

Pourquoi renouveler l'enseignement de la grammaire ?

Véronique Léger

Numéro 102, été 1996

Le nouveau programme de français au secondaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/58621ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Léger, V. (1996). Pourquoi renouveler l'enseignement de la grammaire ?
Québec français, (102), 32–34.

Pourquoi renouveler l'enseignement de la grammaire ?

par Véronique Léger

« On doit concevoir la pédagogie comme une interrogation permanente de l'enseignant sur son enseignement, contenus et méthodes mêlés ; car celui-ci ne peut plus se satisfaire d'être l'instrument de transmission d'un savoir stable, sauf à revenir à la sclérose. » *Émile Genouvrier*

Le programme de français adopté par le ministère de l'Éducation renouvelée, sans renier les apports d'une longue tradition grammaticale, l'enseignement de la grammaire. Il tient sa nouveauté, d'une part, dans le type de grammaire à enseigner, c'est-à-dire dans le choix des descriptions grammaticales, dans le point de vue qu'il adopte sur la langue pour la décrire et l'analyser afin d'en comprendre le fonctionnement et, d'autre part, dans la manière d'enseigner cette grammaire qu'on dit *nouvelle*¹, mais qui existe pourtant depuis les années 60 en Europe francophone.

Pourquoi le programme de français propose-t-il d'analyser la langue différemment ?

Si tout le monde s'entend pour dire que, pour s'exprimer correctement à l'oral comme à l'écrit, les élèves doivent connaître les règles de la grammaire, des divergences se font jour entre les tenants de cette « nouvelle » grammaire et ceux qui ne jurent que par la « bonne vieille méthode », celle de la grammaire traditionnelle. Cette méthode — qui aurait fait ses preuves avant la démocratisation de l'enseignement, dans un contexte social très différent, faut-il le rappeler ? — mise sur la mémorisation des règles et sur des exercices mécaniques, lesquels sont censés déclencher, le moment venu, l'application desdites règles par l'élève dans ses textes écrits.

Malheureusement, la connaissance des règles n'entraîne pas automati-

quement leur respect, tant s'en faut. En effet, voilà maintenant des lustres que nombre d'enseignants ne cessent de dire qu'ils ne font que répéter, année après année, les mêmes règles, les mêmes « trucs », tant ils ne sont pas appliqués dans les textes écrits de leurs élèves.

Alors, à quoi toutes les heures de grammaire servent-elles ?

Pour une grammaire réflexive

Privilégiant les orientations théoriques qui ont fait le plus progresser notre connaissance du langage et qui ont profondément modifié notre façon de voir et de décrire les langues, cette grammaire « nouvelle », grammaire de la langue réelle, courante, contemporaine, ouvre des

Le savoir est réflexion, c'est-à-dire qu'il doit être une aptitude à raisonner. C'est pourquoi l'apprentissage grammatical doit être conçu, comme le dit Warzée², « comme une école de rigueur intellectuelle où, à la clarté du raisonnement, aux capacités d'analyse et d'argumentation, s'allie une exigence d'ordre, d'organisation, de structuration des concepts ». L'enseignement de la grammaire doit donc être le lieu d'intéressantes manipulations (effacement, déplacement, remplacement, passivation, pronominalisation, etc.), et doit conduire l'enseignant et les élèves vers une communication authentique, en ouvrant le chemin à un « savoir construit » en complicité avec ces derniers.

« La langue n'est pas une liste de termes ou de structures indépendants les uns des autres, mais un ensemble d'unités qui se définissent les unes par rapport aux autres, qui sont donc solidaires, s'influencent, se concurrencent » (Leeman-Bouix, 1994). Et Che-

L'apprentissage grammatical doit être conçu, comme le dit Warzée, « comme une école de rigueur intellectuelle où, à la clarté du raisonnement, aux capacités d'analyse et d'argumentation, s'allie une exigence d'ordre, d'organisation, de structuration des concepts ».

domaines auparavant insoupçonnés. Elle permet également une prise de conscience des mécanismes déjà maîtrisés par l'élève, par l'entremise de sa grammaire implicite. Elle permet aussi de remédier aux inconvénients de la grammaire traditionnelle en faisant croître les capacités d'analyse et d'autocorrection des élèves, conditions nécessaires pour développer une maîtrise de l'écrit.

valier³ de dire : « La grammaire « moderne » est humble, patiente et rigoureuse ; elle dépouille et déchiffre ; elle rapproche des éléments apparemment différents, elle sépare des éléments apparemment semblables selon des stratégies codifiées ». La grammaire réflexive propose des méthodes et des résultats, qui, même s'ils restent partiels, offrent une véritable description de la langue.

N'oublions pas qu'une théorie — et la grammaire traditionnelle en est une — « n'est que l'expression, à un moment donné du temps, de ce que les hommes sont capables d'explorer et d'expliquer dans un domaine précis, avec les méthodes de réflexion et de travail qui sont les leurs à ce moment-là. Il est donc normal que toute théorie scientifique évolue et reçoive des modifications plus ou moins importantes au fur et à mesure que la recherche avance. Il est normal également qu'on éprouve, à certaines périodes, le besoin d'élaborer d'autres théories, « dans la mesure où les méthodes de travail et de réflexion des hommes ne sont plus ce qu'elles étaient cinquante ans plus tôt » (Huot, 1974, p. 36).

Ainsi, une grammaire, comme un dictionnaire, reflète l'image de ce qu'une société connaît sur sa langue à un moment donné.

Quelques exemples pour illustrer le bien-fondé de ce nouvel esprit grammatical

Précisons davantage l'approche de la grammaire réflexive en prenant pour exemples la reconnaissance des groupes et des fonctions grammaticales et la notion de complément circonstanciel.

• La reconnaissance des groupes et des fonctions grammaticales

Pour vérifier la bonne construction d'une phrase et faire réfléchir sur les modifications⁴ qu'on peut lui faire subir, une reconnaissance des groupes s'avère indispensable. En effet, si nous communiquons, à l'oral comme à l'écrit, en alignant des mots les uns à la suite des autres, le langage voile toutefois une organisation plus complexe, car ce sont des **groupes de mots**⁵ (ou syntagmes) que l'on constitue et que l'on ordonne en suivant les lois de notre langue. C'est par la manipulation, la transformation des phrases, c'est-à-dire par l'observation même du fonctionnement de la langue que les groupes seront découverts et analysés.

Soit les phrases suivantes :

1) *Un gigantesque ours brun a embouti ma superbe voiture de collection.*

1 2 3

2) *Ma superbe voiture de collection a été emboutie par un gigantesque ours brun.*

3 2 1

Il est évident que la transformation passive de la phrase (1) ne s'exerce pas sur des mots, mais bien sur des **groupes**. Il s'agit bien de **déplacements de groupes** et non de mots isolés.

De même, le remplacement par un pronom permet de découvrir certains groupes de la phrase :

3) *Un gigantesque ours brun a embouti ma superbe voiture de collection.*

4) *Il a embouti ma superbe voiture de collection.*

5) *Il l'a emboutie.*

Ce sont donc des propriétés syntaxiques qui définissent les groupes.

Ainsi, une reconnaissance des groupes s'avère essentielle, car même si la notion de groupe correspond à une « intuition immédiate » du locuteur, elle ne permet pas de mener un travail sérieux sur la langue si on ne consolide pas cette intuition par des procédures de manipulations rigoureuses.

C'est aussi par les manipulations et des transformations des phrases que nous identifierons les **fonctions grammaticales**, car cette identification ne peut avoir d'intérêt que si elle permet vraiment d'expliquer le fonctionnement de la langue.

Par exemple, dire que *ma superbe voiture de collection* est complément direct dans la phrase (1), c'est tout simplement observer que ce groupe joue un certain rôle syntaxique dans la phrase ; c'est pouvoir lui faire subir les transformations suivantes :

Ma superbe voiture de collection a été emboutie par un gigantesque ours brun.

Un gigantesque ours brun l'a emboutie.

Qu'est-ce qu'un gigantesque ours brun a embouti ?

Ma superbe voiture de collection, un gigantesque ours brun l'a emboutie, etc.

Comme on peut le constater, c'est par la manipulation de la phrase qu'on peut distinguer les diverses fonctions des groupes.

Ainsi, pour la grammaire réflexive, l'analyse grammaticale — au sens « moderne » de cette appellation —, contrairement à celle préconisée par la grammaire traditionnelle, est un outil qui permet une prise de conscience des phénomènes linguistiques. La délimitation des groupes, la reconnaissance correcte des niveaux de constituants sont donc des moyens propres à cette analyse.

• Le complément circonstanciel

La grammaire scolaire définit la notion de complément circonstanciel sur des bases essentiellement sémantiques : « Le complément circonstanciel est le mot ou groupe de mots qui complète l'idée du verbe en indiquant quelque précision extérieure à l'action (temps, lieu, cause, but, etc.) » (*Précis* de Grevisse, p. 38).

Or, cette conception présente un double inconvénient. D'une part, la définition sémantique ne permet pas de faire la distinction entre le complément dit « circonstanciel » et le complément dit d'« objet », car ce dernier, qu'il soit direct ou indirect, peut aussi exprimer des circonstances (lieu, moyen, etc.) : *Marguerite quitte Montréal* (lieu) *dans trois jours*, *Pierre s'est servi du marteau* (moyen), *Ce bijou coûte mille dollars* (complément direct du strict point de vue syntaxique, mais considéré comme « circonstanciel » pour des raisons de « sens »), etc. D'autre part, si l'on définit le complément « circonstanciel » comme un complément de verbe, il devient également impossible de faire la distinction entre le complément indirect du verbe *aller* dans *Mes enfants vont à l'école*, complément obligatoire et indéplaçable (**Mes enfants vont* ; **À*

l'école mes enfants vont) et le **complément de phrase** dans *Mes enfants travaillent bien à l'école*, complément facultatif et mobile (*Mes enfants travaillent bien ; À l'école, mes enfants travaillent bien ; Mes enfants, à l'école, travaillent bien*).

Dans la grammaire scolaire, ces deux constituants sont considérés comme des compléments de verbe appelés circonstanciels. Or, seul le premier est syntaxiquement solidaire du verbe, car on ne peut ni l'effacer ni le déplacer.

Pour un exposé plus complet sur le complément circonstanciel, on pourra lire, dans le prochain numéro de *Québec français*, l'article intitulé *Le complément de phrase : un exemple du renouvellement nécessaire de la pratique grammaticale*.

Conclusion

La grammaire scolaire dissimule donc, entre autres, des différences structurales essentielles : par exemple, il est indispensable, comme nous venons de le voir, pour développer une plus grande habileté en lecture et en écriture, de faire une distinction entre, d'une part, les compléments qui entretiennent d'étroites relations de solidarité avec le verbe et, d'autre part, ceux qui ne dépendent pas du verbe, mais de la phrase.

Notre enseignement de la grammaire ne peut plus être à contre-courant des progrès et des découvertes des sciences du langage, c'est pourquoi nous devons le renouveler en y intégrant les concepts linguistiques les plus fondamentaux pour faire saisir les mécanismes de la langue à nos élèves. Ce travail se fera lentement et, pour nous y aider, il existe, aujourd'hui, d'excellents outils⁶.

Ces dernières décennies, l'enseignement de la grammaire a subi, comme tant d'autres monuments historiques, une restauration : nombre de grammaires ne s'octroient-elles pas le titre de « nouvelles grammaires » ! Certes, mais, souligne Marchand⁷, « il y a, tout au plus, une

modernisation de la formalisation, c'est-à-dire que l'on a assimilé les aspects de la linguistique à un vieux fonds grammatical ». En effet, à quoi cela sert-il d'introduire, par exemple, la terminologie de *groupe du nom*, plutôt que de *nom*, si l'on ne s'en sert que pour le repérer ?

Or, telle qu'on l'enseigne, c'est-à-dire comme un simple catéchisme, la grammaire est trop souvent un obstacle à l'apprentissage de la langue : elle inquiète, déroute, décourage les élèves, les étudiants ; quant à nous, enseignants, nous nous interrogeons ! Cette grammaire « moderne » ne veut pas détruire, mais, au contraire, donner d'authentiques compétences, sans purisme passéiste. Les manipulations, les contraintes, les impossibilités autant que les possibilités permettront de favoriser une « pratique consciente » de la langue ainsi que l'observation de son fonctionnement.

Nous devons enfin sortir de l'impasse ; le dessein de la grammaire réflexive, qui fait le pont entre la tradition scolaire et les acquis de la science des linguistes, est d'y aider pour qu'une véritable démocratisation de l'enseignement puisse avoir lieu, pour éviter ce qu'Alain⁸ appelle *une injustice capitale*, parce qu'elle frappe à la tête, à l'esprit.

« Le train du monde est lent, disait Anatole France. Dépêchons-nous ! »

Notes

1. « L'appellation de grammaire nouvelle est une étiquette à usage scolaire uniquement. Elle veut tenter de saisir et de rassembler ce qui, dans les développements des connaissances linguistiques depuis le début du siècle, peut constituer un corps de principes, de concepts, de critères cohérents entre eux... » PARET, M.-C., dans CHARTRAND, S.-G. (1995), p. 111.
2. WARZÉE, A., Avant-propos dans LEEMAN-BOUX, D. (1993). *La grammaire ou la galère*, Paris, Bertrand-Lacoste, p. 4.

3. Préface in BORILLO, A., TAMINE, J., SOUBLIN, F. (1974). *Exercices de syntaxe transformationnelle du français*, Paris, Armand Colin, p. 5.
4. Si l'on veut établir une grammaire de la phrase, on doit se doter d'un *modèle de référence*, à partir duquel on pourra décrire toutes les phrases observables du français. Cette structure de référence est celle d'une phrase déclarative ou assertive neutre (voir Paret, *Québec français*, n° 101).
5. Un seul mot suffit à constituer un groupe, comme dans *Marie a invité Pierre*, où le groupe sujet et le groupe complément sont réduits au nom propre.
6. Consulter, entre autres : BLAIN, R., FISCHER, C., *Québec français*, n° 101 ; CHARTRAND, S.-G. (1995).
7. Cité par CHEVALIER, G. dans CHARTRAND, S.-G. (1995), pp. 167, 168.
8. Cité dans COURT, G. (1968), *La grammaire nouvelle à l'école*, Paris, PUF, p. 154.

Bibliographie

- ARRIVÉ, M., GADET, F., GALMICHE, M., *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 1986.
- CHARTRAND, S.-G., (sous la direction de), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Logiques, 1995.
- COMBETTES, B., FRESSON, J., TOMASSONE, R. *Bâtir une grammaire (6^e et 5^e), Livre du professeur*, Collection G. Belloc, « Vers la maîtrise de la langue », Paris, Delagrave, 1977.
- GOBBE, R., *Pour appliquer la grammaire nouvelle. Morphosyntaxe de la phrase de base*, Paris, Duculot, 1978.
- GREVISSE (vingt-neuvième édition), *Précis de grammaire française*, Paris, Duculot, 1990.
- HUOT, H., *Théorie et pratique de la notion de transformation*, « Langue française », 22, 1974.
- LEEMAN-BOUX, D., *Les fautes de français existent-elles ?* Paris, Seuil, 1994.
- MARCHAND, F., (sous la direction de), *Manuel de linguistique appliquée. Les analyses de la langue, Tome 3*, Paris, Delagrave, 1979.
- QUÉBEC FRANÇAIS, n° 101.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994.