



Article scientifique

Article

2016

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Théories du langage et didactique de la grammaire : réflexions autour d'un dialogue suivi

Bulea Bronckart, Ecaterina

How to cite

BULEA BRONCKART, Ecaterina. Théories du langage et didactique de la grammaire : réflexions autour d'un dialogue suivi. In: Education et Didactique, 2016, vol. 10, n° 3, p. 33–43. doi: 10.4000/educationdidactique.2551

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:112343>

Publication DOI: [10.4000/educationdidactique.2551](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2551)

Théories du langage et didactique de la grammaire : réflexions autour d'un dialogue suivi

*Theories of language and grammar didactics: reflections on a continuous
dialogue*

Ecaterina Bulea Bronckart

**Édition électronique**

URL : [http://
educationdidactique.revues.org/2551](http://educationdidactique.revues.org/2551)
ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 19 décembre 2016
Pagination : 33-43
ISBN : 978-2-7535-5372-9
ISSN : 1956-3485

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

Référence électronique

Ecaterina Bulea Bronckart, « Théories du langage et didactique de la grammaire : réflexions autour d'un dialogue suivi », *Éducation et didactique* [En ligne], 10-3 | 2016, mis en ligne le 19 novembre 2018, consulté le 11 janvier 2017. URL : <http://educationdidactique.revues.org/2551> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.2551

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

Tous droits réservés

THÉORIES DU LANGAGE ET DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE : RÉFLEXIONS AUTOUR D'UN DIALOGUE SUIVI

Ecaterina Bulea Bronckart
FPSE, université de Genève

Le présent article est centré sur la problématique des rapports existant entre la didactique de la grammaire et les sciences du langage. En préliminaire, il discute du statut de la didactique des disciplines, soutenant que celle-ci constitue une composante à part entière des sciences de l'humain, et il examine les diverses acceptions possibles de la notion de « grammaire ». Il analyse ensuite l'histoire des rapports entre enseignement grammatical et théories du langage, qui se déploient en particulier sur les plans des contenus et des formats disciplinaires, en décrivant et illustrant d'exemples concrets deux mouvements contraires : l'influence décisive de décisions didactiques sur certains modes d'analyse syntaxique ; l'incidence de l'émergence d'une nouvelle forme de linguistique générale sur la conception même de la grammaire et de son enseignement. Se centrant enfin sur la situation actuelle des interactions entre ces deux domaines, il met d'une part en évidence un ensemble de facteurs contribuant au désordre et à l'incohérence des processus de transposition, et rappelle d'autre part les principes et orientations susceptibles de conduire à une véritable reconfiguration de l'enseignement grammatical.

Mots-clés : didactique, grammaire, sciences du langage, formats disciplinaires, transposition.

Theories of language and grammar didactics: reflections on a continuous dialogue

This paper is centered on the problem of the relationships between grammar didactics and language sciences. As a preliminary, it discusses the status of didactics, arguing that it is an integral part of human sciences, and examines the various possible meanings of the concept of "grammar". It then analyzes the history of the relationships between grammar teaching and theories of language, which unfold in particular in terms of content and disciplinary formats, describing and illustrating by specific examples two opposite movements: the decisive influence of didactic decisions on certain modes of syntactic analysis; the impact of the emergence of a new general linguistics on the conception of grammar and grammar teaching. Finally, focusing on the current situation of the interactions between these two areas, it highlights a number of factors contributing to the disorder and the current inconsistency in the transposition process, and recalls the principles and guidelines that could lead to a true reconfiguration of grammatical teaching.

Keywords: didactics, grammar, language sciences, disciplinary formats, transposition.

INTRODUCTION

Comme son titre l'indique, cette contribution aborde la question du dialogue entre didactique(s) et sciences humaines et sociales sous l'angle spécifique des rapports qui peuvent être posés entre l'une des sous-disciplines de la didactique du français, la didactique de la grammaire, et ces sciences contributives que sont les sciences du langage. Après avoir explicité le positionnement général concernant le statut de la / des didactique(s) qui encadre notre propos (§1), nous adopterons d'abord un point de vue historique (§2) qui nous permettra de montrer que les rapports entre ces domaines remontent loin dans l'histoire, étant donc attestables en amont de l'institutionnalisation des didactiques et des sciences du langage telles que nous les connaissons aujourd'hui. Et si, pour éviter d'éventuels anachronismes, on parlera à ce niveau plutôt d'« enseignement de la grammaire » et de « théories du langage », il n'en demeure pas moins que des emprunts réciproques et des conversions peuvent déjà être mis en évidence, ces phénomènes s'étant manifestés notamment sur deux plans que nous illustrerons : celui des contenus d'enseignement et de théorisation d'une part, celui du « format disciplinaire » d'autre part. Notre réflexion se poursuivra par l'analyse de certains des rapports qu'entretiennent aujourd'hui la « didactique de la grammaire » et les « sciences du langage » (§3). On observera et illustrera ainsi la persistance des deux plans d'emprunt évoqués ci-dessus, mais également un processus de transposition didactique saccadé, conjoncturel, défiant parfois la cohérence souhaitée du système didactique.

Notons d'emblée que l'analyse qui suit est le fruit d'une reconstruction et d'une lecture des phénomènes forcément personnelles et incomplètes : ce texte n'a ni la vocation d'un travail historique ni la prétention de rendre compte de toute la complexité des rapports entre des domaines de connaissance eux-mêmes complexes¹. Notre objectif est d'illustrer, par quelques épisodes qui nous paraissent parlants, l'existence d'un dialogue épistémique et disciplinaire autour du langage et de ses structures, afin d'en éclairer les développements actuels et d'alimenter la réflexion sur la direction dans laquelle ce même dialogue pourrait ou devrait se poursuivre.

QUEL STATUT DE LA / DES DIDACTIQUE(S) AU SEIN DES SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ ?

C'est en écho à une question soulevée dans le texte de cadrage de la journée d'études² à l'origine de ce dossier qu'une clarification préalable au sujet du statut de la / des didactique(s) nous est apparue nécessaire. Par une formulation en « si » [« Si l'on accepte cette idée que les / la didactique(s) peu(ven)t se penser comme une composante des sciences de l'homme et de la société... »], ce texte situe les axes de réflexion de ladite journée dans la continuité d'un travail de problématisation, bien engagé mais toujours à poursuivre, ayant trait aux conditions et aux fondements de l'inscription de la / des didactique(s) au sein des sciences humaines et sociales : la didactique³ peut-elle donc (légitimement) se penser comme une composante des sciences de l'homme et de la société ?

En dépit du (neuro)biologisme ambiant, la tentation reste grande d'y répondre par une autre question : comment pourrait-il en être autrement ? Une telle prise de position trouve de solides arguments dans des analyses théoriques approfondies relevant du domaine didactique (Amade-Escot, 2007, 2013 ; Chiss, David & Reuter, 2008 ; Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013 ; Raisy & Caillot, 1996 ; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2007 ; Sensevy & Mecier, 2007) et dans le croisement entre celles-ci et des travaux d'épistémologie des sciences humaines (Dilthey, 1942 ; Matalon, 1988 ; Quentel, 2007). Mais un schéma de pensée qui concorde avec les éléments consensuels issus des analyses mentionnées peut être mis en évidence même en se bornant aux ressources proposées par un outil moins spécialisé, comme l'*Encyclopædia Universalis*. Considérons ainsi les définitions qui y sont proposées des termes « sciences humaines » (définition rédigée par Ortigues) et « didactique » (définition rédigée par Bronckart & Chiss) :

« Quand on parle des sciences de l'homme, le mot "homme" désigne un domaine intermédiaire entre, d'une part, les sciences naturelles (biologie) et, d'autre part, les sciences abstraites du raisonnement (logique, mathématique, philosophie). Ce domaine a un caractère social dans la mesure où il inclut l'acquisition d'un langage et d'une culture ; les formes sociales sont des formes mixtes qui participent à la fois

de la vie et de la pensée. La parole, étant le propre de l'homme, sert de critère distinctif entre le point de vue naturaliste et le point de vue social ou culturel. **Les sciences sociales traitent des activités humaines, de leurs résultats et de leurs conditions.** Ces conditions ont elles-mêmes une base biologique qui est prise en compte dans la psychologie, la démographie (en liaison avec la génétique), dans l'anthropologie enfin (origines de l'homme, de son outillage et de ses productions culturelles). **Les sciences de l'homme ont donc pour objet l'étude des conditions, naturelles et culturelles, des activités humaines.** » (*Encyclopædia Universalis*, « Sciences humaines », c'est nous qui soulignons.)

« Dans sa forme nominale au féminin, il [le terme "didactique"] désigne soit l'activité d'enseignement elle-même (la didactique comme art d'enseigner), soit les démarches d'analyse portant sur cette même activité et tendant à s'organiser en discipline autonome. [...] Le projet de la didactique comme discipline spécifique est d'analyser les processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre dans les situations éducatives, à la fois pour contribuer à la constitution d'un savoir scientifique sur les conditions de formation et de développement des humains, et pour tenter d'identifier des voies d'amélioration des systèmes et des démarches d'enseignement. Pour ce faire, la didactique, d'une part, développe des recherches qui peuvent être de type historique, théorique, descriptif ou expérimental, et, d'autre part, met en place des démarches d'intervention qui peuvent être de l'ordre de l'expertise (des objectifs, des programmes, des manuels), concerner la formation des enseignants ou l'élaboration de nouvelles techniques d'enseignement. » (*Encyclopædia Universalis*, « Didactique », c'est nous qui soulignons.)

En croisant ces éléments de définition, il nous semble pouvoir aisément concevoir (et soutenir) que non seulement la didactique peut se penser comme une composante des sciences de l'homme et de la société, mais qu'elle le doit, et ceci à deux niveaux au moins :

– en tant que *domaine social et de connaissance relatif à une activité humaine spécifique et circonscrite*, en l'occurrence l'activité délibérée ou intentionnelle *d'enseigner*, avec ses propriétés et ses conditions « naturelles et culturelles » de réalisation ;

– et en tant que *forme culturelle et discursive de réflexivité et de production de savoir* à propos de cette activité d'enseignement.

Le terme « enseigner » est compris à ce niveau de la discussion dans son acception large, anthropologique, thématisée dans certains travaux didactiques : enseigner c'est « transmettre et diffuser des savoirs dans la société » (Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013), transmettre « la culture au sein des institutions » (Amade-Escot, 2013) ou encore « mettre en relation, par le biais d'un tiers, des contenus (savoirs, savoir-faire) avec des sujets afin que ceux-ci s'en emparent » (Cohen-Azria, dans Reuter *et al.*, 2007). Comme les mêmes travaux l'indiquent, des acceptions plus spécifiques, ou de plus en plus spécifiques selon les didactiques disciplinaires et les contextes, sont nécessairement à considérer :

« ...la perspective plus spécifique des didacticiens envisagera l'enseignement comme l'ensemble des activités déployées par les *enseignants*, directement ou indirectement, afin qu'au travers de *situations formelles* (dédiées à l'apprentissage, mises en place explicitement à cette fin), des *élèves* effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de *contenus spécifiques* (prescrits par l'institution, organisés disciplinairement...). » (Cohen-Azria, dans Reuter *et al.*, 2007, p. 91 ; en italiques dans le texte.)

Néanmoins, et l'extrait cité le montre clairement, cette spécification / spécialisation ne se réalise nullement en ôtant à l'enseignement ses dimensions *sociale, praxéologique et épistémique* co-fondatrices ; dès lors, aucune didactique ne nous semble pouvoir être conçue en deçà ou en dehors des sciences humaines et sociales.

Bien que rapidement posé, c'est ce positionnement général qui constitue l'arrière-fond de l'analyse qui suit. Eu égard à ce qui précède, on peut donc dire que notre réflexion a trait aux conditions et aux modalités formelles de transmission intentionnelle d'un savoir spécifique, conventionnellement désigné par le terme « grammaire », et sur les relations que cette transmission entretient avec les théories / sciences qui se donnent pour objet le langage humain.

S'agissant de la « grammaire », il est important pour notre propos d'attirer l'attention sur la polysémie qui caractérise le terme (voir Chiss, 1979 ;

Combettes & Lagarde, 1982). Parmi ses acceptions les plus fréquentes on peut relever :

- la propriété d'une langue de se conduire selon des règles partagées par une communauté, et l'ensemble de ces règles (en ce sens on parle de la grammaire du français, du latin, du portugais, etc.) ;
- la maîtrise pratique et théorique de ces règles par les individus (en ce sens on parle parfois de « grammaire intuitive », ou on dira de quelqu'un qu'il « connaît sa grammaire ») ;
- une branche des sciences du langage ;
- une théorie à propos du fonctionnement de la langue ;
- une discipline scolaire et le type de contenu qui est le sien (ou une sous-discipline de la discipline « français ») ;
- une activité scolaire en lien avec cette discipline (en ce sens, les élèves « font de la grammaire ») ;
- un livre ou un ouvrage, en tant que produit éditorial ;
- etc⁴.

Cette multiplicité d'usages du terme constitue une source potentielle de difficultés et de confusions (voir Elalouf, 2006). Pour ce qui nous concerne, deux éléments sont importants à retenir : a) la distinction entre « grammaire » comme contenu et discipline scolaire d'une part, et comme théorie de la langue d'autre part ; b) le fait même que le terme « grammaire » puisse désigner une théorie de la langue, voire du langage et de son fonctionnement, donc une (théorie) linguistique. C'est le cas de la *Grammaire de Port-Royal* (Arnauld & Lancelot, 1660) dont il sera question plus loin, théorie considérée par certains commentateurs comme annonciatrice de la science moderne du langage (voir Chevalier, 1979 ; Malmberg, 1991) ; et c'est aussi le cas de la *Grammaire générative et transformationnelle* (Chomsky, 1965), connue pour avoir effectivement réalisé le projet scientifique annoncé par la *Grammaire* précédente, quel que soit par ailleurs le degré d'adhésion que l'on peut manifester à l'égard de ce projet.

LE RAPPORT ENTRE ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET THÉORIES DU LANGAGE : TOUTE UNE HISTOIRE

L'enseignement de la grammaire et les théories du langage entretiennent des relations étroites et

anciennes, qui peuvent être thématiques de plusieurs points de vue.

En prenant comme fil rouge l'histoire de la grammaire, Chiss montre brillamment à quel point celle-ci est « marquée par la dialectique interne des rapports entre théorie et pédagogie renvoyant à l'interdépendance du linguistique et du social » (1979, p. 51). Cette dialectique découle de la difficulté, particulièrement accentuée dans le domaine grammatical, de séparer la définition de l'objet, ou la réflexion théorique sur ce qui le constitue (« qu'est-ce que la grammaire ? »), de sa finalité (« à quoi sert la grammaire ? ») qui n'est autre que l'apprentissage et l'enseignement de la langue. Dès lors, des critères qui sont « indissolublement théoriques et pédagogiques » (*ibid.*) – *clarté, simplicité et généralité* notamment – s'instaurent en impératifs valables pour toute grammaire, qu'elle soit traditionnelle ou moderne : ce sont ces critères qui transparaissent dans la structuration et l'usage de bipartitions bien connues, par exemple celles qui opposent « règle » et « exception », « général / logique » et « particulier / spécifique », ou encore « correct » et « incorrect ».

Sous un angle différent mais tout à fait apparenté, qui concerne l'enseignement des langues étrangères, Coste (1985) remarque également l'historicité des rapports entre les théories de la langue et son enseignement. La prise en compte de cette historicité permet à l'auteur d'en cerner la spécificité contemporaine, liée précisément à l'émergence et à l'institutionnalisation du domaine didactique et de la linguistique appliquée :

« Grammaire et enseignement des langues ont des histoires étroitement mêlées. De l'Antiquité jusqu'à nos jours, une bonne partie du travail des grammairiens a eu à voir avec une visée didactique. [...] Si la période récente – en gros ces trente dernières années – présente une relative spécificité, c'est qu'elle est marquée par l'essai de mise en place de domaines de réflexion et d'action particulières qui ne se confondent ni avec la théorie de la langue ni avec son enseignement ni avec l'union ou l'intersection de ces deux lieux. [...] La *linguistique appliquée* et la *didactique des langues étrangères* [...] se sont successivement posées comme lieux tiers, articulés bien sûr aux autres mais dotés des attributs d'une certaine souveraineté. » (Coste, 1985, p. 5.)

Les travaux de ce type montrent ainsi que pour les domaines qui nous concernent le coup d'œil

historique est non seulement pertinent, mais nécessaire. Outre sa dimension informative, ce regard nous permet aussi bien de nuancer une compréhension superficielle du phénomène de transposition didactique – consistant à penser que la didactique de la grammaire est forcément placée sous la détermination des sciences du langage – que de relativiser l'idée d'une autonomie totale de l'un ou l'autre de ces domaines. Loin du monopole des rapports univoques « descendants » ou de l'autarcie disciplinaire, l'approche diachronique fait ressortir une forme complexe d'interdépendance étalée dans le temps, *a posteriori* analysable en termes de réciprocité contributive : si l'on prend comme repère temporel le XVI^e siècle, moment de l'élaboration des premières grammaires françaises, on constate que ce sont d'abord les théories du langage qui ont puisé à l'enseignement de la grammaire ; puis l'inverse s'est produit ; puis des phénomènes de construction parallèle⁵ ont coexisté (et coexistent toujours) avec des phénomènes d'emprunt et de conversion plus ou moins assumés, plus ou moins diffus, plus ou moins réussis.

Ce dialogue entre théories du langage et enseignement de la grammaire mobilise deux niveaux en particulier :

- le niveau des *contenus*, ou des objets d'enseignement et de théorisation ;
- le niveau du « *format disciplinaire* », c'est-à-dire de l'allure que prend un domaine à une étape donnée de son histoire ; allure qui se transmet ainsi d'un domaine à un autre, en particulier à certains moments historiques que l'on peut rétrospectivement considérer comme des moments cruciaux.

Avant d'illustrer cela par quelques exemples, précisons que pour l'identification des contenus dans le sens didactique du terme nous prenons appui sur la définition qu'en propose Daunay (2015, p. 23) : « ...un contenu est ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement ». Cette approche présente l'intérêt d'être à la fois large et permissive et de se fonder sur l'interaction entre acteurs du système didactique.

L'expression « format disciplinaire » et l'examen des phénomènes relevant de ce niveau emprunte à l'approche proposée par Reuter et Lahanier-Reuter et aux définitions que ces auteurs proposent de la « discipline scolaire », envisagée comme « construc-

tion sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des fins éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (Reuter, dans Reuter *et al.*, 2007, p. 81), et de la « configuration disciplinaire », qui concerne

« les variations de la discipline, ses actualisations différentes selon les moments du cursus, les filières (générale, technique, professionnelle...), les modes de travail pédagogique et selon les espaces : de prescriptions (textes officiels), de recommandations (formation, inspection, associations...), de pratiques (dans les classes) », *ibid.*, p. 84.

Outre la conception dynamique de la discipline qui s'en dégage et que nous retenons, on soulignera l'expression « constellation disciplinaire » (*ibid.*, p. 85). Celle-ci est particulièrement pertinente pour notre propos car elle pointe les interactions entre disciplines : les constellations disciplinaires sont « constituées par une (ou plusieurs) discipline(s) scolaire(s), par une (ou plusieurs) discipline(s) "savante(s)" auxquelles renvoient cette /ces discipline(s) scolaire(s) et par leurs relations ».

En donnant à l'ensemble de ces notions un statut méthodologique, en les utilisant comme outils pour l'identification et le choix de quelques exemples, tentons maintenant d'illustrer le phénomène de la réciprocité contributive au sein de la constellation disciplinaire qui nous intéresse.

Le premier exemple porte sur des contenus, remonte au XVIII^e siècle, et concerne les conditions d'élaboration des fameuses classes grammaticales (ou parties du discours), et tout particulièrement de l'une d'entre elles, l'adjectif. Si certaines des classes avaient été identifiées déjà par Aristote (le nom, le verbe, la conjonction et l'article, voir l'*Organon*), puis par les grammairiens latins (Denys le Thrace notamment, qui au II^e siècle avant notre ère ajoute le pronom, le participe, l'adverbe et la préposition), et si une théorie comme la *Grammaire de Port-Royal* ne change pratiquement rien à cette classification, au XVIII^e siècle (et seulement au XVIII^e !) on y ajoute l'adjectif. Cet ajout, de même que la redistribution interne à la classe du nom qui en découle, ont eu lieu sous l'influence d'une grammaire scolaire, les *Éléments de la grammaire française* de Lhomond, qui paraît en 1780. Selon les analyses de Chervel (1977), et avec toutes les précautions liées au caractère symbolique de ce

type de propos (il est souvent délicat de déclarer que quelque chose est « premier »), on peut néanmoins considérer cet ouvrage comme le premier manuel de grammaire : un petit livre simple, clair, destiné aux enfants et à leurs enseignants, dans le but d'améliorer la pratique linguistique orale des premiers et surtout de faire apprendre les règles de l'écriture française. Précédant le chapitre final consacré à l'orthographe et à la ponctuation, dix chapitres de ce manuel sont consacrés à dix « espèces de mots » : nom, article, adjectif, pronom, verbe, participe, préposition, adverbe, conjonction et interjection. Par rapport aux classifications précédentes, deux « espèces de mots » sont ainsi introduites : l'adjectif et l'interjection. Cette nouvelle classification s'est perpétuée non seulement dans la tradition scolaire, mais aussi dans les théorisations : comme l'affirme Goes (1999, p. 29), « le “Lhomond” fera date, et après cette grammaire personne ne regroupera plus l'adjectif et le substantif en une seule catégorie ». Outre le fait qu'effectivement toute théorie linguistique contemporaine fait la distinction entre nom et adjectif, il est intéressant de comprendre que dans le cas de l'adjectif on voit clairement opérer *l'influence de l'enseignement sur un objet de savoir qui deviendra théorique* :

- – auparavant, sous l'influence de la tradition latinisante et de l'identité de leurs déclinaisons en latin, noms et adjectifs étaient regroupés indistinctement dans une et seule catégorie, de sorte que des termes comme *homme* et *bon* étaient considérés comme des « noms » ;
- – Lhomond rompt avec cette tradition, affirme la non-identité de ces deux sortes de mots et instaure l'adjectif comme classe spécifique ;
- – mais cette rupture a des origines proprement didactiques, liées à l'enseignement de l'écrit : Lhomond prend acte de ce que les règles de variation en nombre des noms et des adjectifs obéissent à des critères différents : *hommes* prend un *s* au pluriel pour des raisons sémantiques (un homme vs plusieurs hommes) alors que *bons* le prend uniquement parce qu'il s'accorde, donc pour des raisons syntaxiques. Or, enseigner la marque orthographique du pluriel, parfois inaudible (à l'oral la prononciation est la même pour *homme-s* au singulier et au pluriel) était un enjeu essentiel pour les maîtres, et le fait de nommer différemment des unités qui se comportent différemment était censé faciliter ce type d'apprentissage.

Le deuxième exemple porte sur le format disciplinaire et illustre un aller-retour entre enseignement grammatical et théories linguistiques à deux siècles et demi de distance, entre la Renaissance et l'époque de l'émergence de la discipline « linguistique générale » au début du XX^e siècle.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la théorie du langage qu'est la *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*⁶ publiée en 1660 inaugure un « débat crucial pour la fondation de la linguistique » (Delesalle & Chevalier, 1986, p. 33 et suivantes) marqué par deux enjeux. Le premier est celui du statut du langage par rapport à la logique humaine : que représentent les mots par rapport aux idées ? Quel est le fondement des séquences de mots que sont les phrases / propositions ? Y a-t-il un ordre de mots « logique » reflétant l'organisation de la pensée humaine ? Le second aspect concerne le statut de la langue française eu égard au latin, en même temps que sa place par rapport aux autres langues de l'Europe alors en cours d'émancipation. L'intitulé même de l'ouvrage, les termes « générale » et « raisonnée » en sont les signes : la *Grammaire générale et raisonnée* posera que certaines structures de la langue (française) relèvent de formes d'organisation communes à toutes les langues, la généralité de ces structures ayant pour fondement l'universalité des opérations de la logique humaine ; mais d'autres structures de la langue présentent un caractère spécifique, particulier, étant inexplicables en termes raisonnés en ce qu'elles contreviennent aux règles de la logique. Nous ne pouvons pas commenter ici davantage la teneur et les conséquences de cette théorie ; ce qui est en revanche intéressant de souligner c'est le fait que la forme même de réflexion, posant deux ordres de structures langagières, découle en partie des préoccupations et des travaux pédagogiques et didactiques réalisés par les Messieurs de Port-Royal. La *Grammaire générale et raisonnée* a en fait une double origine : d'un côté, un travail purement théorique, portant sur le fonctionnement de l'esprit humain et concrétisé dans l'ouvrage *La Logique ou l'art de penser* (Arnauld & Nicole, 1662) ; de l'autre côté, l'élaboration par Lancelot de grammaires (des *Méthodes* du latin, du grec, de l'italien et l'espagnol) pour l'enseignement dans les Petites Écoles. Le contexte de l'enseignement conduit Lancelot « malgré lui » à mettre en œuvre une démarche comparatiste et à poser de la sorte le problème de ce qui était similaire et de ce qui était différent dans les langues dont il avait élaboré

les grammaires. Et ce type de questionnement « déteint » sur la *Grammaire générale et raisonnée* dont il sera le co-auteur, et dont le format « général » est issu précisément du comparatisme mis en place dans l'enseignement. C'est ce que Lancelot indique lui-même dans la préface de l'ouvrage :

« L'engagement où je me suis trouvé, plutôt par rencontre que par mon choix, de travailler aux Grammaires de diverses Langues, m'a souvent porté à rechercher les raisons de plusieurs choses qui sont communes à toutes les Langues, ou particulières à quelques-unes : mais y ayant quelquefois trouvé des difficultés qui m'arrêtaient, je les ai communiquées, dans les rencontres, à un de mes amis [à Arnauld], qui ne s'étant jamais appliqué à cette sorte de science, n'a pas laissé de me donner beaucoup d'ouvertures pour résoudre mes doutes. » (*Grammaire générale et raisonnée*, p. 1.)

Si l'on prend maintenant un autre repère historique fondamental, en l'occurrence l'émergence de la science « linguistique générale » au début du XX^e siècle, on peut remarquer un emprunt dans l'autre sens : c'est l'enseignement de la grammaire qui sera réélabore dans son format disciplinaire sous l'influence de cette linguistique générale alors en cours d'institutionnalisation. Ce processus peut être rapidement décrit comme suit. En 1916, Charles Bally et Albert Sechehaye, linguistes genevois et anciens étudiants de Ferdinand de Saussure, publient un ouvrage qu'ils avaient rédigé sur la base de notes prises par les étudiants ayant assisté aux trois cours qui inauguraient cette discipline et qui ont été dispensés par Saussure entre 1907 et 1911 : il s'agit du fameux *Cours de linguistique générale* (CLG). Cet ouvrage posthume, attribué à Saussure mais que Saussure n'a jamais écrit, instaure comme objet de la linguistique la « langue », définie par opposition à un ordre de phénomènes plus « marginaux » relevant de la « parole ». En dépit de ce que les reconstitutions philologiques et épistémologiques permettent actuellement de considérer comme la véritable pensée saussurienne, dont le pivot est l'interdépendance et la dialectique entre « système de la langue » et « discours » (voir Saussure, 2002 ; Bronckart, Bulea & Bota, 2010), la science linguistique naît et se configure comme discipline scientifique dans et avec l'interprétation d'une *scission* entre la « langue », fait social, général, et la « parole », fait individuel,

particulier ; entre le « système », avec son caractère formel et sa syntaxe, et le « discours » avec ses déterminations contextuelles. Et l'enseignement grammatical va emprunter précisément cette configuration, en choisissant, tout comme la discipline linguistique, le versant « langue » comme objet privilégié des apprentissages. Cette direction n'est nullement contradictoire avec la centration sur les structures générales héritée de la tradition, mais cette centration se verra réabsorbée dans la nouvelle scientificité associée désormais à « l'étude de la langue ».

DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE ET SCIENCES DU LANGAGE : DE QUELQUES CONNEXIONS ACTUELLES

Les rapports entre la didactique actuelle de la grammaire et les sciences contemporaines du langage continuent de mobiliser les plans du contenu et du format disciplinaires. Sans sous-estimer l'effet de loupe que peut entraîner la posture synchronique dans laquelle nous sommes forcément placés et les biais qui en découlent, ces rapports nous semblent être marqués par une forme d'accélération et de désordre des emprunts, se traduisant en essais conjoncturels et / ou en décisions locales qui manquent de coordination, ce qui génère un processus de transposition didactique aux effets potentiellement destructurants et déstabilisants. Cela se traduit par des secousses notionnelles et terminologiques parfois incompatibles avec la mise en place d'un système didactique cohérent et durable, ou encore par des élargissements du domaine grammatical à des phénomènes qui ne relèvent pas du système de la langue, comme les mécanismes discursifs et textuels, dont l'inclusion dans la « grammaire » (fût-elle « textuelle ») pose le problème du critère même de définition de ce champ.

Cette situation est en partie liée aux tâtonnements des sciences contemporaines du langage, confrontées à un important fractionnement disciplinaire interne (division entre syntaxe, sémantique, phonologie, pragmatique, analyse du discours, linguistique textuelle, analyse conversationnelle, etc., ce à quoi on peut ajouter la linguistique appliquée, qui se redéfinit parfois comme linguistique du travail, de la formation et de l'éducation, etc.) et au remaniement des objets et des systèmes conceptuels qui en découle ; mais elle est aussi la conséquence de politiques éducatives et éditoriales déterminées par des

facteurs contextuels divers qui croisent de manière semi-aléatoire les élaborations en cours dans les sciences du langage. On commentera pour illustrer cela deux derniers exemples.

L'un d'entre eux focalise sur un contenu d'enseignement spécifique, aujourd'hui bien présent dans les manuels et dans les pratiques de classe, « les types et les formes de phrases » : il s'agit de la distinction entre phrases de type déclaratif, interrogatif, impératif, exclamatif, et / ou de forme active vs passive, neutre vs emphatique, affirmative vs négative, etc. Comme le montre remarquablement Berrendonner (1999), cet objet d'apparence robuste et prétendant à la « vérité grammaticale » est en réalité très récent (émerge dans les années soixante-dix) et pose plusieurs ordres de problèmes qui illustrent le chemin vers la validation officielle de bon nombre d'objets grammaticaux scolaires actuels. Le premier problème est théorique : cette typologie prend appui sur une des modélisations possibles de la phrase, en l'occurrence celle issue de la grammaire générative et transformationnelle chomskyenne, qui admet l'usage formel de constituants abstraits, lexicalement non réalisés. Mais d'une part ce modèle n'est représentatif que d'un moment et d'un courant de la recherche linguistique ; d'autre part, son degré d'abstraction et d'incomplétude ne le prédestinait nullement, à l'époque de son élaboration, à une quelconque adaptation à l'enseignement qui soit profitable aux élèves. Le deuxième problème est lié à sa promotion éditoriale : en dépit des faiblesses mentionnées mais grâce à un faisceau de conjonctures favorables (la maison d'édition Larousse, éditrice de matériel scolaire, souhaitait à cette période promouvoir des contenus grammaticaux à scientificité plus élevée que par le passé, en même temps que des linguistes promoteurs du modèle chomskyen se trouvent être à la fois directeurs de collections scientifiques et directeurs de collections scolaires dans cette même maison d'édition), des manuels et autres ouvrages pédagogiques comportant la « typologie des phrases » sont mis sur le marché, érigeant ainsi un objet de recherche en objet d'enseignement, et cela en dehors de toute analyse préalable des capacités et des besoins langagiers des élèves. Le troisième problème est politique : dans le contexte de la normalisation de l'enseignement du français survenue en France au milieu des années soixante-dix, le Ministère de l'Éducation cherchait à instaurer à la fois une forme de stabilisation de la terminologie grammaticale et un équilibre

entre tradition et innovation(s) en ce domaine. La typologie des phrases semblait correspondre à cette double exigence, ce qui a conduit à son institutionnalisation et à sa généralisation en tant qu'objet grammatical officiel en France, puis dans d'autres espaces francophones.

Le cas de types de phrase n'est pas évidemment pas unique. Comme le confirme Bronckart dans une analyse récente, la « genèse du désordre notionnel » auquel est confronté la didactique de la grammaire est liée à l'association conjoncturelle entre

« une maison d'édition et de[s] spécialistes (souvent universitaires) qui, ayant saisi l'ouverture évoquée [il s'agit du *Plan Rouchette*], ont élaboré de nouvelles séries de manuels, mais sans concertation et *de facto* dans une situation de concurrence commerciale, de sorte que, dès l'origine du mouvement de rénovation s'est instaurée une sourde *dissonance* affectant tout particulièrement la terminologie ainsi que les statuts et rôles à accorder aux manipulations syntaxiques (dissonance dont les effets se font encore sentir de nos jours). » (2016, p. 10, en italiques dans le texte.)

Outre la dissonance évoquée, ce qui ressort de l'analyse de Bronckart c'est le fait que ce foisonnement terminologique (lui-même renvoyant à un foisonnement de contenus) n'est pas sans lien avec les circonstances dans lesquelles s'est effectuée la rénovation de la discipline. En guise de dernière illustration, nous commenterons brièvement la reconfiguration qu'a subie la discipline « grammaire » sous l'effet de la conversion des grammaires théoriques structurale et générativiste en une « grammaire scolaire rénovée » (avec sa didactique), puis de l'inclusion dans celle-ci d'éléments issus de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours.

La rénovation de l'enseignement grammatical initiée dans les années soixante-dix s'est inscrite dans un vaste projet de modernisation de la discipline « français » et a touché aussi bien les contenus que les méthodes et les objectifs de cet enseignement (cf. Bronckart & Sznicer, 1990 ; Dolz & Simmard, 2009 ; De Pietro, 2007). Sur le plan des contenus, les emprunts à la grammaire structurale bloomfieldienne et à la grammaire générative et transformationnelle étaient justifiés par la visée de dépasser les obstacles engendrés par l'indistinction entre critères syntaxiques, sémantiques et logiques qui sous-tendait nombre de définitions traditionnelles,

notamment celles des parties du discours et des fonctions syntaxiques. La grammaire rénovée préconisait ainsi l'identification et le classement des unités de la langue sur la base de l'analyse de leur environnement syntaxique. Concrètement, cela revient à dire que le « sujet » d'une phrase n'est pas sujet en vertu de ses propriétés sémantiques ou référentielles (« personne, animal ou chose qui fait l'action exprimée par le verbe », définition qui rend d'ailleurs indescriptibles des phrases comme « *Ce texte contient des erreurs* » ou « *Il pleut* »), mais parce qu'il s'agit d'un terme de la langue ayant certaines propriétés syntaxiques : il est constituant obligatoire de la phrase, se trouve dans un rapport d'interdépendance avec le prédicat (ou Groupe Verbal, selon les terminologies) et occupe, en français, une certaine place, en général avant le prédicat.

Mais ce type d'approche présuppose une *différenciation* claire entre les critères mentionnés ci-dessus, ce qui revient à distinguer, y compris dans les programmes et les moyens d'enseignement, les niveaux d'analyse suivants :

- les classes grammaticales (c.-à-d. les anciennes parties du discours : nom, verbe, préposition, etc.) ;
- les syntagmes ou groupes, qui organisent les rapports d'interdépendance entre ces classes (groupe nominal, groupe verbal, groupe prépositionnel, etc.) ;
- les fonctions syntaxiques que les catégories et les groupes remplissent (sujet, prédicat, complément de phrase, complément du nom, etc.) ;
- les valeurs sémantiques là où cette question est pertinente (temps, lieu, cause, conséquence, etc.).

On le constate, le déplacement de focale opéré par l'approche systémique de la langue conduit à la reconfiguration de la discipline « grammaire » et de sa didactique : la centration sur des contenus grammaticaux isolés (exceptions et irrégularités notamment) dont témoignait l'enseignement traditionnel fait place à une perspective centrée d'abord sur les régularités de fonctionnement du système ; et c'est dans ce cadre que peuvent être réexaminés le statut des exceptions aussi bien que leurs occurrences.

Un pas de plus vers le format disciplinaire actuel, dont témoignent les programmes les plus récents et certains manuels, réside en la tentative de combiner et concilier l'approche systémique de la langue avec des éléments issus des théories contemporaines du texte

et du discours. Sous l'appellation de « grammaire de texte », se dessine ainsi une partie de la discipline qui prend en charge des contenus d'enseignement portant sur les fonctions textuelles / discursives que les catégories ou groupes syntaxiques peuvent assurer : anaphores, modalisations, organisateurs textuels, gestion de voix énonciatives, etc. Comme nous l'avons discuté ailleurs (Bulea Bronckart, 2015a), la présence de contenus de cet ordre est en soi légitime, et en parfaite cohérence avec les options prises par ailleurs par la discipline « français », notamment avec la centration sur les genres textuels et avec la finalité pratique de maîtrise par les élèves de ces genres à l'oral et à l'écrit. Mais cette extension de la « grammaire » pose également de redoutables problèmes en termes de description, d'outils didactiques à disposition pour expliciter les conditions de passage d'un niveau à un autre, d'un sous-domaine à un autre (*le livre* comme nom, comme composante d'un groupe nominal, comme sujet, puis comme unité-source d'une série anaphorique ou comme manifestation d'une voix énonciative), de progression des enseignements, voire d'identification du type d'activité dans lequel élèves et enseignants sont engagés : lorsqu'on identifie les anaphores dans le cadre d'un récit, fait-on de la grammaire au même titre que lorsqu'on différencie les compléments du verbe des compléments de phrase ?

REMARQUES CONCLUSIVES

Ce que nous avons souhaité documenter dans cette contribution est le fait que le dialogue au sein de la constellation disciplinaire qui nous concerne existe, qu'il a une longue et complexe histoire, et que cette histoire nous permet de saisir aussi bien des éléments de continuité que des changements. C'est dans cette histoire que nous nous situons, que se situent les préoccupations didactiques actuelles, y compris en se démarquant de certaines orientations de la tradition. Dans cette perspective, les suites du dialogue entre didactique de la grammaire et sciences du langage nous semblent gagner à préserver des formes de réciprocité contributive, même au prix de certains inévitables malentendus. Parmi les sujets de dialogue qui nous paraissent théoriquement porteurs et épistémologiquement enrichissants, et où les sciences du langage auraient à emprunter à la didactique, on peut mentionner la problématique

des conditions de développement des compétences langagières, conjointement à une redéfinition et à une clarification de ce qu'est la compétence linguistique. Notion clé de la théorie générativiste chomskienne, mais que cette théorie telle qu'elle se reconfigure aujourd'hui ne semble plus pouvoir accepter dans sa définition innéiste et universaliste initiale, la notion de compétence serait à repenser, en distinguant notamment ce qui relève des structures et ce qui relève des processus, au prix d'aboutir à l'idée que la grammaire n'est en définitive pas une compétence, cette dernière se situant plutôt du côté de la pratique textuelle et discursive effective (voir Bulea Bronckart, 2015b). De même, et si l'on admet que la généricité textuelle relève en partie de la « grammaire de texte », la didactique de la grammaire pourrait contribuer aux théorisations de la notion de genre textuel en fournissant notamment des arguments en faveur de la définition de cette notion sur des bases proprement sémiotiques, comme une propriété des textes à ne pas confondre avec les propriétés de structures énonciatives autres ou avec celles des sphères d'activité auxquelles les textes sont associés. Enfin, la didactique de la grammaire gagnerait à requestionner en retour les conditions d'extension du domaine grammatical au-delà du système de la langue, surtout à ces phénomènes d'ordre discursif et textuel. Si on peut être d'accord avec le fait que la continuité historique du format disciplinaire, dont témoigne la centration sur les structures générales chez Port-Royal (au détriment des structures particulières), puis sur la langue héritée du *Cours de linguistique générale* (au détriment de la parole), enfin sur le système des grammaires rénovées (en dehors de préoccupations énonciatives) ne doit pas être considérée comme un carcan rigide, il est tout aussi légitime de se demander si l'intégration du discours dans les préoccupations didactiques gagne ou non à être réalisée sur le terrain de la grammaire. En ce sens, une plus claire distinction entre préoccupations systématiques et objets systémiques reste à élaborer, et le dialogue interdisciplinaire nous paraît la voie la plus féconde pour y parvenir.

NOTES

1. Pour une analyse historique éclairante et documentée, voir Delesalle & Chevalier, 1986 ; Chevalier, 1979 ; Chiss, 1979 ; Chervel, 1977.
2. La Journée ARCD et *Éducation & Didactique* intitulée « Didactique(s) : quel dialogue au sein des sciences de l'homme et de la société ? » qui s'est tenue à Lyon en novembre 2015.
3. Nous utilisons ce terme au singulier pour la commodité de l'expression, sans nullement ignorer la complexité des débats portés par le rapport entre le singulier et le pluriel, ou entre le masculin et le féminin du terme (*la / le didactique, les didactiques*, voir Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013 pour une discussion).
4. « Etc. » car l'extension de terme « grammaire » à des phénomènes non linguistiques (*grammaire de l'image, grammaire des émotions, grammaire de la couture*, etc.) témoigne à sa manière de la polysémie du terme et n'est pas sans lien avec l'application de celui-ci, par une sorte de retour du balancier, à des domaines linguistiques initialement non perçus comme concernés par la grammaire : *grammaire du récit, grammaire de la poésie, grammaire du texte...*
5. Des constructions parallèles et relativement indépendantes ont eu lieu surtout au XIX^e siècle : la recherche linguistique prend alors la voie du comparatisme et des analyses grammaticales historiques (*la linguistique historique et comparée*) alors que les grammaires scolaires poursuivent leur développement en perpétuant d'une manière ou d'une autre l'orientation de la grammaire « générale », consolidée au plan théorique deux siècles auparavant par la *Grammaire Générale et Raisonnée* de Port-Royal.
6. Le titre complet de cet ouvrage est *La Grammaire générale et raisonnée, contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle*.

RÉFÉRENCES

- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Éditions EP&S.
- Amade-Escot, C. (2013). Les recherches en didactique, les IUFM et le comparatisme en France. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (p. 63-83). Bruxelles : De Boeck.
- Aristote (1997). *Organon : I. Catégories ; II. De l'interprétation*. Paris : Vrin.
- Arnauld, A., & Lancelot, Cl. (1660 / 1997). *La grammaire générale et raisonnée*. Paris : Allia.
- Arnauld, A., & Nicole, P. (1662 / 1970). *La logique ou l'art de penser*. Paris : Flammarion.
- Berrendonner, A. (1999). Histoire d'une transposition didactique : les « Types de phrase ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 31, 37-54.
- Bronckart, J.-P. (2016). Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : ERPI Éducation.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E., & Bota, C. (dir.) (2010). *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Genève : Droz.
- Bronckart, J.-P., & Chiss, J.-L. « Didactique », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 23 octobre 2015.
- Bronckart, J.-P., & Sznicer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16.
- Bulea Bronckart, E. (2015a). L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante. *SCRIPTA*, 36, (19), 57-74.
- Bulea Bronckart, E. (2015b). La grammaire est-elle une compétence ? *Le français aujourd'hui*, 191, 35-44.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Payot.
- Chevalier, J.-C. (1979). Analyse grammaticale et analyse logique : esquisse de la naissance d'un dispositif scolaire. *Langue française*, 41, 20-34.
- Chiss, J.-L. (1979). La grammaire entre théorie et pédagogie. *Langue française*, 41, 49-59.
- Chiss, J.-L., David, J., & Reuter, Y. (dir.) (2008). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- Chomsky, N. (1965 / 1971). *Aspects de la théorie de la syntaxe*. Paris : Seuil.
- Cohen-Azria, C. (2007). Enseignement. Dans Y. Reuter, (dir.) (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Combettes, B., & Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49.
- Coste, D. (1985). Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère. *Langue française*, 68, 5-17.
- Daunay, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique. Dans B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (dir.) (2015), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- De Pietro, J.-F. (2007). L'enseignement du français : nouvelles perspectives et vieux démons... *Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP*, 21, 15-17.
- Delesalle, S., & Chevalier J.-C. (1986). *La linguistique, la grammaire et l'école. 1750-1914*. Paris : Armand Colin.
- Dilthey, W. (1942). *Introduction à l'étude des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dolz, J., & Simard, Cl. (dir.) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F., & Schneuwly, B. (2013). Introduction. Le didactique, les didactiques, la didactique. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (p. 7-35). Bruxelles : De Boeck.
- Elalouf, M.-L. (2006). À propos du rapport d'Alain Bentolila sur l'enseignement de la grammaire. *Bulletin d'information sur les manuels scolaires (BIMS)*, 69. Repéré à : [<http://e-bims.org/archive/a/elalouf06.pdf>]
- Goes, J. (1999). *L'adjectif. Entre nom et verbe*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- Lhomond, Ch. F. (1780). *Elémens de la grammaire française*. Paris : Colas.
- Malmberg, B. (1991). *Histoire de la linguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Matalon, B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir*. Paris : Armand Colin.
- Ortigues, E. « Sciences humaines », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 23 octobre 2015. Repéré à : [<http://www.universalis.fr/encyclopedie/sciences-humaines/>]
- Quentel, J.-Cl. (2007). *Les fondements des sciences humaines*. Toulouse : ERES.
- Raisky, Cl., & Caillot, M. (dir.) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Saussure, F. de (2002). *Écrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.