

L'interaction entre grammaire et texte: les défis didactiques d'une prescription innovante

Ecaterina Bulea Bronckart *

Résumé

Au-delà des questions théoriques qu'elle soulève, l'interaction entre grammaire et texte constitue un vrai défi pour la didactique des langues et la formation des enseignants. Cet article en examine certaines des raisons, sur la base de l'analyse de la situation en Suisse romande : il met d'abord en évidence le caractère innovant de la prescription aujourd'hui en vigueur dans ce contexte, qui préconise un enseignement intégré des dimensions grammaticales et textuelles de la langue ; il montre ensuite le décalage qui existe entre cette prescription et les moyens dont disposent les enseignants pour la réaliser, décalage qui conduit à ce que l'interaction entre grammaire et texte devienne une incontournable problématique de formation ; il formule enfin un ensemble de propositions pour la formation des enseignants en ce domaine.

Mots-clés : Interaction(s). Grammaire. Texte. Enseignement. Formation.

Avant-propos

La modernisation de l'enseignement du français langue maternelle initiée dès les années 1970 a été engagée sur la base de la redéfinition des finalités mêmes de cet enseignement, conduisant à la réfutation des objectifs et des démarches d'apprentissage d'inspiration scolastique et à l'instauration d'un objectif général de type praxéologique, à savoir la *maîtrise pratique de la langue* (voir BRONCKART, 2011). L'accent était ainsi porté sur le développement des capacités de communication et d'expression des élèves, qui rendent ces derniers aptes à comprendre et à produire les sortes de textes/discours en usage dans leur communauté d'appartenance ; le statut de finalité centrale conféré à cette maîtrise pratique étant en outre associé, comme l'a souligné en particulier Halté (1992, 2008), à la « reconfiguration didactique » de la discipline Français dans la mesure où le processus de production et réception de textes oraux et écrits variés était

* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Suisse.

considéré comme susceptible de permettre une réorganisation de la discipline selon un modèle « intégrateur » (voir aussi LAURENT, 2011). Cette « nouvelle configuration didactique » (HALTÉ, *op. cit.*) s'est caractérisée par la volonté de promouvoir l'articulation entre les sous-domaines du fonctionnement langagier, notamment entre « langue » et « discours » et entre « oral » et « écrit », ainsi que par la mise à l'avant-plan des réalités sociolinguistiques d'une communauté (et non seulement de sa littérature), des aspects psychosociologiques de la communication, ou encore des variations intralinguistiques. On comprendra alors que dans un tel cadre les descriptions grammaticales traditionnelles, fondées sur des corpus littéraires, normés et écrits, ne puissent plus être d'un grand secours. Appelé à fournir un appui technique opérationnel à l'objectif central de maîtrise pratique de la langue, l'enseignement grammatical devait lui-même faire l'objet de modernisation. Et c'est dans le contexte de cette double rénovation (de l'enseignement de la discipline Français en général et de l'enseignement de la grammaire en particulier) qu'a émergé, d'abord sous la plume de linguistes et didacticiens (voir GENOUVRIER; PEYTARD, 1970; GIRAUD, 1972; GARCIA-DEBANC, 1993), puis dans des ouvrages méthodologiques destinés aux enseignants (voir notamment BESSON; GENOUD; LIPP; NUSSBAUM, 1979) la séduisante mais non moins complexe problématique d'un enseignement de la langue qui parvienne à décloisonner et à articuler « grammaire » et « texte(s) ».

L'objectif de cet article est de discuter certaines des conditions de mise en pratique de cette articulation, sur la base de l'analyse de la situation actuelle de l'enseignement du français en Suisse romande : au-delà des intentions, dont le fondement théorique¹ et la justification socio-éducative sont indiscutables, quels éléments de réflexion didactique se dégagent des tentatives de concrétisation d'un enseignement intégré ? Dans la première partie de l'article, nous présenterons la dimension politico-institutionnelle de cette problématique, plus précisément la teneur des prescriptions officielles actuelles, en nous centrant sur le cycle 2 du primaire (élèves de 8 à 12 ans) ; dans la deuxième partie, nous examinerons quelques exemples illustratifs d'activités censées couvrir ce type d'enseignement et proposées par les manuels en vigueur, ce qui nous conduira à mettre en évidence

1 Au niveau théorique, même si les données sous analyse n'y font pas spécialement référence, rappelons que la « linguistique intégrale » de Coseriu (2001), tout comme la linguistique générale telle que Saussure l'envisageait réellement (voir SAUSSURE, 2002; BRONCKART; BULEA; BOTA, 2010) insistaient sur le caractère unifié du fonctionnement langagier humain et sur les interactions qui existent entre les éléments qui le composent (termes, structures, idiomes, etc.) et entre ses différents paliers de structuration (phonologique, lexical, syntaxique, textuel/discursif, etc.).

le décalage qui existe entre prescriptions et moyens d'enseignement, générant de nouveaux besoins de formation ; enfin, nous formulerons dans la dernière partie un ensemble de propositions susceptibles d'améliorer la formation des enseignants en ce domaine.

L'interaction entre grammaire et texte comme objet de prescription

En Suisse romande, les principaux documents officiels qui prescrivent aujourd'hui l'enseignement du français datent de 2006 et de 2010. Il s'agit d'une part du document intitulé *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* (CIIP,² 2006, désormais *Orientations*) qui énonce les finalités et les principes généraux de la discipline, et sur lequel nous nous centrerons plus particulièrement ; d'autre part, du *Plan d'études romand* (CIIP, 2010, désormais *PER*) qui inventorie les objectifs d'apprentissage et les contenus d'enseignement de celle-ci. Mais pour mieux situer les caractéristiques de ces documents, il convient de rappeler que c'est dans *Maîtrise du français* (BESSON; GENOUD; LIPP; NUSSBAUM, 1979, désormais *MF*), il y a plus de 25 ans, qu'avaient été posées les bases de la rénovation. Et même si cet ouvrage n'a pas eu un statut prescriptif à proprement parler (nous l'avons mentionné plus haut, il s'agit d'un ouvrage méthodologique adressé aux enseignants), il a néanmoins été un point de référence majeur pour l'enseignement de la langue, les documents officiels actuels étant à la fois une forme de prolongement, de mise à jour et de dépassement des propositions qui y figurent.³

Comme son titre le suggère, *Maîtrise du français* s'est fait l'écho du projet de modernisation de la discipline, assumant que la finalité majeure de cette dernière devait être le développement chez les élèves de la capacité à mettre en œuvre une pratique langagière efficace, diversifiée et ajustée aux contextes de l'interaction (« savoir parler », « savoir écrire », « savoir écouter », « savoir lire », voir les parties 1, 2 et 3 de l'ouvrage). De ce fait, le processus de communication s'y trouve fortement accentué. Posant qu'« apprendre une langue, c'est apprendre

2 Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin.

3 Les *Orientations* l'affirment d'ailleurs clairement dès les premières lignes de l'avant-propos : « Plus de 20 ans après la publication de «Maîtrise du français», ouvrage qui a tracé le cadre général de la réforme de l'enseignement du français pour les degrés 1P à 4P et a inspiré le courant de réforme qui s'est étendu plus tard à l'ensemble de la scolarité, il s'agissait [...] d'actualiser les fondements et les finalités de l'enseignement du français à l'école obligatoire et de faire l'état des besoins en matière de moyens d'enseignement. » (p. 3).

à communiquer » (*MF*, p. 39), l'ouvrage conçoit la communication comme la réalisation d'« activités langagières » (prendre des notes, rédiger une lettre, intervenir dans un débat, etc.) qui doivent être exercées à l'école, tout en restant aussi proches que possible de leur déploiement dans la vie sociale. La construction de savoirs grammaticaux relève dans ce cadre d'un objectif second : désigné par l'appellation de « structuration de la langue », l'enseignement grammatical a pour fonction d'outiller la mise en œuvre des activités langagières et d'appuyer la construction des quatre types de savoir praxéologique évoqués ci-dessus. Concernant l'enseignement grammatical, *MF* se situe à l'opposé des méthodes d'enseignement héritées de la tradition scolastique (mémorisation de règles, ensuite leur application dans des exercices) et préconise des démarches à caractère *inductif* : partir d'énoncés du français contemporain produits si possible par les élèves, mettre en place des activités permettant aux élèves de les observer, de procéder à des manipulations pour en dégager certaines régularités, enfin, conceptualiser les résultats de ce travail :

On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement. [...] En conséquence, on amènera l'enfant à faire fonctionner la langue. Les activités d'expression, les manipulations lui feront découvrir progressivement, de façon tout d'abord intuitive, puis réflexive, les principes de ce fonctionnement (*MF*, p. 3).

Comme il ressort de l'extrait ci-dessus, les principes et les étapes concernés par cette démarche inductive⁴ esquissent déjà un cadre pour la didactisation de l'interaction entre productions verbales et grammaire ; mais ce cadre demeure néanmoins partiel, ou non encore abouti, d'une part en ce que les conditions du réinvestissement des savoirs grammaticaux dans les activités de production et de compréhension des élèves ne sont pas clarifiées, d'autre part en ce que l'unité *in fine* organisatrice du travail didactique et des apprentissages reste fuyante, oscillant entre l'activité langagière envisagée sous son angle processuel (par exemple l'action de rédiger une lettre) et le produit de cette activité (la lettre en tant que texte).

⁴ Nous centrons ici notre propos sur le contexte suisse, mais ce type de démarche inductive a été préconisé ailleurs, surtout au Québec (voir CHARTRAND, 2009) et en France (voir TISSET, 2010).

C'est notamment à propos de ce dernier aspect que les documents officiels actuels fournissent une prise de position plus clairement circonscrite, que nous qualifions d'« innovante », et qui fait intervenir, nous le verrons ci-dessous, les notions de « texte » et de « genre de texte ». Insistons d'emblée sur le fait ce que nous qualifions ici d'« innovant » ce ne sont pas ces notions en tant que telles, ni même les démarches didactiques, aujourd'hui bien connues, fondées sur les unités langagières éponymes (les séquences didactiques, structurées autour d'un genre textuel, voir DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2000), mais *le statut de prescription officielle* d'un enseignement par les (genres de) textes, ainsi que le rapport qui est posé entre celui-ci et l'enseignement grammatical.

Le document *Orientations* se présente d'abord comme une actualisation des fondements de l'enseignement du français tenant compte des évolutions du contexte social et scolaire (hétérogénéité et plurilinguisme des classes, développement des média et de l'informatique, transformations du cursus scolaire dû à l'introduction de nouvelles disciplines et formes d'évaluation, etc.) et des avancées des sciences de référence (sciences du langage, sciences de l'éducation et psychologie notamment). Quatre principes ont guidé cette actualisation :

- envisager de manière articulée les trois finalités de l'enseignement du français, qui restent, en continuité de *MF*, les suivantes : apprendre à communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue et construire des références culturelles ;
- ancrer l'apprentissage du français dans la production et la compréhension de textes de genres divers, socialement et pédagogiquement pertinents ;
- prendre en compte le fait que si le français est la langue maternelle d'une majorité des élèves, il est aussi langue d'intégration pour une partie importante d'entre eux ;
- considérer l'enseignement du français comme ayant un caractère transversal, la langue se situant au croisement de toutes les disciplines scolaires.

Sans minimiser l'intérêt des trois autres, c'est le deuxième principe qui retiendra notre attention, en ce qu'il fait intervenir l'explicitation de l'ancrage de l'apprentissage de la langue dans divers genres textuels. Ce principe érige le genre textuel en notion centrale, et cette centralité est justifiée dans le document par un rappel du statut même de la généricité dans le fonctionnement langagier humain :

Le fonctionnement d'une langue se caractérise par une grande diversité de pratiques textuelles qui varient en fonction des conventions sociales, des buts et de la situation de communication. Malgré cette grande diversité, tous les textes comportent des

régularités et peuvent être regroupés en un nombre limité de genres reconnus comme tels : ceci est un conte, un roman, une interview. [...] De tels genres textuels sont précisément ce que les élèves doivent progressivement apprendre à maîtriser. (*Orientations*, p. 11).

La suite du document étaye au plan didactique cette considération générale : – les genres textuels sont considérés comme des moyens de réfléchir en classe sur l’organisation des textes au-delà de la singularité d’un exemplaire de texte ; – ils constituent de possibles « passerelles » entre disciplines [« le travail sur un genre de texte tel qu’un exposé écrit sur les volcans peut susciter un travail dans le domaine des sciences » (p. 12)] ; – et surtout ils semblent à même de contribuer à l’unification de la discipline, étant de ce fait posés comme *bases et cibles de l’enseignement de plusieurs sous-disciplines du français*. Il en est ainsi de l’oral : [« l’oral existe sous des formes multiples (...) ce sont les genres textuels scolaires ou publics reconnus socialement et relativement formalisés qui doivent être appris en priorité (le débat, le conte, l’exposé, l’interview, etc.) » (p. 20)], de la lecture, dont la « progression se déroule à partir de genres de textes toujours plus complexes au fil des degrés scolaires » (p. 25), et bien entendu de la production écrite.

S’agissant de la grammaire, de l’orthographe, du lexique et de la conjugaison, le cadre structurant des apprentissages demeure clairement de nature textuelle, se situant en continuité directe de ce qui précède, mais c’est l’unité *texte* plutôt que le genre qui est concerné :⁵ « C’est le texte qui sert de point de départ pour construire et apprendre les concepts grammaticaux et de point d’arrivée pour les mettre en œuvre dans la lecture et l’écriture » (p. 31). Une permanente articulation entre (genres de) textes et grammaire est ainsi préconisée, qui peut d’ailleurs être déclinée à l’oral ou à l’écrit. Production-réception de textes et grammaire ne sont donc plus à considérer comme des sous-disciplines étanches et autonomes, mais sont appelées à interagir au sein de l’apprentissage du français.

Les *Orientations* font en outre un pas de plus : le document pose une « grammaire au sens large », qui inclut la « grammaire au sens étroit » (c’est-à-dire la grammaire de la phrase), la conjugaison, le lexique, l’orthographe et certains mécanismes de textualisation. Et même si aucune liste de contenus grammaticaux

⁵ En réalité, le passage de « genre de texte » à « texte » n’est pas thématisé par ce document, les deux notions étant quasi interchangeables lorsqu’il s’agit de l’encadrement de l’enseignement grammatical. Pourtant, cette interchangeabilité ne va pas de soi, et n’est évidemment pas sans poser problème (voir à ce sujet BULEA BRONCKART, 2015).

à enseigner n'est ici fournie, un certain nombre d'exemples de ce type de contenus sont donnés, qui sont illustratifs de l'élargissement opéré : les caractéristiques d'un genre de texte, la cohésion textuelle (désignation, reprises), l'emploi et la morphologie du passé composé, les phénomènes de synonymie, hyperonymie, etc. On le constate, l'allure des contenus grammaticaux a sensiblement changé ; et ce changement, est relayé par le *Plan d'études romand (PER)* qui procède au même type d'extension sous l'appellation « fonctionnement de la langue » (FDL), puis par certains manuels (voir *infra*), où la rubrique FDL regroupe sous une seule appellation des contenus d'enseignement hétérogènes, relevant de la grammaire de la phrase (types et formes de phrases, classes grammaticales, groupes, fonctions syntaxiques, etc.), du fonctionnement des textes, du lexique, de l'orthographe et de la conjugaison, voire des contenus hybrides difficilement attribuables à un sous-domaine particulier.

Notons encore que parallèlement à la ratification de cette extension, les indications pédagogiques figurant dans les « livres du maître » associés aux manuels⁶ radicalisent l'intégration de l'étude de la grammaire à la production / réception textuelle, donnant une image de l'enseignement grammatical comme étant totalement subordonné à l'enseignement textuel. Ainsi, le livre du maître de la série de manuels *L'île aux mots (IAM)* énonce sous forme de principe que « les apprentissages réflexifs sont au service de l'activité langagière, et non l'inverse » (p. 5), et le livre du maître de la série de manuels *Mon Manuel de français (MMF)* met en avant une conception clairement instrumentale de l'enseignement de la grammaire, formulée comme suit :

Dans cette perspective instrumentale, ce qu'il faut enseigner, c'est comment les connaissances grammaticales et lexicales interviennent dans les processus de lecture et d'écriture. L'étude du FDL [fonctionnement de la langue] conduit donc à une réflexion sur la manière dont un sujet use de la langue pour comprendre et se faire comprendre. (*MMF, Livre du maître*, p. 7).

On le constate, un glissement s'opère subrepticement qui va de l'articulation grammaire – texte à la dépendance de la grammaire par rapport aux textes, ce qui semble ôter toute autonomie et toute finalité propre à l'enseignement grammatical

6 Pour le primaire, deux séries de manuels ont été officiellement choisies : la série *L'île aux mots* (BENTOLILA *et al.*, 2010, désormais *IAM*), et la série *Mon Manuel de français* (BOURDIN *et al.*, 2010, désormais *MMF*).

(voir BULEA BRONCKART, 2014, pour une discussion de cet aspect). Mais qu'il s'agisse d'articulation ou d'encadrement textuel de l'enseignement grammatical, la question qui demeure ouverte est celle des moyens de réalisation : comment mettre en pratique ces principes d'un enseignement intégré en usant des manuels actuels ? Qu'est-ce qui est possible d'enseigner avec ces manuels ? Nous essayerons de répondre à ces questions à l'aide de quelques exemples illustratifs.

Quelles activités proposent les manuels ?

Les deux séries de manuels de français officiellement promus proposent en réalité deux manières très différentes d'organiser les activités didactiques.

En dépit des principes affirmés dans le livre du maître, *IAM* est structuré en sections autonomes relevant des sous-domaines de la discipline (lecture, expression, grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire), qui se suivent en tant que telles et dans leur intégralité dans le manuel. Il n'y a donc ni combinaison, ni même alternance entre des activités relevant des divers sous-domaines, seules sont mentionnées, ci et là, quelques « passerelles » : suite à la lecture de tel texte, il est possible d'aborder tel aspect grammatical ou de conjugaison, etc., aspect qui se trouve dans la section concernée par le sous-domaine en question, et qu'il s'agit par conséquent d'enseigner indépendamment, selon et avec le type d'activités et exercices qui y sont préconisés. Ces passerelles sont mentionnées de manière très sporadique, ce qui est insuffisant pour que les enseignants puissent en concevoir une exploitation didactique réelle et systématique, le manuel ne donnant de ce fait pas de possibilité directe et immédiate de mettre en pratique l'enseignement intégré souhaité. Illustrons cela par un exemple.

La partie « lecture » comporte divers genres de textes, dont la *fiche d'expérience*. Un des exemplaires de ce genre textuel présent dans le manuel de 5^{ème} est le suivant :

De quoi une graine a-t-elle besoin pour germer ?

Quel est l'élément essentiel pour qu'une graine germe ?

Pour le savoir, il te faut :

- trois récipients en verre, par exemple des aquariums
- des graines de radis
- du terreau
- un arrosoir et de l'eau

1. Remplis de terreau le fond de chaque aquarium.
 2. Sème les graines en prenant soin d'en déposer le long des parois. Recouvre légèrement de terreau. Tu pourras ainsi observer ce qui se passe sous la terre, à travers la paroi.
 3. Arrose légèrement à l'aide de l'arrosoir.
 4. Place l'aquarium n° 1 dans une armoire. Arrose le terreau une fois par jour.
 5. Place les aquariums n° 2 et n° 3 dehors, plutôt à l'ombre. Arrose seulement l'aquarium n° 3.
- (IAM, 5^{ème}, p. 24)

L'activité est structurée autour de questions de compréhension du contenu du texte (« Que sème-t-on dans cette expérience ? » ; « Que cherche-t-on à savoir avec cette expérience ? » ; « Pourquoi sème-t-on des graines dans trois aquariums ? » ; etc.), puis autour de certaines caractéristiques du genre textuel concerné (« Regarde les deux parties du texte. Quel est le rôle de chacune de ces parties ? »). Mais aucune exploitation grammaticale n'est proposée, alors que la première partie du texte qui inventorie le matériel nécessaire à l'expérience permettrait, par exemple, une activité sur le groupe nominal (GN), qui mettrait en évidence la variété de déterminants possibles dans un GN (*des, trois, un, du*), ainsi que le rôle syntaxique et sémantique de ces constituants ; et la seconde partie du texte permettrait l'ancrage d'une activité sur l'impératif et/ou sur les phrases transformées simples impératives, ou encore sur la différence entre impératif et indicatif présent des verbes, surtout dans la situation où ces formes verbales se présentent de manière identique (*arrose – j'arrose, place – je place, etc.*).

La situation du manuel IAM est en réalité paradoxale : alors qu'il comporte de fait, et au-delà de son organisation, des potentialités considérables de mise en rapport entre enseignement des textes et enseignement de la grammaire, en ce que les textes choisis relèvent de genres variés, abordent des thèmes diversifiés et intéressants, et sont agréablement présentés, ces potentialités ne sont guère exploitées puisque les aspects syntaxiques, morphologiques, orthographiques que ces textes recèlent ne sont nullement pointés, ni mis en lien avec les thèmes grammaticaux par ailleurs abordés dans la section « grammaire ». De ce fait, la réalisation d'un enseignement intégré à l'aide de ce manuel requiert nécessairement des démarches de formation (continue) des enseignants, qui leur permette une forme de « navigation » avvertie dans le manuel entre les sections qu'il comporte, l'établissement de liens potentiellement exploitables entre textes et thèmes grammaticaux, le choix et la planification des aspects grammaticaux pouvant faire

l'objet d'activités sur la base de l'approche des textes par ailleurs travaillés, enfin l'adjonction ou le « raccrochage » aux aspects grammaticaux identifiés dans les textes de tâches et exercices plus autonomes, soit de nature grammaticale, soit impliquant grammaire et production textuelle.

Le second manuel concerné, *MMF*, se situe à l'opposé de *IAM* au plan de l'organisation et de la démarche d'enseignement qu'il projette. *MMF* est structuré en unités disciplinaires et thématiques, relevant aussi bien de la littérature que de la géographie, des mathématiques, de l'éducation à la citoyenneté, etc. On y trouvera, par exemple, une unité de géographie portant sur le thème des paysages suisses, une unité de littérature portant sur la poésie de Jacques Prévert, une unité de géométrie portant sur les figures géométriques, une unité d'histoire portant sur le thème de Louis XIV, etc., chaque livre comportant ainsi une moyenne de six unités différentes.⁷ Chaque unité est à son tour structurée en une dizaine de leçons, qui alternent et combinent, autour du domaine disciplinaire et thématique concerné, activités de lecture, d'expression orale, d'écriture et de travail grammatical, ce dernier étant envisagé « au sens large » et désigné par l'appellation de « fonctionnement de la langue ». Il n'y a donc pas de section spécifique de grammaire, ni de conjugaison, ni d'orthographe, ce manuel proposant une forme d'intégration que l'on peut qualifier de « totale » : toutes les activités grammaticales sont reliées à des textes ou fragments de textes par ailleurs travaillés en lecture, compréhension ou production, et sont parsemées dans les différentes unités du manuel. Les thèmes grammaticaux sont de ce fait étudiés au gré de ce que comportent et permettent les textes. Illustrons ici aussi par un exemple la forme d'activité didactique préconisée.

Le manuel de 7^{ème}, dans l'unité de géographie consacrée aux paysages suisses, propose le texte suivant (que nous reproduisons de manière fragmentaire et sans pouvoir respecter fidèlement la mise en page) :

⁷ Insistons sur le fait que *MMF* est bien un manuel de français, mais qui prend en compte ce qui était par ailleurs présent dans le quatrième principe de l'actualisation de l'enseignement du français selon les documents officiels (voir la première partie de cet article), à savoir le fait que l'enseignement du français présente un caractère transversal, la langue se situant au croisement de toutes les disciplines scolaires. *MMF* envisage explicitement la langue comme un objet de connaissance et comme un instrument de construction d'autres connaissances, position théoriquement solide et féconde, mais dont la didactisation s'avère néanmoins peu aisée, certains enseignants déclarant ne plus savoir s'ils font « du français » ou « autre chose ».

Découvrir la Suisse romande

Une situation idéale

Deuxième région linguistique de Suisse, la Romandie jouit d'une renommée internationale. Avec ses 18 000 km² de superficie, elle englobe la région lémanique et une partie de l'espace Mitteland. La population d'environ 2 millions d'habitants se répartit harmonieusement entre campagnes et villes d'importance moyenne qui ne peuvent rivaliser en grandeur avec les métropoles européennes. (...)

Une population dynamique

La Suisse romande regroupe près de 25% de la population helvétique, dans 7 cantons touchant à toutes les régions naturelles suisses : Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud. (...)

Des transports efficaces

Une solide infrastructure de transports permet de relier les agglomérations importantes de Romandie, non seulement entre elles, mais aussi aux grandes métropoles européennes.

Ce réseau est composé :

- de voies navigables : des transports réguliers permettant les échanges entre la France et la Suisse sur le Léman ;
- d'un réseau routier complexe : près de 400 kilomètres d'autoroutes ;
- d'un réseau aérien efficace : Genève / Cointrin ne se trouve qu'à une heure et demie de Paris, Munich, Barcelone ou Milan ;
- de liaisons ferroviaires fonctionnelles, grâce aux Chemins de Fer Fédéraux et au TGV. (*MMF*, 7^{ème}, p. 95)

Suite à ce texte, outre les tâches de lecture, sont proposées quatre activités de FDL, que nous synthétisons ci-dessous, en respectant l'ordre donné par le manuel (voir le fichier des activités de l'élève, *MMF*, pp. 120-121). Pour chacune des activités, nous transcrivons la consigne ou l'amorce, puis nous formulons un bref commentaire explicatif.

1. Compare ces deux phrases :

Une solide infrastructure ferroviaire permet de relier les cantons romands aux grandes métropoles européennes.

Une solide infrastructure ferroviaire permet de relier les cantons de Romandie aux grandes métropoles d'Europe.

Dans un premier temps, les élèves sont invités à observer ces deux phrases, à relever les similitudes et les différences au niveau structurel (« les informations

qui ont changé de forme ») et sémantique (l'éventuelle « différence de sens entre les groupes nominaux »), puis à énoncer ou, le cas échéant, à chercher dans le memento l'appellation des structures qui complètent un nom.

2. A toi de construire différemment les groupes nominaux en gras, en utilisant un adjectif à la place du groupe souligné.
(Aide-toi du texte « Découvrir la Suisse romande », manuel p. 95).

Ce réseau est composé de **voies pour naviguer**.
Il est composé également d'**un réseau de routes**.
(...)

Dans un deuxième temps, il est demandé aux élèves de remplacer les groupes prépositionnels « pour naviguer », « de routes », etc. par des adjectifs (*navigables*, *routier*, etc.) rencontrés dans le texte précédemment lu.

3. Observe et classe les groupes nominaux en les reliant aux éléments qui le composent.

des voies navigables
Dét + N + Adj
le milieu urbain
(...)*
une solide infrastructure des transports
la qualité du cadre de vie des transports
(...)

*Options de structures du GN données par l'exercice : Dét + N + Adj ; Dét + N + GN avec Prép. ; Dét + N + Adj + GN avec Prép ; Dét + Adj + N + GN avec Prép

La troisième tâche consiste à identifier la structure de quelques groupes nominaux issus du texte, en reliant ces groupes à des formules structurelles pré-données. Remarquons en passant le fait que ces formules structurelles sont écrites en respectant l'ordre effectif présent dans les exemples de groupes nominaux, ce qui donne deux formules différentes pour le GN qui comporte un adjectif et un groupe prépositionnel : Dét + N + Adj + GN avec Prép ; puis Dét + Adj + N + GN avec Prép. L'exercice n'incite ainsi pas à la construction d'une représentation de la formalisation précisément comme dépassement de la linéarisation conjoncturelle des unités.

4. A toi de présenter la Romandie en complétant les noms soulignés avec différentes expansions.

Exemple : la Romandie est une région.

>>> La Romandie est la deuxième région linguistique de Suisse qui englobe l'Arc lémanique et une partie de l'Espace Mitteland.

Cette région compte plusieurs agglomérations.

Genève dispose de parcs.

(...)

Enfin, la quatrième et dernière tâche incite à une forme de production, par la reformulation / extension des groupes nominaux au moyen de l'adjonction de compléments du nom.

Comme on le constate, la suite d'exercices grammaticaux proposée porte sur un thème précis, la structure du groupe nominal, et est directement et constamment ancrée dans le texte préalablement lu. On peut donc dire que nous avons affaire à une intégration du travail grammatical dans l'enseignement textuel, ou du moins dans une forme de présentification d'une entité textuelle définie. Le premier exercice proposé s'apparente en outre à la démarche inductive préconisée par la rénovation car il propose de partir de l'observation d'énoncés pour arriver à la formulation d'une définition opérationnelle associée à une appellation.

Cependant, il ne nous semble pas que ce soit ce type d'intégration qui ait été réellement visé par les approches didactiques à l'origine des nouvelles prescriptions, ni même par les prescriptions elles-mêmes, pour deux raisons principalement. D'abord parce que tout le travail grammatical se réalise, comme dans le cas illustré ci-dessus, sur la base et dans les limites *d'un seul et même exemplaire de texte*, ce qui conduit de fait à un va-et-vient entre le texte d'origine et la réécriture de certains termes ou passages. Les exercices 2 et 4 sont en ce sens très parlants : qu'apprend vraiment en matière de grammaire un élève qui, après avoir lu dans le texte l'expression « voies navigables », doit remplacer dans un exercice l'expression « voies pour naviguer » par « voies navigables » ? Remarquons à ce sujet que la prise de conscience de la place et de la fonction syntaxique de l'adjectif est censément préalable aux exercices 2 et 4, puisqu'elle est concernée par l'exercice 1. Qu'est-ce qui est de fait exercé avec l'exercice 2 ? La désignation même de la tâche, « construire des groupes nominaux », est quelque peu trompeuse et limitée, car il ne s'agit pas d'un véritable processus de « construction », mais d'une simple remémoration de groupes rencontrés,

voire d'une identification lexicale si la seconde partie de consigne est mise en œuvre. La seconde raison tient au fait que le réinvestissement censément textuel du travail grammatical demeure en réalité purement phrastique. Comme en témoigne l'exercice 4 notamment, les élèves « présentent la Romandie » non pas en rédigeant ou en produisant un court texte, mais, à nouveau, en reformulant des phrases extraites du texte d'origine de manière quasi identique. C'est en tout cas ce à quoi la consigne incite.

Il ne serait guère productif de limiter notre analyse de ce moyen d'enseignement en en restant à ces considérations critiques ; il nous semble plus profitable de s'en servir pour examiner une tentative concrète de didactisation de l'enseignement intégré et pour amorcer une manière documentée la réflexion sur la complexité et l'exigence de l'entreprise. Ce que ce manuel met en évidence c'est la réelle difficulté de conception de supports qui soient adéquats et qui permettent véritablement un enseignement intégré ; difficulté qui n'est sans doute pas conjoncturelle et qui pointe un autre aspect à nos yeux crucial : quelle que soit leur qualité intrinsèque, l'usage de tels supports génère de réels besoins de formations des enseignants, en ce qu'il requiert de la part de ces derniers à la fois des connaissances linguistiques et didactiques surplombant l'approche momentanée d'un thème ou d'une notion, et une grande autonomie dans l'organisation ou la réorganisation des « modules » d'activités. Bref, de réelles *capacités d'ingénierie didactique* pour compléter avantageusement l'ingénierie présente dans les moyens d'enseignement. Dans le cas de *MMF*, il s'agirait de trier les activités et exercices proposés, de changer l'ordre de présentation des exercices ou certaines consignes pour rendre la démarche plus active et plus cohérente, d'introduire et construire des moments d'institutionnalisation qui permettent de remonter depuis une approche grammaticale ponctuelle vers la saisie du système de la langue, de trouver des moyens d'effectuer un travail grammatical intégré aux textes mais sans pour autant rester dans l'exploitation d'un seul et unique exemplaire de texte (ce qui, outre l'inévitable limitation aux ressources que ce texte comporte, génère de la lassitude), etc.

Pour (ne pas) conclure : quelques propositions pour la formation

Nous nous bornerons à formuler dans cette partie conclusive quelques propositions qui nous paraissent susceptibles de fournir des pistes pour la formation

des enseignants,⁸ afin que ces derniers soient mieux armés pour affronter les défis didactiques que leur pose la pratique.

1. Abandonner la conception hiérarchique des finalités de l'enseignement de la langue (et notamment l'idée que l'enseignement grammatical doit être au service de la maîtrise des textes) au profit d'une conception réellement *interactionnelle et intégrée* de ces finalités. Subordonner la grammaire à la communication peut conduire à minorer des aspects dont l'importance est considérable, comme la rigueur terminologique, le caractère systémique des notions et des règles, la progression des apprentissages et des savoirs grammaticaux, etc., et d'investir, de manière totalement impropre, les textes d'un pouvoir de systématisation et de capitalisation des savoirs grammaticaux, que ces textes ne possèdent pas (voir § 5 ci-dessous).

2. Se donner des critères solides pour distinguer le plus clairement possible, y compris au plan terminologique, ce qui relève de la « grammaire au sens strict » de ce qui serait « grammaire au sens large ». Le maintien du terme « grammaire » à tous les niveaux de fonctionnement du langagier nous paraît d'ailleurs inadéquat car il ne permet pas de fournir aux enseignants les repères nécessaires pour savoir à chaque moment des activités didactiques ce qu'ils sont réellement en train de faire et de faire faire aux élèves.

3. Réexaminer le statut accordé au « texte » comme unité de base du travail didactique. En l'état, la notion de « texte » fonctionne comme nœud de ramifications dont la compatibilité didactique est trompeuse, puisque cela recouvre indifféremment exemplaires de textes, fragments ou segments de textes, genres de textes, voire types textuels/discursifs, ou encore rassemblements de textes selon des critères divers et hétérogènes (voir BULEA BRONCKART, 2015, pour une analyse). Les documents que nous avons examinés ici exploitent l'une ou l'autre de ces facettes de la textualité, et cela n'est pas sans incidence sur le type de travail grammatical possible, voire sur la conception générale de ce dernier.

4. Introduire de manière plus libre des activités grammaticales dites « décrochées », en renonçant à identifier toujours de manière immédiate la réexploitation textuelle (devenant en fait potentiellement pseudo-textuelle) qui

⁸ Ces propositions, de même que les analyses des manuels qui précèdent, sont en partie issues de notre expérience de formatrice dans le domaine de la didactique de la grammaire. Nous pensons ici tout particulièrement au dispositif de formation initiale des enseignants primaires dans lequel nous intervenons régulièrement à la FPSE, Université de Genève, et à un dispositif de formation continue intitulé *Comment intégrer le fonctionnement de la langue en partant des textes ?*, dispensée entre 2013-2014 à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, avec la collaboration de Véronique Marmy-Cusin.

peut être faite des éléments grammaticaux abordés. Cela ne signifie nullement retomber dans le piège d'une conception cloisonnée des sous-domaines du langagier, mais d'envisager *des temps didactiques différents pour le traitement de phénomènes interdépendants*, en acceptant qu'en définitive intégrer n'est pas indifférencier, mais distinguer pour mieux mettre en rapport.

5. Donner et se donner les moyens (en utilisant par exemple des grilles d'analyse) de « voir » le mode de manifestation de la grammaire dans les textes. Bien évidemment qu'en réalité il n'y a pas de texte sans grammaire, ce qui peut être mis en évidence par l'analyse de n'importe quel fragment textuel : on y trouvera des classes grammaticales, des groupes plus ou moins complexes, des phrases subordonnées, etc. Néanmoins, le caractère systémique du fonctionnement et des savoirs grammaticaux n'est pas celui des textes et n'est dès lors pas forcément identifiable dans les textes : on ne trouvera pas dans un seul et unique texte tous les comportements possibles d'une classe grammaticale, toutes les fonctions que peut accomplir un tel groupe, tous les groupes ou structures qui peuvent réaliser une même fonction syntaxique, etc. C'est la raison pour laquelle une démarche allant « du texte au texte » ne peut laisser beaucoup de place au travail grammatical, qui nécessite précisément une phase de conceptualisation, de généralisation, de dépassement des contingences d'une organisation textuelle / discursive particulière. De ce fait, la formation des enseignants devrait permettre à ces derniers de mettre en œuvre des démarches de « va-et-vient » entre textes et travail grammatical, selon des temporalités différentes, mais dans l'optique d'un *réinvestissement réciproque*. Il s'agirait donc de démarches alliant et alternant deux mouvements et deux versants de la progression des apprentissages : a) du texte à la grammaire, en usant du texte comme prétexte : si le point de départ reste le texte, les activités « raccrochées » à celui-ci viseraient le dégagement par rapport au fonctionnement textuel contextualisé afin de saisir une organisation systémique de plus en plus globale ; b) de la grammaire au texte, en usant du texte comme contexte : le texte est ici point d'arrivée, les activités mises en place visant le dégagement par rapport au fonctionnement systémique intégral, pour mobiliser des éléments ciblés dans la production d'une organisation textuelle locale et contextuelle.

Resumo

Para além das questões teóricas que ela levanta, a interação entre gramática e texto constitui um verdadeiro desafio para a didática das línguas e a formação dos professores. Este artigo examina certas razões para isso, com base na análise da situação na Suíça francesa: primeiramente, ele põe em evidência o caráter inovador da prescrição hoje em vigor nesse contexto, que preconiza um ensino integrado das dimensões gramaticais e textuais da língua; em seguida, mostra a defasagem existente entre essa prescrição e os recursos de que dispõem os professores para cumpri-la, defasagem que faz com que a interação entre gramática e texto se torne uma incontornável problemática de formação; por fim, formula um conjunto de proposições para a formação dos professores nessa área.

Palavras-chave: Interação(ões). Gramática. Texto. Ensino. Formação.

Références

- BENTOLILA, Alain *et al.* (Org.). **L'île aux mots**. Paris: Nathan, 2010. 4 v.
- BOURDIN, Richard *et al.* **Mon manuel de français**. Paris: Retz, 2010. 4 v.
- BESSON, Marie-Joseph; GENOUD, Marie-Rose; LIPP, Bertrand; NUSSBAUM, Roger. **Maîtrise du français**. Vevey: Delta; Paris: Nathan, 1979.
- BRONCKART, Jean-Paul. Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 13-36, 1. sem. 2011.
- BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; BOTA, Cristian (Org.). **Le projet de Ferdinand de Saussure**. Genève: Droz, 2010. [Traduction portugaise : BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; BOTA, Cristian (Org.). **O Projeto de Ferdinand de Saussure**. Traduction de Marcos Bagno. Fortaleza: Parole, 2014.
- BULEA BRONCKART, Ecaterina. Quels repères pour l'enseignement grammatical ? Examen de quelques références actuelles en Suisse romande. **Babylonia**, n. 2, p. 36-40, 2014.
- BULEA BRONCKART, Ecaterina. Les genres et leurs "contre candidats" textuels et discursifs dans l'enseignement du français. **Recherche et Applications**, Paris, n. 58, p. 64-72, juillet 2015. [Numéro coordonnée par Eliane Gouvêa Lousada et Jean-Paul Bronckart].
- CHARTRAND, Suzanne-G. Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte. In: BERGERON, Réal; RIENTE, Raphaël

(Org.). **Enseigner la grammaire nouvelle** : pourquoi et comment ? Québec: Les publications *Québec français*, 2009, p. 13-15. [Texte initialement publié chez le même éditeur en 1995].

CIIP. **Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande** : Orientations. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande. Neuchâtel: CIIP, 2006.

CIIP. **Plan d'études romand**. Neuchâtel: CIIP, 2010.

COSERIU, Eugenio. **L'homme et son langage**. Louvain-Paris: Peeters, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **S'exprimer en français**. Séquences didactiques à l'oral et à l'écrit. Bruxelles: De Boeck, 2000.

GARCIA-DEBANC, Claudine. Enseignement de la langue et production d'écrits. **Pratiques**, Metz, n. 77, p. 2-23, 1993.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Linguistique et enseignement du français**. Paris: Larousse, 1970.

GIRAUD, Henri. **Un nouvel enseignement du français**. Paris: Éditions du Centurion, 1972.

HALTÉ, Jean-François. **La didactique du français**. Paris: PUF, « Que sais-je », 1992.

HALTÉ, Jean-François. Le français entre rénovation et reconfiguration. **Pratiques**, Metz, n. 137-138, p. 23-38, 2008. [Texte d'une conférence prononcée en 1998 au *Symposium international de didactique des disciplines*, Tunis].

LAURENT, Jean-Paul. Quelques enjeux didactiques d'une configuration de la discipline « français ». Vers le concept d'ajustement didactique. In: DAUNAY, Bertrand; REUTER, Yves; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). **Les concepts et les méthodes en didactique du français**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2011. p. 61-84.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Ecrits de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 2002.

TISSSET, Carole. **Enseigner la langue française à l'école**. Paris: Hachette, 2010.

Submetido em: 30 de julho de 2015.

Aceito para publicação em: 07 de outubro de 2015.