



## Présentation

Caroline Masseron

► **To cite this version:**

Caroline Masseron. Présentation : Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, Centre de recherche sur les médiations (Crem) - Université de Lorraine 2016, Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours : 40 ans de "Pratiques", 169-170, <<https://pratiques.revues.org/3142>>. <hal-01504368>

**HAL Id: hal-01504368**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01504368>**

Submitted on 10 Apr 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## **Pratiques**

Linguistique, littérature, didactique

**169-170 | 2016**

**Enseignement/apprentissage de la langue, des textes  
et des discours. 40 ans de *Pratiques***

---

## Présentation

**Caroline Masseron**

---



### **Éditeur**

Centre de recherche sur les médiations  
(CREM)

### **Édition électronique**

URL : <http://pratiques.revues.org/3142>

ISSN : 2425-2042

### **Référence électronique**

Caroline Masseron, « Présentation », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 02 février 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3142>

---

Ce document a été généré automatiquement le 2 février 2017.

© Tous droits réservés

---

# Présentation

Caroline Masseron

---

- 1 Les actes du colloque intitulé « *Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives* » et qui s'est tenu à Metz les 8, 9 et 10 avril 2015, ont donné lieu à deux publications complémentaires. La première, dans la collection *Recherches textuelles* éditée par le Centre de recherche sur les médiations (Université de Lorraine), est consacrée aux communications portant globalement sur la discipline et sa didactique, ainsi que, plus spécifiquement, sur la didactique des textes littéraires. La seconde, ici même, regroupe les communications qui couvrent les domaines de la langue, des textes et des discours.
- 2 Les deux grandes parties du sommaire – d'un côté les bilans et cadrages, de l'autre les applications didactiques à un objet plus circonstancié – rappellent à leur façon combien demeurent délicates la délimitation des domaines et les articulations entre des points de vue « pratiques » et « théoriques » au sein d'une même discipline scolaire (le français).

## 1. Bilans : approches théoriques et cadrages didactiques

- 3 La linguistique textuelle, l'écriture, l'oral, la grammaire du français, l'apprentissage de la lecture et l'orthographe constituent les domaines explorés dans le premier volet du numéro. Les contributions s'efforcent de dresser un bilan qui s'appuie sur les évolutions du champ, perceptibles dans la revue *Pratiques* elle-même, à travers les travaux de recherche de référence ou les propositions institutionnelles qui ont directement ou non influencé les programmes d'enseignement et les modes de travail pédagogique.
- 4 De fait, s'il faut nommer une théorie qui aura été décisive dans les orientations majeures de la revue *Pratiques*, c'est à n'en pas douter la linguistique textuelle, dans son acception large, incluant notamment les implications didactiques qu'elle aura eues sur les pratiques de lecture et d'écriture des textes en classe. Les genres de discours, l'écriture et les textes non littéraires ont été, sur la durée des quarante ans, les principaux bénéficiaires d'une

approche qui présentait le mérite d'élargir l'horizon des textes travaillés dans les classes tout en donnant aux maîtres – si l'on peut parler ainsi – les clés de leur autoformation, via leur lecture de *Pratiques*. Une théorie en quelque sorte dans la zone proximale, intelligible, à la bonne place entre linguistique et théories littéraires, et où l'opposition récit/discours, le séquentialité narrative dans un genre donné (le conte populaire, l'énigme policière, la nouvelle fantastique), les progressions thématiques ou la distribution des anaphores dans un texte narratif auront été des outils essentiels pour étudier en classe « l'organisation d'un texte » (Combettes, 1992) et repenser – explicitement – les activités concrètes de lecture et d'écriture. Les types de texte, les règles de cohérence et les phénomènes de cohésion y afférant (Charolles, 1976), guident désormais bon nombre de travaux d'inspiration textualiste. Parallèlement, le tri ou l'appariement de textes, le texte puzzle, l'invention narrative et les exercices de dénomination de personnages sont quelques-uns des avatars les plus notables qui auront marqué l'entrée de la linguistique textuelle dans le champ de la didactique du français. Y dominent nettement les genres narratifs envisagés dans une perspective qu'on dira *littérarienne*, en anticipant à peine sur une entrée inspirée par les travaux de J. Goody qui deviendra un peu plus tard tout à fait explicite (Privat, 2006). Sont dans le même temps minorées sans être absentes une didactique de l'oral d'inspiration sociolinguistique (Labov, 1978 ; Bachmann, 1977) ou communicative (Hymes, 1984 ; Halté, 1983) et la sémiotique de l'image, fixe ou animée, cinématographique ou télévisuelle (Barthes, 1964 ; Adam, 1975 ; Petitjean & Doumazane, 1978).

- 5 Les fondements théoriques de la linguistique textuelle, d'après le « bilan des théories des textes et des discours » dressé par **Jean-Michel Adam**, sont dominés par quatre figures majeures : É. Benveniste (l'énonciation), R. Barthes (le texte, dont le texte poétique), T. Todorov (les genres de discours) et A. J. Greimas (la sémiotique narrative). Tous soulèvent les questions de la segmentation des discours, de la nature des unités constitutives (au-delà du segment phrastique), des classements en genres (au-delà des textes littéraires) et des régularités structurelles (narratives surtout). Dans un article programmatique sur « la linguistique du discours », R. Barthes, sous l'égide d'É. Benveniste, pose les fondements de l'analyse du discours :
 

« La translinguistique ne peut donc se constituer, si elle n'établit pas pour chacun de ses objets, les niveaux d'intégration du discours, depuis la phrase, qui est le dernier niveau d'intégration linguistique et le premier niveau d'intégration translinguistique, jusqu'au moment où le discours s'articule sur la *praxis sociale* » (Barthes, [1970] 2002).
- 6 D. Maingueneau en analyse du discours (1987), M. Charolles pour la cohérence des textes (1976 et 1978) et B. Combettes pour les plans de texte et les constructions détachées (1992 et 1998) ont, à l'instar de J.-M. Adam, continué d'interroger les ruptures et les continuités interphrastiques et renouvelé le champ théorique de la « grammaire de texte » (Charolles & Combettes, 1999).
- 7 La revue *Pratiques*, ainsi que le rappelle J.-M. Adam, conçoit assez tôt les bénéfices que la didactique peut escompter de la linguistique textuelle : sortir des ornières de la seule grammaire de phrase, ouvrir le champ littéraire à d'autres genres, et surtout innover en matière de productions écrites et d'activités rédactionnelles.
- 8 De linguistique textuelle, il est aussi question dans la contribution de **Lita Lundquist**, même si le point de vue choisi est sensiblement différent. Didacticienne du français langue étrangère au Danemark, l'auteure retrace son propre itinéraire, inscrivant ses

recherches dans la perspective d'une linguistique textuelle appliquée à la lecture des textes académiques (Lundquist, 2013). Sont tour à tour « comparés » à partir d'exemples, la langue, le texte et le « mode de pensée » des cultures française et danoise.

- 9 Tout autre est le bilan dressé par **Claudine Garcia-Debanc**. L'auteure fait une sorte de panorama historique qui prend le point de vue de l'enseignement de la production écrite et compare pour une même décennie les objets et les conceptions, dans les deux revues *Pratiques* (pour les classes du collège, ou secondaire primaire) et *Repères* (pour les classes de l'enseignement élémentaire). Le dépouillement ainsi réalisé fait apparaître des temps forts, comme l'est par exemple, dans les deux revues, « le passage du produit textuel au processus rédactionnel » (1980-1990). L'auteure s'attache ensuite à analyser les points de consensus (l'usage des écrits d'apprentissage, qui se répand dans les classes) mais aussi les points aveugles, comme le sont par exemple les normes et les valeurs, le traitement des variations ou encore la réflexion sur les progressions.
- 10 **Elisabeth Nonnon** pour faire le bilan des discours sur l'enseignement de l'oral, durant la même période, ne dispose pas de la même profusion de sources et d'innovations. Selon l'auteure, l'oral, justement, peut être interprété comme un révélateur des tensions qui se jouent en didactique du français. Cela tient à l'objet lui-même, aux enjeux de valeurs et de normes qu'il symbolise (le traitement des variations), mais aussi à la modélisation linguistique à laquelle il faudrait recourir pour le décrire et à la complexité des moyens (leur coût dans l'économie du travail de la classe et de l'enseignant) à mettre en œuvre pour l'enseigner.
- 11 **Bernard Combettes** parcourt quant à lui les différentes instructions depuis le Plan Rouchette publié en 1971 jusqu'aux Instructions officielles de 2008, du point de vue de l'enseignement grammatical et des liens à faire ou à défaire entre la grammaire de phrase (l'analyse des constituants) et la grammaire de texte (la communication, l'expression et l'analyse des textes). Le parcours est marqué par la difficulté à rénover l'enseignement de la morphosyntaxe et à intégrer les notions et les méthodes de l'analyse du texte. Ainsi, au sujet des Instructions de 1985 et des recommandations concernant l'analyse syntaxique, B. Combettes fait cette observation (nous soulignons) :
 

Il est facile de constater que l'approche de telle ou telle structure [...] n'est pas envisagée mais qu'on part en quelque sorte du principe qu'on analyse des faits de langue déjà maîtrisés qui ne méritent pas d'être étudiés en tant que tels. [...] Quant à l'étude des compléments, elle est placée avant celle de l'emploi, transitif ou intransitif, du verbe, ce qui indique bien que la reconnaissance des natures et des fonctions l'emporte sur l'observation des constructions.
- 12 S'interrogeant sur l'immobilisme des positions, B. Combettes évoque – ce qui est un paradoxe – la suprématie dans les années 1995-2000 de l'analyse du texte (anaphores, énonciation, progressions thématiques, etc.), qui a ipso facto fait oublier le niveau syntaxique ou l'a laissé dans ses méthodes et objets anciens. Pour conclure ce parcours, l'auteur cite les dernières Instructions, qui entrent en vigueur à la rentrée 2016. Il y voit des ouvertures, notamment dans les observations et les exemples à traiter, dans l'ébauche d'une progression, et dans la recommandation d'une meilleure articulation entre sémantique et syntaxe au sujet des constructions verbales, mais il exprime le regret qu'une telle articulation n'aille pas au-delà du verbe. L'auteur déplore enfin que ces nouvelles instructions continuent de penser la grammaire réflexive comme en quelque sorte *au-dessus de* l'apprentissage de la langue et non l'inverse. Mais ces ouvertures sensibles seront-elles suivies d'effet ? Qu'en sera-t-il des manuels, de la formation initiale et continue et des pratiques dans les classes ?

- 13 L'enseignement de la langue et de la grammaire est également l'objet de la contribution de **Jean-Paul Bronckart**, mais vu sous un angle épistémologique. L'auteur envisage pour commencer différents paradigmes linguistiques et didactiques qui ont ponctué la réflexion sur l'enseignement de la langue depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et qui ont été porteurs de changements novateurs (M. Bréal, F. Brunot, le groupe Bally des Genevois, le Plan Rouchette, mais aussi la pédagogie de Freinet), tous cherchant à rompre avec une conception « représentationnaliste » et fixiste de la langue. Ensuite, J.-P. Bronckart s'interroge sur les raisons du « marasme grammatical » actuel et réexamine les liens entre langue et parole d'après F. de Saussure, critiquant ainsi une vision schématique du « structuralisme saussurien » qui a pu justifier que l'on néglige l'activité sur la langue, le système et les structures de ses unités. J.-P. Bronckart propose une sorte de recomposition de l'objet d'enseignement qui sépare les domaines et les fonctions : i) les textes et les discours (praxéologie, usages sociaux) ; ii) la langue interne (représentation psychique et idiosyncrasique) ; iii) langue externe et normée (contrôle social et savoirs communs). Pour conclure, l'auteur propose quatre chantiers de reconstruction. Tout d'abord, il faudrait modifier les représentations collectives au sujet de la grammaire et de son enseignement ; ensuite, il conviendrait de réviser la terminologie des notions grammaticales et les méthodes d'enseignement pour y promouvoir des démarches qui soient vraiment inductives ; enfin, il faudrait réexaminer de façon plus égalitaire et réciproque ce qui tient à l'activité en langue et à l'activité sur les textes.
- 14 **Liliane Sprenger-Charolles** pour sa part dresse le bilan des recherches sur l'apprentissage de la lecture sur plus de trente ans. Les résultats intéressent trois aspects majeurs dans la mise en œuvre de la compréhension écrite : le décodage, le rôle du contexte dans l'identification des mots écrits et le rôle de la phonologie étant donné la variable de transparence (ou d'opacité) de l'orthographe d'une langue donnée (l'anglais plus opaque que l'espagnol). Les résultats des recherches minutieusement recensées étayaient l'hypothèse selon laquelle l'utilisation du décodage constitue un levier puissant d'auto-apprentissage.
- 15 Le bilan synthétique de **Michel Fayol & Jean-Pierre Jaffré** sur les systèmes et les usages de l'orthographe adopte un point de vue épistémologique et montre les effets réciproques des recherches à dominante linguistique ou psycholinguistique. Sont rappelées les grandes étapes qui ont jalonné quarante ans de recherche en matière d'orthographe. Du côté des recherches en linguistique, les auteurs reviennent sur le plurisystème de N. Catach, sur la graphématique de J. Anis, sur l'approche diachronique de B. Cerquiglini, jusqu'aux travaux en littérature qui ont ouvert la voie du comparatisme des différentes orthographe. Mais ce bilan des travaux linguistiques portant sur l'orthographe fait apparaître un déficit du côté de la sociolinguistique. Parallèlement, les recherches en psycholinguistique ont été très largement dominées par la perspective phonologique et le rôle que joue la phonologie dans les performances en lecture et en écriture. L'opacité du français (les finales muettes) et la complexité de ses correspondances phonographiques (130 graphèmes contre 36 phonèmes) rendent l'apprentissage de l'orthographe long et difficile. En lien avec cet apprentissage, les recherches en psycholinguistique ont discuté l'autonomie de l'écrit (en réception, par rapport à la phonologie) et étudié les régularités graphotactiques (la conscience des positions graphiques) et les phénomènes d'accord (présence ou non d'un ou plusieurs éléments qui viennent rompre la chaîne d'accord (pour qu'il les *\*vendent*). L'article rappelle enfin que les usages en orthographe sont soumis à diverses influences qui expliquent des changements (*connection/connexion*) et qui

surtout sont éventuellement sources d'erreurs (la position la plus fréquente d'un lexème entraîne une graphie régulière qui n'est pas modifiée quand le lexème n'est plus à la même place). Les auteurs concluent en espérant que les travaux présentés aient des retombées plus importantes sur l'enseignement que ce n'est le cas aujourd'hui.

## 2. Analyses, propositions et applications didactiques

- 16 À la différence du premier volet qu'on vient de parcourir, les contributions regroupées dans la deuxième partie du numéro sont toutes, quel que soit leur objet, redevables du public d'apprenants concerné. Et à cet égard, on note que le cursus de l'école élémentaire française (y compris les classes de maternelle) est majoritairement représenté ; viennent ensuite les groupes d'apprenants adultes qui apprennent le français comme langue étrangère ou qui ont été faiblement scolarisés, et, en dernier lieu seulement, les adolescents qui sont scolarisés au collège. Sans trop extrapoler sur ce qui ne représente qu'une photographie partielle de la didactique du français, on remarque que les publics évoqués inversent une tendance observée depuis toujours dans *Pratiques*, celle d'avoir privilégié le cursus français des collèges et lycées ainsi que le français langue première. En revanche, mais conformément à nos traditions, l'écrit – en lecture ou en écriture – continue très largement de l'emporter sur l'oral.
- 17 Ouvrant le second volet de ce volume, **Michel Aurnague & Claudine Garcia-Debanc** montrent pour leur part ce qu'est une collaboration exemplaire entre la linguistique (plus précisément la sémantique des verbes de déplacement strict, Aurnague, 2012) et la didactique (les écrits d'élèves et l'enseignement du lexique, Garcia-Debanc et al., 2009). L'article présente de façon précise le protocole d'expérimentation mis en œuvre dans six classes de cycle 3 et portant sur les verbes de déplacement, d'une phase d'évaluation diagnostique à l'évaluation finale à l'issue de la séquence d'apprentissage. L'analyse des résultats ne retient que les emplois en production de phrases (libre ou guidée) et les classements de verbes réalisés par les élèves, pour les rapporter à la modélisation sémantique exposée. Sont ainsi finement discutées les propriétés sémantiques des verbes au regard des réponses des élèves, y compris dans les erreurs syntaxiques qu'elles manifestent (*Nous avons abouti la route*). Quant aux classements proposés, il apparaît que le critère classificatoire dominant est celui qui oppose les verbes à polarité initiale (*partir*) ou finale (*arriver*). Un tel travail est extrêmement prometteur, d'une part pour l'analyse sémantique d'une classe de verbes aussi productive, d'autre part pour le renouvellement sensible de l'analyse des erreurs qu'elle permet, enfin pour la conception de séquences d'enseignement qui maîtrisent mieux l'articulation langue-texte.
- 18 Tout autre est le point de vue de **Radosław Kucharczyk** qui s'attache à montrer, dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde d'un collège polonais, que la compétence plurilingue d'apprenants (qui ont appris l'anglais en LV1) peut être positivement exploitée dans la perspective d'une réflexion métalinguistique. En compréhension orale et écrite, des questionnaires et des guides de travail sont soumis aux élèves pour leur faire observer par étapes et selon des traits de plus en plus spécifiques, certaines propriétés de la langue française. Une stratégie de compréhension est ainsi construite sur la base des airs de ressemblance entre plusieurs langues (dont le polonais) jusqu'à l'identification des spécificités du français.

- 19 **Christine Tallet** traite de la question épineuse des homophones grammaticaux. Son étude porte sur trois couples d'homophones (*a/à, la/là, ou/où*) pour lesquels l'accent grave est discriminant et que les élèves éprouvent des difficultés récurrentes à écrire correctement. L'article, après avoir montré que les manuels n'ont pas beaucoup changé sur la question depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, présente l'évolution des pratiques des élèves et des justifications graphiques, observée auprès d'élèves depuis la classe de CE2 (3<sup>e</sup> année de primaire) à la classe de 6<sup>e</sup> (1<sup>re</sup> année de secondaire). Les pistes de travail en classe, et le réexamen de l'épreuve de commutation (*à*) et de l'exposition simultanée en classe des deux formes (*a* et *à*), insistent sur l'intérêt d'une réflexion linguistique et métagraphique (sur les fonctions de l'accent en français) qui saurait relayer les raisonnements sémantiques insuffisants. Concernant l'enseignement, l'article montre bien que le choix des exemples est très important et qu'il faut concevoir une acquisition par étapes, du point de vue de la difficulté des énoncés auxquels on expose les élèves (*où vas-tu ?* est plus difficile que *l'école où je vais*) ; de même il convient de faire acquérir à dans des environnements mémorisables et typiques (*à l'école, à quelle heure, apprendre à écrire, demander à la maitresse*), plutôt que de persévérer dans l'alternance de *à* avec *a/avait*.
- 20 **Francis Carton & Dominique Macaire** ont pour leur part investi le domaine de l'étymologie. Ils exposent une recherche-action qui s'est déroulée dans des classes de collège de 6<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>. Les auteurs ont monté une expérimentation au cours de laquelle les élèves procèdent à une enquête étymologique qui, balisée par un scénario pédagogique dûment pensé, les conduit à la découverte de quelques étymons romans observables. La comparaison des langues romanes rendue ainsi possible a des effets non négligeables sur les représentations et savoirs des élèves sur les langues (histoire, familles) et sur les maitres engagés dans l'expérience. L'article – et même si son objet est très particulier – met sur la piste des qualités requises par une formation continue portant sur l'enseignement de la langue et dont tous les acteurs pourraient tirer le meilleur profit (encadrement, savoirs requis des formateurs, précision et clarté des objectifs).
- 21 **Pierre Péroz** revient sur l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle et rend compte des résultats d'une recherche-action qu'il a dirigée (Péroz, 2010). La pédagogie de l'écoute et le retrait du maître favorisent la parole des élèves et l'attention mutuelle aux propos échangés quand ils doivent restituer une histoire (non illustrée) entendue (lue par le maître), en l'occurrence l'histoire de *Danger dans le potager* (d'après B. Potter). L'hypothèse d'une amélioration des compétences langagières et linguistiques des élèves est étayée par divers résultats, comme celui du nombre croissant d'élèves prenant la parole (la recherche va de 2010 à 2013), celui de la longueur moyenne des interventions qui augmente, ainsi que celui de la complexité en hausse des énoncés. Les indicateurs choisis pour ce dernier item sont les temps verbaux et les connecteurs.
- 22 **Marie-Laure Elalouf** reprend la problématique de l'évaluation des écrits scolaires dans les termes que lui avait donnés J.-F. Halté ([1982], 1989), à savoir ceux de l'annotation des enseignants sur une copie, de la formation des maitres et des dispositifs de travail pédagogique à renouveler si l'on veut changer les conceptions de l'écriture. La démarche de M.-L. Elalouf a consisté à reprendre « la copie de Cécile », l'une de ces « Veillées paysannes », récits du Moyen Âge produits lors d'un travail d'écriture longue (travail en projet), puis en son temps utilisée par J.-F. Halté dans une situation de formation continue. L'auteure reconduit la démarche, à plus de trente ans de distance, avec l'objectif d'interroger les relations actuelles entre correction et écriture. Deux publics distincts ont été sollicités : des enseignants en formation continue et des professeurs



stagiaires. Leurs évaluations sont fondées, comme celles recueillies par J.-F. Halté, sur un tri entre des annotations portant sur la fiction (et le contenu du récit) ou sur la narration (la dimension formelle du texte, les temps, les connecteurs, etc.). Cette première opposition est croisée avec le critère des modalités des énoncés évaluatifs (*concordance des temps, mal dit, répétition, détaillez cette étape...*). L'article s'achève par quelques propositions didactiques qui s'appuient sur les zones d'erreurs du texte : le résumé explicitant (pour effacer les faiblesses de la fiction) et les constructions verbales (pour corriger des collocations inappropriées ; cf. Florea & Fuchs, 2010).

- 23 D'écrit et d'écriture, il est toujours question avec la contribution de **Jan Lindschouw**, mais on quitte le milieu scolaire français des collégiens, pour entrer à l'université de Copenhague où des étudiants apprennent le français langue étrangère. J. Lindschouw analyse la notion de feed-back entre pairs, comme une médiation didactique qui fait retour sur des pratiques d'écriture et les (fait) corriger. L'article dresse un classement des corrections apportées à partir des retours de pairs, en rapportant les retours correctifs de plusieurs binômes collaboratifs. Le niveau linguistique des apprenants et les attitudes engagées (agrément au dispositif, coopérativité manifestée) sont des facteurs importants pour évaluer à qui profite le mieux le dispositif décrit et le niveau (local ou global) de l'écrit sur lequel ont porté le commentaire et la correction. Les apprenants qui débutent dans l'apprentissage du français sont ceux qui semblent le mieux profiter du feed-back d'un pair.
- 24 La contribution d'**Ayşe Kiran** porte sur l'enseignement de l'argumentation et des connecteurs en contexte universitaire du français langue étrangère, en Turquie. Les obstacles à de telles pratiques sont nombreux, à commencer par la domination de l'anglais, langue majoritairement choisie par les étudiants, ou les préconisations officielles et les manuels qui ne font pas grand cas de l'argumentation, lui préférant les textes littéraires (narratifs). Dans ces conditions, l'auteure travaille les connecteurs du double point de vue de la langue turque et de la langue française et recourt à des textes aménagés, cherchant à sensibiliser son public aux « textes raisonnants » et à renforcer chez eux une meilleure compréhension des emplois de connecteurs.
- 25 **Marie-Cécile Guernier, Marie-Hélène Lachaud, Jean-Pierre Sautot & Luciane Boganika** s'interrogent sur ce que peut être la didactique du français en contexte de formation d'adultes peu qualifiés, et plus particulièrement sur le statut qu'il convient de donner aux écrits professionnels. Pour les auteurs, la focalisation sur ce type d'écrit ne va pas de soi, étant donné d'une part les difficultés rencontrées à l'écrit par ce public, et d'autre part leurs compétences à l'oral sur lesquelles la formation ne s'appuie sans doute pas assez. Dans ce contexte de formation, il est déploré que l'écrit et l'oral soient si peu articulés. Du côté de l'oral, dominant des échanges informels ; du côté de l'écrit, l'entraînement se fait au contraire sur des supports très formels (formulaires divers, chèque, facture, feuille de paie). L'article illustre la problématique d'une meilleure articulation entre compétence professionnelle, compétence orale et apprentissage de l'écrit, à l'aide de deux documents iconiques « Outillage du peintre » et d'une fiche d'instruction (« manipulation ») et en fait l'objet d'une démarche d'enseignement (« apprendre à lire » (une fiche professionnelle), « apprendre à dire » (à autrui), « apprendre à écrire en situation monologique »). Les implications professionnelles et langagières sont envisagées dans leur inscription littéraire et communicative.
- 26 **Lionel Audion** soulève la question de la réflexion métalinguistique et celle du métalangage grammatical, déplorant que la formation des enseignants les y prépare si

mal. L'auteur expose l'expérience d'un atelier de formation au cours duquel est promu le concept culiolien d'*opération énonciative*. L'idée principale est de « faire travailler les énoncés pour faire apparaître un problème de langue ». L'exemple traité est celui des déterminants, qui nécessite d'être – didactiquement – « reconceptualisé ». La démarche consiste à reprendre sur diverses fiches destinées aux enseignants et à leurs élèves ce qu'il convient de savoir pour les premiers) et de faire faire (aux seconds) dans le but d'élaborer une conception adéquate de l'opération d'extraction. La première fiche est la situation problème imaginée pour lancer « le débat métalinguistique » (écrire au pluriel *la brioche est un gâteau ; une brioche est un gâteau : les/ ?des brioches sont des gâteaux*) où se discute l'acceptabilité des pluriels (*les/ ?des*) et qui débouche sur l'existence de deux *un* en français, dont l'un seulement tolère le pluriel en *des* (des N indéfinis, non identifié, que je ne connais pas : *des enfants jouent dans la cour*). Les limites de l'article ne permettent pas d'accéder au matériel dont disposent les enseignants mais un site internet est construit à cet effet. L'article s'achève sur les bienfaits du dispositif, de son caractère artisanal, interactif et évolutif ; l'ambition est d'édifier des « savoirs pour l'action ».

- 27 **Patrice Gourdet & Marie-Noëlle Roubaud** rendent compte des « tensions » qui existent, au sujet du verbe et de ses propriétés, chez des enseignants et des élèves de CM2 (dernière année d'école élémentaire). Les auteurs – au sein du groupe *Épisteverb* – fondent leurs analyses sur le recueil des réponses qu'ils ont obtenues à un questionnaire écrit soumis à deux groupes de 72 enseignants et de 491 élèves de CM2. L'article s'ouvre par la mention d'un rapport du ministère de l'Éducation nationale (2013) dans lequel il est dit que les entraînements en conjugaisons occupent 86 % du temps d'enseignement consacré à la langue en CM2. Les tensions entre les pratiques et savoirs déclarés des maîtres et des élèves touchent aux domaines d'analyse du verbe (sémantique et syntaxe pour les enseignants, morphologie pour les élèves ; mais les uns et les autres ignorant l'entrée phonologique), suivant des différences d'approche non négligeables. Par exemple, au plan sémantique la notion d'« action » du verbe ne recouvre pas tout à fait les mêmes éléments. Du point de vue de la morphologie, des écarts sont également sensibles, notamment sur les items « se conjugue », « porte la marque de la personne » et « change ». L'item « se conjugue » est fortement rappelé par les élèves, beaucoup moins par les maîtres qui lui préfèrent celui de la variation en temps et en personne. Dans le domaine syntaxique, les réponses des maîtres nomment « sujet » (du verbe) ce que les élèves désignent plutôt comme étant le « pronom » (de la conjugaison). Mais le silence est fait sur les constructions verbales et les compléments régis. Les divergences de vue sont symbolisées par les associations très parlantes *phrase-verbe-action* chez les enseignants et *verbe-conjugaison-mot* pour les élèves. À l'issue de l'enquête, les auteurs citent le Ministère (2013) : « trois [recherches] relèvent de l'urgence : l'enseignement de l'oral, celui du vocabulaire [...] et celui de la conjugaison ». On ne saurait mieux dire.
- 28 Les deux articles qui suivent procèdent d'une démarche comparable. Les compétences grammaticales des élèves de fin d'école élémentaire sont sondées à partir de questionnaires, ainsi que sont examinés les contenus d'enseignement des manuels contemporains. Les conclusions (déceptives) se rejoignent partiellement et les auteures s'interrogent toutes les deux sur des démarches innovantes ; comme le serait par exemple une approche *pronominale* des compléments. On peut cependant regretter que le cadre et la responsabilité des *instructions* demeurent très implicites dans les deux cas.
- 29 **Cécile Avezard-Roger** tout d'abord procède à l'examen des « compléments » (du nom, du verbe, de la phrase) dans plusieurs manuels de l'école élémentaire, et constate par

ailleurs l'embarras des élèves à proposer le bon complément dans un énoncé donné. Les élèves se montrent plus habiles quand il s'agit d'étiqueter la fonction des compléments. Le questionnaire est donné en annexe, ce qui permet de suivre dans le détail les réponses apportées et de mesurer, globalement, l'importance de leurs représentations sémantiques au détriment des observations de place et de propriétés morpho-syntaxiques (par exemple, *en voiture* est identifié comme un complément circonstanciel de lieu). Outre les questions habituelles sur les fonctions et les commutations (avec le pronom), il était demandé aux élèves de produire différents énoncés à partir d'un étiquetage grammatical donné. Par exemple cette tâche : *Complète la phrase avec le complément demandé : 1) Ma mère parle... (COD)*. En l'espèce, la contrainte de sélection (*parler sa langue, l'anglais...*) est telle qu'on voit mal le problème résolu par des enfants de 10 ans. Quoi qu'il en soit, l'article mérite toute notre attention. Nous dirions volontiers qu'à sa façon il permet de réexaminer les questions grammaticales et de se demander comment les relier aux usages et besoins langagiers effectifs de jeunes élèves. Concernant les verbes notamment (Béguelin, 2000 ; Combettes, 2007 ; Florea & Fuchs, 2010), pourquoi commencer par les différents compléments, alors même que le lexique verbal est fondamentalement « polysémique » : de très nombreux verbes, en tout cas les plus usuels, sont alternativement transitifs, intransitifs, pronominaux, etc. (le verbe *changer* par exemple, *changer d'avis, changer le linge, se changer*, Masseron, 2016) ? Ce qui nous conduit à cette question : pourquoi ne pas réinterroger la priorité donnée aux analyses en réception dans l'enseignement grammatical ? Un changement d'angle ne pourrait-il pas infléchir le poids de la tradition terminologique et recentrer l'enseignement sur son objet central, la langue elle-même ? On pourrait par exemple imaginer une progression du type de celle-ci : i) recueil de données à partir des usages effectifs (de verbes fréquents, *aller*) ; ii) construction (*aller + Prép. quelque part*) et emplois types (*je vais à la piscine ; j'y vais*) ; iii) étiquette grammaticale (*aller + locatif prépositionnel obligatoire*). On adhèrera volontiers au point de vue de l'auteure quand elle souligne l'importance des valences verbales et de l'approche pronominale. Mais cette position mériterait des expérimentations approfondies si l'on veut la radicaliser, au sens où C. Blanche-Benveniste et son équipe le suggéraient dès 1984.

- 30 Avec l'article de **Céline Corteel** est envisagé un autre objet d'étude grammaticale, l'expansion du nom, du point de vue des compétences et des représentations d'élèves de 6<sup>e</sup> (1<sup>re</sup> année d'école secondaire) qui commencent leur année scolaire et du point de l'enseignement de la notion (dispositif et manuel). Une enquête auprès de 120 élèves les interroge sur la définition d'expansion du nom et leur demande de compléter des noms en les expansant. L'auteure commente les résultats obtenus en soulignant le manque de maîtrise du métalangage, la confusion entre « nature » et « fonction », et la reconnaissance des formes « types » aux dépens des autres (l'adjectif épithète plutôt que la relative). Les quelques extraits cités manifestent des productions qui obéissent souvent aux instructions de sens de l'énoncé plutôt qu'à la forme (Mes voisins vendent leur *maison ... parce qu'ils déménagent*, au lieu de : ... leur *grande maison*). Quant à l'examen des douze manuels étudiés (CM2, dernière année de primaire, 2009-2013) et sur la base de leurs sommaires respectifs, l'auteure y voit convoqués des cadres d'analyse hétérogènes (analyse grammaticale traditionnelle, distributionnalisme, et linguistique textuelle) et déplore avec C. Vargas (2009) que la grammaire scolaire procède par « *recomposition* de savoirs hétérogènes » au lieu de la transposition attendue. De même, les démarches, exemples et questionnaires n'offrent-ils pas de surprise particulière, les auteurs des manuels étant surtout soucieux d'être en phase avec les instructions officielles (le « texte

inducteur »); de ces dernières on attend qu'elles « instruisent » le maintien ou non de termes comme *épithète* et *apposition* (dans une grammaire de CM2), ou la description à faire d'une proposition relative (est-elle de valence adjectivale ou un constituant interne du déterminant ?). Faute de quoi, on continuera de lire que l'expansion « enrichit » le nom ; et l'enseignement de la langue continuera à enseigner ce qu'il faut savoir... en orthographe (l'accord de l'adjectif avec le nom par exemple).

- 31 Refermant le volet didactique, **Jacques Crinon, Anne Leclaire-Halté & Caroline Viriot-Goeldel** s'interrogent sur le choix des supports, écrits ou numériques (fiches, albums, manuels, ardoise...) et des genres d'écrits (compte rendu, documentaire explicatif, poème, recette, récit...), qui sont utilisés dans les classes de cours préparatoire lors des activités de lecture et d'écriture. Les résultats proviennent d'une enquête réalisée auprès de 131 classes, menée dans le cadre d'une recherche inter-laboratoires et dirigée par R. Goigoux, qui porte sur « l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire ». Après avoir rappelé les raisons qui font du support un enjeu majeur pour les apprentissages, les auteurs font état de divers résultats, notamment celui du temps passé devant chaque support, celui de la relation des tâches effectuées et des supports privilégiés, jusqu'à des critères socio-scolaires de CSP et de zones d'éducation. Les conclusions qui sont tirées de l'enquête font prévaloir la prédominance des fiches et des photocopies, jugées d'emploi plus aisé dans les situations de différenciation, et des récits prévalant sur tout autre écrit. Concernant les élèves d'origine défavorisée, les auteurs notent qu'ils passent moins de temps avec un manuel et avec un album, que ceux qui proviennent de milieux plus favorisés. Les perspectives d'analyse ne manquent pas et les auteurs envisagent notamment de relier ces résultats à l'examen de ce qui se passe en classe à partir des supports et des textes différenciés.
- 32 Si le bilan qu'on vient de parcourir à grands traits est indiscutablement copieux, ne l'est pas moins l'ampleur de la tâche qui reste à accomplir, sur les deux volets théorique et pratique. En effet, l'éclectisme des théories convoquées et la prudence des pratiques innovantes (artisanales parfois) donnent une idée, pas très rassurante, de ce qu'il conviendrait d'entreprendre pour changer la situation de la formation, de l'enseignement et des pratiques dominantes en matière de langue, d'écriture et de lecture.
- 33 Les pratiques exposées soulignent à quel point l'enseignement de la langue demeure délicat (ce que notait dès 1974 J.-F. Halté). De nombreuses contributions associent la question à celle de la formation initiale ou continue des maîtres, mais aussi à une critique récurrente des manuels ayant cours (notamment quand il s'agit directement d'orthographe ou de grammaire, dans des situations de français langue première). Par ailleurs, on aura été frappé par la place centrale qu'occupe la sollicitation d'un raisonnement métalinguistique des apprenants, avec parfois le sentiment que la langue disparaît sous le commentaire méta-, ou en tout cas de l'importance qui est conférée par les auteurs à ce raisonnement. Enfin, du point de vue des objets, plusieurs articles font du verbe un objet à privilégier (morphologie, syntaxe, lexicque). Le moment est peut-être venu de réinterroger explicitement les liens entre syntaxe et sémantique, à l'appui du développement des grammaires de construction (Combettes, 2007). Inversement de l'impression laissée par la didactique du français langue maternelle, l'image (partielle, déformée peut-être) qui est donnée ici de l'enseignement du français langue étrangère paraît plus homogène et consensuelle, l'accord se faisant sur les ressources à exploiter – pour les formateurs et les apprenants – du plurilinguisme, et sur les bienfaits implicites

du cadre commun de référence pour l'enseignement des langues étrangères (le CECRL) qui statue sur les compétences à faire acquérir.

- 34 Deux questions enfin, qui sont liées, seraient à soulever : celle des équipes de recherche sous l'égide desquelles ont été menées les travaux présentés (dans le deuxième volet) et celle du silence sur les progressions d'enseignement des notions et des savoir-faire impliqués (si l'on excepte l'orthographe). Les deux questions posent un problème structurel dont les chercheurs n'ont pas la clé, mais qui dépend plutôt de l'institution, des priorités à fixer (où est l'oral, passée l'étape de la maternelle ? À une exception près, où est le lexique ?), des réseaux innovants et pluricatégoriels (et non pas des petites équipes enkystées dans des laboratoires peu enclins à se poser la question de l'enseignement de la langue), et bien entendu du financement de ces recherches.

---

## BIBLIOGRAPHIE

ADAM, J.-M. (1975). « Enjeux d'une approche du discours publicitaire : notes pour un travail de recherche ». *Pratiques* 7-8, p. 61-79.

— (2011)<sup>3</sup>. *La linguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.

AURNAGUE, M. (2012). « De l'espace à l'aspect : les bases ontologiques des procès de déplacement ». *Corela* HS-12. En ligne : <http://corela.revues.org/2846>.

BACHMANN, C. (1977). « "Il les a dit devant nous il n'avait pas eu peur". Analyse de conversation ». *Pratiques* 17, p. 77-99.

BARTHES, R. (1964). « Rhétorique de l'image ». *Communications* 4, p. 40-51.

— 1970. « La linguistique du discours ». In : Barthes, R., *Œuvres complètes*, tome III. Paris : Seuil, p. 611-616.

BÉGUELIN, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

BLANCHE-BENVENISTE, C., DEULOFEU, J., STEFANINI, J., VAN DEN EYNDE, [1984] 1987<sup>2</sup>. *Pronom et syntaxe : l'approche pronominale et son application au français*. Paris : SELAF.

CHAROLLES, M. (1976). « Grammaire de texte. Théorie du discours. Narrativité ». *Pratiques* 11-12, p. 133-154.

— 1978. « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ». *Langue française* 38, p. 7-41.

CHAROLLES, M., & COMBETTES, B. (1999). « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours ». *Langue française* 121, p. 76-116.

COMBETTES, B. (1992). *L'organisation du texte*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.

— (1998). *Les constructions détachées en français*. Paris : Ophrys.

— (2007). « Pour une sémantique grammaticale dans l'enseignement de la langue ». In : Vargas, É., Rey, V. & Giacomi, A. (éds), *Pratiques sociales et didactique des langues. Études offertes à Claude Vargas*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, p. 137-147.

- FLOREA, L. S. & FUCHS, C. (2010). *Dictionnaire des verbes du français actuel. Constructions, emplois, synonymes*. Paris : Ophrys.
- GARCIA-DEBANC, C., DUVIGNAU, K., DUTRAIT, C. & GANGNEUX, M. (2009). « Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire ». *Pratiques* 141-142, p. 208-232.
- HALTÉ, J.-F. (1974). « La grammaire et les textes ». *Pratiques* 3-4, p. 45-59.
- [1982] (1989). « Analyse de l'exercice dit "la rédaction" et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture ». In : Charolles, M., Halté, J.-F. & Masseron, C. (éds), *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : CRESEF, p. 9-47.
- (1983). « De la langue à la communication dans l'école ». *Pratiques* 40, p. 3-16.
- HYMES, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier/CREDIF.
- LUNDQUIST, L. (2013). *Lire un texte académique en français*. Paris : Ophrys.
- MAINGUENEAU, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- MASSERON, C. (2016). « L'exemple du verbe *changer* : pour un enseignement progressif des constructions verbales ? » *Le français aujourd'hui* 192, p. 65-72.
- PÉROZ, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy : CRDP de Lorraine-scérén.
- PETITJEAN, B. & DOUMAZANE, F. (1978). « Meccarillos : un produit, trois annonces. Étude d'une campagne publicitaire ». *Pratiques* 18-19, p. 50-66.
- PRIVAT, J.-M. (2006). « Un habitus littéraire ? » *Pratiques* 131-132, p. 125-130.
- VARGAS, C. (2009). « Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? » *Repères* 39, p. 17-39.

AUTEUR

CAROLINE MASSERON