

Sobre gramática e ensino: um retorno à questão sob a ótica de Ecaterina  
Bulea Bronckart

Sur la grammaire et l'enseignement: un retour à la question du point de  
vue d'Ecaterina Bulea Bronckart

Ana Maria de Mattos Guimarães  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
[anag@unisinos.br](mailto:anag@unisinos.br)

Anderson Carnin  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
[acarnin@unisinos.br](mailto:acarnin@unisinos.br)

Ecaterina Bulea Bronckart  
Université de Genève  
[ecaterina.bulea@unige.ch](mailto:ecaterina.bulea@unige.ch)

## Entrevistada

**Ecaterina Bulea Bronckart** é professora associada de didática da língua francesa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Seu trabalho de pesquisa abrange principalmente três áreas: (i) o ensino de francês como primeira língua, com particular ênfase no ensino da gramática e nas articulações internas da disciplina “língua francesa”; (ii) as teorias gerais da linguagem, particularmente reexaminando a obra fundadora de Ferdinand de Saussure; (iii) o papel da linguagem no processo de desenvolvimento psicológico e no desenvolvimento profissional de professores, analisando nesse contexto os efeitos de interações verbais e abordagens para a análise de práticas. Entre suas diversas publicações, destacamos *Didactique de la grammaire. Une introduction illustrée* (2015); *Langage, interprétation de l’agir et développement* (2014); *As unidades semióticas em ação. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo* (2017, com Jean-Paul Bronckart); *Former à l’enseignement de la grammaire* (2017, com Roxane Gagnon); *Le projet de Ferdinand de Saussure* (2010, com Jean-Paul Bronckart e Cristian Bota). Ecaterina Bulea Bronckart participará do *VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo*, em julho de 2019, na Unisinos em Porto Alegre.

## Entrevistadores

**Ana Maria de Mattos Guimarães** é professora titular na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, e pesquisadora do CNPq. Tem experiência nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase em formação continuada de professores de língua e ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Suas pesquisas atuais estão ligadas ao uso dos gêneros textuais na aprendizagem de língua materna, à elaboração de material didático baseado no conceito de gênero textual e a análises do trabalho educacional. Tem se preocupado em analisar o agir docente em salas de aula de Língua Portuguesa, sobretudo as interações professor/alunos.

**Anderson Carnin** é professor na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Tem experiência na área da Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino de língua materna, trabalho docente, formação inicial/continuada de professores, desenvolvimento profissional docente, gêneros de texto, desenvolvendo suas pesquisas sob o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo.

**Ana Maria de Mattos Guimarães (AG) e Anderson Carnin (AC):** Você poderia nos falar um pouco sobre seu percurso de formação acadêmica e profissional?

*Pourriez-vous nous parler un peu de votre parcours académique et professionnel?*

**Ecaterina Bulea Bronckart (EBB):** Primeiramente, eu me formei professora e trabalhei por três anos como professora de anos iniciais e professora de Francês como Língua Estrangeira (FLE) na Romênia. Depois dessa primeira experiência, comecei meus estudos de Psicologia, na Universidade de Cluj, e, posteriormente, graças a uma bolsa da Confederação Suíça, continuei meus estudos na Universidade de Genebra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPSE) e na Escola de Língua e Civilização Francesa da Faculdade de Letras. Minha carreira acadêmica tem, portanto, sido construída na alternância e na interação entre as Ciências da Educação, especialmente o ensino de línguas, a Psicologia do Desenvolvimento e as Ciências da Linguagem. O diálogo entre essas ciências sempre sustentou minhas pesquisas, mesmo que algumas delas acentuem mais fortemente um ou outro desses campos científicos.

Em 2000, no final dos meus estudos de graduação, tive a oportunidade de me envolver na FPSE como assistente de pesquisa e integrar a equipe de pesquisa *Langage - Action - Formation* (LAF), liderada por Jean-Paul Bronckart. A entrada no grupo LAF foi decisiva, tanto em nível teórico quanto em nível epistemológico e metodológico, pois eu tive a oportunidade de trabalhar em vários projetos e integrar redes de pesquisa, incluindo a Rede Internacional do ISD que começava a se expandir

naquele momento. Entre os principais projetos que marcaram a minha carreira acadêmica, vou mencionar dois: o projeto LAF na análise de ações e discursos no local de trabalho (ver Bronckart e Grupo LAF, 2005), que me permitiu aprofundar o problema do papel da linguagem no desenvolvimento humano, especialmente no desenvolvimento profissional, e desenvolver a abordagem das “figuras de ação” (cf. Bulea Bronckart, 2010; 2014); e o projeto sobre a reconstrução e interpretação do trabalho de Ferdinand de Saussure (ver Bronckart, Bulea e Bota, 2010). Esses dois projetos de pesquisa foram uma oportunidade para que eu fizesse dois “passos paralelos”, talvez surpreendentes, mas muito formativos.

O primeiro é de ordem metodológica: como parte da pesquisa do LAF, observei e analisei não o trabalho docente, que também fazia parte do projeto, mas o trabalho de enfermagem, que era totalmente desconhecido para mim. Assim, eu tive que desenvolver a análise da atividade e o olhar clínico enquanto aprendia os gestos necessários para entender uma profissão e um contexto profissional novos. A confrontação, nessas condições, à complexidade da atividade profissional me mostrou até que ponto a decodificação do agir requer estar atento às interpretações feitas pelos diferentes atores envolvidos, construir e reconstruir sentidos, desconfiar das evidências.

O segundo “passo paralelo” é de ordem teórica e epistemológica: o trabalho sobre a obra de Saussure me inspirou a reavivar um interesse mais antigo pela filosofia da ciência e a atravessar a história de alguns conceitos centrais da linguística e física termodinâmica (“sistema”, “sinal/signo”, “temporalidade”, “irreversibilidade”, “entropia”, etc.). Questionar a analogia epistemológica entre a linguística saussuriana e a termodinâmica me permitiu aprender lições importantes sobre a historicidade dos conhecimentos humanos e das disciplinas científicas, mas também aprender a cautela necessária para alavancar um pensamento metadisciplinar sem cair em armadilhas reducionistas, às vezes presentes em popularizações ou usos metafóricos de noções.

Foi com essa bagagem de experiências que me juntei, em 2012, ao grupo de pesquisa *Didactique des langues – Groupe de recherche pour l’analyse du français enseigné* (GRAFE), liderado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz; equipe da qual hoje tenho a honra de coliderar com Joaquim Dolz. Dessa forma, recentrei meus trabalhos na didática da primeira língua, com um enfoque no ensino e aprendizagem deste sistema específico que é gramática, mas sem negligenciar as preocupações de ordem linguística ou psicológica do desenvolvimento.

*J’ai d’abord accompli une formation à l’enseignement et j’ai exercé pendant trois ans le métier d’enseignante primaire et de professeure de français langue étrangère (FLE) en Roumanie. Après cette première expérience professionnelle, j’ai entamé des études de psychopédagogie à l’Université de Cluj, puis, grâce à une bourse de la Confédération suisse, j’ai poursuivi mes études à l’Université de Genève, à la Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation (FPSE) et à l’Ecole de langue et de civilisation françaises de la Faculté des lettres. Mon parcours académique s’est ainsi construit dans l’alternance et l’interaction entre les sciences de l’éducation, tout particulièrement la didactique*

*des langues, la psychologie du développement et les sciences du langage. La mise en dialogue de ces disciplines a toujours sous-tendu mes recherches, même si certaines d'entre elles accentuent plus fortement l'un ou l'autre de ces domaines scientifiques.*

*En 2000, à la fin de mes études de licence, j'ai eu la chance d'être engagée à la FPSE comme assistante et d'intégrer l'équipe de recherche Langage – Action – Formation (LAF) dirigée par Jean-Paul Bronckart. Cette insertion dans le LAF a été décisive, aussi bien au niveau théorique et épistémologique que méthodologique, puisque j'ai eu l'occasion de collaborer à plusieurs projets et d'intégrer des réseaux de recherche, notamment le réseau international de l'ISD qui se mettait précisément en place. Parmi les projets importants, qui ont marqué mon parcours académique, je mentionnerai deux: le projet LAF portant sur l'analyse des actions et des discours en milieu de travail (cf. Bronckart et Groupe LAF, 2005), qui m'a permis d'approfondir la problématique du rôle du langage dans le développement humain, en particulier dans le développement professionnel, et d'élaborer l'approche des « figures d'action » (cf. Bulea Bronckart, 2010 ; 2014); et le projet portant sur la reconstruction et l'interprétation de l'œuvre de Ferdinand de Saussure (cf. Bronckart, Bulea & Bota, 2010). Ces deux projets de recherche ont été pour moi l'occasion de faire aussi deux « pas de côté », peut-être surprenants, mais très formateurs.*

*Le premier est d'ordre méthodologique: dans le cadre de la recherche du LAF, j'ai observé et analysé non pas le travail enseignant, qui faisait aussi partie du projet, mais le travail infirmier, qui m'était totalement inconnu. J'ai dû ainsi me former à l'analyse de l'activité et au regard clinique tout en apprenant les gestes nécessaires pour comprendre un métier et un contexte professionnel nouveaux. La confrontation, dans ces conditions, à la complexité de l'activité professionnelle m'a montré à quel point décoder l'agir demande d'être attentif aux interprétations qu'en font les différents acteurs impliqués, de construire et reconstruire des significations, de se méfier des évidences.*

*Le deuxième « pas de côté » est d'ordre théorique et épistémologique: le travail sur l'œuvre saussurienne m'a incitée à renouer avec un intérêt plus ancien pour la philosophie des sciences et à croiser l'histoire de certains concepts centraux de la linguistique et de la physique thermodynamique (« système », « signe », « temporalité », « irréversibilité », « entropie », etc.). Questionner l'analogie épistémologique entre la linguistique saussurienne et la thermodynamique m'a permis de tirer des leçons importantes sur l'historicité des connaissances humaines et des disciplines scientifiques, mais aussi d'apprendre la prudence nécessaire pour mettre à profit une pensée métadisciplinaire, sans tomber dans des pièges réductionnistes, parfois présents dans les vulgarisations ou les usages métaphoriques des notions.*

*C'est avec ce bagage d'expériences que j'ai rejoint en 2012 l'équipe de recherche Didactique des langues – Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE), dirigée par Bernard Schnewly et Joaquim Dolz; équipe que j'ai l'honneur de codiriger aujourd'hui avec Joaquim Dolz. J'ai donc recentré mes travaux sur la didactique de la langue première, avec un accent sur*

*l'enseignement et l'apprentissage de ce système particulier qu'est la grammaire, mais sans négliger pour autant des préoccupations d'ordre linguistique ou de psychologie du développement.*

**AG e AC:** O ensino de gramática na escola (em contexto suíço e, mais amplamente, francófono) tem sido uma de suas preocupações. Você poderia contextualizar ao leitor brasileiro como isso se tornou seu objeto de pesquisa e que projeto você vem desenvolvendo sobre isso atualmente? Que tipo de problemas o ensino gramatical enfrenta, hoje, em seu contexto de pesquisa?

*L'enseignement de la grammaire à l'école (dans le contexte suisse et plus largement francophone) a été l'une de vos préoccupations. Pourriez-vous expliquer au lecteur brésilien comment cela est devenu votre objet de recherche et quel projet avez-vous développé à ce sujet ces derniers temps? À quels types de problèmes l'enseignement de la grammaire est-il confronté dans votre contexte de recherche?*

**EBB:** Meu interesse pelo ensino da gramática está enraizado nas preocupações com o funcionamento da linguagem e das línguas que acabei de mencionar. A inserção no GRAFE me deu, além de tudo, a oportunidade de desenvolver este campo de pesquisa de forma coletiva, graças à criação, em 2013, de um subgrupo do GRAFE, que chamamos de GRAFE'MAIRE, e que reúne pesquisadores e formadores de todos os cantões da Suíça francófona. São colegas que conhecem muito bem as instituições escolares e de formação de professores, e juntos conseguimos chegar à constatação de que existe uma necessidade real de pesquisa e de formação nesse campo na Suíça, como em outros países, incluindo o Brasil.

Constatamos que, apesar da renovação do ensino gramatical iniciado na Suíça no final dos anos 1970, esse ensino ainda encontra dificuldades: os alunos têm problemas importantes de domínio prático e teórico de noções e regras gramaticais fundamentais, e muitos professores ficam desorientados pela heterogeneidade dos sistemas nocionais e dos métodos propostos nos programas e manuais atuais. O ensino renovado parece ter avançado no que tange a princípios, conteúdos de ensino e abordagens que, apesar da sua validade linguística e teórica, não chegaram realmente às práticas de sala de aula. Evidentemente, é necessário diferenciar o que se deseja enquanto educadores, pesquisadores e formadores, e o que acontece realmente nas escolas. Deve-se levar em consideração os fenômenos de resistência, de práticas sedimentadas que, como Dolz e Schneuwly mostraram, são inerentes, uma vez que velhas práticas coexistem com as novas e essas diferentes camadas de práticas se interpenetram de maneira mais ou menos coerente e feliz. No entanto, a situação descrita acima levanta questões, as quais se tornou urgente responder, entre as quais:

- se se admite que o ensino gramatical deve permitir que os alunos tanto construam conhecimentos sobre o sistema da língua como desenvolvam competências úteis para a produção e

compreensão de textos, como conceber e como pôr em prática eficazmente esta articulação, a qual não é óbvia? Que engenharias didáticas desenvolver nessa área?

- se se admite, como é a tendência hoje em didática do francês, que a gramática inclui não apenas as regras da sintaxe frástica, mas também as da textualidade, os métodos de ensino nestes dois eixos (sintaxe e textualidade) devem ser semelhantes ou diferentes? A extensão da noção de gramática é, finalmente, relevante ou não?

- em termos de transposição didática, como administrar a heterogeneidade e a evolução (aliás, legítimas) dos modelos teóricos de referência, sem que isso leve a incoerências didáticas, particularmente no nível dos objetos de ensino e sua progressão?

Essas perguntas estão no coração do projeto de pesquisa atualmente conduzido pelo grupo GRAFE'MAIRE, projeto que recebeu em setembro de 2018 financiamento da Fundação Nacional Suíça de pesquisa científica para os próximos quatro anos.

*Mon intérêt pour l'enseignement de la grammaire s'enracine dans les préoccupations pour le fonctionnement du langage et des langues que je viens d'évoquer. L'insertion dans le GRAFE m'a donné en plus l'opportunité de développer ce champ de recherche de manière collective, grâce à la création en 2013 d'un sous-groupe du GRAFE, que nous avons appelé GRAFE'MAIRE, et qui réunit des chercheurs et des formateurs de tous les cantons de la Suisse romande. Ce sont des collègues qui connaissent très bien les institutions scolaires et de formation des enseignants, et nous avons pu dresser ensemble le constat qu'il y avait un réel besoin de recherche et de formation en ce domaine en Suisse, comme dans d'autres pays, y compris le Brésil.*

*Nous avons constaté que, malgré la rénovation de l'enseignement grammatical initiée en Suisse à la fin des années 1970, cet enseignement rencontrait toujours des difficultés: les élèves ont d'importants problèmes de maîtrise pratique et théorique des notions et règles grammaticales fondamentales, et nombre d'enseignants sont désorientés par l'hétérogénéité des systèmes notionnels et des méthodes proposés dans les programmes et les manuels actuels. L'enseignement rénové semble avoir avancé des principes, des contenus d'enseignement et des démarches qui, malgré leur validité linguistique et théorique, n'ont pas vraiment pénétré dans les pratiques de classe. Bien évidemment, il faut toujours faire la différence entre ce que l'on souhaite en tant que didacticiens, chercheurs et formateurs, et ce qui se passe de fait dans les écoles; il faut prendre en considération les phénomènes de résistance, de sédimentation des pratiques qui, comme l'ont montré Dolz et Schneuwly, sont inhérents puisque des pratiques anciennes coexistent avec les nouvelles, ces différentes couches de pratiques s'interpénétrant de manière plus ou moins cohérente et heureuse. Néanmoins, la situation décrite ci-dessus pose des questions auxquelles il devient urgent de répondre, parmi lesquelles:*

*- si on admet que l'enseignement grammatical doit permettre aux élèves à la fois de construire des connaissances du système de la langue et de développer des compétences utiles pour la production*

*et la compréhension de textes, comment concevoir et comment mettre en pratique efficacement cette articulation, qui ne va pas de soi? Quelles ingénieries didactiques développer en ce domaine?*

*- si on admet, comme c'est la tendance aujourd'hui en didactique du français, que la grammaire inclut non seulement les règles de la syntaxe phrastique, mais aussi celles de la textualité, les méthodes d'enseignement sur ces deux axes (syntaxe et textualité) doivent-elles être similaires ou différentes? L'extension de la notion de grammaire est-elle, finalement, pertinente ou non?*

*- en termes de transposition didactique, comment gérer l'hétérogénéité et l'évolution (par ailleurs légitimes) des modèles théoriques de référence, sans que cela ne conduise à des incohérences didactiques, notamment au niveau des objets d'enseignement et de leur progression?*

*Ces questions sont au cœur du projet de recherche que conduit actuellement le groupe GRAFE'MAIRE, projet qui a reçu en septembre 2018 un financement de la part du Fonds National Suisse de la recherche scientifique pour les quatre années à venir.*

**AG e AC:** No contexto brasileiro, o ensino de língua portuguesa abrange em uma mesma disciplina escolar, competências relacionadas à produção textual, leitura, oralidade e análise linguística. Isso se dá da mesma forma no contexto suíço?

*Dans le contexte brésilien, l'enseignement de la langue portugaise englobe, dans la même discipline scolaire, les compétences liées à la production textuelle, à la lecture, à l'oralité et à l'analyse linguistique. Est-ce la même chose dans le contexte suisse?*

**EBB:** Se nos referimos às prescrições suíças francófonas atualmente em vigor, pode-se responder “sim” sem muita hesitação. A análise dos dois documentos principais, a saber, o que define a disciplina “francês” no ensino obrigatório, intitulado *Ensino/aprendizagem na Suíça francófona: orientações* (CIIP, 2006), e nosso *Plano de estudos na Suíça francófona* (CIIP, 2010), permite destacar efetivamente uma concepção dita “integrada” da disciplina “francês”, que enfatiza a articulação entre produção escrita e oral, compreensão escrita e oral e funcionamento da língua. Essa articulação é suportada pela noção de texto, sendo o texto considerado como o quadro organizador que estrutura todas as aprendizagens languageiras. A expressão “funcionamento da língua” equivale ao que também é chamado de “gramática no sentido alargado”, que inclui a sintaxe, a conjugação, o léxico, a ortografia e os elementos de textualização.

Se nos referimos aos manuais de francês, a resposta é mais complexa, pois nem todos correspondem à orientação integrada dada à disciplina, o que, certamente, suscita um conjunto de dificuldades no campo escolar e na formação de professores.

*Si l'on se réfère aux prescriptions romandes actuellement en vigueur, on peut répondre « oui » sans trop d'hésitation. L'analyse des deux documents principaux, en l'occurrence celui qui fixe le*

*contour de la discipline « français » à l'école obligatoire, intitulé Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations (CIIP, 2006), et notre Plan d'études romand (CIIP, 2010), permet de mettre en évidence effectivement une conception de la discipline « français » dite « intégrée », qui met en avant l'articulation entre production écrite et orale, compréhension écrite et orale, et fonctionnement de la langue. Cette articulation a comme support la notion de texte, le texte étant considéré comme le cadre organisateur qui structure tous les apprentissages langagiers. L'expression « fonctionnement de la langue » équivaut à ce qui est appelé aussi « grammaire au sens large », qui inclut la syntaxe, la conjugaison, le lexique, l'orthographe et des éléments de textualisation.*

*Si l'on se réfère aux manuels de français, la réponse est plus complexe, dans la mesure où ceux-ci ne correspondent pas tous à l'orientation intégrée donnée à la discipline, ce qui suscite bien sûr un ensemble de difficultés sur le terrain scolaire et dans la formation des enseignants.*

**AG e AC:** Em sua perspectiva, como o conhecimento de gramática contribui para o desenvolvimento de competências de compreensão/produção textual dos alunos?

*Selon vous, en quoi la connaissance de la grammaire contribue-t-elle au développement des compétences de compréhension / production verbales des étudiants?*

**EBB:** Trata-se de um grande problema, que permanece para mim como uma questão empírica, e espero poder respondê-la mais concretamente à medida que nosso projeto de pesquisa avança. O essencial parece-me, a princípio, não cair numa espécie de ideologia, fazendo um *slogan* da ideia de que a gramática, compreendendo a sintaxe, contribui forçosa e automaticamente para melhor ler, escrever e falar. A questão sobre como e em que essa contribuição é possível permanece em aberto. Se se pensa em escrita, escrever significa utilizar ortografia correta ou produzir textos? A questão da contribuição da gramática coloca-se diferentemente de acordo com o significado dado ao verbo “escrever”.

Tomemos um exemplo para explicar isso: a ideia de que a gramática deveria ter um impacto nas capacidades de escrita dos alunos é uma ideia que, para a língua francesa, é bem antiga. Pode-se evocar a posição de Lhomond que, em 1780, em *Elementos da gramática francesa* (considerado o primeiro manual francês), introduzia, pela primeira vez, a distinção entre substantivos e adjetivos como duas classes gramaticais distintas. Anteriormente, sob a influência de tradição latinizante e da identidade de suas declinações em latim, substantivos e adjetivos estavam reagrupados de forma indiscriminada em apenas uma única categoria, de modo que termos como *homem* e *bom* eram considerados “nomes”. Essa distinção terá consequências teóricas, mas o que é interessante notar são suas origens didáticas, relacionadas ao ensino da escrita, particularmente ao ensino da ortografia. Ensinar aos alunos (fazer os alunos dominarem) a marca ortográfica do plural, muitas vezes inaudível em francês, era uma



questão essencial para os professores, e Lhomond tinha a convicção de que nomear diferentemente unidades que se comportam diferentemente poderia facilitar esse tipo de aprendizado.

Esse exemplo é interessante para a nossa discussão porque, além da questão do possível papel da metalinguagem gramatical na aprendizagem da escrita, mostra ainda outras nuances, relacionadas à estrutura específica de uma língua e às correspondências grafo-fonêmicas características da escrita dessa língua. Desse ponto de vista, a ortografia gramatical é uma questão claramente mais importante em francês do que em outras línguas românicas, o que pode ter como consequência paradoxal, em francês, de quase se esquecer as outras facetas da escrita e o papel que a gramática poderia desempenhar aí.

Então, se se tem interesse no papel dos conhecimentos gramaticais no processo de redação e de compreensão de textos, várias questões surgem: como se opera ou se pode operar a transferência de conhecimentos do tipo sistêmico implicados pela sintaxe para competências praxiológicas de produção ou compreensão textual? Diversas pesquisas mostraram que essa transferência não é, em qualquer caso, automática, e requer que seja trabalhada com engenharias didáticas específicas. Da mesma forma, como passar do domínio das estruturas sintáticas para o estabelecimento de relações interfrásticas e de mecanismos de textualização? Isso exige igualmente um trabalho explícito, tanto de análise das estruturas da língua quanto de seu reinvestimento em produções textuais, trabalho esse baseado na diferenciação explícita entre os níveis de estruturação da língua: classes, grupos, funções sintáticas, funções textuais, efeitos estilísticos. A abordagem das “sequências didáticas” deu um passo nesse sentido, mas sem que o trabalho gramatical estivesse realmente presente – o que é natural, dado o propósito dessas sequências. Nosso projeto de pesquisa prevê justamente a elaboração e teste de dois dispositivos diferentes de articulação entre objetos gramaticais e textuais, um dispositivo chamado “interação” e um dispositivo chamado “integração”, e nós esperamos, assim, saber mais sobre como os conhecimentos gramaticais intervêm verdadeiramente nas atividades linguageiras dos alunos e em seu desenvolvimento.

*Il s'agit d'une vaste problématique, qui reste encore pour moi une question empirique, et j'espère pouvoir y répondre plus concrètement au fur et à mesure de l'avancement de notre projet de recherche. L'essentiel me semble d'abord de ne pas tomber dans une sorte d'idéologie, en faisant un slogan de l'idée que la grammaire, en entendant ici la syntaxe, contribue forcément et automatiquement à mieux lire, écrire et parler. La question reste ouverte de savoir comment et en quoi cette contribution est possible. Si l'on pense à l'écriture, écrire veut dire par ailleurs orthographier correctement ou produire des textes? La question de la contribution de la grammaire se pose différemment selon le sens donné au verbe « écrire ».*

*Prenons un exemple pour expliciter cela: l'idée que la grammaire devrait avoir des incidences sur les capacités d'écriture des élèves est une idée qui, pour la langue française, remonte assez loin dans l'histoire. On peut évoquer la position de Lhomond qui, en 1780, dans les Eléments de la*

*grammaire française (considéré comme le premier manuel de français), introduisait pour la première fois la distinction entre noms et adjectifs comme deux classes grammaticales distinctes. Auparavant, sous l'influence de la tradition latinisante et de l'identité de leurs déclinaisons en latin, noms et adjectifs étaient regroupés indistinctement dans une et seule catégorie, de sorte que des termes comme homme et bon étaient considérés des « noms ». Cette distinction aura des conséquences théoriques, mais ce qu'il est intéressant de noter ce sont ses origines didactiques, liées à l'enseignement de l'écrit, particulièrement à l'enseignement de l'orthographe. Faire maîtriser aux élèves la marque orthographique du pluriel, souvent inaudible en français, était un enjeu essentiel pour les maîtres, et Lhomond avait la conviction que nommer différemment des unités qui se comportent différemment était censé faciliter ce type d'apprentissage.*

*Cet exemple est intéressant pour notre discussion car, outre la question du rôle possible du métalangage grammatical dans l'apprentissage de l'écrit, il montre d'autres nuances encore, liées à la structure spécifique d'une langue et aux correspondances grapho-phonémiques caractéristiques de l'écriture de cette langue. De ce point de vue, l'orthographe grammaticale est un enjeu nettement plus important en français que dans d'autres langues romanes, ce qui peut avoir comme conséquence paradoxale, en français, d'oublier presque les autres facettes de l'écriture et le rôle que la grammaire pourrait y jouer.*

*Si l'on s'intéresse donc au rôle des connaissances grammaticales dans le processus de rédaction et de compréhension de textes, plusieurs questions se posent: comment s'opère ou peut s'opérer le transfert des connaissances de type systémique, impliquées par la syntaxe, en compétences praxéologiques de production ou de compréhension textuelle? Plusieurs recherches ont montré que ce transfert n'est en tout cas pas automatique, et demande à être travaillé avec des ingénieries didactiques spécifiques. De même, comment passe-t-on de la maîtrise des structures syntaxiques à la mise en place de relations interphrastiques et de mécanismes de textualisation? Cela demande également un travail explicite, à la fois d'analyse des structures de la langue et de réinvestissement de celles-ci dans des productions textuelles, travail lui-même basé sur la différenciation explicite entre les niveaux de structuration du langage: classes, groupes, fonctions syntaxiques, fonctions textuelles, effets stylistiques. La démarche des « séquences didactiques » a fait un pas en ce sens, mais sans que le travail grammatical y soit véritablement présent — ce qui est naturel, vu l'objectif de ces séquences. Notre projet de recherche prévoit justement l'élaboration et le test de deux dispositifs différents d'articulation entre objets grammaticaux et textuels, un dispositif appelé « interaction » et un dispositif appelé « intégration », et nous espérons ainsi en savoir davantage sur la manière dont les connaissances grammaticales interviennent véritablement dans les activités langagières des élèves et dans leur développement.*

**AG e AC:** Que propostas de transposição didática dos objetos gramaticais você e seu grupo de pesquisa vêm desenvolvendo? E, nesse sentido, existe a preocupação de formação de professores para lidar com essa questão?

*Quelles propositions de transposition didactique des objets grammaticaux développez-vous avec votre groupe de recherche? Et dans ce sens, la formation des enseignants est-elle une préoccupation face à ce problème?*

**EBB:** Nosso trabalho está, no momento, centrado em dois objetos gramaticais, que consideramos emblemáticos dos dois eixos do domínio gramatical, neste caso, a sintaxe frástica e a gramática do texto. Trata-se, no primeiro caso, da função sintática de *complemento do nome*, cujas pesquisas didáticas mostraram que, muitas vezes, dava origem a atividades fechadas de identificação e de denominação, sem levar em conta o seu papel na organização de textos. No segundo caso, trata-se dos *valores dos tempos do passado*, cujas pesquisas didáticas mostraram que foram ensinados tomando como único suporte das narrativas literárias, sem extensão a outros gêneros textuais e, principalmente, sem perspectiva de construção de um conhecimento sistêmico sobre os valores potenciais do conjunto dos tempos verbais.

Para estes dois objetos, estamos atualmente examinando aspectos da transposição interna, ou seja, observando e filmando seu ensino em diferentes classes, no primário e no secundário, em três cantões francófonos: Genebra, Vaud e Fribourg. Os registros são acompanhados pela realização de entrevistas, a fim de identificar as representações que os professores têm desses objetos, e de uma boa análise tanto das dificuldades encontradas pelos alunos, quanto dos raciocínios que conseguem elaborar a respeito.

Já havíamos empreendido um estudo da transposição externa desses objetos, pela criação de mapas conceituais baseados em teorias de referência e por uma análise dos programas e recursos didáticos disponíveis: manuais, anotações, gramáticas de referência, etc.

Esse trabalho ainda está em andamento, mas já nos dá três pistas preciosas para a formação de professores, entre as quais a confirmação da necessidade de dispor de um bom domínio dos objetos a ensinar, de uma visão sistêmica da língua e de uma representação precisa de seus níveis de estruturação.

Esses três elementos parecem ser indispensáveis para que os professores ousem propor aos alunos abordagens ativas e indutivas, manipulação, descoberta do papel textual de uma noção, reflexão sobre o funcionamento da língua em textos. Essas abordagens implicam tentativas, institucionalizações parciais e provisórias, retomada e complexificação das noções no quadro de uma progressão espiral, e devem ser objeto tanto da formação inicial como da formação continuada (ver Bulea Bronckart e Gagnon, 2017).

*Notre travail est, pour le moment, centré sur deux objets grammaticaux, que nous considérons comme emblématiques des deux axes du domaine grammatical, en l'occurrence la syntaxe phrastique et la grammaire de texte. Il s'agit d'une part de la fonction syntaxique de complément du nom, dont les recherches didactiques ont montré qu'elle donnait souvent lieu à des activités cloisonnées d'identification et de dénomination, sans prise en compte de son rôle dans l'organisation des textes ; il s'agit d'autre part des valeurs des temps du passé, dont les recherches didactiques ont montré qu'elles s'enseignaient en prenant comme seuls supports des récits littéraires, sans extension à d'autres genres textuels et surtout sans perspective de construction d'un savoir systémique relatif aux valeurs potentielles de l'ensemble des temps verbaux.*

*Pour ces deux objets, nous sommes actuellement en train d'examiner des aspects de transposition interne, c'est-à-dire d'observer et de filmer leur enseignement dans différentes classes, au primaire et au secondaire, dans trois cantons romands: Genève, Vaud et Fribourg. Les films sont accompagnés de la conduite d'entretiens, afin de cerner les représentations qu'ont les enseignants de ces objets, et d'une analyse fine aussi bien des difficultés rencontrées par les élèves, que des raisonnements qu'ils parviennent à mettre en place.*

*Nous avons déjà entrepris une étude de la transposition externe de ces objets, par la création de cartes conceptuelles issues des théories de référence et par une analyse des programmes et des ressources didactiques disponibles: manuels, mémentos, grammaires de référence, etc.*

*Ce travail est encore en cours, mais il nous donne déjà de très précieuses pistes pour la formation des enseignants, parmi lesquelles la confirmation de la nécessité de disposer d'une bonne maîtrise des objets à enseigner, d'une vision systémique assurée de la langue, et d'une représentation précise des niveaux de structuration de celle-ci.*

*Ces trois éléments semblent être indispensables pour que les enseignants osent proposer aux élèves des démarches actives et inductives, de manipulation, de découverte du rôle textuel d'une notion, de réflexion sur le fonctionnement de la langue dans les textes. Ces démarches impliquent tâtonnements, institutionnalisations partielles et provisoires, reprise et complexification des notions dans le cadre d'une progression spiralaire, et elles doivent faire l'objet aussi bien de la formation initiale que de la formation continue (cf. Bulea Bronckart & Gagnon, 2017).*

**AG e AC:** De que forma o quadro do ISD tem contribuído para a realização dessa sua pesquisa?

*Comment le cadre de la ISD a-t-il contribué à cette recherche?*

**EBB:** O ISD contribuiu e contribui de muitas maneiras, tanto teóricas e metodológicas quanto humanas, graças às redes de colaboração internacional e ao enriquecimento mútuo que nossas relações de colaboração permitem. No nível epistemológico e teórico, sempre abordamos a questão do papel da linguagem no desenvolvimento humano, quer a linguagem seja vista sob o ângulo gnoseológico

dos objetos de aprendizagem e ensino, quer sob o ângulo praxiológico do agir e das ferramentas de trabalho. O ISD tem isso de valioso, pois nos permite ter conhecimento de trabalhos similares ou quase similares sobre várias línguas: como tal gênero de texto é ensinado ou é objeto de criação de sequências em tal contexto e tal língua? Como tal contexto ou tal língua influencia as engenharias didáticas; como se coloca o problema do ensino gramatical em tal contexto ou currículo? etc.

A postura interacionista está no coração dos dispositivos que serão testados no quadro do projeto, uma vez que os dois dispositivos preconizam formas de articulação entre gramática e texto, entre trabalho gramatical, conceitualização e reinvestimento textual. Mais precisamente, o que chamei de dispositivo tipo “integração” propõe uma engenharia que parte da observação do papel que a noção gramatical em questão desempenha em um ou mais textos, para extrair, na sequência, alguns elementos na forma de um *corpus*, a partir do qual se opera uma primeira conceitualização das observações feitas, depois de atividades de reinvestimento das aquisições em tarefas textuais (leitura, observação ou “transformação” de textos). Para o segundo dispositivo, do tipo “interação”, o ponto de partida é o foco na noção gramatical estudada pelo exame de um *corpus* de sentenças ou textos curtos, seguido de manipulações e/ou justificativas em vista da conceitualização, após um reinvestimento nas observações em tarefas textuais (leitura, observação ou “transformação” de textos).

Enfim, continuamos a usar, é claro, os modelos de produção textual e arquitetura textual, inclusive sob a perspectiva de sua evolução gerada pela rede do ISD.

*L’ISD a contribué et contribue de plusieurs manières, tant théoriques et méthodologiques qu’humaines, grâce aux réseaux de collaboration internationale et à l’enrichissement mutuel que nos relations de collaboration permettent. Au niveau épistémologique et théorique, nous abordons toujours la question du rôle du langage dans le développement humain, que ce langage soit envisagé sous l’angle gnoséologique des objets d’apprentissage et d’enseignement, ou sous l’angle praxéologique de l’agir et des outils de travail. L’ISD a cela de précieux qu’il nous permet de prendre connaissance des travaux similaires ou quasi similaires sur plusieurs langues: comment tel genre textuel est enseigné ou fait l’objet de création de séquences dans tel contexte et telle langue; comment tel contexte ou telle langue influe sur les ingénieries didactiques; comment se pose le problème de l’enseignement grammatical dans tel contexte ou dans tel curriculum; etc.*

*La posture interactionniste est au cœur des dispositifs qui seront testés dans le cadre du projet, puisque les deux dispositifs préconisent des manières d’articulation entre grammaire et texte, entre travail grammatical, conceptualisation et réinvestissement textuel. Plus précisément, ce que j’ai appelé dispositif de type « intégration » propose une ingénierie qui part de l’observation du rôle que la notion grammaticale concernée joue dans un ou plusieurs textes, pour en extraire par la suite certains éléments sous la forme d’un corpus, à partir duquel s’opère une première conceptualisation des observations effectuées, puis des activités de réinvestissement des acquis dans des tâches textuelles (lecture, observation ou transformation de textes). Pour le second dispositif, de type « interaction »,*

*le point de départ est une focalisation sur la notion grammaticale étudiée par l'examen d'un corpus de phrases ou de courts textes, suivi de manipulations et/ou de justifications en vue de la conceptualisation, puis d'un réinvestissement des observations dans des tâches textuelles (lecture, observation ou transformation de textes).*

*Enfin, nous continuons à utiliser bien sûr les modèles de la production textuelle et de l'architecture textuelle, y compris dans la perspective de leur évolution que le réseau de l'ISD a suscitée.*

**AG e AC:** Em nosso contexto, observamos que muitos professores tomam, a respeito do ensino de gramática, duas atitudes opostas: uma ligada à identificação, à cultura do extrativismo, ou seja, de extrair elementos gramaticais do texto, de usar o texto como pretexto para o ensino de gramática; outra que deixa de lado o ensino da gramática. Como você pensa que se poderia auxiliar os professores a esse respeito?

*Dans notre contexte, nous observons que de nombreux enseignants adoptent deux attitudes opposées à l'égard de l'enseignement de la grammaire: l'une liée à l'identification, à la culture de l'extractivisme, c'est-à-dire extraire des éléments grammaticaux du texte, en utilisant le texte comme prétexte pour enseignement de la grammaire; une autre qui laisse de côté l'enseignement de la grammaire. Comment pensez-vous que nous pourrions aider les enseignants à cet égard?*

**EBB:** Primeiramente, não culpabilizando os professores e seus formadores: não existe uma única e boa maneira de ensinar gramática, que seria reproduzível todos os dias no cotidiano da classe. É necessário, portanto, refletir sobre uma perspectiva de progressão de aprendizagens e de “jogo” entre o planejamento de longo, médio e curto prazo, o que permite variar os objetos e os formatos de atividades, as tarefas e os exercícios propostos aos alunos. O essencial é não provocar, nos alunos, as mesmas e sempre as mesmas operações e ações (as mais frequentes: identificar, rotular, escolher, classificar), mas combinar, no quadro de uma atividade ou de uma série de exercícios, várias operações e ações, permitindo o trabalho a partir de exemplos e manipulações (suprimir, mover, adicionar, etc), a justificativa das escolhas (verbalizar as razões para ter sublinhado de tal forma, discutir essa identificação, etc.), o uso da metalinguagem (definir, explicar, rotular), a conceitualização (relacionar, comparar), o reinvestimento (realizar uma pequena produção, oral ou escrita).

Parece-me igualmente importante abandonar a concepção hierárquica das finalidades do ensino da língua e, sobretudo, a ideia de que o ensino da gramática deve estar sempre ao serviço do domínio dos textos, a favor de uma concepção verdadeiramente *interacional e integrada* dessas finalidades. Subordinar a gramática à comunicação pode levar a diminuir aspectos de considerável importância, como o rigor terminológico, o caráter sistêmico das noções e regras, a progressão das aprendizagens e

saberes gramaticais, etc., e a atribuir aos textos um poder de sistematização e capitalização dos saberes gramaticais, que estes textos, por definição, não possuem.

Finalmente, é necessário dar aos alunos, e se dar enquanto professores, os meios (por exemplo, usando grades de análise) de “ver” o modo de manifestação da gramática nos textos. É claro que, na realidade, não há texto sem gramática, o que pode ser revelado pela análise de qualquer fragmento textual: nele encontraremos classes gramaticais, grupos mais ou menos complexos, orações subordinadas, etc. Mas trata-se também de constatar que, nesse texto, são os grupos nominais que desempenham tal papel, e é fundamental chamá-los de “grupos nominais” para fazer a ligação com a sintaxe; ou que, em algum outro texto, se removermos os complementos do nome, o gênero de texto se encontrará fragilizado (esse é o caso em algumas publicidades); etc.

Apesar disso, o caráter sistêmico do funcionamento e dos saberes gramaticais não é o dos textos e, portanto, não é necessariamente identificável nos textos: não se vai encontrar em um único texto todos os comportamentos possíveis de uma classe gramatical, todas as funções que tal grupo pode executar, todos os grupos ou estruturas que podem realizar a mesma função sintática, etc. Essa é a razão pela qual uma abordagem que permaneça apenas no interior do texto pode deixar pouco espaço para o trabalho gramatical, que requer precisamente uma fase de conceitualização, de generalização, de superação das contingências de uma organização textual particular.

Dito isso, parece-me sensato privilegiar as abordagens de “ir e vir” entre textos e trabalho gramatical, de acordo com tempos mais ou menos próximos ou distanciados, mas na ótica de um *reinvestimento mútuo*.

*D’abord, par une forme de déculpabilisation des enseignants et de leurs formateurs: il n’y a pas une seule et bonne manière de faire de la grammaire, qui serait à reproduire tous les jours dans le quotidien de la classe. Il faut donc réfléchir dans une perspective de progression des apprentissages et de « jeu » entre la planification à long, moyen et court terme, ce qui permet de varier les objets et les formats d’activités, les tâches et les exercices proposés aux élèves. L’essentiel est de ne pas susciter de la part des élèves les mêmes et toujours les mêmes opérations et actions (les plus fréquentes : identifier, étiqueter, trier, classer), mais de combiner dans le cadre d’une activité ou d’une suite d’exercices plusieurs opérations et actions, permettant le travail sur des exemples et la manipulation (supprimer, déplacer, ajouter, etc.), la justification des choix (verbaliser les raisons d’avoir souligné de telle manière, argumenter telle identification, etc.), l’utilisation du métalangage (définir, expliciter, étiqueter), la conceptualisation (mettre en relation, comparer), le réinvestissement (effectuer une petite production, orale ou écrite).*

*Il me semble important également d’abandonner la conception hiérarchique des finalités de l’enseignement de la langue, et notamment l’idée que l’enseignement grammatical doit être toujours au service de la maîtrise des textes, au profit d’une conception réellement interactionnelle et intégrée de ces finalités. Subordonner la grammaire à la communication peut conduire à minorer des aspects*

*dont l'importance est considérable, comme la rigueur terminologique, le caractère systémique des notions et des règles, la progression des apprentissages et des savoirs grammaticaux, etc., et d'investir les textes d'un pouvoir de systématisation et capitalisation des savoirs grammaticaux, que ces textes ne possèdent par définition pas.*

*Enfin, il faudrait donner aux élèves, et se donner en tant qu'enseignant, les moyens (en utilisant par exemple des grilles d'analyse) de « voir » le mode de manifestation de la grammaire dans les textes. Bien évidemment qu'en réalité il n'y a pas de texte sans grammaire, ce qui peut être mis en évidence par l'analyse de n'importe quel fragment textuel: on y trouvera des classes grammaticales, des groupes plus ou moins complexes, des phrases subordonnées, etc. Mais il s'agit aussi de constater que dans tel texte ce sont les groupes nominaux qui jouent tel rôle, et il est fondamental de les appeler « groupes nominaux » pour faire le lien avec la syntaxe; que dans tel autre texte, si on enlève les compléments du nom, le genre de texte se trouve fragilisé (c'est le cas dans certaines publicités); etc., etc.*

*Néanmoins, le caractère systémique du fonctionnement et des savoirs grammaticaux n'est pas celui des textes et n'est dès lors pas forcément identifiable dans les textes: on ne trouvera pas dans un seul et unique texte tous les comportements possibles d'une classe grammaticale, toutes les fonctions que peut accomplir un tel groupe, tous les groupes ou structures qui peuvent réaliser une même fonction syntaxique, etc. C'est la raison pour laquelle une démarche restant uniquement à l'intérieur du texte ne peut laisser beaucoup de place au travail grammatical, qui nécessite précisément une phase de conceptualisation, de généralisation, de dépassement des contingences d'une organisation textuelle particulière.*

*De ce fait, il me semble judicieux de privilégier des démarches de « va-et-vient » entre textes et travail grammatical, selon des temporalités plus ou moins proches ou distancées, mais dans l'optique d'un réinvestissement réciproque.*

### **Referências/Références:**

BULEA BRONCKART, E. 2010. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Mercado de Letras, Campinas-Sao Paulo, 176 p.

BULEA BRONCKART, E. 2014. *Langage, interprétation de l'agir et développement*. Presses Académiques Francophones, Sarrebruck, 344 p.

BULEA-BRONCKART, E.; Groupe GRAFE'MAIRE 2017. *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux*. Projet de recherche FNS 100019\_179226. Document non publié.



BULEA BRONCKART, E.; GAGNON, R. (Dir.) 2017. *Former à l'enseignement de la grammaire*. Presses Universitaires du Septentrion. Lille, 228 p. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15090>

BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; BOTA, C. (Dir.) 2010. *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Droz, Genève, 361 p.

BRONCKART, J.-P.; Groupe LAF (Dir.) 2005. *Agir et discours en situation de travail*. Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 103.

CIIP. 2006. *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse*. Neuchâtel, CIIP.

CIIP. 2010. *Plan d'études romand*. Neuchâtel, CIIP.