

**Intervention<sup>1</sup> de Caroline Masseron  
Université de Lorraine (CREM)**

Tout d'abord je voudrais saluer l'initiative d'une table-ronde portant sur la place des sciences du langage dans la formation des maîtres, le sujet est central et pas si souvent traité qu'on pourrait le souhaiter ; je voudrais également remercier Alain Rabatel de m'y avoir conviée, au titre très probablement du rôle tenu – depuis 40 ans – par la revue *Pratiques* dans le domaine. Les positions que je prendrai aujourd'hui seront donc fortement influencées par celles qu'on retrouve dans *Pratiques*. Mais j'ajoute également que, professionnellement, mon enseignement à l'université a évolué, à mesure que le public des étudiants a changé. Aujourd'hui, mon seul et dernier contact direct avec les enseignants et les futurs enseignants tient à un enseignement de la langue que je dispense à des étudiants de L3, toutes filières Sciences Humaines et Lettres confondues, qui se destinent au professorat des écoles. Sinon, en Master, nos étudiants sont en majorité des étudiants étrangers et souhaitent enseigner le français langue étrangère dans leurs pays respectifs (Chine, Libye, Ukraine, etc.).

Mon exposé se fera donc en deux temps donc et restera très « factuel » et descriptif. Dans un premier temps, j'évoquerai synthétiquement le bilan que l'on peut faire des actes du colloque de *Pratiques* pour les contributions qui ont porté sur la langue et son enseignement (n° 169-170). Dans un second temps, plus personnel, j'essaierai de caractériser les contenus d'enseignement et la démarche que j'essaie de promouvoir auprès de mes étudiants, en l'occurrence une approche empirique, artisanale qui s'efforce de décrire au plus près des faits de langue et de discours avant de solliciter tel cadre théorique ou telle terminologie. Pour finir, j'émets le vœu que nous ayons ensemble une discussion au sujet de la polémique actuelle sur le prédicat, à mes yeux un bon analyseur de l'incompréhension mutuelle – c'est un euphémisme ! – des différents acteurs concernés par la grammaire du français et son enseignement.

1. Le colloque de *Pratiques* pour commencer. Il s'est tenu en 2015 et a fêté les 40 ans de la revue. Un volume papier de la collection « Recherches Textuelles » a publié les actes des contributions de didactique générale et de didactique des textes littéraires. Mais le bilan des 40 ans qui nous intéresse ici c'est celui qui porte sur la langue et son enseignement et qui vient d'être mis en ligne sur le site de *Pratiques* (adresse : [Pratiques.revues.org](http://Pratiques.revues.org)). Je voudrais reprendre dans ses grandes lignes les contenus dominants de cette publication, dans la mesure où elle permet de se représenter assez bien les relations entre les sciences du langage, la didactique de la langue et des discours et, mais plus indirectement, la formation des maîtres.

---

<sup>1</sup> Ce texte, écrit pour la table ronde organisée par l'ASL, fait allusion en certaines occasions à la présentation de la table ronde ou à d'autres interventions des intervenants. Le lecteur se reportera à l'enregistrement audio-vidéo de l'ensemble des interventions.

Ce numéro des 40 ans de *Pratiques* présente deux parties, les bilans théoriques d'une part et les applications didactiques d'autre part.

Le bilan des références théoriques de *Pratiques* est assez clair : la linguistique de l'énonciation, la linguistique textuelle, l'analyse du discours, la typologie des textes (Jean-Michel Adam), la psycholinguistique des processus rédactionnels (Michel Charolles, Michel Fayol et Claudine Garcia-Debanco) ; autrement dit, l'objet d'étude principal est « le texte » à lire ou à écrire. Pour être tout à fait complet ajoutons-y l'apprentissage de la lecture (Liliane Sprenger-Charolles) et l'orthographe (Nina Catach, Jean-Pierre Jaffré).

Inversement deux domaines ont été durant cette période assez nettement minorés dans la revue *Pratiques*, ce sont les domaines du français parlé et de la syntaxe. Du côté de l'oral, « l'approche communicative » (et les interactions en situation scolaire) si l'on peut dire l'a emporté (à l'instigation de Jean-François Halté) ; quant à la syntaxe, la revue a tenté plusieurs fois, par la voix de Bernard Combettes, de soulever la question scolaire de l'enseignement grammatical, examinant les instructions, la terminologie, les cadres d'analyse théorique (par exemple les grammaires fonctionnelles et les grammaires de construction), les progressions préconisées et les méthodes, mais sans résultat visible sur les contenus d'enseignement, tout au moins en ce qui concerne la « micro-syntaxe ». Il faut noter à cet égard que, le plus souvent, *Pratiques* a choisi l'entrée plus large des « faits de langue », ces derniers souvent associés aux genres de discours, plutôt que *stricto sensu* les phénomènes de « construction » et leur enseignement (grammatical). Il s'en est suivi que dans *Pratiques*, comme ailleurs je pense, est demeurée impensée la question des usages non standards (saisis dans une approche sociolinguistique), au profit implicite d'une perspective très littéraire de la phrase écrite et de sa « grammaire ».

Au-delà des références théoriques que je viens de rappeler succinctement, les applications didactiques proposées dans le même volume de bilan frappent surtout par l'éclectisme des théories convoquées et la prudence des pratiques innovantes (artisanales parfois). L'oral (en maternelle) est présenté dans une seule contribution, le lexique dans deux (l'étymologie et les verbes de déplacement) ; mais pas moins de 4 contributions pour évoquer la discussion terminologique ou la dimension métalinguistique. C'est ainsi par exemple qu'un article s'emploie à décrire le désaccord ou la tension qui règne entre les maîtres et les élèves concernant les représentations notionnelles au sujet de l'enseignement du verbe : les notions associées chez les maîtres sont celles de *phrase-verbe-action* et chez les élèves celles de *verbe-conjugaison-mot*.

En résumé, les articles donnent une idée, peu rassurante, de ce qu'il conviendrait d'entreprendre pour changer la situation de la formation, de l'enseignement et des pratiques dominantes en matière de langue. Les pratiques exposées soulignent à quel point l'enseignement de la langue demeure délicat - et embarrassé dès lors que l'on veut sortir du noyau dur de la *grammaire de phrase*. Il n'en va pas tout à fait de même, me semble-t-il, pour l'enseignement du français langue étrangère, qui paraît plus homogène et mieux accordé, sur la base sans doute des bienfaits implicites du CECRL,

lequel statue sur les compétences à acquérir et les seuils de compétences à évaluer. Comment interpréter ce contraste entre l'enseignement du français langue première (assez pessimiste) et celui du FLE ? La raison tient peut-être à ce que l'on privilégie en FLE les *besoins langagiers*, la fonction communicative, bref l'activité langagière, et que l'on y minore – heureusement – l'aspect « méta- » de savoir grammatical. L'enjeu on le sait réside dans le conflit entre *savoirs sur le système de la langue* et *performances*.

Pour synthétiser tout ceci, je reprendrai ce que je disais en conclusion de ma présentation du numéro. Je soulevais deux questions, liées et en quelque sorte « structurelles » : j'interroge le rôle de l'institution dans cette affaire, mais je poserai aussi la question des *équipes de recherche* sous l'égide desquelles sont menés les travaux de recherche en didactique. Du lien entre les deux dépendent les choix en matière de formation initiale et de *progressions* d'enseignement des notions et des savoir-faire (élèves) et des savoirs (maîtres) impliqués.

- **Le rôle de l'institution** : la création des ESPÉ au sein de l'université a-t-elle vraiment *rapproché* les chercheurs – je n'en suis pas certaine – ? les commandes et l'évaluation des recherches mais aussi le contrôle éditorial des manuels ne seraient-ils pas du ressort de l'autorité de tutelle ?
- **Les groupes de recherche** : ne peut-on imaginer de revenir à des réseaux « légers », innovants et pluricatégoriels (des chercheurs et des enseignants du primaire et du secondaire) qui seraient à l'image de ce qui s'est fait dans les années 70-80 à l'INRP, ou à l'instar peut-être de ce que fait Roland Goigoux à l'IFE sur la lecture, ou encore ce que tentent de faire des réseaux comme Réseida (Elisabeth Bautier et Jean-Claude Rochex) ou le groupe de recherche *Épistéverb* auquel collaborent des personnes comme Patrice Goudet et Marie-Noëlle Roubaud ? Ce serait préférable, plus constructif que les équipes actuelles enkystées dans des laboratoires pas toujours enclins à se poser la question de l'enseignement de la langue.

2. Quelques mots très rapides – c'est mon second point – sur mes pratiques d'enseignement et sur les recherches que j'ai l'occasion d'encadrer. Je m'efforce de familiariser mes étudiants avec les formes, les tours et les énoncés tels qu'ils sont effectivement observables. Je privilégie une approche comme je l'ai dit empirique et artisanale, des faits de langue et de discours (*recueil d'exemples* – plutôt que « grand corpus » – pour ensuite procéder à *l'inventaire des structures-types*) ; et, en partant des questions soulevées par la complexité de ces formes, je convoque ce que les théories linguistiques offrent de plus utile – à mes yeux – au plan de la description des formes rencontrées. C'est ainsi que pour enseigner le système de la morphologie verbale du français à des étudiants étrangers j'emprunte – tout comme le font d'ailleurs depuis longtemps certaines grammaires de FLE – la description structurale de Pinchon et Couté ou de Martinet ; que, pour initier les étudiants à l'étude du français parlé, j'utilise – avec profit me semble-t-il – les *grilles syntaxiques* et l'unité « *construction verbale* » de l'équipe d'Aix ; ou que, pour procéder à l'analyse linguistique des écrits scolaires, et repenser, d'un point de vue procédural, les liens

entre langue et discours je recours conjointement à l'approche pronominale de C. Blanche-Benveniste et à la conception fribourgeoise d'une articulation entre la micro-syntaxe (morpho-syntaxe) et la macro-syntaxe (la pragma-syntaxe). De même que, quand je procède à l'examen des productions scolaires, j'ai besoin de théories qui éclairent les différents plans d'organisation d'un texte et qui différencient plusieurs niveaux d'analyse d'un énoncé selon les *opérations* impliquées (dont celle de *prédication*). De l'encodage morphosyntaxique des unités de bas niveau à l'encodage mémoriel et sémantique de la structure de rang supérieur, en passant par celui, intermédiaire, dont relève l'enchaînement des énoncés (la cohésion du discours produit), les faits de discours manifestés ne sont pas tout à fait du même ordre. Le statut de l'erreur langagière n'y est pas le même non plus. Dans tous les cas, je peux me dispenser (et faire que progressivement mes étudiants s'en dispensent à leur tour) du concept de *phrase*, auquel je préfère celui d'énoncé, de proposition ou de clause. Cela étant, professionnellement, j'ai eu maintes fois l'occasion de vérifier la résistance du noyau dur des normes langagières de l'écrit liées justement à cette notion de *phrase*. Il serait certes bien illusoire de penser que le terme de *phrase* peut disparaître du jour au lendemain des instructions et des manuels. Mais on peut au moins s'entendre sur ce que l'on souhaite que les maîtres sachent pour ensuite qu'ils appréhendent mieux la dimension de leur propre enseignement.

La question du *prédicat* aujourd'hui soulève un problème de cet ordre, à savoir le rôle qu'on continue d'attribuer au *modèle de la phrase écrite* en situation scolaire (la grammaire pour l'orthographe) et la distinction à faire entre une terminologie destinée exclusivement aux enseignants et une terminologie utile, légère et de base (les catégories, davantage que les fonctions peut-être, auxquelles on peut préférer les tests et manipulations sur la langue ?) destinée aux élèves.

Puisse la table ronde organisée par Alain Rabatel pour l'ASL m'aider à infléchir ces observations un peu pessimistes et ouvrir des perspectives un peu plus inventives et stimulantes. Je vous remercie.

### **Références (Site de Pratiques.revues.org : notamment le numéro 169-170)**

Adam J.-M., 2011<sup>3</sup>. *La linguistique textuelle*. Paris, Armand Colin.

Blanche-Benveniste C., Bilger M., Rouget C., & Van Den Eynde K., 1990. *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris, Éditions du CNRS.

Blanche-Benveniste C., Deulofeu J., Stefanini J., & van den Eynde K., 1987. *L'approche pronominale et son application au français*. Paris, SELAF.

Charolles M., 1986. *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques*. *Pratiques*, n°49, 3-22.

Charolles M., 1988. *Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences*. *Pratiques*, n°57, 3-13.

Combettes B., 1986. *Introduction et reprise des éléments d'un texte*. *Pratiques*, n°49, 69-84.

- Combettes B., 2005. *Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles. Pratiques*, n°125-126, 7-24.
- Elalouf M.-L., & Keraven J., 2002. *Une banque de données de textes d'élèves à l'épreuve. Pratiques*, n°115-116, 107-124.
- Garcia-Debanc C., & Fayol M., 2002. *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. Pratiques*, n°115-116, 37-50.
- Garcia-Debanc C., 1986. Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, n°49, 23-49.
- Groupe de Fribourg, 2012. *Grammaire de la période*. Berne, Peter Lang.