

Quelques conditions psychologiques et pédagogiques d'un renouveau de l'enseignement grammatical

André Mareuil

Numéro 36, décembre 1979

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/51347ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mareuil, A. (1979). Quelques conditions psychologiques et pédagogiques d'un renouveau de l'enseignement grammatical. *Québec français*, (36), 52-54.

Québec français tient à proposer à ses lecteurs des points de vue divergents: cela est stimulant pour l'esprit. Que les écoles de pensée s'affrontent, voilà qui peut aider à trouver ce qui est juste ou vrai. Dans l'article qui suit, André Mareuil, professeur à l'Université de Sherbrooke, demande qu'on encourage «la pédagogie divergente». Nous avons donc cru utile de publier son article et de proposer en complément des extraits de pédagogues connus qui, par leurs points de vue, provoqueront, nous le souhaitons, la réflexion du lecteur. N.D.L.R.

Pratique et réflexion sur la pratique

Cette grammaire réflexive, prise de conscience par l'élève de sa langue, ne peut, dans une première étape, se faire que sur ses propres productions. C'est en effet en découvrant que lui-même, sans y prendre garde, observe des contraintes, obéit à des règles, etc., que l'élève pourra s'intéresser vraiment à sa langue maternelle et s'interroger sur le fonctionnement de celle-ci.

Or les productions (même obtenues par des consignes assez précises) des élèves ne peuvent qu'être différentes en fonction de leur appartenance socio-culturelle et/ou géographique. Elles ne peuvent donc donner lieu qu'à des observations ou des recherches légèrement différentes selon les classes.

Dans ces conditions une progression ne peut en aucun cas être détaillée au point de fixer point par point ce qui sera étudié par les élèves. Sans doute il appartient au maître de faire découvrir aux élèves des constructions ou des tournures qu'eux-mêmes n'auraient pas produites (les modalités selon lesquelles ces constructions leur seraient présentées restant à définir: relevés à partir d'émissions de radio ou de télévision? relevés dans les journaux? etc.) mais il apparaît indispensable de commencer par l'étude des productions d'élèves — surtout s'il s'agit d'élèves relativement démunis sur le plan du langage.

HUOT, H., *Le Français aujourd'hui*, mars 1976, no 29, p. 53.

Quelques conditions psychologiques et pédagogiques d'un renouveau de l'enseignement grammatical

Puisque nous en sommes au moment de la redéfinition des programmes de français et, bientôt de leur application, je voudrais apporter une contribution personnelle sous forme d'une *réflexion d'ensemble* sur le rôle et les modalités de l'enseignement grammatical à l'école primaire et à l'école secondaire.

Certes, plusieurs articles ont déjà été publiés ici même sur le sujet, notamment un excellent document qui posait des jalons pour délimiter *la place de l'enseignement de la grammaire au 2^e cycle de l'élémentaire*¹. Mais l'inquiétude où se trouvent la plupart des enseignants de français est telle qu'il ne faut pas craindre de revenir sur le problème.

En me plaçant au point de vue de *l'information* à apporter aux enseignants, j'aborderai deux points: je parlerai d'abord de certaines attitudes qui, dans cette information, me paraissent à éviter; en second lieu, je soulignerai la valeur de moyens susceptibles, selon moi, de conférer à la formation grammaticale des élèves un regain d'intérêt et d'efficacité.

DES ATTITUDES À ÉVITER

J'en signalerai deux: les procès excessifs à la grammaire traditionnelle et les attitudes intolérantes en matière de pédagogie du français.

Pauvre **grammaire traditionnelle!** Quand je lis tous les réquisitoires qui lui sont consacrés, il me vient envie de prendre tout de même quelque peu sa défense. Certes, il est utile, il est tonique même, de signaler l'inexactitude des définitions, le faible rendement opératoire de tant de règles, le côté factice des ambitions «logiques», etc. Mais, de grâce, qu'on ne se limite pas à ces constats de démolition, qu'on en vienne à des suggestions positives!

Pour des raisons de bon sens: cette grammaire-là, malgré tous ses défauts, a contribué à former des générations de gens sachant parler et sachant écrire mieux que tant d'étudiants qui n'ont pas bénéficié d'un **enseignement normatif**. D'autre part, reconnaissons-le: la linguistique de ces vingt ou trente dernières années *n'a pas réussi* à élaborer une grammaire entièrement nouvelle. Pour longtemps encore, sans doute, nous en sommes réduits à chercher des synthèses entre l'ancien et le nouveau, pour imparfaites que soient les soudures, et pour hétérogènes que soient les critères.

Autre attitude à éviter, *l'intolérance*. Comme je viens de le dire, aucune école linguistique ne peut revendiquer le privilège d'avoir découvert les voies topiques d'un apprentissage réussi de la langue: ni les partisans de l'**enseignement traditionnel** (je le dis moi aussi), ni les partisans des **exercices** structuraux, ni les tenants de la formalisation, ni même ceux que j'appellerai les «fonctionnalistes»: ceux qui veulent apprendre la langue *uniquement* en la faisant «fonctionner».

Je suis donc hérissé quand je lis des affirmations péremptoires sur les effets négligeables, sinon nuisibles, d'un enseignement de la grammaire explicite² en vue de l'amélioration de la langue écrite. Quelles expériences ont permis d'aboutir à cette conclusion? Car d'autres expériences ont prouvé tout juste le contraire: à savoir qu'une utilisation bien conduite de l'analyse fonctionnelle améliore la compréhension des textes et leur production³.

Je suis fort peiné de lire — et ces phrases figurent hélas tantôt dans les récents programmes primaires tantôt dans des gloses récentes — que seule la **grammaire implicite** est nécessaire à ce niveau et qu'un manuel de grammaire n'est utile que pour régler les problèmes d'orthographe. Que faut-il en conclure? Que la **grammaire explicite** est à bannir? Que l'enseignement de la grammaire

doit se réduire à celui de l'orthographe? Affirmations prématurées, bien décevantes pour tous ceux qui croient à l'utilité, pour les enfants, d'une RÉFLEXION SUR LA LANGUE. J'y reviendrai. [...]

QUELQUES SUGGESTIONS POSITIVES

J'en ferai trois: une sur le caractère dynamisant à conserver aux interventions auprès des enseignants, une autre sur l'association à trouver entre pratique et formalisation, la troisième, plus précisément, sur la nécessité d'une progression et d'une terminologie commune.

On lit de plus en plus, ici et là (sous d'autres mots), qu'un recyclage des enseignants s'impose. Je le crois aussi. Mais je souhaite (et ceci rejoint l'un de mes propos précédents) qu'on évite à tout prix le dogmatisme en la matière. Ce serait une grosse erreur de laisser croire aux professeurs que LES solutions viennent enfin d'être trouvées et que tout ce qui s'en écarte est à bannir comme sans efficacité: on lit cela sous la plume de néophytes très militants. Il faut savoir que, dans les divers pays de la francophonie, les solutions pédagogiques apparaissent notablement différentes⁴. Je souhaite aussi que les interventions auprès des enseignants n'apparaissent pas culpabilisantes: à force de s'entendre dire qu'ils ne connaissent et n'enseignent qu'une grammaire éculée, ils risquent d'être tout à fait découragés. Ce n'est sans doute pas la meilleure préparation à l'action.

Second point, capital à mes yeux (on l'a bien senti tout au long de ce qui précède), il faut constamment allier **pratique et réflexion sur la pratique**. Trop de pages des nouveaux programmes laissent supposer qu'à l'école primaire, la grammaire est essentiellement au service de l'orthographe et que les exercices de manipulation de phrases pourront être effectués implicitement avec le même bénéfice que s'ils s'accompagnaient d'une réflexion, d'une formalisation....

Loin de moi la pensée que ces manipulations (addition, soustraction, substitution, permutation) ne sont pas capitales, dans un enseignement fondé sur le fonctionnement de la langue. Mais elles peuvent et doivent s'accompagner d'identifications, de classements, de transpositions dans le code graphique. Il y a, au début des nouveaux programmes primaires, une excellente page sur le rôle respectif de l'implicite et de l'explicite, avec un inventaire des bénéfices de l'explicitation (page 8 de l'édition citée). Hélas! il semble que ces vues aient ensuite été oubliées...

Personnellement (et, bien sûr, à la suite d'expériences multipliées), je crois aux avantages considérables qu'apportent les types modernes d'analyse par emboitements et surtout par arbres. Ces représentations ont l'avantage de « spatialiser » les éléments du message. Les groupes de mots qui le constituent doivent être syntaxiquement hiérarchisés. Placer tel groupe complément au bon endroit de l'arbre (ce n'est pas toujours facile), cela oblige l'élève à scruter le signifié. Des discussions, toujours fécondes, sont possibles. Et, à procéder ainsi, on fait l'économie d'étiquetages ou de remarques formelles sans utilité.

Ce recours à l'analyse ne constitue pas, lui non plus, une panacée. D'abord (on s'en aperçoit vite), parce que la compétence verbale d'un être dépasse de beaucoup les possibilités d'analyse. Il faut parfois quatre feuillets pour établir les arbres d'une même phrase de René Lévesque... ou de Claude Ryan!

Mais déjà une phrase de longueur moyenne, comme en produisent les enfants, aboutit à une réelle complexité graphique. D'autre part, ce n'est pas avec des arbres qu'on arrivera, de façon *directe*, à ce que les élèves s'expriment mieux. Mais ils comprendront mieux les rapports entre structures et significations. Par des relations neurologiques encore bien mystérieuses, cette mise en forme des structures aboutira à une meilleure prise de conscience, ouvrira la voie à la créativité verbale, assurera des mécanismes d'autorégulation. Encore une fois, relisez la page 8 des programmes consacrée à l'explicitation.

J'ajoute un point très important: c'est que les classes prennent un vif plaisir à de tels exercices d'identification, de classement, de transposition dans un autre code, bref à tout ce que l'on appelle le *métalangage*, c'est-à-dire l'usage de la langue pour parler de la langue. Je l'ai constaté personnellement à tous les niveaux, de l'école maternelle au niveau universitaire. Pour ne pas parler que de ces deux extrémités, j'ai évoqué les soucis que donne l'analyse des plus longues phrases de nos deux leaders politiques; récemment, j'ai vu des enfants de cinq ans, avant donc l'âge de la lecture, procéder à de véritables exercices de grammaire distributionnelle en classant les éléments de phrases qu'ils avaient produites avec des *pictogrammes*. Ils en arrivaient à établir (bien sûr sans employer nos mots grammaticaux, par simple classement d'étiquettes) la

Grammaire et Orthographe

L'orthographe dite grammaticale est précisément inséparable de la grammaire réflexive. Accorder des mots entre eux repose en effet sur la prise de conscience des relations qui unissent ces mots. Les problèmes d'orthographe s'insèrent donc tout naturellement dans l'étude de la phrase et il est faux de prétendre que la rénovation de l'enseignement de la langue maternelle délaisse l'orthographe.

TORDOIR, M., *Grammaire nouvelle pour l'école primaire*, 1978, Éd., Duculot, Paris-Genbloux, p. 45-46.

Enseignement traditionnel

D'où la tradition scolaire bien installée d'une grammaire, fondée sur l'observation d'exemples (tirés des « bons auteurs »), l'énoncé de règles normatives et les exercices d'application, sur l'analyse grammaticale et logique, le tout appuyé sur une nomenclature hétérogène. Une telle pédagogie, qui part d'une conception étriquée de la langue qui vise plus un savoir sur la langue (et quel savoir?) que l'aptitude effective à en user, ne fait plus, il s'en faut, l'unanimité chez les maîtres, tant son « rendement » est médiocre!

Grammaire et exercices

On peut constater que le risque de saturation de l'élève est d'autant plus grand que la « situation d'exercice » est, en soi, une des plus artificielles et représente le contraire d'une activité de communication (la langue joue à vide, sans référent, et sans même la justification d'être l'objet d'une « leçon de choses »). On fait des gammes: on cultive le réflexe conditionné et on est conduit inévitablement à privilégier la production de phrases et non de discours, le plus souvent à partir de l'écrit (au mieux on oralise de l'écrit).

ELUERD, R., *L'Usage de la linguistique en classe de français*, 1979, Éd. E S F, p. 20-22.

distinction entre ce que nous appelons les noms (ou pronoms), les verbes, les adjectifs... Et il ne restait que quelques « petits mots » impossibles à mettre dans les classes précédentes, mais pourtant « bien utiles » : nos prépositions (dans, sur, avec,...) et nos signes de ponctuation... Par ailleurs, ils étaient capables de réaliser, toujours au moyen de leurs pictogrammes, ces exercices de substitution, d'addition, de soustraction, de permutation, rappelés par les programmes. Et avec quelle animation, quelle joie!⁵

Dernier point enfin : sur la nécessité d'une progression et sur celle d'une terminologie commune, dont l'absence m'a également déçu dans les programmes. (Peut-être figurera-t-elle dans les « devis » ?)

Sur la progression à adopter en classe : une simple remarque (il faudrait plusieurs pages). Des articles écrits par des spécialistes de la linguistique ont affirmé que toute progression est arbitraire, non fondée scientifiquement. Mais les praticiens de la pédagogie — je veux dire ceux qui voient des classes, qui discutent avec les enseignants — savent, *par métier*, qu'une progression est bien commode, aidant les élèves les moins doués, assurant à tous une meilleure fixation des connaissances. Établir une progression, cela fait partie des *droits* du pédagogue. Je le dis tout net : si l'on décide d'opter pour une présentation « occasionnelle » des faits grammaticaux, il faut être soi-même en pleine possession non seulement de sa grammaire, mais des voies d'apprentissage de son code.

L'établissement d'une nomenclature grammaticale, c'est-à-dire de la liste des mots de la métalangue, cela relève moins de chaque enseignant que des instances ministérielles qui élaborent les programmes. C'est une entreprise difficile, prêtant le flanc à bien des critiques ! Je regrette pourtant que le risque n'ait pas été pris. Car les avantages d'un vocabulaire commun seraient considérables, à l'échelle d'une même communauté linguistique. On faciliterait non seulement l'adaptation des élèves, en cas de changement d'école, mais surtout la communication entre tous usagers. Au cours des séances de travail, les élèves s'habitueront à manier mots et concepts. En outre, enseignants de tous niveaux, conseillers, instances ministérielles... auraient à leur disposition ce vocabulaire-outil. Il suffirait de poser en principe — là aussi — qu'une première rédaction s'améliore, et que le concours de tous est requis pour l'améliorer.

*
* * *

Ai-je été trop pessimiste, trop polémique ? Ai-je mal lu, mal compris les nouveaux programmes ? (Bien souvent, j'ai souhaité qu'on ait été plus explicite !)

Inutilité des procès intentés au passé, confiance à faire aux enseignants, encouragements à donner à la recherche, aux expérimentations, bref à la pédagogie qu'on appelle « divergente », appel au concours de tous, il me semble que tout cela ne peut froisser personne. L'essentiel de ce que je voulais dire tient dans l'association à créer entre pratique et réflexion sur la pratique. Pour finir, je citerai volontiers un paragraphe du document diffusé en 1976 par l'A.Q.P.F. et que j'ai déjà mentionné (note 1) :

« Dans tous les cas, nous croyons qu'il faut fournir aux élèves les méthodes et le métalangage nécessaires pour distinguer les différentes classes de mots et leurs règles d'organisation. Il s'agit certes là d'un enseignement grammatical. Mais nous pensons qu'il faut débarrasser les programmes de grammaire de toutes les finalités et pratiques secondaires dont on les a chargés au cours des siècles. »

André MAREUIL,

professeur à l'Université de Sherbrooke

¹ Rapport du comité conjoint AQP-F-DGEES. *Québec français*, octobre 1976.

² *Grammaire implicite* : celle que l'on applique, en dehors de toute règle formulée, dans des réemplois (cas des exercices structuraux) ou des productions libres. *Grammaire explicite* : celle qui comporte à quelque moment (pas forcément dans la phrase initiale) une réflexion sur les emplois du code et un essai de formulation. Voir 2^e partie du présent article.

³ Recherches de Germain POULIOT et de Roland DEMERS à l'Université de Sherbrooke.

⁴ Cf. *Activités de grammaire*, par Claudine GRUWEZ et Louise MALLOSSANE. Diffusion par France-Québec, à Montréal.

⁵ Expérimentations de Germaine BERNIER et Jeanne BROCHU, à Sherbrooke ; de Yolande VAILLANCOURT et de Suzanne LEBLANC, à la C.E.C.Q.

Explication et grammaire explicite

Il ne faut pas confondre l'activité d'explicitation qu'on peut faire faire à l'élève (pour qu'il saisisse le fonctionnement, la fonction ou le sens d'un fait de langue), l'explication qu'on peut lui donner (pour qu'il saisisse le fonctionnement, la fonction ou le sens d'un fait de langue), et l'activité qui vise exclusivement à lui faire acquérir des connaissances sur la langue. Cette dernière activité ne vaut et n'a de valeur que si elle est au service des deux autres : elle ne peut jamais constituer l'essentiel de l'enseignement de la langue. Enseigner aux élèves ce qui est dit dans un manuel de grammaire devrait toujours être fait en vue d'activités d'explicitation, de manipulation ou d'explication portant sur des faits de langue intégrés dans un discours.

Jean-Guy MILOT

Enseignement traditionnel

Cette grammaire repose sur une approche notionnelle* de la langue et elle met en jeu des termes pour la plupart empruntés à la philosophie aristotélicienne : *substance, état, procès, accident, qualité, etc.*

Cette démarche est extrêmement importante et on ne saurait dédaigneusement l'écartier. Le vrai problème est de savoir s'il est possible de fonder sur ces bases une grammaire scolaire cohérente. Nous pensons que non.

Que cette grammaire ait été utilisée pendant très longtemps et qu'après tout, les auteurs de ce livre n'en aient jamais appris une autre à l'école, n'infirmes pas notre opinion. Dans cette école, les « bons élèves » apprenaient la grammaire très certainement en faisant implicitement la part des choses et peut-être moins à l'aide d'une démarche *qu'en dépit de* la démarche. Les élèves moins chanceux n'avaient d'autres ressources que de mémoriser l'ensemble clos de connaissances défini par l'épreuve dictée-questions du Certificat d'Études Primaires. L'école d'aujourd'hui ne peut se résigner à ne pas essayer d'apprendre à réfléchir au plus grand nombre possible d'enfants et puisqu'elle peut choisir entre diverses démarches grammaticales, pourquoi ne choisirait-elle pas la mieux adaptée au but qu'elle poursuit ?

ELUERD, R., *L'Usage de la linguistique en classe de français*, 1979, Éd. E S F, p. 26, 101-102.