ambiguïtés du terme lors de la [journée de l'ONL](#) en 2006...

Pour lui, le mot "grammatica" aurait pu être traduit en français par **grammaïque** (de la même famille que mathématique, linguistique ou phonétique – étude de...). Il a été basculé en français en **grammaire** (comme annuaire, syllabaire, dictionnaire), ce qui renvoie plutôt à l'idée de collection, de manuel... De "science", on passe à "recueil".

Or, le sens du mot est aujourd'hui polysémique. Le [dictionnaire](#) en donne une liste de définitions édifiantes :- La "grammaire" peut être entendue comme un **système** de régularités, présent dans toute langue. Mais quand les programmes demandent l'"enseignement de la grammaire", cela ne se confond pas avec l'"enseignement de la langue". Faut-il donc enseigner des règles immuables et gravées dans le marbre ?- Le terme grammaire peut aussi signifier la **description** du système linguistique...- ... ou se limiter à la description spécifique de la **morphosyntaxe** (excluant le lexique et la conjugaison, par exemple...) : - Il peut aussi référer à l'**ouvrage** qui permet d'enseigner ce système (on achète une grammaire comme un dictionnaire, mais on n'achète pas un algèbre)- ... ou encore au **moment pédagogique** où, en classe, on enseigne la grammaire.

Evidemment, on voit immédiatement les problèmes didactiques redoutables que cela va poser à l'École, pour savoir quelle langue enseigner, ou de quelle description a-t-il besoin. Nombre de pays (anglo-saxons) n'en font pas l'enseignement explicite : leur système linguistique est très différent du nôtre. Or, l'enseignant français a d'abord besoin d'une compréhension claire du système de la langue. "Pour que les enfants ne fassent pas trop de grammaire, il faut que l'enseignant en fasse beaucoup " écrit Combettes. Quelle que soit la décision pédagogique qu'il prend pour son l'enseignement, il a d'abord besoin de maîtriser ce dont quoi on parle.

Cinquante ans de va-et-vient Quand on observe l'histoire de l'enseignement de la grammaire ([André Chervel](#) en est un connaisseur incomparable), on constate que le but était double : de Lhomond à Chapsal, on veut à la fois instaurer un usage « correct » de la langue en éradiquant les dialectes et langues locaux, et permettre d'orthographier correctement les mots, notamment les accords, dans une pédagogie déductive (la règle, puis l'application de la règle). Chervel indique même que c'est l'inflation de cette « grammaire scolaire », savoir spécifique construit au cours du XIXe par les maîtres de l'enseignement primaire, qui sera à l'origine du blocage de l'évolution de l'orthographe, comme en témoigne aujourd'hui encore la difficulté à faire appliquer les prescriptions d'usage de norme orthographique « rectifiée » (voir l'article sur l'orthographe).

A la lumière des linguistes, dans les années 1960 et 1970, de nouvelles instructions pour l'enseignement du français sont publiées en 1973, dans la suite des travaux de la commission **Rouchette**. Ils insistent au contraire sur la communication et la transversalité. Les programmes de 1995 inventent la « maîtrise de la langue », ceux de 2002 l'observation réfléchie de la langue (ORL). L'enseignement préconisé est inductif : on observe, on compare, on déduit, on range, on classe, on nomme...

2007 marque un nouveau changement radical de cap net du discours, avec l'appel à des « leçons systématiques et progressives », mais l'entrée en vigueur du « socle commun » introduit également les notions de « connaissances, capacités et attitudes », qui impliquent

toujours de recourir à « des modalités de travail basées sur l'observation, la manipulation et la formalisation de règles ».

Que sait-on sur la grammaire ? L'apprentissage de la grammaire exige un **temps important et progressif de conceptualisation** qui n'est même pas forcément terminée à l'âge adulte. C'est un véritable « *champ conceptuel* », au sens de Vergnaud : « *un espace de situations-problèmes dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs types en étroite connexion* ». Il se constitue par paliers successifs, avec une capacité d'abstraction de plus en plus grande, mais les enseignants n'ayant pas toujours les éléments précis pour mesurer les acquis réels de compétences chez leurs élèves.

Concept et conceptualisation

Le **concept** est une étiquette, un attribut, une propriété de l'objet donné, qui en possède plusieurs : ce mot est un verbe, un nom, un complément... La **conceptualisation** est un processus : former des concepts, c'est catégoriser pour limiter la complexité du monde, par des « stratégies mentales » inconscientes, disait Bruner. C'est un processus progressif, modifiable en fonction du « stock des savoirs personnels ». L'art grammatical n'est pas naturel, la grammaire s'apprend, se pense, avec le temps.

Pour catégoriser, pour conceptualiser, toute discipline prend appui sur sa « métalangue » : les mots qui lui permettent de nommer les catégories et les concepts. En grammaire, ce sont des mots comme *verbe, temps, sujet, adjectif, passé composé*... En cours d'apprentissage, des termes intermédiaires provisoires peuvent être utilisés pour aider à penser (« nom de famille du *verbe* » pour « *infinitif* »).

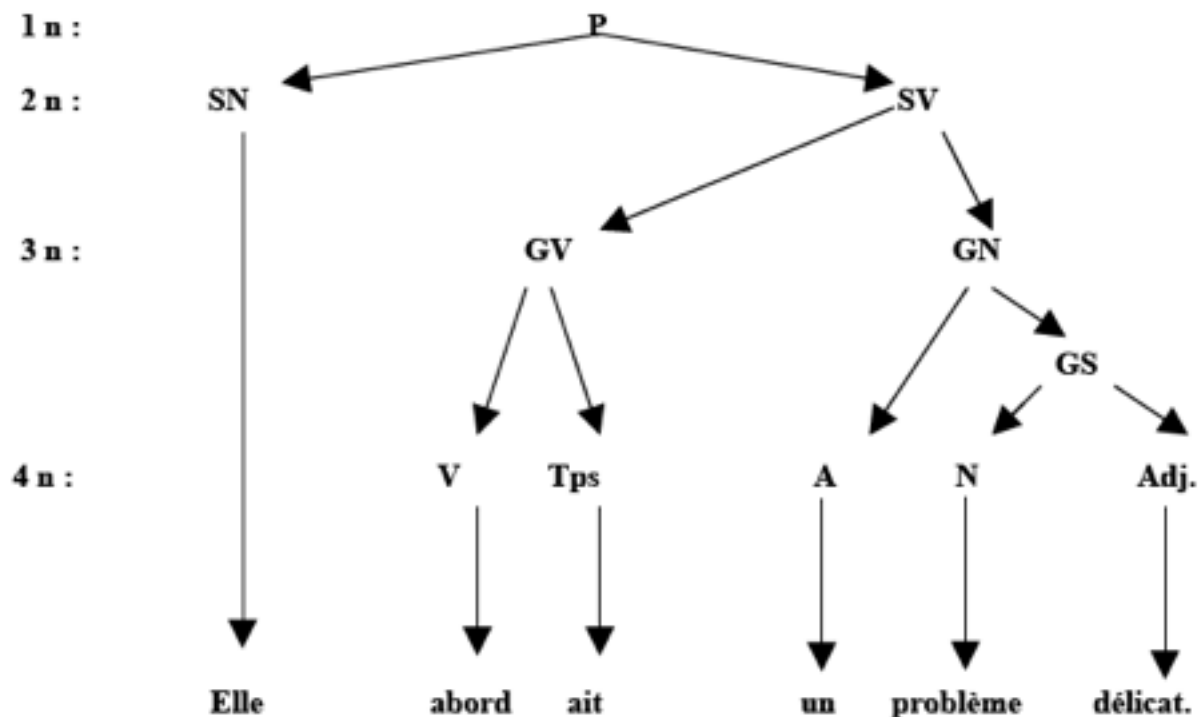
A l'Ecole primaire, si on en croit les spécialistes du développement, on passe d'une grammaire « **implicite** » dans les petites classes à une grammaire « **explicite** ». Le sujet développe progressivement sa capacité « métalinguistique » : pouvoir raisonner explicitement sur la syntaxe d'une phrase, et contrôler progressivement l'usage qu'il fait des règles de grammaire, quand il produit des textes. Certaines compétences sont dites « **procédurales** » (on sait faire correctement sans expliciter les règles), d'autres « **déclaratives** » (on peut justifier par des règles énoncées verbalement).

Dans les activités de classe, la « *secondarisation* » (passer des concepts quotidiens aux concepts scientifiques), selon le mot de Bakhtine, implique de pouvoir décontextualiser, au-delà de la situation initiale. Mais certains élèves, restant collés à la tâche (*coller, compléter, ranger, déplacer, remplacer*...), s'enferment dans l'agir scolaire, quand d'autres décodent le sens de l'activité, distinguant la tâche scolaire de sa signification (ils savent ce qu'il y a à apprendre, pas seulement ce qu'il y a à faire...).

Les objets scolaires, dit Bernard Schneuwly, psychologue genevois, sont donc à **enseigner, à interroger, à faire décoder**. On n'utilise plus la langue pour **communiquer**, mais comme **objet** spécifique d'étude. Or, dit Bernard Lahire, sociologue, c'est une activité qui risque de mettre à distance les élèves culturellement les plus éloignés de l'Ecole, pour qui la langue se résume à ses fonctions de communication : il ne s'agit pas seulement de parler (ou d'écrire), mais de comprendre comment on parle (ou on écrit). Ce n'est qu'en parvenant à la « *secondarisation* » que l'élève distingue « ce qu'il y a à apprendre ».

L'apport décisif de Chomsky

L'arbre de Chomsky, 1956, structures phrastiques⁵⁷



Niveau 1 : niveau de la phrase (P)

Niveau 2 : niveau du Syntagme Nominal (S.N.) & du Syntagme Verbal (S.V.)

Niveau 3 : niveau du Groupe Nominal (G.N.) & Groupe Verbal (G.V.)

Niveau 4 : niveau du GN constitué de A (Article) + GS (Groupe Substantival : nom + adjectif) ou bien GV = V (Verbe) + éventuellement auxiliaire (Aux), etc.

La grammaire générative et transformationnelle, diffusée en France par Charmeux et Genouvrier dans les années 1970, voulait pouvoir « rendre compte de la manière dont l'enfant se constitue la syntaxe » pour lui permettre de produire et comprendre... Il s'agissait de concevoir chaque phrase en fonction d'un modèle de base (la structure de base) sur lequel on peut appliquer un nombre fini de « règles de réécriture » impliquant des choix de transformation. Mais comme son modèle « innéiste » avait été critiqué, la « transposition didactique » de cette théorie fut difficile : ses simplifications, les outils utilisés (arbres, diagrammes...), la terminologie (« axe paradigmatique » et « syntagmatique ») laissa bien démunis et circonspects nombre d'enseignants qu'on tenta de former à la hussarde à ces nouveaux modèles. Faute de pouvoir facilement s'intégrer dans les pratiques des enseignants, elle subit à mains égards le même destin que les « mathématiques modernes » dont le greffage fut également tenté à l'époque.

Donner du sens à la grammaire, une gageure ?

Du coup, la mise en œuvre des instructions officielles de 2002 fut difficile. La richesse de leur

contenu, peu accompagnée localement, laissa souvent désemparés les enseignants devant les difficultés de la mise en œuvre de l'Observation Réfléchie de la langue. **Sommés de « changer », certains entendirent qu'il ne fallait plus enseigner**, qu'il suffisait d'entraîner le « dire » pour que le « comprendre » adienne. Il ne sert à rien, désormais, de savoir que ce n'était pas ce que disaient les programmes de 2002 : une fois de plus, l'injonction seule ne produit pas de changement.

En effet, les savoirs des courants cognitivistes rejoignent ceux des approches vygotkiennes, sur le fait qu'il faut « mettre des mots sur les catégories » pour accéder au sens et savoir orthographier. S'il est certes contre-productif de mettre trop précocément l'accent sur un apprentissage systématique du métalangage grammatical, c'est la **catégorisation progressive** qui permet d'accéder à la « secondarisation », de pouvoir **prendre le langage comme objet d'étude**. En cherchant à comprendre « comment ça fonctionne », on aide à écrire, mais on aide aussi à penser.

Toute réflexion grammaticale est donc **conscientisation d'une connaissance implicite**, d'une pratique qui n'est pas formellement exprimée. La prise de conscience par l'exercice grammatical construit le passage d'un implicite à un explicite. Mais contrairement à ce qui se passe dans les autres disciplines, la grammaire ne transmet pas un savoir extérieur, facile à objectiver : la langue appartient au sujet, elle forme une composante forte de sa personnalité et de son développement. L'élève doit faire l'effort de se décentrer. Les progrès ne sont souvent appréciables que sur le long terme, il n'y a pas pour l'élève de rapides résultats tangibles, ce qui peut décourager l'élève ou lui faire perdre le sens de ce qu'il effectue, ne percevant le moment de grammaire que comme activité abstraite, mécanique et ennuyeuse.

La question du sens, pour les élèves, des activités grammaticales, est donc un enjeu premier pour permettre d'apprendre.

Grammaire : ce que ça demande à l'enseignant

Décortiquer la langue, oui, mais de quel point de vue ? Dans sa thèse, [Philippe Clauzard](#) revient en profondeur sur ces questions, et synthétise les différents « points de vue » selon lesquels on peut regarder la langue :

- **phonologique** : les sons, les syllabes, l'intonation..
- **morphologique** : la composition des mots (lexicale : télé/vision ou fonctionnelle : vu/vue/vus/vues). On parle plus souvent de la morphosyntaxe.
- **syntactique** : mise en ordre des mots et assemblage dans la phrase. C'est à ce niveau qu'on peut démonter les syntagmes, tenter de les réordonner, de supprimer ou d'explanser...
- **sémantique** : le sens véhiculé par les formes linguistiques
- **pragmatique** : une phrase syntaxiquement correcte doit encore être adaptée au contexte...

Selon, donc, qu'on priorise le point de vue du sens, de la forme grammaticale ou de l'énonciation, **on ne va pas porter le même regard sur la phrase, employer les mêmes définitions, faire les mêmes catégories**. Ce sont donc autant de complexités invisibles pour les élèves (ou même parfois les enseignants...), qui n'appréhendent pas forcément de type de distinction fine. Chaque point de vue peut donner des conceptualisations différentes.

Ph. Clauzard prend pour exemple trois points de vue pour parler du sujet du verbe :- d'un point de vue **sémantique**, le sujet du verbe est le nom qui désigne la personne (ou la chose)

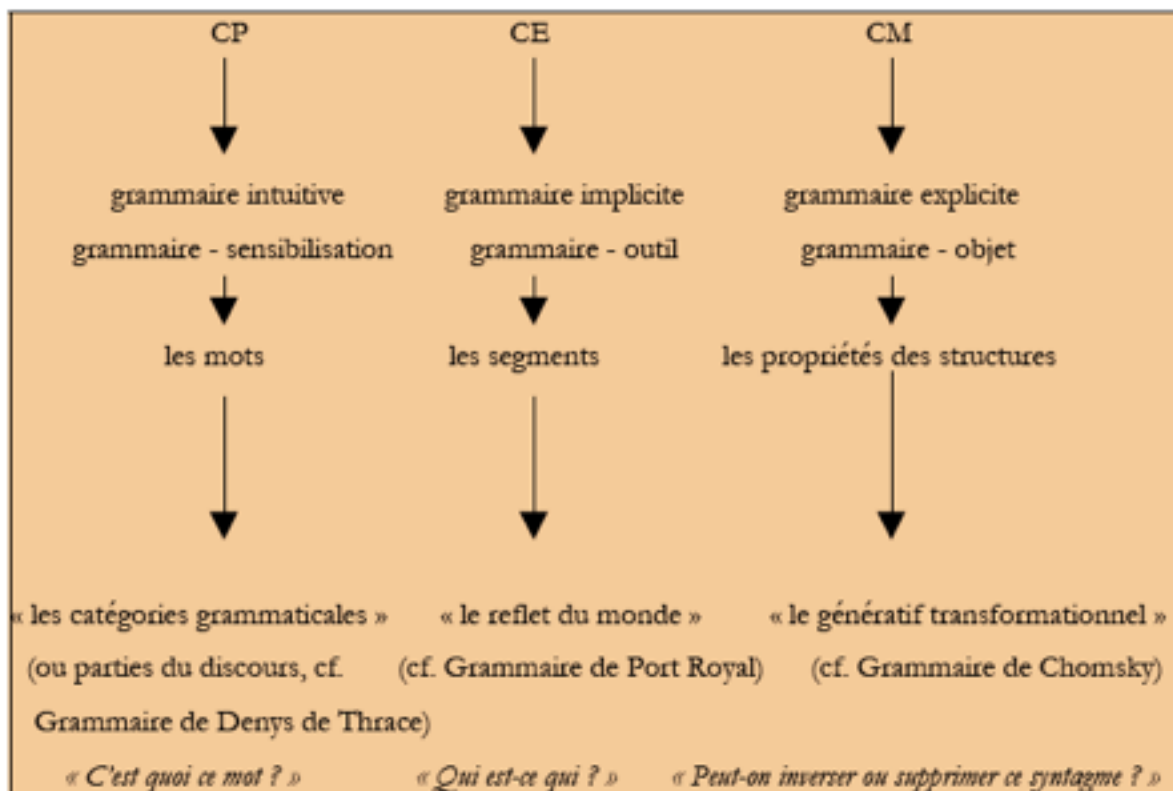
qui fait ou qui subit l'action.- D'un point de vue **syntaxique**, le sujet est un constituant obligatoire de la phrase, qui impose au verbe ses marques de conjugaison, qui forme la phrase de base GS+GV- Du point de vue de **l'énonciation**, le sujet peut être un pronom, qui fasse référence à un autre terme utilisé dans la phrase précédente.

En permanence, ces différents niveaux vont être présents, implicitement ou explicitement, dans la classe. L'enseignant va devoir faire avec...

Quelle expertise de l'enseignant ? Chaque enseignant utilise donc ses propres stratégies pour travailler ces différentes entrées, par les situations qu'il met en scène dans un séance interactive toujours redéfinie : phrases modèles, exercices, situations de découverte, échanges collectifs, mise en tableaux, en couleurs, écriture de résumés... Dominique Bucheton (université de Montpellier) classe ces gestes professionnels en plusieurs cadres : **tissage, étayage, atmosphère, gestion du temps, dispositifs spécifiques à la matière enseignée**. Bruner, quelques années plus tôt, parlait **d' enrôlement, de réduction des degrés de liberté, de maintien de l'orientation, de mise en évidence des caractéristiques de la tâche, de contrôle de la frustration, de démonstration**.

Ph. Clauzard décortique donc, grâce à des enregistrements vidéos et des « auto-confrontations », l'activité d'enseignants experts, au filtre de la classification des gestes professionnels établis par D. Bucheton. Il constate le glissement progressif, du CP au CM, de la modalité d'apprentissage : on passe de l'observation de la **forme** des mots (morphologie) à l'énonciation **thématique** des différents segments de la phrase, pour arriver à la **syntaxe** (relations entre les mots et propriétés). L'enseignement est d'abord intuitif (« ils » dans une phrase qui parle d'un garçon et une fille), devenant implicite au CE avant d'être explicite au CM.

P. Clauzard pense voir dans cette évolution la trace des marques de **l'histoire grammaticale**, des catégories grammaticales de Denys de Thrace, deux siècles avant Jésus-Christ, à la grammaire de Chomsky, en passant par l'approche de Port Royal au XVIIe siècle. Il la résume dans le tableau ci-dessous :



Le travail se fait sur des phrases typiques (fréquentes) ou atypiques (plus rares), par la confrontation à des « phrases-modèles » qui aident à problématiser les faits linguistiques, sur lesquelles l'enseignant va faire observer des régularités, faire manipuler, simplifier, remplacer, expandre...

Les stratégies et représentation des enseignants Du point de vue de ce que l'enseignant met en place pour « faire apprendre », Clauzard identifie un « genre professionnel », partagé par la plupart des enseignants, dans lequel la séance de grammaire est un « jeu d'apprentissage » : l'élève « gagne » lorsqu'il parvient à résoudre par une stratégie efficace le problème posé par l'enseignant. Chaque séance peut se diviser en quatre étapes : le maître définit la **tâche**, les élèves s'en **emparent**, aidés par les **régulations** de l'enseignant, avant qu'une **explicitation** en grand groupe fixe les apprentissages et les savoirs acquis.

Certes, ce « genre » peut être affecté par de nombreuses variations qui sont autant de « styles » propres à des « manières de faire » différentes :

- une maîtresse commence sa séance en rappelant les **règles**, dans l'idée de les faire appliquer ensuite, renouant avec la tradition des premiers manuels de grammaire.
- Une autre **organise** l'espace en ateliers pour favoriser différentes procédures de résolution du problème qu'elle pourra ensuite faire confronter en grand groupe.
- Certains sont très exigeants sur les **reformulations** ou le niveau de langue, d'autres rechignent à utiliser le métalangage grammatical de peur de mettre à distance les élèves.
- Certains sont longs à installer la **tâche** et balisent l'activité d'une longue liste de recommandations, quand d'autres réajustent au fur et à mesure de l'évolution de la situation scolaire.
- Certains privilégient les situations **d'exercices individuels**, quand d'autres insistent sur les échanges langagiers en petits groupes.
- Certains **parlent** beaucoup, d'autres regardent et **écoutent** pour prendre de l'information sur

ce que savent les élèves... Autant de variations qui se combinent dans une ordre scolaire singulier, qui va contribuer – ou non – à aider les élèves à cette « secondarisation » qui va leur permettre d'entrer dans la conceptualisation, de se décoller de l'artefact de la tâche scolaire.

La part de la relation de l'enseignant à la discipline Dans sa thèse, Ph. Clauzard décortique dans le détail une dizaine de situations en tentant de dénouer les fils de ce qui s'y passe.

Il cite l'exemple d'une classe où les élèves doivent comprendre des concepts relativement abstraits (« *phrase nominale*») s'ils veulent accéder à la démonstration de l'enseignante. Pourtant, celle-ci déclare, dans ses entretiens avec le chercheur, que la grammaire s'apprend « *par imprégnation* », avant de concéder avoir eu elle-même avec la grammaire, vécue comme « truffée d'exceptions », une relation plus que difficile.

La grammaire est parfois décrite par les enseignants comme un difficile « *passage obligé* ». Du coup, P. Clauzard les trouve parfois **désemparés**, peu confiants dans leur expertise professionnelle, plus imprégnés du vécu qu'ils ont eux-mêmes construit à l'École primaire que de leurs compétences professionnelles construites.

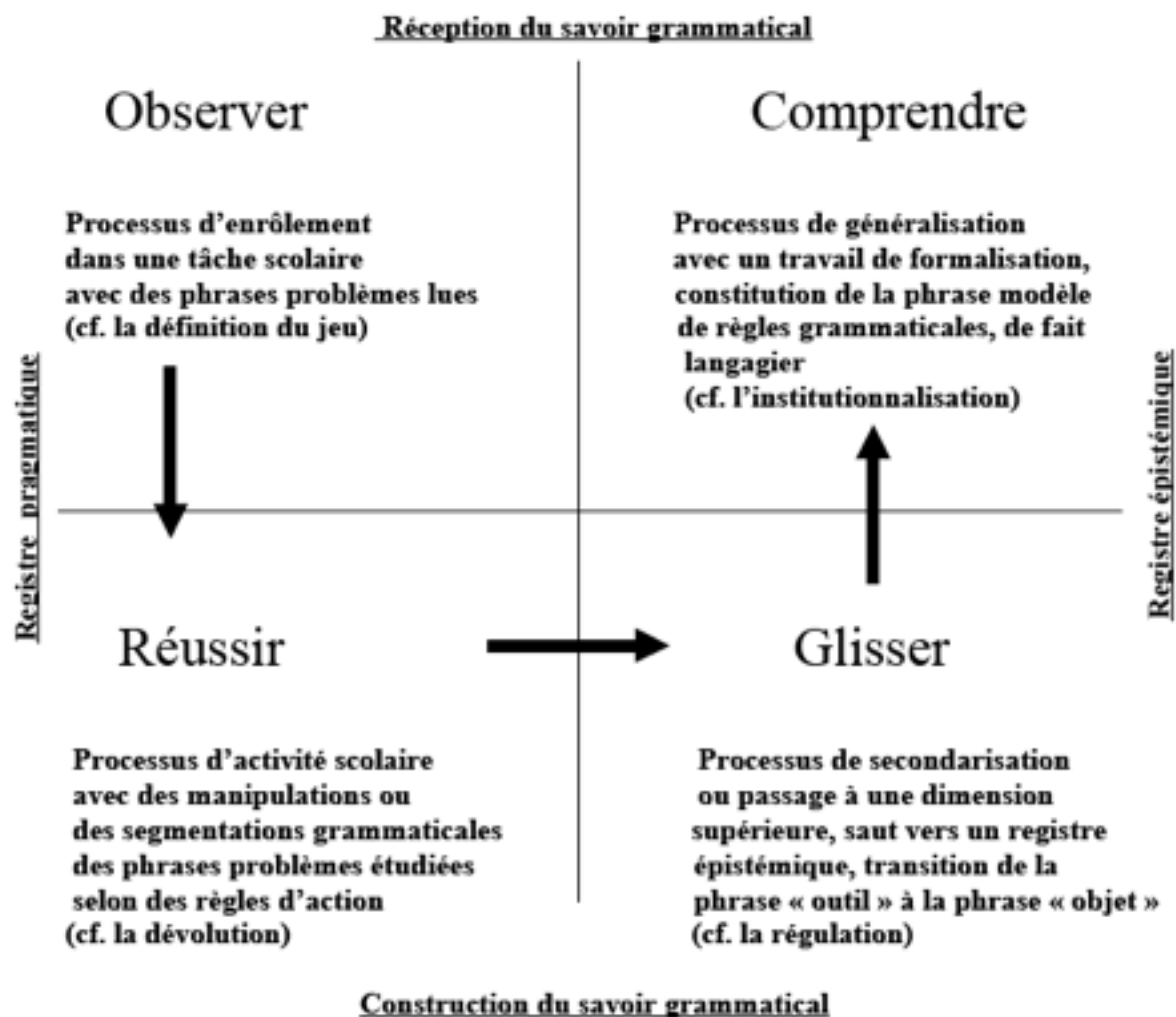
C'est au contraire lorsqu'ils ont vécu la grammaire comme un **moyen d'organiser leur propre rapport à la langue écrire** qu'ils en font un « *outil qui sert à la réflexion, sur lequel on aide les élèves à conscientiser ce qu'ils font sans y penser* ». Certains parlent de la grammaire à l'école comme une « *analyse de la pratique* » qui aide à comprendre comment fonctionne la langue. Certains soulignent même que leur activité **professionnelle** les a aidés à mieux comprendre le lien entre la grammaire et la compréhension en lecture, comme un « *outil qui aide à construire le sens* ».

La question de l'activité du maître (ce que ça demande aux enseignants) Concluant sa recherche, P. Clauzard insiste sur l'attention qu'il lui semble nécessaire de porter, au delà des controverses didactiques, sur la **difficulté du travail enseignant et à son analyse**. Pour qu'il puisse être non seulement celui qui « *enseigne* » (qui transmet un savoir), mais aussi celui qui « *fausse apprendre* » (qui mette en place des situations qui aident les élèves à apprendre, à conceptualiser et à comprendre, au-delà du prétexte de la tâche scolaire), il doit étayer, mettre en place des cadres, s'ajuster en permanence.

Selon ce qu'il est, ses buts, ses valeurs, sa formation, son histoire, il va pour cela recourir à plusieurs types de stratégies professionnelles, souvent enchâssées :

- stratégie « **opportuniste** » : attitude consistant à agir selon les circonstances, sans principes figés, adaptabilité à la situation d'enseignement/apprentissage...- stratégie « **impatiente** » : attitude vive qui s'adapte peu aux circonstances, qui cherche à « faire avancer » la classe, « faire avancer » les apprentissages...- stratégie « **accompagnante** » : attitude de soutien, création d'un environnement qui accompagne l'élève, comme ressource en termes de support et d'animation pour la classe d'apprentissage...- stratégie « **questionnante** » : attitude consistant à étayer de près les interactions entre élèves, développant le questionnement de ceux-ci, afin qu'ils solutionnent par eux-mêmes le problème posé par le milieu construit pour une situation d'apprentissage...

Pour reprendre une terminologie piagétienne, apprendre la grammaire, c'est faire passer l'élève du « *sujet capable* » (celui qui parle sans se soucier de la grammaire) au sujet « *épistémique* » (qui contrôle, qui planifie, qui comprend la syntaxe). Pour cela, les « glissements » successifs sont résumés par P. Clauzard dans un graphique :



Il en postule plusieurs pistes selon lui fécondes pour la formation professionnelle des enseignants :- reconnaître l'existence du **patrimoine** commun aux enseignants (le « jeu d'apprentissage grammatical »), à faire connaître en formation initiale,- mais aussi être confronté à différentes **stratégies** personnelles d'enseignement, à des procédures didactiques particulières, notamment en étant confronté à plusieurs profils d'enseignants. Comme dit Yves Clot, c'est quand le débutant voit deux professionnels chevronnés s'empailler sur le métier qu'il peut progressivement s'en emparer...

Trop souvent, écrit Ph. Cluzard, la formation semble trop déconnectée du « travail réel » qui ne se résume pas à la didactique. Il ne permet pas de mesurer l'importance, dans le travail avec les élèves :- de la **temporalité** (progression de la séance, mais aussi retour fréquent sur les obstacles-clés), - des nécessaires et multiples **ajustements** à mener, qui n'ont pas été prévus dans la préparation- des « **glissements conceptuels** » à mener, notamment par des échanges oraux à conduire en classe sous la responsabilité de l'enseignant, ressource pour aider l'enseignant à évaluer ce que les élèves savent autant qu'à les faire conceptualiser.

Apprendre à identifier ces paramètres, **c'est aider les jeunes enseignants à devenir plus conscients de ce qui se passe dans la leçon de grammaire, mais aussi à prendre conscience de leurs propres représentation de la grammaire et de son rôle**, dont on a vu plus haut qu'il était très hétérogène (norme, jeu, analyse). Ce serait donc renforcer le fait que l'activité de l'enseignant doit davantage être tournée vers le « comprendre » que le « faire » : la manière de faire renseigne souvent plus que le résultat obtenu, pour l'enseignant qui veut savoir ce que l'élève maîtrise d'un concept ou d'un savoir...

Sur le site du Café

[Elémentaire : sommaire du 101](#)

[La thèse de Philippe Clauzard](#)

<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/pages/2009/101elemgrammaire.aspx>

<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/101ElemGrammaireEnseignant.aspx>