



Une didactique de la langue centrée sur les interactions « texte-grammaire » : fondements et perspectives

Jean-Paul Bronckart

Université de Genève, Suisse

Jean-Paul.Bronckart@unige.ch

<https://orcid.org/0000-0003-4652-3635>

Ecaterina Bulea Bronckart

Université de Genève, Suisse

Ecaterina.Bulea@unige.ch

<https://orcid.org/0000-0003-4984-9462>

Reçu le 22-07-2023 / Évalué le 12-10-2023 / Accepté le 20-11-2023

Résumé

Cet article présente des éléments de l'approche interactionniste de l'enseignement de la langue qui est développée à l'Université de Genève dans l'unité de didactique des langues dont les travaux s'inspirent du cadre épistémologique et théorique de l'interactionnisme socio-discursif. Dans une première partie, nous présentons la structure de concepts que nous avons adoptée pour mettre en évidence les dimensions interactives du langage, avec un accent sur les rapports entre l'activité langagière, les genres de textes et les structures de langue. Nous proposons ensuite des éléments de l'histoire de l'enseignement des langues en francophonie, en nous centrant sur l'évolution du statut et de la fonction attribués à la grammaire, ainsi que sur l'évolution des composants et structures de la langue désignés par cette notion. En troisième partie, après avoir précisé le statut que nous accordons à la didactique des langues en regard de ses disciplines de référence, nous énonçons les principes de notre approche interactionniste de l'enseignement des langues, puis nous proposons quelques éléments d'une vaste recherche d'ingénierie didactique, dans laquelle sont testées des séquences d'enseignement fondées sur deux modalités différentes d'articulation des dimensions de grammaticalité et de textualité.

Mots-clés : interaction, grammaire, texte, langue

Una enseñanza de lenguas centrada en las interacciones “texto-gramática”: fundamentos teóricos y perspectivas didácticas

Resumen

Este artículo presenta elementos del enfoque interaccionista de la enseñanza de lenguas que se desarrolla en la Universidad de Ginebra en la unidad de didáctica de lenguas cuyo trabajo se inspira en el marco epistemológico y teórico del interaccionismo socio-discursivo. En la primera parte, presentamos la estructura de conceptos que hemos adoptado para resaltar las dimensiones interactivas del lenguaje, con énfasis en las relaciones entre la actividad lingüística, los géneros textuales y las estructuras del lenguaje. Después proponemos elementos de la historia de la enseñanza de lenguas en la Francofonía, centrándonos en la evolución del estatus y función atribuidos a la gramática, así como en la evolución de los componentes y estructuras de la lengua designados por este concepto. En la tercera parte, después de precisar el estatus que otorgamos a la didáctica de las lenguas respecto de sus disciplinas de referencia, enunciamos los principios de nuestro enfoque interaccionista de la enseñanza de lenguas, luego proponemos algunos elementos de una vasta investigación de ingeniería didáctica en el que se ponen a prueba secuencias de enseñanza basadas en dos métodos diferentes de articulación de las dimensiones de gramaticalidad y textualidad.

Palabras clave: interacción, gramática, texto, lengua

A language teaching focused on interactions “text-grammar”: theoretical basis and didactic perspectives

Abstract

This article presents elements of the interactionist approach to language teaching which is developed at the University of Geneva in the language didactics unit whose work is inspired by the epistemological and theoretical framework of socio-discursive interactionism. In the first part, we present the structure of concepts that we have adopted to highlight the interactive dimensions of language, with an emphasis on the relationships between language activity, text genres and language structures. We then propose elements of the history of language teaching in the Francophonie, focusing on the evolution of the status and function attributed to grammar, as well as the evolution of the components and structures of the language designated by this concept. In the third part, after specifying the status that we grant to language didactics with regard to its reference scientific disciplines, we state the principles of our interactionist approach to language teaching, then we propose some elements of a vast research of didactic engineering in which are tested teaching sequences based on two different methods of articulating the dimensions of grammaticality and textuality.

Keywords : interaction, grammar, text, language

Introduction¹

Nous présenterons dans cet article une approche de didactique de la langue que nous développons à Genève, en mettant l'accent sur la place respective et les modes d'interaction des activités de production langagière et des activités de grammaire dans le cadre de l'enseignement des langues. Pour expliciter ces fondements, nous présenterons d'abord des éléments de la conception théorique de l'*Interactionnisme socio-discursif* (ci-après ISD), en prenant appui sur les propositions d'auteurs dont ce mouvement s'est inspiré et en mettant l'accent sur les modes d'articulation des composants du langage. Nous proposerons ensuite un aperçu des conceptions historiques et synchroniques du statut de la grammaire et de la place qui lui a été accordée dans les programmes d'enseignement des pays francophones. Après avoir présenté notre conception de la didactique des langues et analysé les statuts divers accordés à la grammaire dans les programmes d'enseignement, nous énoncerons les principes majeurs de l'approche interactionniste de l'enseignement des langues que nous préconisons, puis nous présenterons des éléments d'une vaste recherche dans laquelle ont été conçues et testées des séquences d'enseignement mettant en œuvre une ingénierie didactique articulant dimensions grammaticales et dimensions textuelles.

1. De l'interactionnisme socio-discursif et de ses sources

L'approche de l'ISD, telle qu'elle a notamment été présentée dans *Activité langagière, textes et discours* (Bronckart, 1997/2022), vise à conceptualiser les modes d'organisation et de fonctionnement du langage humain, dans une perspective prenant en considération et articulant ses dimensions sémiotico-linguistique, psychologique et sociologique.

Nous évoquerons dans ce qui suit quelques éléments de cette approche qui nous paraissent susceptibles d'orienter et d'alimenter les démarches de didactique des langues, en sollicitant les positions et propositions d'auteurs

¹ Les travaux relatifs à l'interactionnisme socio-discursif ont été principalement réalisés par Jean-Paul Bronckart ; les travaux ayant trait à la didactique des langues et à l'enseignement de la grammaire ont principalement été réalisés par Ecaterina Bulea Bronckart, qui a dirigé le vaste programme de recherche évoqué sous 3.2 et 3.3. Les analyses de l'œuvre de Saussure ont été réalisées en commun par les co-auteurs du présent article.

dont l'ISD s'est inspiré ou dont il est proche (en l'occurrence Saussure, Volochinov, Genette et Coseriu ²). Nous mettrons d'abord en évidence trois niveaux d'analyse distincts, mais qui ont en commun de comporter deux pôles ontologiquement en permanente interaction : l'activité langagière et les textes ; les genres de textes et les types de discours ; les états de langue individuels et les états de langue collectifs. En nous appuyant ensuite sur les analyses et propositions de Saussure³, nous présenterons la dynamique interactive qui se déploie entre l'activité langagière et les structures de langue, puis nous évoquerons l'analyse saussurienne de la structure bifaciale des signes qui, si elle est théoriquement fondamentale, pose de révélateurs problèmes de mobilisation dans les démarches d'enseignement.

1.1. L'activité langagière et les textes

L'activité langagière s'articule aux activités pratiques humaines et le rapport entre ces deux ordres de praxéologie a été analysé en profondeur dans ces deux écrits majeurs de Volochinov que sont *Le discours dans la vie et le discours en poésie* (1926/1981) et *Marxisme et philosophie du langage* (1929/2010). Cet auteur a soutenu que le langage est en essence, ou principalement, de l'ordre du processus interactif :

La réalité effective du langage n'est pas un système abstrait de formes linguistiques, ni un énoncé monologique isolé, ni l'acte psycho-physiologique de réalisation de l'énoncé, mais l'événement social de l'interaction verbale, réalisé dans l'énoncé et les énoncés. C'est l'interaction verbale qui constitue, ainsi, la réalité fondamentale du langage. (Volochinov, 1929/2010 : 319).

Il a souligné également que le contexte social dans lequel se déploie le langage ne pouvait être considéré comme une force exerçant un effet mécanique sur la teneur et les propriétés des productions verbales ; selon lui, contexte et énoncé sont dans un rapport de co-construction :

[...] il est parfaitement clair que le discours ne reflète pas ici la situation extra-verbale comme le miroir reflète un objet. En l'occurrence il faut dire plutôt que le discours accomplit la situation, qu'il en dresse en quelque sorte le bilan évaluatif [...] En sorte que la situation extra-verbale n'est en aucune façon la cause extérieure de l'énoncé, elle n'agit pas sur lui de l'extérieur comme une

² L'ISD s'est évidemment inspiré de bien d'autres auteurs, au rang desquels il convient de mentionner en particulier Culioli, Habermas, Halliday, Piaget, Ricœur et Vygotski.

³ Œuvre que nous avons entrepris d'analyser en profondeur dans *Ferdinand de Saussure, une science du langage pour une science de l'humain* (Bronckart ; Bulea Bronckart, 2022)

force mécanique. Non, la situation s'intègre à l'énoncé comme un élément indispensable à sa constitution sémantique. (Volochinov, 1926/1981 : 190-191).

Dans cette approche les produits des interactions verbales que sont les textes, sont constitués de formes dont les significations sont nécessairement marquées par les propriétés du contexte. Et c'est sur fond de cette position que l'auteur a explicité son célèbre programme méthodologique : analyser d'abord les *interactions verbales* dans leur cadre social ; analyser ensuite les *genres de discours* mobilisés dans ces interactions ; procéder enfin à l'examen des *propriétés linguistiques formelles* de chacun des genres.

Dans une perspective intégraliste à cet égard similaire, Coseriu a soutenu que l'objet premier de la linguistique était « l'activité de parler », celle-ci générant un produit second, d'ordre nécessairement structurel et gnoséologique.

[...] el objeto de la lingüística («ciencia del lenguaje») sólo puede ser el lenguaje, en todos sus aspectos. Y el lenguaje se da concretamente como actividad, o sea, como hablar [...] Más aún: sólo porque se da como actividad, puede estudiarse también como «producto». (Coseriu, 1989 : 285-276).

Sur le plan terminologique, il a posé d'un côté le *discours* comme acte langagier d'un individu dans un contexte déterminé, et le *texte* en tant que produit de cette activité circonscrite. Et dans un ouvrage spécifiquement consacré à la *linguistique du texte* (1980/2007), il a souligné que le texte constituait une entité autonome, c'est-à-dire ayant des conditions et des règles de fonctionnement en partie distinctes de celles codifiées dans les grammaires des langues naturelles :

La fundamentación de la lingüística del texto [...] debe partir del hecho de que el texto constituye un nivel de lo lingüístico autónomo, es decir, que no se explica completamente ni desde el nivel de hablar en general ni desde el nivel de las lenguas, ni tampoco en relación con las categorías que les corresponden. (Coseriu, 2007 : 129).

L'appareil conceptuel de l'ISD se situe dans la perspective de ces approches, mais prend aussi en considération, en amont de l'activité langagière, les *préconstruits de l'histoire sociale humaine*. La notion de préconstruit désigne les ensembles d'entités d'ordre praxéologique et gnoséologique élaborées par les générations précédentes. Sur le plan praxéologique, il s'agit d'une part des activités pratiques collectives, et d'autre

part des activités langagières qui, dans la perspective de Habermas (1987), ont le statut premier de mécanisme d'*entente* entre les individus contribuant aux activités collectives. Ces activités langagières se soutiennent des orientations et prises de position de sous-ensembles sociaux que l'on peut qualifier de formations socio-langagières et elles s'effectuent nécessairement en mobilisant les ressources d'une ou plusieurs langue(s), ce qui donne naissance à des textes.

Dans notre approche, les *textes* sont les manifestations empiriques des activités langagières et se présentent comme des ensembles de productions mobilisant les ressources d'une langue (ou de plusieurs langues en coprésence). Ils ont pour fonction de sémiotiser les activités et les connaissances humaines, de contribuer à leur planification, à leur régulation, à l'évaluation de leurs effets, etc., mais aussi de configurer ou reconfigurer ces activités et connaissances dans des univers vraisemblables ou fictionnels. Certaines de leurs propriétés internes sont dès lors nécessairement en rapport avec les composantes de l'entour textuel et se différencient en écho à leurs variations.

1.2. Les genres de textes et les types de discours

Dans le cadre de l'ISD, ces deux entités sont conçues et définies en prenant appui sur les positions de Schaeffer (1986) et de Genette (1986). Le premier auteur a affirmé que le seul critère empirique d'identification et de différenciation des genres résidait dans leurs propriétés linguistiques observables, et en conséquence que *la généricité est fondamentalement textuelle* :

Un avantage certain d'une définition purement textuelle de la généricité réside dans le fait qu'elle permet d'établir un critère empirique, ce qui n'est pas le cas des théories ontologiques où les genres sont par définition transcendants à la textualité et donc du même coup empiriquement inattaquables. (Schaeffer, 1986 : 186-187).

Le second auteur a démontré que les anciens (d'Aristote aux auteurs de la période romantique) ne traitaient généralement pas des genres (au sens contemporain du terme) mais se concentraient sur des façons de sémiotiser, en principe indépendantes des situations ou pratiques sociales, qu'il a qualifiées de *modes d'énonciation*. Ces modes étaient des entités distinctes des genres,

dont il s'agissait d'examiner le type de rapport qu'elles pouvaient entretenir avec lesdits genres :

Chez Platon, et encore chez Aristote [...] la division fondamentale avait un statut bien déterminé, puisqu'elle portait explicitement sur le mode d'énonciation des textes. [Chez ces auteurs] le critère générique et le critère modal [étaient] absolument hétérogènes et de statut radicalement différent : chaque genre se définissait essentiellement par une spécification de contenu que rien ne prescrivait dans la définition du mode dont il relevait. (Genette, 1986 : 140).

Même si Genette n'évoque qu'implicitement cet argument, les modes ainsi décrits ne peuvent constituer des entités de la taille d'un texte, mais sont, nécessairement, des entités identifiables dans des *segments* de textes relevant d'un genre :

[...] nous savons bien d'expérience que le narratif pur (telling sans showing, dans les termes de la critique américaine) est un pur possible, presque dénué d'investissement au niveau d'une œuvre entière, et a fortiori d'un genre : on citerait difficilement une nouvelle sans dialogue et, pour l'épopée et le roman, la chose est hors de question. (ibid. : 107).

C'est en conformité avec ces deux prises de position que l'ISD a élaboré son appareil notionnel propre, constitué à ce niveau des notions de *genres de textes* et *types de discours*.

Les genres sont des *manières d'organiser la textualité* qui sont déterminées par les finalités et le contexte des activités générales auxquels ils s'articulent ; leur statut est ainsi d'ordre *adaptatif* et *praxéologique*. Si leur spécificité est parfois cautionnée par des étiquettes relativement stables (« roman », « sermon », « interview », « reportage », « recette », etc.), les genres sont néanmoins fondamentalement dynamiques, en synchronie comme en diachronie, de sorte que leur organisation se présente sous la forme d'une *nébuleuse*, comportant des îlots plus ou moins stabilisés et des ensembles de textes aux contours flous et en intersection partielle.

La notion de *type de discours* est analogue à celle de *mode d'énonciation*, telle que Genette l'a définie, et elle s'applique donc à des segments de texte mobilisant des sous-ensembles différentiels d'unités linguistiques. Dans le genre *roman*, par exemple, on peut observer des segments dans lesquels est présentée une *succession d'événements*,

d'autres constitués de *discours rapporté*, et d'autres encore dévolus à un *commentaire général* de l'auteur. Les types discursifs constituent des modes d'organisation des contenus thématiques en nombre limité et tendanciuellement universels et leur statut est donc d'ordre *gnoséologique*. Les propriétés spécifiques des types discursifs ont fait l'objet de multiples études dont les résultats ont été proposés dans *Activité langagière, textes et discours* (1997/2022).

1.3. La « langue » et ses dimensions

Saussure a entrepris une profonde analyse de ce qu'est LA LANGUE dont nous ne pourrions évoquer ici que quelques aspects. Le linguiste genevois a notamment souligné que s'il désigne une pratique verbale, ce terme désigne aussi des ensembles structurés de ressources et de connaissances (ou « états de langue ») ayant leur siège dans l'appareil psychique des individus ainsi que dans certaines instances collectives. Ces états de langue sont des constructions secondes eu égard aux pratiques verbales, qui résultent de l'extraction d'unités ou de régularités observables dans ces pratiques, de l'élagage de ces entités et de leur classement en fonction de principes d'ordre cognitif.

Ces unités langagières sont stockées et organisées dans deux instances distinctes ; elles s'organisent dans l'appareil psychique des personnes et y constituent une part de leurs *représentations individuelles*, et elles s'organisent dans certaines instances socioculturelles de la communauté et constituent une part des *représentations collectives*⁴ à l'œuvre dans ladite communauté. Pour notre part, nous qualifions de *langue interne* l'état de langue inscrit dans l'appareil psychique des personnes, et de *langue collective* l'état de langue inscrit dans les dispositifs de représentation de la communauté.

La *langue interne* est constituée d'entités signifiantes issues des activités verbales concrètes et ayant ce faisant une dimension nécessairement sociale ; mais leur mode de stockage et d'organisation dépend des spécificités du fonctionnement psychologique des personnes et présente donc également une dimension individuelle. La *langue collective*

⁴ Nous utilisons ici les notions de « représentations collectives » et « représentations individuelles », dans le sens précis que leur avait donné Durkheim dans son article éponyme de 1898.

est, comme la langue interne, constituée d'entités signifiantes sociales par leur origine, mais qui sont organisées selon les modalités propres aux instances en charge des savoirs collectifs, et elle présente donc aussi des dimensions d'ordre socioculturel et normatif.

1.4. Les interactions entre activité verbale et structures de la langue

L'activité verbale, comme mode de production et d'organisation de signes dans la linéarité des productions textuelles orales ou écrites, outre ses finalités proprement communicatives, constitue un premier lieu où s'élaborent, se défont ou se reconstruisent les valeurs signifiantes des signes. Ces valeurs sont fondamentalement sociales en ce qu'elles sont établies, de manière implicite et conventionnelle, dans le cadre même des échanges sociaux. L'activité de production textuelle est donc première et c'est en puisant aux ressources de cette activité que sont extraits, puis réorganisés, les éléments constitutifs de la langue, comme l'a relevé Saussure :

[...] toute langue entre d'abord dans notre esprit par le discursif⁵, comme nous l'avons dit, et comme c'est forcé. Mais de même que le son d'un mot, qui est une chose entrée également dans notre for intérieur de cette façon, devient une impression complètement indépendante du discursif, de même notre esprit dégage tout le temps du discursif ce qu'il faut pour ne laisser que le mot. (Saussure, 2002 : 118).

Les signes produits dans cette activité verbale sont susceptibles de faire l'objet d'un processus d'appropriation par les personnes et par certaines instances de la collectivité. Au sein des appareils de représentation des personnes, c'est-à-dire dans les structures de la langue interne, s'ils demeurent sociaux en essence, les signes ont aussi des propriétés individuelles tenant à l'irréductible singularité de leur organisation psychologique ; en d'autres termes la langue interne des personnes est constituée d'un *ensemble de représentations individuelles d'entités à caractère social*. Au sein des appareils de représentations collectives, tout en demeurant sociaux en essence, les signes ont aussi des propriétés socioculturelles tenant aux modalités d'organisation de ces appareils au sein des communautés langagières ; en d'autres termes la langue collective d'une communauté est constituée d'un ensemble de représentations collectives d'entités à caractère social.

⁵ Dans cette note, comme dans de nombreuses autres, Saussure utilise les termes de « discours » ou « discursif » pour désigner ce que nous appelons « activité verbale ».

On peut inférer des éléments d'analyse qui précèdent ; le langagier se déploie en *un circuit interactif permanent* comportant les étapes qui suivent :

a) L'activité verbale, comme production organisée d'unités signifiantes, est première.

b) De cette activité première sont extraites des unités qui font l'objet d'une organisation, d'un côté sise dans les instances psychologiques de représentations individuelles (langue interne) et d'un autre côté dans les instances sociales de représentations collectives (langue collective).

c) Ces entités constituent, par leur mode d'organisation, des réseaux de potentielles productions signifiantes, ou encore constituent des structures signifiantes en puissance.

d) Certaines de ces structures signifiantes potentielles sont concrètement mises en œuvre dans de nouvelles activités textuelles.

e) Ce processus interactif-dynamique se reproduit *ad infinitum*....

1.5. La dimension sémiotique/sociale de toute entité langagière

Dans ses notes rassemblées dans le manuscrit de *La double essence* (2011), Saussure a procédé à une analyse technique des processus de constitution des signes verbaux qui l'a conduit à mettre en évidence et à conceptualiser leur radicale spécificité (Bulea Bronckart, 2006). Il a mis en évidence que cette constitution implique l'élaboration de deux sortes d'images mentales distinctes, l'une ayant trait au contenu représenté et l'autre à l'entité sonore représentante. Mais il a montré surtout que cette construction implique une seconde phase d'opérations, consistant en « l'accouplement » de ces deux images, sous l'effet duquel se fixent les empanns représentatifs de chacune des faces, et se constitue par là même le signe proprement dit. Dans cette perspective, les signes constituent, dans leur essence même, des formes de représentations uniques en ce qu'elles résultent d'un *processus de dégagement* parallèle et simultané, et à l'égard de la physicalité des sons et à l'égard des référents et de la pensée non verbale ; et c'est la dynamique en permanence à l'œuvre entre les deux faces qui leur confère leur teneur et leur forme définitives :

On pourrait comparer l'entité linguistique à un corps chimique composé, ainsi l'eau où il y a de l'hydrogène et de l'oxygène <(H²O)>. Sans doute, la chimie si elle sépare les éléments a de l'oxygène et de l'hydrogène mais on reste dans l'ordre chimique. Au contraire, si on décompose l'eau linguistique <en prenant l'hydrogène ou l'oxygène> on quitte l'ordre linguistique <(on n'a plus d'entité linguistique)>. (Saussure, in Constantin, 2005 : 224).

Le signe est de la sorte d'une essence radicalement autre que celle de ses composants, et constitue une entité fondamentalement *processuelle*, ou un *mécanisme psychique* d'engendrement d'entités signifiantes, qui est de nature *relationnelle et oppositive*, :

FORME = Non pas une certaine entité positive d'un ordre quelconque, et d'un ordre simple ; mais L'entité à la fois négative et complexe : résultant (sans aucune espèce de base matérielle) de la différence avec d'autres formes COMBINÉE avec la différence de signification d'autres formes. (Saussure, 201 : 138).

Le signe, et la langue comme système de signes, sont en conséquence fondamentalement sociaux, ou encore *le social est une propriété interne de la langue*. Dans une note célèbre, Saussure a en outre indiqué que l'ensemble des composants du langage relevaient de la sémiologie :

Sémiologie = morphologie, grammaire, syntaxe, synonymie, rhétorique, stylistique, lexicologie etc., le tout étant inséparable. (Saussure, 2011 : 102).

Dans cette note comme dans quelques autres, Saussure a de fait soutenu qu'à l'instar des unités-signes, les structures en lesquelles ces unités s'organisent ont aussi une dimension biface ; elles ont donc un statut négatif ou différentiel qui leur confère une autonomie absolue à l'égard des éléments sur la base desquels leurs deux faces se sont construites. Position d'une importance théorique fondamentale que De Mauro a résumée comme suit :

Avec quelques oscillations, Saussure tend à appeler signe toute union d'un signifiant et d'un signifié, depuis les unités minimums (que Frei a ensuite appelées monèmes : aim-, -ont, parl-, -er, etc.) jusqu'aux unités complexes, que Saussure appelle syntagmes (chien ; il parle ; par ici s'il vous plaît ; ce soir, la lune rêve avec plus de paresse, etc.). (De Mauro, 1975 : VIII-IX).

2. De l'enseignement de la langue et de la grammaire en francophonie

2.1. Quelques éléments d'histoire

Les deux fondements de la pensée grammaticale francophone sont la *Grammaire générale et raisonnée* de Port Royal (Arnauld, Lancelot, 1660) qui

visait à élaborer un corpus théorique argumenté des propriétés de « l’art de parler », et les *Éléments de grammaire française* de Lhomond (1780), donnant à la grammaire le statut de savoir à acquérir pour « écrire correctement ». Dans ces deux ouvrages, les espèces de mots sont définies en combinant des critères d’ordre syntaxique et des critères référentiels :

Le Verbe est un mot dont on se sert pour exprimer ce que l’on est, ou que l’on fait quelque chose [...] On connoît un verbe en françois quand on peut y ajouter ces pronoms je, tu, il, nous vous, il [...] (Lhomond, 1780 : 20-21).

Un demi-siècle plus tard, Noël & Chapsal publient une *Nouvelle grammaire française* (1823) définie comme « l’art d’exprimer correctement sa pensée en français », ouvrage largement exploité dans l’enseignement primaire, mais qui fut lourdement critiqué par la plupart des écrivains et des linguistes :

Il semble [...] qu’il ne puisse y avoir d’enseignement plus attrayant et plus substantiel que la leçon de grammaire française. D’où vient cependant qu’elle est la plus vide et la plus rebutante de toutes ? Si nous consultons nos souvenirs, nous nous rappellerons que la grammaire française était pour nous une source d’ennuis et de dégoûts, et si nos maîtres veulent être sincères, ils conviendront que c’est cette leçon qui, dès les premiers pas, détourne pour toujours de l’école. (Bréal, 1872 : 31).

Aux débuts du XX^e, des responsables politiques ont considéré que cette situation indécise, voire conflictuelle, allait pouvoir être dépassée par la mise à disposition du public et des enseignants d’une grammaire émanant de cette autorité indiscutable qu’est l’Académie française. L’ouvrage produit par cette institution en 1932 était d’une teneur analogue à celle des grammaires de Noël & Chapsal, et il était à ce point truffé d’erreurs et de maladresses que le commentaire qu’en fit Brunot suffit à en régler le sort :

L’ouvrage que l’académie vient de faire paraître a redonné à tant de vieilles erreurs une autorité nouvelle, il en a répandu tant d’autres, que la nécessité d’en préserver le public m’a paru urgente. (Brunot, 1932 : 7).

Un important changement s’est produit en 1936 avec la parution du premier ouvrage de Grevisse qui, bien qu’intitulé simplement *Le bon usage*, constituait une analyse de la langue française d’une érudition et d’une profondeur inconnues jusque-là. Cet ouvrage fut suivi de deux manuels spécifiquement destinés à l’enseignement dans lesquels étaient proposées des analyses argumentées et illustrées des unités et structures de la langue,

qui conservaient néanmoins un mode de définition associant critères structuraux et critères référentiels :

Dans l'ensemble que constitue la phrase simple :

a) Le verbe est l'élément fondamental, auquel se rattachent directement ou indirectement les divers mots constituant l'ensemble ;

b) le sujet est le point de départ de l'énoncé ; c'est l'élément qui désigne l'être ou l'objet dont on dit ce qu'il fait ou subit, ce qu'il est, etc.

c) l'attribut est l'élément exprimant la qualité, la nature ou l'état qu'on rapporte, qu'on « attribue » au sujet par l'intermédiaire d'un verbe. (Grevisse, 1939 : 26).

2.2. Les paradoxes d'une réforme à visée sociale

Dans les premières décennies de l'après-guerre 1940-1945, la problématique de l'enseignement de la grammaire s'est profondément modifiée en raison de la mise en place de politiques de démocratisation de l'enseignement visant à donner accès aux cursus scolaires longs à des cohortes d'élèves de langue maternelle étrangère et/ou dont les parents n'avaient pas eux-mêmes reçu de formation grammaticale. Dans les années 1960/1970, la France et les communautés francophones voisines ont entrepris de généraliser et démocratiser leurs structures et programmes scolaires, et de repenser les objectifs et méthodes de l'enseignement de la langue en usage. Le texte fondateur de cette entreprise a été le *Plan Rouchette* (1971) qui, s'inspirant de la pédagogie de Freinet (1968), préconisait un enseignement dont l'objectif majeur était que les élèves deviennent aptes à maîtriser les divers registres de la langue et à les mettre en œuvre de manière efficace dans les situations d'interaction verbale. Ce document indiquait qu'il fallait aussi mettre en place aussi une *grammaire implicite*, sous forme d'exercices structuraux, qui pourrait donner accès à une *grammaire explicite* ou *réflexive*, cette dernière ne pouvant cependant constituer une discipline scolaire autonome. Cette conception de la grammaire demeurerait cependant sans support théorique ou technique adéquat, et en conséquence s'est progressivement fait sentir la nécessité de disposer d'une grammaire scolaire qui soit cohérente et solidement fondée. Un groupe de travail officiel a été mandaté pour élaborer les bases de cette grammaire, dont les principes ont été publiés dans le numéro 22⁶ de *Langue française* (1984). S'ils adhéraient

⁶ L'article le plus significatif de ce numéro est « L'étude de la phrase » de S. Delesalle.

aux orientations générales du *Plan Rouchette*, les membres de ce groupe soutenaient aussi que les programmes de grammaire devaient s'inspirer de « cadres théoriques validés », ce qui les a conduits à s'inspirer des principes de la grammaire générative chomskyenne selon lesquels la grammaire est constituée d'un composant syntaxique premier, auquel s'articule un composant sémantique d'ordre cognitif qui attribue secondairement du sens aux unités et structures de la syntaxe. Sur ces bases, les communautés francophones ont alors adopté des programmes d'enseignement de la langue qui dissociaient les activités ayant trait aux pratiques langagières communicatives et les activités de grammaires centrées sur la seule syntaxe phrastique, quand bien même, dans certains manuels, était donnée une place secondaire mais peu définie à des valeurs sémantiques du type lieu, temps, cause, conséquence, etc...

2.3. Diverses entreprises de réorientation du contenu des grammaires

La réduction du contenu des grammaires à la seule dimension syntaxique a d'emblée suscité diverses démarches de réorientation ou d'introduction d'autres composants ou contenus. Quelques auteurs adhérant à la linguistique de texte qui venait d'être créée (cf. notamment Van Dijk, 1972) ont élaboré ces nouveautés conceptuelles qu'étaient les « grammaires de textes », qui pour la plupart visaient à mettre en évidence les effets que produisent les opérations de planification et de modalisation sur les unités et structures syntaxiques. Dans les pays francophones, en dépit de l'imposant essai qu'a constitué la *Grammaire textuelle du français* de Weinrich (1985), cette forme de relecture textuelle de l'organisation syntaxique ne s'est imposée ni sur le plan théorique ni sur le plan didactique. Par la suite, ont été élaborées des grammaires hybrides comportant une majorité de chapitres de syntaxe classique, et quelques chapitres relevant de la grammaire textuelle. Ce fut le cas notamment du manuel *Ouvrir la grammaire* (1994) de Genevay, dans lequel les trois chapitres initiaux sont centrés sur les effets qu'exercent les facteurs contextuels sur des sous-ensembles de propriétés des énoncés, et le chapitre terminal aborde les problématiques de connexion-cohésion des textes. Ce type de démarche a été adopté aussi par Chartrand *et al.* qui, dans leur *Grammaire pédagogique* (1999), ont ajouté aux rubriques principales de grammaire de phrase d'inspiration générativiste un composant de grammaire

de texte, qui aborde notamment les processus d'énonciation, de reprise anaphorique, de modalisation et de discours rapporté.

Plus récemment, ont été élaborées des grammaires dont les auteurs, rompant de manière plus nette avec les orientations syntaxiques princeps, accordent un statut linguistique majeur aux questions de sens, et considèrent même que le sens est l'objet premier, ou nodal, d'une grammaire. Dans sa *Grammaire du sens et de l'expression* (1992/2019), Charaudeau a proposé une conceptualisation centrée sur les *enjeux de sens* qui sous-tendent les catégories syntaxiques et/ou textuelles et qui orientent les processus de communication. L'auteur y met en avant le concept de *signe* dont il considère qu'il est « au centre d'une triple conceptualisation, *référentielle, structurelle et situationnelle* » (2019 : 11) et il propose une structuration du langagier selon laquelle il existerait d'abord des « catégories d'intentions » (nommer, qualifier, situer, etc.) qui se réalisent en « opérations de langue » (détermination, qualification, situation, etc.), ces dernières mobilisant des catégories de forme (nom, possessifs, propositions, etc. (*ibid.* : xv-xvi). De leur côté Van Raemdonck, Detaille & Meinertzhagen ont, dans *Le sens grammatical* (2011), proposé un référentiel grammatical qui rendrait compte du fonctionnement effectif de la langue et serait ainsi doté d'un réel pouvoir explicatif. Ces auteurs posent que ce référentiel vise à saisir les faits langagiers sous l'angle de leur sens, comme des faits de communication ou des modes d'exhibition d'un vouloir-dire psychologiquement préalable. Dans leur manuel, le module initial prioritaire, d'ordre sémantico-référentiel, décrit les modalités spécifiques d'accès aux objets du monde par les différentes catégories d'unités linguistiques, et il est suivi d'autres modules consacrés à la syntaxe phrastique, à la conjugaison et à la « grammaire d'accord ».

3. Une didactique centrée sur l'interaction savoirs-pratiques linguistiques

Dans ce qui précède, nous avons introduit des éléments d'analyse théoriques et historiques qui nous paraissent importants, voire essentiels, pour les interventions didactiques. Mais nous ne considérons nullement cependant que la didactique ne constitue qu'un lieu d'application de données issues d'autres sciences ; il s'agit au contraire d'une discipline scientifique autonome, sous trois angles essentiels.

La didactique a comme objet central des situations, des programmes et des processus d'enseignement qui, nous l'avons vu plus haut à propos de la grammaire, doivent être abordés dans leur dimension fondamentale qui est d'ordre social/historique. La didactique a en outre comme démarche scientifique propre d'analyser les processus d'apprentissage et de développement tels qu'ils sont mis en œuvre dans ce cadre spécifique, devenu « socialement naturel », qu'est l'école. Enfin, la didactique se doit de réaliser et/ou de contrôler les nécessaires processus de choix et de transposition des objets issus de sciences de référence, en tenant compte des propriétés des dispositifs d'enseignement et des capacités intellectuelles présumées des apprenants. Ce qui peut/doit conduire dans certains cas à ne pas introduire dans les programmes d'enseignement des éléments importants ou fondamentaux sur le plan théorique, mais dont la complexité constituerait une inévitable source de confusion. Tel est le cas par exemple de la dimension bifaciale son/sens des signes langagiers, qui comme Saussure l'a montré est d'une importance essentielle sur le plan théorique, mais dont une introduction nécessairement simplifiée dans l'enseignement scolaire risquerait que cette propriété soit confondue avec les approches traditionnelles qui intègrent des éléments de sens-référence dans la définition même des unités syntaxiques.

3.1. De la signification et des conditions d'usage du terme de « grammaire »

Comme nous l'avons montré sous 2.1 et 2.3, le terme de *grammaire* a été utilisé dans les premiers manuels d'enseignement du français pour désigner des ensembles de savoirs ayant trait à la langue qui étaient considérés comme nécessaires pour que les élèves développent des pratiques langagières « correctes », voire de qualité. Ces manuels organisaient donc des éléments de la *langue collective*, telle qu'elle était conçue, conceptualisée et organisée par les spécialistes de l'époque. De manière générale, ils proposaient des analyses des « espèces de mots » ainsi que des fonctions majeures assumées par lesdites espèces, qui étaient définies en associant quasi toujours des critères d'ordre syntaxique et d'ordre référentiel :

La matière grammaticale de la Proposition c'est la totalité des parties intégrantes dont elle est composée, et que l'analyse réduit à deux, savoir le sujet et l'attribut.

Le sujet est la partie de la Proposition qui exprime l'être dont l'esprit aperçoit en soi-même l'existence sous telle ou telle relation à quelle modification ou manière d'être.

L'attribut est la partie de la Proposition qui exprime l'existence intellectuelle du sujet sous telle ou telle relation à quelque modification ou manière d'être.
(Beauzée, 1767 : 7-8).

Cette conception du statut et des composants de la grammaire s'est globalement prolongée jusqu'à la moitié du XX^e, en culminant en quelque sorte dans l'œuvre de Grevisse.

Avec l'émergence de la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky (1957/1969), la signification du terme « grammaire » s'est à la fois précisée et réduite. Dans ce cadre théorique, ce terme s'est appliqué pour l'essentiel au domaine de l'organisation syntaxique des phrases qui, comme les domaines voisins de la morphologie et la phonétique, pouvait être décrit comme un système des règles tendanciuellement fermé. C'est ce type de conception de la grammaire qui a été transposé dans le champ didactique à partir des années 1970, comme organisation de savoirs quasi exclusivement syntaxiques qui « formaient système ».

Comme nous l'avons relevé sous 2.3, avec le développement ultérieur de divers courants de linguistique textuelle et de sémantique, on a assisté à l'élaboration de manuels de grammaire scolaire qui soit combinaient des rubriques textuelles et/ou sémantiques avec des rubriques proprement syntaxiques, soit se substituaient aux grammaires centrées sur la syntaxe. Dans cette situation contemporaine, il convient de reconnaître que le statut même de ce que l'on qualifie de « grammaire » varie notablement, dans la mesure où si le domaine de la syntaxe est constitué de règles en nombre limité qui font globalement système, ce n'est nullement le cas des composants des grammaires de texte ou du sens, qui sont globalement d'ordres descriptifs et combinatoires. Sur le plan linguistique, il nous paraît indispensable de tenir compte des différences existant entre ces deux sortes de domaines grammaticaux. Sur le plan didactique, nous avons tendance dans nos propres travaux à retreindre le terme de grammaire à l'organisation syntaxique de la langue, tout en reconnaissant néanmoins la fréquence factuelle et la commodité pratique de l'extension du terme à l'ensemble des corpus de connaissance ayant trait à la langue.

3.2. Principes d'une approche interactionniste de l'enseignement des langues

Dans diverses publications (Bronckart, Bulea Bronckart, 2015 ; Bulea Bronckart, 2015a, 2020), nous avons soutenu que l'enseignement de la langue devait être repensé dans une perspective interactionniste qui, sur la base des positions théoriques, historiques et didactiques présentées plus haut, se déploie en trois démarches coordonnées. Sous un angle théorique et épistémologique général, il s'agit prioritairement de resituer la grammaire et ses contenus dans le cadre de la dynamique des *interactions permanentes* entre les pratiques verbales ou textuelles-discursives et les éléments de connaissance du langagier tels qu'ils s'organisent ces deux ordres de structures cognitives que sont la *langue interne* (de l'ordre des représentations individuelles) et la *langue collective* (de l'ordre des représentations collectives). Sur ces bases, il nous semble pertinent de considérer que le champ spécifique de la grammaire a trait aux dimensions de « savoir », conscient ou non, individuel ou collectif, de la vie des langues, et que l'enseignement de cette discipline vise à alimenter et à restructurer les savoirs individuels des apprenants en exploitant à cet effet certains des savoirs collectifs à disposition, en l'occurrence les savoirs dont on émet l'hypothèse que leur maîtrise contribuera à une réelle amélioration des capacités d'échange verbal. L'adoption de ce type d'approche (et de ce critère de délimitation) devrait permettre d'élaborer et de diffuser un discours cohérent et argumenté sur la pertinence et la nécessité des activités grammaticales dans le cadre global de l'enseignement d'une langue, discours qui aujourd'hui demeure particulièrement confus. Cette *articulation* entre langue et usage concerne une très large palette d'interactions possibles entre les composantes de la langue comme savoir (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) et les activités textuelles (lecture et écriture de textes écrits et oraux, etc.) (Bulea Bronckart, Garcia-Debanc, 2022).

Dans cette perspective on reconnaît cependant la *relative autonomie* des composantes en interaction, aussi bien au niveau linguistique que didactique, ce qui justifie l'adoption de tâches ciblées, configurées selon les caractéristiques de la sous-discipline concernée (tâches de conjugaison, de grammaire, de lecture d'un passage ou d'un texte, d'écriture d'une phrase ou d'un texte, etc.) et qui fonde la conception de progressions des apprentissages.

Ces deux perspectives ne sont nullement contradictoires : c'est en effet la relative autonomie des objets de savoir qui permet d'entrer dans une démarche didactique d'articulation, en raison du fait que l'on ne peut articuler des éléments que l'on n'aurait pas préalablement identifiés, circonscrits, nommés (Bulea Bronckart, 2015b).

3.3. Un exemple d'ingénierie didactique articulant « grammaire » et texte

Dans le cadre d'un vaste programme de recherche⁷, nous avons voulu mettre en évidence tout l'intérêt didactique qu'il y avait de préserver, lors du travail sur les textes, un niveau syntaxique de manipulation, et tout l'intérêt qu'il y avait symétriquement de décrire et d'analyser le rôle textuel que jouent les structures syntaxiques examinées. C'est dans cette perspective d'ingénierie didactique articulant grammaire et texte qu'ont été élaborés et testés deux types de séquences didactiques qui, d'un côté comportaient deux logiques d'articulation du travail grammatical et du travail textuel (les séquences *d'intégration structurante* et *d'alternance rapprochée*) et d'un autre côté portaient sur deux objets d'enseignements de statuts distincts, « le complément du nom » et « les valeurs des temps du passé ». Ces séquences ont été présentées en détail ailleurs (Bulea Bronckart, 2020 ; Bulea Bronckart 2022 ; Marmy Cusin *et al.* 2022). Dans ce qui suit, nous reproduisons trois des figures présentées dans un article de synthèse publié dans *forumlecture.ch* (Bulea Bronckart, 2022), figures commentées en des termes parfois analogues à ceux de cette publication.

⁷ Projet intitulé *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire*, soutenu par le Fonds National suisse de la Recherche Scientifique (subside 100019-179226) et porté par le groupe GRAFE'MAIRE, dirigé par E. Bulea Bronckart. Pour une présentation, cf. Bulea Bronckart, 2020 ; Marmy Cusin *et al.*, 2022.

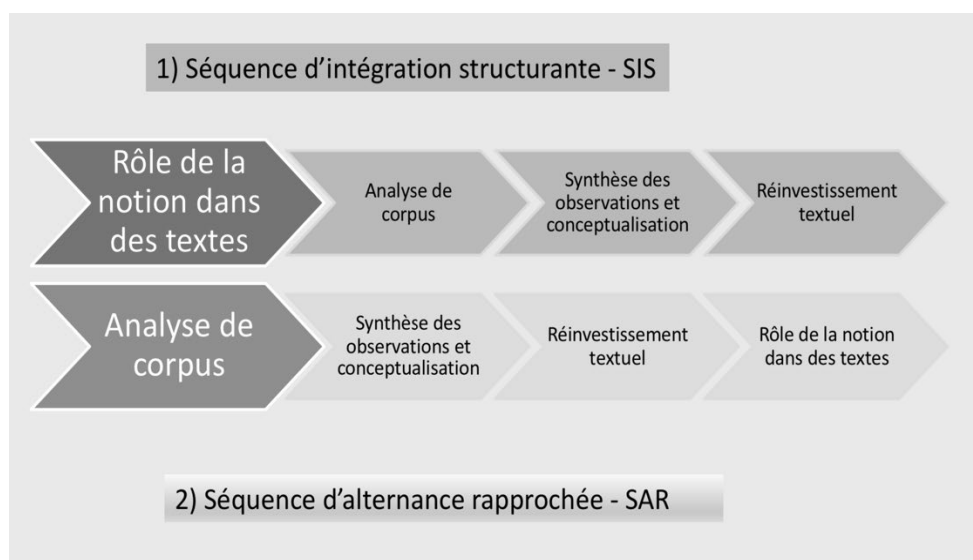


Figure 1 : Deux logiques didactiques à la base de la construction des séquences d'enseignement dans le cadre du projet *GRAFE'MAIRE*.

Les séquences d'intégration structurante débutent par un travail d'observation des propriétés de la notion grammaticale concernée, dans des textes d'abord puis dans un corpus d'exemples choisis que les élèves manipulent et analysent syntaxiquement. Les élèves sont ainsi conduits à verbaliser leurs observations et à relever les caractéristiques de l'objet enseigné, et plus tard dans la séquence, ils sont amenés à réinvestir leurs savoirs grammaticaux en cours d'élaboration dans des tâches d'ordre textuel.

Les séquences d'alternance rapprochée débutent par un travail grammatical, d'observation, d'analyse et de manipulation de corpus, dans le cadre duquel les élèves sont conduits à verbaliser et à conceptualiser les caractéristiques de l'objet enseigné, puis à réinvestir ces savoirs en construction dans des tâches textuelles conçues pour ce type de réexploitation. À la suite de ce réinvestissement, ils sont amenés à observer le rôle de la notion grammaticale concernée dans des textes.

La Figure 2 ci-dessous schématise une des activités de cette séquence, qui porte sur le complément de nom et qui illustre concrètement l'exploitation des manipulations syntaxiques dans le cadre d'une unité textuelle.

Activité 2 : L'avis de recherche

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



1) Travaille d'abord avec les étiquettes aimantées.
2) Réécris pour la police cet avis de recherche :

- en ajoutant un maximum d'éléments du réservoir ;
- en utilisant seulement les éléments du réservoir ;
- tu peux ajouter plusieurs éléments du réservoir en les combinant ensemble ;
- tu peux rajouter des virgules ou le connecteur « et ».

Réservoir d'éléments à ajouter

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

Avis de recherche

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

Figure 2 : Manipulations syntaxiques intégrées dans un projet d'écriture d'un texte, relevant du genre petite annonce. Projet GRAFE'MAIRE.

Cette activité a été conçue pour des élèves de 11-12 ans. Elle se situe dans la séquence d'alternance rapprochée, qui a pour objectif l'analyse et la manipulation de corpus et qui précède l'étape de conceptualisation. Il est demandé aux élèves de manipuler des structures proposées dans le *réservoir d'éléments à ajouter*, en complétant de la sorte des groupes nominaux présents dans le texte (*la police, un individu, etc.*). Ces ajouts successifs visent d'un côté à la complétion de la structure syntaxique GN (*un individu de grande taille / un individu à la silhouette élancée/ etc.*) et d'un autre côté à la composition du texte. Sur le plan syntaxique, la discussion collective des versions obtenues ainsi que de leurs différences et spécificités permet de sensibiliser les élèves aux caractéristiques définitoires du complément du nom (la dépendance syntaxique par rapport au nom au sein du GN, la pluralité de compléments possibles pour le même nom, la diversité des réalisations de ces

compléments : adjectif, groupe prépositionnel, phrase subordonnée relative, etc.). Sur le plan textuel, elle permet aussi de mettre en évidence le rôle que jouent ces compléments dans la construction de la séquence descriptive que requiert ce genre textuel.

Ce type de travail implique nécessairement une extension des « manipulations » au-delà des manipulations syntaxiques. En didactique aussi bien que dans les démarches scientifiques, il nous paraît légitime d'agir sur un énoncé, une phrase ou un texte, en le raccourcissant, en l'augmentant, en changeant des mots, en déplaçant certains termes. Ces « expériences » produisent des résultats instructifs et il n'y a pas de hiérarchie a priori à introduire au niveau des apprentissages suscités. Néanmoins, *raccourcir* (une phrase, un texte, un passage, une séquence descriptive ou argumentative, etc.), *augmenter* (une phrase, un texte, un passage, une séquence descriptive ou argumentative, etc.), *ou changer des mots* (avec quel rapport au sens ?) ne relèvent pas du même ordre d'opérations que les manipulations syntaxiques, s'agissant d'un côté des unités sur lesquelles ces expériences portent, et d'un autre, de leur capacité à mettre en évidence des propriétés d'ordre systémique. Pour éviter les confusions, tout en préservant la légitimité d'entrées praxéologiques multiples dans le rapport des élèves à la langue et à son fonctionnement, nous préconisons une didactique multiniveaux, synthétisée dans le schéma suivant.

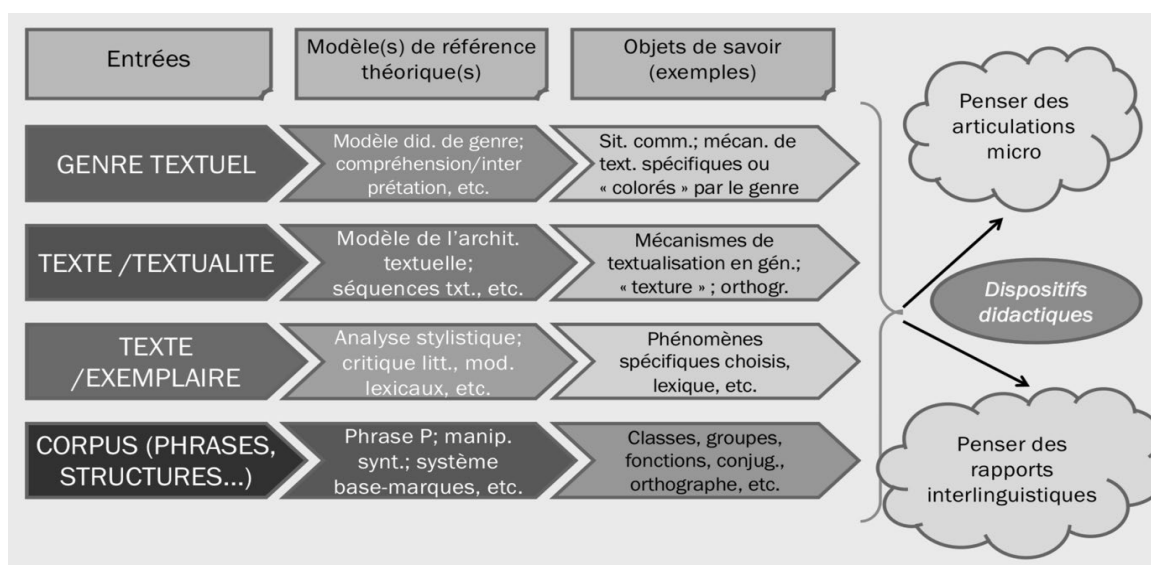


Figure 3 : Schéma général d'une didactique de la langue multiniveaux

Cette didactique multiniveaux comporte quatre entrées : - le *genre textuel* au sens que nous lui avons donné sous 1.2 ; le *texte* (ou textualité) comme unité générale d'organisation de la communication qui est transversale aux genres et en laquelle on peut saisir des mécanismes de textualisation ; - l'*exemplaire de texte* dans sa spécificité, en ce qu'il est particulièrement adapté à un certain type de travail ou à une notion donnée ; - enfin le *corpus*, qui peut contenir des phrases, des groupes ou d'autres structures pertinentes pour le travail sur les dimensions systémiques (en grammaire, orthographe, lexique ou conjugaison). Comme le montre la figure 3 ci-dessus, pour chacune de ces entrées, dans la deuxième colonne sont indiqués des modèles théoriques de référence, didactiques, linguistiques ou littéraires, en fonction du domaine pertinent. Dans la troisième colonne, à partir de chacune des entrées sont indiqués des objets d'enseignement privilégiés, mais aussi des possibilités d'articulation avec un autre niveau, ou des démarches interlinguistiques. Comme pour tout travail didactique, la mise en dispositif demeure une condition *sine qua non* pour la mise en œuvre effective des entrées adoptées.

Pour suivre...

Dans le cadre de cet article, nous n'avons certes pu qu'évoquer quelques éléments des recherches que nous avons conduites dans la perspective d'une didactique multiniveaux, mais il nous paraît néanmoins important de souligner que la perspective qui sous-tend et oriente ces travaux est la mise en œuvre d'une logique de construction visant à clarifier le plus possible ce que l'on entreprend en classe, ce que l'on fait faire aux élèves, y compris pour mieux mettre en rapport ou mieux comprendre les interactions et enchevêtrements constitutifs de l'activité langagière.

Cette approche intégrative et multiniveaux de l'enseignement de la langue prend appui sur deux orientations théoriques : il s'agit d'une part des propositions théoriques formulées dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif (cf. Bronckart, 1996-2022), qui puise notamment aux orientations et aux travaux empiriques de Volochinov, Coseriu et Genette ; il s'agit d'autre part de la profonde conception saussurienne des propriétés et des modes d'organisation des signes langagiers (conception que nous avons entrepris de

reconstruire dans Bronckart & Bulea Bronckart, 2022). Cette approche intégrative et multiniveaux s'inspire également des travaux didactiques des dernières décennies particulièrement centrés sur l'analyse des moyens d'enseignement et des pratiques courantes.

Comme l'une de nous l'a souligné ailleurs (cf. notamment Bulea Bronckart, Gagnon, Marmy-Cusin, 2017), cette approche pose fermement que l'enseignement de la langue doit viser *à la fois* au développement de capacités de production/compréhension textuelle et à la construction de savoirs systémiques, ayant trait aux propriétés et structures d'une ou plusieurs langues naturelles. Une telle orientation requiert le développement de moyens théoriques et didactiques susceptibles de mettre en évidence, et les modes de manifestation de la grammaire dans les textes, et les effets qu'exercent les propriétés différentielles de textes sur les conditions d'occurrence des structures grammaticales, dans un va-et-vient permanent.

Bibliographie

Arnould, A., Lancelot, C. 1993. *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*. Genève : Slatkine Reprints [Édition originale 1660].

Beauzée, N. 1767. *Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage*. Tome II. Paris : J. Barbou.

Bréal, M. 1872. *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Paris : Hachette.

Bronckart, J.-P. 2022. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Limoges : Lambert-Lucas [Première édition 1996].

Bronckart, J.-P., Bulea Bronckart, É. 2015. Des interactions humaines à l'unité/diversité des langues. In : *Agir dans la diversité des langues. Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud*. Louvain-la neuve : De Boeck.

Bronckart, J.-P., Bulea Bronckart, É. 2022. *Saussure. Une science du langage pour une science de l'humain*. Paris : Garnier.

Brunot, F. 1932. *Observations sur la grammaire de l'académie française*. Paris : Librairie E. Droz.

Bulea [Bronckart] E. 2006. « La nature dynamique des faits langagiers, ou de la “vie” chez Ferdinand de Saussure ». *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n° 59, p. 5-19.

Bulea Bronckart, E. 2015a. « À grammaire rénovée, exercices... ? ». *La Lettre de l'AIRDF*, n° 57, p. 39-45.

Bulea Bronckart, E. 2015b. « L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante ». *Scripta*, n° 36, p. 57-74.

Bulea Bronckart, E. 2020. « Reflections on teaching devices articulating grammar and text ». *Educational Studies in Language and Literature*, n° 20, p. 1-27. [En ligne] : <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.06> [consulté le 15 juillet 2023].

Bulea Bronckart, E. 2022. « De l'action sur la langue à la langue en action : une réflexion sur et à partir des manipulations syntaxiques ». *Forumlecture.ch* 1/2022. [En ligne] : <https://www.forumlecture.ch/> [consulté le 15 juillet 2023].

Bulea Bronckart, E., Gagnon, R., Marmy-Cusin, V. 2017. « L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants ». *La lettre de l'AIRDF*, n° 62, p. 39-44.

Bulea Bronckart, E., Garcia-Debanco C. 2022. *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* Namur : Presses universitaires.

Bulea Bronckart, E., GRAFE'MAIRE. 2017. Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux. *Projet 100019-179226* financé par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique.

Charaudeau, P. 2019. *Grammaire du sens et de l'expression*. Limoges : Lambert-Lucas [édition originale : Hachette, 1992].

Chartrand, S., Aubin, D., Blain, R., Simard, C. 1999. *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui*. Montréal : Chenelière éducation.

Chomsky, N. 1969. *Structures syntaxiques*. Paris : Seuil.

Constantin, É. 2005. « Linguistique générale. Cours de M. le professeur F. de Saussure ». *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n° 58, p. 71-289.

Coseriu, E. 1989. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos [Édition originale: 1962].

Coseriu, E. 2007. *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid: Arcos/Libros.

- Delesalle, S. 1974. « L'étude de la phrase ». *Langue française*, n° 22, p. 45-67.
- De Mauro, T. 1975. Introduction. In : *F. de Saussure, Cours de linguistique générale*, p. I-XVIII. Paris : Payot.
- Durkheim, E. 1898. « Représentations individuelles et représentations collectives ». *Revue de métaphysique et de morale*, n° 6, p. 273-302.
- Freinet, C. 1968. *La méthode naturelle I : l'apprentissage de la langue*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Genette, G. 1986. Une introduction à l'architexte. In : *Théorie des genres*. Paris : Seuil, p. 89-159.
- Genevay, É. 1994. *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Grevisse, A. 1936. *Le Bon usage*. Gembloux : Duculot.
- Grevisse, M. 1939. *Précis de grammaire française*. Gembloux : Duculot.
- Habermas, J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*, t. I. Paris : Fayard.
- Lhomond, Ch. F. 1780. *Éléments de la grammaire française*. Lyon : Savy.
- Marmy Cusin, V., Gagnon, R., Darne-Xu, A., Bulea Bronckart, E. 2022. Pratiques courantes de l'enseignement grammatical : les cas des objets complément de nom et valeurs des temps du passé. In : *Actes du 8^e Congrès Mondial de Linguistique Française*.
- Noël, F.J.M., Chapsal, Ch.-P. 1823. *Nouvelle grammaire française*. Paris : D'aumont, V^{ve} Nyon Jeune.
- Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire [dit Plan Rouchette] 1971. Paris : Cahiers de la Fédération de l'Éducation Nationale.
- Saussure, F. (de) 2002. *Écrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Saussure, F. (de) 2011. *Science du langage. De la double essence du langage*. Genève : Droz.
- Schaeffer, J.-M. 1986. Du texte au genre. In : *Théorie des genres*. Paris : Seuil.
- Van Dijk, T.A. 1972. *Some aspects of text grammars*. Den Haag: Mouton.

Van Raemdonck D., Detaille, M., Meinertzhagen I. 2011. *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles : Peter Lang.

Volochinov, V.N. 1981. Le discours dans la vie et le discours en poésie. In: *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique*. Paris : Seuil [Édition originale : 1926].

Volochinov, V.N. 2010. *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges : Lambert-Lucas [Édition originale : 1929].

Weinrich, H. 1985. *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier/Hatier.



© *Synergies Argentine*, n° 9, Année 2023.
Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690052w>
Bibliothèque nationale de France. Décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur.

Modalités de lecture, de citation, politique d'archivage et mentions légales :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/argentine>

synergies.argentine@gmail.com

