



HAL
open science

Le pari du corpus pour travailler en grammaire au lycée

Anaïs Laügt

► **To cite this version:**

Anaïs Laügt. Le pari du corpus pour travailler en grammaire au lycée. Education. 2017. dumas-01757417

HAL Id: dumas-01757417

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01757417>

Submitted on 3 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

Le pari du corpus pour travailler en grammaire au lycée

Présenté par Anaïs LAÜGT

Mémoire de M2 encadré par Mme. Fanny RINCK

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| Partie 1 : Etat de l'art : pourquoi faire de la grammaire au lycée, et quelle grammaire proposer ? | 1 |
| 1.1. La grammaire au lycée, une évidence ? | 2 |
| <i>1.1.1. Les programmes, les pratiques actuelles</i> | <i>2</i> |
| <i>1.1.1.1. Les propositions des nouveaux programmes du collège face au silence des programmes du lycée.</i> | <i>2</i> |
| <i>1.1.1.2. Les pratiques de l'enseignement de la grammaire au lycée.</i> | <i>3</i> |
| <i>1.1.1.3. Quel contenu pour l'enseignement grammatical au lycée ?</i> | <i>3</i> |
| 1.1.2. Peut-on appeler "grammaire" le travail sur la langue effectué en lycée ? | 5 |
| 1.2. Les finalités de l'enseignement de la grammaire au lycée | 8 |
| <i>1.2.1. Une finalité en soi</i> | <i>8</i> |
| 1.2.2. Articulation du travail sur la langue avec d'autres compétences. | 10 |
| <i>1.2.2.1. Les compétences d'expression</i> | <i>10</i> |
| <i>1.2.2.2. Les compétences de lecture et d'analyse</i> | <i>11</i> |
| <i>1.2.3. Du rôle que l'on donne à la grammaire dépendront les activités grammaticales proposées à la classe.</i> | <i>12</i> |
| 1.3. Défense de la démarche de corpus | 13 |
| <i>1.3.1. Un enseignement plus clair</i> | <i>14</i> |
| 1.3.2. Un enseignement plus honnête : considérer la diversité des emplois selon la situation de communication, réfléchir à la place à donner à l'exception | 15 |
| 1.3.3. Un gain pédagogique : favoriser une démarche active | 16 |
| <i>1.3.3.1. Manipulations, repérages et regroupements</i> | <i>16</i> |
| <i>1.3.3.2. Travail sur corpus et travail de groupe</i> | <i>17</i> |
| 1.3.4. Ouvrir l'étude de la langue à des textes plus variés | 18 |
| Partie 2 : Formulation de la problématique | 19 |

| | |
|--|-----------|
| Partie 3 : Méthode : évaluer la pertinence de la démarche de corpus pour l'enseignement de la grammaire au lycée. | 20 |
| 31. Participants | 20 |
| 3.2. Matériel et procédures | 21 |
| 33. Le choix des textes et des activités | 21 |
| <i>331. Corpus sur la modalisation</i> | <i>21</i> |
| <i>332. Corpus sur les variations de la phrase de base en situation de communication et dans les textes littéraires.</i> | <i>23</i> |
| 34. Les données collectées | 25 |
| Partie 4 : Résultats | 27 |
| 4.1. Pertinence de la démarche de corpus pour amener les élèves à faire des repérages justes. | 27 |
| <i>411. Évaluer la mise en place d'automatismes dans les repérages : utiliser la légende construite en classe sur la modalisation pour faire des repérages sur ses propres écrits</i> | <i>27</i> |
| <i>412. Évaluer la mise en place d'automatismes dans les repérages : l'apport des banques de phrase pour l'identification rapide des constituants d'une phrase de base</i> | <i>28</i> |
| 42. Évaluer la pertinence de la démarche de corpus pour favoriser l'utilisation des notions grammaticales en expression écrite | 30 |
| <i>421. Lors d'un travail de révision d'un écrit d'invention faisant suite à la séance sur la modalisation</i> | <i>30</i> |
| <i>422. Lors de courts travaux d'écriture au sein de la séance sur les variations de P</i> | <i>32</i> |
| 43. Évaluer la pertinence de la démarche de corpus pour amener les élèves à analyser la notion dans des contextes variés et dans ses emplois non conformes à la règle, en lien avec l'exercice de la lecture analytique | 34 |
| <i>431. Lorsque la notion est essentiellement travaillée sur l'œuvre intégrale faisant l'objet de la séquence, et non sur un corpus didactique de grammaire</i> | <i>34</i> |
| <i>432. Lorsque la notion a été abordée au moyen d'un corpus didactique de grammaire</i> | <i>36</i> |

| | |
|---|-----------|
| 44. Apprendre à évaluer la pertinence et les limites d'une règle grammaticale | 37 |
| Partie 5 : Discussion et conclusion | 38 |
| 51. Vérification des hypothèses de départ. | 38 |
| 52. Pistes d'approfondissement de la démarche. | 40 |
| <i>521. Une plus grande diversification des supports est possible</i> | <i>40</i> |
| <i>522. La question du guidage : que faut-il faire chercher aux élèves dans le corpus ?</i> | <i>41</i> |
| <i>523. Régularités de fonctionnement et diversité des emplois</i> | <i>41</i> |

« Finies la crainte de rencontrer un contre-exemple mettant la règle en péril ! [...] l'appréhension de découvrir dans un texte la phrase qui contredit les critères avancés par le manuel ! » s'exclame Danièle Bouix-Leeman (1993) en proposant une démarche active fondée sur la validation, ou non, d'une règle grammaticale.

Cette préoccupation de proposer un enseignement honnête de la grammaire est d'autant plus forte que l'on a affaire à des élèves de lycée. S'ils connaissent la règle, ils verront que l'on peut faire de cette règle un usage stylistique, qui est une manière de dire que l'on tord la règle, que l'on joue avec elle, que l'on fait tout sauf l'appliquer. S'ils l'ignorent, ils la découvriront dans le cadre d'un texte littéraire au programme, et non dans son fonctionnement le plus usuel. C'est notamment à cette difficulté que peut répondre la démarche de corpus que nous allons nous efforcer de défendre dans le cadre de cet écrit. Mais défendre une démarche précise d'enseignement de la grammaire suppose aussi que l'on soit convaincu de la pertinence d'un tel enseignement. Bien que la présentation d'une démarche pertinente puisse à elle seule lever les doutes sur la légitimité des activités grammaticales au lycée, nous reviendrons sur cette question posée par Jean-Paul Bronckart (2016) en l'appliquant aux classes de lycée : « Que faire de la grammaire, et comment en faire ? »¹. Avant de réfléchir à la manière de faire de la grammaire au lycée, nous nous efforcerons donc de présenter la pertinence de cet enseignement pour ces classes. En nous appuyant sur l'étude de deux corpus didactiques de grammaire pour des classes de Seconde, nous pourrons alors réfléchir à la question suivante : à quoi l'efficacité de la démarche de corpus sur les plans pédagogique et didactique tient-elle ?

Au moment où les programmes de collège viennent d'être repensés, mettant un accent particulier sur les démarches actives susceptibles de renouveler l'enseignement de la grammaire et incluant plusieurs apports de la rénovation grammaticale, nous pouvons transposer cette réflexion pour les classes de lycée, pour lesquelles l'enseignement de la grammaire se trouve confronté à de nouveaux enjeux.

Une première partie permettra donc de réfléchir de manière théorique à la légitimité de l'enseignement de la grammaire au lycée ; nous proposeront ensuite plusieurs hypothèses au sujet de la pertinence de la démarche de corpus, hypothèses que nous vérifierons à l'aide de cinq indicateurs tirés des données récoltées lors de l'étude, présentés dans la troisième partie de ce mémoire. Une quatrième partie permettra d'analyser les données relatives au travail sur

¹ BRONCKART Jean-Paul, « Que faire de la grammaire et comment en faire ? », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 28 avril 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/2959>

les corpus de grammaire, et une cinquième partie nous permettra de faire le point sur les hypothèses de départ.

Partie 1 : Etat de l'art : pourquoi faire de la grammaire au lycée, et quelle grammaire proposer ?

1.1. La grammaire au lycée, une évidence ?

1.1.1. Les programmes, les pratiques actuelles

1.1.1.1. Les propositions des nouveaux programmes du collège face au silence des programmes du lycée.

Les nouveaux programmes pour les cycles 2 et 3 développent l'étude de la langue en termes d'activités de l'élève. La « résolution de problèmes », l'« entraînement réflexif », et la « structuration » résument ainsi l'enseignement grammatical en primaire. Une partie des heures de français sont donc dévolues à des activités concernant strictement l'enseignement de la langue ; ces activités sont articulées avec les autres compétences travaillées en français, les compétences de lecture – écriture et le langage oral. Ces deux domaines sont bien articulés avec l'enseignement de la grammaire, dans la mesure où les activités de lecture – écriture ont notamment pour but de permettre une étude de la langue « en contexte », comme cela est précisé sur le schéma ci-dessous, et que les « manipulations à l'oral » que peuvent impliquer les activités grammaticales permettent de travailler les compétences orales des élèves.

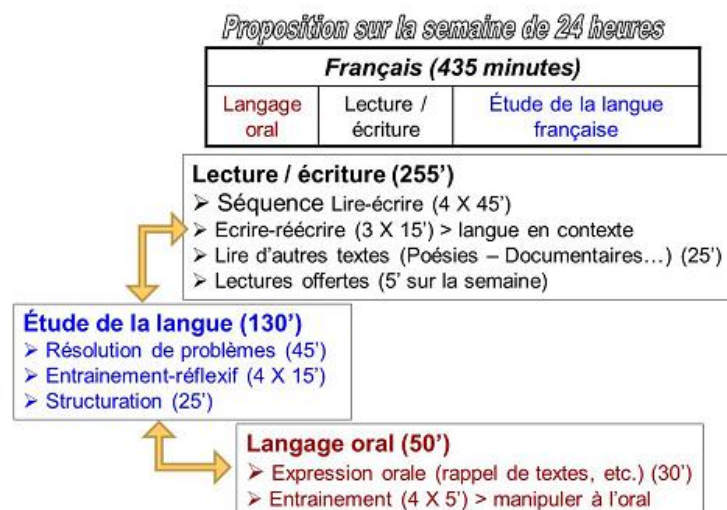


Figure 1 : « Organiser l'étude de la langue au cycle 3 », Eduscol, mars 2016².

Pour le cycle 4, il est préconisé de travailler sur la langue selon deux perspectives : la première vise l'acquisition de compétences de « réception et de production de textes », et la seconde « la construction d'une posture réflexive sur la langue ». Cette dernière perspective est associée à trois objectifs propres à l'étude de la langue : « la construction des savoirs des élèves sur leur propre langue », « le développement de leurs capacités d'abstraction », et « la construction d'un rapport à la norme linguistique »³.

1.1.1.2. Les pratiques de l'enseignement de la grammaire au lycée.

Au lycée, aucune ressource d'accompagnement n'est proposée pour l'étude de la langue. Les programmes ne préconisent qu'une « étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination »⁴. La progression dans les apprentissages des notions n'est a priori plus essentielle, et la tendance peut alors être de proposer un enseignement « accidentel » de la grammaire, lorsqu'une difficulté surgit lors de l'étude des textes, ou que la maîtrise d'une notion de grammaire s'avère essentielle pour l'analyse. Il s'agit alors d'une « grammaire d'appoint », les bases d'une notion étant rapidement revues pour pouvoir ensuite en faire des clés d'analyse pour un texte. Aussi peut-on imaginer le cas où l'analyse serait freinée par des difficultés dans l'identification des temps verbaux. Un « point sur les temps du passé » prendrait alors place, pour qu'ensuite les valeurs de ces temps soient explorées et mises au service de la lecture analytique. On rejoindrait ainsi la vision québécoise de la grammaire au moment du plan Rouchette, dont témoigne Jean-Paul Bronckart, qui consistait à appréhender l'enseignement de la grammaire comme une « source de dépannage en cas de problèmes de communication »⁵, ou de lecture et d'analyse, dans le cas qui nous intéresse.

1.1.1.3. Quel contenu pour l'enseignement grammatical au lycée ?

² Eduscol, « Organiser l'étude de la langue au cycle 3 », mars 2016, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/33/3/RA16_C2C3_FRA_4_Organisation-temporelle_636333.pdf, consulté pour la dernière fois le 29 mars 2017.

³ Eduscol, « Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4 », <http://eduscol.education.fr/cid105922/ressources-francais-c4-etude-de-la-langue.html#lien0>, consulté pour la dernière fois le 30 mars 2017.

⁴ Programme de l'enseignement commun de français pour la classe de Seconde, <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>, consulté pour la dernière fois le 31 mars 2017.

⁵ BRONCKART Jean-Paul, « Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle », in *Mieux enseigner la grammaire*, Suzanne-G. Chartrand (dir.), 2016, p. 13

Si les programmes de collège proposent une liste des notions à voir dans chaque cycle, il n'en est rien pour le lycée. La comparaison de plusieurs manuels de français pour les classes de Seconde et de Première générales met au jour des fiches de grammaire récurrentes, portant sur des notions que la première partie de l'épreuve du bac, la question sur le corpus, peut convoquer. Ainsi, les discours rapportés, les valeurs des temps, la cohésion et la cohérence du texte, sont abordées par la plupart des manuels consultés. Le manuel de Seconde « L'écho des lettres » propose neuf fiches dans la section « Langue », parmi lesquelles une fiche sur les figures de style, trois fiches sur le lexique, deux fiches qui correspondent à la « grammaire de texte » (la modalisation, la cohésion et la cohérence du texte), et trois fiches de grammaire (la valeur des temps et des modes, la construction de la phrase, les types de phrase). Hormis ces quelques jalons de l'enseignement de la langue, la tentation est grande de faire de l'inventaire des figures de style la nouvelle grammaire du lycée.

En revanche, l'enseignement professionnel s'est vu proposer un programme de grammaire, fondé sur une progression, et fortement articulé aux compétences de lecture et d'expression. Les objectifs de l'enseignement de la grammaire en lycée professionnel sont de « consolider les acquis du collège et remédier aux lacunes repérées », objectifs qui peuvent conduire à un enseignement ponctuel de la grammaire sans progression organisée, sous la forme de « points de grammaire », mais aussi de « renforcer le lien entre la grammaire et les activités de lecture, d'écriture et d'oral »⁶.

Enfin, réfléchir à la question des contenus de l'enseignement de la grammaire oblige à s'interroger sur la place à donner au corpus notionnel issu de la rénovation de l'enseignement grammatical, initié dans les années 1970 dans plusieurs pays francophones. Si l'utilisation de certaines notions ne pose pas de difficulté particulière, comme par exemple l'usage du terme « déterminant », et non plus « adjectif déterminatif », cette nuance étant expliquée aux élèves, d'autres impliquent de reprendre les bases de la construction de la phrase : en effet, selon Suzanne-G Chartrand et al., la rénovation grammaticale a imposé la notion de « groupe syntaxique remplissant une fonction syntaxique »⁷. Par ailleurs, la notion de prédication n'a pas été vue par la très large majorité des élèves au collège ; utiliser cette notion dans le but d'étudier et d'interpréter les variations de la phrase de base en situation de communication et dans un texte littéraire à des fins stylistiques implique bien de reprendre les bases de la grammaire de phrase. Ce travail implique de déconstruire un certain nombre d'idées ancrées

⁶ Éduscol, « Ressources pour le baccalauréat professionnel, Etudier la langue », p. 4.

⁷ CHARTRAND Suzanne-G et al., « Sens et pertinence de l'enseignement grammatical », in *Mieux enseigner la grammaire*, op.cit.

dans l'esprit des élèves (« la fonction du verbe est d'être un verbe », « la fonction du verbe est de préciser l'action ») pour appréhender la phrase comme une structure binaire qui fait sens. Il s'agit bien de présenter une « nouvelle grammaire » aux élèves : dans cette situation, la démarche consistant à présenter la règle aux élèves, non pour qu'ils l'appliquent, mais pour qu'ils en évaluent la pertinence, semble plus que jamais légitime. Ainsi, les élèves de lycée ne reprendront pas les bases de la construction de la phrase (identification du sujet, identification du verbe, identification des fonctions essentielles) comme ils ont certainement appris cela en primaire et au collège, en découvrant la règle puis en l'appliquant ; ils seront face à deux systèmes d'analyse de la phrase, celui avec lequel ils sont familiers, celui de la grammaire traditionnelle, et celui de la grammaire rénovée définissant la phrase comme une relation binaire de prédication.

Il ne s'agirait donc pas pour les élèves d'apprendre une nouvelle terminologie, ou de s'interdire désormais de parler du verbe comme d'une fonction, mais bien de se confronter aux propositions de cette nouvelle grammaire, et d'en évaluer l'utilité, la pertinence. En quoi les notions de phrase de base, de prédication, m'aident-elles à comprendre comment une phrase fait sens ? En quoi me permettent-elles de comprendre que la langue fait système ? Comment ces notions vont-elles me permettre de mieux m'exprimer ? De mieux comprendre les textes ? De mieux interpréter les phrases atypiques, les recherches d'expressivité, de mise en évidence de certaines informations ? Voilà le type de question que les élèves doivent pouvoir être amenés à se poser, par un guidage du professeur qui introduit cette démarche. Nous pouvons donc conclure, pour cette période de transition où la grammaire rénovée a fait son entrée dans les programmes de collège mais pas dans ceux du lycée, que présenter les fondements de la grammaire rénovée aux élèves de lycée se justifie dans la mesure où leur approche de ce système se fait de manière critique, dialectique, afin qu'il soit adopté par conviction.

1.1.2. Peut-on appeler “grammaire” le travail sur la langue effectué en lycée ?

La phrase a été pour les élèves arrivant aujourd'hui au lycée l'unité d'analyse de base pour les phénomènes grammaticaux. Une phrase en effet est définie par une structure, et fait sens ; c'est pour ces deux raisons que le cadre phrastique semble légitime pour l'étude de la langue.

Pourtant, Danièle Bouix-Leeman fait le constat dans son ouvrage *La grammaire ou la galère* d'une « distorsion entre ce que l'on peut dire de la structure d'une phrase isolée et de la

même phrase en contexte »⁸, expliquant par cette distorsion l'essor de la « grammaire de texte » et la « contestation de la grammaire de phrase ».

Les définitions de la grammaire sont nombreuses ; nous retiendrons celle proposée par Jean-Paul Bronckart, puisque sa définition, formulée en termes dialectiques, pose problème dans le cadre de notre réflexion et ouvre donc dans ce contexte une discussion fondamentale. C'est pour rejeter la notion de « grammaire de texte » qu'il passe d'une définition descriptive de la grammaire comme étant « l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue » (Bronckart, 2016a) à une définition dialectique mettant dos à dos la « grammaire de phrase » et la « grammaire de texte » pour finalement récuser les deux étiquettes. Selon lui, la grammaire concerne « l'organisation syntaxique des phrases » et non « les modes de structuration des textes », et les activités grammaticales consistent en des « classements d'unités et de groupes » qui obéissent à des « règles stables de distribution »⁹. La phrase ne devant plus servir d'unité de référence pour l'étude grammaticale, l'étiquette « grammaire de phrase » est selon lui désuète ; quant à la « grammaire de texte », il ne s'agirait donc pas d'une activité grammaticale mais d'une étude de « fonctions générales [...] réalisées par des ensembles linguistiques hétérogènes ».

A en croire les critiques de la grammaire de phrase au profit de la « grammaire de texte », c'est essentiellement le contexte, la réalité de la situation de communication, l'ancrage dans la réalité des interactions sociales, qui manque à la grammaire de phrase. Dans les faits pourtant, on peut avoir le sentiment que la distinction entre grammaire de phrase et grammaire de texte tient davantage aux notions abordées, et il apparaît que la réalité de la situation de communication passe largement au second plan. Ainsi, les anciens programmes de collège (2008) distinguaient clairement grammaire de phrase et grammaire de texte en fonction des notions enseignées. En effet, la grammaire de texte apparaît pour la première fois dans le programme de la classe de quatrième, avec l'étude des connecteurs spatiaux, temporels, et argumentatifs. Au regard du choix des notions abordées en grammaire de texte, on ne peut s'empêcher de penser que la différence entre la grammaire de phrase et la grammaire de texte n'est qu'une histoire d'échelle : l'une prend comme unité d'analyse la phrase, l'autre, le texte ; aucune ne prend en compte le contexte, la réalité de la situation de communication. C'est certainement pour cela que les anciens programmes ajoutent à ces deux grammaires une « grammaire de l'énonciation », qui elle prend réellement en compte la

⁸ BOUIX-LEEMAN Danielle, *La grammaire ou la galère ?*, Bertrand Lacoste, CRDP-Midi-Pyrénées, 1993, p. 10.

⁹ « Éléments d'histoire de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle, op.cit., p. 19.

situation de communication. Les programmes de 3^e proposent d'aborder les reprises anaphoriques, la distinction thème/propos, et l'emphase. Il n'est pas nécessaire de connaître la situation de communication réelle ni le contexte pour identifier les reprises anaphoriques ni les procédés d'emphase : la définition de Danièle Bouix-Leeman ne s'applique donc pas à ces deux notions ; par ailleurs, il est intéressant de noter la proximité de la distinction thème/propos présentée comme de la grammaire de texte avec la notion de prédication, qui a été à la base de la rénovation de la grammaire de phrase dans les années 1970.

Enfin, Jean-Paul Bronckart propose lui-même des exemples de notions relevant selon lui de la « grammaire de texte » qu'il récuse : la connexion, la cohésion nominale, et la modalisation. La modalisation ne serait donc pas, par exemple, une notion grammaticale. Pourtant, l'étude de la modalisation repose largement sur des activités de classement ; les éléments classés correspondent bien, majoritairement, des catégories grammaticales : des adverbes, des adjectifs, des verbes, auxquelles s'ajoutent le repérage de modes et de temps verbaux, et les types de phrase. Il est vrai que l'on ne relève pas tous les adjectifs : le repérage ne concerne que les adjectifs porteurs d'une valeur modale, impliquant par exemple un jugement de valeur. Ainsi, au sein de la catégorie grammaticale, s'opère une distinction, présente dans les grammaires, fondée sur le sens. De même pour les adverbes, le repérage ne concernant que les adverbes modalisateurs, et pour les verbes, dont on ne retient que ceux qui permettent d'exprimer un jugement, une hypothèse ou un sentiment. Par ailleurs, d'autres notions peuvent être convoquées pour l'étude de la modalisation : l'étude de l'ironie, s'il y a lieu, procédé transphrastique que Bronckart écarte, à ce titre, de l'étude grammaticale, la situation de communication, essentielle aussi pour orienter les repérages grammaticaux. Ainsi, à quoi bon relever tous les termes permettant l'expression d'une subjectivité dans le pamphlet « De l'horrible danger de la lecture » si ce travail n'est pas doublé d'une lecture attentive de l'ensemble du texte pour percevoir l'antiphrase généralisée qui lui donne tout son sens ?

La distinction entre grammaire de phrase et grammaire de texte semble donc contestable : s'il s'agit d'une simple question d'échelle, cette distinction perd son sens dès lors que l'on considère avec Jean-Paul Bronckart que la phrase n'est plus la seule unité d'analyse pertinente, qu'elle est « une forme d'expression » parmi d'autres, selon Danièle Bouix-Leeman¹⁰. Si la distinction entre grammaire de phrase et grammaire de texte repose sur la prise en compte, ou non, des situations de communication réelle, nous pouvons répondre

¹⁰ *La grammaire ou la galère ?*, op.cit, p. 29

que la prise en compte de ces situations est importante pour toutes les notions de grammaire, afin de les voir dans d'autres contextes que celui de leur fonctionnement usuel, et presque artificiel. Enfin, si ce qui distingue la grammaire de texte de la grammaire de phrase est l'hétérogénéité des phénomènes linguistiques qui le réalisent, nous avons pu voir dans le cas de la modalisation que ses marqueurs sont très majoritairement de nature grammaticale, que la véritable hétérogénéité est la diversité des classes grammaticales convoquées. Mettre les compétences de repérage et d'analyse des différents constituants de la phrase au service d'un sens plus large (la modalisation, l'emphase...), c'est encore, semble-t-il, faire de la grammaire. Il est intéressant de convoquer ici l'organisation suggérée dans le cadre de la mise en œuvre de l'enseignement de la grammaire en lycée professionnel. En effet, cet enseignement s'organise en trois parties : la construction de la phrase, en lien avec l'orthographe grammaticale, la formation du texte, et l'insertion dans la situation d'énonciation avec un accent particulier mis sur la notion de *modalisation*¹¹. Cette organisation correspond selon Françoise Bollengier et Isabelle de Peretti à la vocation de l'enseignement de la langue en lycée professionnel : « l'élève apprend à maîtriser la langue dans sa dimension sociale d'échange et dans sa dimension professionnelle »¹². Ces trois étiquettes portent en effet en elles-mêmes le sens des apprentissages : il s'agit de savoir construire une phrase, et pour cela de comprendre les relations syntaxiques qui unissent les différents groupes, de savoir analyser ce qui fait la pertinence d'un texte, sa cohérence, ayant en perspective des compétences d'écriture, et enfin de savoir analyser le positionnement de l'énonciateur par rapport à son énoncé, enseignement fortement ancré dans des situations sociales concrètes, les plus authentiques possible. Ces deux derniers points ne sont pas de la « grammaire de texte » mais de l'analyse des outils grammaticaux au service de logiques qui débordent le cadre de la phrase.

Nous pouvons donc en conclure que l'analyse syntaxique devrait pouvoir changer d'échelle, choisir le texte, et non plus la phrase, comme unité d'analyse, sans pour autant se muer en une pseudo « grammaire de texte ».

1.2. Les finalités de l'enseignement de la grammaire au lycée

1.2.1. Une finalité en soi

¹¹ Éduscol, « Ressources pour le lycée professionnel, étudier la langue », op.cit., pp. 4-5.

¹² BOLLENGIER Françoise et DE PERETTI Isabelle « Heurs et malheurs d'un enseignement décroisé de la langue au lycée professionnel », *Le français aujourd'hui*, vol. 173, no. 2, 2011, pp. 71-86

Lorsqu'il s'agit de défendre l'enseignement de la grammaire, deux visions peuvent être mises en avant. Soit cet enseignement est présenté comme légitime en vue de l'acquisition d'autres compétences, comme des compétences de lecture-écriture et d'expression, soit la grammaire est valorisée comme une finalité en soi, en tant qu'activité de structuration. Ce sont alors les compétences cognitives que la grammaire permet de travailler qui sont mises en avant.

L'enseignement de la grammaire doit trouver sa légitimité à la fois auprès des enseignants, qui doivent être convaincus par ce qu'ils transmettent, et auprès des élèves. Ces derniers apprendront effectivement d'autant mieux qu'ils perçoivent l'utilité de l'enseignement. Francis Grossmann et Claude Vargas (1996) soulignent la nécessité de « faire que les élèves puissent vivre les activités grammaticales comme des activités répondant aux besoins qu'ils éprouvent »¹³. Si l'enjeu de l'enseignement de la grammaire est donc de montrer qu'il répond aux besoins immédiats des élèves, ces besoins concernent non seulement les domaines de l'expression et de la compréhension, mais aussi une certaine curiosité de la langue que cet enseignement peut à la fois satisfaire et développer. Francis Grossmann et Claude Vargas résument ainsi les objectifs de l'enseignement de la grammaire : le développement d'une « culture sur la langue » et d'une « conscience linguistique »¹⁴.

Nous pouvons transposer pour le lycée les interrogations que formule Josiane Boutet (2005) en préambule de sa défense des activités réflexives sur la langue au collège : « En quoi cette nouvelle grammaire va-t-elle pouvoir aider ceux des élèves pour qui les apprentissages fondamentaux ne sont pas terminés en sixième ? en quoi va-t-elle favoriser les démarches de remédiation ? peut-elle être efficace et pertinente pour les élèves en difficulté au collège [...] ? »¹⁵. La maîtrise des notions grammaticales de base est en effet nécessaire pour pouvoir songer, au lycée en particulier, à en considérer les emplois stylistiques et en situation de communication ; la compréhension de la langue comme système est essentielle pour que les élèves réutilisent les notions dans d'autres contextes que celui des supports travaillés en cours. Nous pouvons faire le constat, qui sera vérifié dans la présentation des résultats, que ces activités qui visent spécifiquement la compréhension de la cohérence du système et la

¹³ VARGAS Claude et GROSSMANN Francis (dir), *La grammaire à l'école, Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?*, INRP didactique des disciplines, *Repères* n°14, 1996, p. 6

¹⁴ Idem.

¹⁵ BOUTET Josiane, « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le français aujourd'hui*, n°148, janvier 2005, p. 65

connaissance de notions grammaticales sont essentielles pour que tous les élèves puissent développer les autres finalités que l'on peut théoriser à propos de l'enseignement de la grammaire au lycée, à savoir le développement des compétences d'expression, de lecture et d'analyse, qui nécessitent toutes d'être capable de s'approprier une notion pour l'utiliser en situation de communication, écrite ou orale, réelle, et de suffisamment maîtriser ces notions pour être ensuite capable de les analyser dans leurs emplois stylistiques.

1.2.2. Articulation du travail sur la langue avec d'autres compétences.

La mise en place de la réforme de la grammaire dans les pays francophones est un chemin ardu, d'autant plus difficile à s'imposer dans les pratiques que l'affirmation de la pertinence de l'enseignement de la grammaire comme un but en soi a été absolue. Jean-Paul Bronckart témoigne alors d'une « seconde phase de diffusion-réajustement des réformes », qui a notamment permis d'affirmer trois développements fonctionnels permis par l'enseignement de la grammaire : l'enrichissement des capacités d'expression, la maîtrise des principales règles de l'orthographe grammaticale, et l'acquisition de langues secondes ou étrangères (Bronckart, 2016). Dans la perspective de l'enseignement de la grammaire au lycée, nous pourrions repenser les compétences travaillées au moyen de l'enseignement de la grammaire : les compétences d'expression, les compétences de lecture et les compétences d'analyse.

1.2.2.1. Les compétences d'expression

Les compétences d'expression travaillées au cours de l'enseignement de la langue concernent des compétences syntaxiques, orthographiques et lexicales. L'enseignement de la grammaire participe à construire la correction grammaticale, et permet d'expliquer plusieurs règles d'orthographe, celles qui relèvent précisément de l'orthographe grammaticale. Il permet de manière plus générale d'améliorer la pertinence de l'écrit.

Josiane Boutet (2005) résume ainsi les caractéristiques de l'écrit : « une activité volontaire, consciente, abstraite, délibérée, à la différence de l'oral qui constitue une activité et une acquisition involontaires, et non conscientes »¹⁶. Ainsi, l'enseignement de la grammaire permet de rendre conscients des processus engagés de manière inconscientes à l'oral, afin d'améliorer à la fois l'expression écrite et orale. Par exemple, tous les élèves utilisent, en situation de communication, des variations de la phrase de base, comme l'ellipse, l'emphase, la voix passive ; ces variations peuvent avoir une valeur expressive, une fonction

¹⁶ « Pour une activité réflexive sur la langue », op.cit., p. 65

phatique, et ont pour finalité une communication plus efficace. L'étude réflexive de ces variations de la phrase de base permet de choisir consciemment ses effets, d'enrichir son expression orale et écrite par une organisation réfléchie des informations dans la phrase, et enfin d'être capable d'analyser et de commenter les effets produits par les variations de la phrase de base rencontrées dans les textes. De même, l'étude de la modalisation au lycée permet d'améliorer les compétences d'expression des élèves qui savent alors quelles sont les catégories grammaticales en jeu dans la modalisation, et connaissent donc concrètement quels sont les outils dont ils disposent pour améliorer leur écrit, le nuancer, adopter une posture adéquate par rapport à leurs affirmations, et pouvoir se positionner par rapport aux thèmes engagés.

1.2.2.2. Les compétences de lecture et d'analyse

Du développement des compétences d'expression découlent une capacité à réaliser une lecture plus fine des textes, et donc à en proposer des analyses plus riches.

Les premiers pas dans l'exercice de la lecture analytique consistent notamment à apprendre à faire des repérages sur le texte. Or, une fois que son sens littéral est compris, les notions de grammaire peuvent permettre de faire des repérages pertinents, c'est-à-dire à la fois courts, et qui se recoupent, afin d'éviter la tentation du commentaire linéaire et de permettre les premières mises en relations. Ainsi les notions de grammaire, bien maîtrisées, peuvent permettre de passer de repérages purement thématiques, qui s'étendent sur plusieurs phrases, à des repérages qui sont aptes à fournir des clés d'analyse pertinentes. Si l'on veut croire que la liste des figures de style ne vient pas détrôner l'enseignement de la grammaire lors du passage au lycée, on peut donc bien considérer les apports de l'enseignement de la grammaire tout au long du secondaire.

Les notions grammaticales sont par ailleurs un outil efficace contre la paraphrase, à condition que l'enseignement de la grammaire ait tenu compte du sens, des effets produits, dans leur diversité, liés à l'emploi de certaines notions grammaticales. On peut ainsi penser aux discours rapportés, aux reprises anaphoriques, aux formes de phrases qui se détachent du modèle de la phrase de base, etc. Toutes ces notions de grammaire, si leur emploi n'a pas été caricaturé lors des apprentissages (nous pouvons penser par exemple à l'association presque mécanique entre l'usage du discours direct et la recherche d'authenticité) fournissent des pistes d'interprétation, une fois mises en relation avec d'autres repérages (qui peuvent ne pas être grammaticaux : champs lexicaux, figures de style, etc.).

Loin de remettre en cause la pertinence d'un enseignement décroché de la grammaire, ces compétences transversales permettent d'élargir l'horizon de cet enseignement, de faire un pont entre l'enseignement de la grammaire et les activités sociales, grâce aux compétences d'expression travaillées, et entre les compétences grammaticales et les attentes des épreuves du baccalauréat, en termes de compétences d'analyse et de lecture fine du texte.

1.2.3. Du rôle que l'on donne à la grammaire dépendront les activités grammaticales proposées à la classe.

Si l'on considère l'enseignement de la grammaire comme étant un objectif second par rapport aux compétences réellement visées, telles que des compétences de lecture, d'écriture, et, au lycée, d'analyse des textes, alors le risque est de ne proposer que des « points de grammaire ». L'enseignement de la grammaire se résume alors à de brèves révisions du collège, et se justifient par l'importance de ces savoirs grammaticaux pour l'analyse d'un texte précis, ou par la confrontation à une difficulté commune à la majorité de la classe, comme par exemple une notion d'orthographe grammaticale.

Il n'y a alors pas de possibilité de mettre en place une progression raisonnée des activités grammaticales, et la notion de grammaire n'est vue que dans des exemples forgés très simples, puis dans le texte littéraire à l'étude, où cette notion ne connaît probablement pas son fonctionnement le plus courant, mais un usage *stylistique*. En effet, Jacques Dürrenmatt précise, en introduction de son ouvrage *Stylistique de la poésie*¹⁷, que la stylistique c'est « s'intéresser à la manière dont telle ou telle œuvre exploite les possibilités du langage de façon plus ou moins singulière ». Ainsi, le commentaire littéraire se nourrit des décalages créés par les auteurs entre la norme et leur usage de la langue. Anne Hersberg-Pierrot étudie dans la *Stylistique de la prose*¹⁸ un extrait des *Exercices de style* de Queneau, où un épisode est réécrit entièrement à l'imparfait : « Dès qu'il apercevait une place libre, il se précipitait vers elle et s'y asseyait »¹⁹. L'imparfait itératif crée ici un décalage par rapport à une situation qui se présente comme un événement, étant introduite par l'adverbe « dès que ». Il semble clair ici qu'une telle expression, si elle est très intéressante pour l'étude des temps du récit, ou plus généralement de la temporalité du récit, ne permet pas d'asseoir les fondements de cette notion pour être à même d'étudier les effets produits par le jeu avec la norme dans cet épisode.

¹⁷ DÜRRENMATT Jacques, *Stylistique de la poésie*, Éditions Belin, 2005, p. 4

¹⁸ HERSBERG-PIERROT Anne, *Stylistique de la prose*, Éditions Belin, 2003, pp. 89-90

¹⁹ QUENEAU Raymond, *Exercices de style*, Gallimard, 1947, p. 50

Paul Bronckart (2016) distingue ainsi les « activités créatives » qui visent en premier lieu l'acquisition de compétences pour l'expression orale et écrite, et nous pouvons y ajouter les compétences d'analyse de texte, et les « activités de réflexion guidée »²⁰, qui impliquent d'assumer la mise en place d'activités de grammaire décrochées, qui ne se limitent pas, dans les exemples et les supports de travail, au corpus ou à l'œuvre intégrale étudiée, ni même au genre littéraire à l'étude.

Une autre perspective peut être d'utiliser le texte littéraire comme un prétexte à un enseignement approfondi d'une notion grammaticale. Cet enseignement n'est plus alors « accidentel », à mesure que l'on se heurte à des difficultés ou des points intéressants, mais il dirige le choix des textes au sein de la séquence. Les instructions officielles préconisent ce type de perspective pour l'étude de la langue au cycle 4 :

Selon les types de discours sur lesquels porte principalement la séquence (raconter, décrire, expliquer, argumenter, dialoguer), ou les opérations cognitives mobilisées [...], on choisira de mettre l'accent sur un élément linguistique particulièrement saillant (la valeur aspectuelle du passé simple pour raconter, par exemple, ou les formes du discours rapporté)²¹.

Les instructions officielles précisent que cette perspective doit fonctionner en parallèle d'une « logique transversale » qui doit permettre une certaine progression dans l'année, du moins sur une partie de l'étude de la langue. Mais cette démarche connaît les mêmes écueils que ceux que nous venons d'évoquer : il semble qu'elle ne permet pas, par la suite, aux élèves, d'analyser avec pertinence un texte dans lequel la notion est saillante, mais connaît un fonctionnement différent de celui étudié longuement en classe.

1.3. Défense de la démarche de corpus

« Pour être intelligible à l'élève, un fait de langue doit offrir un certain nombre de prises », affirment Gérard Parisi et Francis Grossmann (2015)²². Travailler avec un corpus grammatical, c'est permettre aux élèves de découvrir une notion dans la diversité de son fonctionnement et de ses emplois. On entend en effet par *démarche de corpus* une démarche

²⁰ BRONCKART Jean-Paul, « Que faire de la grammaire, et comment en faire ? », *Pratiques*, mis en ligne le 30 juin 2016, p. 169

²¹ Éduscol, « Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4 », <http://eduscol.education.fr/cid105922/ressources-francais-c4-etude-de-la-langue.html#lien0>, consulté pour la dernière fois le 31 mars 2017.

²² PARISI Gérard et GROSSMANN Francis, « Démarche didactique et corpus en classe de grammaire : le cas du discours rapporté », *Reperes* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 2 avril 2017, URL : <http://reperes.revues.org/843> ; DOI : 10.4000/reperes.843.

basée sur l'observation et la manipulation d'énoncés variés, authentiques ou inspirés de situations de communication réelles. Ces textes sont sélectionnés dans une perspective didactique pour favoriser la construction d'une notion, et sont le support de démarches pédagogiques variées, selon le guidage choisi.

1.3.1. Un enseignement plus clair

L'élaboration d'un corpus grammatical pour aborder une notion en classe permet de gagner en clarté. En effet, l'usage du corpus permet de présenter d'abord l'objet grammatical dans son fonctionnement usuel, au sein d'exemples représentatifs de la notion. Par ailleurs, le corpus donne la possibilité d'aborder dans un premier temps la notion dans des exemples où ni le vocabulaire, ni les constructions de phrase, ni la méconnaissance du contexte ne font obstacle aux apprentissages et n'entraînent de surcharge cognitive. A titre d'exemple, les textes de Proust offrent un réservoir très riche de propositions subordonnées ; aussi le manuel *L'écho des lettres*²³ pour la classe de seconde propose-t-il d'analyser les phrases complexes dans un extrait du roman *Du côté de chez Swan* commençant par cette phrase : « C'est au mois de Marie que je me souviens d'avoir commencé à aimer les aubépines ». Un grand nombre de difficultés s'accumulent dans cette phrase. Des données de culture générale manqueront sans doute (le « mois de Marie » pour le mois de mai), tandis la préposition de précédent avoir pourrait être un obstacle à la compréhension. Quant à la plante évoquée, elle risque d'être méconnue. Enfin et surtout, il s'agit ici d'une structure syntaxique particulière, avec l'usage d'un procédé d'extraction produisant une phrase clivée : l'identification d'une relative dans ce cas est une tâche qui n'est pas des plus faciles. Or il s'agit du premier exercice de repérage que propose la leçon.

La clarté tient ensuite à la dimension progressive de l'apprentissage, que le recours à un corpus permet de mettre en place. Ainsi, aux exercices simples de repérages et de manipulations sur des exemples forgés peut succéder la présentation de la notion dans d'autres contextes de communication, incluant les situations de la vie sociale et scolaire qui font le quotidien des élèves. Les textes proprement littéraires peuvent ensuite être proposés à l'étude des élèves, permettant ainsi la mise en place de ponts entre l'enseignement de la grammaire et la lecture-compréhension des textes avec les compétences d'analyse qu'elle appelle dès le travail sur corpus. Cette dimension progressive du corpus est essentielle pour ne pas tomber dans l'excès inverse des grammaires traditionnelles que souligne Joëlle Gardes

²³ MARAIS Odile (dir.), *L'Écho des lettres*, Éditions Belin, 2005, p. 419

Tarmines qui consiste à « ne plus connaître que le texte, dont la complexité est trop grande pour qu'il puisse illustrer un mécanisme de manière nette ».²⁴

1.3.2. Un enseignement plus honnête : considérer la diversité des emplois selon la situation de communication, réfléchir à la place à donner à l'exception

Selon Danièle Bouix-Leeman (1993), le constat des limites des règles qu'on leur avait pourtant présentées comme ne souffrant que des exceptions marginales est source de démotivation pour les élèves. Ecaterina Bulea Bronckart et Marie-Laure Elalouf (2016) affirment quant à elles que « le défaut majeur de la grammaire dite traditionnelle est l'attention trop grande qu'elle accorde aux exceptions et aux irrégularités du fonctionnement de la langue »²⁵ ; elles opposent à cet enseignement la nécessité de « construire progressivement une représentation opératoire du fonctionnement de la langue ». L'enseignement grammatical, perçu comme mobilisant une charge cognitive importante, apparaît ainsi comme un effort inutile puisque les notions étudiées, dont le fonctionnement est régulier sur les exemples forgés des « exercices d'application », s'avèrent plus difficilement analysables en situation de communication réelle et dans les textes littéraires. La démarche présentée par Danièle Bouix-Leeman consiste dès lors non plus à découvrir la règle, ni à l'appliquer, mais à en évaluer la pertinence.

La démarche de corpus permet un changement de perspective dans l'enseignement grammatical : il ne s'agit plus de découvrir la règle qui émergerait de l'étude d'un ou de plusieurs textes dans lesquels la notion se rencontrait toujours dans son fonctionnement habituel ; il ne s'agit plus non plus d'intégrer la règle en faisant des opérations mécaniques de repérages sur des textes au fonctionnement homogène. Il s'agit en effet de présenter un enseignement honnête de la grammaire, à un public lycéen qui a dans la plupart des cas neuf années de leçons de grammaire derrière lui.

La simplification des notions est-elle pour autant illégitime ? Comment concilier clarté et refus du dogmatisme qui consisterait à imposer une règle sans la nuancer ? Si, selon Francis Grossmann (1996), il faudrait « favoriser les modèles de rupture sur les modèles de sens commun », il affirme aussi la pertinence d'une simplification du moment qu'elle est conçue « comme provisoire en proposant des modèles descriptifs ou explicatifs susceptibles de

²⁴ GARDES TAMINE J. « De la phrase au texte : enseigner la grammaire du collège au lycée », 2005. Paris : Delagrave., cité par Gérard Parisi et Francis Grossmann, op.cit.

²⁵ BRONCKART Ecaterina Bulea et ELALOUF Marie Laure, « Contenus et démarches de la grammaire rénovée », in *Mieux enseigner la grammaire*, op.cit, p. 47

complexification »²⁶. Le corpus didactique de grammaire peut concilier ces deux approches, en se présentant sous la forme d'un corpus progressif. Après avoir vu la notion dans son fonctionnement usuel, sur des exemples isolés de tout contexte et d'une situation de communication réelle, la réalité de la variation linguistique peut être introduite.

Enfin, la question se pose de la place à conférer à l'exception. Si l'on choisit d'énoncer une règle dogmatique, qu'il s'agisse de la faire découvrir sur des exemples homogènes et artificiels ou qu'il s'agisse de la faire appliquer, on peut être tenté de nuancer son propos par ces « exceptions qui confirment la règle ». Or, concéder qu'il existe des exceptions à la règle, ce n'est pas prendre ne compte la diversité des phénomènes grammaticaux. C'est choisir des cas isolés, complexes, le plus souvent difficilement inférables du fonctionnement usuel (peut-on alors encore, à ce titre, les appeler des « variations » ?). La démarche de corpus permet de faire l'économie de cette concession que l'on accorde face à au dogmatisme de la règle : il permet de présenter la diversité des réalisations de la notion en situation de communication, les limites de la règle générale, sans aller chercher d'exception qui demanderait une charge cognitive forte pour un gain incertain.

1.3.3. Un gain pédagogique : favoriser une démarche active

1.3.3.1. Manipulations, repérages et regroupements

La démarche de corpus favorise la mise en activité des élèves, en travail individuel ou par groupes. En effet, le fait qu'il y ait plusieurs courts extraits permet de donner comme objectif non plus un travail de repérage classique mais l'élaboration d'une légende, qui peut se construire grâce à la récurrence des phénomènes dans les divers extraits. Il ne s'agit donc plus de partir d'une légende pour repérer les occurrences dans un texte et les analyser correctement, mais d'observer tous les textes, et d'en inférer une légende qui permettrait de rendre compte de la notion. Cette tâche est, comme nous le verrons, facilement divisible.

Par ailleurs, la démarche de corpus permet aux élèves de manipuler les phrases de manière autonome. Cette activité sera présentée dans l'expérimentation : puisque le corpus présente la notion dans des formes variées, elle est comme transformée sous les yeux des élèves. Ainsi, un corpus sur la fonction essentielle de « sujet » permettra de montrer à la fois la diversité des groupes syntaxiques pouvant remplir cette fonction (groupe nominal, nom

²⁶ GROSSMANN Francis, « La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire au secondaire », in *La grammaire à l'école, Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?*, op.cit., p. 75

propre, pronom personnel, subordonnée, groupe verbal infinitif...), mais aussi les procédés d'extraction du sujet (c'est...qui), qui constitue une manipulation essentielle pour reconnaître le sujet grammatical d'une phrase. Enfin, le corpus pourra introduire aussi les occurrences problématiques telles que le « il » impersonnel, et les tournures passives.

Ainsi, travailler avec un corpus grammatical permet de mettre en œuvre des démarches actives d'enseignement ; ces démarches, l'expérimentation le prouvera, favorise alors les liens entre cet enseignement et les activités d'écriture : les élèves ayant été confrontés à plusieurs propositions d'écrits utilisant cette notion, ils se sont constitué l'équivalent d'une « boîte à outils » pour un travail d'écriture leur demandant de réinvestir la notion grammaticale.

L'ensemble de ces manipulations sur la langue offre à l'enseignant la possibilité de varier le guidage au cours de la séance de grammaire, et, à une autre échelle, au cours de l'année. Gérard Parisi et Francis Grossmann (2009) commencent leur réflexion sur l'usage du corpus en classe de grammaire en soulignant « l'observation guidée des faits de langue »²⁷ qu'il permet, ajoutant par la suite qu'il « s'agit avant tout d'orienter l'observation des élèves ». La démarche de corpus permet en effet d'amener progressivement les élèves vers une certaine autonomie, dans les repérages comme dans l'analyse des faits de langue. Ainsi, la dimension progressive du corpus tient non seulement à la difficulté des occurrences, selon les variations qu'elles proposent par rapport au fonctionnement usuel de la notion ou selon l'écart observé par rapport à la règle énoncée, mais aussi aux consignes qui accompagnent le travail sur corpus, au dispositif choisi pour chacune des activités, et à l'aide ponctuelle éventuellement apportée par le professeur dans les échanges individuels. Appliquer une règle implique de la part des élèves d'en constater la pertinence notamment au travers de manipulations sur des occurrences choisies, ou d'en tenir compte dans un travail d'écriture ; vérifier la pertinence d'une règle implique que l'élève sorte de cette zone sécurisée de la confiance en la règle, que seul pourrait perturber le surgissement d'une exception, pour en mesurer la pertinence et les limites. Le degré de guidage, du moins pour les premiers corpus de grammaire, est donc plus important lorsqu'il s'agit de vérifier la pertinence d'une règle, les élèves arrivant aujourd'hui au lycée étant rodé aux exercices plus ou moins mécaniques consistant à appliquer une règle, découverte ou énoncée.

1.3.3.2. Travail sur corpus et travail de groupe

²⁷ « Démarche didactique et corpus en classe de grammaire : le cas du discours rapporté », op.cit.

La démarche de corpus permet de présenter le travail en groupe comme une nécessité pour atteindre les objectifs de l'activité. En effet, les études sur la motivation ²⁸ montrent que le travail en groupe se justifie en particulier pour les « tâches complexes divisibles », dans lesquelles la participation de chacun est identifiable, au cours desquelles chacun a un rôle important pour la réussite du groupe, et pour lesquelles une évaluation rapide (n'impliquant pas nécessairement une note) peut être mise en place. Or, qu'il s'agisse de créer une légende ou de vérifier la pertinence d'une règle, les rôles peuvent être facilement distribués, éventuellement entre les groupes, et au sein des groupes. Ainsi, les membres des groupes ne font pas la même tâche au sein du groupe, dispositif qui amènerait les élèves à être dans la *coaction*, selon la terminologie utilisée par Cécile Nurra²⁹, mais dans une véritable production de groupe, les élèves ayant un but commun et devant échanger pour aboutir à l'élaboration d'une légende commune, à la validation ou la revalorisation d'une règle.

1.3.4. Ouvrir l'étude de la langue à des textes plus variés

Les textes étudiés au lycée dans le cadre du programme de littérature sont contraints par les injonctions du programme qui indique, face à chaque genre littéraire ou thématique, les siècles dans lesquels le professeur peut choisir ses textes. Les traductions, les textes contemporains ou d'un siècle différent de celui ou ceux correspondant à l'objet d'étude sont renvoyés en lecture cursive. Ils font ainsi l'objet d'une lecture autonome, et si ces lectures peuvent être exploitées en cours, force est de constater qu'ils font rarement l'objet d'une lecture approfondie, et encore moins d'une étude grammaticale. Ainsi, l'expression humoristique de Dominique Ducros (2006), « *A l'oral de l'EAF : « Candide , chapitre III, encore ! »*³⁰, présente dans le titre de son article étudiant les corpus littéraires proposés aux élèves de lycée, trouve toute sa résonance dans les pratiques actuelles. Cette remarque vient conforter la légitimité de la démarche de corpus. En effet, se pose la question de la langue, véhiculée par l'institution scolaire, proposée à l'étude des élèves, peut-être implicitement imposée dans les interactions dans le cadre scolaire. Nous pouvons ici convoquer l'étude menée par X. Coppalle et ses collaborateurs sur « La prise de parole en classe, l'acte de parole et la situation de communication » (1976). Cette étude en arrive en effet à la conclusion, après l'analyse d'un corpus de prise de parole (écrite ou orale) en contexte scolaire, que « le discours institutionnel qui régit toute prise de parole à l'Ecole n'est pas lui-même une langue.

²⁸ NURRA Cécile, « UE Educ 1000, La motivation », ESPE de Grenoble, 2016

²⁹ Idem.

³⁰ DUCROS Dominique, « Corpus littéraires : quelle place pour le nouveau ? A l'oral de l'EAF : « Candide , chapitre III, encore ! » », *Le français aujourd'hui* 2011/1 (n°172), p. 43-52. DOI 10.3917/lfa.172.0043

Il serait dangereux de prétendre l'assimiler totalement à la langue standard »³¹. Cette conclusion vient du constat du nombre trop restreint de registres convoqués dans ce discours.

Certes, le but de l'enseignement du français au lycée reste bien, comme au collège, d'étendre les ressources d'expression des élèves. Mais la thèse portée par X. Coppalle est que c'est précisément en présentant aux élèves des registres variés parmi lesquels chacun puisse reconnaître sa propre langue qu'ils pourront étendre leurs ressources d'expression. L'enjeu est alors de donner à chaque élève « la possibilité [...] de trouver des registres de langues suffisamment variés pour que dans le choix offert, il rencontre et puisse utiliser sûrement ceux qui lui conviennent dans le souci de parfaire et d'étendre ses moyens d'élocution ordinaires et par eux ses moyens de parfaire et d'étendre son expérience du monde »³².

Le corpus semble bien être un des moyens que le professeur a à sa disposition pour faire travailler ses élèves en langue sur des textes variés, littéraires et non littéraires, d'époques variées, et sur des textes d'élèves. En effet, les séances de grammaires incluent des activités d'écriture, plus ou moins longues : ces écrits peuvent venir compléter, comme nous le montrerons par la suite, le corpus de textes qui sert de support au cours. Dans ce cas, les élèves ne sont plus seulement appelés à retravailler leur propre écrit, à faire des repérages sur leur texte etc., mais sont amenés à travailler sur les écrits de leurs pairs, et ce en suivant une méthode similaire à celles engagées lors de l'étude du reste du corpus. Travailler avec les écrits des élèves permet d'ouvrir l'étude de la notion à des supports qui ne sont pas choisis par le professeur, donc de montrer la pertinence des apprentissages pour étudier des textes variés et relativement authentiques.

Partie 2 : Formulation de la problématique

Cette première partie dont l'objectif était de faire un état de l'art a donc permis de montrer que la légitimité d'un enseignement de la grammaire au lycée est reconnue, mais que le contenu de cet enseignement, les finalités qui lui sont assignées et enfin les démarches pédagogiques découlant des objectifs que l'on donne à cet enseignement font débat. Nous avons ensuite montré l'intérêt pédagogique et didactique de la démarche de corpus.

Dès lors, à quoi cette efficacité de la démarche de corpus sur le plan didactique et pédagogique tient-elle ? Nous formulons les trois hypothèses suivantes : tout d'abord, que

³¹ COPPALLE X., CHARRON P. MOUQUET A., SATO A.M., « La prise de parole en classe, l'acte de parole et la situation de communication », *Langue française*, n°32, décembre 1976, p. 86.

³² Idem.

l'utilisation d'un corpus didactique permet de proposer un apprentissage plus clair et plus honnête des notions grammaticales, en présentant la variété de leur fonctionnement ; d'autre part, qu'elle permet de favoriser chez les élèves la mise en place d'une démarche active qui les implique dans la tâche. Enfin, nous émettons l'hypothèse que la démarche de corpus permet de préparer le passage de la compréhension des mécanismes grammaticaux à une analyse fine des phénomènes dans le cadre d'une lecture analytique.

Partie 3 : Méthode : évaluer la pertinence de la démarche de corpus pour l'enseignement de la grammaire au lycée

31. Participants

L'étude a porté sur deux classes de Seconde générale : la première compte 33 élèves, et la seconde 34. Bien que le choix des options en classe de Seconde n'a pas pour vocation d'influencer les choix d'orientation pour la classe de première, il peut être utile de préciser que les élèves ont choisi l'option MPS (Méthodes et Pratiques Scientifiques) et PFEG (Principes Fondamentaux de l'Économie et de la Gestion) / SES (Sciences Économiques et Sociales). Aucun des 67 élèves de ces deux classes n'a choisi l'option « Littérature et société » proposée par le lycée. Seules 3 élèves se proposaient, en début d'année, de poursuivre leur scolarité en suivant la filière littéraire.

Le travail en grammaire a été principalement mené en classe entière, selon des dispositifs de classe variés. Il convoque le savoir grammatical construit tout au long de la scolarité depuis l'école primaire : l'identification des classes grammaticales, de la fonction des groupes syntaxiques, le repérage des formes de discours rapportés etc. La maîtrise des pré-requis dans les deux classes est très contrastée, et plusieurs notions sont à reconstruire avec un certain nombre d'élèves avant de pouvoir aborder la notion visée. Un travail de différenciation s'avère donc impératif, et cela passe notamment par la construction d'un corpus progressif, permettant de poser les bases de la notion, proposant des textes de difficulté variée.

Enfin, il est important de souligner que ces élèves ont entamé leur scolarité au lycée la première année où la réforme du collège était appliquée dans les classes. Nous pouvons constater que leur bagage grammatical n'inclut que peu d'éléments de la rénovation grammaticale.

3.2. Matériel et procédures

Deux séances de grammaire sont étudiées dans le cadre de ce mémoire ; une troisième séance, ne proposant pas de travail à partir d'un corpus, sera convoquée ponctuellement afin de servir de point de comparaison. Les supports de l'étude sont des corpus didactiques de grammaire portant l'un sur la modalisation, dans le cadre d'un cours sur les marques de la subjectivité, et l'autre sur les variations de la phrase de base en situation de communication et dans les textes littéraires.

La séance sur la modalisation est la deuxième partie d'un cours sur les marques de la subjectivité, dont la première partie est « Dire *je*, les marques de la première personne ». Ces séances de grammaire interviennent dans une séquence sur la poésie qui propose la lecture en œuvre complète du *Spleen de Paris* de Baudelaire. Il s'agit de la troisième séquence de l'année qui s'intitule : « *Le Spleen de Paris* : quand la modernité poétique éclot dans la « fréquentation des villes énormes » ». Les deux séances de grammaire correspondent respectivement à la troisième et à la sixième séance de cette séquence de neuf séances. Cette séquence proposant une lecture intégrale, se pose la question de la place à donner à cette œuvre dans les corpus de grammaire : la tentation est grande en effet de nourrir le corpus de vers de Baudelaire afin de faire des séances de grammaire l'occasion d'acquérir une connaissance plus fine du recueil. Nous verrons que la constitution des corpus successifs a conduit à limiter la place des œuvres étudiées au profit de textes plus éloignés des œuvres au programme.

La séance sur les variations de la phrase de base en situation de communication et dans les textes littéraires intervient dans une séquence sur le théâtre, qui est la cinquième séance de l'année et qui s'intitule : « *L'Ecole des femmes* et *Le Misanthrope* : quand le personnage ridicule gagne en complexité ». *L'Ecole des femmes* est étudiée en œuvre intégrale, et les élèves ont visionné au cinéma une captation de la mise en scène du *Misanthrope* par Clément Hervieu-Léger à la Comédie Française.

33. Le choix des textes et des activités

331. Corpus sur la modalisation

Le corpus sur la modalisation a pour but d'amener les élèves à construire une légende synthétisant les outils de la modalisation trouvés dans les textes, afin de permettre ensuite une étude de la modalisation sur des supports variés.

Ce corpus comporte divers avis d'internautes sur le film *Snow therapy*. Ces critiques, positives ou négatives sont mises en relation avec une fiche proposée par un critique des *Fiches du cinéma*. Le but est de montrer que dans les deux cas, des avis subjectifs sont proposés, mais que les outils convoqués diffèrent et que les arguments proposés tendent, dans la critique des *Fiches de cinéma*, vers une approche plus analytique qu'évaluative, associée à la recherche d'une certaine technicité dans le choix du vocabulaire. Le corpus propose par ailleurs des critiques tirées du site *Sens critique* sur l'œuvre étudiée en lecture intégrale *Le Spleen de Paris*, ainsi qu'une critique d'art de Baudelaire issue du *Peintre de la vie moderne*. Ces textes poursuivent le même objectif que la première série de textes : montrer la diversité des moyens dont dispose un locuteur pour exprimer une opinion, un avis, un sentiment. Enfin, cette partie du corpus propose des extraits de textes d'élèves tirés d'un travail d'écriture précédent qui consistait à rédiger une critique du poème « Le désir de peindre », en relation avec le texte critique de Baudelaire, « Eloge du maquillage », du *Peintre de la vie moderne*. Ces ensembles de textes permettent par ailleurs d'introduire une réflexion sur l'importance de la modalisation pour produire une bonne critique. Dès lors, le dernier ensemble de textes permet d'étudier la dernière partie de la modalisation, qui concerne l'évaluation du degré de certitude d'une affirmation ou de possibilité d'une chose ou d'un événement. Les supports proposés sont une banque de phrases, qui comprend des exemples forgés et des citations variées, un extrait du « Vieux saltimbanque » de Baudelaire, et une vignette de la bande dessinée *Le Chat* de Geluck. Enfin, le texte de Rousseau « De l'horrible danger de la lecture » permet d'évoquer les éléments non grammaticaux qui entrent dans l'étude de la modalisation : le contexte, et divers procédés dont en particulier l'antiphrase. Sans cet éclairage non-grammatical, le risque est de faire une lecture « myope » des textes, et d'étudier la modalisation dans le texte du philosophe sans voir l'ironie généralisée qui préside dans ce pamphlet.

L'activité principale proposée en relation avec le corpus sur la modalisation consistait donc à amener les élèves à construire une légende permettant une étude de la modalisation. Les marques de la première personne ayant été étudiées précédemment, le premier élément de la légende, « les pronoms personnels de première personne » (et éventuellement ceux incluant la première personne, *on* et *nous*) a été facilement trouvé par les élèves. Le but était de découvrir les autres moyens grammaticaux dont dispose un locuteur pour exprimer sa subjectivité. Plusieurs modalités peuvent alors être expérimentées. On peut choisir de constituer des groupes, et de confier à chacun des groupes deux ou trois textes du corpus ;

l'inconvénient est qu'un élément primordial pour évaluer la pertinence d'une légende est le fait que les éléments se recoupent : ainsi, l'entrée « adjectif évaluatif » permet de mener un repérage sur l'ensemble des textes du corpus, d'opérer des recoupements ; faire travailler les élèves sur un petit nombre de textes permet certes de répartir la charge de travail, mais risque de conduire à des légendes présentant des entrées thématiques ne permettant pas d'effectuer de recoupements. De telles légendes ont en effet pu être observées dans les ébauches de légende proposées par les élèves alors qu'ils n'avaient étudié que les premiers textes : « le spectateur se reconnaît dans les personnages », « le spectateur s'est ennuyé » etc. Un autre dispositif consiste alors à faire travailler les élèves sur l'ensemble des textes afin qu'ils construisent une ébauche de légende. Dès lors, les rôles peuvent être distribués au sein des groupes pour affiner cette ébauche : un élève peut se charger des adjectifs, un autre des pronoms etc., suivant leurs premières propositions. Suit alors une mise en commun : le groupe se met d'accord sur une légende commune, qu'ils écrivent sur un post-it en vue du travail en classe entière. Ce corpus est présenté en annexe (Annexe 1)

332. Corpus sur les variations de la phrase de base en situation de communication et dans les textes littéraires.

Le second corpus est pensé de manière plus progressive, et est plus indépendant par rapport aux supports et aux objectifs littéraires poursuivis dans la séquence. Ainsi, cette séquence propose, en plus de l'œuvre intégrale *L'Ecole des femmes*, un court groupement de textes sur le personnage ridicule chez Molière ; le corpus grammatical sur les variations de la phrase de base est clairement distinct de ce travail. Ce corpus est d'autant plus pensé de manière progressive que la notion de grammaire inclut des éléments issus de la rénovation de la grammaire, et en particulier la notion de « phrase de base » définie comme une relation binaire entre un sujet et un prédicat. Le but des deux premières banques de phrases du corpus, présenté en annexe (Annexe 3) est donc de faire émerger la notion de « phrase de base », afin de parvenir à en dresser un « portrait-robot ». Pour cela, la première banque de phrases propose la même phrase, dont les divers éléments sont déplacés, supprimés, ou triés selon une logique qui n'est pas grammaticale : l'ordre alphabétique, par exemple. La difficulté réside dans les différences de construction, non maîtrisées par les élèves des deux classes, découlant de la valence des verbes : le verbe de la banque de phrase 1, « aller » appelle ainsi nécessairement un complément. Dès lors, beaucoup d'élèves ont fait de la présence d'un complément, la notion de prédication n'ayant pas encore été introduite, un constituant obligatoire de la phrase de base. La deuxième banque de phrases permet une activité de

classement entre les phrases de bases et celles qui n'en sont pas, les élèves devant justifier leur classement lorsqu'ils considèrent que l'occurrence n'est pas un bon exemple de « phrase de base ». La banque de phrases 3 suit la logique d'un corpus didactique progressif : elle permet d'introduire la notion de prédication, toujours sur des exemples forgés courts, celle-ci étant brièvement expliquée dans les consignes de l'activité qui consiste à trier ce qui relève du sujet, et ce qui relève de ce que l'on dit du sujet, dans chacune des phrases. Deux tests sont présentés aux élèves pour permettre le repérage du troisième constituant de la phrase de base, les compléments de phrases : le test du déplacement allié à celui de la suppression. La mise en commun, au sein de petits groupes, des résultats, ensuite affichés sur des post-its au tableau, implique que le groupe se soit mis d'accord sur les propositions. Cette démarche est particulièrement intéressante pour cette activité qui implique de revoir les pratiques de repérage vues au collège en introduisant la notion de prédication.

Le reste du corpus concerne les variations de cette phrase de base, en lien avec des choix stylistiques ou liés à la situation de communication. Les banques de phrase 4 et 6 proposent ainsi de nombreuses variations d'une phrase de base, sous la forme d'ajouts, de suppressions, et de réorganisation des informations dans la phrase par les différents procédés d'emphase : le clivage, le pseudo-clivage, la dislocation gauche et droite, l'usage d'un présentatif, de la tournure passive, les incisives et incidentes etc. Seuls les termes « extraction », « dislocation », « tournure passive », « présentatif » et « incidentes » sont présentés dans le phénomène de l'emphase. La banque de phrases 5 est en réalité une case vide : les élèves doivent inventer une phrase de base et en proposer un grand nombre de variations, en nommant les procédés utilisés. Cette banque de phrases ainsi créée servira de support à une partie de l'évaluation finale consistant en une activité de repérage et un bref commentaire de l'effet produit par la réorganisation des informations dans la phrase. La difficulté de la banque de phrase 6 est que la phrase de base n'est pas donnée immédiatement : il faut déterminer, parmi les phrases proposées, quelle est la phrase de base à partir de laquelle les différentes variations peuvent être expliquées.

Enfin, le corpus présente un ensemble de textes, très variés puisque sont proposés à la fois des extraits de carnet de voyage, un texte francophone dont le narrateur est un enfant, mais aussi des textes de théâtre, un extrait de *W ou le souvenir d'enfance* de Perec, et un extrait de poème. Comme annoncé, la place des œuvres qui font l'objet de la séquence, est réduite, et le corpus de textes propose une variété générique. Le texte étudié en œuvre intégrale, *L'Ecole des femmes*, n'est pas introduit de manière artificielle dans le corpus : en

effet, la réplique emblématique d'Agnès, « Le petit chat est mort », montre toute l'ingénuité du personnage qui s'exprime à l'aide de phrases de base qui semblent être extraites de grammaires. Par ailleurs, l'intérêt majeur des pièces de théâtre dans ce corpus est qu'elles proposent des situations de communication « réelles » : l'organisation des informations dans la phrase est donc liée à de véritables enjeux de communication, de persuasion, activant la fonction perlocutoire du langage. L'extrait de poésie permet de montrer la grande liberté de construction des phrases que peuvent s'offrir les poètes : retrouver la phrase de base s'avère alors être une tâche complexe. Le travail sur ce corpus de texte se fait par groupes : chaque groupe choisit un texte d'étude ; il s'agit alors de repérer les variations identifiées en classe sur un texte et de revenir si possible à une phrase de base. Une fois ce travail en groupe fini, chacun réécrit ce texte en utilisant des phrases de bases ou des variations. Les membres des groupes mettent alors en commun leurs productions.

34. Les données collectées

Ces données doivent permettre d'évaluer la pertinence de la démarche de corpus : nous pouvons identifier cinq compétences mesurables développées dans le graphique suivant, qui présente les données recueillies pour chacune des compétences, et qui seront analysées dans la partie suivante.

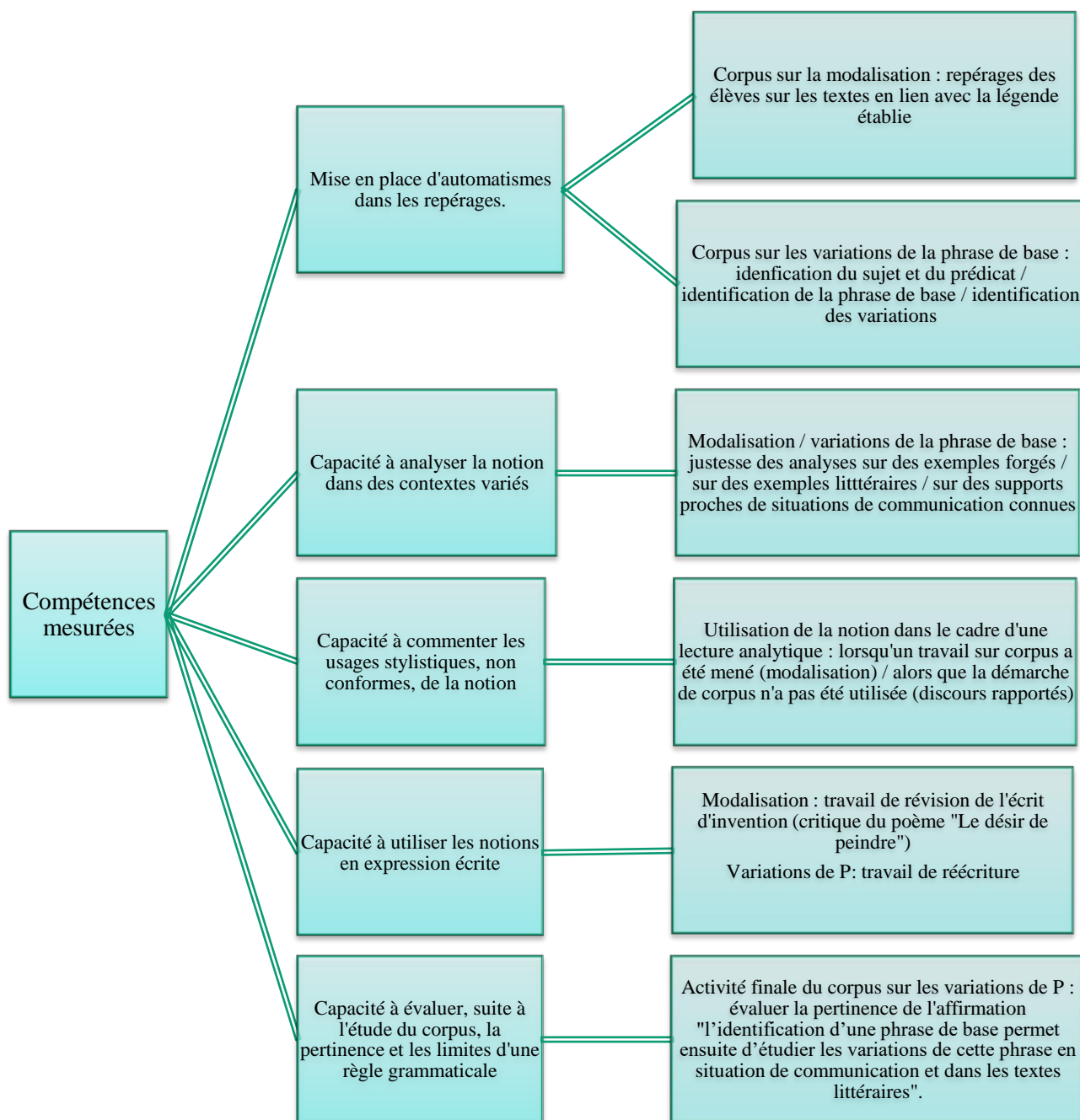


Figure 2 : Les compétences mesurables pour évaluer la pertinence de la démarche de corpus pour les classes de lycée, en lien avec les données collectées

Partie 4 : Résultats

4.1. Pertinence de la démarche de corpus pour amener les élèves à faire des repérages justes.

411. Évaluer la mise en place d'automatismes dans les repérages : utiliser la légende construite en classe sur la modalisation pour faire des repérages sur ses propres écrits.

Lors du travail de révision de l'écrit d'invention que nous venons d'évoquer, il a été demandé aux élèves non seulement d'enrichir leur travail, mais aussi de faire un repérage des outils de la modalisation qu'ils utilisent dans leur écrit. Cette consigne a pour but de rendre conscient un emploi de la modalisation que l'on trouve déjà dans les premières versions de plusieurs écrits, et d'encourager les élèves par ce repérage à varier les outils de la modalisation qu'ils emploient afin d'enrichir leur expression écrite. Ce travail a fait surgir une imprécision que le travail sur le corpus n'a pas suffi à corriger : plusieurs étendent le repérage des formes de la modalisation aux citations des textes de Baudelaire, qu'il s'agisse de « l'Eloge du maquillage » ou du poème « Le désir de peindre ». La « mécanique » du repérage l'emporte ainsi chez certains élèves sur le sens de l'exercice dont nous venons de préciser les objectifs. Une autre difficulté concerne la justesse des repérages quant à la catégorie grammaticale associée aux occurrences, alors que plusieurs élèves relèvent des participes présents en emploi verbal au nombre des adjectifs, et que l'identification des adverbes est, chez certains, encore problématique. Cela souligne une défaillance du corpus de travail sur la modalisation, qui n'est pas suffisamment organisé de manière progressive : un corpus plus progressif aurait permis de mettre en place des automatismes afin notamment de s'assurer de la justesse des repérages sur le plan grammatical. Ainsi, les élèves font beaucoup moins d'erreurs de repérage lors du travail sur le corpus des variations de la phrase de base en situation de communication, comme le montre la figure ci-dessous.

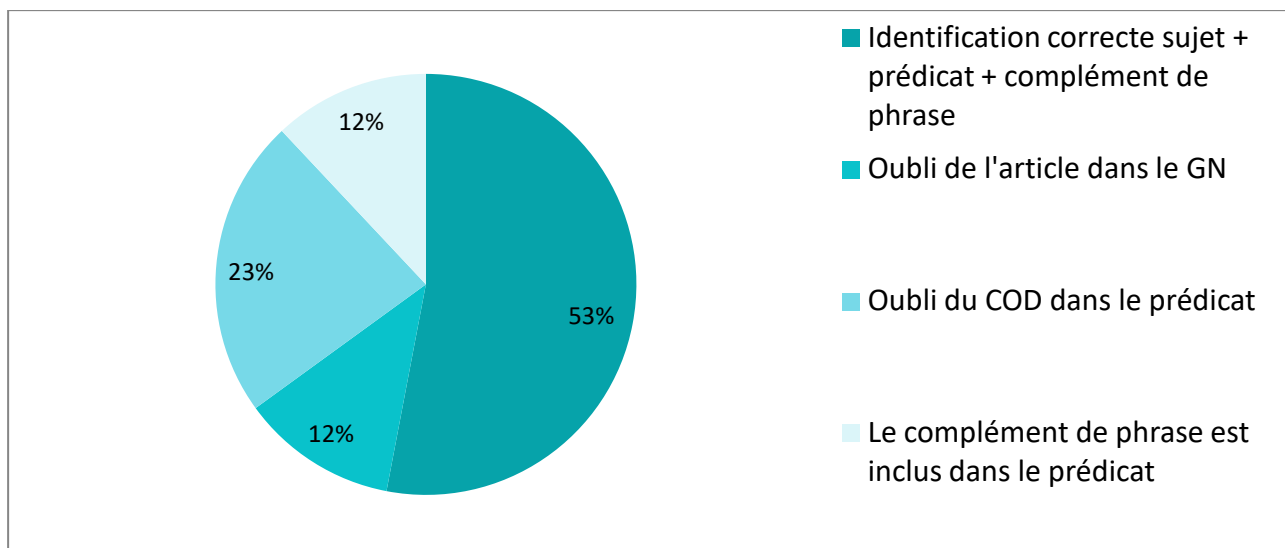


Figure 3: Identification du sujet, du prédicat, des compléments de phrase dans la banque de phrases 3 - réponses écrites sur trois post-its après mise en commun des réponses au sein des groupes (17 groupes sur deux classes)

La majorité des groupes est parvenue à une identification correcte des groupes dans les phrases. La plus grande source d'erreurs concerne la notion nouvelle de prédicat, puisqu'une partie des groupes n'inclut pas les compléments de verbe dans le groupe remplissant la fonction de prédicat : ainsi, deux groupes ont identifié « la souris », COD de « manger », comme un complément de phrase. Ce graphique montre par ailleurs que la notion de *groupe nominal* n'est pas clairement établie pour tous les élèves. Bien que ce ne soit pas l'objet du cours, le corpus permet de présenter la phrase comme une succession de groupes fonctionnels, et non de mots : en ce sens, l'ensemble du travail mené sur le corpus, et notamment l'introduction du test de la substitution, ont pu corriger cette imprécision.

412. Évaluer la mise en place d'automatismes dans les repérages : l'apport des banques de phrase pour l'identification rapide des constituants d'une phrase de base.

De même, l'activité consistant à établir un portrait-robot de la phrase de base implique de savoir en identifier les constituants. Or nous constatons, d'après la figure qui suit, que le travail sur les banques de phrase a permis à une majorité d'élèves de passer d'une analyse de la phrase comme une suite de mots à une conception de la phrase comme un faisceau de relations entre des groupes fonctionnels

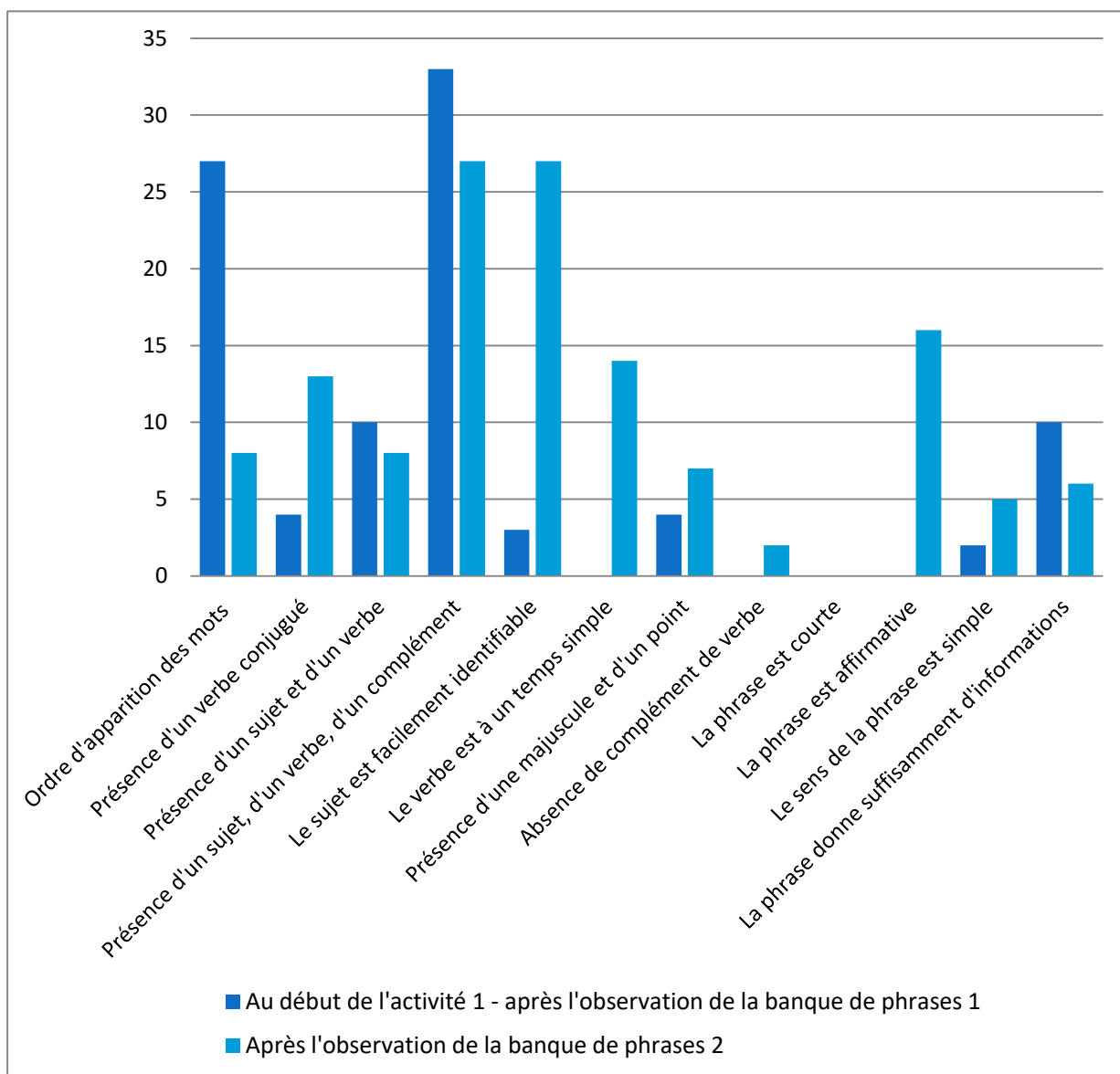


Figure 4 : Portrait-robot de la phrase de base à deux moments de l'activité 1 – 67 élèves.

En effet, nous observons que le critère « ordre d'apparition des mots » se retrouve très fréquemment dans le premier portrait de la phrase de base dressé par les élèves ; cette étiquette est largement moins plébiscitée au terme de l'analyse de la banque de phrases 2, et l'on voit apparaître dans les réponses la notion de *fonction*.

La notion de « simplicité » est très majoritairement précisée en termes grammaticaux : l'identification est considérée comme étant plus facile lorsque la fonction sujet est réalisée par un pronom personnel ; quant au verbe conjugué, son identification est facilitée par le fait qu'il est au présent. Elle s'allie au critère de la longueur de la phrase : une majorité d'élèves avancent en effet comme critère définitoire le fait que la phrase doit être courte, sans pour

autant convoquer les notions de phrase simple ou complexe. Pourtant, la seule occurrence de phrase très longue dans la banque de phrases 4 comportait plusieurs subordonnées avec des phénomènes d'enchâssement. Enfin, un petit nombre d'élève a pensé à la difficulté du vocabulaire pour définir la phrase de base ; les critères sémantiques s'ajoutent ainsi aux critères grammaticaux : « Le sens de la phrase est simple », « La phrase donne suffisamment d'informations » ; nous avons vu que ce dernier item mêle étroitement critères grammaticaux et sémantiques. La suite des activités donnera aux élèves l'occasion de réfléchir à la place à donner au sens dans l'analyse de la phrase, puisque la notion de prédication permet de concevoir plus clairement la phrase comme un tout cohérent d'un point de vue sémantique.

Personne n'utilise la notion de *prédicat* à ce stade de l'activité : elle n'a pas encore été introduite dans les consignes ; cela confirme que c'est bien majoritairement la grammaire traditionnelle qui a été enseignée aux élèves arrivant cette année au lycée. En revanche, la présence d'un complément de verbe apparaît comme un fort critère définitoire de la phrase de base, que cette présence apparaisse sous l'item « S+V+Complément de verbe », ou qu'elle soit formulée en termes moins grammaticaux : « La phrase donne suffisamment d'informations ». Pour plusieurs élèves, une phrase est « incorrecte » si elle ne comporte pas de complément de verbe : aucun élève ne mentionne la différence entre les verbes obligatoirement transitifs et les verbes qui peuvent se construire de manière transitive ; on peut penser qu'ils mobilisent ici un des tests proposé pour distinguer les compléments de verbe des compléments de phrase, à savoir le test de la suppression. A l'inverse, un petit nombre d'élèves indique que la présence d'un « complément » empêche de considérer l'occurrence comme une phrase de base. On peut penser, en étudiant les occurrences de la banque de phrases n°2 (annexe 3), qu'il s'agit ici des compléments de phrase, bien que leur caractère accessoire n'ait pas encore été mis en évidence à ce stade de l'activité : « Il est arrivé *hier* » (nous soulignons). Ce dernier critère permet ainsi de concevoir la phrase de base comme étant uniquement composée des constituants essentiels.

42. Évaluer la pertinence de la démarche de corpus pour favoriser l'utilisation des notions grammaticales en expression écrite

421. Lors d'un travail de révision d'un écrit d'invention faisant suite à la séance sur la modalisation

Plusieurs exercices d'écriture sont proposés en lien avec le travail sur les deux corpus. Avant le travail sur la modalisation, les élèves avaient rédigé une critique du « Le désir de

peindre », en relation avec « L’Eloge du maquillage » étudié en classe. Ce travail a fait l’objet d’une révision après le cours sur la modalisation : il est donc possible de comparer l’emploi de la modalisation dans les deux versions.

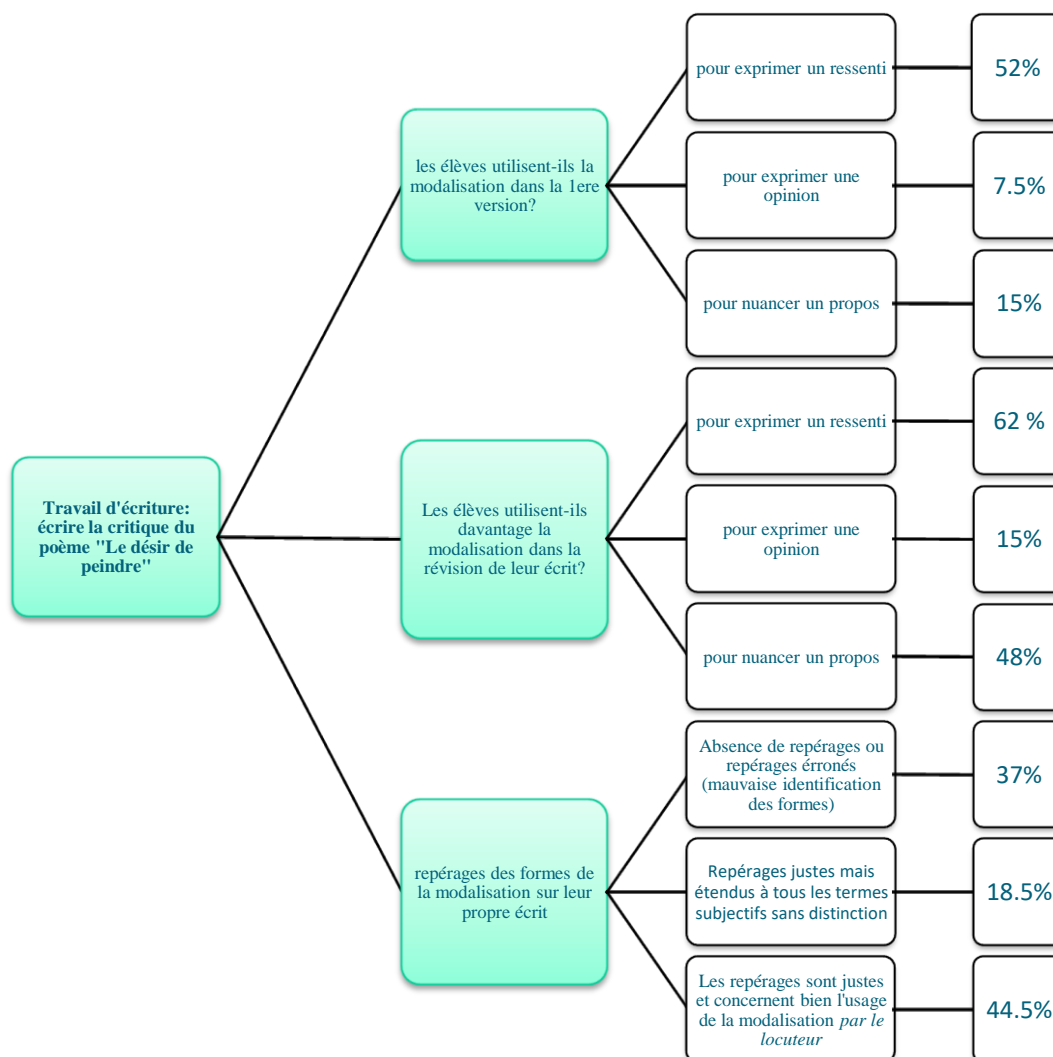


Figure 5 : Utilisation de la modalisation dans le cadre d’un travail d’écriture : ce travail précède la séance de grammaire – la révision de l’écrit fait suite à la séance.

Nous constatons que la moitié des élèves utilise spontanément la modalisation pour exprimer un ressenti lorsqu’ils écrivent la critique d’un poème, mais très rarement pour exprimer une opinion ; peu d’élèves utilisent la modalisation pour nuancer leur propos. Au cours de la séance de grammaire, une réflexion a été menée sur ce qui fait une bonne critique ; la capacité à nuancer ses jugements a été mise au jour comme étant une compétence fondamentale pour produire une critique convaincante. Nous présentons ci-dessous un extrait d’une critique, avec une proposition de réécriture faisant suite au travail de grammaire :

- Élève 1 : « Le but de Baudelaire est de nous convaincre que sa vision des femmes est la bonne » [supprimé lors de la réécriture]

- Élève 2 : « J'ai éprouvé des difficultés, en lisant ce poème, dues à une succession de mots et de leur opposé. C'est un procédé utilisé volontairement par l'auteur afin de nous donner cette sensation de flou et de décupler les sentiments. »

Réécriture : « J'ai éprouvé des difficultés, en lisant ce poème, dues à une succession de mots et de leur opposé. Il se pourrait que ce soit un procédé utilisé volontairement par l'auteur afin de nous donner cette sensation de flou et de décupler les sentiments. » (nous soulignons)

La part des élèves mettant à profit le cours sur la modalisation pour nuancer les affirmations exprimées dans la première version est significativement plus élevée que lors de la première phase : on passe de 15 à 48%. L'utilisation de la modalisation pour exprimer une opinion est manifestement plus difficile à mettre en place, alors même que ce poème, lié à l'étude de « L'éloge du maquillage », a suscité des réactions à l'oral sur une telle valorisation du maquillage et sur la vision de la femme que cela peut sous-tendre. Plusieurs élèves ont tout de même réussi à exprimer leurs réactions par écrit :

- Élève 3 : « Baudelaire ne parle pas du tout du corps et n'évoque pas la beauté intérieure qui est également importante. »

« Baudelaire ne parle pas du tout du corps et n'évoque pas la beauté intérieure qui est, je pense, également importante. » (nous soulignons)

- Élève 4 : [ajout à la première version de la critique] : « A l'heure d'aujourd'hui, on peut dire que Baudelaire a réussi ce qu'il a entrepris, il n'y a qu'à regarder autour de nous, nous pouvons voir des femmes libérées d'une idéologie physique arriérée en se mettant en valeur grâce à des artifices. »

422. Lors de courts travaux d'écriture au sein de la séance sur les variations de P

Le travail sur les variations de la phrase de base comprend trois travaux d'écriture : l'un, que nous avons déjà présenté, consiste à inventer une phrase de base, et à en imaginer de nombreuses variations ; le second intervient en rapport avec le corpus de textes et consiste à réécrire un texte auparavant étudié par groupes ; le troisième consiste en une révision d'un travail d'écriture mené en relation avec les objectifs littéraires poursuivis au cours de la séquence, qui consistait à trouver un défaut caractérisant la société contemporaine, et à rédiger le monologue d'un personnage ridicule incarnant ce défaut. Le travail de révision a pour but, comme pour la modalisation, de faire prendre conscience des procédés d'emphase et autres

variations spontanément utilisés, et d'amener les élèves à enrichir leur production écrite grâce aux apports grammaticaux.

Le premier travail d'écriture a été bien réussi par une majorité d'élèves : « Le vélo est cassé. – Le vieux vélo est cassé. – C'est ce vieux vélo qui est cassé. – Il est cassé, ce vélo. – Le vélo a été cassé il y a 4 jours. – A vendre, vélo (légèrement abimé), 30 euros. – Joli, ce vélo ! – etc. ». Ceux qui ont moins bien réussi l'exercice n'ont fait que rajouter des circonstances annexes pour enrichir la phrase de base, par l'ajout de compléments de phrases ou d'expansions nominales. L'écueil était aussi de proposer, au lieu de variations d'une même phrase de base, une suite de phrases de base : « J'ai un stylo. – Ce stylo est bleu. – Ce stylo écrit. ».

L'implication des élèves dans le second travail d'écriture a été très positive. Nous proposons ci-dessous un florilège des productions classés en fonctions des textes.

Allah n'est pas obligé : « Ce qui l'effraye, c'est de rejoindre le casernement des enfants-soldats » - « Nous, enfants soldats, on était nommés à des grades pour nous gonfler » - « On me donna une vieille tenue, elle était trop grande pour moi, je flottais dedans »

« Moesta et errabunda » : « Moi, je te demande, Agathe, si ton cœur s'envole parfois, loin de l'immonde cité où éclate la splendeur du noir océan, profond ainsi que bleu mais aussi clair, comme la virginité ? »

Le Misanthrope : « Ce jeune homme, Cléon, chez qui vont nos plus honnêtes gens, qu'en pensez-vous personnellement ? C'est grâce à son cuisinier qu'il est reconnu. En ce qui nous concerne, nous allons le voir pour y manger. C'est presque dommage qu'il soit là lors de ses propres repas. » - « C'est de son cuisinier qu'il s'est fait un mérite. Ce que je veux, c'est qu'il ne s'y servît pas. Sa sottise personne, ça, c'est un méchant plat. » - « Ce n'est pas un parleur étrange. Dans les propos qu'il tient, je crois, on ne voit jamais goutte. Vous savez, c'est du bruit que l'on écoute. »

L'Ecole des femmes : « Moi, je trouve cette promenade agréablement belle, et vous ma chère ? » « C'est surtout le fait que le jour soit beau qui la rend parfaite » - « Le petit chat, dont la mère était morte en le mettant au monde, nous a quitté ce matin »

W ou le souvenir d'enfance « Henri, que j'ai pris l'habitude d'appeler mon cousin, est en réalité le fils de la sœur du mari de la sœur de mon père. C'est lui qui avait de l'asthme. » – « C'est Henri, je crois, qui avait de l'asthme. »

Plusieurs groupes ont réfléchi, lors de la mise en commun des textes, aux effets de sens liés à la réorganisation des informations dans la phrase, et la mise en valeur de certaines

informations. Ainsi, la réécriture de l'extrait de *W ou le souvenir d'enfance* fait de l'information principale dans le texte original (prédicat de la phrase de base « Henri avait de l'asthme ») une précision annexe dont le but est d'aider à l'identification d'Henri par l'interlocuteur, et une information annexe de la phrase originale devient le prédicat dans la réécriture.

43. Évaluer la pertinence de la démarche de corpus pour amener les élèves à analyser la notion dans des contextes variés et dans ses emplois non conformes à la règle, en lien avec l'exercice de la lecture analytique

431. Lorsque la notion est essentiellement travaillée sur l'œuvre intégrale faisant l'objet de la séquence, et non sur un corpus didactique de grammaire

Les exemples forgés des grammaires ne correspondent pas toujours à la réalité des réalisations de la notion en situation de communication ou dans les textes littéraires. Ainsi, pour ce qui concerne les paroles rapportées, on ajoute aux catégories vues au lycée les formes hybrides que sont le discours indirect et direct libre, que peu ont vues dans les années passées. Or ces formes reflètent le fait que la littérature et l'usage dépassent les catégories grammaticales, trop schématiques : le discours indirect libre s'impose grâce à de grands auteurs du XIXe siècle, tandis que l'étiquette *discours direct libre* ne s'impose pas encore avec évidence dans la terminologie grammaticale alors même que son usage est abondant dans les productions littéraires récentes³³. L'enseignement de la grammaire, et en particulier au lycée, doit donc permettre aux élèves d'analyser la singularité des occurrences rencontrées dans les textes ; il doit aussi leur permettre de trouver des pistes d'interprétation à partir des repérages sur le texte, d'organiser ces repérages en un faisceau de relations qui donnent une clé du texte, pouvant constituer un paragraphe de commentaire.

Les résultats suivants doivent être nuancés par le fait que la notion des discours rapportés a été travaillée plus tôt dans l'année que la modalisation : l'apport de la démarche de corpus s'allie donc à une plus grande maîtrise des attentes et de la méthodologie de l'exercice de la lecture analytique.

Le graphique ci-dessous présente la manière dont les repérages faits sur un texte sont intégrés dans le développement de la lecture analytique. On peut ainsi noter la présence de repérages sur le texte dans les retrouver dans le développement ; ces repérages peuvent par

³³ Nous pouvons citer, à titre d'exemple, l'œuvre *Dans la foule* (2006) de Laurent Mauvignier aux Editions de Minuit.

ailleurs intervenir sous forme de listes, c'est-à-dire sans être considérés comme des arguments au service d'une argumentation. Un autre cas de figure observé est qu'un repérage (par exemple, les adjectifs évaluatifs dans le cas de la modalisation) vient constituer une sous-partie à lui seul, sans être recoupé avec d'autres types de repérages ; seuls certains élèves opèrent ce recoupement, mêlant repérages grammaticaux, stylistiques, lexicaux etc. au service d'une argumentation au sein d'une même sous-partie.

Exemple de légende séparant les repérages grammaticaux sur la modalisation et l'effet produit par l'usage de la modalisation. Contexte : lecture analytique guidée du poème « Un plaisant » de Baudelaire :

- Formes de P1
- Adverbes
- Adjectifs
- Connotation positive ou négative
- La fascination
- Le dégoût

Exemple de légende dont les entrées fonctionnent comme des clés d'analyse, intégrant des repérages grammaticaux et proposant des pistes d'interprétation. Contexte similaire, support : « Le chien et de Flacon » de Baudelaire.

- Formes de P1 dans le DD
- Formes de P1 : locuteur
- Adjectifs évaluatifs (renversement de situation)
- Déterminants possessifs (flatterie)
- Description de lui-même

Il s'avère que pour les discours rapportés, les repérages contiennent beaucoup de confusions, soit dans l'étiquette donnée aux occurrences, soit dans les indices proposés pour justifier l'attribution de cette étiquette (présence d'un verbe introducteur de parole, concordance des temps, transposition de la première personne à la troisième personne, ponctuation...). Par ailleurs, peu d'élèves parviennent à intégrer ces repérages dans le développement de leur lecture analytique, qui tombe souvent dans la paraphrase.

Tout d'abord on sait que, contrairement à Pauline, les autres membres de la famille méprisent les pauvres de Bonneville et en particulier Louise qui n'a pas l'habitude de la pauvreté à Caen. On voit, suite au récit qu'a fait la petite Gonin, que Louise est

presque en état de choc (l. 8 à 11) alors que Pauline se soucie et se préoccupe des misérables. Cependant, dans cet extrait, Émile Zola ne prend pas position et ne donne pas son avis en laissant uniquement des paroles rapportées des personnages. En effet, Zola utilise des discours rapportés pour nous transmettre ce que pensent les personnages grâce aux différents types de discours rapportés. Ce que dit Louise est en quelque sorte un euphémisme par rapport à ce qu'elle pense.

Cette dernière phrase apporte une clé d'analyse déterminante pour le texte : l'analyse des discours rapportés montre que le discours indirect libre et le discours direct s'opposent pour montrer une différence entre les pensées et les paroles des personnages. Si Louise et Pauline s'opposent dans leurs paroles, l'accès à leurs pensées montrent que leurs désaccords sont en réalité très profonds.

La notion de discours rapportés avait fait l'objet d'un quizz interactif pour permettre à tous les élèves de faire le point sur leurs compétences acquises au collège ; des exercices de transformation et d'analyse des occurrences et des effets produits suivaient, mais rapidement les entraînements se sont faits sur l'œuvre intégrale étudiée en classe, *La joie de vivre*, sur des extraits choisis parce que l'étude des discours rapportés constituait une véritable clé d'analyse pour le texte.

432. Lorsque la notion a été abordée au moyen d'un corpus didactique de grammaire

Les repérages sur la modalisation comportent moins d'erreurs, erreurs qui se concentrent, nous l'avons dit, sur l'identification des participes présents en emploi verbal et les adverbes. La grande majorité des élèves utilise exactement la légende établie en classe grâce au recoupement des légendes sur les outils de la modalisation proposées par les différents groupes. Par ailleurs, ils sont plus facilement intégrés au développement : une grande majorité de la classe utilise les repérages sur la modalisation pour construire une sous-partie du commentaire afin de montrer la vision contrastée de la fête populaire qu'offre le poème « Un plaisant » et, dans l'autre classe, le revirement du parfumeur à l'égard du chien dans « Le chien et le flacon ».

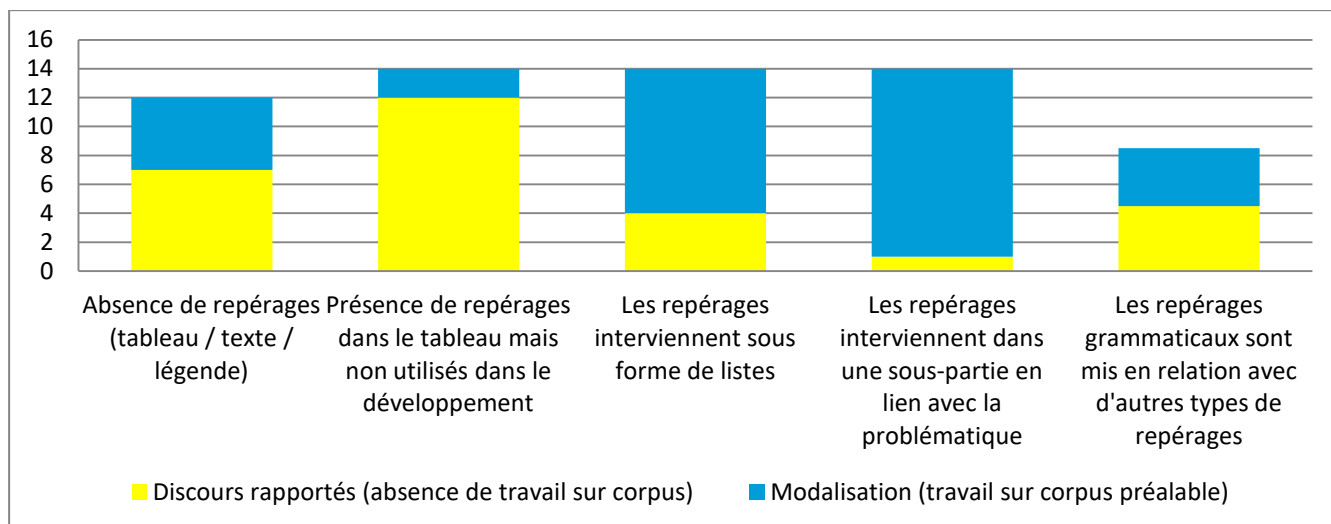


Figure 6 : Intégration des repérages grammaticaux dans une lecture analytique, alors que la démarche de corpus n'a pas été utilisée et lorsqu'un travail sur corpus a été mené (34 élèves).

44. Apprendre à évaluer la pertinence et les limites d'une règle grammaticale

Cet exercice n'a été proposé que pour le second corpus sur les variations de la phrase de base. Il s'agit de l'activité finale liée au travail sur le corpus, et elle est immédiatement suivie de la trace écrite de la séance. La proposition à évaluer est la suivante : « l'identification d'une phrase de base permet ensuite d'étudier les variations de cette phrase en situation de communication et dans les textes littéraires ». Suzanne-G Chartrand et al. (2016) proposent une autre formulation de cette hypothèse, disant que le modèle-P « permet de révéler la systématisme de la syntaxe française et de ses régularités, et d'analyser la plupart des phrases écrites en français »³⁴. Nous proposons ci-dessous un florilège des réponses :

- L'identification d'une phrase de base permet en effet de pouvoir l'utiliser pour créer une multitude de variations de celle-ci. Cependant, certaines phrases comme « Déménager l'effraie » peuvent nous induire en erreur sur le sujet et donc sur la phrase de base.
- Oui, grâce à une phrase de base, nous pouvons mieux comprendre et identifier les variations dans les textes ou dans la vraie vie. Il suffit ensuite d'identifier les mots ou groupes de mots, ou formation des phrases pour déterminer si c'est une juxtaposition, une extraction...
- Oui l'identification d'une phrase de base permet ensuite d'étudier les variantes de cette phrase car elle permet de savoir quelle était la première information que

³⁴ « Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical », op.cit, p. 36

l'auteur a voulu donner. Cette phrase de base est le squelette de toutes les variations, il est donc indispensable de l'identifier.

- La phrase de base permet de faire des phrases plus complexes.
- Ce modèle est long et difficile à utiliser surtout quand on n'a pas l'habitude.
- C'est à partir d'une phrase de base qu'on peut faire des variations de cette phrase mais c'est également l'inverse, on peut partir d'une variation de phrase vers la phrase de base. Mais je trouve que c'est plus facile de partir d'une phrase de base vers les variations de cette phrase que l'inverse.
- Pour moi, je trouve que pour étudier les variations il faut savoir quel est le sujet et le prédicat. Le sujet et le prédicat sont beaucoup plus faciles à trouver dans une phrase de base. Selon moi les emphases et les variations sont plus simples à analyser lorsqu'on identifie avant la phrase de base.
- Pour moi, le fait d'avoir d'abord analysé une phrase de base était plus facile, car on peut ensuite construire autour, regarder les différences qu'il y a, et ensuite, nommer ces différences par quelque chose de précis, donc on pose tout et c'est clair.

La majorité des élèves voit principalement l'identification d'une phrase de base comme une aide à l'identification des constituants dans des phrases plus complexes. Plusieurs soulignent les apports de l'identification d'une phrase de base dans le domaine de l'expression écrite. Aucun élève ne conteste la pertinence de la règle. Pourtant, nous avons vu qu'un nombre conséquent d'occurrences *sont* inanalysables à partir de la phrase de base, notamment lorsque la phrase présente un procédé d'emphase ; cette absence de contestation de la règle peut s'expliquer par deux facteurs : tout d'abord, la nouveauté de *ce type d'exercice* ; par ailleurs, comme le souligne une élève, bien que le modèle de la phrase de base ne soit pas pertinent pour l'analyse de plusieurs phrases, nous avons « nomm[é] ces différences par quelque chose de précis » : le fait de donner une étiquette à un phénomène peut donner l'impression aux élèves que cette occurrence ne résiste pas à l'analyse, alors même qu'ils se sont essayé en vain à l'exercice d'identifier le sujet et le prédicat dans ces phrases atypiques.

Partie 5 : Discussion et conclusion

51. Vérification des hypothèses de départ.

Nous nous interrogeons dans le cadre de cet écrit sur la pertinence de la démarche de corpus pour travailler des notions de grammaire avec des élèves de lycée. Cette pertinence se mesure grâce à un certain nombre d'indicateurs que nous avons développés : la pertinence de

la démarche de corpus pour conduire les élèves à faire des repérages justes, pour leur permettre d'utiliser les notions grammaticales afin d'enrichir leur expression et leurs analyses littéraires dans le cadre des exercices type bac, et enfin pour les amener à prendre du recul par rapport aux règles que l'on peut énoncer afin d'être en mesure d'interpréter les occurrences qui reflètent la diversité de fonctionnement réelle des notions grammaticales.

Nos hypothèses de départ concernaient les apports que nous semblaient présenter la démarche de corpus pour l'enseignement de la grammaire au lycée. Tout d'abord, nous avons émis l'hypothèse que la démarche de corpus permet une relégitimation de l'enseignement de la grammaire aux yeux des élèves, en proposant un enseignement à la fois clair et honnête des notions grammaticales. Cette hypothèse a été partiellement vérifiée : cette clarté recherchée n'a été partiellement atteinte que dans le dernier corpus présenté, sur les variations des phrases de base, qui propose une démarche réellement progressive. Plusieurs élèves témoignent ainsi, comme nous l'avons vu, de la validité de la démarche consistant à partir de la phrase de base pour en étudier les variations, pourtant nombreuses et complexes. Enfin, la validité de cette hypothèse est nuancée par le fait que les élèves ne remettent que très peu en cause la pertinence de la règle énoncée sous la forme d'une proposition à vérifier. Cependant, cela s'explique essentiellement par le fait que cette démarche était nouvelle, les pratiques coutumières étant plutôt d'appliquer une règle présentée comme immuable. Il semble donc que cette démarche gagne à être répétée.

Par ailleurs, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle le travail sur corpus favorise une démarche active chez les élèves. En effet, les élèves produisent tous des repérages, opèrent des manipulations, émettent des hypothèses et produisent des textes : nous avons pu voir combien le corpus permet un véritable travail, proche d'un « bricolage sur la langue » pour en comprendre les rouages. Reste l'enjeu majeur qui concerne la perception par l'élève du sens à donner à cet apprentissage, de son utilité intrinsèque et pour l'acquisition de compétences qui lui sont immédiatement utiles puisqu'elles seront convoquées lors des épreuves du baccalauréat. Affirmer que les élèves attendent avec impatience les séances de grammaire serait déformer la réalité : cependant, quel que soit leur degré de motivation, il est indéniable que lors des séances de grammaire, les élèves savent désormais qu'ils pourront encore moins qu'habituellement se reposer sur quelques volontaires.

Enfin, nous avons avancé l'idée selon laquelle la démarche de corpus permettrait d'enrichir les lectures analytiques produites par les élèves dans le cadre de la préparation aux épreuves du baccalauréat, et plus précisément de favoriser le passage, source de difficultés, de

la compréhension des mécanismes grammaticaux à une analyse fine des occurrences dans le cadre d'une lecture analytique. Nous constatons une nette progression des élèves dans l'acquisition de cette compétence, progression qui ne peut pourtant pas être attribuée au seul recours à la démarche de corpus. Un enseignement décroché de la grammaire facilite paradoxalement ce passage de l'analyse d'exemples où la notion est vue dans son fonctionnement usuel, à la confrontation à des occurrences où la notion connaît des variations stylistiques ou liées à la situation de communication. L'apport du corpus de grammaire sur ce point est qu'il permet de multiplier les occurrences étudiées et d'amener progressivement les élèves à percevoir des régularités au sein de la diversité de fonctionnement de la notion. Cela permet d'éviter d'associer de manière automatique des effets recherchés éventuels à un phénomène grammatical : nous pouvons par exemple penser à l'irruption du discours direct, que l'on associe très souvent à la « recherche d'authenticité ». Il apparaît que sur ce point, c'est l'enseignement de la grammaire dans les classes de lycée qui se trouve principalement justifié ; la démarche de corpus quant à elle, permet de présenter une manière de faire de la grammaire, une fois établis les apports de cet enseignement pour limiter la paraphrase et enrichir les lectures analytiques. Cette hypothèse peut donc être reformulée ainsi : l'enseignement de la grammaire au lycée permet d'enrichir les lectures analytiques proposées par les élèves ; dans ce contexte, la démarche de corpus semble être la plus adaptée pour préparer les élèves à analyser les notions grammaticales dans des textes littéraires, qui sont le lieu où les variations s'inventent, en proposant des usages singuliers de la notion.

52. Pistes d'approfondissement de la démarche.

521. Une plus grande diversification des supports est possible

Bien que les textes des divers corpus présentés dans le cadre de cet écrit réflexif présentent une certaine diversité, incluant des textes d'élèves et présentant la notion grammaticale dans la diversité de son fonctionnement, il est possible, et certainement souhaitable, d'aller plus loin dans cette démarche. Nous avons cité l'étude de X. Coppalle et al., « La prise de parole en classe, l'acte de parole et la situation de communication » (1976), qui les conduit à affirmer que l'étude de registres variés permet aux élèves à la fois de reconnaître leur langue dans ces supports, et d'enrichir leur expression. Ainsi, proposer des supports proches de l'expression des élèves, ou de situations de communication connues, leur permet de « parfaire et d'étendre [leurs] moyens d'élocution ordinaires »³⁵, de travailler sur des textes à la fois

³⁵ « La prise de parole en classe », op.cit.

authentiques, et ne présentant pas d'obstacles lexicaux, syntaxiques, culturels, qui augmentent la difficulté d'un exercice d'abord centré sur l'acquisition d'une notion grammaticale. Ces textes n'ont pas vocation à remplacer les textes littéraires sur lesquels les élèves travaillent en lien avec les programmes, mais à outiller les élèves pour mener des analyses grammaticales sur ces textes, dans le cadre d'une lecture analytique. Ils peuvent en revanche réduire la place des exemples forgés pour se rapprocher de situations authentiques. Ainsi, le choix du texte d'Ahmadou Kourouma Allah n'est pas obligé était en partie motivée par le fait qu'il s'agit d'un narrateur adolescent ; il apparaît clairement que l'on peut aussi faire le choix d'un auteur adolescent comme support à l'étude de la langue.

522. La question du guidage : que faut-il faire chercher aux élèves dans le corpus ?

D'autres modalités que celles présentées peuvent être mises en place. Deux entrées semblent ainsi possibles pour mettre les élèves en activités sur le corpus concernant la modalisation : l'entrée par les catégories grammaticales impliquées dans l'expression de la subjectivité, ou une entrée par les ressentis. Cette dernière entrée, qui est celle qui a été testée dans les classes, permet d'affiner ensuite un repérage qui a d'emblée du sens : « surlignez les expressions où le locuteur semble dire son avis, énoncer un jugement, exposer un sentiment ». En effet, l'activité suivante permet alors d'amorcer un travail sur la langue, en se posant la question : « qu'est ce qui, dans cette expression, m'a conduit à la surligner ? ». Les catégories grammaticales émergent ainsi dans l'affinement des repérages. Mais il est aussi possible de lancer la recherche à partir des catégories grammaticales : ce dispositif reste à tester, puisqu'il n'a été mis en œuvre dans aucune des deux classes. Il peut par exemple s'agir de donner comme consigne « Relevez tous les adjectifs », « Parmi ces adjectifs, lesquels permettent au locuteur d'exprimer son avis ? ». S'il peut sembler plus facile pour l'élève de comprendre ce qui produit l'effet constaté au sein d'un repérage large que d'essayer de rattacher un repérage précis à un effet produit, cette hypothèse mériterait d'être vérifiée.

523. Régularités de fonctionnement et diversité des emplois

La confrontation à un corpus de grammaire au niveau des classes de lycée peut donner l'impression d'un foisonnement sans fin d'occurrences dont le fonctionnement différerait toujours. La démarche de corpus sollicite alors une charge cognitive très forte, un effort soutenu qui ne trouve que peu de régularités de fonctionnement et risque d'entraîner un désengagement de la tâche. Il semble donc important de présenter ces régularités en parallèle

des variations dans le choix des occurrences, au-delà des exercices relativement mécaniques qui ouvrent le corpus pour favoriser la mise en place d'un certain nombre d'automatismes. Les corpus présentés peuvent donc être retravaillés en ce sens : le grand nombre d'occurrences que renferme un corpus ne doit pas nous amener à rechercher une vaine exhaustivité, mais nous donner l'occasion de présenter, au sein de la diversité des emplois, les régularités de fonctionnement réelles, qui découlent notamment de la certitude que la langue fait système.

BIBLIOGRAPHIE

BOLLENGIER, Françoise, et DE PERETTI Isabelle. « Heurs et malheurs d'un enseignement décloisonné de la langue au lycée professionnel », *Le français aujourd'hui*, vol. 173, no. 2, 2011, pp. 71-86

BOUIX-LEEMAN Danielle, *La grammaire ou la galère ?*, Bertrand Lacoste, CRDP-Midi-Pyrénées, 1993

BOUTET Josiane, « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le français aujourd'hui*, n°148, p. 65, janvier 2005

BRONCKART Jean-Paul, « Que faire de la grammaire et comment en faire ? », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 28 avril 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/2959>

CHARAUDEAU Patrick, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992

CHARTRAND Suzanne-G. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*

COPPALLE X., CHARRON P. MOUQUET A., SATO A.M., « La prise de parole en classe, l'acte de parole et la situation de communication », *Langue française*, n°32, décembre 1976

DUCROS Dominique, « Corpus littéraires : quelle place pour le nouveau ? A l'oral de l'EAF : « Candide , chapitre III, encore ! » », *Le français aujourd'hui* 2011/1 (n°172), p. 43-52. DOI 10.3917/ifa.172.0043

DÜRRENMATT Jacques, *Stylistique de la poésie*, Éditions Belin, 2005

FAUCHART Nicole, « Le travail de la phrase dans une grammaire pour écrire », *Le français aujourd'hui*, n°135, avril 2001, p. 64-71

GARDES TAMINE J. *De la phrase au texte : enseigner la grammaire du collège au lycée*, Paris, Delagrave, 2005.

GROSSMANN Francis et PARISI Gérard, « Démarche didactique et corpus en classe de grammaire : le cas du discours rapporté », *Reperes* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 2 avril 2017, URL : <http://reperes.revues.org/843> ; DOI : 10.4000/reperes.843.

GROSSMANN Francis et VARGAS Claude (dir.), *La grammaire à l'école, Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?*, INRP didactique des disciplines, *Repères* n°14, 1996

HERSBERG-PIERROT Anne, *Stylistique de la prose*, Éditions Belin, 2003

HUYNH Jeanne-Antide, MONGENOT Christine, « Corpus littéraires en question », *Le français aujourd'hui* 2011/1 (n°172), p. 3-8.

MARAIS Odile (dir.), *L'Écho des lettres*, Éditions Belin, 2005, p. 419

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, ÉDUSCOL « Programme de l'enseignement commun de français pour la classe de Seconde »

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, ÉDUSCOL, « Organiser l'étude de la langue au cycle 3 », mars 2016

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, ÉDUSCOL « Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4 »

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, ÉDUSCOL « Ressources pour le baccalauréat professionnel, Etudier la langue », p. 4.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, ÉDUSCOL « Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4 »

NURRA Cécile, « UE Educ 1000, La motivation », ESPE de Grenoble, 2016

PLISSONNEAU Gersende (dir.), *Grammaires au lycée : un enseignement à (ré)inventer*, Canopé, CRDP de Grenoble, 2012

ANNEXES

Annexe 1 : Corpus sur la modalisation

Annexe 2 : Feuilles d'activité en lien avec le corpus sur les variations de P

Annexe 3 : Corpus sur les variations de P

Annexe 1 : Corpus sur la modalisation

1 – rappel de la première partie de la séance de grammaire : travail individuel

Repérage des formes de la première personne

Repérage des formes incluant la première personne : jeu entre le *je*, le *nous* et le *on* ?

2 – Exercices d'identification

1. Avis positif sur le film *Snow Therapy* par un spectateur 5/5

« Contre toute attente, j'ai beaucoup aimé le film, qui me semble infiniment plus complexe que son pitch. Bien sûr, Ostlund commence par démonter sciemment toutes nos petites hypocrisies contemporaines : une certaine lâcheté, la tentation du bonheur parfait (mais insipide), l'abandon de notre part d'animalité, les petites lâchetés, l'incapacité à se regarder en face, l'importance du paraître, les blessures de l'ego masculin, l'usure du couple, ce satané principe de précaution, etc. Si ce n'est jamais franchement hilarant, c'est souvent insupportable de justesse et sidérant de cruauté [...] »

2. Avis négatif sur le film *Snow Therapy* par un spectateur 1,5/5

« [...] Le couple se disloque mais on ne comprend pas vraiment les réactions des protagonistes, dès lors difficile de s'identifier à eux et encore moins d'être émus par l'épreuve qu'ils traversent. [...] Ce « *Snow Therapy* » pourtant primé dans pas mal de festivals laisse de glace autant que les personnages désagréables qui l'habitent. Franchement, une thérapie ennuyeuse à fuir ! »

3. La critique par la presse : *Les fiches du cinéma*

« C'est à l'observation d'un processus de décomposition que nous sommes ici conviés. Parfois caustique, mais le plus souvent neutre, la qualité de l'approche est réjouissante. Les plans, d'une rigueur géométrique, accentuent le contraste avec la noirceur du trouble qui, progressivement, contamine chacun. [...] Très construit, le film finit pourtant par lasser, pour cette même raison d'ailleurs ».

4. Baudelaire, critique d'art : *Le peintre de la vie moderne*, « L'artiste, homme du monde, homme des foules et enfant » - Baudelaire fait ici l'éloge d'un artiste, Constantin Guys.

« Je veux entretenir aujourd'hui le public d'un homme singulier, originalité si puissante et si décidée, qu'elle se suffit à elle-même et ne recherche même pas l'approbation. Aucun de ses dessins n'est signé, si l'on appelle signature ces quelques lettres, faciles à contrefaire, qui figurent un nom, et que tant d'autres apposent fastueusement au bas de leurs plus insouciantes croquis. Mais tous ses ouvrages sont signés de son âme éclatante, et les amateurs qui les ont vus et appréciés les reconnaîtront facilement à la description que j'en veux faire. Grand amoureux de la foule et de l'incognito, M. C. G. pousse l'originalité jusqu'à la modestie. »

5. Avis positif sur le *Spleen de Paris*, par une internaute de *Sens Critique*. http://www.senscritique.com/livre/Le_Spleen_de_Paris/critique/7992263

« Lire *Baudelaire* c'est pour moi ouvrir *la boîte de Pandore* : libérer l'univers des rêves, des fantasmes les plus fous, s'immerger dans un voyage des sens où "*Tout n'est qu'ordre et beauté, luxe, calme et volupté*", où dans une "*Vie antérieure*", mollement assoupis dans leur chaude langueur, de bruns

éphèbes vous rafraîchissent le front avec des palmes.

Et que dire de ces *Poèmes en prose* où éclate, avec plus de force encore et de vérité, le génie d'un artiste, d'un peintre de la vie, de la mort, de l'amour et bien sûr des femmes ou plutôt de *la femme baudelairienne*, cet être mi-ange mi-démon, ce soleil noir, sorcière attirante et dangereuse qui séduit l'homme, exerçant sur le poète une fascination complexe et duelle. [...] Poème inspirant et inspiré, merveilleusement pictural, *le Désir de peindre* traduit l'idéal des *Fleurs du mal*, "miracle" de cette beauté exceptionnelle éclose dans un terrain aride, sorte de *Diane chasseresse à la fois divine et animale, visage inquiétant où le rire a quelque chose de satanique, mais bouche délicate dans laquelle on a envie de s'oublier au risque de se perdre.* »

6. Avis mitigé sur le *Spleen de Paris* par une internaute de *Sens critique* http://www.senscritique.com/livre/Le_Spleen_de_Paris/critique/60704094

« Lorsqu'on cherche bien dans ce foisonnement de textes, dans ce tableau d'humeurs changeantes, le talent frappe à de nombreuses reprises malgré les écueils. On reconnaît alors le génie par touches discrètes, l'écriture virtuose de Baudelaire lors de ces moments où la plume élève sans préavis le degré d'écriture, faisant écho à la maestria des *Fleurs du Mal*. Puis la magie retombe aussi sec avant d'illuminer les pages quelques paragraphes plus loin. J'imagine que l'assemblage de ces petits poèmes en prose n'aura pas eu la chance d'être orchestrée par l'auteur lui-même, pour lui donner une cohésion et un corps solide. Ceci pourrait expliquer cet aspect parfois bancal ou imparfait. Restent ces étincelles qui émerveillent, ces notes fugaces qui résonnent durablement comme « Le Crépuscule du soir » ou « Le Désir de peindre ». »

7. Banque de phrases

« Il se peut que je m'agace aujourd'hui, parce que le mot "amour" ou tel autre ne rend pas compte de tel sentiment. » Sartre

« Il se pourrait qu'il pleuve, mais quoi qu'il en soit il viendra, c'est certain. Je ne doute pas une seconde de sa motivation. »

« Tel que je le connais, il pourrait bien trouver le moyen de se défendre. Il serait pris en flagrant délit qu'il trouverait un moyen de s'en sortir »

8. Rousseau, *De l'horrible danger de la lecture*, 1765

« Il a semblé bon à Mahomet et à nous de condamner, proscrire, anathématiser ladite infernale invention de l'imprimerie, pour les causes ci-dessous énoncées.

1° Cette facilité de communiquer ses pensées tend évidemment à dissiper l'ignorance, qui est la gardienne et la sauvegarde des États bien policés. [...]

3° Il arriverait à la fin que nous aurions des livres d'histoire dégagés du merveilleux qui entretient la nation dans une heureuse stupidité. On aurait dans ces livres l'imprudence de rendre justice aux bonnes et aux mauvaises actions, et de recommander l'équité et l'amour de la patrie, ce qui est visiblement contraire aux droits de notre place. [...]

4° Il se pourrait, dans la suite des temps, que de misérables philosophes, sous le prétexte spécieux, mais punissable, d'éclairer les hommes et de les rendre meilleurs, viendraient nous enseigner des vertus dangereuses dont le peuple ne doit jamais avoir de connaissance. [...]

6° Il arriverait sans doute qu'à force de lire les auteurs occidentaux qui ont traité des maladies

contagieuses, et de la manière de les prévenir, nous serions assez malheureux pour nous garantir de la peste, ce qui serait un attentat énorme contre les ordres de la Providence. »

9. Baudelaire, « Le vieux saltimbanque », *Spleen de Paris*, 1869

« [...] Que faire ? A quoi bon demander à l'infortuné quelle curiosité, quelle merveille il avait à montrer dans ces ténèbres puantes, derrière son rideau déchiqueté ? En vérité, je n'osais ; et, dût la raison de ma timidité vous faire rire, j'avouerais que je craignais de l'humilier. Enfin, je venais de me résoudre à déposer en passant quelque argent sur une de ses planches, espérant qu'il devinerait mon intention, quand un grand reflux de peuple, causé par je ne sais quel trouble, m'entraîna loin de lui.

Et, m'en retournant, obsédé par cette vision, je cherchai à analyser ma soudaine douleur, et je me dis : Je viens de voir l'image du vieil homme de lettres qui a survécu à la génération dont il fut le brillant amuseur ; du vieux poète sans amis, sans famille, sans enfants, dégradé par sa misère et par l'ingratitude publique, et dans la baraque de qui le monde oublieux ne veut plus entrer ! »

10. « Le Chat » de Geluck, critique d'art



11. Productions d'élèves : critique du poème « le désir de peindre »

« Le but de ce poème est de nous faire découvrir sa vision de la beauté, ce terme si subjectif et dont la définition est propre à chacun. Pour moi, Baudelaire ne parvient qu'à moitié à atteindre son but. Certes, il nous donne des informations très détaillées [sur] l'idéal qu'il se fait de la beauté, mais seulement sur les parties du corps qu'il évoque et celles-ci se situent toutes au niveau du visage [...] je pense qu'il aurait dû évoquer les autres parties du corps »

« Baudelaire décrit cette beauté féminine fortement maquillée comme une femme pétillante, magnifique ce qui est pourtant contraire au canon que doivent suivre les femmes du XIXe siècle. [...] On peut dire que Baudelaire a réussi ce qu'il a entrepris, il n'y a qu'à regarder autour de nous, nous pouvons voir des femmes libérées d'une idéologie physique arriérée en se mettant en valeur grâce à des artifices (maquillage) »

« Pour moi, ce poème traduit la frustration qu'on peut éprouver quand on veut exprimer l'intensité d'une émotion qu'on a eu face à quelque chose de très beau et qu'on n'y parvient pas. Mais aussi, je

comprends que les personnes perfectionnistes souffrent car elles ne peuvent atteindre ce qu'elles souhaitent »

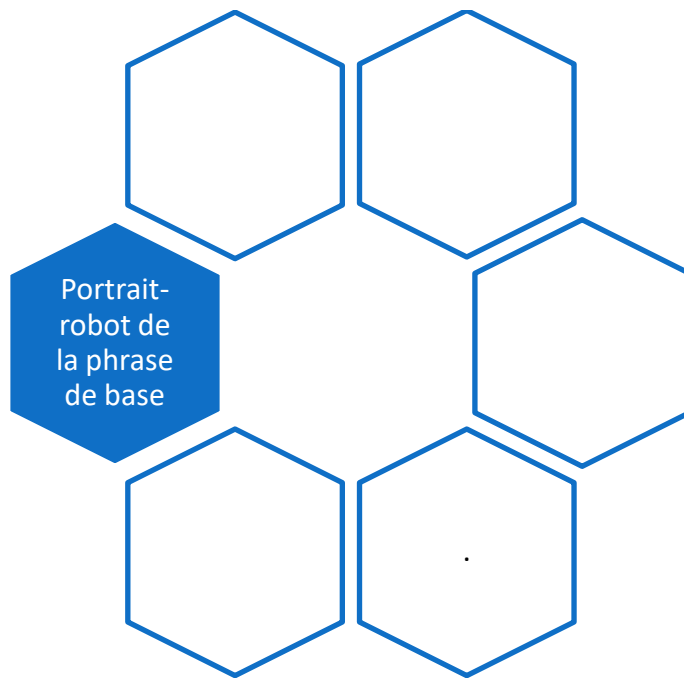
Annexe 2 : Feuilles d'activité en lien avec le corpus sur les variations de P

Activité 1 : Réflexion sur la notion de phrase de base.

1. Qu'est ce qui fait qu'une phrase fait sens ? Comparez les « phrases » de la banque 1.

2. Il existe une quantité infinie d'énoncés très différents. Parmi la banque de phrases 2, qui sont toutes des phrases correctes sur le plan grammatical, classez celles qui vous semblent être des phrases de base, et celles qui n'en sont pas, à l'aide du tableau suivant :

| Phrase de base | Variations de la phrase de base | Justification |
|----------------|---------------------------------|---------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |



3. Travail individuel : identifiez dans chacune de ces phrases ce dont on parle, d'une part (= le sujet), et ce que l'on dit sur ce sujet, d'autre part (= le prédicat) ; ce qui reste sont des compléments de phrase (2 critères doivent pouvoir être vérifiés : on peut les supprimer ; on peut les déplacer).

Travail de groupe : comparez vos réponses et décidez ensemble de la réponse correcte. Sur deux post-its différents, écrivez le sujet et le prédicat de chacune des phrases.

4. Regardez les variations dans la banque de phrases 4. Quels sont les effets produits ? Quelles sont les informations mises en valeur ?

5. Imaginez une phrase de base, et déclinez-en le plus possible de variations en explicitant les outils utilisés et l'effet que vous voulez produire. Répondre dans la case « Banque de phrases 5 »

Activité 2 : La mise en valeur des informations en situation de communication.

Proposition à évaluer : l'identification d'une phrase de base permet ensuite d'étudier les variations de cette phrase en situation de communication et dans les textes littéraires.

- Par groupes, choisir un texte parmi les 8 textes. Identifiez les variations de la phrase de base.

- Choisissez celles qui vous semblent significatives.
- Seul, réécrivez ce texte en jouant sur les variations de la phrase de base (création de nouvelles variations, retour vers le modèle de la phrase de base...) en commentant les effets recherchés.
- Faites circuler vos textes au sein du groupe, commentez ensemble les textes produits, puis écrivez au sein du groupe une version commune qui se nourrit des différentes versions. Vous la présenterez à la classe en expliquant les effets recherchés.
- Par groupes, évaluer la pertinence de la proposition initiale.

Annexe 3 : Corpus sur les variations de P

Banque de « phrases » 1.

1. Je parcours ce pays avec émerveillement.
2. Ce je parcours pays.
3. Je parcours.
4. Avec émerveillement.
5. Je vais à la séance de 21h.
6. Je vais.

Banque de phrases 2

| | | | |
|---|--|---|--|
| Je cherche mes clés. | Non ! | Il pleut. | Elle est tombée. |
| Tu n'aurais pas vu mes clés ? | Il est arrivé hier. | Sympa, ton studio. | Tu marches lentement. |
| Jamais ! Il n'est pas question que j'y retourne ! | Scooter à vendre, bon état. | Il est végétarien. | Il y a trop de monde. |
| Celui qui m'a appelé hier ne répond plus. | Ils jouent à domicile. | Elle finit son café. | Le facteur n'est pas passé. |
| Qui va à la chasse perd sa place. | Elections présidentielles, la dernière ligne droite. | A droite, le salon, et au fond, la cuisine. | Tu la regardes comme si tu cherchais à comprendre quelque chose qui t'échappe, quelque chose d'important que tu voudrais à tout prix savoir. |

Banque de phrases 3

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. Le train arrive | 2. Le chat dort |
| 3. Le chat mange. | 4. Le chat mange la souris. |
| 5. Le train arrive en retard. | 6. Le téléphone sonne. |
| 7. Le téléphone a sonné. | 8. Aujourd'hui, le téléphone a sonné. |
| 9. Aujourd'hui le téléphone a sonné plusieurs fois. | |

Banque de phrases 4

1. J'ai acheté un fourgon.
2. J'ai acheté un vieux fourgon pour le retaper.
3. C'est pour le retaper que j'ai acheté ce vieux fourgon !
4. C'est ce vieux fourgon que je vais retaper.
5. Ce fourgon est vieux.
6. Il est vieux, ce fourgon.
7. Ce fourgon roule encore.
8. Il roule encore, ce fourgon !
9. A vendre, fourgon J5, 189 000 km.
10. Ce vieux fourgon a été acheté pour être retapé.
11. Il y a un vieux fourgon qui attend qu'on le retape.
12. Sympa, ton vieux fourgon !

Banque de phrases 5

Banque de phrases 6

1. Ce qui l’effraye surtout, lorsqu’il se met à réfléchir sur les jours à venir, alors que son chef lui parle de changements de postes et de réorganisation du personnel, c’est le fait d’avoir à déménager.
2. C’est surtout le fait d’avoir à déménager qui l’effraye, lorsqu’il se met à réfléchir sur les jours à venir, alors que son chef lui parle de changements de postes et de réorganisation du personnel.
3. C’est le fait d’avoir à déménager qui l’effraye.
4. Le fait d’avoir à déménager l’effraye.
5. Un déménagement, quel effroi !
6. Déménager l’effraye.
7. C’est le fait de déménager, je crois, qui l’effraye.
8. Le fait de déménager, dit-il, l’effraye.
9. Cette histoire de déménagement, ça l’effraye.
10. Ca l’effraye, cette histoire de déménagement.

Banque de textes

1. *Africa trek*, Sonia et Alexandre Poussin, 2004

Le narrateur rencontre un homme qui cultive la terre : ce dernier lui raconte son histoire.

C'est dangereux ce que vous faites. La plupart des envahisseurs sont de pauvres gens désespérés comme moi. Mais gare à vous si vous tombez sur des commissaires politiques [...] Vous savez, moi, je ne suis pas fermier. Je vais vous surprendre, je suis électricien. Je travaillais à Harare dans une fabrique d'équipements électriques qui a fermé. Je me suis retrouvé chômeur à Chitungwiza avec ma famille à nourrir. Là, je me suis fait ramasser de force par les *war vets*³⁶. J'ai protesté en disant que je cherchais du travail et que je n'étais pas intéressé par la politique.

2. *Wou le souvenir d'enfance*, Georges Perec, 1975

Henri, le fils de la sœur du mari de la sœur de mon père, que j'ai, depuis, pris l'habitude d'appeler mon cousin bien qu'il ne le soit pas, pas plus que sa mère Berthe n'était ma tante, Marc mon oncle, Nicha et Paul mes cousins, avait de l'asthme.

3. *Allah n'est pas obligé*, Ahmadou Kourouma, 2000.

Le narrateur est Birahima, un enfant-soldat du Liberia. Il raconte sa propre histoire dans un langage oral et sans fard.

Moi, je rejoignis le casernement des enfants-soldats. On me donna une vieille tenue de parachutiste d'un adulte. C'était trop grand pour moi. Je flottais là-dedans. Le colonel Papa le bon lui-même, au cours d'une cérémonie solennelle, me donna un kalach et me nomma lieutenant. Les enfants-soldats, on nous nommait à des grades pour nous gonfler. On était capitaine, commandant, colonel, le plus bas grade était lieutenant.

4. « *Moesta et errabunda* », *Les fleurs du mal*, Baudelaire, 1857

Dis-moi, ton cœur parfois s'envole-t-il, Agathe,
Loin du noir océan de l'immonde cité,
Vers un autre océan où la splendeur éclate,
Bleu, clair, profond, ainsi que la virginité ?
Dis-moi, ton cœur parfois s'envole-t-il, Agathe ?

5. *Le Misanthrope*, II, 4, Molière

CÉLIMÈNE
C'est un parleur étrange, et qui trouve, toujours,
L'art de ne vous rien dire, avec de grands discours.
Dans les propos qu'il tient, on ne voit jamais goutte,
Et ce n'est que du bruit, que tout ce qu'on écoute.

³⁶ Anciens combattants de la guerre de libération des années 1970, note de l'auteur

6. *Le Misanthrope*, II, 4, Molière

CLITANDRE

Mais le jeune Cléon, chez qui vont, aujourd'hui,
Nos plus honnêtes gens, que dites-vous de lui?

CÉLIMÈNE

Que de son cuisinier, il s'est fait un mérite,
Et que c'est à sa table, à qui l'on rend visite.

ÉLIANTE

Il prend soin d'y servir des mets fort délicats.

CÉLIMÈNE

Oui, mais je voudrais bien qu'il ne s'y servît pas,
C'est un fort méchant plat, que sa sottise personne,
Et qui gâte, à mon goût, tous les repas qu'il donne.

7. *L'école des femmes*, II, 5, Molière

ARNOLPHE

La promenade est belle.

AGNES

Fort belle.

ARNOLPHE

Le beau jour!

AGNES

Fort beau.

ARNOLPHE

Quelle nouvelle?

AGNES

Le petit chat est mort.

8. *L'école des femmes*, II, 5, Molière

ARNOLPHE, *ayant un peu rêvé.*

Le monde, chère Agnès, est une étrange chose!
Voyez la médisance, et comme chacun cause!
Quelques voisins m'ont dit qu'un jeune homme inconnu
Était, en mon absence, à la maison venu;
Que vous aviez souffert sa vue et ses harangues.
Mais je n'ai point pris foi sur ces méchantes langues,
Et j'ai voulu gager que c'était fausement...

AGNES

Mon Dieu! ne gagez pas, vous perdriez vraiment.

ARNOLPHE

Quoi! c'est la vérité qu'un homme...

AGNES

Chose sûre,

Il n'a presque bougé de chez nous, je vous jure.

ARNOLPHE, *bas à part.*

Cet aveu qu'elle fait avec sincérité
Me marque pour le moins son ingénuité.

(Haut.)

Mais il me semble, Agnès, si ma mémoire est bonne,
Que j'avais défendu que vous vissiez personne.

AGNES

Oui; mais quand je l'ai vu, vous ignoriez pourquoi;
Et vous en auriez fait, sans doute, autant que moi.

Année universitaire 2016-2017

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

Titre du mémoire : Le pari du corpus pour travailler la grammaire au lycée

Auteur : Anaïs LAÜGT

Résumé :

La présente étude réfléchit à la légitimité d'un enseignement de la grammaire au lycée en présentant une démarche, de plus en plus utilisée au collège pour l'étude de la langue, et qui consiste en la conception d'un corpus didactique construit en fonction de la notion étudiée. En effet, au lycée encore moins qu'au collège, énoncer une règle en tentant d'ignorer la grande variété du fonctionnement effectif de la notion, en situation de communication ou dans les textes littéraires, ne semble être une démarche pertinente. Notre hypothèse est que l'utilisation d'un corpus permet aux élèves de donner du sens à l'enseignement de la grammaire, parce qu'il rend cet enseignement à la fois plus clair et plus honnête, et parce qu'il outille au mieux les élèves pour la confrontation avec les textes littéraires, qui réinventent les notions grammaticales et font un usage singulier de ce que les grammaires donnent pour règles. Travailler avec un corpus didactique de grammaire au lycée pose la question des relations entre ce corpus et les textes littéraires étudiés en rapport avec les programmes des classes de lycée : nous montrerons ici que les corpus sont l'occasion de travailler sur des supports variés et nombreux, qui sont à même de préparer des ponts entre les activités grammaticales et l'exercice de la lecture analytique. Enfin, alors que les programmes du collège viennent d'être repensés, intégrant des éléments décisifs proposés par la rénovation grammaticale des années 1970, cet écrit sera l'occasion de réfléchir aux apports de cette nouvelle grammaire pour les élèves de lycée, et donc à son intégration dans les activités grammaticales.

Mots clés : grammaire, corpus, guidage, manipulation, grammaire rénovée,

Summary : This study deals with the legitimacy of grammatical courses for the classes in the “Lycée” presenting a way of studying grammar using didactic corpus which are more and more made use of in the “Collège”. This corpus is designed geared to the knowledge which is aimed at. Indeed, even more for the “Lycée” than for the “Collège”, we can not just decree a grammatical rule ignoring that the notion actually varies a lot depending partly on the specific circumstances the notion is being used, or the stylistic way of using this notion. We assume that using a grammatical corpus is able of giving a meaning, for the students, to this course because it is both a clearer and a more honest way to do grammar. Students will indeed face literature that reinvents the notions by using it, to enrich its use and add possibilities. Using a grammatical corpus gives rise to the question of the proximity between this corpus and the literary texts we study relating to the program : we will show that this work with a corpus offers the great possibility to vary work material, in the choice of the texts, that are further able to prepare students to analyze subtly a literary text. Finally, meanwhile programs for the “Collège” just changed and included propositions of the 1970’s movement aiming at renovating French grammar, this study is an opportunity to think about the contribution of this new grammar for the students in the “Lycée”, thus its inclusion in grammatical activities.

Key words : **grammar, corpus, guidance, practical work, new grammar, variation, literary analysis**