

Profession
Enseignant

Enseigner la langue française à l'école

La grammaire,

l'orthographe

et la conjugaison

Carole Tisset

hachette
ÉDUCATION

Profession
Enseignant

Enseigner la langue française à l'école

en orthographe rectifiée

Carole Tisset

hachette
ÉDUCATION

L'auteur

Carole Tisset est maître de conférences en sciences du langage à l'IUFM de Versailles.

Elle a publié *Écrire des textes au CM*, A. Colin, 1989, *Apprendre à lire au cycle 2*, Hachette Éducation, 1994.

Elle a également coécrit, avec Renée Léon, *Enseigner le français à l'école*, Hachette Éducation, 1992, et sous la direction de M. L. Elalouf, *Enseigner à écrire entre 10 et 14 ans : un corpus, des analyses, des repères pour l'enseignement*, CRDP de Versailles, 2005.

Enfin, Carole Tisset a publié de nombreux articles sur les différents apprentissages à l'école élémentaire.

Couverture: Nicolas Piroux

Réalisation: Nord Compo

© Hachette Livre, 2017, 58, rue Jean Bleuzen, CS 70007, 92178 Vanves Cedex

www.hachette-education.com

ISBN: 978-2-01-320174-2

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, 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* ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

Introduction

Quelques idées reçues à déraciner	7
Adopter une position claire sur ses options pédagogiques	14

Partie 1 : Une démarche scientifique 19

Chapitre 1 : Adopter une démarche scientifique..... 21

Quelle démarche ?	21
Situation de cette démarche par rapport aux autres pratiques ...	24

Chapitre 2 : Faire manipuler..... 30

Pourquoi favoriser les manipulations ?	30
Faire grossir une phrase	31
Faire maigrir un énoncé	34
Faire des substitutions.....	37
Déplacer.....	37
Trier des mots.....	38

Partie 2 : La grammaire au service du lire-écrire49

Chapitre 3 : La phrase 51

Qu'est-ce qu'une phrase ?	51
Historique de la notion.....	52
Que dit la terminologie grammaticale (TG) ?.....	54
Connaissances premières de l'enfant	59
Historique de l'apprentissage de la phrase.....	61
Didactique de la phrase	63

Chapitre 4 : La chaîne anaphorique 81

Les pronoms.....	81
Les substituts nominaux.....	90

Chapitre 5 : La chronologie et le verbe..... 94

Les conséquences de l'enseignement actuel	94
Point sur le concept	96
Que faire en classe ?.....	101

Chapitre 6 : L'adjectif qualificatif..... 107

Comment définir les adjectifs ?.....	107
La production d'écrit pour mieux comprendre les adjectifs.....	112

Chapitre 7 : Le passif	118
Le passif à l'école	118
Le sens passif	119
Les contraintes lexicales	120
Le passif, un choix énonciatif	121
Propositions de mise en œuvre	121
Chapitre 8 : L'hypothèse	128
Comment enseigne-t-on le conditionnel à l'école ?	128
Le conditionnel n'est pas un mode	128
Le conditionnel n'exprime pas une condition	130
Propositions de mise en œuvre	132
Partie 3 : La grammaire de phrase	135
Chapitre 9 : Le sujet	137
Histoire d'un concept	137
Niveau didactique	137
Le sujet en lecture	152
Chapitre 10 : Les compléments circonstanciels	154
Un peu d'histoire	154
Comment appréhender les circonstanciels ?	157
Les circonstanciels et la production de textes	164
Chapitre 11 : Les compléments de verbe dont le COD	167
Les références officielles	167
L'étude du COD à l'école	167
Un point d'histoire de la grammaire	168
La transformation passive	170
L'apport de l'analyse distributionnelle et de la grammaire générative et transformationnelle (GGT)	171
Comment trouver à coup sûr les compléments essentiels ?	174
Propositions de mise en œuvre	177
Chapitre 12 : Grammaire et Lexique	186
Les constructions verbales	186
Partie 4 : La conjugaison	203
Chapitre 13 : Une nouvelle discipline	205
Pourquoi conjuguer ?	205
Comment reconnaître un verbe ?	206
Chapitre 14 : Simplifions l'apprentissage	215
Les similitudes sur les marques de personne	216
Les similitudes sur les marques de temps	218

<i>Chapitre 15 : Les radicaux</i>	220
Le problème des radicaux	220
Loi d'engendrement des radicaux	222
<i>Chapitre 16 : Mises en œuvre en classe</i>	229
Partie 5. L'orthographe	251
<i>Chapitre 17 : Petite histoire des réformes orthographiques</i>	253
<i>Chapitre 18 : Les activités</i>	257
Les résultats de la recherche	257
Les difficultés de segmentation en copie et en dictée	263
La révision de sons au CE1	268
L'art de la dictée	272
La dictée quotidienne	288
La dictée négociée	289
Les chantiers d'orthographe	290
L'orthographe en production d'écrits	291
<i>Chapitre 19 : L'orthographe lexicale et grammaticale</i>	293
Les tables de fréquence	293
La limite de ces tables	293
EOLE	294
L'accord sujet / verbe	297
L'accord nom / adjectif	300
L'accord du participe passé	302
<i>Chapitre 20 : L'homophonie</i>	304
Les homophones lexicaux	304
Les homophones grammaticaux	306
La finale verbale [e]	310
<i>Bibliographie</i>	315
<i>Index des fiches</i>	319

Introduction

Cet ouvrage se propose d'éclairer l'enseignement de la grammaire en décrivant des regards croisés sur l'histoire des notions, la position actuelle des chercheurs, le degré de conscience métaréflexive des élèves. Pour chaque notion, on montrera les possibilités d'analyse des élèves et les investissements en lecture / écriture, en prenant soin de distinguer l'orthographe et le vocabulaire des autres activités.

L'enseignant trouvera donc un outil de formation disciplinaire sur les « savoirs savants » et un outil pédagogique qui propose des démarches et des outils professionnels.

Quelques idées reçues à déraciner

La grammaire analyse l'écrit et non l'oral et sert à bien s'exprimer

✓ Une langue une et diverse

Il est vrai que l'école élémentaire privilégie, depuis l'obligation de scolarité, l'étude d'un écrit normé pour donner des modèles du bon usage aux élèves afin que tous les petits Français aient un code écrit commun. Néanmoins, il n'existe pas de grammaires différentes, une qui analyserait les énoncés oraux agrammaticaux ou incorrects : « Moi, mon vélo, la roue est cassée. » et une grammaire de l'écrit analysant les formes correctes et n'expliquant que celles-là en excluant les autres. Ces énoncés, quoique différents, sont les variantes d'une même langue. Les linguistes écoutent, enregistrent, lisent et analysent des énoncés dans tous leurs états pour comprendre comment fonctionne la langue. En fait, un linguiste décrit, mais ne prescrit pas. Il recherche les grandes lois de fonctionnement sans apporter de jugement.

✓ La norme

La grammaire, jusqu'à une date récente, servait, pensait-on autrefois, à normer l'usage ; un enseignant belge, Maurice Grevisse,

en a écrit *Le Bon Usage*¹. Cette tradition remonte à loin. Certains ont pensé qu'en connaissant les normes ou les règles, les hommes écriraient ou parleraient selon ces normes et ces règles.

Quintilien remarque qu'« *une chose est de parler latin, une autre de parler grammaticalement* ». Ce premier théoricien de la pédagogie pensait que l'usage devait l'emporter sur les normes et remarquait déjà un écart entre les deux attitudes.

Au xvii^e siècle, l'Académie a institué la règle dite des 24 heures pour réguler l'usage du passé simple et du passé composé. La prescription était d'utiliser le passé composé dans l'intervalle de 24 heures et le passé simple au-delà. Cette règle est née du constat qu'à l'écrit comme à l'oral, le passé composé commençait à supplanter le passé simple. Ainsi l'Académie a-t-elle condamné, dans *Le Cid*, le vers prononcé par le Comte qui raconte comment il a insulté Don Diègue quelques heures auparavant :

« *Je l'avoue entre nous, quand je lui fis l'affront
J'eus le sang un peu chaud et le bras un peu prompt.* »
(II, 1, v. 351-352)

Corneille a donc changé ses vers en :

« *Je l'avoue entre nous, mon sang un peu trop chaud
S'est ému d'un mot et l'a porté trop haut.*² »

où il emploie le passé composé parce que les faits viennent d'arriver.

Les règles, confondues avec des normes, ralentissent l'évolution d'une langue, mais ne peuvent l'arrêter. On n'écrit plus au xx^e siècle comme on le faisait au xvii^e siècle, et on ne voit pas pourquoi il faudrait le déplorer ou s'en féliciter. L'usage est en constante mutation.

Cette opposition d'objectifs dans l'étude de la langue se reflète dans la double mention « grammairien » ou « linguiste ». De façon injuste

1. Maurice Grevisse recense l'emploi de la langue par les grands écrivains pour établir *Le Bon Usage* (Duculot, 1^{re} édition, 1936). Par exemple, au sujet de l'accord du participe passé conjugué avec « être » et dont le sujet est le pronom « on », Grevisse commence par donner la norme : « *Quand le participe passé conjugué avec être se rapporte à on, il se met ordinairement au masculin singulier.* » (§ 782, remarque 4.) Puis il donne deux exemples d'écrivains, en l'occurrence La Bruyère et Hugo. Enfin, il ajoute que l'accord peut se faire « selon le sens », c'est-à-dire en fonction du genre et du nombre du référent : « *Cependant, lorsque les circonstances indiquent que on désigne une femme ou bien plusieurs personnes, le participe passé qui s'y rapporte s'accorde généralement, en genre et en nombre, avec le nom déterminé que l'esprit aperçoit sous l'indéterminé on.* » Il donne ensuite plusieurs exemples d'auteurs (Flaubert, Maupassant, Montherlant, Druon) ayant contrevenu à la « règle » ! Dans ce manuel, on trouve donc des prescriptions uniquement pour l'écrit, mais aussi des remarques sur l'évolution des usages. Il est dommage que l'on n'en ait retenu que le premier aspect.

2. Exemple emprunté in F. Brunot et C. Bruneau, *Le Précis de grammaire historique de la langue française*, Masson, 1969, p. 334.

et inadéquate en fonction de l'histoire de la grammaire, on croit trop souvent que le premier travaille uniquement sur la norme et le second sur l'usage.

✓ La grammaire pour l'orthographe

L'idée de « règles grammaticales » tient surtout aux habitudes scolaires, comme l'a montré André Chervel¹. L'enseignement de la grammaire s'est surtout centré sur la syntaxe et la morphologie ; cette dernière est réduite à l'orthographe dite grammaticale. Le lexique est un domaine en soi, celui de l'étude du vocabulaire. En effet, quand il faut enseigner l'orthographe, il est nécessaire de faire observer les relations syntaxiques entre les mots (entre le sujet et le verbe, entre le nom et l'adjectif) afin de montrer aux élèves les régularités du système morphologique. Cette nécessité, dont tout le monde convient, a malheureusement eu un effet réducteur. La grammaire s'est cantonnée à la seule observation des phénomènes d'accord.

Les courants d'analyse se contredisent

Non ! Mais souvent, les auteurs de manuels scolaires amalgament différents niveaux d'analyse.

Si la grammaire scolaire, définie comme l'ensemble de règles qu'il faut suivre pour bien parler et bien écrire, est l'héritière de la grammaire normative et prescriptive, elle subit néanmoins l'influence des recherches en linguistique. Celles-ci sont souvent « appliquées » avec plus ou moins de bonheur et sans clarté, pour l'enseignant comme pour l'élève, comme l'utilisation du sigle GN qui amalgame classe et fonction.

On assiste aujourd'hui à des allers-retours entre langue et discours peu clairs.

✓ Les différentes analyses de la langue

On peut analyser la langue et / ou le discours : ces deux mots ne sont pas équivalents.

La langue est le système de signes qui permet de communiquer. Ce système est formé par différents moyens qui *constituent* tous des champs d'étude linguistique rebaptisés « sciences du langage » à cause de la multiplicité des angles d'analyse adoptés.

On peut étudier la langue selon :

– *sa réalisation phonique (phonologie)*. [arbr] : quatre phonèmes sont utilisés pour former le mot en français, alors qu'en anglais on utilise

1. A. Chervel, *Et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français*, Payot, 1977.

des phonèmes différents pour désigner la même réalité : [tri:]. En phonologie, on analyse également la mélodie des énoncés et les phénomènes d'accentuation ;

– *sa réalisation graphique (orthographe)*. Ces quatre phonèmes sont réalisés en français par cinq graphèmes : a-r-b-r-e ;

– *les mots pleins employés (lexique)*. « arbre » est le mot générique (hyperonyme) qui regroupe des essences différentes comme « le chêne », « le châtaignier », « l'abricotier »... Ce mot peut donc renvoyer à des réalités différentes, mais ayant toutes en commun « l'appartenance au règne végétal, constitué de bois, avec une tige principale, “le tronc”, et des tiges secondaires, “les branches” » ;

– *selon l'ordre des mots et leur relation (syntaxe)*. Les mots se combinent entre eux avec des contraintes comme l'ordre des mots ou les regroupements de mots. Dans la phrase déclarative, active, non emphatique, l'ordre des mots en français est : sujet + verbe. La fonction sujet peut être remplie par un seul mot : nom propre, pronom, infinitif, etc., ou par un groupe de mots, déterminant + nom + complément de nom (lui-même constitué d'une préposition, d'un déterminant et d'un nom, ou d'une relative) ;

– *selon la composition ou la création des mots pleins ou vides*. La morphologie décrit la formation des mots (par exemple, « dénoyauter » se compose de la base « noyau », à laquelle on a ajouté le suffixe « -ter » pour créer un verbe et le préfixe « de- », qui signifie « ôter ») ou les variations en genre, en nombre, en personne, en temps...

✓ Analyse du discours

Mais toute langue est au service des êtres humains afin qu'ils puissent communiquer. Les sciences du langage s'intéressent également à la communication. On analyse alors le discours. Le discours est la réalisation orale ou écrite de l'acte de communication. Tout sujet parlant ou écrivant fait des choix parmi toutes les possibilités que lui offre la langue afin d'agir sur son interlocuteur présent ou absent.

On peut alors analyser le discours du point de vue :

– *du sens (sémantique)*. On peut se demander quelle représentation du monde donne à voir ou à entendre le sujet parlant. Par exemple, X parle à Y et dit : « Paula conduit un bolide. » X (ou l'énonciateur) parle d'une personne dénommée Paula (l'actant) et dit à Y (l'interlocuteur) quelque chose à son sujet (« elle conduit un bolide »). L'emploi du terme « bolide » peut être jugé comme une critique ou une louange ;

- *de l'énonciation*. Paula est obligatoirement connue de X et de Y ; c'est le thème. X apprend une chose inconnue d'Y, c'est que Paula possède, non une voiture quelconque, mais un bolide ;
- *de la pragmatique*. Si X ajoute : « C'est fou, non ? », on comprend que le terme « bolide » est employé péjorativement, que la phrase précédente est un jugement négatif et que la phrase suivante cherche l'approbation de l'interlocuteur dans une évaluation négative réitérée ;
- *de sa variation sociale ou géographique (sociolinguistique)*. L'emploi du mot « caisse » pour « voiture » permet de prédire que le locuteur est jeune ou fait semblant de l'être en employant le vocabulaire de la jeunesse ;
- *des tours de parole et de leurs rites (analyse conversationnelle)* ;
- *d'un modèle textuel*, qui subsume toutes les réalisations, ainsi que son organisation interne comme le schéma narratif (linguistique textuelle, appelée « grammaire de texte » à l'école).

✓ Les applications

La *Terminologie grammaticale*¹, toujours en vigueur, reflète en partie les apports de ces sciences. Sous le chapitre consacré à l'énonciation et au discours², la distinction entre les modalités d'énoncé et les modalisateurs ainsi que le terme « déictique » relèvent de l'analyse de l'énonciation ; les termes de « présupposé » et de « sous-entendu », de la sémantique ; les types de discours et les types de textes, de l'analyse textuelle ; la thématization, de l'analyse textuelle quand on travaille sur les progressions et de la syntaxe quand on regarde l'ordre des mots.

Parmi tous les apports des sciences du langage, les manuels scolaires ont surtout intégré le renouveau des études de textes, ce qui conduit à appauvrir les représentations des enseignants qui pensent devoir choisir entre « grammaire de texte » et « grammaire de phrase », alors que l'une et l'autre sont indispensables, mais ne se situent pas au même niveau. Tous les manuels du primaire et du premier cycle du secondaire qui paraissent de nos jours différencient les « types de textes ». Le manuel *Expression écrite*, sous la direction de Bernard Schneuwly³, fut un des premiers à proposer de travailler des textes selon leur visée communicative. Les outils proposés relèvent souvent de l'usage de la langue, mais n'apparaissent plus sous la rubrique « grammaire ».

1. MEN, *Terminologie grammaticale*, CNDP, 1997.

2. *Ibid.*, p. 8.

3. Nathan, 1994

Exemple :

- « 1. Une règle du jeu explique les règles qu'il faut suivre pour jouer un jeu.
2. On utilise surtout le temps du présent et on évite le "je" et le "nous".
3. Dans une règle du jeu, il y a plusieurs parties :
 - la situation (nombre de joueurs, lieu du jeu, éventuellement matériel nécessaire) ;
 - le but du jeu ;
 - le déroulement du jeu ;
 - la fin du jeu.
4. Dans certaines règles, on peut ajouter un schéma ou une figure pour mieux expliquer.
5. Pour mieux organiser le texte, une règle du jeu est découpée en paragraphes.
6. Pour parler des joueurs, on peut utiliser des expressions comme "un joueur", "l'autre joueur", "les deux joueurs", "le premier", "l'équipe", "tout le monde". On peut aussi utiliser des pronoms comme "il", "elle", "ils", "elles". »

Bernard Schneuwly (sous la dir. de),
Expression écrite, Nathan, 1994, p. 18.

On voit bien, ici, qu'on utilise des données de la pragmatique (1), celles de la linguistique de l'écrit (3, 4 et 5), de l'énonciation (2) et de la lexicologie (6). Ce manuel, comme son titre l'indique, ne fait aucune mention de « grammaire ».

Les enseignants qui utilisent ce manuel font de la grammaire sans le savoir, ce qui n'est pas bien grave en soi. Le problème est qu'ils ne rattachent pas les séances de production d'écrits à celles proprement dédiées à la grammaire traditionnelle. La leçon sur le présent de l'indicatif sera essentiellement morphologique : on fait apprendre les terminaisons des verbes « délicats », mais on ne travaillera pas sur son emploi. La leçon sur les pronoms mêlera, pêle-mêle, tous les pronoms personnels sans montrer qu'ils s'emploient très différemment.

Il nous semble nécessaire de clarifier les niveaux d'analyse et de comprendre leurs interactions, sous peine d'empiler des savoirs qui apparaissent alors comme des effets de « mode » sans que ceux-ci fassent sens pour les enseignants comme pour les enfants.

Savoir sa grammaire, c'est savoir étiqueter

✓ Une nécessaire terminologie

La grammaire utilise une terminologie qui permet de nommer les objets du discours et de la langue comme leur fonctionnement. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation nationale (MEN) a publié une nomenclature afin que tous les enseignants de français utilisent les mêmes termes. En effet, en raison des progrès effectués sur l'analyse de la langue et des discours, comme nous venons de les résumer, la terminologie a évolué. Elle s'est complexifiée. Un même mot peut être nommé de diverses façons selon le type d'étude. Ainsi, la grammaire scolaire du début du XIX^e siècle utilisait les termes de « thème » et de « prédicat », hérités de la logique, pour analyser les composantes de la phrase. Le terme « prédicat » réapparaît dans l'arrêté programmatique de 2015. Il s'agit de donner une « fonction » au verbe pour l'aligner sur les autres mots de la phrase. Puis on a utilisé « sujet » et « verbe », qui sont des notions fonctionnelles. Avec la grammaire générative et transformationnelle, les manuels proposent « groupe nominal » et « groupe verbal ». Le mot « thème » est réapparu dans l'étude du dynamisme communicationnel avec un tout autre sens. Il est donc important de suivre la nomenclature officielle pour ne pas désorienter l'élève, tout en sachant dans quel contexte scientifique les mots s'emploient. La terminologie implique une théorie de la langue. Comme la Sixième fait partie désormais du cycle 3, une rencontre entre enseignants du primaire et du secondaire s'avère nécessaire pour unifier la terminologie, afin de faciliter la continuité des apprentissages.

✓ Un objet de pouvoir

La terminologie a également un effet puissant sur la place de l'enseignant dans sa classe. Elle lui confère un pouvoir, car l'usage de termes spécifiques à une science fait croire à la maîtrise du savoir scientifique. Elle garantit la scientificité du discours magistral et elle confère à l'activité grammaticale une aura et une dignité qui sont à la fois attractives et repoussantes. Certains veulent et peuvent faire partie des initiés, d'autres sont rebutés et rejetés de la confrérie des bons en grammaire. La terminologie doit donc être minimale afin de n'exclure personne.

✓ Nommer n'est pas comprendre

Le ministère de l'Éducation nationale (MEN) récuse « *l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe* ».

L'apprentissage de la grammaire se réduit trop souvent à l'apprentissage des métatermes, de l'étiquetage des mots et de leurs fonctions au détriment d'une observation et d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Le ministère a pris position pour la réflexion en 2005, pour l'étiquetage en 2008. En 2015, le MEN prône le « *faisceau d'activités : des séances de réflexion et d'observation pour chercher ; des séances d'entraînement pour structurer les avoirs ; des séances de réinvestissement pour les consolider.*¹ » On trouve le même problème dans d'autres disciplines : faut-il faire observer les particularités d'une forme géométrique (quatre côtés perpendiculaires et égaux) puis donner son nom (le carré) ou donner le nom de la figure, ce qui, croit-on, revient à « penser » ses particularités ? L'essentiel est que l'arbre ne cache pas la forêt. La dénomination n'est pas le savoir ultime, même s'il est nécessaire. C'est l'explication d'un phénomène qu'on vise, même sur la langue qu'on utilise pour communiquer. Il paraît plus important de savoir quelles représentations les élèves se forgent du fonctionnement de la langue, de faire évoluer celle-ci, et leur inculquer les métatermes quand ils en maîtrisent le contenu. L'acquisition de la terminologie n'est pas une fin en soi, c'est un outil pour parler de la langue.

Adopter une position claire sur ses options pédagogiques

Prendre en compte les individus auxquels on s'adresse

La pédagogie réside dans la gestion de l'écart entre les possibilités des enfants, c'est-à-dire ni celles de chaque enfant ni celles de l'enfant archétypal, et les demandes de l'institution.

Tout est une question de regard, qui doit faire la place aux différences qui séparent les enfants les uns des autres à âge égal et non qui les traite comme une représentation idéale d'une communauté égalitaire en être, en savoir et en vouloir. La ligne est difficile à suivre dans le respect actif de la diversité des enfants et de celle de leurs représentations. Il faut chercher une position médiane entre l'attitude passive dans la classe, le laisser-faire, et l'attitude hyperactive, la volonté d'égaliser à tout prix les chances, qui relève du mythe. C'est un entre-deux difficile pour qui accepte la diversité et cherche des plates-formes de réussite.

1. B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015.