

# **DIDACTIQUE DU FRANÇAIS**



Jean-Louis CHISS  
Jacques DAVID

# DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Enjeux disciplinaires  
et étude de la langue

ARMAND COLIN

Ce livre est la nouvelle édition entièrement revue et corrigée d'un ouvrage paru sous le même titre chez le même éditeur en 2012 comme hors-série à la revue *Le Français aujourd'hui*.

Illustration de couverture © Fotolia.com – Rawpixel.com

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1<sup>er</sup> juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	 <p><b>DANGER</b> LE PHOTOCOPIAGE TUE LE LIVRE</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	---	--

© Armand Colin, 2018

Armand Colin est une marque de  
Dunod Éditeur, 11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff  
ISBN 978-2-200-62234-3

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# ■ Table des matières

Présentation générale	11
-----------------------	----

## **PARTIE 1**

### **HISTOIRE, ACTUALITÉ ET CONTEXTES**

<b>1 La grammaire entre théorie et pédagogie</b>	<b>19</b>
--	-----------

1 Théorie et pédagogie de la grammaire : un parcours historique	21
---	----

2 Le grammatical et le rhétorique – le linguiste et le discours	29
---	----

3 Brunot et Bally : les savants, les pédagogues et l'horizon didactique	33
---	----

Le didactique comme critique du dispositif grammatical	34
--	----

Le didactique au centre du dispositif théorique	38
---	----

Linguistique et didactique : autonomie ou spécificité ?	41
---	----

En guise de directions de recherche	44
-------------------------------------	----

4 La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la « crise » de l'enseignement du français ?	47
--	----

Trente ans de polémique et après ?	48
------------------------------------	----

Sermonner ou travailler	51
-------------------------	----

Des « réponses » politiques à la « crise » : l'exemple de la grammaire	54
--	----

Un besoin d'histoire et d'épistémologie	57
---	----

<b>2 Les contextes</b>	<b>59</b>
------------------------	-----------

1 Variétés de langue et diversité des approches grammaticales francophones	59
--	----

Position du problème	59
----------------------	----

Quel corpus de grammaires francophones ?	63
--	----

Quelles conceptions de la langue dans les grammaires francophones ?	70
---	----

Pour conclure	76
---------------	----

2 Les grammaires de référence dans la francophonie : contextualisations et variations	78
---	----

Une problématique de la contextualisation	79
---	----

Trois grammaires francophones au crible de la variation	83
La variation linguistique, entre modélisation et enseignement	91
<b>3 La didactique de la langue et des discours, et la rénovation de l'enseignement du français</b>	<b>94</b>
La rénovation dans le contexte culturel en général	97
Les problèmes et tâches de la didactique du français	99
Recherche et formation des enseignants	109
<b>4 Les programmes pour l'école primaire française dans les débats en didactique du français</b>	<b>113</b>
De l'intégration à la transversalité des apprentissages	114
Des apprentissages langagiers spécifiques ou décloisonnés	115
Reconnaitre les savoirs littéraires et linguistiques	116
Une conception et un programme d'étude de la langue problématiques	117

## **PARTIE 2**

### **QUESTIONS DE DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE**

<b>3 Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire</b>	<b>127</b>
1 Au tournant des années 2000 : une situation stabilisée ?	127
2 Les contenus et la métalangue	129
3 Entrer dans la grammaire	132
4 Trajets de l'apprenant et progression d'enseignement	133
5 De la grammaire à la culture grammaticale	136
6 Des ouvertures vers la pluralité et la complexité	137
7 Faire une grammaire : organisation du champ et prise en compte de l'apprenant	140
Extension du champ	141
Répartition de la matière	145
Démarche et traitement des contenus	146
Enseignement et apprentissage	149
Opérations et métalangage	150
8 Métalangages, didactique du français et enseignement de la grammaire	152
Métalangages et modèles	153
L'étude de la langue et les enjeux des métalangages	156
L'enseignement de la grammaire et l'obstacle terminologique	159
Terminologies et options théoriques	161

Exemples terminologiques : variables et problèmes	163
Retour historique et réflexif	165
<b>9 Progression grammaticale et stratégies d'enseignement</b>	<b>174</b>
La progression et les variables	175
La progression et les apprentissages langagiers/linguistiques	177
La progression et les activités métalinguistiques	178
La progression et la double entrée	179
La progression et les textes	181
<b>4 La phrase et/ou le texte ?</b>	<b>183</b>
<b>1 Linguistique textuelle et didactique du français</b>	<b>183</b>
Cohésion textuelle et progression thématique	184
Implications didactiques	185
Anaphore et chaîne substitutive	187
Des recherches linguistiques... aux recherches en psychologie du langage	189
Cohésion textuelle et temps verbaux	190
Quelles implications pour la didactique du texte écrit ?	193
Cohésion textuelle et connexité	195
Problèmes d'acquisition	197
<b>2 Et la grammaire de phrase ?</b>	<b>198</b>
La phrase des linguistes	200
Les unités de la pratique langagière	204
<b>5 L'étude de la langue dans la formation des enseignants de français</b>	<b>209</b>
1 Objectifs et démarches	209
2 Renouveler le traitement des contenus	211
3 De la multiplicité des points de vue	213
4 Des dérives possibles en didactique de la langue	216
5 Des conditions requises en formation	220

## **PARTIE 3**

### **QUESTIONS DE DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE**

<b>6 L'orthographe du français et son apprentissage</b>	<b>229</b>
1 L'évolution de l'enseignement de l'orthographe	230
Un enseignement fossilisé entre exercices de mémorisation et d'application	231
La dictée : un exercice emblématique qui se transforme	232
2 De la critique des enseignements orthographiques à l'apport des sciences du langage	234
Une orthographe intégrée à la production textuelle	235
L'influence des recherches psycholinguistiques	238
3 Quelles perspectives pour les apprentissages orthographiques ?	240
S'appuyer sur les expériences d'écriture des élèves	240
Apprendre à distinguer les erreurs des procédures sous-jacentes	242
Construire et gérer différents niveaux d'habiletés	243
Repérer et analyser les catégories linguistico-graphiques	244
Mettre en œuvre des procédures cohérentes et efficaces	245
4 Pour conclure : apprendre résolument à orthographier	247
<b>7 La règle orthographique</b>	<b>249</b>
1 L'accord du participe passé et les représentations de l'orthographe	250
2 Réforme, enseignement et recherche	251
3 D'un arbitraire à l'autre	253
4 Du « cliché pédagogique » à l'élaboration savante	255
5 Règle et réorganisation d'un savoir sur la langue	256
6 Enseigner l'orthographe à l'école	258
7 Des recherches sur l'orthographe à son apprentissage	260
8 L'orthographe, de la faute à la règle	262
9 L'orthographe, l'explicite et l'implicite de la règle	264
10 La règle orthographique entre savoirs « procéduraux » et « déclaratifs »	266



<b>8 Orthographe, écriture et production de texte</b>	<b>271</b>
1 Conceptions et délimitations du domaine orthographique	272
De l'orthographe à l'apprentissage du lire-écrire	272
L'orthographe entre conceptions psychologiques et linguistiques	274
2 La dimension orthographique dans l'écriture	276
Orthographe et représentations de l'écriture	276
Orthographe et écriture « non scolaire »	279
Orthographe et réécriture	282
3 Perspectives didactiques	285
<b>9 Maîtriser l'orthographe des verbes</b>	<b>289</b>
1 Les composantes de l'écriture du français	290
2 Une confusion majeure : l'homophonie en /E/ des finales de verbes	292
Les erreurs de l'expert	292
Les erreurs de l'apprenant	294
Des arguments linguistiques...	295
... aux arguments psycholinguistiques	297
3 Conclure en proposant des aménagements orthographiques	300
<b>10 Les rectifications de l'orthographe et la formation des enseignants</b>	<b>303</b>
1 État des lieux	303
2 Enquêter auprès des jeunes enseignants	304
3 Pour conclure	308
<b>11 Peut-on encore enseigner l'orthographe ?</b>	<b>311</b>
1 Que pouvons-nous retenir des recherches sur l'orthographe ?	313
2 Pour un apprentissage explicite et progressif de l'orthographe	316
<b>Bibliographie</b>	<b>319</b>
<b>Sources bibliographiques de l'ouvrage</b>	<b>347</b>



# ■ Présentation générale

CET OUVRAGE REPREND partiellement la matière d'un recueil de 2012 paru dans la collection *Le Français aujourd'hui* qui a, un temps, accompagné la revue homonyme. L'éditeur nous a permis de reconfigurer le contenu (par addition, soustraction et modifications) et de le faire paraître dans une collection réputée, ouverte à un plus large public. Nous n'en avons pas changé l'état d'esprit : livrer à la communauté éducative et universitaire des éléments de connaissance et de réflexion sur la langue française et son enseignement. Le français comme langue et comme discipline constitue, en France d'abord mais aussi dans les francophonies, un objet de discussions et de prises de position au sein de la société, largement au-delà de l'institution scolaire, et dans le temps long de l'histoire. C'est pourquoi nous avons organisé une première partie marquée par la dimension historique et par la contextualisation. On ne s'étonnera pas dès lors qu'y figurent des examens de la conjoncture contemporaine sans tenir la chronique des incessantes « réformes » des orientations et programmes, aussitôt mis en œuvre que passés aux oubliettes, comme si ce domaine ne pouvait donner prise à une quelconque cumulativité. Le sentiment de « crise » apparaît si répandu chez les acteurs qu'il est devenu pour ainsi dire endémique et qu'il faut mobiliser les ressources de l'histoire pour remettre en perspective l'actualité. Nous sommes restés particulièrement attentifs aux mouvements de « rénovation » de l'enseignement du français (en France ou en Suisse Romande par exemple) ainsi qu'aux travaux de construction de la didactique de la discipline « français » dont nous avons été, avec d'autres, des acteurs engagés. En étudiant certaines grammaires de référence dans trois pays francophones (Québec, Suisse, Belgique), nous avons cherché à savoir si le « modèle » français de manuel grammatical était ou non prévalent et si existait une prise en compte des variations locales de la langue. Enfin, la question de la formation des enseignants s'est présentée d'emblée comme fondamentale, en France et au-delà, soumise à transformations institutionnelles périodiques, ainsi que l'attestent à l'heure où s'écrivent ces lignes, les

projets de remise en cause des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) qui avaient elles-mêmes succédé aux Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), le tout sur une période assez courte.

Choisir de se concentrer sur les deux « sous-disciplines » que sont la grammaire et l'orthographe, c'était, dans la voie ouverte précédemment, privilégier des domaines traditionnellement reliés, dans lesquels la nécessaire transmission de savoirs n'empêche en rien – au contraire – les débats éducatifs et politiques. C'est pourquoi nous avons frontalement abordé, dans la deuxième partie, les questions cruciales de tout enseignement de la grammaire : délimitation du domaine (extension et limites), définition des progressions possibles, modèles théoriques sous-jacents (« entrées » formelles ou sémantiques, « doubles entrées »), métalangages et terminologies, en veillant à ne pas ignorer, malgré la centration sur le français langue première (ou « maternelle »), les problématiques propres au français langue seconde ou étrangère. L'apprentissage par les élèves des notions grammaticales, les trajets des apprenants ont été auscultés dans une perspective plus large visant la conquête du « sens grammatical », d'une « culture grammaticale » susceptible de s'intégrer à une vision humaniste de l'enseignement. Mais, parmi les élargissements et – en termes de contenus de savoirs – nous sommes revenus sur les relations entre la linguistique de la phrase et la linguistique du texte en discutant la question des niveaux d'analyse et la pertinence même de ce concept de « phrase ».

Par bien des aspects, le champ de l'orthographe a été traité de façon similaire en insistant peut-être davantage sur les dimensions politiques et sociétales à côté des éléments descriptifs et didactiques. Et il est vrai que les déficiences orthographiques et leur intériorisation par les sujets ont un impact sur les destins scolaires et professionnels. Sans doute est-ce cela qui, combiné aux représentations du français inscrites dans l'histoire depuis le xvi<sup>e</sup> siècle, provoque les passions autour des « réformes » et encore récemment des « rectifications » orthographiques. Dès lors se trouvent mobilisées les études sur les « erreurs » des apprenants, instructives en ce qu'elles disent de leurs conceptions et savoirs et renvoyant à la polysémie de la « règle », en lieu et place de la vision restrictive et normative léguée par la tradition. Il y faut des exemples dont ici le traitement de la morphologie verbale écrite. Mais là encore les limites à conférer au champ orthographique et sa disposition dans la structuration disciplinaire renvoient aux questionnements des deux premières parties : faut-il par exemple élargir l'orthographe à l'écriture, la travailler en relation à la phonétique, au lexique, à la grammaire ?

Ce n'est pas un lieu commun obligé que d'affirmer le caractère résolument non exhaustif des connaissances apportées par cet ouvrage. Il n'est pas assuré non plus que les débats dont il est question ici n'aient pas fait ailleurs l'objet d'autres développements. Mais nous revendiquons le choix des informations, leur organisation, et la mixité avec un point de vue explicite sans lequel il n'y a pas, selon nous, de dimension formative et de plaisir (éventuel) de lecture.



# ■ **Partie 1**

## **Histoire, actualité et contextes**





CETTE PREMIÈRE PARTIE, où dominent, conformément à l'objet de cet ouvrage, les développements sur l'étude de la langue et spécifiquement de la grammaire, a une fonction d'ouverture et de cadrage. Elle inscrit le travail dans des perspectives historiques et épistémologiques en faisant une place aux débats qui, depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à notre actualité, traversent l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue et comme discipline scolaire.

Les notions de « crise » et de « rénovation » en constituent, ensemble, la trame avec leurs aspects théoriques et institutionnels dont l'organisation académique du champ dénommé « didactique du français ». Une réflexion sur les programmes et les décalages entre le prescrit, le réel et le souhaitable, ainsi que sur le périmètre disciplinaire fournit une grande partie de la matière ici traitée. Mais une attention particulière est portée aux variétés internes à la langue française et aux contextes d'enseignement-apprentissage en francophonie.

La démarche obéit donc au double souci de conceptualisation et de contextualisation, fidèle à la vocation d'une didactique aussi soucieuse de ses ancrages théoriques (dont son rapport aux sciences du langage) que de sa visée praxéologique.

Évidemment, bien des questions évoquées dans cette première partie seront reprises, élargies à d'autres objets d'enseignement ou considérées d'un point de vue différent dans les deuxième et troisième parties.



# ■ Chapitre 1

## La grammaire entre théorie et pédagogie

TOUTE RÉFLEXION SUR LA GRAMMAIRE devrait, en toute rigueur, ne pas contourner l'exercice lexicographique tant il est vrai que la polysémie du terme crée la première source de difficultés à qui veut définir un *objet* pour sa recherche. D'autant que l'extraordinaire extension du terme à des domaines non linguistiques – ou non spécifiquement langagiers – ne saurait s'interpréter dans les termes du snobisme intellectuel (la « fortune » d'un mot) mais reflète une forêt d'options *théoriques* où les métaphores cachent et révèlent des ensembles conceptuels. De la grammaire du récit à celle de la poésie, de la grammaire de la peinture à celle de l'architecture, de la grammaire du cinéma à celle du tricot (cité à l'article « Grammaire » du *Grand Larousse de la langue française*, abrégé en *GLLF*) la compréhension du terme en vient à se réduire à « Ensemble des règles d'un art, d'une science » (*ibid.*). Mais l'exportation du terme hors du champ proprement linguistique ne fonctionne pas, tant s'en faut, comme une analogie séduisante puisqu'il arrive, par un renversement significatif, que sa définition en linguistique *se réfère* à son usage dans une autre activité. Ainsi Sausure :

La linguistique statique ou description d'un état de langue *peut être appelée grammaire, dans le sens très précis et d'ailleurs usuel* qu'on trouve dans les expressions « grammaire du jeu d'échecs », « grammaire de la bourse », etc., où il s'agit d'un objet complexe et systématique, mettant en jeu des valeurs coexistantes (1972, p. 185 ; c'est nous qui soulignons).

La limitation arbitraire de l'emploi du terme *grammaire* à tout ce qui touche au domaine du langage et des langues naturelles, si elle élimine de fait les occurrences précédentes, laisse intacte une polysémie dont la systématisation même varie en fonction des points de vue professionnels (le classement du/des lexicographe(s), du/des linguiste(s), etc.) et des stratégies polémiques-théoriques (par exemple manière de découper le champ des théories du langage passées et présentes).

Au travers de variations très sensibles et révélatrices, un relevé opéré dans un certain nombre de dictionnaires ou d'articles terminologiques sélectionnerait quatre acceptions de *grammaire* :

- 1) La grammaire comme science, comme théorie de la langue visant à la description et à la connaissance des règles de fonctionnement de la structure linguistique.
- 2) La grammaire comme ensemble de règles ou de principes prescriptifs, normatifs, visant à fournir la connaissance et le modèle d'un usage particulier de la langue identifié comme « bon usage ».
- 3) La grammaire comme une espèce particulière de livre contenant les « règles » d'une langue.
- 4) La grammaire comme le système lui-même de la langue, sa structure.

Dans les acceptions 1, 2, 3, la grammaire est une *pratique* (scientifique/pédagogique) et un *discours* lisible dans un objet manufacturé, un livre de « grammaire » (scientifique et/ou pédagogique). La grammaire 1 et la grammaire 2 ne sont pas mises en relation de la même manière avec la grammaire 3 : en effet, il apparaît soit que le sens 3 est explicitement rapporté au sens 2 (les notions d'objet manufacturé et de normativité étant fusionnées) soit que ce sens 3 est relégué en dernière position dans la hiérarchie des sous-entrées soit encore qu'il est ignoré, ainsi que le sens 2. Quand la définition adopte le point de vue des « théories linguistiques » ou d'une théorie linguistique particulière, la *Grammaire générative-transformationnelle* (abrégée en *CGT*) en l'occurrence, elle est conduite à lier la grammaire 2 et la grammaire 3 pour les mentionner ensemble ou les « oublier » ensemble. Ce faisant, elle travaille au niveau des acceptions techniques, intralinguistiques du terme *grammaire* retenant en fonction des écoles les sens 1 et 4 pour la *CGT* ou détaillant à l'intérieur du sens 1 les aires à géométrie variable de la grammaire : la grammaire comme morphosyntaxe s'opposant à la phonologie, la grammaire comme syntaxe seule s'opposant à la phonologie et au lexique, etc.

Ce faisant aussi, l'argumentation linguistique (telle qu'elle s'exprime au moins sur le plan terminologique) tout en s'annexant le terme grammaire, *occulte* ces deux dimensions constitutives de la grammaire : qu'il n'y a jamais eu de grammaire que par et pour l'enseignement, que celui-ci soit ou non institutionnalisé dans un appareil scolaire ; qu'il y a donc toujours eu, impliquées avec les exigences de la « scientificité », celles de la pédagogie ; et que ces fameuses exigences pédagogiques ne peuvent se séparer des objectifs sociaux, culturels et politiques que chaque société s'assigne. En oubliant l'histoire de la grammaire comme institution sociale et/ou en la résorbant

(en la réécrivant) dans l'« histoire de la linguistique », les linguistiques contemporaines ne peuvent éviter la persistance ou le retour, sous la forme de « restes » non théorisés/à théoriser, de la réalité des *discours*. L'assimilation critique de l'héritage n'est peut-être pas un vain mot pour sortir de cette impasse comme pour penser autrement les rapports de la linguistique et de la pédagogie de la langue que dans la problématique de l'« application » (linguistique appliquée), comme pour situer autrement la connexion entre grammaire et littérature dans l'enseignement (et ce jusqu'à l'Agrégation) qu'en proposant de remplacer *la* grammaire par *la* linguistique.

On s'en tiendra à rappeler quelques jalons d'une histoire de la grammaire, marquée par la dialectique interne des rapports entre théorie et pédagogie renvoyant à l'interdépendance du linguistique et du social ; c'est dans ce cadre que l'antique relation du grammatical et du rhétorique fait toujours problème pour la constitution d'une « science linguistique » dont l'assimilation de fait au chomskysme, avec ses composantes logicistes, formalistes et biologistes, a semblé, sans les années 1970-1980, le dernier avatar d'une stratégie qui, censurant ou récupérant Saussure, dénie le caractère radicalement social et historique de la langue.

## 1. Théorie et pédagogie de la grammaire : un parcours historique

C'est en apparence une banalité de constater que la finalité d'un discours ou d'une pratique ne peut être considérée comme extérieure à son mode de constitution et à son fonctionnement intrinsèque. Pour ce qui concerne la grammaire, il apparaît particulièrement difficile de séparer la question « qu'est-ce que la grammaire ? » de cette autre question : « à quoi sert la grammaire ? ». En historien, J.-C. Chevalier note :

À l'origine grecque, le dispositif de la grammaire est explicitement incrusté dans sa destination qui est l'apprentissage de la langue maternelle sous la forme des discours et le corollaire de cet apprentissage qui est l'étude des textes oratoires, historiques et poétiques. On s'adresse donc à une classe déterminée dans une situation d'âge et de parole déterminée (Chevalier 1977, p. 36).

Si l'on s'en tient à l'histoire de la grammaire française, on reconnaîtra sans peine dès le XVI<sup>e</sup> siècle la présence de cette destination pédagogique. Ainsi l'image que la grammaire se fait de celui auquel elle s'adresse ne peut qu'influer sur la constitution du discours grammatical : les impératifs de *clarté*, de *simplicité*, de *généralité* guident le grammairien-pédagogue :

Mais comme cette règle n'est pas claire du tout pour un élève et comme elle n'est pas générale<sup>1</sup>...

Critères indissolublement théoriques et pédagogiques, la simplicité et la généralité constituent les visées de toute grammaire, depuis la bipartition entre la règle et les exceptions dans nombre de « grammaires traditionnelles » jusqu'aux formulations contemporaines de la tâche de la « grammaire logique » ou de la grammaire générative :

Nous voudrions pouvoir énoncer la tâche du grammairien, pour une langue quelconque, comme la délimitation formelle de l'ensemble de toutes les suites qui appartiennent à cette langue. [...] On essaye de les segmenter de manière à contribuer autant que possible à la simplicité générale de la grammaire ; c'est-à-dire à la simplicité générale de la délimitation formelle de l'ensemble des suites qui appartiennent à la langue particulière (Van O. Quine, 1970, p. 6).

C'est ce même impératif de *simplicité* qui définit une conception nécessairement *normative* de la grammaticalité, qui amène à écarter telle ou telle réalité de l'usage :

Par des considérations de simplicité il [le grammairien] sera enclin de temps en temps à rejeter comme non grammaticale une suite observée, en se plaignant que celui qui a prononcé cette suite parlait négligemment (Van O. Quine, 1970, p. 9).

Le souci de l'efficacité pédagogique fait choisir à Palsgrave, précepteur de la princesse royale d'Angleterre, non plus les cadres latins mais ceux de l'anglais parlé par son élève. J.-C. Chevalier souligne dans *La Grammaire* (p. 19) que c'est dans le « cadre d'une pédagogie nouvelle du latin qu'est élaboré le système d'interprétation du français » et que ce qui était « pure commodité pédagogique » chez Lefèvre, à savoir l'introduction d'une déclinaison en français est, à partir de Sylvius (1531), « au centre de l'analyse des

---

1. Extrait de *Lesclaircissement de la langue française* de Palsgrave (1530) cité par M. Arrivé et J.-C. Chevalier (1970, p. 18).

fonctions de l'oraison et... encore aujourd'hui le cadre obligé sous-jacent à toute analyse d'école des fonctions » (*op. cit.*, p. 21).

Avec des grammairiens comme Scaliger, Ramus qui publie une grammaire française en 1562 ou Sanctius, c'est dans le sens de l'organisation rationnelle, de la simplicité que continue à s'orienter une réflexion qui prépare la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal (abrégée en *GGR*). Là encore, on n'aurait garde d'oublier<sup>1</sup> que la *GGR* (1660) s'inscrit au sein d'une vaste entreprise pédagogique de réforme dans les méthodes d'apprentissage des langues. Nous avons vu déjà que Palsgrave avait réalisé le projet de faire apprendre une langue étrangère, le français, dans la langue maternelle de son élève (l'anglais). Lancelot, pour sa part, propose en 1644, rédigée en français, *La Nouvelle Méthode pour facilement et en peu de temps comprendre la langue latine* qui cherche à établir des règles « stables » et « sûres » que l'élève retiendra plus facilement ; en ramenant les constructions « figurées » aux lois « simples », en cherchant à déterminer les schémas profonds qui organisent une langue, il fait œuvre de clarification et de systématisation. Mais cette distinction entre langue enseignante et langue enseignée emporte d'autres conséquences importantes et, pour une part, contradictoires. Conséquences sociologiques comme le recul du latin et l'amorce d'une affirmation du français comme langue possédant son « génie » propre mais aussi, comme l'analyse M. Foucault, conséquences épistémologiques ; en effet, ce qui apparaît comme une transformation pédagogique et méthodologique suppose que :

Il y ait dans toutes les langues un certain ordre qu'on pourrait reconstituer, dans toute sa clarté, à condition qu'on ne considère pas tellement la langue elle-même avec la complexité de ses usages et de ses formes, mais plutôt les principes généraux, indépendants en quelque sorte de tout vêtement linguistique, qui la régissent (Foucault 1968, p. 7-8).

Ces principes généraux sont donc de l'ordre de la pensée ou de la représentation et par un renversement curieux, alors que la démarche fondatrice de la *GGR* semble contester le modèle latin, celui-ci revient par la porte de la Logique, processus que J.-C. Chevalier résume ainsi :

La description systématique et spécifique du français que Ramus appelait de ses vœux est abandonnée. Toutes les structures « bizarres » du

---

1. Cf. J.-C. Chevalier, *op. cit.* ; M. Foucault (1968), *Introduction à la GGR d'Arnauld et Lancelot*, Paris : Republications Pualet ; G. Clérico et G. Lahouati (1972), dans le n° 1 de la revue *Le Français moderne*, en grande partie consacré à l'« Actualité de la Grammaire générale ».

français sont ramenées aux cadres fondamentaux, dits « logiques », c'est-à-dire... à l'organisation des grammaires latines (*op. cit.*, p. 54, c'est nous qui soulignons).

Au bout du compte, malgré le bouleversement conceptuel qu'elle introduit, la *GGR* ne modifie guère une pédagogie du français qui reste commandée par les nécessités de la translation du français au latin. Cette « tyrannie du modèle latin dans l'enseignement de la grammaire française » persiste pendant une grande partie du XVIII<sup>e</sup> siècle (*cf.* les ouvrages scolaires de grande diffusion comme les *Principes* de Restaut (1730) ou la *Grammaire française* de Wailly (1754)). L'idée de la spécificité du français s'affirme pourtant, sur le plan théorique, avec des ouvrages comme celui de l'Abbé Girard, *Les Vrais Principes de la langue française* (1747) :

La grammaire doit former ses définitions sur la nature des choses, tirer ses préceptes de la pratique et du propre génie de la langue qu'elle traite, surtout éviter l'écueil ordinaire, qui est d'adapter aux langues analogues ce qui ne convient qu'aux transpositives [...]. La grammaire en général n'est ni la méthode latine, ni la méthode française, ni celle d'aucune langue particulière ; mais elle est l'art de traiter chaque langue suivant ses usages et son propre génie (cité par Genette 1976).

L'insistance sur la « pratique », sur les « usages » reflète en grande partie ce qu'on peut appeler *l'échec pédagogique* de la grammaire générale. La Grammaire de Port-Royal s'était bien fixée pour tâche de livrer les « fondements de l'art de parler » en partant de cette idée centrale que sans une connaissance des règles fondée en raison, la pratique « correcte » de la langue est impossible. Pour elle, le problème de la normativité ne se pose pas dans les termes de la sélection d'un usage particulier de la langue qu'on élève à la dignité d'un modèle (*cf.* Vaugelas) mais dans une adéquation de fait, reposant sur la démarche de sa *Logique*, entre *parler* et *bien parler*<sup>1</sup> :

Ainsi, il appartient à la nature même de la grammaire d'être prescriptive non pas du tout parce qu'elle voudrait imposer les normes d'un beau langage, fidèle aux règles du goût, mais parce qu'elle réfère la possibilité radicale de parler à la mise en ordre de la représentation. Destutt de Tracy devait un jour remarquer que les meilleurs traités de logique, au

---

1. La *GGR* porte comme titre *Grammaire générale et raisonnée, contenant les fondements de l'art de parler...* et l'ouvrage s'ouvre sur cette phrase : « La Grammaire est l'art de parler » (c'est nous qui soulignons).



xviii<sup>e</sup> siècle, avaient été écrits par des grammairiens : c'est que les prescriptions de la grammaire étaient d'ordre analytique, non esthétique (Foucault, 1966, p. 101).

La recherche de la raison des usages comme la clé de la maîtrise correcte de la langue maternelle fonde une pratique pédagogique qui, vers le milieu du xviii<sup>e</sup> siècle, soulève des protestations qui ne tardent pas à se théoriser (Chevalier, 1972 ; Droixhe, 1971). À partir du constat que la grammaire générale n'apprend pas à parler, que ses « raisonnements métaphysiques » ignorent la pratique des langues et l'expérience, se développe une polémique qui, aujourd'hui encore (avec d'autres présupposés théoriques), oppose les tenants d'un apprentissage systématique de la langue aux adeptes d'un enseignement « spontané ». Cette démarche de revalorisation de l'« usage contre la raison » sur le plan des méthodes éducatives s'accompagne – et influe sur – une remise en cause du fondement même de la GGR (Droixhe, *ibid.*).

L'ensemble des rapports qui unissent les principes théoriques de la GGR et des « grammaires philosophiques » du xviii<sup>e</sup> siècle aux techniques pédagogiques s'articulent eux-mêmes sur des *politiques* de la grammaire et de la langue. S'il est vrai que, dès Port-Royal, l'orientation pédagogique de la GGR est réglée par des objectifs de classe (les ouvrages de Port-Royal sont d'abord des cours destinés à une petite élite d'élèves), au xviii<sup>e</sup> siècle le débat méthodologique en pédagogie s'inscrit de plus en plus nettement dans le combat idéologique que mène la bourgeoisie éclairée pour fonder un enseignement généralisé mais ségréatif. Alors que par réaction contre le maintien d'un système pédagogique dominé par le latin, les réformateurs du xviii<sup>e</sup> siècle souhaitent introduire au seuil de l'apprentissage une imprégnation, une pratique du français, les impératifs politiques, de plus en plus prégnants, déterminent avant et pendant la Révolution française, une orientation qui vise à réserver la connaissance rationnelle des règles de la langue aux enfants de la bourgeoisie cultivée en confinant les enfants des classes laborieuses à la simple pratique. Aux uns la maîtrise théorique des outils linguistiques, aux autres le maniement des techniques simples ; aux uns le bagage minimal (la lecture, l'écriture, le calcul et la morale), aux autres l'abstraction, le pouvoir réflexif pour un développement complet des virtualités linguistiques. Il n'est pas étonnant que la grammaire générale joue un rôle organisateur dans des projets pédagogiques de mise en place d'« écoles savantes » : propédeutique à l'apprentissage des langues et de la littérature, son étude doit aussi montrer que l'organisation *rationnelle* de la

langue est à l'image d'une société « harmonieuse et raisonnable » et réciproquement<sup>1</sup>.

S'ils restent globalement à l'état de projets (puisque les écoles centrales à peine créées laissent la place aux lycées et collèges napoléoniens le 15 mai 1802), les travaux des Idéologues constituent la première tentative en France d'organiser un ensemble scientifico-pédagogique comme institution d'État :

La diffusion des sciences (des lumières, de la vérité) devrait passer maintenant par les voies scolaires, par un réseau d'institutions publiques hiérarchisées en niveaux (écoles primaires, écoles centrales, écoles spéciales) ; ensemble bien différent du cadre où s'inscrit l'Encyclopédie : l'organisation prévue lie le discours des sciences à celui de leur enseignement, à la formation des maîtres, à la reconnaissance des rôles sociaux par quoi les Idéologues justifient le cloisonnement des écoles ; et l'organisation est réglée par les textes législatifs<sup>2</sup> (Hordé, 1977, p. 50).

Dans le projet révolutionnaire d'école nationale à degrés, se construit pour les écoles primaires, un modèle de français scolaire-élémentaire : les Instructions données pour la fabrication des manuels insistent sur la nécessaire simplification et décrivent le « type de "simplification" qui permettra d'obtenir le français élémentaire "simple" sur la base de la Grammaire déjà pratiquée par les élèves des Collèges antérieurs » (Balibar et Laporte, 1974, p. 131)<sup>3</sup>. Le paradoxe ou plutôt le signe des contradictions politiques des révolutionnaires, c'est que le manuel choisi par la Convention *Les Éléments de la Grammaire française* de Lhomond (1780) était un ouvrage rédigé pour les collèges et conçu comme une introduction à l'étude du latin. R. Balibar et D. Laporte en soulignent les conséquences :

Aucun révolutionnaire ne pouvait penser qu'en coupant en deux le LHOMOND et en accordant à la moitié française un statut séparé, on inaugurerait une pratique menant, à long terme, à un nouvel état de la langue, à une nouvelle grammaire (*ibid.*).

---

1. Pour l'ensemble de ces données, on se reportera aux articles et ouvrages de J.-C. Chevalier déjà cités, particulièrement à l'article du *Français moderne*, 1, 1972, où est reproduit le plan d'étude des écoles centrales créées par la loi du 3 brumaire an IV sur l'Instruction publique.

2. Avec l'article de T. Hordé (1977), lire aussi, dans le même numéro 45 de *Langages*, l'article de C. Désirat (1977), « Les récits d'une fondation : la loi et la pédagogie » ; et dans le numéro 12 de *Dialectiques*, des mêmes auteurs et J.-C. Chevalier (1976), « Les idéologues, le sujet de l'histoire et l'étude des langues ».

3. Lire également, dans le même ouvrage, le chapitre IV qui articule politique scolaire, politique linguistique et idéologie grammaticale sous la Révolution française.

De fait, l'enseignement du français comme une discipline séparée mais au sein d'un ensemble qui « présuppose » le latin devait mener d'une part au développement relativement autonome d'une nouvelle grammaire « la grammaire scolaire » et d'autre part instaurer le latin – et les humanités – comme signes de privilège, comme disciplines formatrices des élites sociales et culturelles<sup>1</sup>.

À l'aube du XIX<sup>e</sup> siècle, l'interaction constante du pédagogique et du théorique semble s'estomper et un dysfonctionnement s'installe : alors que la recherche linguistique s'oriente vers le comparatisme et la grammaire historique, sans que leurs travaux soient réellement utilisés par la grammaire française<sup>2</sup>, la grammaire scolaire continue à se développer d'une manière largement spécifique mais toujours sous l'influence directe ou médiate de la grammaire générale qui, sur le plan proprement théorique, connaît un reflux progressif mais généralisé ; la *Nouvelle Grammaire française* de Noël et Chapsal (1823), rééditée pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle, était une adaptation de la grammaire des Encyclopédistes. Progressivement cette grammaire scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle intègre à son armature logique (c'est-à-dire souvent la logique du latin) des concepts et procédures nouveaux qui paraissent davantage forgés sur le terrain par les praticiens qu'hérités de théories anciennes : ainsi la pratique conjointe de l'analyse grammaticale et de l'analyse logique, ainsi la substitution du système des fonctions à la théorie des figures. Tous ces acquis minent d'une manière définitive l'ancrage rationaliste de la première grammaire scolaire pour faire triompher à partir des années 1920 ce que A. Chervel (1977) nomme la « seconde grammaire scolaire » qui, avec des remaniements souvent minces mais constants (en particulier la création de nouvelles fonctions grammaticales et la modification des terminologies) constitue ce que les linguistes français contemporains désignent sous le vocable de « grammaire traditionnelle ». C'est en opposition à cette grammaire scolaire traditionnelle encore largement dominante que fonctionne le terme de « grammaire moderne » qui désigne les nouvelles grammaires pédagogiques (à partir des années 1970) telles

---

1. A. Chervel, dans la logique de sa thèse, qui définit la grammaire scolaire comme la « mise en forme théorique de l'orthographe grammaticale » (1977), estime qu'entre les grammaires « scolaires » les plus en usage au XVIII<sup>e</sup> siècle, celle de Wailly et celle de Restaut d'une part, et le Lhomond d'autre part, ce n'est plus le latin mais l'orthographe qui est au centre du discours grammatical, la préparation à l'étude du latin fonctionnant simplement comme une justification.

2. On ne retiendra que deux titres qui font exception : *La Grammaire comparée de la langue française* du Suisse Cyprien Ayer en 1876, et *La Nouvelle Grammaire française fondée sur l'histoire de la langue* d'Auguste Brachet (1874).