

Henri PORTINE

DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE : VERS UNE NOUVELLE *ENKUKLIOS PAIDEIA* ?^(*)

Résumé : L'auteur décrit d'abord la naissance de la grammaire pédagogique au sein de l'*enkuklios paideia* (système éducatif à Alexandrie dans l'Antiquité) afin de relativiser la conception scolaire traditionnelle. Puis il décrit la grammaire d'une langue sous la forme d'un triplet de fonctions < facteur de normes sociales, régulateur de structures, moteur de stratégies discursives > et fixe à la grammaire pédagogique trois tâches : travail explicite et descriptif, travail d'automatisation et de conceptualisation, travail de rétro-contrôle, l'objectif final pour la didactique de la grammaire (c'est-à-dire prise dans un double mouvement, enseignement et apprentissage) étant l'*habileté linguistique* (terme traduisant l'anglais *fluency*).

Mots-clés : Didactique de la grammaire, Enseignement de la grammaire, Grammaire de la communication, Grammaire pédagogique, Habileté linguistique.

« — And how did *Garrick* speak the soliloquy last night ?
— Oh, against all rule, my Lord, — most ungrammaticality ! betwixt the substantive and the adjective, which should agree together in *number, case and gender*, he made a breach thus, — stopping, as if the point wanted settling ; — and betwixt the nominative case, which your lordship knows should govern the verb, he suspended his voice in the epilogue a dozen times, three seconds and three fifths by a stop-watch, my Lord, each time.
— Admirable grammarian ! — But in suspending his voice — was the sense suspended likewise ? Did no expression of attitude or countenance fill up the chasm ? — Was the eye silent ? Did you narrowly look ?
— I look'd only at the stop-watch, my Lord.
— Excellent observer ! »

L. Sterne : *The Life and Opinions of Tristram Shandy*. (1759-1767)
Vol. III Ch. XII^(**)

^(**)Je remercie Jacques Boulogne, Dominique Guy Brassart, Jean Lallot, Irène Rosier. Cet article doit beaucoup à leurs remarques critiques.

^(**)« — Comment Garrick dit-il son soliloque hier soir ?
— Contre toutes les règles, Monseigneur ; il n'a cessé d'écrocher la grammaire. Entre le substantif et l'adjectif, lesquels doivent s'accorder, vous le savez en *nombre, cas et genre*, il s'est interrompu comme s'il y avait doute entre le nominatif et le verbe qu'il commande, votre Seigneurie ne l'ignore pas ; il a suspendu sa voix douze fois et chaque fois, Monseigneur, trois secondes et trois cinquièmes mesurés au chronomètre.

— Admirable grammairien ! Mais en suspendant sa voix, suspend-il aussi le sens ? Aucune expression, aucun geste ne remplit-il l'intervalle ? L'œil était-il silencieux ? L'avez-vous regardé de près ?

— Je regardais le chronomètre, Monseigneur. »

(L. Sterne : *Vie et opinions de Tristram Shandy*. Trad. C. Mauron).

La grammaire est souvent conçue comme le carcan qui non seulement est aveugle à toute construction du sens mais aussi bride la production libre¹. Nous appellerons *grammaire scolaire traditionnelle* cette conception de la grammaire². Depuis une trentaine d'années, elle est remise en cause avec plus ou moins de succès. Mais cette remise en cause se heurte à un obstacle de taille : quelle conception faut-il lui opposer ?

Nous pourrions fournir un panorama de ces conceptions concurrentes : grammaire pédagogique fondée sur la communication ou sur l'énonciation, ou encore sur l'analyse de l'oral, grammaire dite de texte, etc. Nous laisserons cependant de côté cette question. Nous préférons :

(a) montrer que la grammaire n'a pas toujours été conçue comme coupée de la production écrite et orale, mais que dans l'Antiquité elle a eu un rôle de propédeutique à la production, au sein de l'*enkuklios paideia* (cf. ci-dessous) ;

(b) proposer une approche de la didactique de la grammaire qui s'insère dans un objectif proprement pédagogique : l'entraînement à la maîtrise de la production orale et écrite (et aux constructions de textes qui en découlent), ou plus exactement à ce que nous appellerons l'*habileté linguistique* (traduction que nous proposons pour l'anglais *fluency*) et qui se situe au fondement de cette maîtrise ; cette augmentation de la *compétence* en production devant rejaillir sur la compréhension.

A priori, ce deuxième objectif peut sembler aller de soi. Mais, à y regarder de près, l'on s'aperçoit encore aujourd'hui que la grammaire soit est purement et simplement ignorée parce que sans rapport avec le travail de la production³, soit donne lieu non pas à une didactique (c'est-à-dire à la dualité enseignement/apprentissage) mais à un pur enseignement qui néglige l'activité des élèves/apprenants. Pour s'en convaincre, il suffit de constater que le cours de grammaire quand il existe est beaucoup plus tourné vers le normatif et/ou vers le structurel que vers l'activité discursive (construction et interprétation de textes). Il en est encore bien souvent ainsi malgré tout un courant, nommé *grammaire de texte*, qui vise à lier grammaire et étude des textes et qui échappe donc à la présente critique. Cependant, pour des raisons qui ne seront pas développées ici (il s'agit de raisons épistémologiques et pédagogiques), nous ne nous situerons pas au sein de ce courant.

En un certain sens, l'objectif que nous fixons à la didactique de la grammaire existait déjà à l'époque hellénistique, d'où notre affirmation ci-dessus selon laquelle la grammaire n'a pas toujours été coupée du travail de la production. La période hellénistique (conventionnellement de la fin du IV^e siècle au milieu du II^e siècle

¹ Nous aimerions livrer au lecteur l'anecdote suivante. Dans un stage de formation d'enseignants de français langue étrangère, nous avons cruellement déçu un enseignant (italien, mais cette caractéristique n'est pas pertinente ici) qui n'a pu admettre les vues que nous développerons plus loin au motif que, selon ses propres paroles, la grammaire n'est qu'un carcan.

² Le terme « traditionnel » ne signifie que rarement « conforme au passé ». Il signifie en général « conforme à la représentation que l'on a du passé ». De plus, il présente souvent de façon homogène une réalité qui l'est moins. Ce sera le cas ici.

³ C'est le cas dans le monde anglo-saxon pour la langue maternelle et pour la langue étrangère. C'est parfois le cas en France pour la langue maternelle, marquant alors le désarroi de certains enseignants.

avant J.-C.), centrée sur Alexandrie, voit la naissance de la grammaire pédagogique. L'*enkuklios paideia* (« système éducatif » de la période hellénistique⁴) considérait que l'objectif du travail grammatical pédagogique était la préparation au *savoir faire argumentatif* ou *rhétorique* (d'où notre sous-titre). Cependant, le poids de la norme était alors très lourd (c'est pourquoi l'*enkuklios paideia* relèvait en fait plus de l'enseignement que de la didactique de la grammaire), et il conviendra — en didactique de la grammaire — de réévaluer ce poids (car on ne saurait prétendre supprimer purement et simplement toute norme, l'activité de langage étant aussi un fait social). C'est en cela que notre position se différenciera le plus de l'*enkuklios paideia*.

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE À L'ÉPOQUE HELLÉNISTIQUE

Nous avons tous tendance à penser que notre conception de l'enseignement grammatical est la seule possible, et qu'elle repose sur la seule forme que puisse prendre l'objet *grammaire*. Or il n'y a pas unicité. D'une part, on doit distinguer entre grammaire intériorisée, grammaire d'apprentissage et grammaire descriptive — cette dernière se divisant elle-même en plusieurs catégories selon l'objectif visé — (cf. Besse et Porquier, 1984). D'autre part l'enseignement grammatical a toujours été le produit d'une époque.

La grammaire occidentale⁵ naît au II^e siècle avant J.-C. à Alexandrie⁶. Cette naissance participe au mouvement d'étude critique du corpus homérique : il faut établir un texte de référence pour l'*Illiade* et l'*Odyssee*, en préciser les interprétations⁷ possibles, c'est-à-dire se livrer à un travail philologique. Cette tâche, qui a mobilisé les *directeurs* successifs de la bibliothèque d'Alexandrie, exige entre autres que l'on s'interroge sur le statut des mots. C'est dans ce contexte philologique que s'effectue la naissance de la grammaire occidentale. Elle se concrétise — pour ce que nous en savons — dans un petit ouvrage attribué à Denys le Thrace, la *Technê grammatikê*, qui catégorise les mots en *noms, verbes, articles, conjonctions*, etc.⁸

Avant de poursuivre, il nous faut faire une remarque sur l'emploi des mots grecs *technê grammatikê*. Cette formule désigne l'art de savoir lire et écrire jus-

⁴ Le terme *enkuklios paideia* a donné notre actuel *encyclopédie*.

⁵ Ce qui suit ne concerne en effet que la grammaire occidentale. La naissance de la grammaire indienne au VI^e siècle avant J.-C. relève d'un autre processus.

⁶ Il est en fait impossible de *dater* la naissance d'une pensée grammaticale. Dans le *Sophiste* (261d-264b), Platon distingue sujet (*onoma*) et prédicat (*rhêma*). Dans *La Poétique* (chap. 20), Aristote distingue — au moins — nom (*onoma*), verbe (*rhêma*), et conjonction (*sundesmos*). Les stoïciens ont aussi joué un rôle dans la répartition des mots en parties du discours. Notre approche, trop tranchante, est motivée par notre objectif.

⁷ Dans un premier temps, la grammaire s'inscrit dans le travail philologique de critique des textes. En s'associant à la rhétorique au sein de l'*enkuklios paideia*, elle va favoriser la production.

⁸ Les Grecs ne distinguaient pas ce que nous appelons *nom* de ce que nous appelons *adjectif*. Les deux types de mots étaient regroupés dans la catégorie des noms (en grec, *onoma*, plur. *onomata*). Ce n'est qu'au Moyen-Âge que la distinction a été amorcée pour devenir radicale au XVIII^e siècle.

qu'au début de la période hellénistique (on la trouve par exemple avec ce sens chez Platon). Il n'y a là rien d'étrange, le mot *grammata* (pluriel de *gramma*) désigne les lettres de l'alphabet. La *technê grammatikê*, c'est donc jusqu'au II^e siècle avant J. C., l'étude des lettres (*lire et écrire*) et l'enseignant chargé de faire acquérir ce savoir faire s'appelle le *grammatistês*. A partir du II^e siècle avant J.-C., le sens de la formule *technê grammatikê* se transforme et va donner « technique grammaticale », c'est-à-dire « technique de l'agencement des lettres en mots et des mots entre eux »⁹. Celui qui enseignera la *technê grammatikê* ainsi conçue sera le *grammatikos* (véritable grammairien face au *grammatistês* qui n'est que le « maître de lecture » qui épelle, bien que *grammatistês* soit parfois traduit par *grammairien*).

Née dans le contexte de la philologie, la grammaire va devenir discipline d'enseignement au sein du système éducatif hellénistique : l'*enkuklios paideia*, appellation que Marrou (1948, tome I, p. 264) traduit par « culture générale »¹⁰. Dans l'Antiquité grecque, la discipline la plus prestigieuse est la rhétorique. C'est pourquoi l'*enkuklios paideia* met la grammaire au service de la rhétorique. Cette relation continuera dans les *arts libéraux* latins : la rhétorique repose alors sur la grammaire et la dialectique (la logique du vraisemblable, nous pourrions presque dire la *logique discursive*). Après l'interruption de tout système éducatif cohérent entre le IV^e et le VII^e siècles, due aux invasions germaniques, Charlemagne chargera Alcuin de reconstruire un système éducatif : ce sera le *trivium* (grammaire, dialectique, et rhétorique) et le *quadrivium* (sciences). Mais nous ne sommes déjà plus à l'époque des grandes plaidoiries et la rhétorique va perdre de plus en plus sa position dominante. Au XIII^e siècle, la grammaire se constitue en domaine autonome à prétention *scientifique* (c'est-à-dire à la recherche d'une rigueur interne, cf. Rosier 1983 : 28sq).

Ce panorama rapide montre la genèse et le déclin d'un lien fort entre l'enseignement grammatical et la rhétorique (nous dirions aujourd'hui l'expression, le discours¹¹). Cette conception s'oppose à la conception de l'enseignement grammatical qui demeure encore la plus répandue actuellement : un enseignement déconnecté de la pratique discursive, mais aussi plus formel, plus lié à un objectif de « scientificité ». On demande à l'élève de faire des exercices sans liens avec la pratique de la langue. C'est alors que la grammaire apparaît comme un carcan qui empêche l'expression. Mais il n'y a pas là une fatalité. L'histoire de l'enseignement de la grammaire le prouve.

⁹ En français, *les Lettres* désignent la littérature, trace de cette genèse. En anglais, *literacy* désigne le fait de savoir lire et écrire.

¹⁰ *Enkuklios* vient de *kuklos*, cercle, et *paideia* signifie *enfance, éducation*. L'*enkuklios paideia* c'est donc le cercle de l'éducation. Le cercle c'est l'ensemble, le champ clos, mais c'est aussi la figure parfaite.

¹¹ A l'heure actuelle, la rhétorique retrouve son statut d'étude des processus argumentatifs après une longue période au cours de laquelle elle a été restreinte aux figures du discours, voire au style. Dans tout ce qui précède, il faut comprendre *rhétorique* comme signifiant *étude du discours* et notamment de l'*argumentation*. C'est donc bien d'abord au service de la production que l'*enkuklios paideia* mettait la grammaire.

QU'EST-CE QU'UNE GRAMMAIRE PÉDAGOGIQUE ?

La conception aujourd'hui traditionnelle de l'enseignement grammatical — qui ne correspond qu'à une tradition relativement récente et que nous refuserons¹² — oppose « correction » (*accuracy*) et « habileté linguistique » (*fluency*) comme deux pôles antagonistes du travail pédagogique. Dès lors, deux attitudes sont possibles : confier à l'enseignement grammatical le rôle de l'analyse rigoureuse de la langue et en faire une « formation de l'esprit » sans but pédagogique précis ; rejeter l'enseignement grammatical parce que non rentable et décider de limiter le travail pédagogique au travail de la production.

Nous n'adhérerons ni à la première attitude, ni à la seconde. Nous voulons que la grammaire pédagogique soit l'un des moyens d'acquérir une habileté linguistique qui soit performante, ce qui suppose des énoncés bien formés et pertinents (*relevant*). Depuis quelques années, un peu moins d'une trentaine pour l'anglais langue étrangère, une vingtaine pour le français langue étrangère, certains tentent de réaliser un pont entre la grammaire et le discours ou la communication pour l'apprentissage des langues.

En un certain sens, chercher ainsi à relier *didactique de la grammaire* (et non plus *enseignement grammatical*) et activité discursive revient à essayer de renouer avec l'*enkuklios paideia* de l'Antiquité. Nous verrons là, cependant, deux différences fondamentales : l'une a trait à la place de la norme, l'autre à l'aspect négatif ou positif du rôle de la grammaire.

Dans l'Antiquité, la norme jouait un rôle très important, sans véritable recul critique. Aujourd'hui, nous considérons la norme comme un paramètre et non comme un absolu. Toute communication est un acte socialisé et donc paramétré par le social. La norme, c'est le facteur d'adaptation au contexte socio-culturel. La grammaticalité est aussi un facteur de socialisation, c'est pourquoi il peut être un peu imprudent de faire travailler les élèves/apprenants sur leurs productions orales sans précautions.

S'il est vrai que l'*enkuklios paideia* liait enseignement grammatical et enseignement de la rhétorique, c'était en faisant de la grammaire une servante de la rhétorique. Cette position ancillaire de la grammaire entraînait une conception négative : pour bien parler il fallait parler correctement (on retrouve ici le poids de la norme). Nous proposerons un autre schéma : tout objet matériel est formé de molécules dont l'association détermine la consistance de l'objet. Nous considérerons que la grammaire constitue la « base moléculaire » du discours, et donc de la production et de la communication. Ceci reste proche de la conception de l'*enkuklios paideia*. Mais nous ferons jouer à cette base moléculaire un rôle positif, celui de *moteur* des stratégies discursives.

¹² Cette parenthèse est un peu péremptoire et demanderait des nuances car d'une part, comme nous l'avons vu, l'*enkuklios paideia* accordait trop d'importance à la norme, et d'autre part la grammaire scolaire traditionnelle actuelle est en partie le résultat de la simplification parfois un peu caricaturale des théories de très grands grammairiens du XVIII^e siècle comme Nicolas Beauzée. Mais le développement de cet aspect nous éloignerait trop de notre objectif présent (sur la constitution de la grammaire scolaire au XIX^e siècle, cf. Chervel 1977).

Nous aboutissons à une représentation de la grammaire (applicable à la grammaire objet des grammairiens et des linguistes et à la grammaire pédagogique) qui fait place à trois fonctions. Elles sont données dans la figure 1.

Les trois fonctions de la grammaire ne sont pas ordonnées. L'ordre que nous suivrons n'a donc aucune vertu. En abrégé, nous désignerons ces trois fonctions par les dénominations *fonction normative*, *fonction structurante*, et *fonction discursive*.

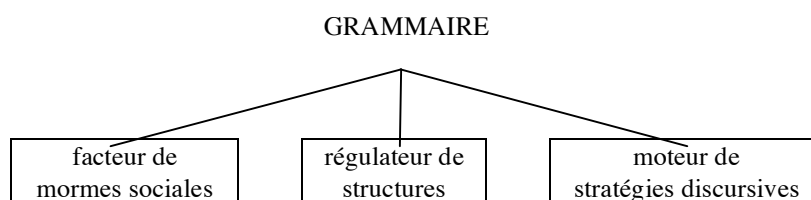


Figure 1

La première fonction se retrouve au niveau scolaire principalement dans l'objectif orthographique, mais elle le déborde largement. Une langue est la langue d'une communauté. A ce titre, elle joue un rôle dans les stratifications de cette communauté. Il faut cependant éviter de ne voir qu'une stratification en *normé* opposé à *non normé*. Les sous-groupes formant la communauté linguistique peuvent développer une norme propre concurrente de cette norme académique.

La pluralité des normes entraîne des différences socio-situationnelles. A la diversité des groupes sociaux s'ajoute la diversité des situations. Aux énoncés surveillés répondent les énoncés quotidiens¹³. Cela ne signifie pas qu'il y ait deux grammaires mais que la grammaire est plurielle : elle permet des grammaticalisations différentes selon la situation dans laquelle s'inscrit l'acte de parole.

La deuxième fonction est liée au fait qu'une langue est *cadrée* par une syntaxe. La fonction structurale permet de relier une forme dite canonique (type *Il a pris ma voiture*) et une forme clivée (type *C'est ma voiture qu'il a prise*) ou la forme dite canonique (type *Durand a gagné la course*) et une forme passive (type *La course a été gagnée par Durand*), par exemple. On remarquera qu'une forme est déclarée « canonique » en fonction de critères relativement arbitraires (degré de simplicité, degré de naturalité, mais que sont la simplicité et la naturalité ?). La fonction structurale permet aussi de distinguer les modes d'inversion dans l'interrogation ou après certains *adverbes de phrase* : on en a trois types (type dit *pronominal* comme dans *Quand vient-il ?* ou dans *Peut-être viendra-t-il* ; type dit *nominal* comme dans *Quand vient Paul ?* ; et type dit *complexe* comme dans *Quand*

¹³. Nous préférons *oral quotidien* à *oral familier* parce que cette dernière formulation — comme son équivalent en anglais, *casual speech* (cf. W. Labov, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphie : Univ. of Pennsylvania Press, 1972, chap. 3, pages 85-99, trad. frse : *Sociolinguistique*, Paris : Ed. de Minuit, 1976, pages 145-161), — donne le sentiment qu'il s'agit d'une variété désinvolte marquée par des traits accidentels, fortuits, et non caractéristiques.

Paul vient-il ?). Elle a aussi pour but de lier des énoncés simples en énoncés complexes (plus fréquents en français qu'en anglais, semble-t-il) ou de faire l'inverse : dissocier dans la production un énoncé complexe en énoncés plus simples pour en faciliter la compréhension par l'interlocuteur.

La syntaxe de l'oral est encore mal connue. Pour le français, les travaux du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe de l'Université de Provence, dirigé par Claire Blanche-Benveniste, ont fourni des propositions et des analyses. La « linguistique de corpus »¹⁴ devrait permettre aussi d'avancer dans la connaissance de la structuration de l'oral. L'idée de constituer de grands corpus n'est pas nouvelle (cf., par exemple, le corpus d'Orléans, dont le recueil a été dirigé par Michel Blanc du Birbeck College et par Patricia Biggs du Lanchester Polytechnic à Coventry¹⁵).

Il ne faut surtout pas confondre « cadrage syntaxique » (c'est-à-dire la construction d'une structure) et « norme ». L'habitude de travailler sur l'écrit fait que l'on tend à ne considérer comme grammatical que ce qui est normé. Le cadrage syntaxique peut d'ailleurs être non normé. H. Frei (1929) l'a mis en évidence.

La troisième fonction doit bien être comprise comme celle d'un *moteur*. En effet, un moteur n'a pas de mouvement par lui-même mais il est à l'origine du mouvement. S'il ne meut rien, il n'y a pas de mouvement ; mais il n'y a pas de mouvement sans moteur (un muscle, une mécanique, ou autre). Cette idée que la grammaire est aussi moteur de stratégies discursives n'est pas nouvelle. On la trouve chez différents auteurs. Limitons-nous à un exemple. Il s'agit de l'un des plus grands grammairiens français, Nicolas Beauzée (XVIII^e siècle). Il a montré que l'emploi du futur antérieur revenait à ignorer le moment de la parole et que, de ce fait, il pouvait dans certains cas permuter avec le passé composé mais en donnant un effet discursif très différent : dire *il aura chanté*, c'est ne pas prendre en compte l'instant de la parole (t_0) dans l'ordre temporel futur-passé. En revanche, dire *il a chanté*, c'est utiliser t_0 comme l'un des éléments de l'ordre temporel (nous reprenons ici l'analyse de Beauzée dans un langage contemporain, cf. Portine 1996).

On peut citer d'autres exemples. La forme dite clivée (type *C'est hier que Jean est parti*) a un effet discursif à valeur oppositive : Jean est parti hier et non aujourd'hui ou avant-hier. Le recours au passif permet de déplacer l'agent de l'action en deuxième position, voire de l'effacer : remplacer *Jeanne avait ouvert la porte* par *La porte avait été ouverte par Jeanne*, voire par *La porte avait été ouverte*, c'est transformer l'orientation discursive du propos. Ces mouvements grammaticaux obéissent à des contraintes : un véritable travail grammatical s'impose.

L'aspect « moteur de stratégies discursives » représente la dimension principale du concours que peut apporter l'enseignement grammatical à une *enkuklios paidéia* actualisée¹⁶. La didactique de la grammaire devient alors un mode d'aide au travail de la production.

¹⁴ Alors qu'en anglais, le pluriel latin de *corpus* est respecté (*corpora*), en français, on conserve la même forme : un *corpus*, des *corpus*.

¹⁵ Cf. Blanc et Biggs 1971.

¹⁶ Cette troisième fonction montre que, dans le système éducatif français, il conviendrait de mieux articuler *enseignement* (ou didactique) de *la grammaire au collège* et *travail sur la langue au lycée* (ce

Mais une grammaire pédagogique n'est pas que le travail explicite descriptif de la grammaire. La grammaire pédagogique doit aussi assurer le travail d'automatisation-conceptualisation et le travail de rétro-contrôle. On aboutit à la figure 2.

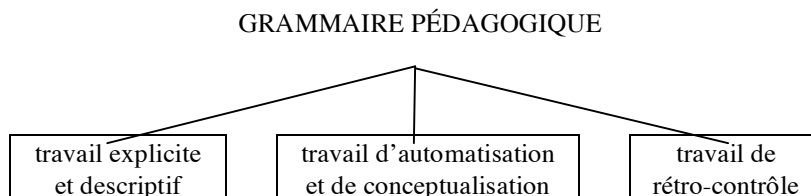


Figure 2

Nous ne développerons pas ici les aspects « automatisation-conceptualisation » et « rétro-contrôle ». Nous dirons simplement que le travail d'automatisation est nécessaire, sinon le travail de calcul du sens est trop lourd et débouche sur une surcharge cognitive. Mais il ne peut être suffisant. Il doit être complété par un travail de conceptualisation qui permette le calcul du sens (sur ces problèmes, cf. Portine 1998). Quant au travail de rétro-contrôle, il s'agit du travail fait avec les apprenants sur leurs erreurs, mais replacé dans sa finalité : la progression de l'apprentissage et la capacité à s'auto-corriger (*self-repair*). Il ne faut cependant pas négliger ce dernier aspect car il ne correspond pas uniquement à des pratiques pédagogiques. Il a aussi une dimension que l'on peut qualifier de *cognitive*. Toute pratique langagière s'accompagne d'une activité d'évaluation-ajustement, conformément à ce que Culioli a tenté de désigner par *activité épilinguistique* (pour une présentation rapide de celle-ci, cf. Portine 1997 et, pour une conception un peu différente, Gombert 1990)

La grammaire pédagogique n'est donc pas une simple inscription de la grammaire dans l'univers pédagogique. C'est bien plutôt une composante du travail de prise de conscience et de l'apprentissage. Or cette prise de conscience a aussi lieu dans le cadre de l'activité langagière, principalement à deux niveaux : lors des phases d'acquisition en langue maternelle ou en langue étrangère, lors de l'évaluation par le locuteur de ses pratiques notamment en fonction du rapport qu'il veut instaurer vis-à-vis de la norme (la langue est aussi un fait social qui nous caractérise socialement) au moment où il parle ou écrit et par rapport à la stratégie discursive qu'il veut mettre en place (à la réussite ou à l'échec de celle-ci).

dernier aspect n'ayant d'ailleurs toujours pas trouvé sa place entre grammaire, linguistique, rhétorique et stylistique).

3 VERS LA MAÎTRISE DE L'EXPRESSION (HABILETÉ LINGUISTIQUE)

Une didactique de la grammaire tournée vers la maîtrise de la production et de la compréhension de textes¹⁷, vers la communication avec autrui, vers l'habileté linguistique (nous considérerons ces trois objectifs comme *grosso modo* équivalents) suppose que l'on insiste sur l'aspect fonctionnel de la grammaire. La grammaire doit servir à poursuivre des objectifs langagiers. C'est pourquoi l'habileté linguistique suppose une *orientation cognitive de l'enseignement grammatical*.

Le terme *cognitif* recouvre des acceptions variées (parfois contradictoires). Notre conception reposera sur les principes suivants :

- la langue n'est pas un code¹⁸ mais un système de représentation ;
- l'activité langagière est liée à l'activité mentale qui préside à la connaissance et à l'action ;
- le travail grammatical vise la construction de significations ;
- comprendre un énoncé, c'est être capable de produire une action et/ou de reformuler cet énoncé.

Un enseignement grammatical à orientation cognitive :

- essaie d'agir sur la capacité de *l'apprenant* à effectuer des opérations langagières ;
- met en évidence la *conventionnalité des règles*¹⁹ ;
- permet de construire des règles ouvertes (modifiables ultérieurement) ;
- s'appuie sur des interactions « de tutelle » (cf. Bruner, 1983, chap. 10).

Nous pouvons maintenant préciser notre position. Nous nommerons *habileté linguistique* l'ensemble des capacités suivantes :

- pouvoir comparer plusieurs énoncés et élaborer des hypothèses sur les règles sous-jacentes ;
- pouvoir essayer de confirmer ou d'infirmer les hypothèses préalablement élaborées ;
- pouvoir déduire les implications liées à un énoncé (*Je partais en week-end demain soir, je n'avais plus le temps de finir mon article* « implique » que celui qui dit « je » a finalement décidé de ne pas partir en week-end parce qu'il tient à terminer son article à temps) ;

¹⁷ Pour nous, production et compréhension de textes relèvent de la textualisation. La *textualisation* est le mouvement de construction du texte, qu'il soit oral ou écrit et qu'il soit constructeur (en production) ou reconstituteur (en reconnaissance-compréhension).

¹⁸ Si l'on prend le mot *code* dans son sens strict. Mais serait-ce très sérieux de parler par « à peu près » ?

¹⁹ Bien que se situant sur un plan très différent, le chapitre VII de Bruner 1983 pourra constituer une excellente base de réflexion pour la compréhension de cette conventionnalité et de ce qu'elle suppose pour se mettre en place dans l'apprentissage.

- pouvoir reformuler et ajuster un énoncé que l'on détecte — au moment de sa production — comme inadéquat du point de vue de la norme ou du point de vue de la stratégie interactive que l'on poursuit ;

- pouvoir reformuler et ajuster un énoncé à l'écrit en fonction de la cohérence visée et de la stratégie discursive adoptée.

L'habileté linguistique suppose que le locuteur soit capable de mobiliser les trois fonctions de la grammaire (pour mémoire : *fonction normative*, *fonction structurante* et *fonction discursive* ou plus exactement fonction « *moteur de stratégies discursives* »).

La fonction discursive est sans doute l'aspect le moins travaillé. Que peut-on faire ? Prenons quelques exemples.

En général, la concession n'est étudiée que par le biais du subjonctif après *quoique* ou *bien que*. Or il ne s'agit là que d'un épiphénomène. La concession est avant tout un *mouvement discursif*. Elle permet de présenter deux faits *a priori* inconciliables comme réconciliés.

Le discours rapporté n'est pas le simple jeu de transposition des temps verbaux et des pronoms auquel on le réduit bien souvent. Présenter les paroles d'autrui, c'est les mettre en scène à l'aide d'un verbe introducteur (*dire*, *demander*, *ajouter*, *murmurer*, *avouer*, *annoncer*, etc.) qui a certaines propriétés modales et certaines propriétés syntaxiques. Le discours indirect permet en plus de focaliser sur tel ou tel aspect du contenu. Le jeu avec le discours d'autrui (effectif ou supposé) débouche sur *les modalités autonomiques* (cf. Authier-Revuz 1995).

L'emploi des temps verbaux (et pas seulement du passé, que l'on songe à l'alternance passé composé/futur antérieur, par exemple) s'inscrit aussi dans un *mouvement discursif*. Certains temps verbaux insistent sur le déroulement, d'autres présentent l'action sous un aspect globalisé. Le rapport au moment présent peut être souligné ou occulté.

Le passif, qui ne relève habituellement que de la structuration (deuxième fonction de la grammaire) est aussi un moyen de mise en retrait — voire d'effacement — de l'agent, ce qui en est un effet discursif. On peut minimiser la responsabilité de l'auteur de l'action en focalisant l'attention principalement sur l'action elle-même.

Terminons par un aspect peu pris en compte, celui de l'*activité épilinguistique* (terme dû à A. Culioli, 1968 : 108, cf. aussi Portine, 1997). Nous formons des jugements sur le bien-fondé de ce que nous avons dit. Ces jugements sont inconscients, même lorsqu'ils donnent lieu à une explicitation partielle sous la forme d'un indice du type « [...]/enfin/je voulais plutôt dire [...] » où «/» indique une rupture dans l'émission vocale, rupture qui peut se traduire par une modification intonative ou par une pause. Nous évaluons ainsi nos propos et ceux de notre interlocuteur. Cette activité épilinguistique repose sur l'acquisition de la maîtrise de l'activité langagière, acquisition qui se fait lors de la formation du locuteur, acquisition que l'école néglige généralement à cause de ce qui peut passer pour un défaut d'explicitation. En langue maternelle, on ne peut influencer sur cette activité épilinguis-

tique dans le cadre scolaire, tout au plus peut-on choisir de l'ignorer ou de tenter de la dynamiser. En langue étrangère, cette acquisition est très difficile. On peut imaginer que la didactique de la grammaire essaie de donner lieu à un entraînement visant à pallier cette difficulté.

EN GUISE DE CONCLUSION

Une *enkuklios paideia* actualisée suppose un locuteur capable de s'intégrer dans la diversité des mises en discours. En fonction du but à atteindre, des moyens dont on dispose, comment agencer ces moyens pour tendre au mieux vers le but visé ? Le locuteur doit être alors maître des processus langagiers qui sont à sa disposition. Ils doivent former pour lui une pâte malléable, à travailler. La métaphore se veut ici explicite : le locuteur doit tendre à devenir maître de son activité de langage. Cet objectif peut paraître à première vue trivial. L'est-il vraiment ? Pour répondre à cette question, il faudrait d'abord en poser une autre : avons-nous le sentiment que nos *élèves* dominent les mots ? Dominer les mots, cela signifie être capable de se repérer et de repérer autrui, d'élaborer des stratégies discursives et de les mettre en oeuvre.

Nous voulons :

- aider l'apprenant à conceptualiser les emplois des moyens linguistiques (ce qui fait appel à ses capacités cognitives),
- aider l'apprenant à adapter les moyens linguistiques qu'il utilise en vue de ses stratégies discursives (ce qui fait appel à ses capacités d'évaluation et parfois d'explicitation),
- aider l'apprenant à différencier les modes linguistiques de représentation du monde (ce qui fait appel à ses capacités culturelles).

Pour ce faire, la didactique de la grammaire doit viser non la communication (ce qui n'est qu'une aporie) mais la construction de la signification. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que l'on rejoint par là des positions occupées — en vue d'autres questions — par E. Benveniste et par J. S. Bruner. Ce faisant, la didactique de la grammaire doit viser l'action à travers la constitution de stratégies discursives. Mais la didactique de la grammaire doit aussi travailler sur l'explicitation (proche de ce que les anglo-saxons nomment *language awareness*, cf. Hawkins 1984, James et Garrett 1991) de ses conduites langagières par le locuteur.

Henri PORTINE

Université de Bordeaux 3
SILEX - URA 382 du CNRS

Abstract : First, the author describes the birth of the pedagogical grammar within the context of the educative system in Alexandria during the antiquity, the *enkuklios paideia*, in order to make relative the traditional scolar conception. Then

he describes the grammar of a language as a triplet of functions < norms factor, structures regulator, discourse strategies mover > and he gives three tasks to the pedagogical grammar : clarifying and describing work, automatization and conceptualization work, feed back work. The final target of the grammar teaching and learning (french *didactique de la grammaire*) is the speaker fluency (french *habileté linguistique*).

Keywords : Communicative Grammar, Fluency, Grammar Learning, Grammar Teaching, Pedagogical Grammar.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Authier-Revuz J. (1982) « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : Éléments pour une approche de l'autre dans le discours » — *DRLAV* 26 (91-151).
- Authier-Revuz J. (1995) *Ces mots qui ne vont pas de soi : Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris : Larousse, 1995 (2 tomes).
- Besse H. & R. Porquier (1984) *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier. Coll. LAL.
- M. Blanc et P. Biggs (1971) « L'enquête socio-linguistique sur le français parlé à Orléans » — *Le Français dans le Monde* 85 (16-25).
- Bouix-Leeman, D. (1993) *La grammaire ou la galère ?* Toulouse-Paris : CRDP Midi-Pyrénées-Bertrand-Lacoste.
- Bruner, J. S. (1983) *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* [recueil de textes traduits de l'anglo-américain]. Paris : PUF.
- Chervel A. (1977)... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français : Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Culioli A. (1968) « La formalisation en linguistique » — *Cahiers Pour l'Analyse* 9 (106-117).
- Frei H. (1929) *La grammaire des fautes*. Genève : Geuthner.
- Freinet C. (sd) *La méthode naturelle de grammaire*. Bibliothèque de l'École Moderne 17 (80 pages).
- Gombert J. É. (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Hawkins E. (1984) *Awareness of Language : An Introduction*. Londres : Cambridge Univ. Press.
- James C. & P. Garrett eds (1991) *Language Awareness in the Classroom*. Londres : Longman.
- Kempf F. (1979) « Grammaire : R. A. S. » — in : *Maintenant, la pédagogie institutionnelle* (48-53). Ouvrage collectif. Paris : Hachette.
- Marrou H.-I. (1948) *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Le Seuil.
- Portine H. (1984) « Argumentation, texte et énonciation » — *Protée* 12 : 2 (22-29).
- Portine, H. (1996) « Beauzée et le futur antérieur : Les axes du temps. » *Histoire, Épistémologie, Langage*, 18 : 2 (7-27).
- Portine H. (1997) « D'où vient le métalangage ? » — *Linx* 36 (25-39).

DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE

- Portine (1998) « Conceptualisation — automatisation et didactique de la grammaire » — *in* : G. Legrand *ed* : *Pour l'enseignement de la grammaire* (117-130). Lille : CRDP.
- Rosier I. (1983) *La grammaire spéculative des modistes*. Lille : PUL.