

Ferdinand Brunot en 1909, Charles Bally en 1930 formulaient le constat, à vingt ans de distance il y a près d'un siècle, de la « crise du français », crise qui pour eux était à la fois une crise interne à la langue, mais également une crise de son enseignement¹. Nous ne pouvons que remarquer que cette crise perdure... et en même temps nous devons veiller à ne pas céder à la banalisation du discours de crise, discours qui fleurit volontiers dans les médias, voire les institutions prestigieuses et qui recouvre des phénomènes fort différents les uns des autres. Nous sommes ici pour nous intéresser à un domaine de l'étude de la langue : celui de la grammaire. Il y a encore quelques années, partisans de la grammaire de phrase et ceux de la grammaire de texte et de discours semblaient s'opposer violemment. Et les débats faisaient rage. Dans un récent état de la discipline « Français » remis à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, il est dit que les polémiques passées autour de l'enseignement de la grammaire semblaient s'estomper. Est-ce à dire que la situation de l'enseignement de la grammaire est satisfaisante aujourd'hui ? Cette absence de conflit, est-elle le signe d'une réconciliation au sein de l'école ? Ou au contraire s'agit-il d'un état plus gravement problématique encore ? Sans vouloir analyser le dispositif réglementaire actuel, que peut-on dire de la situation dans les classes ? Quel bilan peut-on dresser de l'enseignement de la grammaire à ce jour ?

Quelle situation de l'enseignement de la grammaire aujourd'hui ?

- La fréquentation des classes, la pratique des concours de recrutement, les besoins en formation continue exprimés dans les académies révèlent de véritables carences dans le domaine de la langue et particulièrement de la grammaire et du lexique. Force est de constater qu'enseigner la grammaire est un défi permanent de la pratique des classes et qu'une partie du corps professoral manque parfois de repères tant scientifiques que didactiques.
- Et pourtant, les programmes en vigueur, tant du collège que du lycée, font une place importante à l'étude de la langue déclinée en trois domaines : grammaire, orthographe, lexique. *La maîtrise et l'analyse de la langue française* constituent

1. Chiss, J.-L. (1995). À partir de Bally et de Brunot : la langue française, les savants et les pédagogues, rééd. (2012) in Chiss et David, « Didactique du français et étude de la langue », *Le français aujourd'hui*, p. 21-32.

l'un des cinq axes des programmes du collège et l'étude de la langue est placée en tête des domaines du programme. Le pilier 1 du socle de connaissances et de compétences est consacré à la maîtrise de la langue. Les programmes de lycée, eux, affirment l'importance du travail sur la langue, tant en seconde qu'en première et demandent qu'ils soient développés comme des apprentissages à part entière au sein du cours de français.

Ces priorités sont sans doute l'une des réponses aux constats inquiétants relatifs à la maîtrise de la langue des collégiens et lycéens, constats corroborés par la baisse des performances des élèves français aux évaluations nationales et internationales.

Les raisons de ces baisses de performances sont multiples et l'école n'est sans doute pas seule responsable. Évoquons pêle-mêle quelques causes :

- La baisse continue des heures d'enseignement du français au collège, et ce constat concerne l'ensemble des politiques des 30 dernières années.
- Une place insuffisante accordée à la langue et à la grammaire dans la formation initiale et continue des professeurs.
- La sous-représentation de la langue et de la grammaire dans les épreuves de concours de recrutement des professeurs.
 - Pour le CAPES externe de lettres classiques seuls les réaménagements de la maquette de 2011 ont permis l'introduction d'une question de grammaire française à l'oral, introduction qui a fait l'objet de polémique, certains y voyant une menace pour les épreuves de latin ou de grec.
 - Les PLP lettres-histoire ou lettres-langues ont vu l'introduction d'une question de grammaire en 2011 pour la première fois de leur histoire. Il a fallu attendre 2011 pour qu'une composante essentielle de l'enseignement du français soit présente dans le cadre des épreuves de concours du recrutement des professeurs des lycées professionnels, établissements marqués, tout le monde le sait, par des difficultés réelles de maîtrise de la langue.
- L'oubli fréquent de la grammaire scolaire dans la formation. Les concours de recrutement du CAPES de lettres modernes et de l'agrégation de lettres modernes comportent des épreuves écrites calées sur les grands domaines du savoir universitaire : histoire de la langue, questions de français moderne, stylistique. Il a fallu attendre 2011 pour que la grammaire présente à l'oral fasse mention d'une grammaire accordée aux programmes des collèges et des lycées. Le principe affirmé ne signifiant d'ailleurs pas que la mue ait eu lieu.
- L'empilement et l'usage polémique des textes officiels. On ne peut que déplorer la diversité contradictoire des textes officiels, les évolutions des programmes qui semblent parfois revenir à des étapes antérieures, ou encore des textes de statuts différents interférant les uns sur les autres et multipliant les risques de confusion.

- Au sein des pratiques de classe, on note une tendance à concevoir l'organisation des cours et la progression des apprentissages autour des activités de lecture et d'écriture et peu autour de la langue. C'est d'ailleurs pour répondre à cette difficulté manifeste que les programmes de collège de 2008 avaient tenté de répondre en mettant l'accent sur l'orthographe, la grammaire et le lexique. Malheureusement, la reconnaissance par les textes officiels de la possibilité de procéder à des séances de grammaire qui « peuvent n'être pas étroitement articulées avec les autres composantes de l'enseignement du français »² est souvent interprétée comme une légitimation du cloisonnement des apprentissages.
- Une absence de consensus dans le domaine terminologique et dans l'approche même du fait linguistique au sein de la recherche universitaire.
 - Les connaissances grammaticales ne sont pas stabilisées et les enseignements se caractérisent par une sorte de concurrence terminologique.
 - Si le foisonnement des théories linguistiques témoigne de la vitalité de la recherche fondamentale, l'enseignement de la grammaire se doit de faire des choix didactiques pertinents. Or, ces choix sont difficiles, comme l'expliquent Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Claudine Garcia-Debanc, Joaquim Dolz, dans *Didactique du français langue première*³ :

« Il existe une pluralité de théories linguistiques auxquelles se référer pour l'étude de la morphologie, de la syntaxe, des textes et des discours. Ces théories s'appuient sur des appareils conceptuels et méthodologiques différents. La complexité des phénomènes linguistiques est cependant telle qu'il n'existe aucune théorie capable de les traiter dans leur intégralité. **Le défi qui se pose donc à l'enseignement est de parvenir à sélectionner de façon cohérente les diverses connaissances acquises en sciences du langage en fonction des besoins de l'apprentissage de la langue.** »
 - Retenons donc que la grammaire scolaire est une grammaire recomposée issue de savoirs hétérogènes et qui peine à trouver sa cohérence.
- La didactique de la grammaire se doit de relever ce défi et progresser dans ses recherches. De fait, les recherches sur les pratiques réelles des enseignants au sein de la classe, sur les apprentissages des élèves et sur la manière dont leurs connaissances se construisent gagneraient à être développées.
- Enfin, osons poser la question : dans quelle mesure l'enseignement de la grammaire contribue-t-il effectivement à la maîtrise de la langue ? Les connaissances explicites sur la langue améliorent-elles la maîtrise de son fonctionnement ? Jean-Louis Chiss, dans un article intitulé « Métalangages, didactique et enseignement

2. Préambule des *Programmes* de la réforme 2008 du Français au collège, MEN/CNDP, 2009, p. 6.

3. Simard, C., Dufays, J.-L., Garcia-Debanc, C., Dolz, J. (2010), *Didactique du français langue première*, De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques », p. 306.

de la grammaire », se pose la question : « Dans quelle mesure les énoncés d'explicitation, les activités de mise à distance, d'objectivation sont-ils utiles ou non, nécessaires ou non à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire ? »⁴.

Après ce rapide état des lieux qui méconnaît sans doute les réussites certaines de nombreux établissements, classes et professeurs... je me permets de formuler quelques souhaits dont je serais heureux qu'ils ne deviennent pas des vœux pieux.

Quelques souhaits

Je reprends les souhaits formulés par Anne VIBERT, dans une récente conférence⁵.

- **La grammaire pour quoi faire ?**

La première étape est de se demander : la grammaire, pour quoi faire ? Car en fonction de la réponse à cette première question, et donc des objectifs qu'on se donne, les choix ne sont pas les mêmes.

Or, les listes de notions des programmes du collège ne permettent pas de faire apparaître les différents objectifs que peut viser leur enseignement alors qu'on pourrait distinguer :

1. *Une grammaire pour l'orthographe*

2. *Une grammaire pour la compréhension des différents genres textuels et pour leur production*

3. *Une grammaire pour une approche réflexive (de l'écrit) et de l'oral*

4. *Une grammaire pour la construction d'une posture métalinguistique et d'un rapport distancié au langage qui fonde la connaissance.*

- **Une grammaire fondée sur une connaissance réelle des pratiques de classes aujourd'hui.**

Cette analyse des pratiques de classe doit s'appuyer sur la didactique de la discipline « français », de l'enseignement de la langue et tout particulièrement de l'enseignement de la grammaire. Différentes équipes de chercheurs, différentes revues s'y intéressent. Nous pouvons souhaiter que celles-ci se développent et trouvent leurs lecteurs parmi le monde enseignant et la formation des maîtres.

- **Un apprentissage grammatical cohérent, continu et harmonisé de l'école primaire au collège, voire au lycée.**

Une cohérence des programmes et une continuité des apprentissages ont été

4. Chiss, J.-L. « Métalangages, didactique et enseignement de la grammaire », article repris dans *Didactique du français et étude de la langue*, p. 117.

5. Vibert, A. (2011). *Étude de la langue : où en sommes nous ?* Conférence prononcée lors des rencontres IGEN-IPR du 27 mars 2012 ; p. 11-18. Cette excellente synthèse qui nourrit de nombreux points de cette intervention doit être lue par toute personne soucieuse de l'étude de la langue et de son enseignement.

créées du collège au lycée ; il reste à construire une continuité indispensable entre le primaire et le collège ; il convient de créer des programmes, des éléments d'apprentissages grammaticaux liant la fin de l'école primaire et le début du collège de façon à permettre un cadre conceptuel commun, une progression des apprentissages accordée aux objectifs du pilier 1 du socle. Voilà un véritable chantier que j'appelle de mes vœux dans l'enseignement de la langue et particulièrement dans celui de la grammaire.

- **L'adoption d'une terminologie commune**

La dernière terminologie grammaticale a été établie en 1975⁶, puis actualisée en 1998. Dans le prolongement de la nomenclature de 1975 et de son actualisation en 1998, il conviendrait de forger une terminologie commune du primaire au lycée qui vise à donner aux professeurs des écoles, aux professeurs de collège et de lycée un ensemble commun de termes indispensables à l'analyse du fonctionnement de la langue. Cette nomenclature, comme il est dit dans le préambule de celle de 1998, doit « prendre en considération à la fois les acquis de la tradition scolaire et les apports de la science du langage. Elle ne constitue pas en elle-même un objet d'apprentissage pour les élèves : elle n'est en effet ni un traité de grammaire, ni un programme d'enseignement. Il appartient aux professeurs de l'utiliser à bon escient, en suivant les indications des programmes de leurs classes et en tenant compte des besoins et des capacités des élèves »⁷.

Il y a là de quoi occuper chercheurs et praticiens, professeurs et inspecteurs, spécialistes et généralistes.

6. Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré établie en 1975 (Circulaire n° 75-250 du 22 juillet 1975, BOEN n° 47 du 25 décembre 1975, brochure CNDP n° 6082).

7. *Ibid*, 1998- CNDP, 29 rue d'Ulm, F 75005 PARIS. ISBN 2-240-71900-1.

Introduction

La grammaire est au cœur des préoccupations des enseignants et chercheurs en linguistique et en français langue maternelle, étrangère et seconde. Comment écrire une grammaire d'apprentissage ? De quelle manière doit-on enseigner la grammaire française aujourd'hui ? Et de quelle(s) grammaire(s) parle-t-on ? Cet ouvrage propose de faire un état des lieux de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire du français. Ce recueil est un ouvrage collectif qui réunit vingt-neuf contributions sélectionnées par un comité scientifique de lecture faisant suite au colloque international organisé par le département des Langues et Cultures qui s'est tenu à l'École polytechnique les 15 et 16 novembre 2012.

Cette publication présente un état des lieux de la question. Il en ressort une pluralité des approches dont les six parties distinctes ont voulu rendre compte. Le présent ouvrage comprend une préface que Jean Ehrsam a aimablement accepté de signer ainsi que six parties :

Partie I	Quelle(s) grammaire(s) ?
Partie II	Grammaire et linguistique
Partie III	Enseigner la grammaire en contexte
Partie IV	Grammaire dans l'enseignement primaire et secondaire
Partie V	Approches de l'enseignement de la grammaire
Partie VI	Normes, programmes et formations

La première partie aborde la question de l'enseignement de la grammaire d'un point de vue théorique. De quelle(s) grammaire(s) parlons-nous ? Bernard Combettes invite le lecteur à plonger dans l'univers des textes officiels afin de voir émerger une redéfinition partielle de l'opposition entre *grammaire de texte* et *grammaire de phrase* qui selon lui « n'apparaît plus comme aussi tranchée qu'il y a quelques années ». Il montre ainsi combien l'évolution en didactique du français a joué un rôle essentiel dans l'approche même de la discipline. Michel Gailliard nous entraîne ensuite avec précision et justesse sur le terrain de la macrosyntaxe de la phrase en analysant « la limite phrastique » et les liens entre l'écrit et l'oral. Ainsi, au sein de la phrase, cohabitent une logique morpho-syntaxique de la construction phrastique avec une autre logique – tout aussi importante

– énonciative, de la communication. Enfin Jean-Louis Chiss revisite avec brio la question de la terminologie grammaticale qui n'est jamais exempte – consciemment ou non – d'un certain regard sur le monde, terrain d'enjeux épistémologiques ou idéologiques. Classer et nommer n'est jamais innocent en somme et la terminologie grammaticale ne fait pas exception. Et c'est la notion de *système* qui peut sans doute *in fine* aider le linguiste – et l'enseignant ! – à mieux appréhender le phénomène linguistique.

La deuxième partie intitulée « grammaire et linguistique » s'ouvre sur une contribution de Sofia Stratilaki et de Corinne Weber; contribution qui s'inscrit dans le cadre d'une perspective d'éducation plurilingue et explore la notion de *sens* dans les discours grammaticaux. Raphaëlle Fouillet, quant à elle, reste dans le domaine plurilingue mais analyse le cas d'une construction inexistante dans une langue et courante dans une autre : le cas de *ce* et *il* devant le verbe être pour les apprenants italiens. Stéphane Colognesi et Catherine Deschepper opposent volontiers quant à eux étude de la grammaire *dans* un texte à la grammaire *du* texte dans une perspective qui met en jeu l'anaphore et plus généralement la notion de reprise à partir d'un dispositif présenté dans leur contribution. Puis Christine Vénerin s'intéresse au discours grammatical centré sur la notion (et l'étiquetage) d'attribut du complément d'objet; notion plus complexe qu'il n'y paraît ! Enfin, Marine Damiani et Ngoc Tran Luong présentent l'utilisation d'un outil informatique permettant à un apprenant de faire un diagnostic précis de compétences grammaticales. L'exemple choisi – très éclairant – est ici celui de l'accord du participe passé en français.

La troisième partie s'intitule « enseigner la grammaire en contexte » et son premier chapitre est signé par Corinne Gomila qui analyse l'enseignement de la grammaire dans le cursus scolaire en lien avec le nécessaire métalangage qui s'y rapporte. L'auteur y décrit des séances de grammaire et le vocabulaire qui y est utilisé. Anne Prunet s'intéresse à l'enseignement de la grammaire dans le cadre du collège et revisite avec pertinence les notions de *séquence* et de *socle commun*. Du collège sans transition vers l'écriture professionnelle, Marie-Noëlle Roubaud et Véronique Rey invitent le lecteur à s'interroger sur les contraintes grammaticales liées à la pratique de l'écriture : « on passe d'une grammaire qui sert à corriger les fautes à une grammaire qui devient un outil pour écrire ». Le troisième chapitre de cette partie analyse le lien entre grammaire et lexique spécialisé. En effet, Catherine Carras analyse l'enseignement de la grammaire appliqué à un programme de Français sur Objectif Spécifique. Christine Cuet emmène ensuite le lecteur dans un autre univers : celui des locuteurs chinois qui apprennent le français après l'anglais. Il s'agit ici d'analyser les erreurs de type translinguistique et/ou transculturel. Enfin, dans un dernier chapitre, Cecilia Condei explore les manuels roumains de Français Langue Etrangère afin de considérer le sort réservé à l'enseignement de la grammaire.

La quatrième partie est consacrée à l'enseignement de la grammaire dans les écoles primaires et secondaires. Dans le premier chapitre, Danielle Manesse évoque les bouleversements qui ont touché la grammaire ces 25 dernières années, tant en termes de pédagogie qu'en termes de directives officielles. Par conséquent, son enseignement est source d'insécurité pour nombre d'enseignants. Puis, les chapitres 2 et 3 se focalisent sur des problématiques d'enseignement de la grammaire rencontrées dans le primaire et le secondaire. Muriel Coret et Malika Kaheraoui abordent les catégorisa-

tions d'apprentissage, tandis que Patrice Gourdet traite de l'outil incontournable qu'est *le cahier de règles*. Dans le chapitre 4, Solveig Lepoire-Duc et Adeline Chailly proposent une approche discursive et réflexive de la valeur des temps verbaux à l'école primaire. Enfin, dans le dernier chapitre, Dominique Ulma compare l'identification du verbe chez des élèves de l'école primaire et des étudiants en Master 2.

La cinquième partie de l'ouvrage explore plus précisément les approches de l'enseignement de la grammaire. Pour Caroline Masseron, cet enseignement devrait être davantage lié à celui du lexique, afin que ce dernier soit traité d'une manière plus progressive et méthodique qu'il ne l'est actuellement. Ce chapitre présente les obstacles, enjeux et propositions qui permettent de répondre à la question : « comment enseigner le lexique ? ». Dans le second chapitre, Elsa Chachkine et Elizabeth Champseix analysent l'enseignement de la grammaire par les TICE et plus particulièrement les impacts d'une réflexion métalinguistique collective médiée par le forum. Dans le troisième chapitre, Véronique Marmy Cusin et Bernard Schneuwly questionnent l'articulation possible entre l'écriture d'un récit et des apprentissages de grammaire plus ciblés. Les deux derniers chapitres de cette partie s'intéressent au contexte d'enseignement du français langue étrangère. Fryni Kakoyianni-Doa analyse la place occupée par les adverbes dans les grammaires actuelles de FLE, puis propose de nouvelles approches d'enseignement des adverbes dans ce contexte. Daria Toussaint, quant à elle, propose une approche phénoménologique afin de faire comprendre les variations grammaticales dans la pratique du français langue étrangère ; cet enseignement de la grammaire par les faits grammaticaux permet aux apprenants de construire une grammaire interculturelle, critique et systémique lors de leur apprentissage.

La dernière partie de cet ouvrage (Partie VI) s'intitule *Normes, programmes et formations*. Après les aspects théoriques, linguistiques, didactiques et pratiques abordés dans les chapitres précédents, la thématique de cette partie est consacrée à des questions essentielles à l'enseignement de la grammaire. Le premier chapitre interroge les prescriptions normatives et la grammaire du FLE : en effet, Kyriakos Forakis soulève la perméabilité des grammaires de FLE à la prescription normative. Dans le chapitre 2 intitulé *La transmission du patrimoine linguistique : point aveugle des programmes de français*, Marie-Laure Elalouf s'intéresse avec acuité à la disjonction observée dans le socle commun entre les objectifs de maîtrise du français et ceux de la culture humaniste et de la pratique d'une langue étrangère. Elle propose une alternative qui permettrait d'établir un colinguisme aux différents niveaux de la scolarité. Puis le troisième chapitre se consacre aux enjeux de la formation du jugement linguistique chez des élèves. Dans cette analyse, Morgane Beaumanoir-Secq suggère de lier grammaire de construction (syntaxe et sémantique) et grammaire d'analyse (nécessaire à l'orthographe). Enfin, dans le chapitre 4, qui clôt la Partie VI et l'ouvrage, Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy s'intéressent à la question cruciale de la formation. Ils décryptent les documents et textes officiels qui structurent les formations reçues par les enseignants en Belgique. Cette dernière contribution souligne le vide et le flou du mot « grammaire » dans les textes. Il en résulte que les enseignants ne sont pas suffisamment formés à dispenser des enseignements grammaticaux. Ce dernier chapitre ouvre la voie à une autre problématique qui pourrait faire l'objet d'un futur colloque : celle de la formation des enseignants.

Remerciements

Les éditeurs scientifiques du présent recueil souhaitent remercier chaleureusement les membres du comité scientifique de lecture qui ont sélectionné les contributions du présent recueil : Dominique Abry, Cristelle Cavalla, Stefania Cerrito, Jean-Louis Chiss, Bernard Combettes, Cecilia Condei, Christine Cuet, Michèle Debrenne, Fabienne Dumontet, Dominique Fattier, Patrick Haillet, Pierre Le Goffic, Caroline Masseron, Christian Puech, Carole Salmon, Gilles Siouffi et Corinne Weber.

Que soit remerciée toute l'équipe du Centre Poly Media de l'École polytechnique qui a permis une réalisation rapide et professionnelle du présent volume. Nous pensons en particulier à Véronique Pellouin et à Patricia Rocher, complices de nos publications aux Éditions de l'École polytechnique depuis les tout premiers recueils de la collection « Linguistique et didactique ». Une attention aussi toute particulière doit être mentionnée à l'égard de Kathia Wauters et Sylvie Benedetti, rejointes récemment par Isabelle Réguilon au bureau des Editions. Elles nous accompagnent avec efficacité également depuis longtemps dans notre aventure éditoriale.

Nous souhaiterions remercier tout particulièrement l'équipe enseignante de français du Département des Langues et Cultures de l'École polytechnique : Djamila Cherbal, Joëlle Bonenfant, Katryn Wynant, Sandra Duarte, Annie Reavley, Ghislaine Gutierrez, Imaad Ali, Anne-Laure Rigeade, Elena Steenhoute, mais aussi Géraldine Perraudeau-Danez, assistante du département. Ils n'ont jamais ménagé leurs efforts et ont largement contribué à la réussite du colloque dont est issu ce recueil. Qu'ils soient ainsi chaleureusement remerciés et qu'ils se préparent pour le prochain colloque !

Enfin, nous ne saurions clore ces remerciements sans dire à la direction de l'École polytechnique toute notre reconnaissance dans la confiance qu'elle nous témoigne. Nous tenons en particulier à saluer le Directeur de l'Enseignement et de la Recherche Frank Pacard qui, non content de soutenir nos travaux, est venu assister aux conférences du colloque : insigne témoignage d'un intérêt éclairé. Nous le remercions pour cette confiance dont nous espérons être dignes.

Isabelle Schaffner et Olivier Bertrand