

# La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration <sup>1</sup>

Claude VARGAS

IUFM d'Aix-Marseille, Université de Provence

## 1. Présentation

Les conceptions relatives à la constitution des savoirs à enseigner, en simplifiant quelque peu, s'ordonnent selon deux axes : celui de la transposition didactique, concept créé par Verret en 1974 et popularisé par Chevallard, qui a connu un succès retentissant, et tout spécialement chez les mathématiciens ; celui des pratiques de référence, concept créé par Martinand (1986), et qui a connu un succès majeur dans les sciences humaines et sociales, où pouvaient manquer parfois des savoirs savants propres à leur discipline (Develay, 1992 ; Perrenoud, 1998 ; André Terrisse, 2001, etc.) et particulièrement dans le domaine du français (J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter, 1995 ; C. Garcia-Debanc, 2001 ; revues *Pratiques*, *Lettre de la DFLM*, etc.). Les notions de transposition didactique ou de pratiques de référence sont des notions descriptives et neutres, dans le sens où elles n'impliquent pas de jugement de valeur. En outre, elles confèrent aux mécanismes de constitution des savoirs à enseigner une singularité spécifique. C'est ce que nous voudrions remettre en question ici : montrer d'une part que les savoirs à enseigner, au moins dans le domaine qui nous occupe, se construisent selon une démarche fondamentalement similaire à celle de la constitution des savoirs savants (en l'occurrence, en linguistique). Et d'autre part, que l'expertise des savoirs à enseigner doit accorder au moins autant d'importance à la critique interne (cohérence des savoirs à enseigner) qu'à la critique externe (adéquation aux savoirs savants convoqués).

## 2. La reconfiguration linguistique

Nous savons qu'une science ne naît pas tout habillée du cerveau d'un savant génial, et ne se développe pas, ne se transforme pas dans un espace scientifique pur et homogène. Cela conduit à terme à de grandes remises en cause des théories scientifiques. Les évolutions-transmutations scientifiques se réalisent dans un champ hétérogène, en évolution permanente, traversé par des notions empiriques ou pré-scientifiques. On se souvient que Chervel (1977 ; 282-283) a pu reprocher à Tesnière et à Martinet d'avoir été fortement influencés dans leurs travaux par la grammaire scolaire, ou à Hockett d'être l'héritier des diagrammes que l'école américaine utilisait à la fin du XIXe siècle. On se souvient aussi que Mounin (1973 ; 189-224) a pu reprocher, entre autres, à Chomsky d'avoir repris à la grammaire scolaire la notion de phrase, unité de base de sa théorie, sans examen. Ce serait là des failles dans le traitement scientifique de savoirs déjà-là non scientifiques, mais révélateurs du fonctionnement de la constitution de savoirs scientifiques.

Comment peuvent se constituer les savoirs scientifiques, du moins dans notre discipline ? C'est ce que nous allons examiner à présent, en prenant comme exemple le

---

<sup>1</sup> Cet article synthétise les deux communications réalisées lors du colloque : « Grammaire scolaire et recomposition didactique » et « Maîtrise de la langue et patchwork grammatical ».

*Cours de linguistique Générale* de Saussure, fondement du structuralisme, et en examinant la genèse des principaux concepts-clés : le signe, l'arbitraire du signe et la valeur.

- **Le concept de signe.**

On sait que le concept de signe est à la base de la théorie scientifique de Saussure. Mais on sait également que le concept de signe n'a pas été créé par Saussure. En fait, la notion de signe est très ancienne. Dans l'antiquité grecque, chez les stoïciens, le signe est conçu comme l'indice visible de quelque chose qui ne l'est pas ou qui ne l'est plus.

Selon Milner (2002 ; 26), ce serait saint Augustin (4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> siècle) qui dans le *De Dialectica* aurait replacé le langage dans la logique d'un raisonnement qui va du perceptible à l'imperceptible, le langage étant la manifestation perceptible d'une pensée elle-même imperceptible. Cette conception du signe traversera l'histoire de l'étude de la langue. Comme le note Simon Bouquet (1997 ; 148), « Le terme de *signe*, désignant la face phonologique du langage, appartient, on le sait, à une tradition métaphysique séculaire fort vivace aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. » La conception augustinienne du signe sera reprise par Arnault et Nicole dans leur *Logique de Port-Royal*, dont l'influence sera considérable, et ce, jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, avec M. Bréal, dans sa préface à *la Grammaire comparée* de Bopp (1866), F. Bopp dans son *Système de conjugaison de la langue sanskrite* (1876) ou Whitney, dans la *Vie du langage* (1877).

Tous ces exemples montrent que, de saint Augustin jusqu'à Saussure, dans le langage, le signe ne possède qu'**une face**, la face phonologique exclusivement (ce que l'on perçoit).

La conception saussurienne du signe comme **entité à deux faces** se constitue en rupture avec cette conception courante à son époque, ce que Saussure note explicitement :

« Le signe linguistique est [...] une entité psychique à deux faces [...]. Nous appelons *signe* la combinaison du concept et de l'image acoustique : mais dans l'usage courant ce terme désigne généralement l'image acoustique seule [...]. Nous proposons de conserver le mot *signe* pour désigner le total [...]. (CLG, 1916 ; éd. 1965, p. 99)

*Remarque* : Auparavant, Saussure, gêné par le sens courant de *signe* à l'époque, avait inventé le mot *sème* (rappelé par Arild Utaker, 2002 ; 244)

Saussure part ainsi d'une configuration métaphysique : deux objets externes l'un à l'autre, pour construire un objet unique à deux faces, unies par une relation de réciprocité.

- **L'arbitraire du signe**

Le concept d'arbitraire du signe est depuis longtemps considéré comme le concept-clé de la linguistique saussurienne. La formule « La nature du signe est arbitraire » s'est imposée à l'évidence. Cependant, là encore, il n'y a pas création ex-nihilo, puisque le caractère arbitraire du signe est posé depuis fort longtemps. En fait depuis l'Antiquité grecque avec Aristote, ou, plus près de nous, avec la *Logique* de Port-Royal (Nicole et Lancelot) au XVII<sup>e</sup> siècle, ou les travaux de Whitney au XIX<sup>e</sup> (*La vie du langage*, op. cité).

Où réside la singularité de Saussure sur ce point ? Comme nous l'avons dit, le signe pré-saussurien, tel qu'il fut défini par Port-Royal et repris par la suite, était réduit au signifiant, il était la forme donnée à la pensée. Il y avait donc deux entités disjointes, entre lesquelles était établie une relation. Ce qui était arbitraire, c'était la relation existant entre le signe et la pensée. Chez Saussure, le signe constitue une entité unique. On connaît la célèbre métaphore de la feuille de papier :

« La langue est encore comparable à une feuille de papier : la pensée est le recto et le son le verso ; on ne peut découper le recto sans découper en même temps le verso ; de même dans la langue, on ne saurait isoler ni le son de la pensée, ni la pensée du son [...] » (CLG, Chap. II, IV, § 1, p 157)

Contrairement à Port-Royal pour qui la pensée préexiste à la langue qui n'en est que l'expression, pour Saussure, la pensée, « abstraction faite de son expression par les mots [...] n'est qu'une masse amorphe et indistincte. [...] Il n'y a pas d'idée préétablie, et rien n'est distinct avant l'apparition de la langue. » (p 155). Il s'inscrit ainsi dans la tradition des philosophes au XVIII<sup>e</sup> (Locke, Condillac). L'arbitraire ne désigne plus le rapport entre une forme sonore et une idée ; il désigne à la fois le face à face du signifiant et du signifié (arbitraire interne du signe), et les découpages dans les masses phoniques et idéelles.

Le problème est alors de savoir comment le Sa et le Sé tiennent ensemble. On sait que Saussure apporte deux explications, l'une externe l'incapacité de la masse parlante à changer quoi que ce soit dans le signe (pp 106-107), l'autre interne : le signe est pris dans un **système** qui en assure la pérennité. Où l'on voit, là encore, comment une notion empruntée à la tradition, et retravaillée, modifiée, devient un concept-clé à la base de la construction d'un modèle théorique radicalement nouveau.

Le problème, c'est que, pour Saussure, dans la langue, il n'y a que des différences, et que le signe est une chose positive dans son ordre. Si la linguistique ne peut s'établir comme science qu'à envisager son objet du point de vue du différentiel et du négatif, « le signe, entité positive, ferme tout accès à ce point de vue. » (Milner, p. 37) D'où, selon Milner, la proposition de *valeur* par Saussure.

- **La valeur**

Saussure lui-même indique l'origine économique de la notion, et le fait qu'il réalise un emprunt à un domaine qui lui est totalement hétérogène. Après avoir mis en parallèle la différence qui existe entre d'une part économie politique et histoire économique et d'autre part linguistique statique [= *synchronique*] et linguistique évolutive [= *diachronique*], Saussure poursuit :

« C'est que là [= *en linguistique synchronique*], comme en économie politique, on est en face de la notion de *valeur* ; dans les deux sciences, il s'agit d'un *système d'équivalence entre des choses d'ordre différent* : dans l'une un travail et un salaire, dans l'autre un signifié et un signifiant. [...] la langue est un système de pures valeurs que rien ne détermine en dehors de l'état momentané de ses termes.» CLG, I, III, § 1, pp 115-116)

Prenons le problème autrement. Pourquoi la *valeur*, alors que le signe est défini par l'union d'un signifiant et d'un *signifié* ? Qu'apporte la valeur au signifié ? Quelle différence, puisque tous deux sont définis négativement ? la différence réside dans l'idée de système. Le signifié existe négativement, par opposition à tous les autres signifiés possibles : il résulte d'un découpage arbitraire dans la masse informe de la pensée (en relation avec un autre découpage arbitraire dans la masses phonique, réalisant ainsi le signe linguistique). Il est ce que tous les autres ne sont pas : il est en quelque sorte seul face à la totalité des autres signifiés. Comment cerner ainsi un élément singulier en l'opposant à une infinité d'autres éléments ? On ne peut dans ce cadre construire quelque chose de façon rationnelle, structurée. Par contre, la valeur d'un signe peut mieux se définir, dans la mesure où elle émane d'un système (on peut noter là encore que la notion de système remonte pour le moins au XVIII<sup>e</sup> siècle, dans le vocabulaire des philosophes et des mathématiciens. Mais Saussure va faire d'une notion descriptive un concept opératoire. (G. Mounin, 1968 ; 59).

Nous retiendrons la formule de Saussure : « La valeur de n'importe quel terme est déterminée par ce qui l'entoure », et non pas par tout le reste de la langue, comme le montre l'exemple proposé de *redouter, craindre, avoir peur*. Sans système, point de valeur. Sans différence ou opposition, point de système.

Ce sur quoi nous avons voulu insister, et qui n'est pas une découverte récente, c'est qu'une science se crée par la reprise-modification-articulation de notions déjà-là, pré-scientifiques et éventuellement hétérogènes. Et en rupture ici avec les courants dominants dans le domaine de l'étude des langues, qu'il s'agisse de grammaire historique ou de grammaire comparée.

On retrouverait le même type de démarche chez le jeune Chomsky construisant sa Grammaire Générative et Transformationnelle (1957) à partir des travaux de Bloomfield, Harris, etc., d'emprunts à la grammaire traditionnelle (*phrase, nom, verbe*, etc.) et à ses connaissances logico-mathématiques (on sait qu'il travaillait au Massachusetts Institute of Technology).

- Saussure ou Chomsky (pour ne retenir qu'eux), n'ont pas **transposé** des savoirs déjà-là, plus ou moins étrangers à leur discipline. Ils les ont empruntés pour les retravailler et les articuler entre eux afin de construire un **objet** cohérent nouveau. C'est ce que nous appelons un **reconfiguration** de savoirs déjà-là, susceptible de modélisation, et que nous distinguons d'une **recomposition**, qui serait une opération consistant à assembler, à arranger différemment des éléments empruntés à des compositions ou des configurations différentes pour constituer un tout, ce tout ne formant pas un objet réellement cohérent, n'étant pas susceptible de modélisation.

### 3. L'élaboration de savoirs à enseigner en grammaire

Doit-on parler de transposition, de référence, de reconfiguration ou de recomposition didactique, concernant en particulier la grammaire ? Pour répondre à cette question, nous retiendrons quelques exemples caractéristiques empruntés à la troisième grammaire scolaire (celle qui est née dans les années 1970, génétiquement marquée par la linguistique structurale de l'époque) et à la quatrième (celle qui est née dans les années 1990, pour le second degré, avec les emprunts massifs à la linguistique textuelle et à la linguistique du discours).

#### • La grammaire scolaire des années 1970

L'objectif assigné à l'enseignement grammatical de concourir à la maîtrise de la langue n'est pas nouveau : dans l'univers scolaire français, à tous les niveaux de la scolarité, l'enseignement grammatical a toujours été instrumentalisé (cela était explicitement exposé dans les instructions de 1923, mais on peut même remonter aux textes du XIX<sup>ème</sup> siècle pour le primaire et le secondaire : Vargas, 1987). La conquête de la maîtrise de la langue à l'école a acquis une importance cruciale à partir des années 1970, dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire révélé à l'aube des années 1960. Ce problème deviendra central à l'articulation des années 1990-2000. Mais pour le 2<sup>nd</sup> degré, c'est sur la maîtrise du discours que sera mis l'accent, même si l'on continue à souligner l'importance de la maîtrise de la langue.

Depuis les années 1970, la grammaire scolaire court après la linguistique (et dans les années 1990, face à la persistance de l'échec scolaire, plus ou moins fantasmé en drame de l'illettrisme, le mouvement ne fera que s'accroître). On sait bien que la grammaire scolaire des années 1970 ne s'est pas constituée par le rejet de tout ce qu'elle contenait

traditionnellement. Les différentes catégories et fonctions grammaticales, par exemple, ont été conservées (phrase, nom, verbe, adjectif, adverbe, etc. ; sujet, complément, attribut, etc.). Elles n'étaient d'ailleurs pas falsifiées par la linguistique. Il est donc tout à fait normal que l'on trouve dans la grammaire scolaire de la fin du dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle la co-présence de notions et démarches héritées de la tradition scolaire et d'apports de la linguistique de l'époque. La question est de savoir dans quelle mesure ces deux univers se sont harmonisés.

On a pu observer que l'introduction des catégories et des démarches dites « formelles », empruntées à la linguistique structurale, co-existaient de façon problématique, voire incompatible, avec les données sémantico-logiques de la grammaire scolaire déjà-là. Le problème se situe soit au niveau des manuels, soit même au niveau des textes officiels, comme le montre, par exemple, le cas du circonstanciel qui, dans les I.O. de 1995, est un élément facultatif de la phrase, extérieur au GV (on peut voir là l'influence de Dubois et Dubois-Charlier, 1970), en même temps qu'un complément du verbe (héritage de la grammaire scolaire traditionnelle). On constate également que dans nombre de manuels scolaires du premier degré, co-existent la notion de *déterminant* et les appellations *adjectif possessif*, *adjectif démonstratif*, etc. Il ne s'agit donc pas d'une simple transposition didactique de savoirs linguistiques, ni d'une intégration fonctionnelle ou cohérente de savoirs nouveaux ; il ne s'agit pas d'une opération de reconfiguration, mais tout au plus de recomposition (plus ou moins malheureuse selon les cas) mêlant, sans véritable articulation, des emprunts linguistiques nouveaux et des données héritées du patrimoine de la « seconde grammaire scolaire ». Nous dirons qu'il s'agit ici d'une **recomposition didactique simple**, dans la mesure où cette recomposition s'effectue à partir de deux domaines qui possèdent chacun une relative homogénéité.

- **La grammaire scolaire des années 1990-2000**

Comme nous l'avons rappelé, les textes pour l'école élémentaire retiennent comme maître-mot *la maîtrise du langage et de la langue française*, « en liaison avec la production de textes » (*Qu'apprend-on à l'école élémentaire*, 2002, p 169) et introduit la dimension textuelle dans les programmes du cycle III de l'école élémentaire, avec, en particulier, l'anaphore, les connecteurs et l'emploi des temps verbaux. Les textes pour le collège, eux, retiennent comme maître-mot *la maîtrise du discours*. Ce qui a conduit, à propos de ces textes, à parler de « trois grammaires » (Isabelle Delcambre, 1997) : en simplifiant grossièrement, une grammaire de phrase, qui se placerait du point de vue morpho-syntaxique, une grammaire de texte qui privilégierait le point de vue sémantico-référentiel, une grammaire du discours essentiellement construite à partir du point de vue énonciatif-hérarchique. Il est intéressant de noter que les textes pour le lycée prennent acte de cette critique et tente de la réfuter : « Grammaire : phrase, discours, texte [...] Il ne s'agit pas là de trois grammaires différentes, mais de trois régimes de régularités dont la distinction correspond à des objectifs pédagogiques distincts. » (*Programmes de seconde et de première*, p. 69). Ce qui autoriserait à parler de **patchwork grammatical** (si tant est que l'on puisse parler de grammaire à propos du texte ou du discours). Ainsi *il*, est pronom personnel sujet d'un verbe, ou marque de personne 3 au niveau de la phrase, substitut anaphorique au niveau du texte, et caractéristique de l'énoncé coupé de la situation d'énonciation au niveau du discours. Pour aborder plus précisément cette question, je retiendrai deux exemples : l'adjectif qualificatif et le complément circonstanciel.

- **L'adjectif qualificatif**

Les I.O. de 2002 indiquent : « Les jeux (déplacement, substitution, expansion, réduction) sur les différentes expansions du nom (adjectif qualificatif, relative, complément

du nom) permettent de développer l'agilité de l'élève dans les projets d'écriture et d'affermir sa compréhension du texte. » (p 197). Belle affirmation péremptoire, dont on aimerait savoir sur quels travaux elle s'appuie. Passons. Ainsi dans les manuels l'adjectif sera défini comme élément facultatif du GN, effaçable ou multipliable. Avec, logiquement, des exercices qui proposent de jouer à l'accordéon avec l'expansion du nom (la plupart du temps, d'ailleurs, dans le cadre étroit du GN). Exemple caractéristique : *Le nouvel atelier de français*, CM 1, Bordas, 2000, p 179 : « 5. Ajoute un (sic) ou plusieurs épithètes pour décrire les noms suivants : un ... gâteau. – une histoire ... - une ... maison, etc. » D'autres manuels proposeront l'effacement des adjectifs, pour montrer leur caractère facultatif. :

« Si l'on supprime l'expansion d'un nom, la phrase ou l'énoncé restent syntaxiquement corrects.

Le pâturage était enclos d'une (forte) haie (d'épines). »

(*Grammaire et communication*, 5<sup>e</sup>, Magnard, 1997, p 198).

Soit. Et cela devrait conduire à une meilleure maîtrise des textes. Prenons l'exemple suivant :

A la fin de l'après-midi du 29 septembre 1759, le ciel noircit tout à coup dans la région de l'archipel Juan Fernandez, à six cents kilomètres environ au large des côtes du Chili. L'équipage de *La Virginie* se rassembla sur le pont pour voir les petites flammes qui s'allumaient à l'extrémité des mâts et des vergues du navire. C'était des feux Saint-Elme, un phénomène dû à l'électricité atmosphérique et qui annonce un violent orage. Heureusement, *La Virginie* sur laquelle voyageait Robin n'avait rien à craindre, même de la plus forte tempête. C'était une galiote hollandaise, un bateau plutôt rond, avec une mâture assez basse, donc lourd et peu rapide, mais d'une stabilité extraordinaire par mauvais temps. Aussi le soir, lorsque le capitaine van Deyssel vit un coup de vent faire éclater l'une des voiles comme un ballon, il ordonna à ses hommes de replier les autres voiles et de s'enfermer avec lui à l'intérieur, en attendant que ça se passe.

Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, Gallimard, 1977

Et effaçons les adjectifs :

A la fin de l'après-midi du 29 septembre 1759, le ciel noircit tout à coup dans la région de l'archipel Juan Fernandez, à six cents kilomètres environ au large des côtes du Chili. L'équipage de *La Virginie* se rassembla sur le pont pour voir les flammes qui s'allumaient à l'extrémité des mâts et des vergues du navire. C'était des feux Saint-Elme, un phénomène dû à l'électricité et qui annonce un orage. Heureusement, *La Virginie* sur laquelle voyageait Robin n'avait rien à craindre, même de la tempête. C'était une galiote, un bateau, avec une mâture, mais d'une stabilité par temps. Aussi le soir, lorsque le capitaine van Deyssel vit un coup de vent faire éclater l'une des voiles comme un ballon, il ordonna à ses hommes de replier les autres voiles et de s'enfermer avec lui à l'intérieur, en attendant que ça se passe.

Où il apparaît que certains segments sont irrecevables : « *d'une stabilité par temps* ». D'autres vont poser des problèmes d'interprétation : « *un phénomène dû à l'électricité* » peut être interprété co-textuellement, par un jeune lecteur n'ayant pas été suffisamment attentif à l'indication temporelle fournie au début du texte, ou ignorant que l'électricité domestique n'existait pas au XVIII<sup>ème</sup> siècle, comme relevant d'un court-circuit, d'une surtension, dont l'origine se trouverait dans l'installation électrique du bateau. Mais alors comment interpréter la suite : « *qui annonce un orage* » ? Ce bateau « *n'avait rien à craindre, même de la tempête* » : comment interpréter l'emploi de « *même* », dans la mesure où on ne voit pas aisément ce qu'un bateau peut craindre d'autre dans le cadre d'un orage annoncé. Par ailleurs, pourquoi introduire une restriction par « *mais* » concernant la stabilité, quand on a dit simplement qu'il s'agissait d'un bateau avec une mâture ? Doit-on en induire que les bateaux à mâture sont par essence instables ? Où l'on s'aperçoit que ce qui est dit, du point

de vue morpho-syntaxique, de l'adjectif qualificatif au niveau du SN est falsifié, du point de vue sémantique, au niveau textuel. (Notons au passage qu'on voit mal ainsi comment les jeux proposés par les *I.O.* et les manuels permettraient d'affermir la compréhension du texte par l'élève). En fait, nous avons là, à deux niveaux de structuration linguistique différents, deux univers disjoints. Un type de savoir est construit au niveau phrastique, d'un point de vue morpho-syntaxique, qui se révèle inopérant, voire falsifié au niveau textuel. Deux morceaux de grammaire qui ont du mal à tenir ensemble.

Les manuels récents pour le collègue ont largement abandonné l'approche morpho-syntaxique au profit de l'approche sémantique, accentuant ainsi le mouvement amorcé vers le milieu des années 1980 (Vargas, 1997). Cette approche sémantique emprunte d'ailleurs largement à l'univers de la deuxième grammaire scolaire. On trouve par exemple les définitions suivantes, au hasard de quelques manuels : l'adjectif sert

- à caractériser le nom : D. Bucheton, *Français*, 6<sup>ème</sup>, Magnard, 2000, pp 146-147 ; A-M Achard et C. Caron, *Les outils de la langue*, 5<sup>e</sup>, Hachette, 2001, p 66 ; G. Molinié, *Grammaire et communication*, 3<sup>e</sup>, Magnard, 1999, p113 ;

- à identifier un objet ou une personne parmi d'autres ; à enrichir le groupe nominal en apportant des précisions facultatives : A. Meunier, *Grammaire pour les textes*, 4<sup>e</sup>, Bordas, 1998, pp 155-156

Une définition de type sémantique, comme nous l'avons vu plus haut, n'est pas *falsifiée* au niveau textuel ; elle est simplement *insuffisante* et devrait être complétée, peut-être avant même la fin du cycle 3, pour que les élèves prennent conscience qu'un adjectif apporte une information concernant le nom qui peut être co-textuellement déterminante pour l'établissement de la cohérence textuelle (ou discursive). Est-ce à dire qu'il convient effectivement de renoncer au point de vue morphosyntaxique ? Non : il convient seulement de renoncer à la démarche transformationnelle, au profit d'une démarche comparative.

Employer ou non un adjectif dans un SN est un choix que nous offre la langue (caractéristique morpho-syntaxique), mais le choix effectué peut être déterminant pour le sens de la phrase, et servir de base pour une suite textuelle : les choix qu'offre la syntaxe sont tous chargés sémantiquement ou discursivement. L'usage d'un adjectif, comme de tout autre constituant syntaxiquement facultatif, ne relève pas du jeu gratuit, ou alors il ne faut pas envisager d'instrumentaliser la grammaire dans une perspective de maîtrise de la langue et du langage, voire du discours.

- **Le complément circonstanciel**

Là encore, voilà un élément réputé facultatif. Et par là-même effaçable. Non lié directement au verbe (dans la plupart des cas), et par là-même réputé déplaçable. Les *I.O.* de 2002 indiquent à ce sujet : « Les jeux (déplacement, substitution, expansion, réduction) sur quelques expansions du verbe (adverbes, compléments...) permettent de développer une plus grande flexibilité de la mise en mots dans les projets d'écriture et de renforcer la compréhension du texte. » (p 197).

Notons que le travail de mise en mots est pensé en terme de flexibilité (jouons avec les choix possibles) et non en termes d'activité réflexive (utilisons les possibilités offertes par la syntaxe pour réaliser la meilleure mise en mots possible). Notons également au passage, que dans les programmes de la classe de sixième, les compléments circonstanciels sont des **compléments de verbe**, comme dans la deuxième grammaire scolaire... en attendant de (re)devenir des **compléments de phrase** au cycle central (*Accompagnements...*, p 55).

Les manuels scolaires se conforment aux prescriptions officielles :

- « Le plus souvent, on peut déplacer le complément circonstanciel sans changer le sens de la phrase » (*L'île aux mots*, CM 1, Nathan, 1999, p. 181)
- « Un complément circonstanciel de lieu ou de temps peut être déplacé dans la phrase [...]. Cette mobilité s'explique par le fait qu'un complément circonstanciel dépend non d'un élément particulier de la phrase, mais de la phrase entière. [...] Les compléments circonstanciels sont des compléments accessoires, non essentiels : ils ne sont pas nécessaires à la bonne formation syntaxique de la phrase. On peut donc souvent les supprimer. » (*Grammaire et communication*, 5<sup>e</sup>, Magnard, 1997, p. 39)
- « À la différence des compléments d'objet, les compléments de phrase ne sont pas attachés au verbe. Ils peuvent être déplacés aisément dans la phrase, c'est pourquoi on les appelle des compléments de phrase. » (*Les outils de la langue*, 5<sup>e</sup>, Hachette, 2001, p. 104)
- « La proposition subordonnée circonstancielle de temps [...] situe le moment de l'action de la principale par rapport au moment d'une autre action. Elle peut en général être déplacée. » (*Grammaire et communication*, 3<sup>e</sup>, Magnard, 1999, p. 41)

Reprenons l'exemple précédent, et déplaçons les compléments circonstanciels (pour faire preuve de flexibilité ?), ce qui permet d'obtenir, par exemple, le texte suivant :

*Tout à coup*, le ciel noircit, dans la région de l'archipel Juan Fernandez, à six cents kilomètres environ au large des côtes du Chili, à la fin de l'après-midi du 29 septembre 1759. Pour voir les petites flammes qui s'allumaient à l'extrémité des mâts et des vergues du navire, l'équipage de *La Virginie* se rassembla sur le pont. C'était des feux Saint-Elme, un phénomène dû à l'électricité atmosphérique et qui annonce un violent orage. Heureusement, *La Virginie* sur laquelle voyageait Robin n'avait rien à craindre, même de la plus forte tempête. C'était une galiote hollandaise, un bateau plutôt rond, avec une mâture assez basse, donc lourd et peu rapide, mais d'une stabilité extraordinaire par mauvais temps. Aussi, le capitaine van Deyssel ordonna à ses hommes de replier les autres voiles et de s'enfermer avec lui à l'intérieur, en attendant que ça se passe, lorsque, le soir, il vit un coup de vent faire éclater l'une des voiles comme un ballon.

« *Tout à coup* » apparaît comme un connecteur interphrastique, ou un organisateur textuel, alors qu'il s'agit du début du roman.

Commencer un texte par « *Tout à coup* » est un procédé d'ancrage utilisé dans certains genres romanesques (roman policier, par exemple). Donc concevable. Mais par ailleurs, l'indication temporelle (« à la fin de l'après-midi du 29 septembre 1759 »), passant du statut de thème à celui de rhème, passe du statut d'indication du cadre temporel de l'action à celui d'information factuelle. Et l'on a le sentiment que le cadre était fourni par un co-texte antérieur absent, ce qui fait passer cette séquence du statut de début de roman ou de séquence à celui d'extrait d'un récit saisi à une phase de son développement.

La phrase suivante thématise les petites flammes à l'extrémité des mâts et des vergues, c'est-à-dire les présente comme le support de l'information, ou l'élément le moins informatif, pour rhématiser le rassemblement de l'équipage sur le pont, c'est-à-dire en faire l'apport d'information, l'élément le plus informatif. Or ce dont il est question dans la suite du texte, c'est d'orage violent, de forte tempête, de coup de vent qui fait éclater une voile, de sorte que l'élément peu informatif devient un élément majeur de la suite de l'histoire. Il y a là une mauvaise organisation de l'information dans le cadre textuel.

Enfin, dans la dernière phrase de cet extrait, « *Aussi* » annonce le déclenchement d'une action liée aux informations données concernant les caractéristiques du bateau dans une situation difficile. La situation déclenchant l'action étant co-textuellement prévisible, elle devrait constituer le thème ; l'action non prévisible, le rhème. Or c'est l'inverse qui est réalisé ici. Sans négliger le fait que l'élément le plus rhématique de la phrase : « *en attendant que ça se passe* », qui pointait la tranquillité totale du capitaine, sa confiance absolue en son bateau, perd ici de sa force en devenant un élément du thème, ce qui atténuerait l'effet de

surprise provoqué par la suite des événements, c'est-à-dire à un « effet de discours », selon les programmes de Troisième.

Peut-on avoir appris à l'école élémentaire que la place du circonstanciel est libre, qu'on peut jouer avec, et au collège que l'information est organisée en thème et en rhème, que le texte présente une cohésion et/ou une cohérence à la quelle participe la progression thématique, et que le circonstanciel est très souvent partie prenante de cette progression ? Et que sa place n'est donc pas aussi libre qu'on l'avait dit, ni sa présence aussi facultative qu'on l'avait cru ? Que ce qui était vrai à l'école élémentaire ne l'est donc plus forcément au collège ?

Dans la mesure où la grammaire scolaire prenait comme objet d'étude maximal la phrase, on pouvait concevoir, à la limite, par exemple, que le complément circonstanciel soit simplement caractérisé par le fait qu'il puisse être supprimé ou déplacé. C'était là une procédure d'identification qui pouvait aider à régler des problèmes d'accord du participe passé. Mais si l'on assigne explicitement à l'enseignement grammatical l'objectif de participer au développement de la maîtrise des discours, à la pratique effective des textes, en empruntant aux linguistiques du texte, de l'énonciation et du discours, alors il faut revisiter des pans entiers de la grammaire phrastique scolaire, dans ses définitions et ses procédures. Les phénomènes observables dans la phrase ne peuvent plus être abordés comme jouant dans ce seul cadre phrastique, qui correspondrait à la **phrase-type**. Il s'agit de les appréhender dans cette unité nouvelle qu'est la **phrase-occurrence** (le *token*), assimilable, peut-être, à l'énoncé. Au-delà du travail sur le jeu des temps verbaux du passé dans le texte narratif, des phénomènes d'anaphore ou de progression, au programme du cycle 3 de l'école élémentaire, c'est toutes les descriptions grammaticales qu'il faut réexaminer au niveau supra-phrastique, dans la perspective d'articuler le phrastique et le supra-phrastique.

Ce que peut dire la linguistique du complément circonstanciel, c'est que cette fonction n'est pas déterminée par la place, contrairement aux fonctions sujet / complément d'objet. Dire que la place du circonstanciel n'est pas pré-déterminée, ne signifie pas que le choix est sans conséquence, que ce soit au niveau de la phrase, ou à celui du texte. En fait, la place n'est pas *libre* : elle est à la *disposition de* l'organisation de l'information, au niveau phrastique et/ou textuel. L'élève doit donc prendre conscience que l'on peut choisir la place d'un circonstanciel dans une phrase (contrairement à la place du sujet, du complément d'objet ; du déterminant, de l'adjectif, de nombreux adverbes, etc.), mais, en même temps, percevoir clairement que ce choix détermine pour partie au moins l'organisation du contenu informationnel de la phrase et peut être lié aux données du co-texte, et participer ainsi à la cohérence (ou la cohésion) textuelle. Des démarches comparatives devraient l'aider dans ces découvertes.

Il est certain que les démarches formelles proposées par les I.O. et les manuels scolaires pour l'identification des expansions du nom ou du verbe (mais pour d'autres domaines également), conviennent aux méthodes actives : la manipulation favorise de meilleurs apprentissages. Mais il faudrait se garder de manipuler n'importe quoi, n'importe comment, en s'abritant derrière une caution institutionnelle et/ou scientifique (linguistique) sans en examiner les résultats concernant les contenus de savoir et leur opérationnalité auprès des élèves. Concernant l'opérationnalité auprès des élèves, notons que si le linguiste structuraliste peut se placer délibérément du point de vue morpho-syntaxique pour manipuler des formes, en se donnant les critères de grammaticalité et/ou d'acceptabilité comme outils de validation de ses opérations, l'élève de l'école élémentaire, lui, manipule des formes en se plaçant du point de vue de son rapport sémantique à la langue et au langage, les critères de grammaticalité ou d'acceptabilité ne présentant qu'un degré second de pertinence. D'où les

dysfonctionnements observés en classe concernant les manipulation grammaticales (Vargas, 1995 ; 6).

#### 4. De la recomposition à la reconfiguration didactique

La linguistique est constituée de domaines très différents (phonologie, morphologie, syntaxe, lexicque, sémantique, pragmatique, etc.), chacun de ces domaines présentant une relative autonomie, et les interactionnistes, par exemple, peuvent ignorer délibérément ce qui concerne la morphologie, comme non pertinent pour leur objet d'étude. À quoi il convient d'ajouter la diversité des courants qui travaillent sur chacun de ces domaines. Diversité, hétérogénéité de la linguistique, ces caractéristiques ont été relevées depuis fort longtemps.

Le problème se pose différemment au niveau de l'école en général, et de la grammaire scolaire en particulier. Si l'étude de la langue et/ou du discours à l'école et au collège doit embrasser tous les niveaux de structuration linguistique, du phonème au texte, en y ajoutant l'énonciation et le discours, il convient, nous l'avons dit, que les contenus et les progressions présentent la plus grande cohérence possible. En d'autres termes, la grammaire scolaire doit se refonder en créant une cohérence entre les différents emprunts effectués dans les différents domaines plus ou moins hétérogènes de la linguistique. Ce qui constituerait une reconfiguration didactique de savoirs linguistiques. Faute de quoi, il ne s'agira que d'une recomposition didactique de savoirs hétérogènes, pouvant même, parfois, entrer en contradiction entre eux. Si l'on ajoute que cette recomposition de savoirs linguistiques doit co-habiter avec des savoirs grammaticaux scolaires traditionnels qui leur sont plus ou moins étrangers, on dira que l'on a affaire là à une **recomposition complexe**. C'est le cas des derniers textes officiels pour l'école, et surtout pour le collège, et pour les manuels, qui présentent une sorte de patchwork grammatical (produit de la recomposition) au lieu d'un ensemble cohérent et organisé (produit d'une reconfiguration).

Passer du patchwork au tissage. De la recomposition à la **reconfiguration** didactique. Pour cela il conviendrait de travailler à ne retenir –ou élaborer– à chaque niveau de structuration linguistique, aucune définition, aucune démarche susceptibles d'être invalidées à un autre niveau de structuration linguistique ; de travailler à ne retenir –ou élaborer– aucune définition, aucune démarche, liées à un certain point de vue, qui seraient susceptibles d'être invalidées d'un autre point de vue ; de veiller à ne rien dire, concernant une notion à un quelconque niveau de la scolarité, qui entrerait en contradiction avec ce qui en est dit à un autre niveau.

Les nouveaux programmes ajoutent à l'hétérogénéité des notions et des démarches grammaticales scolaires, et renforcent son aspect recomposition des savoirs, qui passe d'une recomposition simple à une recomposition complexe, et l'éloigne ainsi du pôle de la reconfiguration. Mais il y a certainement là quelque chose de particulièrement intéressant et stimulant, un chantier nouveau qui s'ouvre, et qui devrait permettre de conjuguer les efforts des linguistes et des chercheurs en didactique du français.

#### Conclusion

La notion de transposition didactique est apparue depuis longtemps insuffisante pour les sciences humaines. Plus qu'insuffisante, elle nous semble, en bonne partie, inadéquate. D'abord parce qu'elle donne à penser que les mécanismes à l'œuvre dans l'établissement des savoirs scientifiques et des savoirs à enseigner seraient radicalement différents. Et que les horizons de référence pour la constitution des savoirs seraient également différents. Nous avons essayé de montrer qu'il n'en était rien, du moins dans le domaine qui nous concerne. Il

est clair que dans les deux cas, les sources sont constituées aussi bien de savoirs scientifiques que de savoirs empiriques ; de savoirs homogènes que de savoirs hétérogènes. Que dans les deux cas, il y a emprunts et retraitement. Nous avons essayé de montrer aussi que c'est au niveau du **retraitement** que s'effectuait la différence. Ensuite parce que la notion de transposition didactique est une notion neutre, et que l'élaboration de savoirs à enseigner doit intégrer une dimension qualitative ; les notions de reconfiguration et de recomposition, elles, sont porteuses de jugements de valeur : l'élaboration de savoirs disciplinaires à enseigner doit viser la reconfiguration. Par ailleurs, la recherche d'une **reconfiguration didactique** de savoirs déjà-là, dans le cadre d'une axiologie donnée, est de nature à mettre la didactique des disciplines à l'abri de toute suspicion d'applicationnisme. Ajoutons enfin que les notions de recomposition et de reconfiguration permettent mieux que la notion de transposition de penser l'élaboration de savoirs à enseigner pour les disciplines qui n'ont pas de savoirs savants de référence.

Le passage de la recomposition des savoirs à leur reconfiguration ne constituerait-il pas l'une des conditions d'accélération de la reconnaissance institutionnelle de la didactique des disciplines comme science à part entière ?

## Références bibliographiques

- ASTOLFI, J.-P. et DEVELAY M. (1989) : *La didactique des sciences*, Paris, PUF
- BOUQUET, S. (1997) : *Introduction à la lecture de Saussure*, Paris, Payot
- CHERVEL, A. (1977) : *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot
- CHEVALLARD, Y. ET JOHSUA M.-A. (1985 et 1991) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage
- CHISS, J.-L., DAVID J. et Reuter Y. (1995) : *Didactique du français*, Paris, Nathan
- CHOMSKY N. (1957) : *Syntactic Structures*, La Haye, Mouton
- DELCAMBRE I. (1997) : « L'amour des trois grammaires », *Recherches*, n° 26, Lille, pp 221-238
- DEVELAY, M. (1992) : *de l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF
- DUBOIS J. et DUBOIS-CHARLIER F. (1970) : *Éléments de linguistique française : syntaxe*, Paris, Larousse, 1970
- GARCIA-DEBANC, C. (2001) : « La question de la référence en didactique du français langue maternelle », in A. Terrisse, Éd., Bruxelles, De Boeck Université, pp. 77-94
- HALTÉ J.-F., Éd (1990) : *Perspectives en didactique du français*, Actes du colloque de Cerisy, Metz, Coll. Didactique des textes
- La Lettre de la DFLM*
- MARTINAND (1986) : *Connaître et transformer la matière*, Paris-Berne, Peter Lang
- MILNER, J.-C. (2002) : *Le périple structural*, Paris, Seuil (particulièrement, pp 15-43)
- MOUNIN, G. (1968) : *Saussure ou le structuraliste sans le savoir*, Paris, Seghers
- MOUNIN, G. (1973) : *La linguistique au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF
- PERRENOUD Ph. (1998) : « La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des Sciences de l'éducation*, Montréal, vol. XXIV, n°3, pp. 487-514
- Pratiques*, revue publiée par le CRESEF, Metz
- Repères*, revue publiée par l'INRP
- SAUSSURE, F. de (1916) : *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot ; rééd. 1995
- SAUSSURE, F. de (2002) : *Écrits de linguistique générale*, S. Bouquet et R. Engler, éd., Paris, Gallimard
- TERRISSE A., Éd. (2001) : *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Université
- UTAKER, A. (2002) : *La philosophie du langage. Une archéologie saussurienne*, Paris, PUF
- VARGAS C. (1987) : *Langage et norme(s) à l'école primaire. Analyse sociolinguistique des textes officiels de la Révolution à nos jours*, Thèse d'Etat ronéotée, Aix-en-Provence
- VARGAS C. (1995) : *Grammaire pour enseigner*, 2 tomes, Paris, A. Colin
- VARGAS C. (1997) : « Terminologie grammaticale et contrôle social terminologique dans le cadre de l'institution scolaire », *Le contrôle social du sens*, D. Baggioni et P. Larcher éd., Publ. de l'Univ. de Provence, pp 25-37.
- VERRET, M (1974) : *Le temps des études*, Paris, Champion