



HAL
open science

ORALITÉ ET ÉCRITURE DANS DES MANUELS DE GRAMMAIRE POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE

Claire Doquet

► **To cite this version:**

Claire Doquet. ORALITÉ ET ÉCRITURE DANS DES MANUELS DE GRAMMAIRE POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE. Dossiers d'HEL, 2016, Écriture(s) et représentations du langage et des langues, 9, pp.441-460. hal-01306940

HAL Id: hal-01306940

<https://hal.science/hal-01306940>

Submitted on 25 Apr 2016

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.

ORALITÉ ET ÉCRITURE DANS DES MANUELS DE GRAMMAIRE POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE.

Claire Doquet

Clesthia, EA 7345, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3.

claire.doquet@univ-paris3.fr

RÉSUMÉ

Cet article s'interroge sur la manière dont les manuels scolaires destinés à l'école primaire rendent compte des règles qui régissent la langue française, sur le type d'exemples sur lesquels ils s'appuient et sur les tâches demandées aux élèves. Les manuels oscillent entre une visée prescriptive, où la grammaire est vue comme un ensemble de règles externes qu'il convient de faire acquérir, et une visée descriptive, où la grammaire devient un outil de description des pratiques langagières. Cette oscillation reflète la double mission dont ils sont investis : outiller les élèves pour analyser la langue et les discours mais aussi les doter d'un bagage de règles qui leur permettent de contrôler la conformité de leurs propres énoncés. On observe donc un double trajet, inductif (des discours aux règles) et déductif (des règles aux énoncés), qui correspond le plus souvent à un matériau dédoublé : des énoncés attestés, par exemple des textes littéraires ou fonctionnels, pour l'induction ; des exemples dits "de grammaire", énoncés courts forgés pour les besoins de l'apprentissage, pour la déduction.

L'analyse porte sur deux séries de manuels destinés à l'école primaire et parus entre 1996 à 2009. Les notions examinées sont les pronoms et la phrase.

L'article tente d'apporter des réponses aux questionnements suivants :

- Comment est présentée la langue dans son expression la plus restreinte, à propos de laquelle les Instructions Officielles parlent d'*étude de la langue*, c'est-à-dire la conjugaison, l'orthographe et le lexique ?
- Dans quelle mesure son enseignement s'ancre-t-il dans des pratiques langagières ?

Ces pratiques sont-elles différenciées du point de vue de l'oral vs l'écrit ou les deux canaux se confondent-ils dans les « exemples de grammaire » donnés par les manuels ?

MOTS-CLEFS

Manuel – école primaire – collège – langue – grammaire – oral – écrit

ABSTRACT

This article examines how the textbooks for primary school represent the rules governing the French language, the type of examples on which they rely and the tasks required of students. Textbooks waver between a prescriptive aim, where grammar is seen as a set of external rules that should be acquired and a descriptive aim, where the grammar description becomes a tool of language practices. This variation reflects a dual mission: preparing students to analyze language and speech but also providing them with rules that allow them to monitor the compliance of their own utterances. So there is a dual path, inductive and deductive, which usually corresponds to a split material : attested utterances, such as literary or functional texts (induction) ; short utterances fabricated for learning (deduction).

The analysis focuses on two sets of textbooks for primary school and published between 1996 and 2009, considering lessons on the pronouns and the sentence.

The article attempts to provide answers to the following questions :

- How is presented the language, *ie* verbal conjugation, spelling and vocabulary ?
- How is his teaching anchored in language practices ?
- Are these practices differentiated from the perspective of oral vs. written or do both channels merge in the "grammar examples" given by the textbooks?

KEY WORDS

Elementary textbook – primary school – language – grammar – speaking – writing

L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire est l'objet de controverses lisibles jusque dans les textes officiels, en évolution permanente depuis les années 1970. Ces controverses se retrouvent dans les manuels scolaires, où s'affiche une grande variété de pratiques et de conceptions de la langue et des discours. Pour autant, variété ne signifie pas absence d'organisation : dans leur diversité même, les points de vue sur la langue et son apprentissage s'organisent en tension de deux pôles bien connus : un pôle prescriptif, où la grammaire est vue comme un ensemble de règles externes qu'il convient de faire acquérir ; un pôle descriptif, où la grammaire devient, à l'instar de la linguistique aujourd'hui, un outil de description des pratiques langagières. Les manuels oscillent entre ces deux pôles, et cette oscillation reflète la double mission dont ils sont investis : outiller les élèves pour analyser la langue et les discours mais aussi les doter d'un bagage de règles qui leur permettent de contrôler la conformité de leurs propres énoncés. On observe donc un double trajet, inductif (des discours aux règles) et déductif (des règles aux énoncés), qui correspond le plus souvent à un matériau dédoublé : des énoncés attestés, par exemple des textes littéraires ou fonctionnels, pour l'induction ; des exemples dits "de grammaire", énoncés courts forgés pour les besoins de l'apprentissage, pour la déduction.

Une première question se pose concernant ces objets de travail : dans quelle mesure font-ils place à des productions orales ? Le caractère livresque des manuels pose comme allant de soi un matériau écrit, ou tout au moins graphié : qu'ils s'originent dans une pratique orale ou écrite de la langue, les exemples et autres supports de réflexion linguistique mis à disposition des élèves apparaissent sous forme graphique.¹ Toutefois, rien n'empêche de transcrire l'oral et donc de proposer à la réflexion des exemples tirés de cette pratique singulière de la langue. En corollaire, on pourrait concevoir des manuels qui donnent des exemples explicitement situés comme émanant d'une pratique de l'écrit, et s'attachent à caractériser cette opposition – ou au moins cette distinction – entre langue orale et langue écrite.

Cette question de la place de l'oral dans les grammaires scolaires² s'attache à celle des notions enseignées et de leur lien avec les usages de la langue : usages « de référence », par exemple dans les écrits offerts à la lecture des élèves ; usages des élèves eux-mêmes, locuteurs et de ce fait, dépositaires d'un savoir sur la langue, sur lequel une grammaire pourrait s'appuyer pour faire émerger des notions d'ordre linguistique. La plupart des recherches actuelles en didactique du français font état d'un lien fort entre la variété des pratiques personnelles de la langue (écrite et orale) et les performances scolaires (Bucheton, 1997 ; Bautier, 2002 ; Bautier & Goigoux, 2004). Ces travaux ont donné lieu à des prescriptions didactiques dans les domaines de l'oral et de l'écrit, allant jusqu'à inverser l'ordre de l'apprentissage : l'écriture est pensée comme un préalable utile, voire indispensable, à l'acquisition des compétences lectorales (Bara *et al.* 2010, David, 2007).

Qu'en est-il de la langue dans son expression la plus restreinte, à propos de laquelle les Instructions Officielles parlent d'« étude de la langue », c'est-à-dire la grammaire et ses corollaires traditionnels (conjugaison, orthographe, lexique)³ ? Dans quelle mesure son

¹ De manière paradoxale, les manuels d'apprentissage de la langue maternelle ne se sont pas dotés, au contraire des manuels de langue étrangère, d'outils audio et vidéo permettant un travail sur l'oral dans toutes ses dimensions ; dès lors, si les manuels parlent d'oral, c'est toujours de transcriptions de l'oral qu'il s'agit, non d'oral véritable.

² Le terme de *grammaire*, très polysémique (Combettes, 2006), sera employé ici majoritairement au sens d'analyse du système de la langue. Pour désigner les ouvrages consacrés à l'enseignement de la grammaire, nous préférons le terme de *manuel*.

³ Sur cette distinction quadri-partite, Combettes note que « pour de nombreux enseignants et linguistes, *grammaire* ne désigne pas le système de la langue dans son entier, mais seulement la syntaxe et la morphologie. Beaucoup excluent de cette notion le lexique et la conjugaison. » (Combettes, 2006 : 42). Au rebours de cette

Claire Doquet

enseignement s'ancre-t-il dans les pratiques langagières ? Ces pratiques sont-elles différenciées du point de vue de l'oral vs l'écrit ou les deux canaux se confondent-ils dans les exemples des grammaires ? En somme, quelle vision les manuels de grammaire destinés à l'école donnent-ils aux élèves des spécificités de l'écrit et de l'oral ?

Ces questions renvoient, en didactique, à la dialectique cloisonnement / décloisonnement des activités grammaticales : traditionnellement cloisonnée, la grammaire est censée s'appuyer, depuis une vingtaine d'années, sur les contenus abordés en lecture et en écriture. D'outil d'étiquetage des notions observées, elle devient moyen de réflexion⁴ sur la langue et les textes (Instructions Officielles de 1995 et 2002⁵). Cette vision de la langue comme prenant corps dans des productions langagières renvoie aux acquis de la linguistique des années 1970, des recherches de Benveniste aux descriptions de l'oral et à la linguistique textuelle. Elle s'articule également au débat plus ancien de Meillet et Saussure, celui de l'étude de la langue comme système vs comme occurrences d'énoncés où les éléments linguistiques sont marqués par leur contexte d'émergence (Meillet 1905-1906). Ce débat pourrait se formuler ainsi eu égard aux manuels scolaires : les notions grammaticales fondamentales sont-elles considérées comme trans-canal ou sont-elles au contraire présentées comme dépendantes de leur contexte de production/réception ? C'est ce que nous observerons ici à travers deux séries de manuels de grammaire pour le Cours Moyen 1 (4^{ème} primaire) : la *Grammaire pour lire et écrire*, devenue en 2004 *Grammaire pour parler, lire et écrire* et éditée chez Delagrave ; la collection *Fouillade* éditée chez Bordas.⁶ Cette observation se fera sur une courte diachronie, la période de parution des manuels allant de 1996 à 2009. Nous centrerons notre examen sur le traitement de deux notions systématiquement présentes dans les manuels de grammaire scolaire : les pronoms et la phrase.

1. LA GRAMMAIRE DANS LES TEXTES OFFICIELS : SUPPORTS, APPUIS, THÉORIES.

1.1 Grammaire scolaire et sciences du langage : l'inquiétante étrangeté.

Au sein de l'enseignement du français, la grammaire apparaît, aux côtés de l'orthographe, comme gardienne de la norme. Fondés sur un ensemble de règles qu'il convient de maîtriser, les exercices de grammaire permettent, au contraire de tâches moins clairement normées comme la rédaction, d'attribuer des notes relativement objectives, tout au moins explicables. Dans les rédactions même, ce sont l'orthographe et la grammaire qui sont le plus souvent corrigées intégralement, les aspects sémantiques, organisationnels et stylistiques des écrits donnant lieu à des commentaires plus vagues et, surtout, à très peu de propositions de solutions (Pilorgé, 2008). A ces pratiques enseignantes font écho, à de rares exceptions près, des textes officiels qui inscrivent l'ensemble « grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison » comme le quatuor des acquisitions de base pour la langue écrite. Compter le nombre de mots maîtrisés par un élève, noter son orthographe et la correction de sa syntaxe

tradition et arguant des liens endémiques entre ces composantes, les *Programmes de l'Ecole Primaire* de 2002 ont tenté de regrouper, sous l' *Observation Réfléchie de la Langue*, toutes les activités d'ordre grammatical au sens large, y compris l'orthographe.

⁴ Boutan (2012) a montré l'ancienneté de cette question de l'articulation entre la transmission de notions et la construction chez les élèves de capacités à les découvrir, qui continue de traverser les débats didactiques.

⁵ Les Instructions Officielles de 2008 sont moins marquées de ce point de vue : elles tentent de concilier la nécessité de s'appuyer sur des corpus "authentiques" (textes de littérature de jeunesse, documentaires, presse etc.) et des activités émanant d'approches plus traditionnelles.

⁶ Ce choix est dû, pour Bordas, à la longévité de la collection *Fouillade* (depuis 1987) et pour Delagrave, la *Grammaire pour lire et écrire* étant moins ancienne (1997), au fait que R. Tomassonne était impliquée dès 1977 dans la confection de manuels pour le collège (coll. *Bâtir une grammaire*, en collaboration avec B. Combettes) ainsi qu'à la reconnaissance institutionnelle de ces travaux. Il suffit de parcourir les sites des IUFM – aujourd'hui ESPE – et des Inspections Académiques pour trouver maintes traces de cette reconnaissance.

Oralité et écriture dans les grammaires

apparaît comme une tâche objective en comparaison de l'évaluation de la qualité d'une lecture ou du style d'un écrit. Cela est d'autant plus vrai que la grammaire scolaire est devenue, au cours des siècles, un ensemble de règles prescriptives qu'il convient de faire acquérir selon une progression fixée par les Programmes. Chervel a montré le caractère figé et même désancré de cette sous-discipline : selon lui, la grammaire scolaire n'est ni une variante, ni une formulation simplifiée des ouvrages de référence, mais « un courant grammatical spécifique, aux lignes propres, [donnant lieu à] une théorie syntaxique originale. » (Chervel, 1977 p. 26). C'est cette spécificité qui permet aux auteurs des *Programmes* de 2008, les derniers en vigueur pour l'école primaire, de présenter la grammaire comme une liste de notions qui devront être maîtrisées en fin de cycle. Ces préconisations, qui ont soulevé de la part des chercheurs maintes contestations au moment de l'établissement des programmes, sont souvent difficiles à justifier, tant sur la pertinence du choix effectué que sur l'organisation des notions, par exemple :

- l'organisation générale suit le plan suivant : la phrase, les classes de mots, les fonctions des mots, le verbe, les accords, les propositions, l'orthographe grammaticale et lexicale ;
- pour les classes de mots, les textes donnent comme programme : « Identification, selon leur nature, des mots suivants : les verbes, les noms, les déterminants (articles définis et indéfinis, déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs), les adjectifs qualificatifs, les pronoms (personnels, possessifs, relatifs, démonstratifs et interrogatifs), les adverbes, les prépositions. »

La notion de phrase, véritable base d'organisation de l'enseignement de la syntaxe, a donné lieu à bien des interrogations⁷ : se demandant si elle n'est pas « une création de grammairiens », Combettes questionne la catégorie « phrase » dont il fait « une sorte de cote mal taillée » entre la proposition, « unité minimale d'expression construite autour du verbe et de ses actants », et la période classique, « enchaînement de propositions » (Combettes, 2006, p. 47). On peut au moins s'interroger, au vu de l'organisation générale des Programmes 2008, sur l'opportunité de séparer la phrase des propositions ainsi que sur l'ordre des objets d'étude : la macro-syntaxe a montré la pertinence syntaxique de l'unité *proposition*, tandis que la phrase est difficile à saisir par des critères autres que ponctuationnels et d'une modélisation très complexe ; par ailleurs, les catégories de « classes de mots » et de « fonctions des mots » ne sont que des réécritures des traditionnelles « nature » et « fonction », apanage de la grammaire scolaire et de ses exercices les plus anciens.⁸ Concernant les classes de mots, comment expliquer l'absence des interjections et *a fortiori* celle des conjonctions ? Enfin, quelle justification y a-t-il à ne voir figurer aucun intermédiaire entre le mot et la proposition, alors que la notion de syntagme est si opératoire en linguistique ? De fait, sauf pour certains points terminologiques (emploi du mot *déterminant* plutôt qu'*adjectif*, possessif ou démonstratif), ces programmes tout récents s'appuient sur une conception de la grammaire française antérieure aux années 1970. Structurale ou énonciative, transformationnelle ou pragmatique, la linguistique n'a que peu pénétré ces catégories censées, selon Chervel, « représenter des réalités objectives de la langue. » (Chervel, 1977 p. 26). Les *Programmes* de 2008 sont finalement une sorte d'alliance entre tradition grammaticale et réflexion didactique : destinée à « favoriser la compréhension des textes lus et entendus [et à] améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la

⁷ Sur l'histoire de la notion de phrase, voir Seguin 1993. Sur la notion de phrase dans les grammaires, et son articulation avec la proposition, voir Marchello-Nizia, 1979.

⁸ On peut même voir, dans l'organisation proposée, une résurgence de la logique grammaticale qui a prévalu, selon Chervel, entre l'édition de la grammaire de Lhomond en 1780 et les années de la rénovation pédagogique du français (1960) : le découpage suit les parties du discours et le lien entre ces dernières aboutit à une formalisation des accords grammaticaux.

Claire Doquet

correction syntaxique et orthographique » (*Programmes de l'école primaire* 2008), la grammaire demeure cette discipline externe aux pratiques de lecture et d'écriture, ensemble de normes dont l'apprentissage trouverait son utilité dans des pratiques langagières sans que son transfert ne soit pris en charge par l'enseignement.

1.2 Grammaire scolaire, oralité et écriture.

En quoi le type de grammaire décrit ci-dessus pourrait-il être utile pour aborder l'oral ? De fait, ce sont des catégories issues de l'écrit qui en organisent la progression et la question d'un matériau oral perd de sa pertinence face à la nomenclature que dressent les *Programmes*.⁹ Il n'en a pas toujours été ainsi : le *Plan de rénovation de l'enseignement du français* (1971), issu des travaux de la commission Rouchette, recommandait de partir de l'oral, en tant qu'il était déjà connu des élèves, pour aborder la grammaire et analyser l'écrit. Il fut suivi en 1972 par des Instructions Officielles qui, sans renoncer à la place centrale de l'écrit, situaient l'oral comme premier parce que acquisition première des enfants, locuteurs de la langue. Cette position s'est affaiblie à partir de 1980, avec les Instructions Officielles promulguées par J.-P. Chevènement (1985) puis par F. Bayrou (1995)¹⁰ où l'on perçoit un retour en force de l'écrit, que Maurer (2002) impute aux linguistiques textuelles mais qui est également justifié, dans les discours officiels, par la prise de conscience de l'importance renouvelée de la lecture avec la généralisation de l'informatique ainsi que par les travaux sur l'illettrisme (Espérandieu, Lion, Bénichou 1983) qui ont mis en évidence l'importance du phénomène dans une France alphabétisée. Alors que nos voisins suisses, par exemple, travaillaient à un enseignement des genres discursifs oraux (Schneuwly & Dolz, 1998), les programmes français, et les manuels peut-être encore plus vite, se sont recentrés sur l'écrit. C'est en 2002 qu'ils vont à nouveau faire place à l'oral, qui devient une composante essentielle d'un enseignement de la langue fondé sur les pratiques discursives, y compris celles des élèves. A l'ensemble *grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire* succède *l'observation réfléchie de la langue*, qui comprend l'oral et s'appuie sur des énoncés authentiques. Sur beaucoup de points, ces *Programmes* se rapprochent des conclusions de la Commission Rouchette de 1970 : inscription de la langue et de ses usages dans un processus de communication, volonté de rendre l'élève grammairien¹¹ :

La relation naturelle des enfants à la langue se centre sur la communication : ils veulent comprendre et être compris. Au cycle III les élèves commencent à devenir aptes à la conceptualisation et à la généralisation. En les conduisant à une réflexion sur le fonctionnement de la langue, on les introduit à une conscience plus claire des faits de langue, à une première

⁹ Par exemple, concernant les fonctions des mots :

« - Identification du verbe, de son sujet (nom propre, groupe nominal ou pronom), et des compléments du verbe : compléments d'objet direct, indirect et second, compléments circonstanciels (de lieu, de temps).

- Compréhension de la notion de circonstance.

- Identification de l'attribut du sujet.

- Identification des éléments du groupe nominal et de leurs fonctions : déterminant, adjectif qualificatif épithète, complément du nom, proposition relative complément du nom. » (*Programmes de l'École Primaire*, 2008 : 22).

¹⁰ Du point de vue de la répartition oral/écrit, les Programmes de 1985 d'une part, amenuisent l'oral bien davantage que ceux de 1995, d'autre part, considèrent l'oral comme une langue pour laquelle l'enseignant va être un modèle : le paragraphe concerné à l'oral commence par « La parole du maître est claire, bien articulée, correcte ; elle offre aux élèves l'exemple d'une langue simple et juste, car elle leur sert de modèle ». Cette conception behavioriste de l'apprentissage est relayée par celle de la transparence de la langue, qui conduit au souhait que « le maître vérifie la conformité de l'expression à l'intention du discours ».

¹¹ C'est une constante en 2002 que de vouloir faire acquérir aux élèves les questionnements et les comportements de spécialistes des disciplines. Par exemple, le travail de « La Main à la pâte », issu des réflexions de l'Académie des Sciences, tente d'instaurer dès le plus jeune âge la démarche d'investigation scientifique. En grammaire de phrases, on fait travailler en priorité deux techniques transformationnelles : la commutation et la substitution.

Oralité et écriture dans les grammaires

formalisation. (*Document d'Accompagnement Observation Réfléchie de la Langue Française*, 2005 p. 6¹²).

Ces programmes détaillent des compétences à construire et des techniques exploratoires plutôt que des listes d'éléments à connaître, stigmatisant même les « exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe » (*Programmes de l'Ecole Primaire* 2002, p. 75).

Le revirement de 2008, où reviennent en force la conjugaison, l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire, correspond aussi à un retour à l'écrit : pour les élèves de cycle 3 (du CE2 au CM2), l'oral occupe moins de dix lignes,¹³ contre plusieurs pages pour la lecture et l'écriture. En cela, les *Programmes* de 2008 rejoignent ceux de 1985 (12 lignes pour l'oral, contre 32 dévolues à la lecture). Au contraire, le document d'accompagnement de 2005 proposait à parts égales des activités orales, puis de lecture, puis d'écriture, pour permettre le travail linguistique.

2. GRAMMAIRE À ENSEIGNER ET LANGUE DES ÉLÈVES : QUELLES ARTICULATIONS ?

Des recherches didactiques récentes ont montré que les élèves mobilisaient, dans des tâches complexes comme l'écriture, des savoirs et savoir-faire que l'école ne leur a pas explicitement enseignés et qu'eux-mêmes s'avèrent incapables de mobiliser dans des tâches d'ordre métalinguistique ou métaprocédural : c'est ce que Penloup (2007) appelle dans un heureux oxymore les « connaissances ignorées » des élèves. Parmi ces connaissances, celles d'ordre grammatical ont été repérées dès 2000 par Cappeau qui recense, dans des écrits d'élèves, des indices de savoirs morpho-syntaxiques implicites. La plupart des didacticiens du français préconisent de s'appuyer sur ces connaissances pré-construites pour organiser l'enseignement. La grammaire, discipline essentiellement méta-linguistique, peut alors être vue comme le lieu de la transformation de connaissances implicites en connaissances explicites, assorties du métalangage adéquat. C'est ainsi que les I.O. de 2002 posent l'Observation Réfléchie de la Langue, préconisant, en écho au Plan Rouchette de 1970, le recours aux productions langagières des élèves comme base à l'étude des mécanismes linguistiques. Parmi ces productions, l'oral figure en bonne place, dans la mesure où, à leur entrée au Cycle 3 (Cours Élémentaire 2, soit 3ème Primaire), les élèves ont une maîtrise de l'oral bien plus aboutie que leur maîtrise, encore balbutiante, de l'écrit.

2.1 Place de l'oral dans les grammaires scolaires.

La logique d'un appui sur les pratiques langagières des élèves comme porteuses de « connaissances ignorées » du fonctionnement de la langue voudrait que l'on prenne en compte leur pratique de la langue la plus courante et la plus aboutie, c'est-à-dire l'énonciation orale et plus précisément l'oral spontané. Ce dernier est enseigné en Français Langue Etrangère/Seconde, où les didacticiens tentent de décrire les principaux faits d'oralité et d'en

¹² Ce document d'accompagnement, présent au moment de sa sortie (en 2005) sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale, n'a jamais été imprimé. Il demeure accessible aujourd'hui sur un site syndical : http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Observation_reflechie_de_la_langue.pdf

¹³ « L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires. »

Claire Doquet

organiser l'enseignement (Weber 2013) et où les manuels comportent le plus souvent un auxiliaire audio-vidéo qui permet de travailler les compétences orales dans leurs multiples dimensions. Au contraire, les manuels de Français Langue Maternelle n'évoquent que très rarement cette pratique de la langue : l'enseignement de l'oral est celui des « genres » oraux, qui fondent l'ouvrage de Schneuwly & Dolz (2009)¹⁴ mais aussi, de manière implicite, les séquences « oral » des manuels généralistes de français au Cycle 3. En tentant de traiter simultanément tous les aspects de l'enseignement du français, ces manuels¹⁵ font une place à l'oral mais c'est dans le cadre d'un apprentissage organisé des genres oraux tels que l'exposé, le débat argumenté, la communication téléphonique, etc. A la manière des types d'écrits et types de textes qui ont organisé l'apprentissage dans les années 1990, ces « types d'oraux » font l'objet de séquences d'entraînement qui comportent une part de réflexion métadiscursive. En revanche, les manuels de grammaire ne comportent pas, dans leurs sommaires, de parties sur l'oral et ses fonctionnements. Même les didacticiens les plus attachés à des supports authentiques, comme Charmeux & Roland dans leur *Langue française : mode d'emploi* (Sedrap, 2003), s'appuient exclusivement sur de l'écrit. Seule, la *Grammaire pour parler, lire et écrire* de Tomassone et Leu-Simon fait apparaître l'oral dans son titre et, de manière périphérique mais bien réelle, dans les leçons consacrées à certaines notions de langue. Pour autant, elle ne différencie pas l'oral spontané d'autres oraux plus nettement codifiés et elle ne travaille pas sur les structures syntaxiques propres à l'oral, comme le détachement et la reprise ou encore les formes de « préambules » (Morel & Danon-Boileau, 1998) des énoncés.

2.2 L'écrit dans les manuels : spécificités scripturales vs transversalité de la langue.

En corrélat à cette indigence de l'oral dans les manuels de grammaire, l'écrit n'est que très rarement spécifié en tant que tel. C'est encore la *Grammaire pour parler, lire et écrire* (désormais *GPLE*) qui prend en compte la distinction écrit/oral, avec une réflexion sur la notion de phrase. Si cette dernière est définie comme une unité trans-canal (« une phrase est une suite ordonnée de mots liés les uns aux autres et qui a un sens », *GPLE* 2004, p.75), la question de sa délimitation permet aux auteurs de spécifier l'oral vs l'écrit :

A l'écrit, la phrase commence par une majuscule et se termine par un point (point d'interrogation, point d'exclamation, point de suspension). (*GPLE*, 2004, p.74).

A l'oral, il peut être difficile de délimiter les phrases, même si l'intonation peut nous y aider. Il faut alors s'appuyer sur le sens et les relations entre les mots. (*ibid*, p.75)

Cette double spécification se trouve déjà dans le manuel de 1997, dont le titre, *Grammaire pour lire et écrire*, ne semble pas tenir compte de la pratique orale de la langue. On la retrouve encore en 2009. Pour autant, l'interrogation sur les incidences du canal ne porte pas sur les formes spécifiques d'énoncés : pour introduire la notion de phrase et ses limites, la même grammaire propose une activité de réflexion à partir d'un texte et conclut :

A l'oral, les phrases sont séparées les unes des autres par des pauses. A l'écrit, les phrases sont séparées par certains signes : elles commencent par une majuscule et se terminent par un signe de ponctuation. (*GPLE*, 2009 p. 40).

¹⁴ Dans la présentation de cet ouvrage, on peut lire que « si l'oral est bien présent dans le quotidien des classes, il est rarement conçu comme un objet scolaire autonome différent de l'écrit. ». Ce constat, inversé, renvoie à l'absence de travail de l'écrit dans sa spécificité.

¹⁵ Citons par exemple *L'île aux mots* (2008, Nathan) qui propose, pour chaque période de travail, des activités dans des domaines variés parmi lesquels « parler et dire ». Les tâches regroupées dans cette rubrique renvoient toujours à des genres oraux codifiés, il n'apparaît pas d'oral spontané. La « solidarité didactique » (Chervel, 1988) entre les différentes composantes de l'enseignement de la langue explique ce parti-pris : les mêmes objets à enseigner sont traités par diverses composantes des disciplines.

Oralité et écriture dans les grammaires

Limitée aux séparateurs, la réflexion n'aborde pas ici les spécificités syntaxiques de la phrase à l'oral. Dans cet exemple, on a l'impression que le fait que le texte support soit écrit (c'est un extrait de *Nils Holgersson*) ne compte pas dans l'identité et la constitution des phrases. De ce fait, le repérage des phrases (par des signes de ponctuation et des pauses) demeure comme externe à la notion elle-même. Sans ignorer la distinction entre oral et écrit, le manuel ne s'appuie pas sur l'intuition que les locuteurs pourraient avoir de la phrase, forgée à la fois sur leur pratique langagière spontanée et sur les multiples occurrences de phrases écrites que leurs lectures ou l'audition de lectures à haute voix peuvent leur avoir fait rencontrer. Il ne s'agit donc pas de donner une représentation de l'oral et de l'écrit en tant qu'espaces énonciatifs spécifiques.

La distinction oral/écrit et ses incidences morpho-syntaxiques sont plus clairement posée dans la leçon sur l'interrogation, qui différencie les « questions parlées » des « questions écrites » :

Souvent, on ne pose pas les questions de la même façon quand on parle et quand on écrit. L'intonation suffit pour se faire comprendre à l'oral. À l'écrit, certaines règles de construction sont nécessaires. (*GPLE*, 2009 p. 141).

On trouve dans cette leçon une réflexion sur les différences entre les deux codes, avec une activité de tri d'énoncés interrogatifs (ceux qui pourraient / ne pourraient pas se trouver à l'écrit) et une conclusion sur la structure des interrogations qui amorce une caractérisation de l'écrit, nettement distingué de l'oral.

Au contraire de cette grammaire, à maints égards novatrice et fondée sur des apports de la linguistique contemporaine, la série *Fouillade* ne mentionne jamais les spécificités de l'oral et de l'écrit. Cette collection s'attache d'abord à satisfaire les Instructions Officielles et la présentation des ouvrages change à chaque nouveau programme (1995, 2002, 2008).¹⁶ Cet attachement au respect des instructions de l'institution scolaire, qui semble aller de soi du fait de la nature de l'ouvrage, s'accompagne, nous allons le voir, d'une extrême fidélité à la grammaire scolaire dans ce qu'elle a de plus traditionnel.

3. CONCEPTIONS GRAMMATICALES ET ANCRAGE LINGUISTIQUE DES AUTEURS.

3.1 Le métalangage.

La distinction de Culioli entre épi- et métalinguistique est un outil intéressant pour analyser l'appui vs l'absence d'appui des manuels de grammaire sur les usages spontanés de la langue. La grammaire est une des disciplines où le métalangage joue un rôle important, du fait de la nature des activités, fortement liées à l'étiquetage. D'autre part, s'il est essentiel que les élèves comprennent les notions utilisées, la nomination joue un rôle dans leur appréhension de ces notions et de leur importance (Cordier, 1994). Le texte introducteur des manuels est un révélateur de la nécessité, du point de vue des rédacteurs, d'utiliser ou pas le métalangage propre à la discipline. Il constitue dès lors une première entrée dans la posture que les auteurs souhaitent susciter chez les élèves en les mettant, immédiatement ou pas, au contact du

¹⁶ On est tenté de relier cette opposition entre les deux collections observées ici et les auteurs ou directeurs des manuels : un inspecteur, G. Fouillade, et une linguiste, R. Tomassone. Il est évident que les différences entre les manuels ne peuvent s'expliquer uniquement par cette dichotomie qui repose sur une exclusivité entre le métier d'inspecteur et celui de chercheur (les contre-exemples ne manquent pas : F. Marchand, J. Hébrard par exemple). Malgré cette réserve, on constate à l'examen des deux collections choisies ici une priorité donnée, dans l'une au respect à la lettre des Programmes, dans l'autre aux choix didactiques dérivés du positionnement épistémologique de l'auteur.

Claire Doquet

métalangage grammatical.

Fouillade 1996 s'affirme comme fondé sur « la capacité de l'élève à utiliser la langue » et fait apparaître un seul mot de nature méta-disciplinaire, le mot « grammaire ». Dans l'édition de 2003, cette dernière est définie « non comme une discipline mais comme la morale de la langue » (je souligne). Cette définition disparaît dès 2005 et, dans l'introduction de 2008, la « grammaire » est assortie de la « nature » et de la « fonction » des mots, celle de 2009 présente le manuel comme soucieux d'instituer des « règles claires » et évoque la nécessité, conforme aux programmes de 2008, de « repérer les faits de langue, les identifier et les manipuler ».

Les textes introducteurs de la *GPLE* de 2004 et 2009 sont les mêmes. Comme *Fouillade* en 2003, ils donnent une définition de la grammaire, mais celle-ci est bien différente : « faire de la grammaire, c'est apprendre à utiliser la langue que tu parles et que tu écris afin de mieux la parler et de mieux l'écrire – et pas seulement à l'école mais à tout moment ». En écho, cette fois, à *Fouillade* 1996, la même introduction commence par ces mots : « depuis que tu sais parler, tu fais de la grammaire sans le savoir, et tu en fais continuellement ». Ce sont ensuite les notions métalinguistiques de texte, de phrase et de verbe qui sont données, comme annonces des différentes parties du manuel.

Malgré la contemporanéité des manuels (1996/1997, 2003/2004, 2008/2009), ces éléments font apparaître des différences importantes :

- dans la collection *Fouillade*, on ne s'adresse pas directement à l'élève mais à son enseignant et l'élève est un tiers dont on parle, comme on parle de l'objet à enseigner, la grammaire ; quand les notions sont détaillées, elles le sont dans un lexique inaccessible de prime abord aux élèves, fait de « nature » et de « fonction » des mots ;
- dans la *GPLE*, on s'adresse à l'élève en affichant clairement sa qualité de locuteur et d'utilisateur légitime de la langue, jusqu'à l'affirmer grammairien ; c'est donc de l'intérieur qu'est abordée la relation entre l'élève et son manuel, qui donne lui-même des clefs pour son utilisation.

3.2 Les exemples.

Les exemples de grammaire ont été étudiés par Fournier (2007) sous l'angle de l'opposition, établie par Milner et Auroux, entre les « données » et les « faits ». Les données, résume Fournier, « relèvent véritablement de l'empirique » tandis qu'un fait est « un atome de description, un fragment de théorie, une configuration minimale de données prêtes à être théorisées » (Fournier, 2007 p.86). Le rôle des exemples de grammaire, représenter la langue empirique, les mettrait plutôt du côté des données ; pourtant, certains relèvent des faits et apparaissent comme des « fragments de théorie schématisés » (*ibid.* p. 87). Bien qu'elle n'y soit pas réductible, on est tenté de rapprocher cette distinction de l'opposition entre « exemples attestés » (des données brutes) et « exemples fabriqués », dont la justification est d'illustrer une règle et qui ont pour finalité de faire émerger une constante du système.¹⁷ Ces phrases courtes et simples, souvent constituées des seuls GNS et GV eux-mêmes réduits à leur plus simple expressions, sont comme la conséquence d'un ensemble de soustractions d'éléments propres aux énoncés-données brutes, dont le retrait, sorte de dénudement énonciatif, aboutirait à des énoncés topiques faisant émerger des faits. Comme Chervel un peu plus tard, Balibar (1985) avait caractérisé ces exemples comme participant à l'institutionnalisation du français de l'école primaire, langue qui ne réfère qu'à elle-même et qui n'est pas une pratique langagière commune mais une sorte de référence partagée de ce que

¹⁷ C'est le cas de la transformation passive : le chat mange la souris / la souris est mangée par le chat. Même si ces énoncés satisfont aux critères d'acceptabilité sémantique et syntaxique, il est rare de les trouver tels quels, autonomes, dans l'empirie... exception faite des manuels de grammaire scolaire.

Oralité et écriture dans les grammaires

doit être la langue française à enseigner pour des élèves d'âge primaire.

Ces exemples fabriqués, configurations illustratives d'une règle, sont presque les seuls présents dans les manuels de la série *Fouillade*. Dans l'édition 2005, qui s'inscrit dans les Programmes de 2002, un effort est fait en début de séquence pour proposer aux élèves des textes, dont l'absence de référence indique toutefois qu'ils sont construits pour l'argumentation, par exemple ce dialogue (*Fouillade*, 2005, p. 5) :

Ce que tu lis en ce moment est une phrase.
Pardon ?
Tu n'entends pas ou tu ne comprends pas ?
Les deux...
Impossible, mon vieux, impossible...

Dans cette première leçon sur la phrase, intitulée « la phrase verbale et la phrase nominale », cet exemple est soumis à la réflexion des élèves qui devront indiquer quelles différences ils voient entre les phrases.

En 2008, le manuel suit la logique des nouveaux programme et propose d'emblée, dans sa première leçon sur la phrase (qui porte cette fois sur la ponctuation), deux énoncés dont le second est une transformation du premier :

J'observe

Le Père Noël dit : « La Mère Michel n'existe pas. »
« Le Père Noël, dit la Mère Michel, n'existe pas. »

1. Entre ces deux phrases :
- les mots ont-ils changé ?
- l'ordre des mots a-t-il changé ?
- le sens a-t-il changé ?

2. Qu'est-ce qui a changé entre ces deux phrases ?

Même dans la première partie des séquences, consacrée à l'observation, ce ne sont donc pas des « données » qui sont soumises à réflexion mais, déjà, des énoncés illustrant des faits. Ils précèdent ou suivent de près la règle, exempts des scories qui pourraient détourner les élèves de la notion visée :

Claire Doquet

Le pronom a les mêmes fonctions que le nom qu'il remplace :

A Sujet

Le blouson est trop petit. → Il est trop petit.


sujet verbe sujet verbe

B Complément d'objet

• Complément d'objet direct :

Ludo donne son blouson. → Ludo le donne.

verbe COD COD verbe

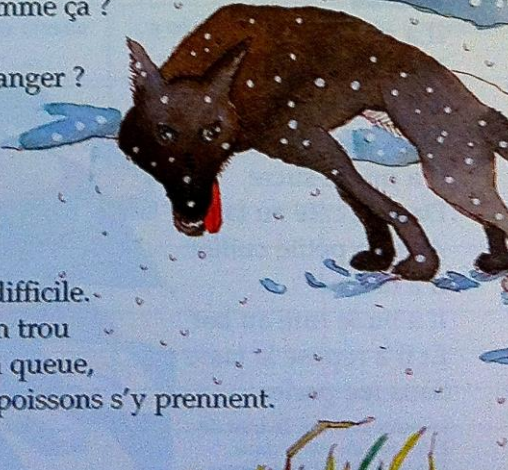


(série *Fouillade*, 2008 p. 44 ; leçon sur le pronom)

Dans la *GPLE* figurent préférentiellement des exemples du type « données », comme cet extrait de conte dans la première leçon sur la phrase (édition 1997, p. 59) :

TEXTE 2

Le loup vint à passer.
 – Bonjour, ami.
 – Bonjour, répondit le renard.
 – Qu'est-ce que tu manges comme ça ?
 demanda le premier.
 – Qu'est-ce que je pourrais manger ?
 Je mange des poissons.
 – Donne m'en un !
 – Et pourquoi donc ?
 Attrapes-en toi-même !
 – Mais je ne sais pas pêcher.
 – Pourtant, ça n'est pas bien difficile.
 Va bien vite à l'étang, taille un trou
 dans la glace, fais-y pendre ta queue,
 assieds-toi et attends que les poissons s'y prennent.
 D'après un conte russe © Grund.



Un questionnement sur la reconnaissance des phrases à l'écrit suit cette observation. Dans ses éditions 2004 et 2009, la *GPLE* procède de la même manière : tout ce qui relève de l'observation initiale est constitué de données. Les exemples fabriqués sont privilégiés pour les exercices et peuvent servir de support à certaines observations où il paraît plus facile de partir de faits au sens de fragments de théories :

3. Une phrase n'est pas un tas de mots

Voici des suites de mots qui commencent toutes par une majuscule et finissent par un point :

1. Les chiens qui aboient.
2. Pourquoi ris-tu ?
3. Le printemps est bien là.
4. Frédérique dort encore.
5. Les verchons fourgus bourniflaient.
6. Liras ce livre tu ?
7. Moi pas savoir faire exercice.

S'agit-il toujours de phrases ? Pourquoi ? Tu dois maintenant pouvoir trouver les conditions qu'il faut réunir pour qu'une suite de mots soit une phrase.


Oralité et écriture dans les grammaires

Un cas particulier est la « métaphore », forme discursive résultant de la transformation de données¹⁸ et qui « dégage la séquence du réel brut des données empiriques et exhibe un fait » (*ibid.*). La métaphore n'est pas destinée à représenter l'empirie mais à dégager un fait de structure. Les métaphores sont nombreuses dans les exercices des grammaires scolaires, fondés sur la transformation d'énoncés par l'élève qui va, en effectuant cette opération, expérimenter une règle structurelle. L'appellation « exercices structuraux » est à ce titre éclairante. Fournier a montré que les grammaires anciennes, telle la *Grammaire générale* de Port-Royal, pouvaient contenir des métaphores données comme exemples : c'est le cas lorsque les structures abrégées sont réécrites dans leur intégralité supposée (*sum = ego sum ; Pierre vit = Pierre est vivant ; etc.*). C'est également le cas dans nos manuels, par exemple la *GPLE* (2004, p.73), où un texte relevant des données (extrait de Pagnol) a subi une transformation (suppression de la ponctuation) qui l'apparente à une métaphore :

TEXTE 1

Soudain une ombre passa sur le taillis je levai la tête et je vis le condor il était descendu du zénith et il planait majestueusement l'envergure de ses ailes me parut deux fois plus grande que celle de mes bras il s'éloigna sur ma gauche je pensai qu'il était venu par curiosité pure pour jeter un coup d'œil sur l'intrus qui osait pénétrer dans son royaume

Marcel Pagnol, *La gloire de mon père*
© Bernard de Fallois, marcel-pagnol.com.

 **CHERCHE**

- Réécris ce texte en rétablissant la ponctuation, de façon à le rendre compréhensible.
- Tu as ajouté à ce texte des points et des majuscules. Comment as-tu choisi les endroits où tu as placé les points ? Où as-tu mis les majuscules ?

Il s'agit bien ici de « dégage la séquence du réel brut des données empiriques et d'exhiber un fait » (Fournier, 2007 p. 87). Ce procédé est très courant dans la série *Fouillade*, où les observations portent souvent, comme en témoigne l'exemple donné plus haut, sur une série d'énoncés qui sont des transformations les uns des autres. Concernant la première séance sur la phrase, le manuel de 1996 paraît faire exception, en proposant pour sa leçon une publicité pour un appareil photographique (Fouillade, 1996 p. 22) :

¹⁸ Fournier (2007) reprend cette terminologie à Dominicy (2004).

Claire Doquet

Le Compact Olympus AF₁ Mini Tout temps :

Un petit tout temps aux grandes qualités

Le compact Autofocus Olympus AF₁ Mini vous accompagne partout. Il ne craint pas les éclaboussures.

Son flash multifonctions placé sur le capot coulissant réduit l'effet « yeux rouges ».

Contrôle automatique de l'exposition.

Viseur à image réelle.

Rebobinage automatique.

Ce petit compact est livré avec un étui souple.

GARANTIE 1 AN.

Réf.¹ : 37243-25B Prix : 980 francs.



Cet exemple, qui relève clairement des données, n'est pourtant pas immédiatement exploré à des fins grammaticales : ce sont des questions sémantiques et discursives qui sont posées aux élèves (« qu'est-ce qu'un flash ? », « de quel type de texte s'agit-il ? » *etc.*). Comme support de réflexion sur les phrases nominales et verbales, le manuel extrait de ce texte des phrases qu'il propose, hors contexte, à la réflexion (Fouillade, 1996 p. 23) :

2. PHRASE VERBALE ET PHRASE NOMINALE

Compare ces deux phrases :

- a. *Le compact Olympus vous accompagne partout.*
- b. *Rebobinage automatique.*

Certaines phrases contiennent un verbe, d'autres non.

- Lorsqu'une phrase contient un verbe, c'est une **phrase verbale** (phrase a).
- Lorsqu'une phrase ne contient pas de verbe, c'est une **phrase nominale** (phrase b).

Il me semble que l'on peut considérer ce procédé d'extraction de segments discursifs comme une forme de constitution de métaphore : même si les phrases extraites ne sont guère modifiées par rapport au document d'origine, la première l'est puisqu'on en a supprimé les mots « autofocus » et « AF1 Mini ». Mais l'essentiel me paraît résider ailleurs : leur extraction même confère à ces phrases un statut d'exemples-faits, dans la mesure où elles sont clairement présentées comme des illustrations d'une règle générale. Au-delà de la transformation d'éléments de ces phrases, c'est le changement de statut des énoncés, résultant

Oralité et écriture dans les grammaires

d'un décalage énonciatif, qui transforme des données brutes en métaphrases. Ce décalage est signalé par la consigne d'observation donnée (« compare ces deux phrases ») qui rend les énoncés autonomes, désignés par un élément métalinguistique et considérés, la suite du commentaire le montre, dans leur versant autonome à l'exclusion de la référénciation standard. Cette transformation est bien entendu inhérente au statut de l'exemple, dont Auroux (1998) affirme, comme Milner (1989), que la possibilité de l'extraire de son contexte est une de ses conditions d'existence. Comme l'ont montré Muni-Toke & Habert (2012), ce postulat s'oppose à la doctrine de Damourette et Pichon qui envisagent comme objet d'étude l'énoncé embrayé, avec une situation d'énonciation identifiable.¹⁹ De fait, la progression de la leçon met en jeu une modification des énoncés qui, d'exemples embrayés proches des données brutes (le tract n'a subi qu'une modification : sa reproduction dans le manuel de grammaire, qui est pourtant déjà un changement énonciatif important), deviennent des exemples plus courts, uniquement verbaux, où il est plus facile de se centrer sur la langue et ses propriétés. Ce passage d'énoncés bruts à des métaphrases, pour lesquelles Fournier propose la définition générale de « résultat obtenu au terme d'une manipulation quelconque de l'exemple » (Fournier, 2007 p. 91), va de pair avec le guidage des élèves vers l'observation métalinguistique (passage de la question « qu'est-ce qu'un flash ? » à la consigne « compare ces phrases »).

Les éléments mis au jour distinguent les deux séries de grammaires : l'une, la *Grammaire pour Parler, Lire et Ecrire*, a tendance à prendre appui sur des exemples-données et n'y renonce qu'au moment de solliciter de la part des élèves des transformations ; l'autre, la série Fouillade, affiche une nette préférence pour les exemples-faits, qui sont le plus souvent des métaphrases. Ces deux types d'exemples renvoient à deux postures théoriques, à l'œuvre de façon diachronique dans les *Programmes* : la grammaire, discipline fondamentalement métalinguistique, peut être pensée ou non comme devant prendre appui sur des productions langagières attestées par ailleurs, qui lui permettent de s'accrocher à une pratique réelle de la langue. L'opposition entre données et faits, que la notion de métaphore vient articuler, se retrouve donc en prise avec des présupposés à la fois linguistiques et didactiques.

3.3 Une catégorie grammaticale problématique : le pronom personnel.

On connaît la distinction de Benveniste entre les catégories de la "personne" et de la "non personne", traditionnellement nommée "3ème personne" et qui, contrairement aux deux premières, n'entre pas dans le couple interlocutif de l'énonciation. La linguistique de l'interaction se préoccupe des embrayeurs et de leurs usages (Kerbrat-Orecchioni 1980), en particulier dans le cadre de recherches sur les interactions orales qui analysent les situations de discours dans leur caractère pluri-sémiotique (Traverso 2011). En parallèle, s'est développée en linguistique textuelle une réflexion sur les anaphores qui s'appuie en partie sur les pronoms dits substituts, ceux de 3ème personne, qui mettent en œuvre leur identité étymologique de pronoms en remplaçant une partie du discours (Kleiber, 1994 ; Charolles, 1991). Ce sont donc, à l'heure actuelle, des courants théoriques, des domaines de recherche, bref des linguistes différents qui se préoccupent, les uns des embrayeurs, les autres des substituts ; mis à part les grammaires et les manuels d'initiation à la linguistique, peu d'ouvrages traitent des uns et des autres.

Qu'en est-il donc des grammaires scolaires, et plus précisément des manuels que nous analysons ici ? Les Programmes de l'école primaire évoquent la catégorie des « pronoms personnels » comme objet d'apprentissage sans distinguer les P1 et P2 de la P3. Ni en 2002, ni en 2008, il n'est tenté de faire travailler les élèves différemment sur ces éléments de la langue.

¹⁹ Pour une discussion de ces conceptions, cf. Ruwet 1991 où l'auteur conteste la notion d'exemple représentatif.

Claire Doquet

Tout au plus sont-ils différenciés en grammaire textuelle, au moment de l'explication de l'opposition de Benveniste entre « histoire » et « discours » qui devient, à l'école un couple « récit » / « discours ».²⁰

Les sommaires des manuels font apparaître des différences importantes selon l'éditeur : dans la série *Fouillade*, on trouve uniquement une référence aux pronoms personnels ; dans la *GPLE*, les déictiques apparaissent dans la première partie de la grammaire, intitulée « communiquer », tandis que les substituts font l'objet d'une autre leçon dans la partie « la phrase en mille morceaux ».

Si la phrase est une catégorie forgée à partir de la langue écrite et, comme le souligne la *GPLE*, souvent difficile à repérer à l'oral, les pronoms personnels déictiques, repères de l'appareil formel de l'énonciation (Benveniste, 1966²¹), ont toute leur place dans une grammaire de l'oral et l'on observe en particulier leur usage dans l'oral spontané. La recherche de spécifications de l'oral vs de l'écrit pourrait donc s'appuyer, dans ces grammaires, sur les leçons portant sur les pronoms embrayeurs. Or, contrairement à ce que l'on pourrait attendre, la *GPLE* n'utilise pas de transcriptions d'oral pour traiter des embrayeurs. L'exemple donné dans toutes les éditions est un texte comportant un dialogue, dans lequel les pronoms de 1^{ère} et 2^{ème} personne sont renvoyés uniquement – et classiquement du point de vue de la théorie énonciative²² – à l'énonciateur et au co-énonciateur.²³ Si l'exemple a recours à du discours direct, c'est par commodité et parce que l'identification est immédiate et non ambiguë entre le « je » et le locuteur du DD. On ne trouve rien – chose facilement explicable au vu de l'âge des élèves concernés – sur la situation d'énonciation seconde créée par le texte, qui pourrait induire une réflexion sur l'énonciation orale représentée. Sans doute les pronoms *je* et *tu* sont-ils considérés comme assez bien connus pour que le manuel se dispense de les resituer dans un usage ordinaire, qui pourrait être celui de l'oral des élèves. L'absence de référence à cet usage peut également s'expliquer par la difficulté que pourraient alors avoir les élèves à se distancier de leur propre usage du *je* (« je, c'est moi ») et à adopter la posture métalinguistique nécessaire à l'appréhension des unités de langue. En leur soumettant un énoncé écrit dans lequel ils n'ont aucune part, le manuel facilite cette appréhension en évitant justement de s'appuyer sur des usages trop familiers. Selon Prost (2004), une des raisons de la persistance du latin comme langue de travail grammatical au collège et au lycée a été le caractère étranger de cette langue, radicalement distincte de la langue parlée, senti comme facilitant la distance métalinguistique nécessaire à l'étude. L'enseignement de la grammaire à l'école primaire est aujourd'hui en tension entre cette construction d'un regard métalinguistique et l'ancrage des activités dans les usages de la langue.

La *GPLE*, dans la leçon sur les pronoms substituts, propose - de manière très classique pour les manuels scolaires - une observation de texte, des manipulations - ici, la substitution -, l'énoncé d'une règle avec un tableau des formes de pronoms personnels P3. Dans le même

²⁰ Ce choix terminologique malheureux tend à faire penser aux élèves comme aux enseignants que tout récit se construit au passé et sur un mode hétérodiégétique, tandis que tout discours ne ferait intervenir que des pronoms de P1-P2, des déictiques spatio-temporels et du présent. La mise en tension de deux pôles que Benveniste a établie devient une juxtaposition de deux classes presque étanches.

²¹ « Ce sont les indicateurs de la deixis, démonstratifs, adverbess, adjectifs, qui organisent les relations spatiales et temporelles autour du "sujet" pris comme repère : "ceci, ici, maintenant", et leurs nombreuses corrélations "cela, hier, l'an dernier, demain" etc » (Benveniste, 1966 : 262).

²² « je signifie "la personne qui énonce la présente instance de discours contenant je" » (Benveniste, 1966 : 252)

²³ Ce mode d'identification fonctionnait déjà dans des grammaires anciennes, comme la *Grammaire de Grammaires* de Charles-Pierre Girault-Duvivier (1811), où l'on peut lire : « La fonction des pronoms personnels est de désigner les personnes. Le mot personne, dérivé du latin *persona*, personnage, rôle, désigne, en grammaire, le Personnage, le rôle que joue dans le discours le nom ou le Pronom. Il y a trois personnes : la première est celle qui parle, la seconde est celle à qui l'on parle, la troisième est celle dont on parle » (p. 337. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2056010/f356.image>).

Oralité et écriture dans les grammaires

manuel figurent par conséquent deux tableaux de pronoms : le premier, dans la leçon sur la communication, recense les formes de P1 et P2 (et P4 P5) ; le second, dans la leçon sur les pronoms substitués, les formes de P3 (et P6). La *GPLE* sacrifie donc l'unité de la classe de mots à la logique de l'explication de ses usages, nettement différenciés dans les discours. Dans la lignée des grammaires de référence actuelles²⁴, ces deux sous-catégories sont rattachées à leurs propriétés en langue et dans l'énonciation.

Dans la série *Fouillade*, quelle que soit l'année d'édition, la leçon sur les pronoms est structurée de la manière suivante :

- lecture d'un texte court comportant divers pronoms personnels de P3 ;
- activités de substitution des items lexicaux correspondant aux pronoms dans le texte observé ;
- énoncé de la règle : « »
- tableau comportant tous les pronoms personnels, y compris les déictiques ;
- série d'exercices d'application, consistant en (1) un repérage des pronoms personnels (P1, P2, P3) et (2) des substitutions de pronoms à des items lexicaux.

Cette double page (*Fouillade* 2008, p. 44-45) est une illustration de certains non-sens didactiques présents dans cette grammaire, que son souci de respecter les programmes conduit parfois à négliger l'essence des notions grammaticales ainsi que les conditions minimales de leur apprentissage. Ainsi, dans cette leçon où l'on demande, très classiquement, d'observer puis de manipuler les unités de langues, pour enfin en donner la liste organisée, l'ensemble du travail est fait sur les pronoms personnels de « non personne » (P3 et P6) mais le tableau des formes inclut les embrayeurs, qui arrivent là sans avoir été annoncés.


1. Le pronom personnel remplace le nom

Le blouson de Ludo ne lui plaît plus.
Il voudrait **le** donner à son petit frère.

- Pour éviter de répéter le nom *blouson*, on l'a remplacé par le mot *le*.
- Pour éviter de répéter le nom *Ludo*, on l'a remplacé par les mots *lui* et *il*.

Les mots *le*, *il*, *lui*, qui servent à remplacer des noms, s'appellent des **pronoms** (« pronom » signifie « mis pour un nom »).

- Il y a plusieurs sortes de pronoms. **Les pronoms personnels** correspondent aux trois personnes du singulier et du pluriel d'un verbe conjugué.

 Choisis un verbe. Conjugue-le au présent de l'indicatif. Quelles sont les six personnes que tu as utilisées ?

2. Les fonctions du pronom personnel

Le pronom a les mêmes fonctions que le nom qu'il remplace :

- **sujet** :
Le blouson est trop petit. → **Il** est trop petit.
- **complément d'objet direct** :
Ludo donne **son blouson**. → Ludo **le** donne.
- **complément d'attribution ou complément d'objet second (COS)** :
Ludo donne le blouson **à son frère**. → Ludo **lui** donne le blouson.
- **complément de lieu** :
Ludo a laissé son blouson **au collège**. → Ludo **y** a laissé son blouson.


3. Les formes des pronoms personnels

	Les personnes	Pronoms personnels sujets	Pronoms personnels compléments
Singulier	1 ^{re} pers. 2 ^e pers. 3 ^e pers. masc. 3 ^e pers. fém.	je tu il, on elle	me, m', moi te, t', toi se, s', soi, le, l', lui se, s', soi, la, l', elle, lui
Pluriel	1 ^{re} pers. 2 ^e pers. 3 ^e pers. masc. 3 ^e pers. fém.	nous vous ils elles	nous vous ils, se, s', les, eux, leur elles, se, s', les, leur

4. Les pronoms personnels réfléchis

Avec certains verbes, appelés **verbes pronominaux**, on utilise des pronoms personnels dits **réfléchis** qui **représentent le sujet du verbe**.

Tu te coiffes. (pronom personnel sujet → **te**, pronom réfléchi COD → **te**)
Il se dépêche. (pronom personnel sujet → **se**, pronom réfléchi COD → **se**)



5. En, y


Voici quelques exemples de l'emploi des pronoms personnels **en** et **y**.

Veux-tu du gâteau ? J'en veux bien. (Mais : Veux-tu le gâteau ? Je le veux bien.)

Viens-tu du cinéma ? J'en viens. (Mais : Viens-tu ce cinéma ? Je le vois.)

J'ai des timbres nouveaux. Tu en as aussi. (Mais : J'ai les timbres. Tu les as aussi.)

Elle pense à son travail. Elle y pense. (Mais : Elle pense à son amie. Elle pense à elle.)

 **Quels noms remplacent les pronoms soulignés ?**
La piscine est ouverte ? **J'en** sors et **j'y** retourne cet après-midi.
Il reste de la crème. **Tu en** veux ou je **la** finis ?

²⁴ Par exemple, Riegel et al. 1994.

Claire Doquet

CONCLUSION

Les deux séries de manuels étudiées diffèrent à la fois dans leur organisation générale, visible dans les sommaires, et dans le contenu des extraits choisis ici : la première leçon sur la phrase et la leçon sur les pronoms personnels. Cette opposition renvoie aux contraintes de production d'un manuel, toujours en tension entre des principes théoriques – qu'ils soient d'ordre didactique ou linguistique – et la nécessité de répondre aux exigences des Programmes. Il semble que R. Tomassone se préoccupe surtout de donner aux élèves une vision actuelle des catégories grammaticales et ses préfaces exhibent un souci d'impliquer les élèves en tant que locuteurs du français dans cette analyse ; à leur époque, et en appui au paradigme transformationnel qui prévalait alors, E. Genouvrier et C. Gruwez²⁵ faisaient d'ailleurs une tentative similaire. La préoccupation principale dans la série *Fouillade* paraît plutôt liée à une réponse immédiate aux Instructions Officielles, les notions continuant, elles, d'être abordées de manière très traditionnelle. La courte diachronie que nous avons observée montre en effet que la série *Fouillade* adapte la présentation de ses leçons en fonction des indications des Programmes (cf. par exemple le document publicitaire sur l'appareil photographique et la question sur le type d'écrit qui l'accompagne, tout à fait conforme aux préoccupations des Programmes de 1995), tandis que la *GPLE* ne fait que très peu varier les données à observer (quasi constance des textes supports entre 1997 et 2009) et ses commentaires. Mis à part son titre (de *Grammaire pour lire et écrire* à *Grammaire pour parler, lire et écrire*), certaines illustrations et effets de mise en page, bien peu de choses changent dans cette série, attachée depuis sa création à une vision à la fois énonciative et structurale des éléments à enseigner et ne suivant parfois que très indirectement l'essence des *Programmes*, malgré les bandeaux récurrents sur les couvertures : « Conforme aux Programmes [2002 / 2008] ». En somme, chaque série paraît attachée à une approche de la langue : celle de la linguistique contemporaine, essentiellement descriptive des usages, pour la *GPLE* ; celle de la grammaire traditionnelle, dite « morale de la langue » (cf. *supra* 3.1), pour *Fouillade*. En cohérence avec cet ancrage, *Fouillade* n'évoque à aucun moment la différence entre oral et écrit, ni ne spécifie les usages de la langue dans ces canaux ; ces derniers sont mentionnés, même brièvement, par la *GPLE* au moment d'aborder la phrase, sous la forme de questions aux élèves.

Les représentations de la variation des usages de la langue à l'oral et à l'écrit ne sont donc pas dominantes dans les manuels de grammaire pour l'école primaire. Si le positionnement théorique des auteurs joue dans cette représentation, il semble que le genre « manuel », avec ses caractéristiques associées comme l'exemple de grammaire, ait un effet minorant. Surtout, les éléments représentés sont non topiques des écarts que permettent les deux canaux : l'oral spontané est absent, et si certains écrits littéraires se rencontrent parfois, en particulier dans la *GPLE*, c'est comme des sortes de réservoirs à signes plutôt que pour les spécificités linguistiques qu'ils arborent.

²⁵ Genouvrier, Émile & Gruwez, Claudine (1972) *Grammaire nouvelle pour le cours élémentaire 1*, Paris, Larousse. Ce manuel est le premier d'une longue série. Non centré sur la pratique langagière des élèves, il en fait néanmoins de véritables acteurs dans l'exercice grammatical en les sollicitant sans cesse pour des activités de relevé et de classement. En ce sens, ce manuel pourrait, nonobstant ses fondements théoriques qui ignorent la dimension énonciative du langage, être considéré comme conforme aux exigences des *Programmes* de 2002 où, pour reprendre Bréal, « l'important n'est pas de transmettre à nos élèves la science toute faite, mais de leur en donner le goût et de les rendre capables de l'acquérir » (Bréal, 1877 ; cité par Boutan, 2012).

BIBLIOGRAPHIE

- AUROUX, Sylvain (1998). *La raison, le langage et les normes. Sciences, modernités, philosophies*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BALIBAR, Renée (1985). *L'Institution du Français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF.
- BARA, Florence et GENTAZ, Edouard (2010). « Apprendre à tracer les lettres: une revue critique. », *Psychologie Française* 55, 129-144.
- BAUTIER, Elisabeth (2002). « A travers les écrits réflexifs des élèves : la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire », *Pratiques* 115-116, Metz, CRESEF, 51-60.
- BAUTIER, Elisabeth et GOIGOUX, Roland (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie* 148, 89-100.
- BENVENISTE, Emile (1966). *Problèmes de Linguistique Générale*, tome 1, Paris, Gallimard.
- BOUTAN, Pierre (2012). « Renouveler l'enseignement de la langue française par la grammaire historique ? Bréal, Brachet, Dussouchet. », dossier d'HEL, SHEL, en ligne : http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/num5/articles/Boutan_2012.pdf
- BREAL, Michel (1877). *Mélanges de mythologie et de linguistique*. Paris, Hachette.
- BUCHETON, Dominique (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de Versailles.
- CAPPEAU, Paul (2000). « Ce que nous apprend la morphosyntaxe », FABRE-COLS, Claudine (éd) *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 71-96.
- CHAROLLES, Michel (1991). « L'Anaphore : problèmes de définition et de classification », *Verbum* XIV 2-3-4, 203-215.
- CHERVEL, André (1977). *...Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL, André (1988). « L'histoire des disciplines scolaire. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'Education* 38, 59-119.
- CHERVEL, André (1998). *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHERVEL, André (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, collection *Usuels*.
- CHISS, Jean-Louis, DAVID, Jacques, REUTER, Yves (éd.) (1995). *Didactique du français – état d'une discipline*, Paris, Nathan.
- CISLARU, Georgeta, GUERIN, Olivia, MORIM, Katia, PAGNIER, Thierry, VENIARD, Marie (éd.) (2007). *L'acte de nommer. Une dynamique entre langue et discours*, Paris, PSN.
- COLLINOT, André et MAZIERE, Francine (éd.) (1999). *Le Français à l'école, un enjeu historique et politique*, Paris, Hatier.
- COLOMBAT, Bernard, FOURNIER, Jean-Marie, PUECH, Christian (2010). *Histoire des idées sur le langage et les langues*, Paris, Klincksieck.
- COMBETTES, Bernard (1987). « Linguistique textuelle et didactique », in CHISS, Jean-Louis, LAURENT, Jean-Paul, MEYER, Jean-Claude et al., *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, 157-166.
- COMBETTES, Bernard (2006). « La grammaire : unicité ou multiplicité ». Actes des Journées de l'ONL *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*. Paris, ONL. 39-53. Disponible en ligne : <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2006/>
- CORDIER, Françoise (1994). *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive*, Paris, Armand Colin.
- DANCEL, Brigitte (2001). *Un siècle de rédactions. Ecrits d'écoliers et de collégiens*, Grenoble, CRDP, Coll. *Argos Références*.

Claire Doquet

- DAVID, Jacques (2002). « Les débuts de la littéracie chez le jeune enfant », *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement*, CRDP de Bourgogne.
- DAVID, Jacques (2007). *Genèse de l'écriture : contribution à la linguistique de l'écrit et à son acquisition*, Lille, ANRT.
- DUBOIS, Danièle (éd.) (1997). *Catégorisation et cognition : de la perception au discours*, Paris, Kimé.
- ESPERANDIEU, Véronique, LION, Antoine, BENICHOU, Jean-Pierre (1983). *Des Illettrés en France. Rapport au Premier Ministre*, Paris, La Documentation Française.
- FRANÇOIS, Frédéric (1985). « Qu'est-ce qu'un ange ? ou définition et paraphrase chez l'enfant », Fuchs Catherine (éd.), *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*, Berne, Peter Lang, 103-121.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin.
- KLEIBER, Georges (1994). *Anaphores et pronoms*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- MARCHELLO-NIZIA, Christiane (1979). « La notion de « phrase » dans la grammaire », *Langue française* 41, 35-48.
- MAURER, Bruno (2002) « Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels », *Etudes de linguistique appliquées* 125, 53-67.
- MEILLET, Antoine (1905-1906). « Comment les mots changent de sens », *L'Année sociologique*, rééd. in *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion, 1958, 230-271.
- MILNER, Jean-Claude (1989). *Introduction à une science du langage*, Paris, Seuil.
- MOREL, Marie-Annick, (1985). « Etude de quelques réalisations de la fonction métadiscursive dans un corpus d'échanges oraux », *DRLAV* 32, p.93-116.
- MOREL, Marie-Annick & DANON-BOILEAU, Laurent (1998). *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*, Paris-Gap, Ophrys.
- MUNI TOKE, Valelia & HABERT, Benoît (2012). « Quand les exemples embrayés rencontrent la linguistique galiléenne », COLOMBAT, Bernard, FOURNIER, Jean-Marie, RABY, Valérie (éd.) *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives*, Paris, Honoré Champion, 275-290.
- NONNON, Elisabeth (2002) « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale », in HALTE, Jean-François et PETITJEAN, André (éd.), *L'écriture et son apprentissage. Pratiques* 115-116, Metz, CRESEF, 73-92.
- PENLOUP, Marie-Claude (éd.) (2007). *Les Connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Paris, INRP.
- PILORGE, Jean-Luc (2008). *Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. Traces de lectures / traces de corrections sur des écrits fictionnels de collégiens*, Lille, ANRT. <http://www.diffusiontheses.fr/55830-these-de-pilorge-jean-luc.html>
- PROST, Antoine (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, t. IV, L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Paris, Perrin, coll. *Tempus*.
- REUTER, Yves (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- REUTER, Yves (2002). « Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français », in HALTE, Jean-François et PETITJEAN, André (éd.), *L'écriture et son apprentissage. Pratiques* 115-116, Metz, CRESEF, 29-36.
- RUWET, Nicolas (1991). « À propos de la grammaire générative. Quelques considérations intempêtes », *Histoire Épistémologie Langage*, tome 13, fascicule 1, 109-132.
- SCHNEUWLY, Bernard et DOLZ, Joaquim (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation*

Oralité et écriture dans les grammaires

aux genres formels à l'école, Paris, ESF.

SEGUIN, Jean-Pierre (1993). *L'invention de la phrase au XVIIIe siècle : contribution à l'histoire du sentiment linguistique français*, Bibliothèque de l'Information grammaticale, Paris, Peeters.

TRAVERSO, Véronique (2011). « Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques », *Verbum* 4, 313-329.