

***Groupe  
de  
Réflexion  
Interdisciplinaire  
sur les  
Programmes***



Ce document est la propriété de son auteur et du G.R.I.P.. Tout usage autre que personnel est soumis à leur autorisation.

## **L'influence de la linguistique sur la grammaire scolaire**

**Cécile Revéret**

Dans les années 1960, est apparue une nouvelle discipline dans les universités : la linguistique. De multiples courants s'y affrontaient. La recherche était éclatée, s'exprimant dans une profusion de publications. Dès 1975, elle s'introduisit dans l'enseignement de la grammaire scolaire, qui en fut profondément modifié.

La *linguistique structurale* de Jakobson et la *grammaire générative et transformationnelle* de Chomski s'y trouvèrent mêlées sans discernement, alors que leurs options sont radicalement opposées.

Plus tard, en 1996, la *linguistique de l'énonciation* et la *grammaire de texte* furent introduites dans les programmes. Si on ajoute la *théorie de la communication*, issue des travaux de Jakobson, l'ensemble forme un véritable pot-pourri de notions nouvelles, plus ou moins cohérentes, plus ou moins clairement présentées dans les manuels, et plus ou moins maîtrisées par les enseignants.

De ces différents courants, que nous décrirons rapidement, nous dégagerons les traces qu'ils ont laissées dans les programmes scolaires.

## A. LA RÉFORME DE 1975

L'opposition entre les deux courants majeurs qui ont influencé les réformes de 1975 n'est pas nouvelle : méthode empiriste et conception rationaliste coexistaient depuis des siècles.

La grammaire générative et transformationnelle est apparue dans les années 60 au moment où la linguistique était dominée par le structuralisme. Les deux approches de la langue s'opposent fondamentalement.

La linguistique structurale étudie la langue à partir d'un corpus. Il s'agit d'une conception empiriste. Le corpus est consacré par l'usage. On part des faits linguistiques pour établir la description complète d'une langue et de son fonctionnement.

Grevisse ne fait rien d'autre en 1936, lorsqu'il publie *Le bon usage*. Il fait l'inventaire des constructions utilisées par les écrivains et en extrait des règles. Il entérine l'usage. La différence est dans le choix du corpus et dans le souci normatif.

La grammaire générative et transformationnelle (GGT) présuppose une langue universelle, innée, incarnation de la pensée logique, faite d'énoncés minimaux. Le langage serait une suite de transformations de ces énoncés minimaux. La GGT étudie les mécanismes qui permettent la formulation d'un nombre infini de phrases – ou comment les énoncés complexes sont « générés » à partir des énoncés minimaux.

La filiation est claire - et revendiquée par Chomsky – avec la *Grammaire Générale et Raisonnée de Port-royal* d'Arnaud et Lancelot (1756). La grammaire y était présentée comme résultant de la raison universelle, se justifiant par la Logique qui préside à l'usage de la langue.

<u>Méthode empiriste</u> <u>Grammaire réflexive</u>	<u>Méthode rationaliste</u> <u>Grammaire intuitive</u>
Conception de la grammaire fondée sur l'usage, illustrée par exemple dans <i>Le Bon Usage</i> de Maurice Grevisse puis par la linguistique structurale	Grammaire de Port-Royal. Gramm. Générative et transformationnelle ( Chomsky)

Pour la linguistique structurale, il n'y a pas de bon ou de mauvais usage. Alors que pour la GGT, il s'agit de comprendre pourquoi certains énoncés sont agrammaticaux et de les exclure.

### Effets de ces deux courants sur la grammaire scolaire :

1. La linguistique structurale se propose de décrire le fonctionnement des langues - sans aucun souci de normativité.

Pour la grammaire distributionnelle (méthode d'analyse typique de la linguistique structurale, née aux États-Unis vers les années 30), le premier critère d'analyse syntaxique est la distribution des mots dans la chaîne parlée (axe syntagmatique).

Tous les mots qui peuvent occuper la même position (formant l'axe paradigmatique) appartiennent à la même catégorie de mots : d'un point de vue distributionnel, un *article*, un *adjectif démonstratif*, un *adjectif possessif*, un *adjectif numéral cardinal*, un *adjectif indéfini* peuvent commuter. S'ils peuvent commuter, c'est qu'ils appartiennent à la même classe. C'est ainsi qu'une nouvelle classe grammaticale fut créée, qu'on appela la classe des *déterminants*.

Pour justifiée qu'elle soit – et pas si nouvelle, la notion de déterminant remontant aux années 1880 - cette simplification a eu des effets regrettables d'un point de vue scolaire : on constate que les élèves ignorent en général la nature de chacun de ces *déterminants*. Et ils ne comprennent pas, par exemple, en quoi un adjectif *indéfini* peut *déterminer* quoi que ce soit.

La grammaire structurale a par ailleurs distingué la classe des mots principaux et la classe des mots adjoints, a instauré une hiérarchie, chaque phrase pouvant être réduite en un énoncé minimal : **sujet + verbe**.

Dans une phrase développée, la structure est : **Groupe Nominal Sujet + Groupe Verbal**, ou de manière simplifiée : **GNS + GV**. Étant entendu que **GNS** et **GV** sont susceptibles d'avoir des compléments qui eux-mêmes se décomposent en **GN**, en **GNS** et en **GV**. Par **expansions**, on passe ainsi de la phrase minimale à la phrase complexe.

Dans les années 70, ces conceptions se sont matérialisées dans les manuels par des analyses « en arborescences » supposées rendre ces hiérarchies très claires.

Les effets furent fâcheux, un tel formalisme, amusant pour qui possède bien la syntaxe, ne pouvant que dérouter les élèves qui étaient en train de l'apprendre. On vit dans les cahiers pousser des « arbres » colorés dont la ramure partait en tous sens. Et l'on abandonna. Mais curieusement, les termes de **GNS** et **GV** se sont maintenus. Maint élève de collège baptise aujourd'hui tout groupe de plus de deux mots **GNS**, même s'il est complément !

D'autre part, -cette possibilité, légitime d'un point de vue fonctionnel, de mettre un tas de mots dans un groupe, fait que les élèves ne savent plus identifier les éléments de ce groupe et ignorent leur fonctionnement :

Dans *Il parle de [la maison que son père a bâtie]*, les termes entre crochets sont baptisés *G.N. Complément d'objet indirect du verbe parle*. Ce qui n'est pas faux, mais ne dispense pas ou ne devrait pas dispenser d'analyser la relative. Ni le pronom relatif.

Autre exemple : dans *Je nourris le chat de la voisine pendant les vacances*, *Le chat de la voisine* forme assurément un groupe nominal. Mais comme on n'a jamais demandé aux élèves d'en analyser les éléments, ils sont incapables de comprendre le cas du génitif, aussi bien en allemand qu'en latin.

Avec le recul, le principal reproche que l'on peut faire aux applications scolaires de la grammaire structurale est sans doute d'avoir tenté de substituer une rationalité mécanique à l'approche réflexive de la langue. C'est particulièrement flagrant avec le traitement *des compléments circonstanciels*.

La grammaire distributionnelle, on l'a vu, décrit les règles de « placement » des mots sur l'axe syntagmatique. Il se trouve que les compléments circonstanciels peuvent, le plus souvent, être déplacés. Le critère sémantique étant rejeté par principe, la *déplaçabilité* (sic) du complément circonstanciel devient son seul critère d'identification. Cette caractéristique ayant remplacé la définition, la compréhension de la notion de circonstance est tombée dans les oubliettes.

C'est ainsi qu'on voit des élèves de primaire fabriquer de grandes étiquettes adhésives et jouer au puzzle sur le tableau. Les étiquettes valent dans tous les sens et l'on fait des essais : si l'étiquette peut être placée dans plusieurs endroits, c'est un complément circonstanciel. Pauvreté de la réflexion...

## 2. La grammaire générative et transformationnelle

Elle est née des problèmes que la syntaxe distributionnelle ne résolvait pas. Celle-ci ne savait pas, par exemple, trouver des critères formels qui puissent expliquer pourquoi certains énoncés sont valables et d'autres non, ou expliquer pourquoi des énoncés, identiques du point de vue de la distribution et de la nature de leurs constituants, ont des sens différents (par ex. le complément du nom objectif et le complément du nom subjectif : *la peur de l'accident / la peur de la mère*.)

Les transformations apportent une solution :

*Mon chien mange la pâtée*

*Mon chien mange le soir*

Ces deux énoncés semblent comparables, mais ils n'acceptent pas les mêmes transformations.

Transformation interrogative :

*QUE mange le chien ?*

*la pâtée* est possible ; *le soir* est impossible.

QUAND *mange mon chien ? le soir* est possible, *la pâtée* ne l'est pas .

Transformation à la voix passive :

*La pâtée est mangée par mon chien* ( possible)

*Le soir est mangé par mon chien* ( impossible)

Selon la théorie de Harris et Chomsky, la syntaxe d'une langue est formée d'un nombre limité de phrases de base, toutes les autres phrases résultent d'opérations de transformations (déplacements, substitutions, ajouts). La grammaire générative veut trouver un modèle performant qui expliquerait par quelles règles les transformations – en nombre fini – permettent d'engendrer, de **générer**, toutes les phrases grammaticales d'une langue.

Voici un exemple. Il montre l'équivalence entre une proposition relative et un adjectif épithète :

*Il cherche une maison qui soit proche de la mer*

*Il cherche une maison proche de la mer.*

Les manuels ont beaucoup pratiqué les exercices de transformation et ils l'utilisent encore aujourd'hui, avec, toujours, le souci de grammaticalité. Si les maîtres ont oublié ou ignorent le propos *scientifique* des concepteurs de cette étude de la langue, les élèves en tirent un bénéfice incontestable : ils manipulent la phrase, la « travaillent ». C'est un bon exercice de rédaction.

## B LA RÉFORME DE 1996

### La théorie de la communication : le schéma emprunté à Roman Jakobson.

La notion de communication est vieille comme le monde, mais elle a été théorisée dans les années 1945/1950 en même temps que la théorie de l'information. Celle-ci est née des préoccupations techniques des ingénieurs au moment de la conception des premiers calculateurs électroniques. Roman Jakobson a adapté au langage humain les schémas des ingénieurs en informatique.

Rappel des fondements de la théorie :

La communication suppose plusieurs éléments :

- L'émetteur, élément qui, comme son nom l'indique, émet un message.
- Le récepteur, élément qui recevra le message.
- Le message, élément porteur d'information quelle qu'elle soit. Ce message est transmis de l'émetteur vers le récepteur.
- Le code ou langage en lequel le message est formulé.
- Le canal ou la voie par laquelle va circuler le message de l'émetteur vers le récepteur.

En pratique, dans une conversation par exemple, chaque interlocuteur est tour à tour émetteur et récepteur, le sens de la communication s'inversant alternativement.

Depuis 1996, la théorie de la communication est entrée dans les programmes, et tous les manuels, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, commencent invariablement par les mêmes chapitres sur la communication.

Les élèves doivent observer des images ou des bandes dessinées et doivent décrypter des dialogues. On leur demande ensuite d'apprendre des définitions comme celles-ci :

« *Pour communiquer, il faut qu'il y ait un émetteur, un message clair, un récepteur et le désir d'échanger.* »

« *Entendre, c'est percevoir un son ou une parole par le sens de l'ouïe sans que cela soit volontaire.* »

Quelles découvertes ! C'est donc cela le travail du collègue ?

- Savoir qui parle : l'énonciateur.
- A qui il parle : le destinataire.
- Où et quand l'énoncé est produit.

Ces pauvres questions vont être le point de départ de toute étude de texte au collège. Parfois, elles en constituent l'essentiel.

Cela se compliquera lorsqu'il s'agira de distinguer l'énoncé *ancré* dans la situation d'énonciation de l'énoncé *coupé* de la situation d'énonciation en s'aidant des *déictiques* ...

Cette théorie de la communication est sans doute le courant qui exerce l'influence la plus tenace sur l'enseignement des lettres.

### La grammaire textuelle

Elle s'est constituée dans les années 70 au moment où dominait la grammaire générative. Elle adopte les mêmes postulats, selon lesquels il « *existerait un ensemble de règles explicites capables de rendre compte de la bonne formation de la totalité des textes* » (Tanya Reinhart 1980). Mais elle s'oppose à elle en ceci qu'elle ne se limite pas à la phrase : « *Ce qui fait qu'un texte est un texte n'est pas sa grammaticalité mais sa textualité* » (Beaugrande 1990 ).

Qu'est-ce qui fait qu'un texte est cohérent, que les informations s'enchaînent de façon logique, que les personnages sont identifiés sans ambiguïté ?

La grammaire de texte se propose de s'affranchir de la limite de la phrase et prend en compte l'enchaînement des phrases et la cohérence du texte, les mots de liaison et les mots de reprise : pronoms, substituts lexicaux, ainsi que le fonctionnement des temps verbaux.

Bernard Combettes, le spécialiste de la grammaire textuelle en France, s'est particulièrement intéressé au *thème* et au *rhème* (ancienne distinction d'Aristote *sujet / prédicat*), appelés aussi *thème* et *propos*, et à la façon dont les thèmes se succèdent dans un texte. Le *thème* est ce dont on parle, c'est ce qu'on pose en tête de phrase (pas nécessairement le sujet du verbe). Le *propos* est ce que l'on dit sur ce thème, l'information nouvelle.

Cette approche est particulièrement intéressante lorsqu'on aborde en classe la voix passive.

a) *Mon jardin a été dévasté par la fouine que l'on voit rôder le soir dans le quartier.*

b) *La fouine que l'on voit rôder le soir a dévasté mon jardin.*

On dit souvent aux élèves que ces deux phrases disent « la même chose ». Or, si le résultat est le même concernant les fleurs saccagées, les phrases ne sont pas équivalentes : le propos est différent selon le thème que l'on a choisi.

Dans a) je parle du jardin.

Dans b), je parle de la fouine.

Dans a) j'apprends que c'est la fouine la responsable : c'est l'information nouvelle.

Dans b), j'apprends que le nouveau méfait de la fouine concerne mon jardin : c'est l'information nouvelle.

Malheureusement, cette perspective des recherches de Combettes est souvent négligée dans les manuels. Ce que ceux-ci ont retenu de ces travaux fort intéressants, ce sont les enchaînements des thèmes d'une phrase à l'autre. On parle dès la classe de 5e de progression thématique à thème constant, ou à thème linéaire ou à thème éclaté, distinctions délicates pour qui ignore ce qu'est un *pronom* ...

Car le problème est là : le fait d'avoir nommé ce travail *grammaire de texte* a créé un malentendu et une grosse confusion.

La *grammaire de texte* a une application très utile pour la formation à la composition française ou à la dissertation. Apprendre à maîtriser la cohérence textuelle, quoi de plus utile pour apprendre à rédiger ? **Mais ce n'est pas de la grammaire.**

Certains chercheurs dans ce domaine, comme Jean-Michel Adam, ont vu le risque ; ils ont placé leurs travaux sous l'intitulé **linguistique textuelle** pour éviter, précisément, toute confusion avec la grammaire traditionnelle.

Mais le Comité National des Programmes n'a pas eu ces scrupules en recommandant de « *relier les apprentissages grammaticaux aux tâches de production : la grammaire ne doit intervenir qu'à l'occasion du travail sur les textes et des activités d'écriture. On privilégiera la grammaire de texte et non celle de phrase, les entraînements grammaticaux centrés sur la signification et non l'analyse formelle.* » (janvier 1992).

Les jeunes enseignants ne font plus de grammaire de phrase. Avec un superbe alibi : ils font de la grammaire, ils en sont persuadés. Mais il s'agit de grammaire de texte...

\*  
\*                      \*

Toutes ces recherches sur la langue et le langage sont passionnantes. Elles explorent, elles tâtonnent ; parfois elles aboutissent à des impasses, parfois elles sont lumineuses.

La linguistique aurait pu cohabiter avec la grammaire traditionnelle. Elles sont en effet complémentaires. L'expérience montre qu'on ne peut comprendre celle-là que si on maîtrise celle-ci. Malheureusement des Diafoirus se sont entichés de cette nouvelle discipline – séduits souvent par son lexique obscur qui leur permettait d'en « imposer ». Chargés de responsabilités dans l'élaboration des programmes scolaires, ils ont introduit de force cette matière en gestation, sans le recul nécessaire. Ils ont bouleversé l'apprentissage de la langue française dans les écoles et les collèges.

La linguistique n'est pas responsable du sort qu'on a fait à la grammaire scolaire depuis quarante ans.

Ne sacrifions ni l'une, ni l'autre, mais appliquons l'une et l'autre au niveau qui convient à chacune.

Stage du G.R.I.P. au Lude – novembre 2008