

La grammaire... Pour qui et pour quoi faire?

Marinette MATTHEY
Université de Neuchâtel

The categorization made by Besse & Porquier (1984) about the notion of *grammar* underlies this paper. This categorization is used as a tool to think about the necessity of distinguishing grammar for pupils from one part and grammar for teachers from the other part. The paper still proposes a global perspective, inspired by Vygotski's writings, on the role of grammatical activities in a didactic coordination of L1 and L2.

Le propos

Dans cet article¹, je ne traiterai pas directement du problème de la terminologie dans une perspective interlinguistique, mais j'aimerais proposer une réflexion qui se situe en quelque sorte en amont de cette question. J'essayerai de repenser le sens, la fonction et le statut de la grammaire à l'école, en m'appuyant sur les distinctions faites par Besse & Porquier (1984) et je proposerai une distinction entre deux univers de connaissances grammaticales: celui des enseignants et celui des élèves.

1. Qu'appelle-t-on «grammaire» à l'école?

Au niveau primaire, pour les élèves comme pour les enseignants, le terme *grammaire* renvoie d'une part à l'analyse grammaticale de la phrase et, d'autre part, à une nomenclature officielle des catégories et des fonctions identifiées par l'analyse. Comme le notait déjà Chervel (1977), l'analyse de la phrase a comme principal objectif la maîtrise de l'orthographe grammaticale et cet objectif perdure dans la rénovation de l'enseignement du français de la fin des années 70. Quant à la nomenclature, elle est périodiquement et inévitablement remise en cause en fonction de l'évolution des théories linguistiques et didactiques, et elle présente une très grande diversité. Dans son parcours scolaire, l'élève va ainsi rencontrer

1 Ce texte reprend en partie et sous une forme remaniée l'article paru dans *Education et recherche* 3/1997 sous le titre: «Décrire les énoncés de la langue; quels enjeux pour la grammaire à l'école?»

non seulement diverses terminologies mais aussi des perspectives grammaticales différentes. C'est le cas, par exemple, dans la partie suisse romande du canton du Valais où l'élève passe des moyens romands fondés sur un point de vue syntaxique (combinant l'analyse distributionnelle et les premiers modèles de la grammaire générative) à un manuel français qui, bien que s'inscrivant également dans une pratique renouvelée de la grammaire, n'en allie pas moins des notions de la grammaire traditionnelle comme celle de *complément circonstanciel* et d'autres transposées de la linguistique générative comme celle de *groupe prépositionnel* (*complément de verbe* ou *complément de phrase*, cf. Bronckart 1990).

Au degré secondaire, les activités de production ou d'analyse textuelles peuvent également être prises en charge par la discipline *grammaire*: ainsi, dans l'ouvrage de référence vaudois *Ouvrir la grammaire* (Genevay 1994), on trouve un chapitre sur les marques d'organisation du texte, un autre sur le rôle des connecteurs dans l'argumentation, ou encore sur les processus de désignation.

Cette ouverture vers le texte ne change pas radicalement la nature de la *grammaire*: elle renvoie toujours à une description d'une partie des faits de langue (les énoncés et les textes «standard», ou plutôt conçus comme tels), et elle n'explicite pas toujours les présupposés théoriques de sa description. De ce fait, celle-ci apparaît, dans le discours du manuel de référence, non pas comme *une* description possible des faits de langue, mais comme *la* description de ceux-ci. De plus, les verbes injonctifs qui parsèment le texte lui confèrent une visée sinon prescriptive du moins normative qui fonde le *genre textuel* «manuel de grammaire» (par exemple: «Chaque phrase qui compose un texte *doit* participer à l'organisation générale du texte» in: *Ouvrir la grammaire* p. 158, nos italiques). De même, derrière une affirmation du genre «*Pour être cohérent*, un texte mentionne *obligatoirement* des objets (des êtres, des idées) qui ont des rapports entre eux» (*ib.* p. 168), c'est bien un point de vue normatif sur la production textuelle qui est instauré².

A côté de ces pratiques grammaticales reconnues et déclarées comme telles, les activités langagières menées à l'école dans une perspective d'acquisition-apprentissage concernent également la *grammaire* de la langue, mais dans un autre sens que celui que nous lui attribuons généralement. Pour présenter cette vision plus large de la grammaire, je m'inspire de l'entreprise de clarification épistémologique proposée par

2 Il suffit de penser aux cadavres exquis des surréalistes pour se rendre compte qu'un texte peut être produit selon d'autres règles!

Besse & Porquier (1984), dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde et des travaux sur l'interlangue³. Nous les recontextualisons ici dans le cadre plus large des activités de structuration des apprentissages linguistiques de l'école.

1.1. La grammaire intériorisée

Le terme *grammaire* renvoie d'abord à une *compétence langagière*, qui «n'est pas accessible directement mais seulement à partir de ses manifestations externes normales ou pathologiques» (Besse & Porquier, p. 13). Par exemple, certaines erreurs rencontrées dans les premiers écrits des élèves peuvent être interprétées comme des manifestations externes de cette grammaire intériorisée, non accessible à l'analyse directe. Un exemple de telles traces nous est donné par le découpage syllabique du texte, découpage qui est fréquemment observé chez les scripteurs débutants. En effet, les règles d'enchaînement syllabiques des énoncés oraux co-existent avec le découpage en mots du texte, comme dans les énoncés ci-dessous:

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

Ces erreurs⁴ manifestent une *compétence intermédiaire* dans l'acquisition de l'écrit, compétence qui s'appuie encore largement sur la *grammaire intériorisée* qui sous-tend les productions orales de l'enfant, mais qui met en œuvre également les premiers acquis scolaires liés aux correspondances phonie-graphie et au groupement de lettres séparées par des blancs.

La notion de *compétence intermédiaire* est généralement évoquée dans le cadre de l'acquisition d'une L2, notamment dans les travaux portant sur l'interlangue (cf. note 3). On considère que la grammaire intériorisée d'une interlangue est largement idiosyncrasique, mais qu'elle s'appuie sur celle de la langue source (ou des langues sources) et intègre peu à peu celle de la langue cible. Certaines analogies peuvent être faites entre l'acquisition d'une L2 et l'acquisition de l'écrit, si l'on considère que le discours oral spontané du jeune enfant constitue une sorte de «langue source» et que

3 On appelle *interlangue* le système linguistique qui rend compte de l'aspect systématique des énoncés en L2 d'un apprenant, au temps t de son parcours acquisitionnel. Ce système repose en partie sur celui de la langue source (ou des langues sources) et sur celui de la langue cible, mais il présente également des aspects propres à ce qu'on nomme aussi parfois cette *compétence linguistique intermédiaire* (Selinker, 1972, cf. aussi et entre autres Py, 1980 et Vogel, 1995).

4 D'autres exemples sont analysés dans le chapitre *Difficultés du passage à l'écrit* de Béguelin (dir.) (à paraître).

l'écrit, avec toutes les compétences grammaticales qu'il implique, peut être rapproché de la notion de «langue cible». Cette analogie entre l'acquisition d'une L2 et celle de l'écrit ne signifie pas qu'elles sont similaires, mais elle montre que les processus d'apprentissage linguistique sont fondamentalement du même ordre, comme le note Vygotski, qui relevait déjà cette profonde unicité des processus à l'œuvre dans les apprentissage de la langue première, des langues secondes et de l'écrit:

Il serait miraculeux que l'assimilation d'une langue étrangère dans le processus de l'apprentissage scolaire soit la réplique, la reproduction de celle de la langue maternelle, qui s'est faite il y a bien longtemps dans de toutes autres conditions. Mais ces différences, si profondes soient-elles, ne doivent pas nous masquer que ces deux processus d'assimilation de la langue maternelle et de la langue étrangère ont entre eux tant de points communs qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de développement verbal, à laquelle se rattache le processus extrêmement original de développement du langage écrit, qui ne répète aucun des précédents mais représente une nouvelle variante au sein de ce processus unique. De surcroît, ces trois processus – assimilation des langues maternelles et étrangères et développement du langage écrit – exercent les uns sur les autres une action complexe, ce qui témoigne incontestablement de leur appartenance à une seule et même classe de processus génétiques et de leur unité interne. (Vygotski, 1985, 225-226)

1.2. La description grammaticale

Le terme *grammaire* renvoie également à la connaissance plus ou moins méthodique et explicite que les sujets parlants, et parmi eux les grammairiens et les linguistes, élaborent à partir des manifestations extérieures de la grammaire intériorisée. Les activités permettant la construction de cette connaissance consistent à *catégoriser* les unités de la langue. Ainsi, les «parties du discours» constituent le produit de l'activité de catégorisation de la grammaire dite traditionnelle. Les morphèmes et les syntagmes sont quant à eux les unités dégagées par les démarches structuralistes (analyse distributionnelle et analyse en constituants immédiats). Quant à la catégorisation «vernaculaire» des sujets parlants, elle varie en fonction du niveau de leur scolarisation et de leur acculturation à l'écrit. Les unités repérées sont généralement celles de *lettres*, de *mot*, de *phrase*. C'est elles que l'on trouve le plus souvent dans les représentations verbalisées.

La description grammaticale entraîne également un processus d'idéalisation qui repose sur la recherche de systématisme dans les manifestations langagières et il peut prendre différentes formes. Dans le cadre de la grammaire traditionnelle et des grammaires scolaires, il consiste le plus souvent à remplacer l'objet à décrire (la langue) par son image normative (un ensemble de constructions standard), image qui s'est développée à

travers l'histoire et qui se matérialise aujourd'hui dans un ensemble de règles plus ou moins arbitraires. Mais le processus d'idéalisation peut aussi s'élaborer dans une démarche scientifique. Dans l'optique structuraliste, par exemple, il s'incarne dans la délimitation d'un ensemble de faits considérés comme pertinents pour décrire la langue comme un système de différences.

1.3. Les modèles métalinguistiques

Le fait que l'on puisse parler de *grammaire traditionnelle*, de *grammaire fonctionnelle*, de *grammaire générative* ou encore de *grammaire structurale* montre qu'il existe des descriptions grammaticales érigées en modèles: «Par modèle métalinguistique, nous désignerons l'ensemble des concepts et des raisonnements à partir desquels le linguiste ou le grammairien cherche à décrire ou à simuler la grammaire intériorisée» (Besse & Porquier, p. 22). J'ajouterais à la liste des producteurs de modèles les sujets parlants en général, qui produisent aussi des représentations du fonctionnement des langues. Ces représentations individuelles, qui s'inscrivent dans les représentations sociales des langues et du langage, ne sont pas des modèle métalinguistique *stricto sensu*, mais elles sont tout de même liées à des théories, tout comme les modèles le sont. Ainsi, la représentation verbalisée ci-dessous – il s'agit d'un locuteur francophone ayant épousé une locutrice lusophone – présente des éléments pour une distinction entre le fonctionnement du français et à celui du portugais, et ce «modèle» repose entre autres sur une théorie originale, qui attribue des «degrés d'arbitrarité du signe» différents dans les deux langues:

Je pense que le français a un vocabulaire très étendu, il a aussi des règles de grammaire relativement étendues – un grand nombre – il me semble qu'entre les deux langues, il y a déjà cette différence. Par contre le portugais – là où il a moins de vocabulaire historique je pense qu'il invente des mots – c'est une langue qui a l'air beaucoup plus vivante – c'est très imagé (...) tu vas prendre un mot c'est un mot qui a quelque chose à voir avec l'objet qu'il va représenter – il y a l'air d'avoir un son qui... un objet est rond il aura un son rond et des choses comme ça (...)⁵.

Ces représentations issues de l'imaginaire linguistique des locuteurs, ces théories vernaculaires – et celles des élèves sont particulièrement riches – devraient pouvoir être thématisée, discutées, confrontées à d'autres représentations, dont bien entendu les modèles métalinguistiques issus de la linguistique.

5 Cette citation est extraite du corpus du mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste de Valérie Fournier (Université de Neuchâtel, février 2000).

2. Quelle grammaire pour les enseignants?

Qu'implique l'élargissement de la notion de grammaire proposé ci-dessus dans les activités de structuration de la langue mises en place par l'enseignant dans sa classe? Quelles sont les actions qu'il devrait pouvoir mettre en œuvre pour rendre ces activités de structuration les plus efficaces possibles?

2.1. Agir sur la grammaire intériorisée de l'élève

Quand il corrige des textes, ou des énoncés oraux, l'enseignant intervient sur des énoncés construits par l'élève sur la base de sa grammaire intériorisée. Cela signifie que le développement de cette compétence (la grammaire intériorisée) repose sur un double mouvement de structuration: *autostructuration* dans un premier temps (formulation plus ou moins spontanée, par l'élève, d'énoncés formant un texte) et *hétérostructuration* (intervention extérieure qui reformule en partie ces énoncés initiaux)⁶. Ainsi, quand il corrige un texte l'enseignant tente d'agir sur la grammaire intériorisée de l'élève et c'est dans la dynamique de ce double mouvement que peut s'élaborer ce qu'on nomme à la suite de Vygotski la *zone proximale de développement*.

La prise en compte de la dimension textuelle dans la production écrite fait désormais partie de la formation des maîtres, ainsi que la dimension psycholinguistique liée aux rapports entre développement cognitif et langagier. Mais cette dimension psycholinguistique implique également, nous semble-t-il, des connaissances sur le savoir spontané des élèves, sur leur manière d'envisager la langue, l'écriture et la grammaire, c'est-à-dire sur leurs représentations. Cette réflexion sur les conceptions des apprenants est menée depuis de nombreuses années en didactique des sciences (*cf.* Giordan *et al.* 1994), mais elle est encore assez rare en didactique des langues (*cf.* cependant Béatrix-Köhler, 1985, pour une étude sur les représentations de l'orthographe chez les enfants et Castelloti & Moore 1999 sur les représentations du plurilinguisme). La prise en compte de ces conceptions dans les activités d'hétérostructuration serait bien sûr très utile.

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

2.2. Décrire les faits de langue

Pour pouvoir servir d'outils de médiation dans le développement de la grammaire intériorisée, les connaissances liées aux descriptions grammaticales devraient pouvoir rendre compte, au moins en partie, du fonctionnement de cette grammaire. Les descriptions devraient donc s'appuyer sur les normes *objectives* de la langue, par opposition aux normes *prescriptives* ou *subjectives* (Rey, 1972). Dans la grammaire scolaire romande actuelle, les activités de catégorisation résultant de la transposition didactique des procédures de l'analyse distributionnelle permettent de décrire les faits de langues dans leur régularité, mais elles ne sont guère utilisées en classe au-delà de leur fonction légitimant des catégories traditionnelles. Ainsi, continue-t-on de ranger dans une même catégorie les groupes nominaux et les pronoms personnels, alors que les manipulations montrent qu'ils n'ont pas la même distribution⁷. L'outil de description existe, mais il n'est pas utilisé dans toutes ses potentialités, notamment pour donner un statut aux énoncés non standard mais réguliers.

La formation initiale et continue des enseignants ne met généralement pas l'accent sur la nécessité de mener à bien une description des formes déviantes, couramment rencontrées dans les discours oraux et écrits, formels et informels, des locuteurs scripteurs. Le biais prescriptif dont nous avons parlé au point 1 fait que les outils mis à disposition des enseignants et des élèves dans le cadre de l'enseignement du français ne sont pas conçus pour analyser les énoncés de la langue mais seulement un sous-ensemble de ces énoncés, constitué par des constructions simples ou complexes, dont le modèle métalinguistique de la grammaire scolaire peut rendre compte. La langue est ainsi réduite à un ensemble fort restreint de phrases dites bien formées, qui ne représente qu'une petite partie des énoncés réellement produits par les locuteurs, donc les élèves. On peut se demander si le modèle métalinguistique de la grammaire scolaire est un bon outil pour aider au développement de la grammaire intériorisée des élèves, dans la mesure où l'image de la langue qui émerge du modèle est très éloignée, d'une part, des pratiques effectives de communication, tant à l'oral qu'à l'écrit, et, d'autre part, des représentations linguistiques des élèves.

Une description plus exhaustive de la grammaire intériorisée, qui prendrait aussi en compte des constructions régulières d'énoncés généralement considérés comme «pas français» (par exemple les relatives non standard du type «l'homme que je te parle de lui») pourrait faire l'objet d'activités

7 Béguelin (dir.), *op.cit.*, chapitre 8, *Le classement en catégories d'unités*.

d'Éveil au langage (cf. De Pietro (éd.) 1999 et ici-même, de Goumoëns *et al.* 1999), qui visent à mieux faire prendre conscience aux élèves de la nature même du langage, y compris d'ailleurs dans ses composantes normatives. Pour mener à bien de telles activités, une formation en linguistique permettant de distinguer la perspective normative de la perspective analytique sur la langue s'avère fortement nécessaire pour les enseignants.

2.3. Adopter une perspective historique et relativisante sur la grammaire

L'appréhension anthropologique de la grammaire, objet culturel parmi d'autres, ne semble pas encore vraiment de mise dans la formation des enseignants. Les blocages engendrés par les problèmes de nomenclature, les affrontements entre les anciens (adeptes d'une vision grammaticale légitimée par l'usage commun) et les modernes (adeptes d'une vision grammaticale légitimée par les connaissances scientifiques du moment) témoignent de l'absence d'une prise de distance face à la grammaire, qui serait souvent propre à inscrire les débats d'aujourd'hui dans une perspective historique relativisante, permettant une réelle compréhension de l'évolution des notions et de la terminologie.

Sans tomber dans le registre libertaire du «tout est bon», il nous semble tout de même souhaitable de changer l'image de la grammaire auprès des formateurs et des enseignants, en relativisant fortement l'importance du *fundamentum grammaticum* que les élèves sont censés s'approprier au cours de leur scolarité. En revanche, ce qui a été présenté ci-dessus implique qu'il y a un ensemble de connaissances *auquel seul l'enseignant a accès* et qu'il utilise tantôt pour structurer les productions orales ou écrites des élèves, tantôt pour guider leur réflexion sur le langage. A nouveau, une vision large englobant des connaissances partielles des différents modèles métalinguistiques en vigueur ainsi que de l'histoire de la réflexion grammaticale semble être nécessaire à l'instauration de ce *regard éloigné*.

3. Quelle grammaire pour l'élève?

Malgré le renouveau théorique intervenu dans la grammaire scolaire dès le début des années 70, les finalités des activités grammaticales dans la majorité des classes de l'école primaire n'ont pas changé: il s'agit toujours d'amener l'élève à penser la langue en termes de *phrases* et de le rendre capable de faire les analyses nécessaires à une orthographe correcte. La rationalité des concepteurs des ouvrages de référence s'est vraisemblable-

ment heurtée à celle des enseignants. Celle des premiers visait l'instauration d'un «laboratoire de grammaire», dans lequel les élèves pourraient objectiver l'objet langue, par le biais de manipulations permettant de faire apparaître les régularités syntaxiques⁸. Celle des seconds reste envers et contre tout conditionnée par les activités traditionnelles de soulignement, de remplissage de lacunes, de réécriture, etc., qui reflètent les théories implicites sur les apprentissages linguistiques. Par exemple, on fera souligner le *groupe nominal sujet* pour identifier le groupe à prendre en considération pour l'accord du verbe, on présentera, dans un autre ensemble de fiches, des listes de *groupes nominaux* où les morphèmes grammaticaux sont remplacés par des lacunes que l'élève doit combler, etc. Face à cette pérennité des activités «traditionnelles» en matière d'analyse grammaticale, est-il vraiment nécessaire de passer du temps à construire des modèles didactiques de la phrase et de son analyse, légitimés par une discipline de référence comme la linguistique? Ne peut-on pas se contenter, pour l'objectif orthographique qui reste prioritaire, des «recettes de cuisine» transmises par la tradition scolaire? Notons que certaines de ces recettes font justement le lien entre la grammaire intériorisée de l'élève et les «trucs» qu'elles proposent. Ceux-ci deviennent alors de véritables outils de médiation. Ainsi, quand on enjoint l'élève à remplacer *a* par *avait* pour décider si ce *a* doit être muni d'un accent grave, c'est bien sa grammaire intériorisée qu'on désire qu'il sollicite. De même lorsqu'on lui propose de remplacer [mʌʒJɛ] par *vendre* ou *vendu* pour «savoir si c'est -er ou -é».

Les questions orthographiques peuvent donc largement être dissociées d'une réflexion grammaticale inspirée par un modèle métalinguistique quelconque. Mais libérer l'orthographe des contraintes d'un modèle grammatical particulier ne signifie pas abandonner toute activité grammaticale (au sens de «observation des faits grammaticaux») à l'école. Deux sortes d'activités grammaticales me semblent utiles dans le cadre scolaire.

Les premières doivent être comprises comme une démarche d'observation des traces des «grammaires intériorisées» sous-tendant la production textuelle. Dans cette perspective, l'observation de textes de scripteurs expérimentés peut fournir de l'aide aux scripteurs débutants, si cette observation est guidée par un enseignant qui possède un certain nombre de connaissances sur les problèmes de partage et de rappel de l'information à l'écrit, ou sur l'irruption inopinée de la grammaire intériorisée de la langue orale dans l'écrit, par exemple. Il n'est pas toujours indispensable pour ce

8 Béguelin (dir.), *op. cit.*, chapitre 6, *Procédures et produits de l'analyse*.

faire de recourir à une terminologie précise, mais simplement de disposer d'un cadre de référence permettant de penser le texte de cette manière⁹. La notion bakhtinienne de *genre*, qui met l'accent sur les horizons d'attente des lecteurs, fournit également un cadre utile dans cette conception de la production textuelle. Cette démarche d'observation ne rentre pas dans les activités étiquetées «grammaire» à l'école, mais dans celles d'«expression écrite». Il s'agit néanmoins pour l'enseignant de tenter d'agir sur la grammaire intériorisée des apprenants et il aura besoin pour ce faire d'un cadre théorique et d'un minimum de terminologie partagée avec les élèves pour nommer les objets dont ils parlent. De telles activités s'inscrivent tout à fait dans les *séquences didactiques* proposées, par exemple et pour l'écrit, par Schneuwly & Bain (1993).

Les secondes activités répondent mieux à l'idée que l'on se fait généralement de la grammaire à l'école, dans la mesure où les élèves observent et manipulent des structures de phrases ou d'énoncés. Mais ces observations et ces manipulations pourraient s'effectuer *dans les différentes langues enseignées par l'école*, et elles devraient permettre à l'élève de construire une représentation interlinguistique des faits grammaticaux, l'éloignant peu à peu d'une vision ethnocentrique des faits de langues. Cette démarche rejoint les préoccupations de l'Eveil au langage, en donnant un autre statut à la grammaire. Il ne s'agit plus de réfléchir à la syntaxe de la langue maternelle (pour beaucoup d'élèves elle ne l'est d'ailleurs pas!), mais de comparer des notions grammaticales dans différentes langues, dont celles que l'école a pour mission d'enseigner, mais aussi dans des langues moins familières. Par exemple, le tableau ci-dessous fait apparaître le phénomène linguistique de l'accord en mettant en évidence ses différentes marques selon l'anglais, le français et le swahili¹⁰:

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

9 Béguelin (dir.), *op. cit.*, chapitre 13, *Le passage à l'écrit: problèmes d'acquisition*.

10 Pour un compte rendu d'une telle activité en situation scolaire, cf. de Pietro ici-même.

Cet élargissement de la réflexion grammaticale vers d'autres langues que la langue dite maternelle conduit à s'intéresser davantage au marquage des fonctions syntaxiques plutôt qu'à leur étiquetage. Cette perspective semble judicieuse entre autres pour dissocier les niveaux syntaxique et sémantique: il est difficile pour les élèves de situer le niveau syntaxique de l'analyse dans une langue qu'il connaît bien, car le niveau sémantique interfère souvent dans cette analyse. Dans une langue inconnue, cette interférence n'est pas possible et le niveau syntaxique apparaît plus clairement.

4. Conclusion

Ce qui a été présenté ci-dessus s'inscrit dans une conception intégrative des apprentissages linguistiques et dans une vision professionnalisante de l'enseignant. Les propos tenus prétendent s'élever contre un prétendu «bon sens», qui fait dire à plus d'un éducateur (parents ou enseignants) que, pour apprendre à écrire il faut d'abord faire des «phrases simples» avant de faire des phrases «compliquées», alors que la notion de phrase est elle-même problématique¹¹; qu'il faut avoir déjà appris à écrire avant de produire un texte sinon «il y a trop de fautes», etc., ou qu'aborder de front la réflexion grammaticale sur deux ou plusieurs langues conduit à les «mélanger», donc à mal les apprendre. Ces représentations fondées sur ce «bon sens» ne sont ni favorables à l'apprentissage de l'écrit, ni à celui des langues secondes.

Les problèmes de terminologie, on l'aura compris, ne sont pas au centre des réflexions présentées ci-dessus. Mais ces réflexions ont quelque chose à voir avec la finalité des activités grammaticales à l'école, qui est de fournir des outils de médiation utiles aux apprentissages linguistiques et de donner les moyens aux élèves d'accéder à une réflexion métalinguistique méthodique. Ce crédo pédagogique n'est évidemment pas nouveau, mais les pistes évoquées pour «faire de la grammaire» dans cette optique le sont davantage.

Bibliographie

- Auroux, S. (sous la direction de) (1992). *Histoire des idées linguistiques*. Bruxelles: Mardaga (cf. introduction).
- Béguelin, M.-J. (dir.) (à paraître). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier / Crédif (LAL).

11 Béguelin (dir.), *op. cit.*, chapitre 3, *La phrase insaisissable*.

- Béatrix-Köhler, D. (1985). *Orthographes en question*. Lausanne: CVRP (Centre vaudois de recherches pédagogiques).
- Bourdieu, P. (1980). Le marché linguistique. In *Questions de sociologie*. Paris: Minuit.
- Bronckart, J.-P. (1990). «Grammaire. Notes méthodologiques et théoriques à l'intention des enseignants du CO en Valais» et «Guide d'utilisation des manuels *Mauffrey & Cohen*». DIP-ORDP du canton du Valais.
- Castelloti, V., & Moore, D. (1999). Schémas en coupe du plurilinguisme. *Bulletin VALS-ASLA*, 70, 27-50.
- Chervel, A. (1977). *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- De Pietro, J.-F. (éd.) (1999). S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaziun plurilingua. *Babylonia*, 2 (1999).
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud, Editions LEP Loisirs et pédagogie S.A.
- Giordan, A., Girault, Y., & Clément, P. (dir.) (1994). *Conceptions et connaissances*. Berne: Lang.
- de Goumëns, Cl., De Pietro, J.-F., & Jeannot, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin VALS-ASLA*, 69/2, 7-30.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Lang (Exploration).
- Py, B. (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *TRANEL*, 1, 31-54.
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. In *Le français dans le monde. Recherches et applications*, février-mars 1990. Numéro thématique. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*.
- Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française*, 16, 4-28
- Schneuwly, B., & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal et al. (éds), *Evaluation formative et didactique du français*. (pp. 219-238). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Selinker, L. (1972). Interlangue. *IRAL*, Vol. 10, No 3, 209-231.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue: la langue de l'apprenant*. Toulouse: Presses du Mirail.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, Messidor.