

L'enseignement de la grammaire

Póvoa de Varzím (Portugal), 27-29 Janciro 1999

3^e Encontro Nacional da Associação dos professores do português

1. Introduction

L'enseignement de la grammaire est un problème difficile en France. Il l'est, semble-t-il, au Portugal, comme en témoigne cette rencontre de l'Association des Professeurs de Portugais. C'est également un problème dans une grande partie des pays d'Europe et plusieurs équipes cherchent actuellement une unification partielle des terminologies grammaticales européennes¹.

Ces difficultés, déjà anciennes, sont souvent ressenties dans chaque pays comme une menace grave contre la langue nationale (ou les langues nationales, lorsqu'il y en a plusieurs). Les linguistes en éprouvent généralement une certaine culpabilité puisque leur discipline a laissé croire, quand elle était en grande mode, dans les années 1970-1980, qu'elle pouvait faire des miracles en dotant enfin la grammaire d'un statut "scientifique" incontestable. La désillusion a été grande et la grammaire continue d'être souvent, comme elle l'avait été auparavant, une matière scolaire très peu aimée par les élèves. Les professeurs et les parents s'inquiètent du reste de voir que ces élèves semblent ne connaître, à la sortie de leurs études, ni la nouvelle grammaire ni même des morceaux de l'ancienne.

Ai-je la compétence nécessaire pour traiter de ces questions? Je n'en suis pas sûre. J'en ai une expérience à travers des collègues, mais je n'ai jamais eu à enseigner directement ces notions à de jeunes élèves. Je les enseigne à des adultes à l'Université, ce qui est très différent. Voici quelques exemples de mes incursions dans ce domaine. Je me suis intéressée à plusieurs reprises à ces problèmes, en regroupant par exemple, à l'Université de Provence, des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire qui souhaitaient mener avec les universitaires des réflexions communes sur l'enseignement de la grammaire. J'ai également collaboré avec des psycholinguistes intéressés par l'acquisition du langage, qui connaissent certains obstacles à l'apprentissage des notions relatives à la

¹ Le professeur D. Willems a engagé, à l'Université de Gand, en Belgique, une comparaison entre les traditions grammaticales actuellement utilisées dans l'analyse grammaticale en Belgique, en Grande-Bretagne et en France.

connaissance de la langue². Je travaille depuis longtemps avec les chercheurs du Centre de Linguistique de Lisbonne, en particulier sur l'analyse de la langue parlée, ce qui oblige à raffiner l'analyse grammaticale, aussi bien en portugais qu'en français. J'ai organisé une expérience d'enseignement des langues romanes (portugais, espagnol, italien et français) qui a abouti à la publication d'un livre et d'un CDRom, offrant des réflexions sur la grammaire contrastive de ces quatre langues romanes. Ce travail a été l'occasion de voir comment des adultes pouvaient se passionner pour la grammaire de leur propre langue lorsqu'ils découvraient certaines différences avec celles des autres langues voisines (Blanche-Benveniste et al., 1998).

Ce sont toujours les mêmes questions que l'on rencontre: faut-il enseigner la grammaire? Quelle grammaire faut-il enseigner? Quels sont les rapports entre les grammaires scolaires et les grammaires savantes? Faut-il distinguer des étapes dans l'enseignement de la grammaire? Sur quels types d'exemples doit-on s'appuyer? Quelles motivations peut-on utiliser? Quelle terminologie adopter?

Je ne vais pas répondre à toutes ces questions. Je dis "oui" à la première: il faut enseigner la grammaire. Je propose d'essayer de répondre aux deux dernières: Quelles motivations donner pour cet enseignement? Quelle terminologie adopter?

2. Les justifications de l'enseignement de la grammaire

2.1 *Connaître la langue?*

On dit souvent que l'enseignement de la grammaire serait utile pour "connaître la langue", ce qui est bien vague. Il faut en effet distinguer au moins deux sortes de connaissances: une connaissance pratique et une connaissance savante. En matière de langage, "faire" et "savoir" ne coïncident pas. On a observé qu'une certaine forme de connaissance de la langue vient avec la réflexion qu'entraîne l'écriture. Les notions de *mot* et de *phrase* par exemple, dépendent étroitement de l'écriture. Le "savoir" que nous avons du mot ne vient que lorsque nous avons appris à voir et à "faire" des mots par écrit. On enseigne à écrire des mots et des phrases avant que les notions désignées par ces termes soient maîtrisées. Il faut faire avant de savoir car la connaissance grammaticale ne vient qu'après le savoir-faire. C'est un raisonnement circulaire que connaissent tous les enseignants. On enseigne qu'il faut mettre un point à la fin des phrases; et

² Par exemple Ana Teberosky, à l'Université de Barcelone, publie dans sa revue, *Substratum*, des réflexions de linguistes et de psychologues sur ce sujet.

pour définir ce qu'est une phrase, on est amené à dire que c'est l'unité qui se termine par un point:

- (1) On doit mettre un point à la fin d'une phrase
- (2) Qu'est-ce qu'une phrase? C'est ce qui commence par une majuscule et qui se termine par un point.

Pas moyen d'échapper à cette circularité dans le domaine des savoirs pratiques. Pour que l'on comprenne ce qu'est une phrase et ce qu'est un mot, il faut d'abord avoir accumulé des exemples prototypiques (des phrases simples, des mots sans problèmes) avant d'aborder ensuite les exemples a-typiques comme on en voit dans les textes écrits sans ponctuation ou avec pratique des points qui segmentent les phrases. L'enseignement de la ponctuation fait partie de l'enseignement grammatical de base qui ne s'appuie généralement pas sur une "grammaire savante".

2.2 Enseigner la norme?

L'enseignement de la grammaire pourrait servir à enseigner la *norme* et à éviter les *fautes*.

- (3) Il ne faut pas dire "Je sais pas" mais "Je ne sais pas".
- (4) Il ne faut pas dire "Nous on vient" mais "Nous venons".
- (5) Il ne faut pas dire "J'ai tombé" mais "Je suis tombé".
- (6) Il ne faut pas dire "Si j'aurais su, je serais pas venu" mais "Si j'avais su, je ne serais pas venu".
- (7) Il ne faut pas dire "Bonjour messieurs-dames" mais "Bonjours messieurs, Bonjour mesdames".
- (8) Il ne faut pas dire "Je m'en rappelle" mais "Je me le rappelle".
- (9) Il ne faut pas dire "J'aide à ma mère" mais "J'aide ma mère".
- (10) Il ne faut pas dire "Le problème que je vous parle" mais "Le problème dont je vous parle."

Le Ministère portugais de l'enseignement secondaire en dresse une liste semblable:

Actividades estruturais: O aluno, que possui uma linguagem cada vez mais adulta, pode usar as diferentes estruturas e dominar os aspectos mais complicados da linguagem especialmente se o contexto sócio-cultural e escolar for linguísticamente rico et estimulante. No entanto, as incorrecçãoe, as deficiências, a falta de maleabilidade são todavía frequentes [...] Aqui comentamos algumas dificuldades e incorrecções bastante comuns [...] A parte dos exdrícios que se podem farer para desenvolver a reflexão obre a língua, convém traballar em todos cos casos sobre aspectos como: o uso de palavras de ligação [...] a) verbos que regem, reposições e são usados sem elas receordar-se (de), confiar (em), tratar (de), crer (em)... b) Elisão de preposição: o dia (em) que chegaste, o rapaz que saio (o rapaz com quem saio...)

(Projecto FALAR, Gramática. Material de apoio, 1998, Ministério Da Educação, Departamento de Ensino Secundario, Lisboa, p.14).

A-t-on besoin de grammaire pour cela? Ce n'est pas indispensable puisqu'on peut enseigner la bonne forme en se contentant d'exemples, sur le modèle de "Ne dites pas... Mais dites...". On peut désigner les phénomènes à corriger en utilisant peu d'étiquettes grammaticales. L'outillage terminologique le plus utile est sémantique plus que grammatical: la négation, le pronom de la personne, la condition, l'hypothèse et pour le reste, l'enseignement de la norme demande peu de vocabulaire spécialisé et peu d'analyse. Certains linguistes ont même pensé qu'il fallait éviter d'expliquer la norme mais qu'il fallait l'imposer avec autorité, de la même façon qu'on enseigne qu'il faut circuler à droite et non à gauche sur les routes. Les bons usages de la langue peuvent sans doute s'enseigner avec un très petit bagage grammatical.

2.3 *Connaître des textes écrits?*

L'enseignement de la grammaire est-il utile pour la connaissance des textes écrits? La réponse est à la fois oui et non.

S'il s'agit de connaître le patrimoine littéraire que l'école choisit de transmettre, comportant parfois des textes archaïques dotés d'une rhétorique particulière, la grammaire n'y est pas directement utile. L'outil le plus efficace est la mémoire, qui permet de stocker des tournures de phrases, sans même les analyser. Les *Fables* de La Fontaine ont, en France, longtemps fourni un trésor de tournures littéraires:

- (11) Le long d'un clair ruisseau buvait une colombe.
- (12) La cigale ayant chanté tout l'été...
- (13) Maître Corbeau sur un arbre perché tenait en son bec un fromage.

La postposition du sujet (en 11), le participe présent (en 12) et le participe passé (en 13) peuvent s'implanter sans analyse grammaticale. Mais lorsqu'on veut pouvoir généraliser le phénomène en parlant par exemple de l'intérêt des sujets placés derrière le verbe, un minimum de terminologie est utile.

2.4 *Donner des consignes de rédaction?*

A-t-on besoin de grammaire pour donner des consignes de rédaction? Deux techniques sont disponibles: utiliser un vocabulaire grammatical comme en 14 et 15, ou passer par l'exemplification, comme en 16 et 17:

- (14) Remplacer les nominalisations par des expressions verbales.
- (15) Remplacer une succession de phrases indépendantes par des relatives.
- (16) Remplacer *restitution* par *restituer* dans:

La restitution du tableau est délicate.

Restituer le tableau est délicat.

(17) Apprendre le changement prototypique de modèle comme dans:

Elle se moque de leur cérémonie. Ils la considèrent comme sacrée.

Elle se moque de leur cérémonie qu'ils considèrent comme sacrée.

Il semble que pour ces consignes visant à faire acquérir des modèles rhétoriques, la vertu des exemples donnés comme modèles peut remplacer la terminologie. Mais la méthode est plus lourde et permet moins bien la généralisation que lorsqu'on utilise une formulation grammaticale bien calculée. Seuls les pédagogues savent quand une procédure fonctionne mieux que l'autre, avec quel public. Le problème est de calculer le rôle du métalangage qui aide ou au contraire rebute.

2.5 Perfectionner l'orthographe?

L'enseignement de la grammaire aide à perfectionner l'orthographe. L'orthographe française comprend une grande quantité de marques morphologiques, non audibles dans la langue parlée, et sur lesquelles les Français font quantité de fautes. L'enseignement de cette partie de l'orthographe exige une certaine base d'explications grammaticales. Il faut pouvoir caractériser la faute de l'exemple (18), où le verbe est accordé au singulier avec le mot qui précède alors qu'il doit s'accorder au pluriel avec le mot qui suit, comme en (19), parce que c'est son sujet. Il faut pouvoir expliquer qu'en (20) le participe passé *envoyée* doit être féminin parce qu'il s'accorde avec le complément d'objet qui précède. Il faut pouvoir expliquer qu'en (21) on écrit une fois *qu'il convient*, parce qu'il s'agit d'une construction impersonnelle et une autre fois *qui convient* parce que la construction n'est pas impersonnelle:

(18) Voici le mouton que regard~~e~~ les enfants

(19) Voici le mouton que regard~~ent~~ les enfants

(20) Je relis la lettre que m'a *envoyée* mon ami

(21) Je prends ce *qu'il* convient de prendre et ce *qui* me convient.

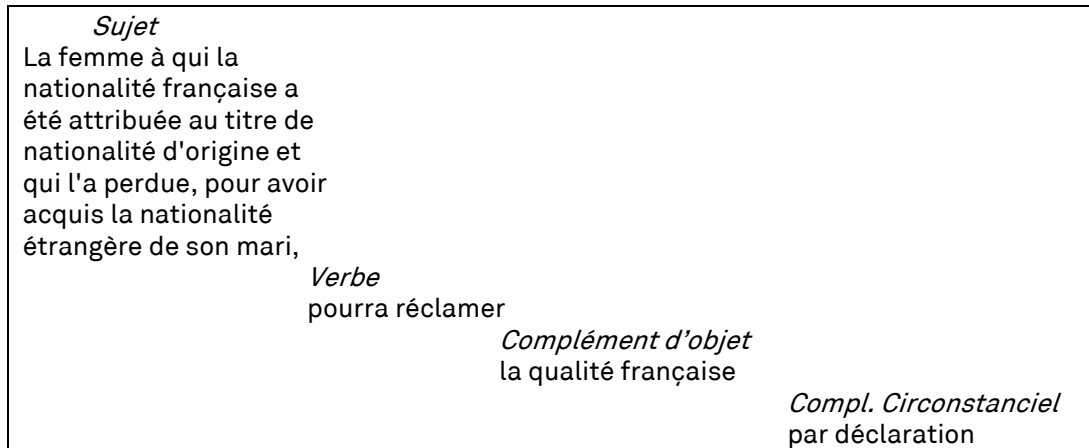
2.6 Lire des textes difficiles?

A-t-on besoin de grammaire pour lire, dans sa propre langue, des textes réputés difficiles? Les spécialistes ont observé les comportements des lecteurs, enfants et adultes, selon que ce sont de "bons" ou de "mauvais lecteurs". Les lecteurs inexpérimentés ont tendance à lire les textes, mot par mot et à s'arrêter sur les mots inconnus. Les très bons lecteurs font des "groupes de mots" et lisent ces groupes en les traitant comme des constituants de la phrase. Ils font d'instinct une "analyse en grands

constituants". C'est le type de découpage que nous pratiquons lorsque nous devons lire un article de loi, comme dans cet exemple du *Code civil* français:

- (22) La femme à qui la nationalité française a été attribuée au titre de nationalité d'origine et qui l'a perdue, pour avoir acquis la nationalité étrangère de son mari, pourra réclamer la qualité de française par déclaration.

Un découpage en grands constituants permet de déchiffrer le texte:



Dans cette analyse intuitive, le vocabulaire inconnu, par exemple "par déclaration", peut rester provisoirement en attente. Il sera interprété après que l'analyse globale aura été installée. La démarche essentielle est celle qui consiste à mettre en place le découpage de l'ensemble, la grammaire implicitement pratiquée permet d'accéder au sens.

Faut-il rendre explicite cette procédure que certains lecteurs agiles maîtrisent intuitivement? Ils la pratiquent souvent sans savoir mettre une étiquette grammaticale sur les constituants syntaxiques. C'est encore un cas où le savoir-faire est parfois en avance sur le savoir explicite.

2.7 Apprendre une langue étrangère?

La grammaire serait utile pour l'apprentissage d'une langue étrangère. La place de la grammaire dans l'enseignement des langues a beaucoup changé et change encore beaucoup. Il y a eu certaines époques avec beaucoup de grammaire et d'autres sans aucune grammaire. Une grammaire idéale serait celle qui permettrait de comparer le fonctionnement de la langue maternelle et celle de la langue nouvelle. Ce n'est pas toujours le cas. Il faudrait par exemple préparer les enfants français, habitués à une voix passive affectant seulement les verbes transitifs (23), à concevoir, pour l'anglais, un passif beaucoup plus accueillant, qui concerne aussi les verbes à complément prépositionnel, comme en (24):

(23) En français: *Quelqu'un a cassé ma chaîne.*

Ma chaise a été cassée.

(24) En anglais: *Somebody slept in my bed.*

My bed was slept in.

Dans l'expérience que nous avons menée sur l'enseignement des langues romanes à des adultes, nous avons constaté qu'au début les participants ne s'intéressaient absolument pas à la grammaire. Nous leur demandions de lire des articles de magazines rédigés dans les langues romanes qu'ils ne connaissaient pas. Les premières séances leur servaient surtout à se familiariser avec le vocabulaire et à accumuler suffisamment de connaissances lexicales pour se sentir à l'aise. Ils ne s'intéressaient pas du tout à la morphologie ni à la syntaxe. Ils étaient rassurés quand ils pouvaient identifier un fonctionnement de phrase canonique S+V+O, sujet+verbe+objet, comme en (25), ou à la rigueur une disposition canonique avec un complément de temps (Tps) en tête, comme en (26):

(25)

	Portugais	Espagnol	Italien	Français
S	os elementos obtidos pelos cientistas	los elementos obtenidos por los científicos	gli elementi ottenuti dagli scienziati	les éléments obtenus par les scientifiques
V	são	son	sono	sont
O	de importancia fundamental	de fundamental importancia	di fondamentale importanza	d'une importance fondamentale

(26)

	Portugais	Espagnol	Italien	Français
Tps	Após o derrame	Después del derramamiento	Dopo il riversamento	Après le déversement
S	o petróleo	el petróleo	il petrolio	le pétrole
V	espalha-se	se extiende	si espande	se répand
O	à superfície das águas	por la superficie del agua	sulla superficie dell'acqua	sur la surface de l'eau

Toutes les autres dispositions, même s'ils les avaient dans leur propre langue, les troublaient. Par exemple, les dispositions avec verbe en tête et sujet ensuite, qui se trouvent dans chacune des quatre langues en question, leur ont paru bizarres alors qu'ils ne les avaient même pas observées dans leur propre langue:

(27)

	Portugais	Espagnol	Italien	Français
V	Chega	Llega	Arriva	Arrive
S	o alpinista italiano	el alpinista italiano	l'alpinista italiano	l'alpiniste italien

Les procédés de focalisation les ont obligés à s'intéresser à l'analyse lorsqu'elle ne pouvait pas se ramener à une disposition canonique S+V+O:

(28)

Portugais	Espagnol	Italien	Français
Eles é	Son ellos	Sono loro	Ce sont eux
que têm os livros	quienes tienen los libros	che hano i libri	qui ont les livres

Les "relatives imbriquées" leur ont paru épouvantables, y compris dans leur propre langue. Ils sont étonnés d'avoir pu utiliser de tels monstres sans même s'en être rendu compte:

(29)

Portugais	Espagnol	Italien	Français
una mina de descobertas	una mina de hallazgos	una miniera di reperti	une mine de découvertes
que se supõe	que se supone	che si presume	qu'on présume
que ainda estão escondidas	que aún están escondidas	siano ancora nascosti	qui sont encore cachées

C'est pour désigner ces constructions complexes, que la grammaire scolaire aborde rarement, que se fait sentir la nécessité d'avoir des désignations grammaticales précises. L'expérience montrait une différence nette entre les situations jugées trop faciles pour mériter l'analyse grammaticale et d'autres qui en exigeaient une - la grammaire a intéressé les participants seulement quand elle servait à résoudre une difficulté. Une partie des phénomènes peut être présentée sans analyse grammaticale, une autre partie en exige une.

3. La terminologie

En France, la terminologie scolaire, souvent analysée, critiquée et reformulée, fait preuve d'une grande résistance. Nous y sommes tous tellement habitués que nous n'en voyons souvent plus les aspects archaïques et peu commodes. Les tentatives de renouvellement visent presque toujours à moderniser cette terminologie, ce qui ne la rend pas nécessairement commode.

3.1 *La terminologie assimile grammaire et jugement logique*

La terminologie assimile grammaire et jugement logique et implique par là qu'il y aurait une relation transparente entre la langue et la pensée. La brochure du ministère portugais l'affirme:

O estudo da Sintaxe desenvolve a lógica, o raciocínio e neste sentido a gramática é uma verdadeira matemática. (p.10)

La proposition subordonnée impliquerait une capacité à hiérarchiser et à dominer une pensée complexe. La liste des conjonctions de coordination vise à reproduire une liste de connecteurs logiques: *mais, ou, et, donc, or, ni, car*. Or ces parallèles, issus de la grammaire générale, paraissent aujourd'hui contestables. Il n'est pas sûr que le maniement linguistique des conjonctions soit analogue à celui des outils logiques. Bien manier les conjonctions ne mène pas à la logique.

3.2 *La terminologie est souvent trop détaillée*

En français, les compléments reçoivent des qualifications compliquées:

- (30) complément d'objet direct
- complément d'objet indirect
- complément d'objet second
- complément d'attribution
- complément de circonstance
- complément essentiel
- complément accessoire

André Chervel y voit un raffinement destiné seulement à justifier les accords orthographiques du participe passé. Cette inflation terminologique est sans doute un des aspects les plus négatifs.

3.3 *La terminologie est cependant insuffisante*

Elle ne permet pas, par exemple, de décrire la composition des séquences de verbes que l'on trouve en français dans des exemples comme:

- (31) elle *doit avoir pu commencer à cesser* de fumer

qui en compte six. Ces suites de verbes ne reçoivent officiellement aucune désignation, à part celle d'auxiliaire, qui ne convient pas à toutes les formes verbales. On y trouve très fréquemment des séquences non analysées qui présentent des problèmes difficiles pour la traduction.

3.4 Les classifications indiquées par la terminologie sont contestables

Les enseignants ont cru pouvoir faciliter les choses en se mettant au niveau des jeunes élèves, avec la notion de "complément essentiel". Le complément "essentiel" serait celui qu'on ne peut pas enlever. Mais, dans la plupart des cas, et souvent malheureusement dans les exemples mêmes qui sont supposés illustrer la notion, on peut parfaitement les enlever:

Les compléments essentiels ne peuvent être supprimés. "Je sais que vous avez raison / Je le sais" (Terminologie officielle, CNDP 1997)

Certes le verbe *savoir* s'emploie avec un complément, comme dans *je le sais* mais tous les Français savent pourtant qu'on dit couramment, sans complément, "Oui, je sais". Il n'est donc pas toujours essentiel. Plus on l'approfondit, plus cette notion est délicate.

3.5 La terminologie est difficile

C'est le principal reproche que lui font les élèves or il est difficile de hiérarchiser les difficultés qu'elle comporte. L'entreprise grammaticale scolaire mêle souvent les niveaux et rend difficile une progression dans l'enseignement. Sur ce point, les analyses contemporaines ont apporté du nouveau.

Dans les analyses courantes, on distingue au moins trois niveaux d'analyse: celui des fonctions, celui des catégories et celui des interprétations sémantiques.

Le niveau des fonctions peut être très simple, si l'on en reste aux grands constituants désignés par S, V, O, ce qui offre l'avantage d'un usage international très répandu. On désigne par O toutes sortes de compléments, sans distinction. Ce qu'on appelle V devrait être plus justement nommé "prédicat", mais V est plus usité en ce sens:

- (32) S [le musicien]
 V [a enthousiasmé]
 O [son auditoire]

Le niveau des catégories est celui des réalisations. Le sujet, S, peut être réalisé dans différentes catégories: par un syntagme nominal, un pronom, une relative, une que-phrased ("complétive"):

(33)

S	syntagme nominal	[Le musicien]
		[Il]
	pronoms	[Qui]
		[Lui]
	relative	[Celui qui a commencé]
	Que-phrased	[Qu'il ait joué Liszt]

V	[a enthousiasmé]
O	[son auditoire]

On peut imaginer un enseignement dans lequel on n'aborde pas toutes les catégories à la fois. La terminologie peut être abordée progressivement. Le niveau des interprétations dépend des verbes utilisés. Le sujet de "casser" est très agentif, celui de "recevoir" ne l'est pas.

(34) S, selon les verbes

très agentif	[Le musicien] a cassé son violon
patient	[il] a reçu un coup
sujet psychologique (expérienceur)	[il] aime les coups
événementiel	[qu'il ait joué du Liszt] est important
bénéficiaire	[qui] a eu un cadeau?

On peut imaginer différentes formes d'enseignement, qui insistent plus ou moins sur l'aspect sémantique.

3.6 *Progression dans l'analyse et la terminologie*

L'analyse des fonctions apparaît seulement dans les grands constituants. Cela permet de ne produire, à un certain niveau, aucune analyse de la "relative". Dans les exemples, l'antécédent et la relative, non dissociés, forment un grand bloc nominal qui constitue l'objet dans (35), le sujet et l'objet dans (36):

(35) Cette madame Jourdain avait des parents avec qui on était amis

S	[Cette madame Jourdain]
V	[avait]
O	[des parents avec qui on était amis]

(36) Les panneaux qui étaient placés très bas sur le trottoir me cachaient la visibilité de la route qui venait en face.

S	[Les panneaux qui étaient placés très bas sur le trottoir]
V	[me cachaient]
O	[la visibilité de la route qui venait en face]

On peut donc traiter des exemples longs et difficiles à l'aide d'une terminologie limitée. C'est le contraire de ce que proposent les exercices scolaires où, pour faire simple, on prend des exemples simples, du type "Le chat mange la souris", dans lesquels l'analyse ne peut guère montrer ses vertus. Or, pour rendre la grammaire intéressante, il convient avant tout de montrer qu'elle rend service. "Le chat mange la souris" rend des services limités.

4. Effets de la technologie

Il se prépare actuellement de grands changements, avec l'avènement du Traitement Automatique du Langage (TAL). L'analyse de détail, mot par mot, qu'on appelait autrefois en France "analyse grammaticale", pour l'opposer aux "analyses logiques", peut être faite automatiquement par des machines. Voici un exemple d'analyse automatique (Anne Abeille et alii, 1998).

Les machines sont généralement programmées pour produire des analyses de type scolaire. Voici les catégories utilisées:

N	Nom
NP	Nom propre
NC	Nom commun
D	Déterminants
A	Adjectif
P	Préposition
Ad	Adverbe
C	Conjonction
Cl	Pronom clitique

Les fonctions syntaxiques retenues sont:

subj	sujet
attr	attribut
V	verbe principal
obj	objet
comp	autres compléments
a-modif	modifieur (adjectif ou adverbe) antéposé
p-modif	modifieur (adjectif ou adverbe) post-posé
rel	tête d'une construction relative

Voici l'exemple d'une analyse automatique appliquée à la phrase suivante, extraite du livre pour enfants, *Babar*:

Le vieux Cornélius qui est le chef des éléphants quand le roi n'est pas là pense, inquiet, "pourvu qu'il ne leur arrive pas d'accident".

Les mots sont numérotés dans la colonne de droite d'après leur ordre d'apparition dans la phrase. L'analyse a été légèrement simplifiée dans le nombre des catégories et des relations syntaxiques:

Mots	Catégories	Fonctions	Rang
Le	D		1
vieux	A	a-modif	2
Cornélius	N	subj	3
qui	C	rel	4
est	V		5
le	D		6
chef	N	attr	7
de	P		8

les	D		9
éléphants	N	comp	10
quand	C	p-modif	11
le	D		12
roi	N	subj	13
n'	Ad	= 16	14
est	V	comp	15
pas	Ad	p-modif	16
là	Ad	p-modif	17
pense	V	main	18
inquiet	A	p-modif	19

Cette technologie va sans doute modifier, à brève ou à longue échéance, le statut de l'exercice scolaire d'analyse grammaticale. C'est un peu le même changement d'outillage que, pour l'enseignement du calcul, l'arrivée des calculettes électroniques. Si une machine peut le faire, la vertu de l'exercice en est changée.

Les enseignants voudront-ils s'y intéresser? Voudront-ils initier les élèves à la démarche technique de la machine? Vont-ils se sentir dépossédés d'un savoir fondamental? Préféreront-ils ignorer cette technologie? Il serait important de connaître leur réponse.

5. Conclusion

Je formulerai, pour ma part, quelques souhaits. Les linguistes aimeraient beaucoup disposer d'observations faites auprès des élèves pour suivre le développement de leur intérêt pour les analyses de la langue. Il serait utile de savoir à quels âges et dans quelles situations les enfants sont sensibles aux différentes descriptions de leur langue, et pas seulement à la grammaire. Quand révèlent-ils du goût pour l'étymologie? Quand s'intéressent-ils à l'histoire de la langue? Quand posent-ils de bonnes questions sur la standardisation de la langue? Quand sont-ils sensibles aux procédés rhétoriques? Quand peut-on les sensibiliser aux problèmes de l'ambiguïté?

L'enseignement de la grammaire pourrait être totalement renouvelé par une collaboration entre des enseignants, qui seraient les bons observateurs "sur le terrain", les linguistes, qui devraient réfléchir sur ces observations, et ces machines, qui savent désormais faire les exercices de base que les jeunes enfants ont peiné à apprendre pendant des générations.

Bibliographie

- Abeille, A. (1996): Corpus et Syntaxe. L'apport de l'informatique linguistique. In: *Revue Française de Linguistique appliquée*, 1/2, 7-23.
- Abeille, A., Clément, L. & Reyes, R. (1998): TALANA Annotated Corpus: first results. In: *Proceedings of the First Conference on Linguistic Ressources*. Grenade, 992-999.
- Blanche-Benveniste, C. (1990): La cuestion del handicap lingüístico: una revision. In: Siguan, M. (coord.): *Lengua del alumno, Lengua de la escuela* (Actas del XIIº Seminario sobre Educacion y Lenguas). Barcelona (Universitat de Barcelona), 135-146.
- (1996): La problématique du français parlé et son application dans l'enseignement professionnel. In: Anis, J. & Cusin-Berche, F. (éds): *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte* (n° spécial de LINX), 343-352.
- Blanche-Benveniste, C., Valli, A., Mota, A., Uzcanga, I. & Simone, R. (1998): *EuRom4, Enseignement simultané de quatre langues romanes* (Portugues, Espanol, Italiano, Français). Firenze (La Nuova Italia).
- Chervel, A. (1978): *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris (Payot).
- (1998): *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris (Belin).
- Halliday, M.A.K. (1985): *Spoken and Written Language*. Oxford (Oxford University Press).
- Habert, B., Nazarenko, A. & Salem, A. (1997): *Les linguistiques de corpus*. Paris (Armand Colin).
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994): *Grammaire méthodique du français*. Paris (PUF).