

De l'action sur la langue à la langue en action : une réflexion sur et à partir des manipulations syntaxiques

Ecaterina Bulea Bronckart

Résumé

Manipuler la langue comporte des enjeux liés à la fois à la construction chez les élèves d'une représentation systémique de la langue et au développement des capacités de mise en pratique de la langue dans des textes. Dans cette contribution, nous nous intéressons d'abord spécifiquement aux « manipulations syntaxiques », afin d'explicitier le contexte de leur émergence en didactique du français, de les illustrer et de décrire les apprentissages que celles-ci permettent. Sur cette base, nous formulons quelques points de vigilance, dont l'importance de préserver le caractère procédural des manipulations et de clarifier le niveau linguistique sur lequel portent les activités ou les tâches scolaires (groupe syntaxique, phrase, texte, partie de texte, etc.). Nous posons ensuite le problème des conditions d'extension de la démarche de manipulation au-delà de la syntaxe et analysons en ce sens l'interaction entre grammaire et usages sociaux de la langue. En guise de conclusion, nous présentons les implications didactiques des « manipulations de la langue » au sens large et les principes généraux d'une didactique multiniveaux.

Mots-clés

Manipulations syntaxiques – langue – système – usages – didactique du français

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

Auteure

Ecaterina Bulea Bronckart, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 40 Boulevard du Pont-d'Arve, 1211, Genève 4. ecaterina.bulea@unige.ch

De l'action sur la langue à la langue en action : une réflexion sur et à partir des manipulations syntaxiques

Ecaterina Bulea Bronckart

Introduction

Ce numéro de forumlecture nous invite à aborder la langue en tant qu'objet de manipulation et de réflexion. La juxtaposition de ces termes pose d'emblée l'intéressante question de la mise en relation des processus qu'ils désignent : *manipuler*, terme qui renvoie à l'agir, à une dimension pratique ou praxéologique des conduites des élèves, et *réfléchir*, qui renvoie davantage à la sphère cognitive ou gnoséologique de ces mêmes conduites. Comment concevoir, eu égard à la langue, le rapport entre les deux processus ? En quoi la manipulation d'entités et structures linguistiques peut soutenir la réflexion sur la langue, la compréhension de son fonctionnement, la construction de connaissances linguistiques, mais aussi l'apprentissage (continu) de modalités de mise en pratique de la langue dans différents textes, ou encore le façonnage (tout aussi continu) des représentations et du répertoire langagier des élèves ?

Nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions dans le cadre d'une réflexion structurée en trois temps. Après quelques précisions conceptuelles et méthodologiques préalables (§1), nous prendrons dans un premier temps comme pivot les « manipulations syntaxiques ». Cette centration initiale s'explique par leur statut linguistique méthodologiquement établi et par le statut didactique qui leur a été conféré dans le cadre de l'enseignement rénové du français (cf. Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979 ; Chartrand, 2009 ; Nadeau & Fisher, 2006 ; Tisset, 2010). Nous rappellerons ainsi le contexte général dans lequel ces manipulations ont été mises en place dans l'enseignement du français langue première (§2), puis nous les illustrerons à partir d'une phrase-exemple analysée afin de mettre en évidence le type de réflexion sur la langue que celles-ci permettent et/ou les types d'apprentissages visés (§3). Dans un deuxième temps, en élargissant le point de vue, nous aborderons l'interaction entre le système de la langue et son usage social pour formuler quelques points de vigilance, dont l'importance de préserver le caractère procédural des manipulations syntaxiques, de préciser le niveau de structuration sur lequel portent les activités ou les tâches scolaires (groupe, phrase, texte, partie de texte, etc.) et de clarifier les conditions d'extension de la démarche de manipulation au-delà de la syntaxe, notamment à des structures d'ordre textuel (« manipulations de la langue » au sens large, §4 et 5). Enfin, nous présenterons pour clore (§6) les implications de cette extension pour la didactique du français et les principes généraux d'une didactique multiniveaux.

1. Précisions conceptuelles et méthodologiques

Dans le contexte d'une réflexion comme celle-ci, le terme de *manipulation(s)* appelle d'emblée quelques clarifications car il peut être compris de manières passablement différentes. Dans un sens large, proche de celui donné par les dictionnaires¹ (mais en excluant ici les acceptions à connotation morale), on peut l'entendre comme action de manier des objets linguistiques relevant d'une ou plusieurs langues — textes, fragments ou passages, expressions, collocations, éléments lexicaux de différents ordres, structures syntaxiques et discursives, etc. —, voire manier des supports qui matérialisent ces objets pour en faire un usage adapté selon les situations de communication. On peut entendre aussi par manipulation (des langues) une activité verbale bi-plurilingue, ou une habileté langagière liée au maniement aisé de ressources langagières, conférant au locuteur, adulte ou enfant, professionnel ou élève, certaines caractéristiques reconnaissables, ou un certain style. Il est possible également de comprendre la manipulation comme geste matériel inséré dans un dispositif ou dans une activité didactique : par exemple, manipuler des étiquettes contenant des morphèmes, des bandelettes avec des phrases ou autres structures, des ardoises sur lesquelles on inscrit provisoirement quelque chose, des premières de couverture, des cartes, des textes dans le cadre d'un tri, etc. Mais on peut aussi manipuler des structures du langage à travers une activité scripturale ou orale spécifique, avec un objectif structurel précis, par exemple lors de la mise en ordre

¹ Voir, par exemple, le portail du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) : <https://www.cnrtl.fr/definition/manipuler>

de mots pour constituer une phrase, du placement de titres et sous-titres au bon endroit, de l'ordonnement des parties d'un texte, etc. Sans vouloir en dresser la liste complète, il est important d'ajouter à cette pluralité d'acceptions l'acception technique portée par l'expression *manipulations syntaxiques*, qui désigne un ensemble de procédés appliqués aux phrases et aux structures syntaxiques pour vérifier leur grammaticalité ou leur robustesse syntaxique : supprimer, déplacer, remplacer, encadrer, pronominaliser, dédoubler (cf. Chartrand, 2021b).

On peut ainsi constater que la notion de *manipulation* renvoie à différents aspects de l'activité en classe de langue, et il est de ce fait nécessaire de pointer la différence, minimalement, entre les trois suivants :

- la manipulation comme ensemble d'occasions et de modalités de manier des objets linguistiques hétérogènes, de mettre les élèves en posture d'agir sur et avec ces objets ;
- la manipulation comme technique linguistique spécifique réservée au domaine de la syntaxe (les manipulations syntaxiques) ;
- la manipulation comme dispositif issu de l'extension des manipulations syntaxiques mais s'appliquant à un domaine autre, notamment morphologique, orthographique, sémantique ou textuel.

S'ils ne sont pas à séparer, ces aspects nous semblent cependant devoir être soigneusement distingués en raison des confusions que leur indifférenciation peut générer : on peut penser travailler la fonction de sujet alors qu'en réalité on discute le sens des termes en position de sujet ; penser travailler la fonction de complément de nom alors qu'en réalité on se penche sur l'accord entre nom et adjectif au sein du groupe nominal ; penser travailler la fonction syntaxique de complément de phrase alors qu'en réalité on sensibilise les élèves aux types d'informations qu'apportent les termes et groupes qui la réalisent ; etc. Cette distinction est en fait nécessaire pour cerner le niveau d'activité que l'on vise chez l'élève, et, dans cette optique, de décoder certains documents, programmes officiels et méthodologies qui préconisent, parfois de manière floue, des manipulations dites « linguistiques » ou « langagières » censées tout à la fois favoriser la construction des classes grammaticales et leur lien avec les compétences en lecture et en écriture, développer le métalangage et la capacité de conceptualisation, rendre l'élève acteur de la maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit, développer chez ce dernier un regard réflexif sur ses pratiques langagières, le conduire à déconstruire et reconstruire ses représentations du fonctionnement langagier et à développer des compétences alliant dimensions grammaticales, sémantiques et discursives.

Du point de vue théorique, la réflexion qui suit se situe dans une approche interactionniste qui, outre ce qui vient d'être dit, assume et soutient au niveau didactique une double perspective :

- une perspective d'*articulation* entre langue et usage de la langue, ou entre la langue et la textualité². Cette articulation concerne la très large palette d'interactions possibles entre les composantes du fonctionnement de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe³) et la textualité (activités de lecture et écriture de textes, modalités écrite, orale ou mixte, généricité textuelle, littératures, usages sociaux spécifiques des textes, etc., cf. Bulea Bronckart & Garcia-Debanc, 2022) ;
- une perspective reconnaissant en même temps la relative *autonomie* de ces mêmes composantes, aussi bien au niveau linguistique que didactique (cf. Schneuwly, 2004). C'est cette autonomie relative qui justifie des tâches ciblées, configurées selon les caractéristiques de la sous-discipline concernée (tâches de conjugaison, de grammaire, de lecture d'un passage ou d'un texte, d'écriture d'une phrase ou d'un texte, etc.) et qui fonde la conception de progressions des apprentissages. Mais elle permet aussi la mise en place de tâches complexes par l'articulations entre ces composantes, sous diverses formes ou selon différentes logiques (cf. De Pietro & Wirthner, 2006 ; Boivin, Pinsonneault & Côté, 2014 ; Marmy Cusin, Stoudmann, & Degoumois, 2022 ; Merhan & Gagnon, 2022 ; voir aussi les exemples proposés sous 5, *infra*).

2 L'articulation des différentes composantes du langagier trouve des appuis théoriques forts dans les œuvres linguistiques de Saussure (2016 ; 2002) ou de Coseriu (2001), chacun de ces auteurs préconisant à sa manière un point de vue sémiotique intégrateur, où langue et discours sont en permanente interaction.

3 Dans le *Plan d'études romand* (PER, cf. CIIP, 2010) et différents documents pédagogiques romands, l'expression « fonctionnement de la langue » (FDL) désigne une rubrique ou un domaine qui regroupe grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire.

Les deux perspectives énoncées ne sont ainsi pas contradictoires : c'est précisément la relative autonomie des objets de savoir qui permet d'entrer dans une démarche didactique d'articulation, ce qui découle du fait que l'on ne peut articuler des éléments que l'on n'aurait pas préalablement identifiés, circonscrits, nommés (cf. Bulea Bronckart, 2015c).

Au niveau méthodologique, notre contribution sollicite quatre types de ressources : une analyse rétrospective contextuelle, afin de comprendre quand, comment et pourquoi la notion de « manipulation » a été introduite en didactique du français langue première ; un corpus d'exemples (phrases et textes) et des techniques de manipulation, issues des théories de référence, pour illustrer les phénomènes linguistiques analysés ; des exemples d'exercices et de productions d'élèves, extraits de l'observation de pratiques d'enseignement grammatical ; des propositions développées dans une perspective d'ingénierie didactique. Les observations de pratiques et les propositions d'ingénierie sont issues d'un vaste projet de recherche en cours, dans le domaine de la didactique de la grammaire⁴.

2. Un contexte favorable à l'exploitation des manipulations : la « grammaire rénovée »

Dès la fin des années 1970, en francophonie, un ensemble de démarches de rénovation ont vu le jour dans l'enseignement du français langue première qui avaient pour objectif la modernisation de la discipline, afin que cette dernière conduise les élèves à la maîtrise pratique de la langue (cf. Bronckart, 2001 ; Bronckart & Sznicer, 1990 ; Dolz & Simard, 2009). Cette rénovation, dont l'ouvrage emblématique pour la Suisse romande est *Maîtrise du français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979 ; désormais MF), a significativement touché la grammaire, sous-discipline dans le cadre de laquelle ont été transposés des apports des sciences du langage, issus notamment de la grammaire structurale (Bloomfield, 1970) et de la grammaire générative et transformationnelle (Chomsky, 1969). Les apports retenus concernaient l'appareil notionnel à enseigner, ce qui s'est traduit notamment par l'introduction des « groupes » (nominal, verbal, prépositionnel, etc.), de la classe grammaticale du « déterminant » (cf. Béguelin, 2000 ; Bronckart, 2004 ; Balma & Tardin, 2013 ; Chartrand et al., 1999), etc., mais aussi par le recours à ces outils d'analyse que sont les manipulations syntaxiques (Chartrand et al., 1999 ; Pellat, 2009).

Au travers de ces éléments nouveaux, la grammaire rénovée (appelée, selon les contextes francophones, « nouvelle », « renouvelée » ou encore « moderne ») se propose de dépasser certaines failles et incohérences de la grammaire dite « traditionnelle⁵ », dont la représentation même de la langue véhiculée par cette dernière. La grammaire traditionnelle accorde une (trop) grande attention aux irrégularités du fonctionnement de la langue et aux exceptions, cette centration étant souvent associée à une perspective normative. Didactiquement, une telle approche ne permet guère de montrer et faire comprendre aux élèves que les règles syntaxiques ont une certaine systématisme bien au-delà d'une occurrence ou du cas par cas, ou encore qu'il existe des rapports de dépendance et d'interdépendance qui organisent les niveaux de structuration de la langue (lexèmes ou mots, classes, groupes, fonctions syntaxiques ; cf. Riegel, Pellat & Rioul, 1994 ; Chartrand et al., 1999, Bronckart, 2004 ; Bulea Bronckart, 2015b).

Se centrer sur l'organisation systémique de la langue requiert d'abord de clairement différencier les caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques des unités de la langue et d'utiliser cette distinction dans les activités proposées aux élèves. C'est d'ailleurs là que les emprunts aux grammaires structurale et générative sont effectifs : la grammaire rénovée fonde, du moins dans un premier temps, l'identification et le classement des unités et des structures (syntagmes ou groupes) sur des critères morphosyntaxiques,

⁴ Il s'agit du projet du groupe GRAFE'MAIRE, intitulé *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux* et soutenu par le Fonds National suisse de la Recherche Scientifique (subside n° 100019-179226, 2018-2022, dir. E. Bulea Bronckart, R. Gagnon et V. Marmy). Nous utilisons dans cet article certains exemples extraits des données du projet, mais sans entrer dans la problématique proprement dite de celui-ci (pour une présentation générale, cf. Bulea Bronckart, 2020 ; pour l'analyse des objets grammaticaux concernés, à savoir le *complément de nom* et les *valeurs des temps du passé*, cf. Marmy Cusin, Stoudmann, & Degoumois, 2022 ; Merhan & Gagnon, 2022).

⁵ Comme nous l'avons relevé ailleurs (cf. Bulea Bronckart, 2015a), il est évidemment réducteur de concevoir « grammaire rénovée » et grammaire dite « traditionnelle » comme deux systèmes notionnels chronologiquement successifs et cloisonnés. En utilisant ces expressions quelque peu commodes, nous adoptons une sorte de convention actuellement en usage qui fédère sous ces termes les traits communs de deux configurations de l'enseignement grammatical.

prenant comme base d'analyse leur *comportement effectif* dans les phrases (voir 1.2, *infra*), leur environnement syntaxique sur l'axe syntagmatique et leur distribution sur l'axe paradigmatique (cf. Pellat, 2009, pp. 21-23). Cette centration initiale sur la syntaxe ne constitue pas pour autant un obstacle au réexamen de ces mêmes unités sous un angle sémantique, voire à l'examen du rapport entre les propriétés syntaxiques et les propriétés sémantiques qu'elles présentent. Enfin, la grammaire rénovée clarifie la différence de niveaux qui existe entre :

- les *classes* grammaticales (nom, verbe, adjectif, préposition, etc.) ;
- les *groupes* qui établissent des rapports d'interdépendance entre ces classes (groupe nominal, groupe verbal, groupe adjectival, groupe prépositionnel, etc.) ;
- les *fonctions syntaxiques* que les classes et les groupes remplissent (sujet, prédicat, complément de phrase, complément du nom, etc.) ;
- les *valeurs sémantiques* là où cette question est pertinente (temps, lieu, cause, conséquence, etc.) ;
- enfin, les *fonctions textuelles* que ces mêmes classes ou groupes peuvent assurer (anaphores, modalités, organisateurs textuels, etc.).

Le schéma ci-dessous illustre avec l'exemple du terme « critique » ces niveaux d'analyse différents, et, par là même, les strates qui s'empilent sur un terme de la langue lorsqu'il fonctionne dans un certain co(n)texte :

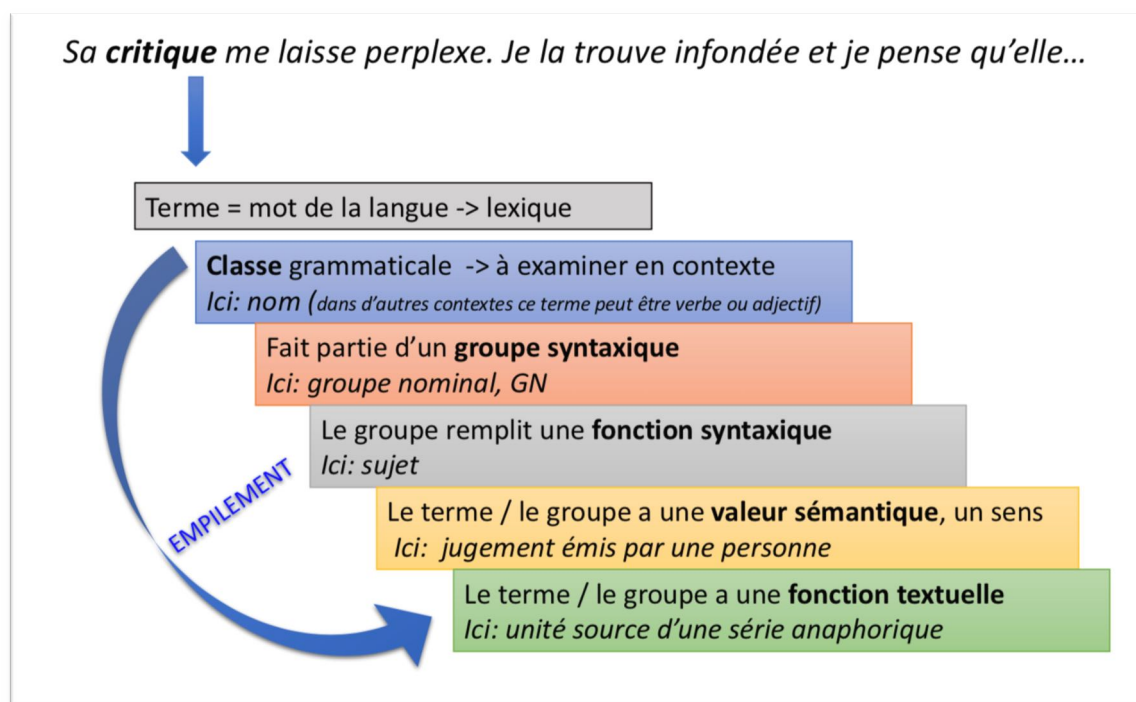


Fig. 1 : Les niveaux de structuration et d'analyse des unités langagières

Au niveau de la démarche didactique, la grammaire traditionnelle se donnait comme finalité principale de doter les élèves d'une maîtrise formelle ou abstraite des règles et des notions, postulant implicitement la possibilité de réexploitation de ce type de maîtrise dans les exercices de grammaire d'abord, puis, sur cette base, dans les divers autres exercices impliquant la production et la lecture-compréhension de textes, notamment littéraires. La grammaire rénovée inverse cette hiérarchie. À l'opposé de la visée de maîtrise abstraite et décontextualisée des règles grammaticales, l'accent est mis sur *la maîtrise pratique* de la langue par les élèves, qui leur permette de communiquer efficacement dans diverses situations d'interaction. La construction de savoirs proprement grammaticaux devient dès lors un objectif second : désigné dans certains documents, dont MF, par l'appellation processuelle de « structuration de la langue », celui-ci apparaît comme subordonné au maniement pratique de celle-ci, l'enseignement grammatical venant *outiller* la mise

en œuvre des quatre types de savoirs praxéologiques : savoir parler, savoir écrire, savoir écouter, savoir lire (voir les parties 1, 2 et 3 de MF).

L'intérêt pour les manipulations syntaxiques est, dans ce contexte, évident, les manipulations étant considérées comme des « outils » puissants (chez Chartrand) ou comme des « opérations » (chez Pellat) à même de favoriser la compréhension du système par les élèves. Ces manipulations sont inscrites dans le cadre plus général consistant à amener les élèves « à faire fonctionner la langue », comme il ressort de la citation qui suit, extraite de *Maîtrise du français* :

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

« Manipulation » et « réflexion » sont ici liées dans une démarche à caractère inductif, préconisant de partir d'énoncés du français contemporain, si possible produits par les élèves, et de mettre en place des activités permettant à ces derniers de les observer, de procéder à des manipulations pour en dégager certaines régularités, enfin, et dans la mesure du possible, de conceptualiser les résultats de ce travail.

L'accent porté sur la dimension d'observation du fonctionnement de la langue a conduit certains auteurs à introduire des appellations de la démarche inductive qui explicitent davantage son caractère *actif*. Ainsi, Chartrand (2009) la nomme « démarche active de découverte » (DADD). Cette auteure insiste d'une part sur les conditions de sa mise en pratique : envisager la langue comme un objet de connaissance (et non seulement comme un instrument de communication), favoriser en classe un esprit de recherche qui prime sur la volonté d'arriver rapidement à un savoir formel, faire le lien entre les phénomènes grammaticaux étudiés et leurs manifestations dans des textes, utiliser un métalangage (ou vocabulaire grammatical) rigoureux et cohérent. De son côté, Tisset (2006) articule la démarche inductive à ce qu'on appelle, dans certains programmes et documents en France, « observation réfléchie de la langue ». Cette auteure insiste sur le rapprochement entre les manipulations et la démarche scientifique, l'expérimentation, en soulignant leur caractère de médiateurs de la réflexion : « L'idée est donc de chercher à lui [à l'élève] faire faire des observations pour réfléchir non sur la manière de mieux s'exprimer (ce peut être aussi l'objectif en production d'écrits), mais sur le fonctionnement de notre expression » (2010, p. 30). Cette prise de position nous semble intéressante en ce qu'elle pose clairement l'importance des apprentissages et connaissances sur le fonctionnement de la langue sans que ces dernières soient forcément subordonnées à l'amélioration des capacités d'expression. Renouant avec une position vygotskienne exprimée aussi par Schneuwly (1998) ou par Boutet (2005), et laquelle nous adhérons, les connaissances grammaticales ne doivent pas être considérées uniquement comme des outils pour mieux écrire, lire ou s'exprimer, comme des éléments exclusivement au service des textes, mais aussi comme des connaissances relativement autonomes, dont le caractère systémique contribue au développement des capacités psychologiques des élèves en ce qu'elles offrent l'occasion de mettre en place de processus d'abstraction et de généralisation (au même titre que les mathématiques ou d'autres disciplines apparentées).

Au-delà des particularités attestables chez les auteures citées dans la manière d'envisager la démarche inductive ou de concrétiser ses étapes, on constate néanmoins la préoccupation centrale de la grammaire rénovée : rendre les élèves *actifs*, les conduire non pas à contempler la langue pour s'imprégner de ses règles, mais à *agir sur la langue, à l'expérimenter et à l'observer pour découvrir les régularités linguistiques et leur statut*.

3. Les manipulations syntaxiques : illustrations et enjeux d'apprentissage

Déplacement pour vérifier la mobilité des unités linguistiques et résoudre des ambiguïtés, *remplacement* (ou *substitution*, *commutation*) pour identifier, regrouper et classer des unités et pour délimiter les groupes syntaxiques, *suppression* (ou *effacement*) et *adjonction* pour vérifier le caractère obligatoire ou facultatif des composantes, pour vérifier la solidarité interne d'un groupe, *encadrement* pour identifier certaines fonctions, notamment le sujet, *pronominalisation* pour identifier aussi certaines fonctions, *dédoublément* pour identifier un complément de phrase... illustrons à partir d'un exemple concret ces opérations et le type de réflexions sur la langue qu'elles rendent possibles.

Soit l'exemple de phrase suivant :

La nuit, les réverbères jettent aux passants audacieux des regards incroyables.

Une analyse par manipulations ne procède pas par focalisation isolée et successive des « parties du discours » et des éventuelles difficultés orthographiques supposées (par exemple, les marques du pluriel, l'orthographe du verbe (« jettent » et non « jette »), etc. Sans sous-estimer par ailleurs l'orthographe grammaticale, l'usage des manipulations permettra d'abord de faire apparaître plusieurs phénomènes interdépendants pour mieux comprendre le fonctionnement des unités dans cet exemple de phrase, et au-delà de celui-ci dans la perspective d'une généralisation, ainsi que la base syntaxique des accords orthographiques. Les élèves seront conduits à :

- mettre en place des manipulations, y compris intuitivement, comme un *jeu* (selon les degrés et les dispositifs avec des bandelettes à découper, ou autre matériel), en procédant à des effacements, des ajouts, des déplacements, des pronominalisations. Sur cette base, ils pourront constater, par exemple :
 - que l'on ne peut pas dire/écrire **jettent aux passants audacieux des regards incroyables les réverbères*, observation qui permet de poser que, en français en général, le sujet précède le prédicat, qu'ils ne sont pas permutable ;
 - que le groupe ayant la fonction de sujet peut être pronominalisé : *les réverbères = ils*, à la différence du prédicat (Ils *jettent*...) qui ne se pronominalise pas ;
 - que le groupe *la nuit* ne se pronominalise pas non plus, qu'on peut le déplacer ou le supprimer, ou encore que l'on peut procéder à une manipulation de dédoublement en deux phrases coordonnées, rendant syntaxiquement possible la structure *les réverbères jettent aux passants audacieux des regards incroyables et cela se passe la nuit*, ce qui démontre que *la nuit* est à l'extérieur du prédicat : pour toutes ces raisons, on pourra poser que *la nuit* est un complément de phrase.
- observer sur la base des manipulations la présence des constituants obligatoires de la phrase (dans notre exemple, *les réverbères* et *jettent aux passants audacieux des regards incroyables*), qui remplissent les fonctions de sujet et de prédicat ;
- observer la présence d'un constituant facultatif (*la nuit*), ayant la fonction de complément de phrase, comme le montre l'analyse ci-dessus ;
- observer que deux fonctions différentes, le sujet et le complément de phrase, peuvent être réalisées par le même type de structure, en l'occurrence un nom précédé d'un déterminant, qui forment un groupe nominal (GN) : *la nuit, les réverbères* ;

En poursuivant l'analyse de manière interne, on pourra faire observer les rapports de solidarité et d'interdépendance entre termes ou mots, conduisant à la mise en évidence de groupes et de leurs caractéristiques :

- contrairement à la phrase, les groupes ne fonctionnent pas de manière autonome⁶ : *les réverbères, aux passants audacieux, des regards incroyables* ne peuvent fonctionner seuls ;
- ces groupes sont structurés autour d'une classe noyau, que l'on ne peut pas supprimer et qui donne son appellation au groupe (groupe nominal dont le noyau est le nom, groupe verbal dont le noyau est le verbe, groupe adjectival dont le noyau est l'adjectif, etc.) ;
- sur la base d'ajouts et de substitutions du type :

La nuit, les réverbères	jettent aux passants...
La nuit, les <i>grands</i> réverbères	jettent aux passants...
La nuit, les réverbères <i>muets</i>	jettent aux passants...
La nuit, les <i>grands</i> réverbères <i>muets</i>	jettent aux passants...
La nuit, les réverbères <i>de paille</i>	jettent aux passants...
La nuit, les réverbères <i>de la rade</i>	jettent aux passants...
La nuit, les réverbères, <i>ces témoins indiscrets</i>	jettent aux passants...

⁶ Sauf situation d'énonciation spécifique, qui le permet, cf. les exemples analysés sous 5, *infra*. Nous y reviendrons.

on peut observer que les groupes sont plus ou moins complexes, comportant à leur tour des constituants obligatoires (en l'occurrence *les* et *réverbères* pour le groupe nominal) et facultatifs (*grands, muets, de paille, de la rade, etc.*), ces derniers ayant une fonction spécifique, en l'occurrence la fonction de complément du nom. On constate ainsi le caractère hiérarchisé des structures ;

- enfin, la pronominalisation et la substitution notamment aident à identifier et différencier les fonctions à l'intérieur des groupes. Par exemple, ici, la pronominalisation des compléments du verbe *Les réverbères jettent aux passants audacieux des regards incroyables*. => *Les réverbères leur jettent des regards incroyables / Les réverbères leur en jettent /* aide à identifier ces compléments et à les différencier du complément de phrase *la nuit*, non pronominalisable.

Insistons sur le fait que les analyses de ce type n'empêchent nullement de discuter par ailleurs le sens de cette phrase, mais en ne l'assimilant pas au niveau proprement syntaxique. Ce type d'analyses n'empêchent pas non plus de faire des hypothèses sur le genre de texte ou le type de séquence (descriptive, explicative, etc.) dont la phrase est issue, de travailler le sens du verbe « jeter » et la différence entre « jeter un regard » et d'autres expressions construites avec le même verbe. L'usage des manipulations peut être considéré comme un outil pour prendre une certaine forme de distance par rapport au sens, en jouant avec l'ordre des mots, pour mieux revenir à ce sens, pour mieux le percevoir et l'interpréter. Plus encore, le fait de ne pas utiliser la fameuse (et problématique) question « qui fait l'action exprimée par le verbe ? » pour identifier le sujet permet, ici, de réserver le verbe « faire » pour déceler au niveau stylistique la personnification présente dans cet exemple, où précisément les réverbères « font » quelque chose.

Pour en revenir aux manipulations syntaxiques, celles-ci permettent aux élèves d'éprouver et de comprendre certaines régularités qui caractérisent la construction des phrases, d'en saisir la portée et de procéder à des généralisations de plus en plus importantes et à des conceptualisations. Par exemple, en revenant au complément de phrase *la nuit*, on pourra conduire les élèves non seulement à établir l'équivalence fonctionnelle entre diverses structures qui peuvent remplir cette fonction (*La nuit / Souvent / Les soirs d'automne / Pendant l'hiver / Dès que la nuit tombe*), mais aussi à comprendre progressivement les propriétés syntaxiques qui caractérisent cette fonction et le fait que ces propriétés sont transférables à d'autres occurrences de phrases.

C'est notamment la manipulation de *commutation* (ou de substitution) qui permet de saisir cela. Par exemple, l'unité « les » du groupe nominal « les réverbères » peut être remplacée par diverses autres unités : *La nuit, les / ces / certains / quelques / tous les / ces deux* réverbères jettent...

Les observations syntaxiques effectuées au sein du groupe nominal montrent que les unités comme « les », « ces », « certains », « quelques », etc. précèdent toujours le nom et ne peuvent être déplacés à la droite de celui-ci ; ce qui a conduit à l'introduction de la classe syntaxique du *déterminant*, qui regroupe sur la base d'analyses effectives les anciens articles définis, indéfinis et partitifs, adjectifs démonstratifs, possessifs, indéfinis, etc. Plus généralement, les tests de cet ordre ont abouti à redistribuer les termes selon des classes grammaticales conçues comme des *classes d'équivalence*, à observer, en regard des régularités constatées, les situations ou les cas de « résistance » et à produire sur cette double base des définitions plus rigoureuses et plus nuancées des classes grammaticales.

Au niveau des apprentissages, et comme il ressort de l'analyse ci-dessus, les manipulations permettent de saisir des caractéristiques fondamentales des structures de la langue, en particulier le caractère hiérarchisé et interdépendant de celles-ci. Ce type d'observation, et les généralisations progressives qui peuvent être opérées conduisent à la construction de concepts (cf. Barth, 1987) pour trois raisons au moins. Tout d'abord, un métaterme grammatical, comme les appellations de classe ou de fonction, est forcément un *signe* de la langue, donc une étiquette conventionnelle appliquée à un ensemble infini d'occurrences ou de cas particuliers : le concept de « sujet » s'applique à tous les exemples, à toutes les manifestations concrètes d'énoncés comportant un sujet, quels que soient les mots qui réalisent effectivement cette fonction. Mais précisément en raison de cela, l'élève qui construit la notion de sujet construit une notion transférable consciemment à toutes les productions, y compris les siennes, et peut de ce fait prendre pour objet de réflexion ses propres sujets grammaticaux pour les chercher, les contrôler, les remplacer, les enrichir, les reprendre dans la suite d'un texte, etc. La deuxième raison est qu'un concept est un métaterme qui charrie

un ensemble de propriétés cooccurrentes. Si l'on reprend l'exemple du concept de « sujet », lorsque ce concept est bien construit par les élèves, il appelle potentiellement, et en même temps, les propriétés suivantes : le fait que le sujet est une composante obligatoire, qu'il est placé en principe avant le verbe, qu'il s'accorde avec le verbe, qu'il peut être réalisé par un GN, par un pronom, par un infinitif, etc. Un concept devenu opératoire pour l'élève rend possible l'activation de toutes ces propriétés sans qu'il n'y ait besoin de les réénoncer chaque fois, d'où sa force de réel outil cognitif de travail. Enfin, les manipulations syntaxiques sont des opérations qui permettent l'appropriation de procédures d'identification, de classement, de segmentation. Leur puissance est ainsi celle d'allier processus et produit, procédure et résultat, dans des actions de mise en œuvre réitérables sans cesse.

4. Des écueils à éviter

Pour que les manipulations syntaxiques gardent leur puissance d'outils et de moteurs de conceptualisation trois écueils sont à éviter.

Le premier, constaté dans l'analyse de pratiques scolaires courantes et dans différents supports (fiches d'exercices de grammaire), concerne un renversement entre outil et objet d'enseignement, entre manipulation et notion grammaticale étudiée : à titre d'exemple, dans un exercice portant sur l'attribut du sujet, on demande d'abord aux élèves d'identifier les attributs en les étiquetant, puis, une fois l'identification effectuée, d'essayer de les déplacer ou de les supprimer. Ou, comme dans l'exemple ci-dessous, on demande d'identifier le complément de phrase avant de manipuler, la suppression demandée par la suite venant comme un simple exercice de réécriture dont on peine à identifier le gain en termes d'apprentissage.

2 ● Encadre en vert les compléments de phrase.
● Ecris ces phrases en déplaçant le complément de phrase.

Le papa de Christine, samedi prochain, accrochera le nidoir.

~~samedi prochain le papa de christine~~
~~accrochera le nidoir.~~

Des mésanges, au printemps, installeront leur nid.

~~Au printemps des mésange installeront leur~~
~~nid.~~

Fig. 2 : Exercice proposé aux élèves (5P) sur le complément de phrase

Dans ce cas, ce n'est pas l'expérimentation par manipulations qui conduit à l'identification et à la caractérisation de structures ou de fonctions, mais c'est le processus d'identification qui est pris comme préalable à la mise en œuvre de la manipulation, cette dernière étant en réalité la cible du constat et de la conceptualisation, comme il ressort de l'exemple de fiche suivant.

A. Le **COMPLÈMENT DE PHRASE** peut être **DÉ.PLACÉ**.
 Exemple :
 Le premier avion décolle **à six heures**.
A six heures, le premier avion décolle.

B. Le **COMPLÈMENT DE PHRASE** peut être **SUPPRIMÉ**.
 Exemple :
Le matin, les mécaniciens sortent les petits avions du hangar.
 Les mécaniciens sortent les petits avions du hangar.

EXERCICES

1. Encadre le CP en vert puis récris la phrase en les supprimant.

a. Derrière les portes vitrées, des touristes attendent le départ.
 Des touristes attendent le départ.

b. Sur la piste, j'ai rencontré un voyageur égaré.
 J'ai rencontré un voyageur égaré.

Fig. 3 : Exercice proposé aux élèves (6P) sur le complément de phrase

Le deuxième écueil n'est pas sans lien avec le précédent, mais témoigne en plus d'une indistinction entre niveaux syntaxique et sémantique : il s'agit de considérer les manipulations comme des propriétés, parfois données à tort comme exclusives, de certaines structures ou fonctions. Il est problématique, par exemple, considérer que le *complément de phrase* est supprimable alors que le *complément de verbe* ne le serait pas, et que ce serait la possibilité de suppression qui différencierait ces deux fonctions ; il est tout aussi problématique de considérer que la suppression des *compléments de phrase* est possible en vertu du fait qu'ils cela revient à enlever certaines informations (en général, de temps ou de lieu) car cela implique d'accepter une réponse sémantique pour une question syntaxique ; le même problème, à savoir en fournir une réponse sémantique à une question syntaxique, est identifiable dans des justifications comme « on ne peut pas enlever le sujet car la phrase n'a plus de sens » (cf. Bulea Bronckart, Marmy Cusin, & Panchout-Dubois, 2017). Outre le problème de cohérence théorique, ce type de considération donne une vision normative des manipulations, ce qui n'était nullement l'esprit de leur introduction. Rappelons-le, dès *Maîtrise du français*, les manipulations syntaxiques étaient associées au souci de mettre l'élève dans une posture active, de prendre appui sur son expérience de locuteur pour le conduire à découvrir les propriétés de la langue, et ce selon un cheminement allant de la production d'énoncés vers la conceptualisation de leurs propriétés, en passant par l'action sur ceux-ci, et non l'inverse, c'est-à-dire ajouter quelques règles déclaratives de plus à apprendre.

Enfin, le troisième écueil est de ne pas délimiter l'espace syntaxique pertinent (ou le « terrain de jeu », si cette métaphore nous est permise) pour l'identification des structures ou fonctions visées. Ainsi, par exemple, si l'on veut travailler la fonction de complément de nom, il est d'abord nécessaire de délimiter l'espace syntaxique pertinent, à savoir le groupe nominal, parce que c'est à l'intérieur de cette structure que peut se trouver le complément de nom. La simple mention sémantico-syntaxique selon laquelle « le complément de nom donne des informations sur le nom » ou « complète le nom » ne permet pas de situer clairement cette fonction, ni d'identifier le début et la fin de la structure qui la réalise, ni de la différencier clairement de la fonction d'attribut : en analysant une phrase comme *Le portail est ouvert*, un élève pourrait identifier de manière erronée « ouvert » comme un complément de nom car ce terme donne une information sur le nom, alors que le terme « ouvert » réalise ici la fonction d'attribut.

5. La grammaire dans les usages sociaux

Lorsque l'on examine les réalisations effectives des structures grammaticales dans les usages sociaux et/ou dans des textes, l'on est parfois conduit à douter de la pertinence de la grammaire et des manipulations syntaxiques. Il n'est pas question ici de considérer l'approche syntaxique comme suffisante, elle ne l'est assurément pas ; mais devient-elle aussi non pertinente ?

Avant d'examiner quelques exemples et formuler un ensemble d'observations à ce sujet, notons, si besoin était, qu'il n'y a pas de texte sans grammaire, et c'est là un objectif fondamental de travail avec les élèves dans la perspective du transfert des connaissances relatives au fonctionnement de la langue à leurs propres productions, notamment écrites. Comme il ressort des exemples suivants extraits du manuel *L'île aux mots* (Bentolila et al., 2010), un texte proposé en lecture peut être l'occasion de faire observer que celui-ci comporte des groupes nominaux de différentes formes (entourés en bleu dans notre exemple), des groupes prépositionnels (en rouge), des adverbes (en vert) ; qu'il comporte des phénomènes d'accord à différents niveaux.



Fig. 4 : Des structures grammaticales (syntaxiques) dans les textes

On peut, sur cette base, s'interroger sur les raisons de la présence répétitive des groupes « le léopard » et « le feu », sans substitution nominale du type « l'animal », « le mammifère », etc., mais avec la présence du relai « son ami » et on découvrira certains effets du genre textuel ; néanmoins, ces effets s'exercent sur des structures qui restent des structures syntaxiques : des groupes nominaux, dans notre exemple.

Il nous paraît précisément pertinent de construire, sur la base de la reconnaissance de la présence de structures syntaxiques, les propriétés de textualisation, en repérant, par exemple, la distribution des reprises anaphoriques, des organisateurs textuels, ou d'autres mécanismes de textualisation.



Fig. 5 : Des mécanismes de grammaire de textes (textualisation) dans les textes

La différence et l'interaction entre syntaxe (ou grammaire de phrase) et textualisation (ou grammaire de texte) sont deux phénomènes interreliés, l'un n'annulant pas l'autre. Poser cette différence permet d'envisager une autre manière de mettre en place des manipulations, qui devient non seulement possible mais distincte des manipulations syntaxiques à proprement parler car le cadre d'action n'est pas /n'est plus la phrase, mais un passage de texte. Il est possible, par exemple, dans le passage sous analyse pris dans son

intégralité, de supprimer tous les organisateurs textuels pour examiner les effets de cette suppression (par ailleurs syntaxiquement possible) sur le texte, afin de mieux percevoir le rôle de ces organisateurs. On peut procéder de la même manière avec la série anaphorique introduite par « le léopard » et constater que cette suppression n'est pas possible, non seulement pour des raisons de textualisation, mais aussi pour des raisons syntaxiques car les phrases deviennent agrammaticales, ce qui montre l'interrelation entre syntaxe et textualisation.

Avec ces considérations à l'esprit, examinons les exemples qui suivent, en posant la question : peut-on toujours parler de groupes nominaux ? Ces exemples ne viennent-ils pas contredire la règle de construction du groupe nominal mise en place à l'aide des outils syntaxiques de la grammaire rénovée ?

Considérant la règle syntaxique canonique du Groupe Nominal :

(GN) = Déterminant (Dét) + Nom (N) + éventuellement GAdj ou GPrep ou GN

Comment analyser les usages de la langue dont témoignent les constructions présentes dans des titres, des enseignes, voire parfois à l'intérieur même des textes ? S'agit-il d'une entorse à la règle, d'une situation où la règle syntaxique est caduque ?



Fig. 6 : Le GN dans des titres

En regardant ces titres, on constate parfois des GN canoniques (*La Bête humaine* = Dét + N + GAdj / Adj ; *Le Robert* = Dét + N), mais aussi des GN sans déterminant : *Contes du jour et de la nuit* ; *Cours de linguistique générale* ; *Traité de physique* ; ces GN sans déterminant pouvant néanmoins avoir une complémentation (*du jour et de la nuit*, *de linguistique générale*, etc.).

Un constat similaire peut être formulé si l'on examine les enseignes — parfois celles à côté desquelles on passe tous les jours : *Boulangerie*, *Pharmacie*, *Université de Genève*, *Mairie*, *Hôtel du Rhône*, etc.



Fig. 7 : Le GN dans des enseignes

Enfin, même constat si l'on examine des titres de presse, très permissifs à la variabilité des structures, comme dans les exemples suivants, où les titres comportent un nom sans déterminant, mais avec adjectif :



Fig. 8 : Le GN dans des titres de presse

Les manipulations syntaxiques, associées à *des manipulations situées à un autre niveau linguistique* ou portant sur d'autres objets que les structures phrastiques (par exemple courts textes pour les comparer ; titres et sous-titres ; synonymes au niveau lexical, etc.), peuvent être précisément utiles pour faire comprendre la différence entre, d'une part, une structure en tant que modèle abstrait (GN = Dét + N + ...) et, d'autre part, la réalisation effective de cette structure, qui peut être plus ou moins proche de ce modèle et qu'il est nécessaire de considérer dans son contexte, dans les conditions contextuelles et cotextuelles de réalisation. Il s'agit de deux niveaux de « jeu linguistique » : d'un côté, la structure comme produit d'une abstraction-généralisation (modèle) fonctionne comme un outil pour penser et examiner les différentes réalisations empiriques ; de l'autre côté, la réalisation effective relève de la manifestation sociale située, finalement seule concrétisation ou mise en œuvre du modèle. Aussi bien pour les enseignants que pour les élèves, ce qui est fondamental c'est la gestion du « décalage » entre le modèle (ou la règle grammaticale) et le fonctionnement socio-discursif et textuel, cette gestion impliquant de comprendre que :

- l'un n'annule pas l'autre ;
- l'un ne se réduit pas à l'autre ;
- l'un ne se substitue pas à l'autre.

Conformément au principe d'interaction entre grammaire et textualité, c'est la prise en considération des deux versants qui est productive, à condition de clarifier un maximum à quel niveau se situent les analyses ou les observations posées.

Si l'on se réfère, par exemple, aux titres, on peut bien entendu faire remarquer la construction syntaxique sans déterminant, comme dans l'exemple ci-dessous, extrait de l'actualité genevoise :



Fig. 9 : Des GN sans déterminant dans des titres de presse à différents niveaux

En effet, le GN fonctionne sans déterminant ; mais ceci est possible en vertu du fait qu'il s'agit d'intitulés de thématique (« énergie et pollution lumineuse ») ou d'article (« Genève éteindra enseignes et bureaux la nuit »), ce qui n'annule pas par ailleurs la détermination syntaxique (« énergie » reste un nom féminin, singulier ; « enseignes » un nom féminin pluriel, etc.) qui redevient marquée dès que l'on se situe dans le corps du texte : « les enseignes » (voir ligne 1), « l'énergie » (ligne 3).

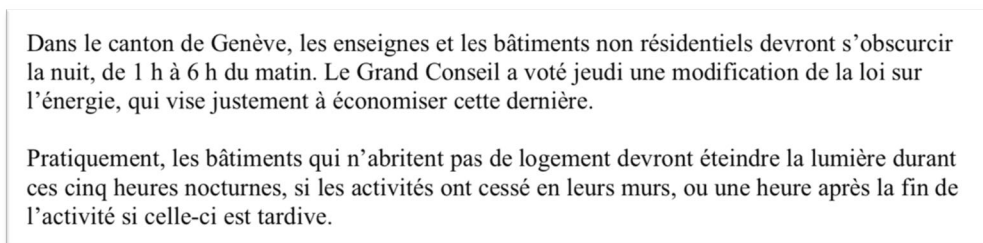


Fig. 10 : Des GN avec déterminant dans le corps du texte

Il n'y a ainsi pas de contradiction entre le niveau syntaxique et le niveau de textualisation, les approches complémentaires pouvant, au contraire, mieux faire ressortir l'exploitation textuelle spécifique d'une structure syntaxique en vertu de la place occupée ou du statut textuel indépendamment du genre (titre ou sous-titre), ou, parfois, en raison des caractéristiques génériques.

L'intérêt didactique d'un travail mobilisant plusieurs niveaux de manipulation est évident :

- les élèves peuvent être amenés à manipuler la structure au niveau syntaxique afin de l'identifier, ce qui permet de déceler un GN derrière la réalisation « Energie et pollution » ; ou encore le GN derrière un nom propre comme Genève. Cela se vérifie si l'on ajoute notamment un déterminant et un complément nominal : « la Genève lumineuse » ; « l'énergie lumineuse » ;
- les élèves peuvent être ensuite conduits à réfléchir au sens de ces syntagmes et aux apports du complément de nom de ce point de vue sémantique, identifié comme tel ;
- enfin, on peut proposer des manipulations d'ordre proprement textuel, en essayant par exemples de reformuler les titres en utilisant des GN avec déterminant, et d'en analyser les effets, au niveau stylistique, esthétique ou des effets (présupposés, souhaités, etc.) sur le récepteur.

6. Pour conclure : pertinence, principes et illustration d'une didactique multiniveaux

Notre objectif dans cet article a été d'analyser les manipulations de la langue, en prenant comme point de départ, pour des raisons d'évolution de la didactique de la langue première en francophonie, le niveau technique des manipulations syntaxiques. Cela nous a permis de montrer le potentiel de ces dernières à contribuer à la réflexion sur la langue, à la construction de concepts généralisants et à l'élaboration progressive d'une représentation systémique de la langue. En posant ensuite le problème du rapport entre fonctionnement grammatical modélisant et fonctionnement grammatical contextualisé au sein de textes, nous avons montré que les structures syntaxiques sont toujours présentes dans la textualité, mais d'une manière qui peut être canonique ou non, qui peut être modifiée, transformée, spécifique à certains textes ou parties de textes, ce qui rend ces structures plus ou moins reconnaissables. Mais c'est précisément pour cette raison que le problème du rapport entre grammaire et textes gagne à être posé explicitement, du point de vue des savoirs enseignés et des dispositifs d'enseignement, sous l'angle de l'interaction entre les niveaux de structuration du langage et non sous l'angle de l'opposition ou de la disjonction entre ceux-ci. L'examen des exemples a mis en évidence l'intérêt de préserver, lors du travail sur les textes, un niveau syntaxique de manipulation, mais aussi l'intérêt de décrire et d'analyser le rôle textuel que jouent les structures syntaxiques examinées. Dans une perspective d'ingénierie didactique articulant grammaire et texte, nous avons mis en pratique ce principe dans le cadre du projet FNS mentionné en introduction, en concevant deux logiques différentes d'articulation entre travail grammatical et travail textuel. A partir de ces logiques, schématisées ci-dessous, ont été élaborées huit séquences d'enseignement (de niveau primaire correspondant à la 7P et de niveau secondaire correspondant à la 10P) qui portent sur deux objets d'enseignement contrastés, le « complément de nom » et les « valeurs des temps du passé ».

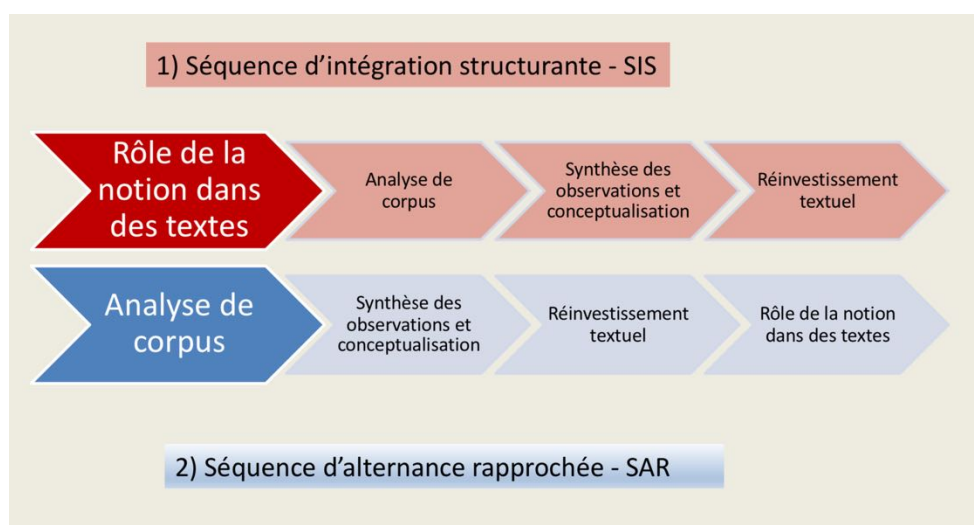


Fig. 11 : Deux logiques didactiques à la base de la construction des séquences d'enseignement dans le cadre du projet GRAFE'MAIRE.


La logique des séquences appelées « d'intégration structurante » prend comme point de départ l'observation de la notion grammaticale concernée dans des textes, puis dans un corpus d'exemples choisis, que les élèves manipulent et analysent syntaxiquement. Les élèves sont conduits à verbaliser leurs observations pour conceptualiser les caractéristiques de l'objet enseigné. A la fin de la séquence, les élèves sont amenés à réinvestir les savoirs grammaticaux en construction dans des tâches textuelles, explicitement orientées vers ce type de réexploitation.

La logique des séquences appelées « d'alternance rapprochée » démarre par un travail grammatical, d'observation, d'analyse et de manipulation de corpus, travail sur la base duquel les élèves sont conduits à verbaliser et à conceptualiser les caractéristiques de l'objet enseigné. L'étape suivante consiste en un réinvestissement des savoirs en construction dans des tâches textuelles spécialement conçues pour ce type de réexploitation, et c'est suite à ce réinvestissement que les élèves sont amenés à observer le rôle de la notion grammaticale concernée dans des textes.

Ces séquences ont été testées dans une quarantaine de classes, dans plusieurs cantons de la Suisse romande, et les premières analyses sont actuellement en cours. Nous présentons ci-dessus une activité extraite de nos séquences afin d'illustrer concrètement l'exploitation des manipulation syntaxiques à l'intérieur d'une unité textuelle.

Activité 2 : L'avis de recherche

La police a lancé un avis de recherche pour retrouver un individu, mais cet avis semble incomplet. Peux-tu le compléter ?



- 1) Travaille d'abord avec les étiquettes aimantées.
- 2) Réécris pour la police cet avis de recherche :
 - en ajoutant un maximum d'éléments du réservoir ;
 - en utilisant seulement les éléments du réservoir ;
 - tu peux ajouter plusieurs éléments du réservoir en les combinant ensemble ;
 - tu peux rajouter des virgules ou le connecteur « et ».

Réservoir d'éléments à ajouter

de Berne	qui est bleu / qui sont bleus	de grande taille	minuscule / minuscules	qui vient de Laponie
en cuir	avec une plume	immense / immenses	à rayures	vraiment brun / vraiment bruns
long / longs	très grand / très grands	qui court très vite	en fourrure	de 27 ans
rose / roses	à pois	âgé / âgés	tout abimé / tout abimés	athlétique / athlétiques
pointu / pointus	petit / petits	en amande	à la silhouette élancée	en laine mêlée

Avis de recherche

La police recherche un individu. Il porte un manteau et un chapeau. Il a des cheveux et des yeux.

Fig. 12 : Manipulations syntaxiques intégrées dans un projet d'écriture d'un texte, relevant du genre petite annonce.
© GRAFE'MAIRE.

L'activité ci-dessus porte sur la notion de complément de nom et a été conçue pour des élèves de 7P (éventuellement 8P) dans une perspective d'introduction de cette notion grammaticale, conformément à la progression des apprentissages présente dans le PER. L'activité se situe dans la première étape de la logique « d'alternance rapprochée », a pour objectif l'analyse et la manipulation de corpus et précède l'étape de conceptualisation. Comme on le constate, les élèves sont invités à manipuler des structures présentes dans le réservoir, en complétant de la sorte nécessairement des GN déjà minimalement présents dans le texte (*la police, un individu, etc.*). Ces ajouts successifs vont conduire en même temps à la complétion de la structure syntaxique GN (*un individu de grande taille / un individu à la silhouette élancée/ etc.*), et à la composition du texte, chaque texte produit n'étant qu'une variante parmi de multiples possibilités. La discussion des versions obtenues et des différences entre elles pourra sensibiliser les élèves aux caractéristiques définitoires du complément du nom au niveau syntaxique (dépendance syntaxique par rapport au nom au sein du GN, pluralité de compléments possibles pour le même nom, diversité de réalisations : adjectif, groupe prépositionnel, phrase subordonnée relative, etc.), mais aussi du rôle textuel de ces compléments dans la construction de la séquence descriptive que requiert ce genre textuel.

Un travail de ce type pose nécessairement la question de l'extension des « manipulations » : au-delà des manipulations syntaxiques, quelles manipulations peut-on envisager et dans quelles conditions ? A ce sujet, Tisset note : « Comme dans une démarche scientifique, on peut faire faire des 'expériences' en agissant sur un énoncé, phrase ou texte, en le raccourcissant, en l'augmentant, en changeant des mots, en déplaçant certains termes » (2010, p. 30). Ces « expériences » sont indéniablement porteuses et il n'y a pas de hiérarchie à priori à introduire au niveau des apprentissages suscités. Nous les utilisons nous-mêmes dans l'ingénierie didactique mise en œuvre dans le cadre de notre projet (cf. Bulea Bronckart, 2020 ; Bulea Bronckart, Gagnon & Marmy-Cusin, 2017 ; Marmy Cusin, Stoudmann, & Degoumois, 2022 ; Merhan & Gagnon, 2022).

Néanmoins, *raccourcir* (un texte ? un passage ? une séquence descriptive ou argumentative ? une phrase ? etc.), *augmenter* (un texte ? un passage ? une séquence descriptive ou argumentative ? une phrase ? etc.), ou *changer des mots* (avec quel rapport au sens ?) ne relèvent pas exactement du même ordre d'opérations que les manipulations syntaxiques, ni du point de vue des unités sur lesquelles ces expériences portent, ni du point de vue de leur capacité à mettre en évidence des propriétés de type systémique. Afin d'éviter les confusions, tout en préservant la légitimité d'entrées praxéologiques multiples dans le rapport des élèves à la langue et à son fonctionnement, nous soutenons la pertinence d'une didactique multiniveaux, synthétisée dans le schéma suivant.

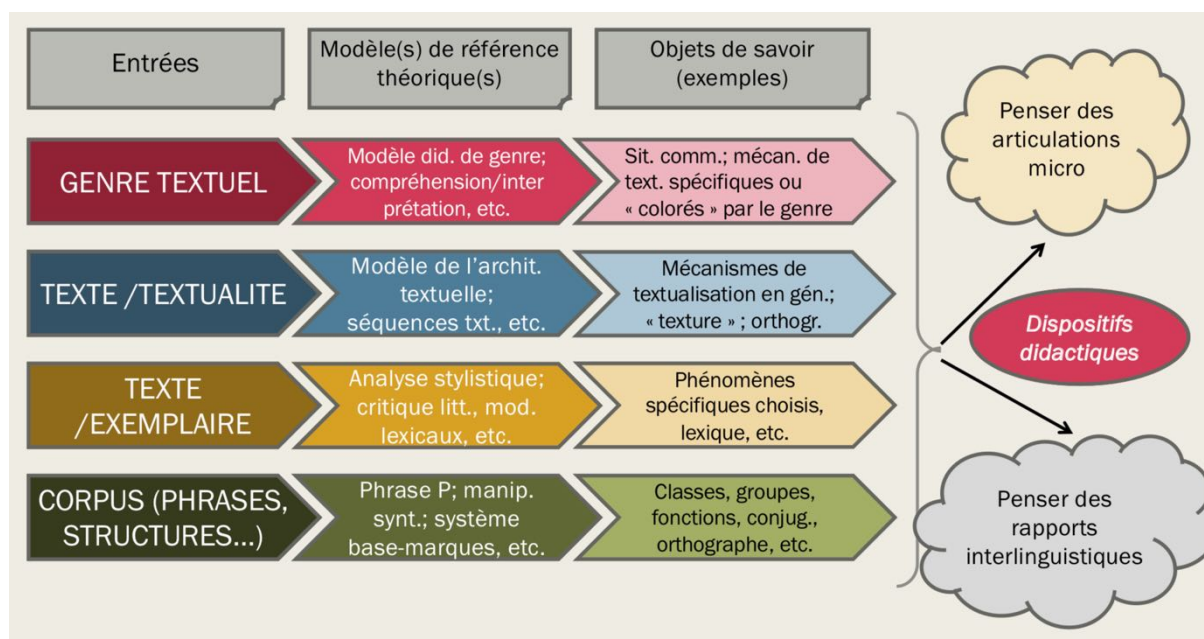


Fig. 13 : Schéma général d'une didactique de la langue multiniveaux

Les principes généraux de cette perspective reposent sur l'adoption de quatre entrées : le *genre textuel* ; le *texte* (ou *textualité*) comme unité générale d'organisation de la communication, transversale aux genres et auquel on peut saisir des mécanismes de textualisation ; l'*exemplaire de texte* (un texte spécifique, singulier, particulièrement adapté pour un certain type de travail ou une certaine notion) ; enfin le *corpus*, qui peut contenir des phrases, mais aussi des groupes ou autres structures pertinentes pour les travail sur les dimensions systémiques (en grammaire, orthographe, lexique ou conjugaison). Pour chacune de ces entrées sont identifiés des modèles théoriques de référence, didactiques, linguistiques ou littéraires, en fonction du domaine pertinent (deuxième colonne). Enfin, à partir de chacune des entrées on peut identifier des objets d'enseignement privilégiés (troisième colonne), mais aussi des possibilités d'articulation avec un autre niveau, ou des démarches interlinguistiques. Comme pour tout travail didactique, la mise en dispositif reste une condition *sine qua non* pour la mise en œuvre effective des entrées adoptées.

La présentation de cette approche est très rapidement schématisée et cette schématisation ne vise nullement à la complétude. Ce qui nous paraît important de souligner c'est la logique de construction et la motivation de clarifier le plus possible ce que l'on entreprend en classe, ce que l'on fait faire aux élèves, y compris pour mieux mettre en rapport ou mieux comprendre les interactions et enchevêtrements constitutifs de l'activité langagière.

Cette approche intégrative et multiniveaux de l'enseignement de la langue prend en considération l'examen des évolutions didactiques des dernière décennies ainsi que des analyses de moyens d'enseignement et de pratiques courantes. Comme nous l'avons argumenté ailleurs (cf. Bulea Bronckart, 2015a, 2015 b, 2015 c ; Bulea Bronckart, Gagnon & Marmy-Cusin, 2017), et comme nous avons essayé de le montrer dans cet article, elle préconise l'action et la réflexion sur la langue de manière indissociable, ce qui présuppose le renoncement à une conception hiérarchique des finalités de l'enseignement de la langue pour considérer que cet enseignement doit *à la fois* viser au développement de capacités de production/compréhension textuelle et à la construction de savoirs systémiques, ayant trait aux propriétés et structures d'une ou plusieurs langues naturelles. Cette prise de position requiert des moyens théoriques et didactiques de mettre en évidence les modes de manifestation de la grammaire dans les textes, ainsi que l'influence en retour que peuvent exercer les propriétés différentielles de textes (génériques ou autres) sur les conditions d'occurrence des structures grammaticales. Enfin, comme il ressort des analyses proposées et des exemples discutés, la prise en compte du fait que les domaines de la grammaire et des textes ne constituent pas deux blocs en interaction est ici pertinente, ce qui signifie qu'il est nécessaire de décrire les niveaux de structuration interne de chacun de ces domaines, les spécificités de ces niveaux pour de concevoir sur cette base le va-et-vient entre l'action sur la langue et la langue en action.

Bibliographie

- Aubert, F., & Messeiller, C. (2015). *Texte et langue. Memento 5-8*. Neuchâtel : CIIP.
- Balma, P.-A., & Tardin, Ch. (2013). *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*. Neuchâtel : CIIP.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Béguelin, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Bentolila, A., et al. (Éds) (2010). *L'île aux mots, 2e cycle (4 vols)*. Paris : Nathan.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. et Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Bloomfield, L. (1970). *Le langage*. Paris : Payot [Edition originale en anglais : 1933].
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. & Côté, L. (2014). Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire. Rapport de recherche: FRQSC.
- Bourdin, R., et al. (2010). *Mon manuel de français, 2e cycle (4 vols)*. Paris: Retz.
- Boutet, J. (2005). Pour une activité réflexive sur la langue. *Le français aujourd'hui*, 148, 65-74.
- Bronckart, J.-P. (2001). *Enseigner la grammaire dans le cadre de l'enseignement rénové de la langue*. Genève : DIP, Cahier du secteur des langues, N°75.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Genève : DIP, Cahier du secteur des langues, N°88.
- Bronckart, J.-P. & Sznicer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16.
- Bulea Bronckart, E. (2015a). À grammaire rénovée, exercices... ? *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 39-45.
- Bulea Bronckart, E. (2015b). *Didactique de la grammaire. Une introduction illustrée*. Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève: FPSE, 92 pp.
- Bulea Bronckart, E. (2015c). L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante. *Scripta*, 36, 57-74.
- Bulea Bronckart, E. (2020). Reflections on teaching devices articulating grammar and text. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.06>
- Bulea Bronckart, E., Gagnon, R. & Marmy-Cusin, V. (2017). L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 39-44.
- Bulea Bronckart, E., Marmy Cusin, V. & Panchout-Dubois, M. (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives. *Repères*, 56, 131-149.
- Bulea Bronckart, E. & Garcia-Debanco C. (Dir.) (2022). *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (Collection Recherches en didactique du français). Namur : Presses universitaires.
- Chartrand, S.-G. (2009). Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte. In R. Bergeron & R. Riente (éd.), *Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment ?* (pp. 13-15). Québec : Les publications Québec français [Texte initialement publié chez le même éditeur en 1995].
- Chartrand, S.-G. (2012a). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et professions*, 20(3), 48-59.
- Chartrand, S.-G. (2012b). Les manipulations syntaxiques. De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte. Montréal : CCDMD.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. & Simard, Cl. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : GRA-FICOR.
- Chomsky, N. (1969). *Structures syntaxiques*. Paris : Seuil [Edition originale en anglais : 1957].
- CIIP. (2006). *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande: orientations*. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande. Neuchâtel : auteure.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: auteure.
- Corteel, C. (2016). Les expansions du nom, côté élèves et côté manuels : représentations et pratiques scolaires. *Pratiques [En ligne]*, 169-170 | URL: <http://pratiques.revues.org/3071>.
- Coseriu, E. (2001). *L'homme et son langage*. Louvain : Peeters.

- De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2006). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9^e Colloque international de l'AirDF, Québec, 26-28 août 2004 [Cédérom]*. Québec: AirDF et Presses de l'Université Laval.
- Dolz J. & Simard, Cl. (dir.) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec : PUL.
- Élalouf, M.-L. (2012). La didactique de la grammaire dans vingt ans de la revue *Repères*. *Repères*, 46, 17-32.
- Fumeaux, M. (1990). *Français 4-5-6. Mémento*. Neuchâtel: COROME.
- Marmy Cusin, V., Stoudmann, S. & Degoumois, V. (2022). La fonction de complément de nom, entre grammaire et texte : un espace pour réinterroger la discipline français et sa didactique. In E. Bulea Bronckart & C. Garcia-Debanc (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (p. 223-246) (Collection Recherches en didactique du français). Namur : Presses universitaires.
- Melis, L. (1998). Réflexions sur la structure syntaxique du groupe nominal. In A. Englebert et al. (Eds.), *La ligne claire. De la linguistique à la grammaire* (pp. 99-116). Bruxelles: Duculot.
- Merhan, M. & Gagnon, R. (2022). Repenser l'enseignement des temps du passé à l'aide de la notion d'articulation. In E. Bulea Bronckart & C. Garcia-Debanc (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (Collection Recherches en didactique du français). Namur : Presses universitaires.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaétan Morin.
- Pellat, J.-Ch. (dir.) (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.
- Riegel, M., Pellat, J.-Ch & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Saussure, F. (de) (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Saussure, F. (de) (2002). *Écrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Schneuwly, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français : la grammaire doit-elle être utile? In J. Dolz et J.-C. Meyer (éd.), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français* (pp. 267-272). Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2004). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. *La Lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AirDF)* 35, 43-52.
- Tisset, C. (2010). *Enseigner la langue française à l'école*. Paris : Hachette Éducation.

Auteure

Ecaterina Bulea Bronckart est professeure de didactique du français à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses travaux couvrent principalement trois axes : la didactique de la langue première, avec un accent sur l'enseignement de la grammaire et sur les articulations entre grammaire et textes; les théories générales du langage, particulièrement l'oeuvre de Saussure et les approches dynamiques du langage ; le rôle du langage dans le processus de développement.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2022 de forumlecture.ch

Vom Handeln an der Sprache zur Sprache in Handlung: Reflexion über und anhand von syntaktischen Mustern

Ecaterina Bulea Bronckart

Abstract

Den Satzbau zu erforschen, ist für Schülerinnen und Schüler in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung, denn dies setzt Wissen über die Sprache als System voraus sowie die Entwicklung sprachlichen Handelns in Texten. Dieser Beitrag beschäftigt sich zunächst spezifisch mit den «syntaktischen Variationsmöglichkeiten», um ihre Funktion in der Französischdidaktik sowie die dadurch ermöglichten Lernerfolge zu beschreiben. Vor diesem Hintergrund wird die Prozesshaftigkeit im Gebrauch der Syntax als bedeutsam herausgestellt sowie das Klären des Sprachniveaus, auf dem entsprechende schulische Aktivitäten und Aufgaben basieren (syntaktische Phrase, Satz, Text, Textteil usw.). Anschliessend wird das Sprachsystem über die Syntax hinaus betrachtet und die Interaktion zwischen Grammatik und gesellschaftlichem Sprachgebrauch analysiert. Schlussfolgernd werden die didaktischen Auswirkungen der «syntaktischer Variationsmöglichkeiten» im weitesten Sinne und die allgemeinen Prinzipien einer mehrschichtigen Didaktik dargestellt.

Schlüsselwörter

Syntaktische Variationsmöglichkeiten, Sprache, System, Gebrauch und Wirkungsweise der Syntax, Französischdidaktik

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

Dall'azione sulla lingua alla lingua in azione: una riflessione su e a partire dalle manipolazioni sintattiche

Ecaterina Bulea Bronckart

Riassunto

La manipolazione della lingua implica questioni legate sia alla costruzione di una rappresentazione sistemica della lingua negli allievi, sia allo sviluppo della capacità di mettere in pratica la lingua nei testi. In questo articolo ci concentriamo innanzitutto sulle «manipolazioni sintattiche», allo scopo di spiegare il contesto della loro comparsa nella didattica del francese, di illustrarle e di descrivere l'apprendimento che consentono. Su queste basi, formuliamo alcuni punti di vigilanza, tra cui l'importanza di preservare il carattere procedurale delle manipolazioni e di chiarire il livello linguistico su cui si concentrano le attività o i compiti scolastici (gruppo sintattico, frase, testo, parte di testo, ecc.) Ci poniamo quindi il problema delle condizioni che permettono di estendere l'idea di manipolazione anche oltre la sintassi e analizziamo in questo senso l'interazione tra la grammatica e gli utilizzi sociali del linguaggio. Per concludere, presentiamo le implicazioni didattiche delle «manipolazioni della lingua» in senso lato e i principi generali di una didattica multilivello.

Parole chiave

Manipolazioni sintattiche, lingua, sistema, utilizzi, didattica del francese

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2022 di forumlettura.ch