

Enseignement de la grammaire Quels objectifs? Quelles démarches?

Suzanne Chartrand
Marie-Christine Paret
Université de Montréal

La grammaire a de tout temps constitué un fondement de l'enseignement du français. Bien que la pertinence de cet enseignement pour la maîtrise fonctionnelle de la langue maternelle n'ait jamais été démontrée, il n'y a toujours pas de véritable questionnement sur les objectifs et les méthodes de l'enseignement de la grammaire à l'école. Dans cet article, les auteures proposent de distinguer deux objectifs possibles pour la didactique de la grammaire, en tracent les limites et insistent sur la pertinence de mener avec les élèves des activités de réflexion sur la langue, tout en soulignant les limites d'une approche exclusivement didactique quant au problème de la piètre qualité des productions écrites des élèves.

«LA GRAMMAIRE A TOUJOURS ÉTÉ considérée comme l'un des piliers de l'enseignement français», souligne un spécialiste (Combettes, 1982); et l'on pourrait ajouter: et de l'enseignement du français. En effet, qui a mis en doute dans les pays francophones, à part le mouvement Freinet - resté très marginal - et certains didacticiens universitaires, que la connaissance explicite des règles de la grammaire soit un élément essentiel de la maîtrise de la langue? Et l'on semble en douter aujourd'hui moins que jamais si l'on en croit la pléthore de déclarations publiques sur la question, les concours, les jeux et les dictées qui fleurissent sur les ondes. Contrairement à ce qu'on a tendance à affirmer un peu vite, la pratique des exercices dits de grammaire est encore à la mode dans les écoles du Québec: en 1985, 67 % des enseignants du primaire et 48 % de ceux du secondaire disent en faire de plusieurs fois par semaine à une fois par jour; seuls 22 % des enseignants du primaire et 28 % des enseignants du secondaire affirment en faire faire moins d'une fois par semaine¹.

Pourtant on rappelle souvent que la pertinence de ces activités métalinguistiques pour la maîtrise fonctionnelle de la langue maternelle n'a jamais été démontrée (Bronckart, 1983). On a au contraire souvent fait remarquer le caractère non probant des résultats des recherches expérimentales sur l'acquisition des connaissances grammaticales en regard de l'activité

¹ Échantillon aléatoire de plus de 1 800 enseignants; le mois d'octobre 1985 a été pris comme mois de référence pour les statistiques sur les activités des enseignants (voir Bibeau, Lessard, Paret et Thérien, 1987).

langagière. Cependant, il faut bien souligner que la presque totalité des recherches ont porté sur l'anglais (Tordo et Wesdorp, 1979 in Kilcher et coll., 1987; Gagné, 1987) alors que la question se pose différemment pour le français. La raison principale pour laquelle les pays francophones ont de tout temps mis l'accent sur les activités métalinguistiques est l'apprentissage de l'orthographe (Cherrel, 1977). Cette dernière est beaucoup moins problématique en anglais en raison, notamment, de la réalisation phonétique des marques d'accord et des désinences.

Partant de là, plusieurs questions se posent dont les réponses ne sont pas toutes aussi triviales qu'elles peuvent le paraître. Tout d'abord, qu'est-ce que cette grammaire qu'on dit vouloir enseigner? La définition est-elle la même pour tous? Quelles fins poursuit-on? En d'autres mots, les objectifs sont-ils clairement identifiés? Et enfin, comment réaliser cet enseignement? La question des méthodes dépend étroitement, bien sûr, des objectifs. C'est à ce questionnement que nous proposons d'apporter une contribution.

Qu'est-ce que la grammaire?

On doit remarquer l'extraordinaire polysémie de ce mot. Combettes et Lagarde (1982) recensent sept sens différents, ce qui n'est pas pour simplifier le débat. Nous n'en retiendrons que deux, importants pour notre propos. Le premier est celui qui tend à devenir prépondérant à la lumière du développement actuel des connaissances: la grammaire est l'organisation interne d'une langue, les règles qui déterminent son fonctionnement et qui font qu'un locuteur quelconque de cette langue peut comprendre et produire des énoncés formés selon ces règles, qu'il ait ou non appris à écrire, et qu'il connaisse explicitement ou non ces règles. Le second sens est celui couramment utilisé: il est plus traditionnel, plus désuet aussi, mais il correspond malheureusement davantage au type de formation qu'ont eu la majorité des intervenants dans ce débat, dont les enseignants de nos écoles. La grammaire, c'est l'ensemble des règles qui permettent de parler et d'écrire «correctement», c'est-à-dire dans le registre de la langue soutenue uniquement.

La langue: un objet digne de connaissance

Si l'on s'en tient à la première définition, l'objectif de l'enseignement de la grammaire est avant tout l'étude de la langue considérée comme un objet digne de connaissance, au même titre, par exemple, que le système respiratoire ou que les fonctions algébriques qui sont au programme

à l'école secondaire. Le point de vue adopté est alors résolument métalinguistique, le code est étudié pour lui-même, en dehors de toute finalité quant à l'apprentissage ou à la maîtrise de la langue, ce qui ne veut pas dire que ces activités métalinguistiques n'aient pas d'influence sur le développement des habiletés langagières des élèves. Il s'agit, selon l'expression de Chevalier (1975), de mettre en marche «la machine formalisante de l'enfant» devant un certain objet, la langue qui fonctionne et qu'il fait fonctionner. Cet objectif de «découverte, par l'élève, du système et du fonctionnement de sa langue maternelle» est essentiel, de soutenir le didacticien suisse Roulet (1980). Pourtant, depuis quelques années, on dévalorise ce type d'enseignement grammatical, le jugeant inutile, car il n'est pas nécessairement «rentable» sur le plan de la performance des élèves. Cette position, discutable, n'a jamais fait l'objet d'un véritable débat. En effet, on peut même se demander pourquoi la connaissance d'un objet d'intérêt aussi universel que la langue est jugée non pertinente, voire nuisible alors que l'école impose aux jeunes l'acquisition de tant de connaissances? En conséquence, une fois ce travail sur la langue exclu, «la grammaire se trouve [...] limitée à l'aspect le plus rébarbatif du travail sur la langue et suscite ennui et dégoût» (Combettes et Lagarde, 1982).

Soulignons que, même si l'on retenait cet objectif de la découverte du système et du fonctionnement de la langue par l'élève, resterait entière la question du cadre théorique le plus apte à rendre compte du développement des connaissances sur le fonctionnement de la langue et le plus apte à permettre leur appropriation par l'élève. A cet égard, la critique de la grammaire scolaire, cette vulgate grammaticale enseignée dans les écoles depuis plus d'un siècle, n'est plus à faire. Ses notions, ses classifications, ses «règles» sont trop souvent incohérentes et floues pour constituer un appareil descriptif sérieux (CherVEL, 1977; Chevalier, 1979). Et pourtant, elle continue d'être enseignée dans les écoles, à cause du manque de formation des praticiens. Cela constitue un grave problème, comme s'il était normal que l'école s'accroche à des notions préscolaires alors qu'existe un corps de connaissances reconnues.

La grammaire et l'expression

Examinons maintenant l'objectif généralement assigné à l'apprentissage de la grammaire: l'amélioration de l'expression, en particulier, pour ne pas dire exclusivement, de l'expression écrite. Vers la fin des années soixante, s'est constitué en didactique des langues secondes puis en didactique de la langue maternelle un courant qui préconisait une approche fonctionnelle de l'enseignement de la grammaire. La grammaire devait être mise au service de l'expression. Les

actuels programmes de français du Québec s'en sont fortement inspirés (Milot, 1984). Cette approche conteste la pertinence du travail sur la langue comme objet et n'assigne à l'enseignement de la grammaire qu'un objectif fonctionnel, rattaché à la «compétence de communication» (Bibeau, 1986). Wilkins (1981) puis Besse et Porquier (1984) ont fait remarquer certaines faiblesses de cette approche uniquement fonctionnelle. Plus récemment et plus près de nous, le Conseil supérieur de l'éducation (1987) a demandé qu'on apporte des améliorations au programme de français langue maternelle, notamment «en pratiquant un retour plus systématique sur la langue comme objet». Il a aussi invité les enseignants à pratiquer davantage un travail réflexif sur la langue, soulignant la nécessité de s'assurer «d'une jonction organique et efficace des connaissances sur la langue et des habiletés».

Mais qu'en est-il du rapport entre l'apprentissage de la grammaire et la maîtrise de l'écrit ? Ou apprendre la grammaire peut-il apprendre à écrire? L'aspect le plus immédiat de la question est bien entendu l'orthographe. Il est vrai que la connaissance de certaines règles de syntaxe ou de morphologie facilite la résolution des difficultés orthographiques. Mais si l'orthographe a son importance, savoir écrire ne se résume pas à savoir orthographier. Les études récentes sur la lisibilité montrent l'importance, entre autres, des mécanismes de la cohérence textuelle. Par ailleurs, la connaissance de la grammaire, si l'on prend ce terme au sens habituel de connaissances métalinguistiques, ne garantit en aucune façon la maîtrise de l'orthographe ou celle de la syntaxe. Car nous faisons toujours face au problème encore mal élucidé du transfert des connaissances (Manesse et Pillon, 1975; Pagé, 1976). Quels sont les mécanismes de ce transfert et dans quelles conditions s'effectue-t-il? Comme le remarquent, désespérés, bien des enseignants: «On a beau leur enseigner les règles, ils ont beau les connaître, ils ne les appliquent pas.» Même si l'on n'est pas sans ignorer la part des facteurs affectifs et sociaux dans toute question d'apprentissage, l'efficacité de l'enseignement grammatical pour l'amélioration de l'expression est sérieusement mise en doute par les intervenants eux-mêmes (Bibeau, Lessard, Paret et Thérien, 1987).

La difficulté majeure n'est-elle pas que cet enseignement, malgré les propositions innovatrices des concepteurs du programme de français, n'a pas vraiment évolué depuis dix ou vingt ans? Nous touchons ici un problème de fond: n'en sommes-nous pas encore à véhiculer, dans la très grande majorité des classes du Québec, et cela malgré les multiples dénonciations dont il fait l'objet (Pagé, 1976; Milot, 1984), un enseignement tout à fait traditionnel de la

grammaire, conçu avant tout comme la connaissance d'un discours métalinguistique débouchant sur l'étiquetage («identifier», «analyser»), et à espérer que cette connaissance purement abstraite se transmettra, par on ne sait quelle mystérieuse alchimie, dans les écrits des élèves? Le traitement réservé à la grammaire dans le matériel didactique publié ces dernières années est révélateur. Peut-on alors espérer que l'apprentissage de la grammaire conduise à une maîtrise de l'écrit, c'est-à-dire, selon Jaffré (1985), à «être capable d'exercer sur l'écrit un contrôle explicite de manière à en saisir les principes directeurs...»?

Pour un nouvel enseignement grammatical

Certaines tentatives nord-américaines, bien que limitées au niveau de la phrase, semblent aller dans ce sens (Combs, 1977; O'Hare, 1973; Crowhurst, 1983). Selon plusieurs didacticiens européens, en didactique du français langue maternelle (Toresse, 1974; Romian, 1979; Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979; Combettes et Lagarde, 1982; Gobbe, 1980; Ducanel, 1982; Bronckart, 1983), pour contribuer au développement des habiletés langagières, l'enseignement de la grammaire ne peut se limiter ni à l'enseignement d'un savoir métalinguistique ni à un enseignement fonctionnel. Il doit poursuivre deux objectifs, solidaires, non hiérarchisés, mais dissociables dans le temps. L'un est centré sur le savoir-faire de l'élève, son habileté à s'exprimer et à communiquer. On peut dire qu'il s'agit d'un enseignement fonctionnel en ce sens qu'il vise à résoudre des problèmes rencontrés dans les pratiques communicatives. L'activité grammaticale s'apparente alors à l'activité de résolution de problèmes. L'autre objectif vise la connaissance que l'élève peut et doit acquérir du système et du fonctionnement de sa langue. Il s'agit alors d'activités qui permettent de structurer les acquis linguistiques de l'élève, sans quoi il est impossible d'arriver à une réelle maîtrise de la langue (Romian, 1979).

Une démarche pédagogique d'éveil à la recherche

La démarche pédagogique proposée rompt avec celle de la grammaire traditionnelle ainsi qu'avec celle de l'approche fonctionnelle. Elle peut se résumer comme suit. L'élève est invité à observer un ensemble de réalisations d'un phénomène linguistique précis, par exemple l'utilisation des relatifs. Sur un corpus de phrases incluant des relatives, il opère des classements et diverses manipulations à partir de critères et de consignes précises (ex.: le type de relatif, la position du nom à relativiser dans l'énoncé de départ, l'enchâssement d'une phrase dans un syntagme nominal) qui font ressortir des contraintes d'ordre sémantique (trait +/— humain) et

syntactique (par exemple, l'identité des syntagmes nominaux ou la sous-catégorisation verbale) qui conditionnent son utilisation (Huot, 1981). Il peut alors abstraire certaines règles descriptives qu'il vérifie dans un corpus plus étendu, il les fait jouer, démonte ou remonte les mécanismes qu'elles décrivent. La découverte des caractéristiques de fonctionnement du relatif permettra à l'élève de faire un choix éclairé quant au relatif et à la structure de la phrase. Bien sûr, il restera des points d'ombre, mais au moins la régularité du phénomène lui sera apparue. L'enseignement devient alors davantage une pratique de constructions d'énoncés et même de discours, notamment de celles qui offrent plus de difficultés pour les élèves parce qu'elles appartiennent à ce type de discours moins ancré dans la situation d'énonciation, qui relève principalement de l'écrit: la «langue normée», langue décontextualisée ou «langue scolaire» (D'AngleJan et Masny, 1987).

Il reste le point crucial du réinvestissement en situation de production personnelle. Ici, pas de miracle: c'est la pratique réitérée de l'expression, dans des situations signifiantes pour l'élève, avec l'objectivation par l'élève de sa production et la rétroaction de la classe et de l'enseignant qui permettront d'installer progressivement une maîtrise.

Dans cet enseignement, il ne s'agit plus de transmettre des savoirs tout construits, stables, clos, et d'imposer la norme. Il s'agit de recherche active et de découverte des structures et des mécanismes de la langue afin de se les approprier. Ici point de vérité unique et absolue, mais des observations, des hypothèses, des raisonnements et des confrontations (Laurent et Fossion, 1978; Éluerd, 1979; Huot, 1981; Combettes, 1982). Pour reprendre une expression chère à ce nouvel enseignement grammatical, nous dirons que «la grammaire se construit» (Combettes et Lagarde, 1982; Gadet et Mazière, 1982; Lebrun, 1985). Les activités de grammaire s'apparentent alors à des activités d'éveil à la recherche scientifique, elles contribuent au développement de l'intelligence: «construire des structures en structurant le réel» (Piaget 1969).

Il semble donc que, dans le débat actuel, il soit nécessaire de clarifier les enjeux. Plusieurs pratiques grammaticales sont possibles, qui poursuivent des finalités différentes et aboutissent sans doute à des résultats différents. Le programme ministériel de français de 1980 pour le secondaire a fait un choix: l'enseignement de la grammaire doit être avant tout un enseignement fonctionnel, il doit fournir les connaissances qui sont directement utiles pour les pratiques de communication. Ce que nous questionnons dans ce choix, c'est ce qu'il laisse délibérément de côté (l'étude de l'objet-langue), mais aussi les zones d'ombre qu'il contient. Le programme de

français au secondaire n'a pas remis en cause les fondements théoriques mêmes de la grammaire scolaire et n'a été accompagné d'aucun renouvellement des contenus et des méthodes.

Quoi qu'il en soit, certaines conditions doivent être mises en place pour que ces activités grammaticales prennent leur sens. La lecture et l'écriture doivent en être davantage le point de départ et l'aboutissement. Il ne peut être question de travailler l'expression sans la pratiquer. L'enquête de Bibeau et de ses collaborateurs (1987) indique que, durant le mois de référence, seulement 27 % des enseignants du secondaire ont demandé une composition écrite par semaine, 33 % n'en ont demandé qu'une dans le mois, ou pas du tout. C'est bien peu. Mais comment en effet multiplier les productions écrites quand un enseignant de français doit s'occuper de 120 élèves en moyenne et lorsque sa tâche est complexifiée par la présence de nombreux enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. L'exploration de nouveaux modes de correction, plus circonscrits et plus collectifs, ne saurait, seule, offrir de solution.

De plus, les solutions ne sauraient être que pédagogiques, elles sont aussi sociales et politiques. Sans une valorisation du français, langue nationale, de l'écrit comme mode d'expression et de la littérature, l'apprentissage du français à l'école perd son sens.

Aussi, considérant que la qualité du français à l'école est une «responsabilité partagée», le Conseil supérieur de l'éducation (1987) a recommandé aux responsables des institutions scolaires de veiller au soutien et à l'animation pédagogique dans leur milieu. Cela devrait aller de pair avec une plus grande rigueur dans l'affectation du personnel enseignant afin d'en finir avec le laxisme qui prévaut actuellement. Car faut-il encore faire la démonstration que l'enseignement de la langue, même maternelle, demande une formation spécifique au même titre que l'enseignement des sciences exactes?

Les connaissances dans le domaine de la langue ont fait des bonds remarquables depuis trente ans, la réalité sociale et scolaire du Québec s'est profondément modifiée, de nouveaux programmes d'études ont été imposés, de nouveaux outils de travail ont envahi les écoles. Les enseignants sont-ils adéquatement formés pour faire face à ces nouveaux défis? La réponse est complexe, mais, si l'on examine les programmes de formation des «maîtres» du primaire et du secondaire, l'on est frappé du peu de place qu'y rend la formation linguistique.

On peut se demander s'il sera encore longtemps possible de tenir un discours public qui fait mine de rechercher des solutions au problème de la piètre performance des élèves dans leurs

productions écrites, et par ailleurs de continuer avec des attitudes de laisser-aller dans la formation des maîtres et dans les conditions d'enseignement, comme si ces deux aspects de la question étaient sans rapport l'un avec l'autre.

Références bibliographiques

- BESSE, H. et R. PORQUIEZ (1984) *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier-Crédif.
- BESSON, M.J., M.R. GENOUD, B. LIPP et R. NUSSBAUM (1979) *Maîtrise du français*. Neuchâtel, Office romand des éditions du matériel scolaire, Delta LEP/Nathan.
- BIBEAU, G. (1986) «Prospectives, avenir et avenues? In *Didactique en questions*, F. Ligier et L. Savoie (éd.). Beloeil, La Lignée, pp. 246-261.
- BIBEAU, G., C. LESSARD, M-C. PARET et M. THÉRIEN (1987) *L'enseignement du français. Perceptions et attentes*. Coll. Documentation du Conseil de la langue française. Québec, Éditeur officiel.
- BRONCKART, J.P. (1983) «Réformer l'enseignement du français : pourquoi? Comment?» *Éducation et recherche*, vol. 5, no 1, p. 9-22.
- CHERVEL, A. (1977) *Histoire de la grammaire scolaire... Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris, Payot.
- CHEVALIER, J-C. (1975) «De la théorie de la langue à son enseignement» *Pratiques*, no 6, pp. 5-12.
- CHEVALIER, J-C. (1979) «Analyse grammaticale et analyse logique : esquisse de la naissance d'un dispositif scolaire». *Langue française*, no 41, pp. 20-35.
- COMBETTES, B. (1982) «Grammaire et enseignement du français». *Pratiques* no 33, pp. 3-11.
- COMBETTES, B. et LAGARDE (1982) «Un nouvel esprit grammatical». *Pratiques* no 33, pp. 13-49.
- COMBS, W. E. (1977) «Sentence-combining practice: Do gains in judgments of writing «quality» persist?» *Journal of Educational Research*, vol. 70, pp. 318-321.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987) *La qualité du français à l'école: une responsabilité partagée*. Québec, Éditeur officiel.
- CROWHURST, M. (1983) «Syntactic complexity and writing quality: a review». *Canadian Journal of Education*, vol. 8, no 1, pp. 1-16.

- D'ANGLEJAN, A. et D. Masny (1987) «Déterminants socioculturels de l'apprentissage du discours décontextualisé en milieu scolaire: vers un cadre théorique intégré.» *Revue québécoise de linguistique*, vol. 16, no 2, pp. 145-161.
- DUCANCEL, G. (1982) «Enseigner la grammaire ou la langue». *Enjeux*, no 1, pp. 86-106.
- ÉLUERD, R. (1979) *L'usage de la linguistique en classe de français. Critiques et perspectives*. Paris, ESF.
- GADET, F. et F. MAZIÈRE (1982) «Une aventure dans la langue: la grammaire». *Pratiques* no 33, pp. 110-130.
- GAGNÉ, G. (1987) «Symposium on the state of the art of research in mother tongue Education». In *Études en pédagogie de la langue maternelle*. G. Gagné et coll. (réd.). Dordrecht, Doris Publications et Montréal, Université de Montréal, PPMF primaire, pp. 61-79.
- GOBBE, R. (1980) *Pour comprendre la grammaire nouvelle. I. Morphosyntaxe de la phrase*. Paris, Larousse.
- HUOT, H. (1981) *Enseignement du français et linguistique*. Paris, Colin.
- JAFFRÉ, J-P. (1985) «Influences d'une théorie linguistique sur la mise en place de stratégies pédagogiques». In *Recherches actuelles sur l'enseignement du français. Communications*. T. 2. A. Petitjean et H. Romian (réd.). Paris, INRP, pp. 200-209.
- KILCHER, H., C. OTHENIN-GIRARD et G. DE WECK (1985) «Quel raisonnement grammatical à l'école... et pourquoi?» In *Recherches actuelles sur l'enseignement du français. Communications*. T. 2. A. Petitjean et H. Romian (réd.). Paris, INRP, pp. 197-205.
- KILCHER, H., C. OTHENIN-GIRARD et G. DE WECK (1987) *Le savoir grammatical des élèves*. Berne, Peter Lang.
- LAURENT, J.-P. et A. FOSSION (1978) *Pour comprendre la grammaire nouvelle*. Gembloux, Duculot.
- LEBRUN, M. (1985) «De la construction de l'objet grammatical à la construction de la notion de grammaire». In *Recherches actuelles sur l'enseignement du français. Communications*. T.2. A. Petitjean et H. Romian (réd.). Paris, INRP, pp. 206-221.
- MANESSE, G. et J. PILLON (1975) *Enseigne-t-on le français?* Paris, CEDIC.
- MILLOT, J.-G. (1984) «Une façon de voir l'enseignement de la grammaire». *Québec français*, no 54, pp. 54-57.
- O'HARE, F. (1973) *Sentence-combining Improving Student Writing without Formal Grammar Instruction*. Research Report, no 15, Urbana, NCTE.

- PAGÉ, M. (1976) *L'enseignement de la grammaire et l'apprentissage de la langue écrite*. Québec, CREF, Ministère de l'Éducation.
- PIAGET, J. (1969) *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël/Gonthier.
- ROMIAN, H. (1979) *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris, Presses universitaires de France.
- ROULET, E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde: vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier-Crédif.
- TORRESSE, B. (1974) *La nouvelle pédagogie du français*. T. 2. Paris, OCDL.
- WILKINS, D.A. (1981) «Communication language teaching: Some misconceptions and some proposals». *Bulletin de l'ACLA*, vol. 3, no 2, pp. 95-105.