

Claire Martinot

Université Paris-Sorbonne, ESPE de l'Académie de Paris & STIH (EA 4509)

Plaidoirie pour un renouvellement de l'enseignement grammatical

La passion que l'on peut mettre dans l'observation, la description et l'explication – je reprends les termes de la démarche linguistique qui caractérise et que recommande Danielle Bouix-Leeman (1993) – n'est pas incompatible avec la question de savoir à quoi peut bien servir ce que l'on fait. L'auteur a exposé dans son livre *La grammaire ou la galère ?* non seulement une façon très originale de faire faire de la grammaire à des collégiens, façon de faire fondée sur une démarche scientifique, dans la mesure où les élèves doivent remettre en question un savoir établi, mais propose aussi à l'enseignant un mode d'emploi pédagogique qui révèle l'immense respect de Danielle Leeman pour les enseignants du secondaire en particulier, et autant pour les élèves qui deviennent responsables de la construction de leurs connaissances sur la langue.

Je rappellerai, dans un premier temps, les idées novatrices contenues dans *La grammaire ou la galère ?* ainsi que les raisons de son actualité. Je proposerai, ensuite, la possibilité d'aller plus loin encore dans la remise en question du savoir grammatical et je terminerai en avançant quelques pistes pour un renouvellement de l'enseignement de la grammaire.

1. La grammaire ou la galère ?

En relisant l'ouvrage de D. Bouix-Leeman, j'ai remarqué que le constat qu'elle faisait en 1993 – mais qui faisait le bilan des 20 années précédentes – n'avait pas évolué du tout jusqu'à aujourd'hui : les enseignants sont toujours aussi démunis face à cette *matière* scolaire – on ne peut pas parler de discipline – et face à des élèves toujours aussi hermétiques à cet enseignement. Le sujet n'est pas nouveau et je n'en dirai pas plus, sauf pour dire que deux conséquences vont s'imposer tôt ou tard. La première, désastreuse, serait de supprimer complètement l'enseignement de la grammaire au prétexte que, pour savoir écrire, il faut d'une part connaître les règles orthographiques, et non pas les règles grammaticales, ce qui est juste, et d'autre part avoir du vocabulaire, ce qui correspond d'ailleurs à une injonction sans fin des auteurs de programmes officiels, qui oublient au passage que le lexique s'emploie dans des constructions syntaxiques contraintes et que, par conséquent, l'apprentissage/l'acquisition du lexique doit toujours se faire dans des constructions syntaxiques. La seconde, que je préconise, serait de faire une révolution grammaticale mais, pour cela, un consensus nécessaire parmi linguistes et grammairiens doit être trouvé.

D. Bouix-Leeman, beaucoup plus réaliste que moi, sans doute, a pris, en 1993, un autre parti : celui d'améliorer au maximum l'enseignement de la grammaire telle qu'elle est énoncée dans les manuels existants, mais en modifiant, d'une part, le regard des élèves sur ces règles et, d'autre part, la posture de l'enseignant et de l'élève. Elle propose donc une pédagogie active de remise en question des règles quasi sacrées par les élèves qui doivent évaluer leur pertinence en les appliquant à des corpus variés. À travers cette nouvelle classe de grammaire, les élèves s'approprient les règles sans s'en rendre compte.

Toutes les étapes de la classe de grammaire sont soigneusement décrites, le passage à l'écrit par exemple, au cours duquel les élèves doivent argumenter pour expliquer pourquoi telle règle n'est pas acceptable, avec exemples à l'appui, est particulièrement intéressant mais

s'appliquerait plus difficilement à des élèves scolarisés à l'école élémentaire qui « découvrent » encore la grammaire scolaire.

2. Comment aller plus loin avec des collégiens

Si tous les enseignants de français suivaient les recommandations de D. Bouix-Leeman (1993) dans le domaine de la grammaire, je suis sûre qu'eux et leurs élèves seraient bien plus heureux.

Je proposerais cependant, *infra*, une démarche d'analyse un peu différente qui s'appuie sur ce que la langue ne donne pas à voir directement et qui, de ce fait, peut être également source de grande curiosité de la part des élèves.

Je reprends un exemple qu'utilise D. Bouix-Leeman pour montrer l'inconsistance de la définition habituelle de la phrase :

Quand nous parlons, quand nous écrivons, nous nous exprimons à l'aide de phrases. Chaque phrase est suivie d'une pause de la voix que traduit dans la langue écrite un signe de ponctuation : le point (.). Le mot qui suit le point commence par une majuscule. (Bouix-Leeman, 1993 : 21)

L'exemple est donc le titre du journal *Le Monde* daté de 1991 :

(1) L'armée fédérale menace la Croatie de représailles

D. Bouix-Leeman (*op. cit.* : 25) constate que ce titre ressemble bien à l'intuition que l'on a de ce qu'est une phrase. Mais on pourrait avoir une autre intuition et considérer que l'énoncé du titre *supra* est constitué de deux « phrases ». Si l'on définit une phrase comme « un ensemble de mots porteurs d'une information »¹ alors on a, dans ce titre : *L'armée fédérale menace la Croatie de représailles*, deux informations (2a)-(2b), et donc deux phrases que l'on reconstitue comme suit :

(2) L'armée fédérale profère à l'encontre de la Croatie la menace qu'elle va exercer des représailles contre elle. (Ibrahim 2015)²

(2a) L'armée fédérale profère une menace à l'encontre de la Croatie

(2b) L'armée fédérale va exercer des représailles contre la Croatie

Comme je le développerai *infra*, je pense que la grammaire doit servir à comprendre la langue. Or, pour comprendre un énoncé tel que celui-ci, il faut entre autres comprendre que l'on n'a pas un nom complexe avec *la Croatie de représailles*. Pour comprendre que le seul nom *Croatie* est complément du verbe et que *représailles* véhicule une autre information, il faut reconstruire d'une part (2a) et d'autre part (2b), puis comprendre que la finalité de la menace (verbale) pourrait se traduire par des représailles.

¹ Cela n'est pas incompatible avec le fait qu'une phrase soit constituée d'un mot :

– Je viens d'apprendre que Max a émigré en Australie

– Étrange !

– Surtout qu'il venait d'acheter un appartement !

Étrange est bien une phrase qui correspond à une information complète : 'cet événement est étrange', et non pas : 'ce que tu viens de dire est étrange' ou encore 'l'Australie est un pays étrange'...

² La reconstruction des informations contenues dans le titre s'appuie sur le principe des Matrices Analytiques Définitoires développé par Ibrahim (2015). Cette reconstruction consiste à expliciter les actualisateurs des prédicats (*représailles* > *exercer des représailles*) ou à décomposer un prédicat verbal (*menace*) en un prédicat nominal avec son/ses actualisateur(s) (*menace* > *proférer une menace*). Remarque : la reconstruction matricielle ne correspond pas à un énoncé attestable du fait des redondances ou de certaines « lourdeurs » comme ici : *Elle a proféré la menace que...*

Le gain pour l'élève est le suivant : *représailles* est certes un nom, mais il a un sujet et un complément. Le sujet doit être identifié, le complément ou le destinataire des représailles doit aussi être identifié et, enfin, le verbe qui va actualiser *représailles* est particulier, mais non unique : des élèves pourraient proposer *faire/entreprendre des représailles*, mais le plus approprié me semble être *exercer*. À travers ce type de reconstruction, l'élève comprend le sens, il comprend pourquoi *Croatie* est à la fois complément de *menace* et de *représailles*. Ce type d'analyse montre où se trouve le lien entre la « grammaire » et la « compréhension de texte ».

Par ailleurs, les changements de prépositions sont particulièrement intéressants à observer avec les élèves. On passe, en effet, de la préposition *de*, contenue dans le titre, à l'émergence de deux nouvelles prépositions : à *l'encontre de* et *contre*. Concernant à *l'encontre de*, on passe en fait de : *X menace Y de* à : *une menace à l'encontre de Y*. La préposition *contre* est « contenue » dans le sens de *représailles* mais n'a pas besoin d'être exprimée dans la phrase en question. Comme nous l'avons écrit *supra*, il est indispensable que les élèves comprennent que le complément du verbe (*menace*) est aussi le complément du nom prédicatif (*représailles*), et que c'est ce nom prédicatif qui produit la préposition *contre*.

Un autre exemple du même type, adapté à des enfants de l'école élémentaire, serait :

(3) Les pleurs de l'enfant ont affolé les voisins

La décomposition que peuvent faire les enfants de cette phrase serait la suivante :

(3a) L'enfant a beaucoup pleuré

(3b) Les voisins ont eu très peur

Le rôle de l'enseignant est de faire remarquer aux enfants qu'il y a une relation de causalité entre les deux phrases :

(4) Les voisins ont eu très peur parce que l'enfant a beaucoup pleuré

Son rôle est ensuite d'amener les enfants à comprendre le sens du verbe *affoler* dans : *Les pleurs ont affolé les voisins*. (Enseignant) Quelle idée véhicule *affoler* ? (Enseignant) Quel mot entend-on dans *affoler* ? Il y a de fortes chances pour que des enfants de début d'école élémentaire extraient *folle*, et donc *fou*, du verbe *affoler*. (Enseignant) Est-ce que les voisins sont devenus fous ? (Enseignant) Quel est le rapport entre *devenir fou* et *avoir peur* ? (Enseignant) Comment peut-on dire les deux choses en même temps ? (Elèves) *Les voisins sont devenus fous de peur*. À ce stade, les élèves peuvent reconstruire la phrase suivante :

(5) Les voisins sont devenus fous de peur parce que l'enfant a beaucoup pleuré

Il est alors intéressant d'observer que le « sujet » de *pleurs* – dans *les pleurs de l'enfant* – est le même que dans : *L'enfant a beaucoup pleuré*. Intéressant également d'observer, sans plus, avec de jeunes élèves, que ce sujet est introduit, dans la phrase de départ, par la préposition *de*. La dernière phrase reconstruite par les élèves (5) peut être encore manipulée de façon à retrouver l'ordre de la phrase réduite (3) : *Les pleurs de l'enfant ont affolé les voisins*. On obtiendrait alors :

(6) L'enfant pleurait tellement que les voisins sont devenus fous de peur

Ces manipulations sont faisables si l'enseignant dispose d'un guide qui lui fournit un corpus, la démarche à suivre pas à pas et l'ensemble des notions qui sont acquises au fur et à mesure par les élèves. Ces manipulations présentent, de mon point de vue, un immense intérêt du point de vue de l'apprentissage de la grammaire et de la maîtrise de la langue. La découverte des mécanismes cachés de la langue est objet d'intérêt pour n'importe quel locuteur ; de plus, ces manipulations peuvent aider les élèves non francophones ; elles révèlent, en outre, que le

sens est accessible à travers les formes de la langue ; et enfin, elles entraînent les élèves à trouver des équivalents sémantiques sous différentes formes, ce qui est une pratique indispensable à la bonne maîtrise d'une langue, à l'oral comme à l'écrit.

3. Pour une grammaire naturelle

On a vu que D. Bouix-Leeman (1993) proposait d'inverser la perspective de l'enseignement de la grammaire : au lieu d'apprendre des règles présentées comme immuables, incontestables, les élèves sont amenés à les évaluer. Cette démarche permet ainsi aux élèves de réfléchir à la façon d'énoncer une règle, entendue comme « formulation d'un principe général », et présente l'avantage de faire réfléchir les élèves sur le fonctionnement de la langue puisqu'ils doivent décrire de nombreux énoncés et les confronter à la règle sensée rendre compte d'un phénomène présent dans le corpus d'énoncés. Ce faisant, ils s'approprient bel et bien le fonctionnement de la langue (sa « grammaire »).

Cette démarche s'appuie, cependant, sur le cadre grammatical traditionnel existant, elle le reconnaît comme un possible point de départ pour faire de la grammaire, entendue comme « observation, description et explication du fonctionnement de la langue ». La démarche pédagogique de D. Bouix-Leeman présente l'immense avantage de pouvoir être appliquée dès maintenant, avec les enseignants et leurs élèves tels qu'ils sont et les manuels, de plus ou moins bonne qualité, disponibles dans les classes. Cette démarche est réaliste et permet, sans aucun doute, aux élèves de s'approprier le meilleur de ce que l'on peut faire avec la grammaire dite « traditionnelle » – toujours en usage dans les manuels les plus récents de l'école élémentaire (cf. Barthomeuf, Pons & Palau 2013) « les nouveaux outils pour le français »³ –, mais où l'on peut lire à la page 28 que « le sujet est un mot ou un groupe de mots qui indique qui fait l'action ou qui se trouve dans l'état exprimé par le verbe ». Du coup, on doit se demander, à juste titre, si les *nouveaux outils* désignent le matériel mis à disposition du maître (Cédérom...) ou si les outils sont de nouvelles façons de décrire la langue.

Je vais tenter d'esquisser une nouvelle démarche, totalement utopique dans l'état actuel, mais qui me semble pourtant avoir un certain intérêt. L'idée vient de mes recherches sur l'acquisition de la langue maternelle chez des enfants de 4 à 10-12 ans (Martinot 2015) et de ce que savent faire avec la langue des enfants qui entrent à l'école élémentaire (6 ans plus ou moins). L'idée est de partir de leur « grammaire », *i.e.* du fonctionnement de la langue qu'ils mettent effectivement en œuvre, et de rendre explicite ce fonctionnement.

Ces enfants savent parler depuis au moins 3 ans, *i.e.* ils savent utiliser les formes de leur langue maternelle pour véhiculer un sens. Ils savent même raconter des histoires, *i.e.* enchaîner des énoncés avec une relative cohérence : on ne sait pas toujours qui fait quoi, on n'a pas toujours les bonnes relations de causalité mais, en gros, n'importe quel adulte comprend ce que dit n'importe quel enfant de 6 ans.

Plus techniquement, ils savent parfaitement construire l'immense majorité de leurs prédications simples : ce que la grammaire scolaire appelle « une phrase simple ». Ils savent poser des questions et produire des phrases à la forme négative depuis le tout début de leur pratique langagière.

Ils savent utiliser toutes les catégories grammaticales de leur langue maternelle, je ne parlerai ici que du français. Ils savent également, et depuis très longtemps, dans quel ordre ces catégories doivent être énoncées.

Ils savent aussi qu'un complément direct peut être remplacé par un pronom et que ce dernier changera de place.

³ Très beau manuel accompagné, pour le maître, d'un guide avec Cédérom, de fiches d'évaluation et de remédiation, et de ressources en ligne.

Ils emploient quelques verbes à trois arguments (sujet et deux compléments) et dans un cas sur dix (Martinot 2005) des compléments non obligatoires.

On peut donc dire qu'un enfant de 6 ans, au moment où il va apprendre à systématiser les règles de la lecture et de l'écriture (cas des enfants qui ont été scolarisés en maternelle), s'est approprié toute la grammaire, *i.e.* le fonctionnement des phrases ou des prédications simples de sa langue maternelle. L'enfant n'en a évidemment aucune conscience, mais le problème est que la grammaire scolaire ne rend pas l'enfant conscient de la langue qu'il maîtrise déjà. Cette grammaire est, pour l'enfant, sans rapport avec la langue qu'il parle. On lui fait mettre des étiquettes sur des mots ou des phrases, on lui fait apprendre des règles du type : « le sujet s'accorde avec le verbe », très bien, cette règle doit être maîtrisée effectivement lorsqu'il écrit, mais on lui présente la grammaire comme un cadre rigide, qui existe indépendamment de lui, qui s'appuie sur une langue (terminologie et exemples) qui lui est étrangère. On fait donc comme si la maîtrise qu'a déjà l'enfant de sa langue maternelle devait se refondre dans ce cadre dont personne ne lui explique l'intérêt, ni l'utilité. Ni l'enfant ni l'adulte lettré n'a besoin de savoir que lorsqu'il écrit une histoire, tel groupe prépositionnel est un argument du verbe ou un complément facultatif, que l'adjectif, placé entre virgule, s'appelle « apposé » (alors qu'il est séparé du nom par une virgule justement et qu'il a la valeur d'un attribut si l'on accepte de reconstruire la relative effacée : *Pierre, très amaigri, m'a rendu visite = Pierre qui est très amaigri m'a rendu visite*).

Et pourtant, oui il faut faire de la grammaire, mais de la grammaire qui ne se contente pas de se couler dans un moule séculaire, comme l'écrit D. Bouix-Leeman (1993 : 8). L'espoir suscité dans les années 70 d'un renouvellement de la grammaire scolaire sous l'impulsion des recherches linguistiques s'est éteint ; tout le monde le constate, le déplore, mais c'est ainsi. On pourrait s'interroger sur le constat suivant : pour tous les concepteurs de programmes officiels, de sujets de concours et de manuels, il va de soi que l'avancée de la recherche en biologie, en physique ou en géographie doit être, au-moins en partie, didactisée dans les manuels (on n'imagine pas qu'un manuel de géographie parle encore du Dahomey ou, beaucoup plus récemment, de l'Allemagne de l'Est). Pourtant, dans le domaine de la grammaire scolaire, c'est le mouvement inverse qui a la préférence. Certes, la langue ne change pas comme les frontières politiques, mais la description d'un nombre de plus en plus grand de phénomènes linguistiques pourrait aussi faire l'objet d'une didactisation adaptée aux compétences métalinguistiques des élèves d'élémentaire et de collège. La formation des enseignants du premier et du second degré n'envisage même pas de faire de la linguistique (en dehors d'un peu de phonétique pour aider les futurs enseignants qui vont apprendre à lire à plusieurs générations d'enfants à ne pas confondre une lettre et un phonème).

D. Bouix-Leeman, dans *La grammaire ou la galère ?*, préconise que les élèves aient une démarche critique qui s'apparente à celle du chercheur ; il faut aller plus loin et écrire une grammaire, pour les enfants et leurs enseignants dans le premier degré, qui parte de la langue déjà maîtrisée par les enfants, une grammaire qui soit de la linguistique mise à la portée des enfants et des enseignants non formés à la linguistique.

Cette grammaire *naturelle*, parce qu'explicitée par les enfants eux-mêmes – sous la direction de leur enseignant – à partir de ce qu'ils disent, écrivent ou lisent, est aujourd'hui plus que jamais nécessaire. La première raison est que c'est une façon de redonner du sens à la langue et à son analyse. Donner du sens à la langue que l'on parle, c'est permettre à l'individu d'exister dans sa parole, d'exister pour autrui. La deuxième raison est que la langue est le seul moyen que nous ayons de produire du sens avec des formes arbitraires. Je ne peux m'empêcher de citer G. Orwell (1972) : « Chaque année, de moins en moins de mots, et le champ de la conscience de plus en plus restreint ». L'objectif de cette « grammaire naturelle » est de permettre à l'enfant de comprendre comment et pourquoi les mots qu'il utilise de telle ou telle façon produisent un sens donné. Il prend donc conscience que l'objet qu'il utilise

depuis quelque temps est vraiment très particulier. Cette conscience métalinguistique me semble être plus importante que le fait de désigner par une terminologie métalinguistique les mots et les phrases⁴.

Cette « grammaire naturelle » n'existe pas encore. Je proposerais donc, avec des enfants du cycle 2, au début de l'école élémentaire, de refaire le parcours acquisitionnel qu'ils ont suivi depuis la production de leur premier mot prédicatif jusqu'à la production d'une prédication élémentaire grammaticalement complète. La justification, parfaitement réelle, que l'enseignant peut donner aux enfants est la suivante :

(Enseignant) Vous savez tous parler, vous vous comprenez lorsque vous parlez ensemble, vous me comprenez lorsque je vous parle. On va dire que la langue que vous parlez est un jouet mystérieux, c'est-à-dire que vous savez l'utiliser, mais vous ne savez pas comment fonctionne ce jouet. Alors, chaque jour, on va essayer de comprendre un peu plus comment fonctionne cet objet.

L'enseignant rappelle alors aux enfants qu'ils n'ont pas toujours su parler, qu'ils ont appris tout seuls, juste parce qu'ils ont entendu parler autour d'eux. (Enseignant) Comment ont-ils appris ? S'en souviennent-ils ? La réponse est évidemment non. Mais les enfants qui ont un petit frère ou une petite sœur ont peut-être une idée. Les enfants vont alors suggérer plusieurs pistes.

L'une de ces pistes peut être un mot comme : *coucou*. À partir de ce mot, qui a du sens pour les enfants, ils vont sans doute donner des exemples du type :

(7) Le matin, quand Papa m'accompagne à l'école, il fait coucou, comme ça, avec sa main.

Les enfants doivent remarquer où est la différence entre le mot en question, employé seul, celui qu'aurait pu prononcer la petite sœur de tel enfant et toute la phrase (7).

Ce premier travail sur le sens doit amener les enfants à conclure que *coucou*, employé seul, n'est pas suffisant : on ne sait pas qui fait coucou, par exemple. Les enfants répondront sans doute : Papa. Mais peut-on dire : *Papa coucou* ? L'objectif de l'enseignant est d'amener les enfants à construire, mot après mot, une prédication élémentaire grammaticalement complète : plusieurs propositions seront sans doute faites : *coucou* > *fait coucou* > *Papa fait coucou* > *Papa fait coucou à Victor*. Chacune sera notée au tableau par l'enseignant. La construction de plusieurs prédications, à partir de mots isolés très différents, va permettre de construire un petit corpus. Ce corpus aura été constitué par les enfants avec l'objectif de montrer comment un bébé apprend à parler.

La deuxième étape, de vérification, peut être la suivante : est-il possible de changer l'ordre des mots, d'en supprimer un, de remplacer un mot par un autre ? Lors de cette étape, l'enseignant doit amener les enfants à prendre conscience que le sens résulte de la présence et de la position relative des mots.

La troisième étape sera de repérer des régularités : par exemple, la récurrence de certains petits mots devant tel et tel mot (*déterminant nom*).

La quatrième étape aura pour objectif de manipuler cet objet mystérieux que constitue chaque prédication. Par exemple, si l'on commence une phrase par *les*, certains changements vont intervenir ensuite. Ce que les enfants doivent comprendre, c'est qu'un changement à tel endroit de la phrase entraîne un ou plusieurs autres changements. Comprendre cette contrainte linguistique me semble nécessaire avant d'introduire l'accord du sujet avec le verbe, de l'adjectif avec le nom, etc.

⁴ Cette terminologie est cependant indispensable.

Toutes ces manipulations vont nécessiter la désignation des mots par une étiquette. Ces étiquettes doivent être introduites progressivement, mais pas forcément une à une. Là encore, la perspective est inversée par rapport à la grammaire scolaire. La terminologie grammaticale n'est pas introduite en fonction de la logique du manuel, mais en fonction du besoin que l'on a de nommer les morceaux du jouet mystérieux.

À la suite de ces quatre étapes, les enfants savent construire une phrase simple, ils savent nommer les constituants de ces phrases, *i.e.* la nature de tous les mots de chaque phrase, reconstituée – je le rappelle – par les élèves de la classe à partir d'un premier mot. Ils ont remarqué que les changements morphologiques affectent plusieurs mots. Le travail sur les accords doit faire, bien entendu, l'objet d'un entraînement systématique, régulier et repris à des moments différents, mais il me semble que l'orthographe grammaticale prend davantage de sens quand elle est exercée dans le cadre de la syntaxe d'une phrase que l'on manipule et dont on décrit le sens à la suite de chaque changement. L'intérêt de cette démarche est de toujours associer le sens d'une phrase aux mots qui la constituent, et donc de ne pas dissocier le lexique de la syntaxe.

Les étapes *supra* peuvent parfaitement être interrompues, je pense que c'est même souhaitable, par une activité d'écriture créative. À partir de l'une des phrases du corpus, les enfants imaginent la suite (par exemple, deux autres phrases) à partir d'un des mots de la phrase de départ. Cette mise en œuvre de la cohérence au service de la production de texte peut se faire très tôt. Si la phrase de départ a quatre mots pleins, on aura quatre types d'histoires très différentes. Ainsi, à partir de :

(8) Les enfants avançaient sans bruit dans le couloir

on aura, par exemple : *Ils se tenaient par la main*, ou bien : *Ils faisaient de grands pas*, ou bien : *Ils étaient pieds nus*, ou bien : *Ils savaient que leurs parents dormaient au bout*, ou bien : *Ils étaient morts de peur*.

L'année suivante, on introduit une sixième étape descriptive consacrée aux procédures de reformulation paraphrastique qui consistent à donner un équivalent à la phrase de départ. Les enfants peuvent donc remplacer un mot par sa définition analytique : *se diriger* = 'prendre la direction de', par un synonyme, par une paraphrase formelle qui transforme la phrase active en phrase passive par exemple, par la permutation d'un constituant. C'est lors de cette étape que l'on peut aborder, avec profit, la fonction grammaticale des mots⁵.

Dans cette ébauche de progression, toutes les notions grammaticales importantes, au niveau de la phrase simple, peuvent être abordées. La nature et la fonction des mots sont travaillées à des moments très différents, ce qui évite la confusion persistante de ces notions.

Conclusion

Pour conclure, l'enseignement de la grammaire doit ressembler à un parcours de découverte d'un objet fascinant. C'est aux linguistes à fournir aux enseignants du premier et du second degré ces manuels dans lesquels on leur montre en quoi la langue a un fonctionnement unique, souvent imprévisible : pourquoi ne peut-on pas dire : **Max est en peur* alors que l'on peut dire : *Max est en colère* ? (v. Leeman 1995). C'est précisément ce type de contrainte qu'il est intéressant d'aborder avec des élèves. Le travail immense accompli par les linguistes depuis un demi-siècle doit être mis à la disposition des enseignants et de leurs élèves. Il revient également aux linguistes de montrer que, sans la langue, on ne peut pas penser, on ne peut comprendre aucune discipline. Il serait illusoire d'attendre que l'Institution scolaire comprenne toute seule que la grammaire scolaire reste une galère pour les élèves comme pour

⁵ Auparavant, on parle essentiellement de la nature des mots (à l'exception du sujet grammatical du fait de l'accord sujet-verbe).

les enseignants, il faut avoir l'audace et le courage de renouveler complètement la description de la langue pour la mettre, enfin, à la portée des élèves et lui redonner tout son intérêt.

Références

- Barthomeuf Claire, Pons Hélène et Palau Martine, 2013, *Les nouveaux outils pour le français CM2*, Paris, Magnard.
- Bouix-Leeman Danièle, 1993, *La grammaire ou la galère ?*, Toulouse, Bertrand-Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées.
- Ibrahim Amr Helmy, 2015, *L'analyse matricielle définitoire : un modèle pour la description et la comparaison des langues*, Paris, CRL.
- Leeman Danièle, 1995, « Pourquoi peut-on dire *Max est en colère* mais non **Max est en peur* ? Hypothèses sur la construction *être en N* », *Langue française* 105, p. 55-69.
- Martinot Claire, 2005, *Comment parlent les enfants de 6 ans ? Pour une linguistique de l'acquisition*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Martinot Claire, 2015, « La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue », *Corela* HS-18. [disponible en ligne]
- Orwell George, 1972, *1984*, Paris, Gallimard.