



La place de la grammaire de texte dans l'évaluation de la production écrite : cas de l'évaluation certificative de CM2

Mohamed EL ABBOUI

Laboratoire Langue, Communication, Pédagogie
et Développement (LCP-Développement)
Université CADI AYYAD – Marrakech

Résumé :

Dans cet article, nous analysons les copies de la production de l'écrit de l'évaluation certificative de CM2, dans l'intention de mettre en œuvre la place prépondérante de la grammaire de phrase au détriment de la grammaire de texte lors de la correction des copies des élèves. A l'école primaire et dans les autres cycles jusqu'à l'enseignement supérieur, nous visons développer chez nos chers apprenants des compétences communicationnelles et linguistiques : orales et écrites. A l'écrit, on leur demande d'écrire des textes de types divers (narratif, descriptif, argumentatif...) et de genres variés (recette de cuisine, article de journal, bilan météorologique, compte rendu...), c'est ce qu'on appelle la grammaire textuelle. Néanmoins, l'enseignant pendant l'évaluation de ces productions, il se noie dans la correction des erreurs de la grammaire de phrase (erreurs liées à syntaxe, à l'orthographe, à la conjugaison...) plus que celles liées à la grammaire de texte. Nous focalisons essentiellement sur les productions des élèves de CM2, en tant qu'année terminale, dans laquelle les élèves sont censés acquérir les compétences et les attendus de fin de cycle 2 d'une part. Et dans le fait que cette année constitue un pont de passage vers le cycle collégial, où la production de l'écrit tient une place particulière d'une autre part. L'analyse de ces résultats montre que, les enseignants s'entendent de mettre en exergue les erreurs liées à la grammaire de texte. Un résultat qui trouve sa justification dans la facilité d'identification de ces erreurs et leur coup de poing visuel et le caractère tacite de la grammaire de texte.

Mots clés : grammaire de texte, production écrite, évaluation certificative, CM2



The place of text grammar in the evaluation of written output: case of the certificate evaluation of CM2

Abstract:

In this article, we analyze the copies of the written output of the CM2 certification assessment, with the intention of implementing the predominant place of sentence grammar at the expense of text grammar when correcting students' copies. In primary school and in other cycles up to higher education, we aim to develop in our dear learners communication and language skills: oral and written. In writing, they are asked to write texts of various types (narrative, descriptive, argumentative, etc.) and of various genres (cooking recipe, newspaper article, weather report, etc.), this is called textual grammar. Nevertheless, the teacher during the evaluation of these productions, he drowns in the correction of errors in sentence grammar (errors related to syntax, spelling, conjugation, etc.) more than those related to text grammar. We mainly focus on the productions of CM2 students, as a terminal year, in which students are supposed to acquire the skills and expectations of the end of cycle 2 on the one hand. And in the fact, that this year is a bridge to the college cycle, where the production of writing holds a special place on the other hand. The analysis of these results shows that, teachers agree to highlight errors related to the grammar of text. A result that finds its justification in the ease of identifying these errors, and their visual punch and the tacit character of the text grammar.

Key words: grammar of text, written production, certification evaluation, CM2



I. Introduction :

Dans le monde scolaire, l'évaluation des produits des élèves constitue une étape essentielle pour mesurer le degré de maîtrise des savoirs et des connaissances enseignés. L'évaluation constitue alors un choix pédagogique fondamental et un élément crucial qui se rattache aux missions de l'enseignant (Eduscol, 2022) ; tout enseignant est amené inmanquablement à affiner les savoirs et les compétences liés à la matière qu'il enseigne, mais, surtout à les évaluer afin de connaître de près les atouts pour les renforcer et les consolider, et les lacunes afin de les combler pour la réussite de tous et de chacun.

Parmi les disciplines qui attirent de plus notre attention à l'évaluation demeure la production de l'écrit. Cependant, des performances en matière de cette discipline ne s'atteignent pas en se focalisant uniquement sur elle-même, mais plutôt de piocher ailleurs. En d'autres termes, la production d'un texte à l'école élémentaire ne se limite pas aux règles grammaticales, mais elle fait appel, en outre de ces règles, à d'autres caractéristiques et « d'autres lois textuelles liées au genre et au type du texte » (Chartrand, 1997).

Deux types de grammaires seront donc mobilisés pour tisser la structure des textes qu'on invite nos élèves à produire à savoir la grammaire de texte et la grammaire de phrase (Vandendorpe, 1995 ; Genevay, 1995).

Cette contribution porte sur la place accordée à la grammaire de texte dans le cadre de l'évaluation des apprentissages de français, en particulier au sein de l'évaluation certificative de la production écrite de CM2.

Notre objectif est d'identifier les répercussions et l'omniprésence d'un enseignement intégré de la grammaire phrastique dans la grammaire textuelle et d'en reconstruire autant les processus d'action que les logiques sous-jacentes. Autrement dit, nous proposons par la présente contribution de développer une recherche consacrée à l'étude de différents facteurs implicites et explicites dans la dynamique des rapports entre enseignement-apprentissage de la grammaire de phrase et la grammaire textuelle qui peuvent influencer l'évaluation de la production écrite. En d'autres termes, il s'agit de chercher les différents éléments,



liés à la grammaire phrastique, qui empêchent ou qui pourraient impacter la réalisation à la norme d'une évaluation de la production écrite.

Notre problématique porte sur la façon adoptée par les enseignants dans leur pratique d'évaluation lors de la correction de la production de l'écrit de leurs apprenants et la place que ceux-ci consacrent à la grammaire de texte dans un contexte caractérisé par une dualité entre une grammaire de phrase et une grammaire de texte. Car, en effet, il s'agit de se focaliser sur un enseignement de la première grâce aux activités réflexives sur la langue et de viser à développer chez les élèves notamment la deuxième à savoir la grammaire textuelle en leur demandant de rédiger des textes de formes et de genres divers (Chartrand, 1997). Une situation qui peut constituer un dilemme et une pierre d'achoppement dans l'efficacité des apprentissages et qui nous pousse à poser un certain nombre de questions : jusqu'à quel point la correction des copies des apprenants est-elle à la norme ? Prenons-nous appui sur une grille d'évaluation avec des critères plausibles ? Quelles unités linguistiques **sont** prises en compte pendant une approche évaluative ? (Mauroux & Garcia-Debanc, 2013). L'acquisition de la compétence de l'écrit peut-elle être attribuée à un élève qui a commis moins d'erreurs grammaticales ou à celui qui a rédigé un texte qui répond à la consigne au niveau textuel et contextuel mais avec des lacunes et des erreurs grammaticales ? (Écalle & Bouchafa, 2007).

De ces interrogations, nous en dégageons la problématique suivante : quelle place réelle les enseignants, notamment de cycle primaire, accordent-ils à la grammaire de texte et aux apports issus de la grammaire textuelle dans leur pratique d'enseignement et d'évaluation de la production écrite ?

Notre hypothèse consiste à supposer que l'enseignant lors de la correction des productions des élèves, se focalise essentiellement sur les erreurs de grammaire plus que sur le côté textuel et contextuel. Nous supposons donc que l'échec scolaire des élèves lors de leurs évaluations ne pourrait pas être dû uniquement à une défaillance au niveau de connaissances disciplinaires, mais plutôt à la façon selon laquelle leurs productions écrites ont été évaluées.

Concernant le protocole de notre recherche, nous nous appuyerons essentiellement sur une méthode d'analyse qualitative, en analysant des copies



annotées de certaines productions écrites des élèves de CM2 corrigées par des professeurs des écoles, à l'occasion des évaluations certificatives, dans les différentes écoles de Metz.

Afin de répondre au mieux à notre question de recherche, nous structurons notre travail selon trois grands axes, nous commencerons par une partie théorique et institutionnelle dans laquelle nous définirons les concepts clés de notre sujet et nous présenterons notre corpus ainsi que la méthodologie de travail.

Dans la deuxième partie, nous analyserons notre corpus afin de voir jusqu'à quel point l'évaluation de la production écrite est largement infléchie par la grammaire de la phrase. Nous clôturerons ensuite notre travail par un dernier axe dans lequel nous mettrons l'accent sur les différents critères et indicateurs à prendre en compte pour une évaluation à la norme de la production écrite à l'école primaire ; et surtout au cycle de consolidation, en prenant comme échantillon les classes de CM2 où, la production écrite constitue un domaine incontournable d'une part, et parce que ce niveau constitue les deux maillons finals de la chaîne de l'enseignement de la grammaire de phrase et de la grammaire textuelle d'autre part. Autrement dit, en arrivant à ce niveau, les élèves sont censés développer des compétences textuelles, accumuler une expertise linguistique et acquérir des connaissances grammaticales liées aux attendus de fin cycle 3 et au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S4C).

II. Positionnement théorique et institutionnel

1. La situation de l'évaluation à l'école élémentaire

L'évaluation est le moyen incontournable pour mesurer le degré de maîtrise des savoirs et de développement des compétences de nos élèves, elle fait partie également de référentiel de compétences que devrait maîtriser tout enseignant (Mauroux & Garcia-Debanc, 2013). Chez Maccario (1982), on lit qu'il s'agit de « prélever des informations, émettre un jugement au regard d'un référent et prendre une décision », une définition qui fait référence aux trois fameux types de l'évaluation. En effet, au cours d'une année scolaire, l'évaluation prend son essor avec une évaluation diagnostique visant à garantir la maîtrise des acquis précédents indispensables pour la construction des nouvelles notions ; et se poursuit avec une



évaluation formative tentant de s'assurer l'atteinte des objets tracés dans la phase de la planification de la leçon ; et prend fin avec une évaluation certificative à la fin de l'année scolaire ou à la fin d'une période scolaire visant une reconnaissance institutionnelle des acquis. Le choix de ce dernier type pour cette contribution trouve sa justification dans le fait qu'il constitue un référent inéluctable dans les examens nationaux et le pont à traverser pour atteindre la rive d'un niveau supérieur.

Quoi que ce soit son type, la recherche a montré l'absence d'un consensus entre les différents acteurs de la communauté éducative, et la délicatesse de l'évaluation, dans le fait qu'elle repose sur un processus multidimensionnel et multiréférentiel (Issaieva et al., 2011).

La prise en compte de ces processus et des indicateurs pertinents demeure un élément déterminant et crucial notamment au niveau de la production de l'écrit, qui n'a pas cessé de poser certains problèmes aux enseignants, particulièrement au niveau des évaluations textuelles où la grammaire de texte constitue une vocation et une finalité incontournable. « L'évaluation des compétences à traiter de l'écrit présuppose un certain nombre de questions : évaluer quoi ? Comment ? Dans quel cadre théorique ? Et finalement que faire des évaluations obtenues ? » (Écalle et Bouchafa, 2007).

L'évaluation est donc au cœur de nombreux débats et questionnements. Ce contexte nous a vraiment donné envie de choisir ce sujet : *La place de la grammaire de texte dans l'évaluation de la production écrite : cas de l'évaluation certificative de CM2*, pour notre présente recherche, espérons de participer à apporter un plus pour le domaine de l'évaluation en particulier, pour l'école primaire et la communauté scientifique et professionnelle en général bien que nous ne soyons que des nains juchés sur les épaules des géants comme l'affirme Bernard de Chartres.



2. La production écrite à travers les trois cycles de l'école primaire

La production écrite que ce soit autonome ou écriture tâtonnée, essayée (Ferreiro, 2000 ; David 2004, Rieben et al, 2005 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2006), suscite la curiosité des élèves et les invite à se servir de leur répertoire linguistique et de leur patrimoine culturel dans des situations significatives à travers des consignes stimulantes (Chartrand, 1997). Elle trouve ses racines dès les premiers pas de l'élève à l'école ; en effet, dès l'école maternelle, et tout au long de ses trois années, on demande aux élèves de tracer, de dessiner, et surtout d'écrire des lettres, des syllabes, des mots, voire des petites phrases ; elle trouve également des manifestations à travers la dictée à l'adulte : une activité langagière collective conviant les élèves à reconstruire un texte avec l'aide de l'enseignant qui l'écrit ensuite au tableau sous sa dictée (Canut et Guillou, 2015) ; et avec les premiers essais d'écriture autonome « La technique de dictée à l'adulte concerne l'une de ces étapes qui est la rédaction proprement dite. Ces expériences précoces de productions génèrent une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit. » (Programme de 2015).

Néanmoins, cette composante ne prend son vrai essor qu'à partir du cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2), et atteint un idéal-type dans les trois dernières années du cycle 3 : cycle de consolidation, notamment en CM2. Comme le montre les attendus des deux dernières années de ces deux derniers cycles (Eduscol, 2022):

A la fin de CE2, l'apprenant doit être capable d'/ de :

- ✓ Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche en lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue ;
- ✓ Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit en lien avec l'étude de la langue.

Quant aux élèves de CM2, en tant qu'objet de notre étude, ils devraient développer les compétences suivantes, qui se déclinent dans les deux domaines qui nous concernent comme suit :

- ❖ Etude de la langue (grammaire, orthographe, et lexique) :



✓ en rédaction de textes dans des contextes variés, maîtriser les accords dans le groupe nominal (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet dans des cas simples (sujet placé avant le verbe et proche de lui, sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif ou un complément du nom ou sujet composé de deux noms, sujet inversé suivant le verbe), ainsi que l'accord de l'attribut avec le sujet ;

✓ Raisonner pour analyser le sens des mots en contexte et en prenant appui sur la morphologie ;

✓ Être capable de repérer les principaux constituants d'une phrase simple et complexe.

❖ Ecriture :

✓ Écrire un texte d'une à deux pages adaptées à son destinataire ;

✓ Après révision obtenir un texte organisé et cohérent, ayant la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours de ce cycle.

En somme, le but ultime de cet enseignement-apprentissage, pour la discipline du français notamment dans son côté grammatical et textuel est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté capable de produire des productions normées. Cependant, comme on le sait, la production d'un texte à l'école primaire ne se limite pas aux règles grammaticales, mais elle fait appel, en outre de ces règles, à d'autres caractéristiques et d'autres lois textuelles liées au genre et au type du texte, comme le souligne Chartrand (1997) :

L'étude grammaticale à l'école a porté essentiellement sur le mot et sur la phrase. Munis de ces savoirs grammaticaux, les élèves devaient pouvoir écrire des textes grammaticalement corrects. Or, on le sait, un texte est bien autre chose qu'une suite de phrases grammaticalement correctes et ayant un sens intelligible. C'est une unité qui a ses propres lois dont certaines relèvent de son type (texte narratif, argumentatif...) et de son genre (conte, annonce publicitaire, fiche signalétique, éditorial, etc.) alors que d'autres relèvent de



la grammaire, mais d'une grammaire du texte. Il est donc nécessaire de définir les règles de structuration d'un texte et de ce qui fait sa cohérence.

On peut alors se demander quelles compétences seront mobilisées par les élèves de CM2 dans leurs écrits.

3. Les compétences de l'écriture à mobiliser en CM2

L'écriture en cycle 3 en général et en CM2 en particulier, ne se limite pas à l'apprentissage des règles ou à écrire sous un modèle-type particulier, mais c'est plutôt à côté de ces règles et ces modèles un tas de données permettant une approche plus complète et plus complexe de l'activité de l'écrit ; des données qui aideraient nos élèves à exprimer leurs pensées, et contribueraient à l'épanouissement de leur imagination pour entrer dans la culture de l'écrit et d'explorer les aspects les plus variés de l'écriture (Eduscol, 2022). Gombert (1991, p.145) précise à ce propos que « contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation. En d'autres termes des capacités métalinguistiques véritables. ».

L'activité langagière de l'écrit s'articule sur une série de compétences que l'élève est invitée à mobiliser, et que l'enseignant est amené à prendre en compte lors de la planification des épreuves et durant la correction des copies de ses élèves. Entre autres, de ces compétences, la compétence discursive, linguistique et textuelle :

- compétence discursive : communiquer par le langage, en se faisant un aller-retour entre l'oral et l'écrit ;
- compétence linguistique : s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis en mobilisant les différentes composantes liées à la grammaire de phrase ;
- compétence textuelle, elle s'articule autour du genre et du type de texte ; il s'agit de pratiquer divers usages du langage écrit : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.



En somme, l'activité de la production écrite fait appel à un amalgame de deux types de grammaires : une grammaire de texte et une grammaire de phrase.

4. La grammaire à l'école primaire :

a) La grammaire de phrase :

La grammaire, avec laquelle écrire est étroitement lié (Eduscol, 2022), est une discipline qui décrit et conceptualise les règles d'organisation d'une langue, elle constitue une sorte de sas entre la langue interne de l'apprenant et la langue normée, en développant ses capacités langagières. D'ailleurs, Cordier (1994) souligne le rôle important que joue le métalangage et l'étiquetage dans la compréhension des phénomènes grammaticaux et dans l'assimilation des notions grammaticales « D'une part, la grammaire est une des disciplines où le métalangage joue un rôle important, du fait de la nature des activités, fortement liées à l'étiquetage. D'autre part, s'il est essentiel que les élèves comprennent les notions utilisées, la nomination joue un rôle dans leur appréhension de ces notions et de leur importance. ». En lien avec ces deux idées, nous aimerions ajouter, à propos de ce sujet, que la grammaire de phrase a besoin à tout instant d'être réactivée et d'être contextualisée pour éviter tout oubli, et cela ne pourrait être abouti qu'à travers des activités de productions écrites que ce soient des tâches complexes ou de simples exercices.

D'ailleurs, le mot grammaire est un mot polysémique, il se ramifie en deux acceptions étroitement liées : une grammaire de phrase et une grammaire de texte, les deux tributaires d'un certain nombre de disciplines permettant de définir les compétences à développer, et qui orientent le choix des démarches pédagogiques, des approches didactiques à adopter et des contenus à enseigner. A l'école, diverses activités constituent la grammaire de phrase de la langue française : la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le lexique, sans ignorer l'activité de la dictée. Cependant, le travail sur ce premier type de grammaire est indissociable de celui de deuxième type à savoir la grammaire de texte.



b) La grammaire de texte :

Avant de frapper à la porte de la grammaire de texte, il apparaît évident de jeter un coup d'œil sur ce qu'est d'abord un texte, vu qu'il constitue la matière première de notre recherche d'une part, et vu que la compétence rédactionnelle demeure une compétence incontournable à développer chez nos élèves d'une autre part ; en outre, sa définition va nous permettre de constituer une idée sur ses principales composantes.

Lorsque nous avons feuilleté les feuilles des ouvrages des linguistes (Adam, Bronckart, Benveniste...), nous avons constaté qu'ils se mettent d'accord sur un tas d'éléments à plusieurs niveaux : énonciatif, syntaxique, sémantique, rhétorique, configurationnel et pragmatique (Nowakowska, 2005), que Chartrand (1997) les résume en disant qu' « un texte est une structure cohérente de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication » ; signalons ici également que J.M. Adam lie le texte avec l'écrit et laisse tomber le côté oral « J. M. Adam applique la notion de texte essentiellement à l'écrit, et laisse de côté le champ immense de l'oral » (Nowakowska, 2005).

D'après cette définition, et à l'exception de la structure formée par des phrases qui renvoie au niveau syntaxique et par voie de conséquence à la grammaire de phrase qui constitue une trousse d'outils ; on déduit la place capitale de la grammaire de texte, elle regroupe le niveau énonciatif (texte embrayé ou non-embrayé, énonciation historique ou du discours (Benveniste)), sémantique (la matière lexicale et son organisation) et pragmatique (intention de communication : faire rire, argumenter, raconter, etc.).

Dans le domaine scolaire, la grammaire textuelle s'appuie sur deux activités principales à savoir la production écrite et la lecture, sachant que l'apprentissage de la lecture doit précéder celui de l'écriture dans un objectif visant à permettre aux élèves d'exploiter et d'investir le texte de la lecture dans la production d'un nouveau texte , selon une tradition qui remonte au moins au début de la scolarité obligatoire (Chervel, 2006) ; et se nourrit des activités orales liées à la communication et aux actes de langage à travers une relation réciproque entre l'écrit et l'oral comme nous pouvons le lire « Les allers et retours entre compréhension et expression orale d'une



part, compréhension et expression écrite d'autre part, contribuent progressivement à l'accès à l'écrit structuré, pour traduire sa pensée tout en respectant les contraintes liées à la forme. » (Eduscol, 2022).

Sous ce rapport, la grammaire de texte fait l'objet de certains éléments, tout d'abord, au niveau de la forme qui permet au lecteur dès le premier coup d'œil de se situer dans le genre du texte, car on n'écrit pas une lettre à la même façon qu'une recette de cuisine ou un poème ; d'autres marques typographiques trouvent leur écho dans les titres, les dispositions des paragraphes et les illustrations, etc. En outre, un texte peut avoir, un type, ou plusieurs types avec fusion que Bronckart (2022) appelle des archétypes, et qu'on les rencontre également chez Adam (2011) sous le nom de séquences, un texte peut avoir plusieurs séquences qui peuvent être identifiées des régularités transversales aux genres. Un texte est également caractérisé par un thème, avoir la compétence de progresser ce thème (Genevay, 1994) en propos est largement recommandée. D'ailleurs, si la concordance des temps dans un texte fait partie de la grammaire de mot ou de phrase, l'utilisation adéquate des temps et des modes verbaux est un phénomène essentiellement textuel (Chartrand, 1997). Sans ignorer d'autres traits textuels, entre autres, la taille du texte et son destinataire c'est-à-dire son lecteur (on n'écrit pas à un directeur de la même façon qu'un ami) « écrire un texte d'une à deux pages adaptées à son destinataire » (Eduscol, 2022) et la qualité de la présentation du produit.

La connaissance de ces caractéristiques textuelles ne s'enseigne pas à travers les activités réflexives sur la langue mais, c'est une habileté qui s'acquiert ; elle se développe d'une façon indirecte et implicite, son développement est confié aux discussions provoquées par la lecture des textes et leur analyse entre l'enseignant et ses élèves, et à la culture générale de nos élèves.

En somme, la mise en œuvre des caractéristiques de la grammaire de texte, permettant à nos élèves et à nos enseignants d'être conscients sur la présence deux faces de la monnaie de leurs textes, la progression thématique (Genevay, 1994) vers une fin adéquate, la composition du texte, la cohérence textuelle et la segmentation, etc. ne tiennent la route qu'en les représentant d'une manière claire (Nowakowska, 2005) et stylistique par le recours à ces deux types de grammaire : la grammaire de phrase et la grammaire de texte.



III. La partie analytique :

Dans cette partie pratique, nous focalisons particulièrement sur la façon avec laquelle les enseignants-échantillons corrigent-ils la production de l'écrit de leurs apprenants. Nous avons diversifié le choix de sujet : les personnages à décrire sont divers ; mais nous avons opté la même consigne dans laquelle les enseignants invitent leurs élèves à observer attentivement l'image support et de décrire par la suite le personnage présenté par chaque image en faisant des phrases.

Avant d'entrer dans le vif de notre sujet qui est l'analyse de la correction des copies ; nous aimons nous arrêter sur les premiers éléments de cette situation évaluative ; car, nous avons constaté un certain nombre de remarques notamment en matière de notre sujet, à savoir la grammaire de texte et la grammaire de phrase et la concurrence entre les deux voire la domination de la dernière sur la première.

En effet, d'après cette consigne proposée par les enseignants de CM2, on vise à développer la compétence liée à l'écrit. Et qui dit écrit, dit une production structurée et cohérente nécessitant un bagage encyclopédique et la réactivation de tout un savoir propice et une culture générale pour résoudre cette situation problème langagière. Néanmoins, dans la consigne nous lisons : « Observe attentivement ce personnage, puis décris-le avec le plus de détails possibles en faisant de phrases ».

Dans cette consigne, nous n'avons aucune allusion à la grammaire de texte. On n'a pas demandé aux élèves de rédiger ni d'écrire un texte ou un paragraphe mais, des phrases. Le fait que l'enseignant – et nous ne voulons pas par cela dégrader sa valeur et le dévaloriser, l'enseignant est une couronne sur nos têtes, qui mérite tout notre respect et notre estimation – mais, notre objectif est de montrer que le système éducatif dans son entier, en France comme ailleurs dans les pays où le français constitue un pilier et un socle dans l'enseignement, cible une grammaire textuelle, mais accorde une place saillante et prépondérante à la grammaire de phrase.

En revenant à la fin de la consigne, les enseignants, qui ont préparé l'évaluation, cherchaient à ce que les élèves écrivent des phrases. Ils montrent à leur propre voix transcrite dans la consigne, qu'ils comptent sur la grammaire de



phrase ; alors qu'ils visent implicitement –si on leur demande, croyez-moi – à ce que leurs élèves écrivent un texte ou un paragraphe cohérent.

Le recours excessif à la grammaire de phrase dans les productions de l'écrit trouve également son écho dans la grille de la correction qui accompagne la consigne :

Les critères de l'évaluation	Élève	Enseignant
J'ai mis un titre.		
J'ai d'abord décrit physiquement mon personnage : taille, corpulence, visage, yeux, cheveux, nez, habillement...		
J'ai ensuite décrit moralement mon personnage : caractère, qualité, défauts...		
J'ai utilisé une seule fois les verbes être et avoir. (J'ai pensé à utiliser la virgule).		
J'ai corrigé les erreurs d'orthographe.		

Figure 1 : la grille de la correction proposée par les enseignants de CM2



A partir de cette grille d'évaluation, nous relevons les éléments suivants :

Les aspects de la grammaire de texte	Les aspects de la grammaire de mot & de phrase
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le titre ✓ D'abord (locution adverbiale, établissant un ordre chronologique) ✓ J'ai décrit physiquement ✓ J'ai décrit moralement ✓ La virgule : elle joue ici le rôle d'une conjonction de coordination, elle tisse le lien entre les phrases et assume la cohésion du texte ou du paragraphe 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lexique vestimentaire : habillement ✓ Lexique corporel : taille, corpulence, visage, yeux, cheveux et nez ✓ Lexique moral : caractère, qualités, défauts... ✓ La conjugaison : le verbe être et avoir ✓ Les erreurs d'orthographe ✓ La ponctuation : l'emploi de la virgule ✓ Les locutions : d'abord

Il s'avère de la comparaison de ces éléments de ces deux grammaires l'omniprésence des éléments-poussins écloses des œufs pondus par une poule de la grammaire de phrase. Ces éléments-poussins concernent la syntaxe, la conjugaison, le lexique, l'orthographe et la dictée ; c'est-à-dire, les fameuses et traditionnelles disciplines qu'on rencontre souvent dans les manuels scolaires.

Notons également, ici l'ancrage de la consigne dans la situation de communication par le biais des déictiques et des embrayeurs personnels (j'ai, mon), temporel notamment par l'emploi de l'impératif de l'indicatif (observe, décris) ; ce qui donne envie à l'apprenant d'approprier la tâche et de sentir qu'elle est à lui. Ainsi le choix de personnages drôles du monde humain et animal ne pourrait que motiver l'apprenant à réaliser la tâche qu'on lui a confiée. Mais, comment les enseignants ont-ils corrigé les productions des élèves ? Selon une approche grammaticale de texte ou Selon une approche grammaticale de phrase ? Ou par la prise en compte des deux en concomitance ? La description de « Les deux Dupont et Dupont » par le premier élève (voir annexe 1) fera l'objet de notre analyse dans la station suivante.



1) Description de « Les deux Dupond et Dupont » par le premier apprenant :

Avec une belle écriture à l'aide d'un stylo bleu, l'apprenant a réussi la consigne dans l'ensemble (voir annexe 1). L'enseignant lui récompense par un « très bien » codé par « tf » décodé par l'apprenant à l'aide d'un contrat didactique. La relecture de la production de l'apprenant permet de faire émerger certaines erreurs textuelles implicites et phrastiques explicites liées dans l'ensemble à l'accord et l'oubli de certains accents. Ce dernier point, c'est-à-dire l'oubli d'accent est la seule erreur prise en compte par l'enseignant-correcteur tout au long de la production écrite ; l'enseignant a identifié cette erreur dans le mot « canne » orthographié par l'apprenant : « câne », avec un accent circonflexe sur a.

Il s'agit ici d'un autre exemple qui prouve la concentration des enseignants sur les erreurs liées à la grammaire phrastique. En effet, Le caractère explicite de ces dernières donne un coup de poing visuel et attire de plus l'attention par ses vices.

Avant de clôturer cette partie, notons également la disposition des deux paragraphes. L'élève en réactivant ses savoirs, il a bien pris en compte un caractère de la grammaire de texte. C'est le fait de consacrer le premier paragraphe à la description physique de son personnage et le deuxième paragraphe à la description morale de celui-ci.

2) Description de « Harry Potter » par le deuxième apprenant (voir annexe 2) :

Pour le deuxième élève à qui nous avons confié la description de « Harry Potter » (voir annexe 2). Il avait un peu plus de chance que son prédécesseur. L'élève précédent, avec « Les Dupond et Dupont » en lien avec la grammaire de phrase sur laquelle on se focalise de plus, devrait faire attention à l'accord du sujet qui au pluriel, cependant le présent élève s'y est échappée.

Comme était le cas avec la correction de la copie précédente, le stylo rouge de l'enseignant a chassé quatre trésors d'erreurs, dont trois font l'objet de la grammaire de phrase et un fait l'objet de la grammaire textuelle :

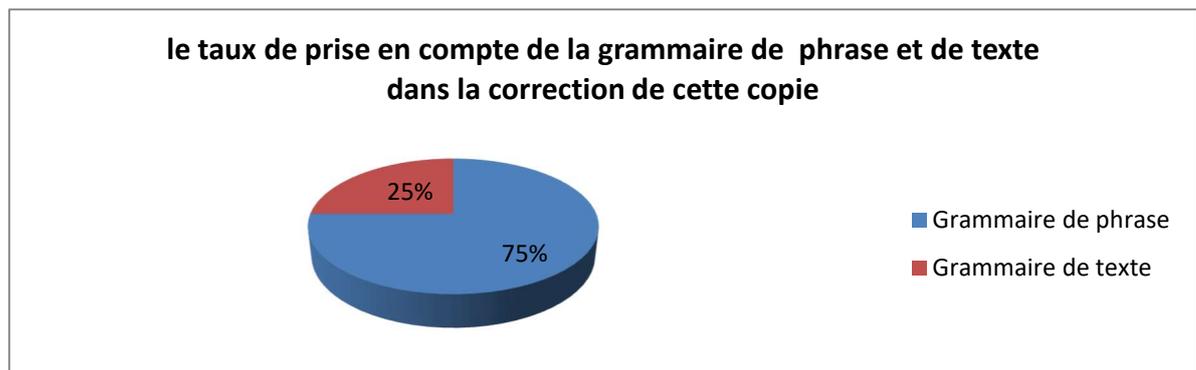


❖ Pour les trois erreurs en lien avec la grammaire phrastique :

Erreur	Correction	Type d'erreur	Discipline
Eclaire	Et	Problème de conjonction de coordination	Syntaxe
Eclaire	Clairs	Accord	Orthographe
Un pul	Un pull	Orthographique	Orthographe

❖ Pour la grammaire textuelle, l'enseignant a signé, à l'aide d'un trait oblique, uniquement à son élève qu'il faut séparer les deux paragraphes de la description physique et morale

Le graphique suivant nous donne une vision claire sur la domination de la grammaire de phrase et son omniprésence dans la correction de cette copie :



3) Description de « Le zormitte » par le troisième apprenant (voir annexe 3) :

Dans la troisième station de notre analyse, nous toquons la porte de la production d'un troisième élève avec son personnage fabuleux du monde animal : Le zormitte. Ici aussi l'enseignant a découvert quatre erreurs, mais cette voici elles sont toutes liées à la grammaire de phrase (voir annexe 3) : la couleur rouge du correcteur indique le manque d'un accent à la préposition « à » : l'apprenant confond entre ces deux homophones : « à » préposition et le « a » verbe avoir au présent de l'indicatif conjugué avec la troisième personne de singulier. Il indique également un souci au niveau de l'accord des adjectifs de couleurs (violèt au lieu de



violètes). L'avant-dernière erreur concerne l'oubli du pronom personnel « il » dans la phrase « y a une lune ». La dernière erreur est la récurrence de permutation entre les deux homophones « à » et « a », en effet dans la phrase « il a l'air gentil » l'apprenant à orner le « a » par un accent grave.

Nous constatons ici également la place prédominante qu'occupe la grammaire de phrase au détriment de la phrase de texte lors de la correction.

4) Description de « Quel vilain rat » par le quatrième apprenant :

Nous arrivons à la dernière station de notre analyse dans le jardin des deux grammaires textuelle et phrastique dans lequel nous avons essayé de mettre en exergue ce stéréotype qui consiste à accorder plus d'attention à la grammaire de phrase par rapport la grammaire de l'autre rive à savoir la grammaire de phrase.

La correction de cette dernière production, où on invite l'apprenant à décrire le rat « Quel vilain rat ! » (Voir annexe 4 et annexe 4 suite), ne fait l'exception. A l'instar des copies précédentes, l'enseignant en corrigeant accorde une attention saillante aux erreurs de la grammaire de phrase. Dans la présente correction seule une erreur a été détectée par le correcteur : (il reste gentile) gentile au lieu de gentil.



IV. Conclusion :

A l'école, dès un précoce âge, on vise à ce que nos chers élèves maîtrisent les savoirs fondamentaux : écrire, parler, compter et respecter l'autrui. Pour la compétence en matière de l'écrit. On cherche à ce que l'apprenant soit capable de surmonter des situations linguistiques rencontrées : décrire un personnage, raconter une histoire, rédiger un compte rendu, donner son point de vue, défendre une idée... On vise alors une compétence finale textuelle qui varie selon le type, le genre et les circonstances. Cependant, l'analyse de la correction des copies de la production de l'écrit de l'évaluation certificative des élèves de CM2 montre que la grammaire de phrase se triomphe sur de la grammaire de texte. Une idée qui se consolide également par le nombre des activités et des disciplines liées à la première au détriment de la dernière dans les manuels scolaires.

Il ressort de l'analyse de cette panoplie de copies que, la grammaire de phrase et la grammaire de texte constituent la pile et la face de la même monnaie, elles se côtoient dans le même objectif : rendre le texte harmonieux au niveau du fond et de la forme, pourvu de toute vice grammaticale et textuelle. Ecrire ou corriger un texte exige la réactivation de son encyclopédie en matière de ces deux grammaires.



Bibliographie

- Combettes, B. (1993). Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques. *Pratiques*, 77(1), 43-57.
- Dechamboux, L. (2018). *L'enquête formative dans le paradigme de l'évaluation située : une modélisation inactive de l'activité évaluative d'enseignantes lors de séances de production écrite au CP* (Doctoral dissertation, University of Geneva).
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, (1), 59-74.
- Elalouf, M. L., Bronckart, J.-P. (2022). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme sociodiscursif*. Deuxième édition revue et corrigée. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 288 p. ISBN: 978-2-35935-266-5. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*.
- Favart, M., & Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*, 50(3), 273-285.
- Gagnon, R., Monnier, A., & Dolz, J. (2014). L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 161-162.
- Garcia-Debanc, C. (2018). Évaluer les productions écrites : enjeux, critères, points de vigilance. *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*, 15- 38.
- Giguère, J., & Reuter, Y. (2003). Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire. *Les cahiers THÉODILE*, 4, 103-121.
- Gombert, J. É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 3(1), 143-156.
- Issaieva, É., Pini, G., & Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation: une convergence existe-t-elle?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (176), 5-26.
- Lang, E., Clément, D., & Grünig, B. (1972). Quand une grammaire de texte est-elle plus adéquate qu'une grammaire de phrase. *Langages*, (26), 75-80.
- Lavieu-Gwozdz, B. (2013). Évaluation et production d'écrits. *Le français aujourd'hui*, (2), 83-93.



Marmy Cusin, V.-M.-F. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle: entre les dire et les faire* (Doctoral dissertation, University of Geneva).

Mauroux, F., & Garcia-Debanç, C. (2013). Analyse d'épreuves pour évaluer les compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (47), 149-170.

Nowakowska, A. (2005). Jean-Michel Adam, La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours. *Cahiers de praxématique*, (44), 169-172.

Paret, M.-C. (2003). Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes. La grammaire textuelle.

Tobola-Couchépin, C., Sanchez-Abchi, V.-S. & Dolz-Mestre, J. (2016). Pratiques d'évaluation de la production écrite à l'école primaire: outils et régulations. *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique, outil didactique et politique*. Presses de l'Université de Namur.

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige.91173>

Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase: la grammaire du texte.

Vigarello, G., Maccario, B. (1983). Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives. *Revue française de pédagogie*, 65(1), 82- 83.

Viprey, J. M. (2011). Jean-Michel Adam, La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (32), 182-185.