Document généré le 21 sept. 2024 01:45

Québec français

Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle, ou De l'analyse à l'analyse structurale

Daniel Poulin

Numéro 40, décembre 1980

Grammaire et ortographe

URI : https://id.erudit.org/iderudit/57201ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Poulin, D. (1980). Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle, ou De l'analyse à l'analyse structurale. *Québec français*, (40), 29–32.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1980

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

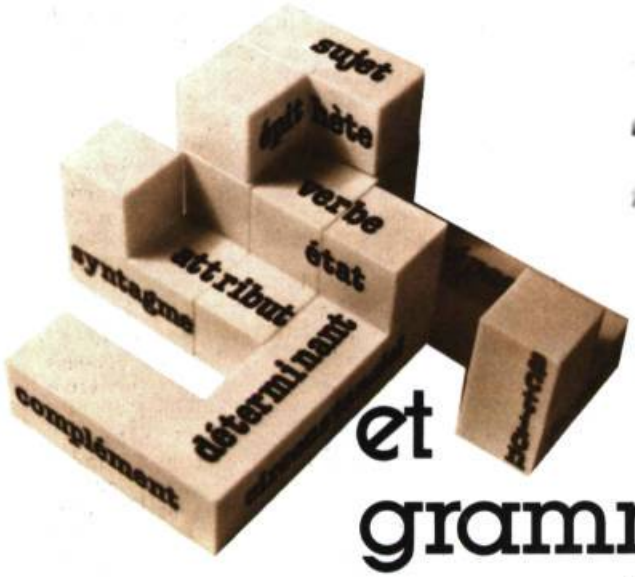
https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

grammaire traditionnelle



et grammaire nouvelle

ou De l'analyse logique à l'analyse structurale

par daniel poulin

Depuis environ une dizaine d'années, nous entendons parler du renouveau de l'enseignement grammatical. Ce courant tente de s'imposer aux enseignants tant du primaire que du secondaire. L'adversaire, la grammaire traditionnelle, est coriace; elle résiste et ce n'est que peu à peu, à la miette, que le renouveau de l'enseignement grammatical s'installe dans les classes du Québec. D'où vient cette résistance? Nous croyons que cette nouvelle approche exige de l'enseignant qu'il change complètement, radicalement, sa façon de concevoir et d'enseigner la grammaire.

Dans le tableau qui suit, nous essayons de résumer les principales tendances de ce mouvement en présentant un parallèle qui laissera voir les différences fondamentales entre ces deux types de grammaire: la traditionnelle et la nouvelle. Nous nous référons aux principaux chercheurs qui ont œuvré dans ce domaine: Legrand, Genouvrier, Delesalle, Aeschimann, Romian, Dubois, etc. Pour la clarté du texte, nous ne retiendrons que les éléments les plus probants. Au risque de soulever une polémique, nous mettrons en opposition, très schématiquement, les principales composantes et caractéristiques de ces deux façons d'enseigner la grammaire.

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

A) *En grammaire traditionnelle*

L'enseignement de la grammaire est toujours tributaire de la description que les spécialistes font de la langue. Depuis plus d'un siècle, l'influence des grammairiens règne sur l'enseignement grammatical traditionnel. Influencés par la logique, ces grammairiens s'intéressent surtout à l'analyse détaillée de la langue: l'« analysite » comme la dénomment Peytard et Genouvrier (1970). Ces bons « médecins de la langue » devaient inévitablement déboucher sur le normatif « ensemble des règles prescriptives ». Dire et ne pas dire, écrire et ne pas écrire. Règles justifiées par des exemples tirés non pas du langage courant, mais des grands auteurs littéraires. L'un des grammairiens qui a le plus influencé l'enseignement de la grammaire traditionnelle est sans aucun doute Maurice Grévisse.

B) *En grammaire nouvelle*

Depuis les années 50, la linguistique, science du langage, a connu un essor exceptionnel. Elle a permis de renouveler notre conception du langage et de son fonctionnement. Il devenait inévitable qu'un tel progrès pose des questions à la pédagogie de la langue, et plus spécifiquement à la pédagogie de la grammaire. Il faut attendre les années 70 avant qu'un bon nombre de linguistes ne s'intéressent aux problèmes pédagogiques soulevés par les récentes découvertes de la linguistique structurale, générative et transformationnelle. Il ne s'agissait certes pas de proposer d'enseigner aux enfants la linguistique proprement dite, mais d'adapter à ceux-ci les données les plus sûres de la science du langage.

LES OBJECTIFS

A) *En grammaire traditionnelle*

- **Enseigner la grammaire pour enseigner la langue**

En dehors de quelques questions sur les textes et de quelques rédactions ici et là, la majeure partie de l'enseignement du français était consacrée à la grammaire. On ne considérait pas celle-ci comme un moyen au service de l'expression, mais comme un contenu en soi, « de la grammaire pour de la grammaire ».

- **Enseigner la grammaire pour apprendre à raisonner**

Pensons ici aux nombreuses activités d'analyse grammaticale et d'analyse logique. Ce n'est pas le propre de la grammaire d'apprendre à raisonner; toutes les disciplines peuvent y concourir.

- **Enseigner la grammaire au primaire pour préparer l'entrée au secondaire**

Encore aujourd'hui, il faut voir le bourrage de crâne grammatical qu'on fait subir aux enfants de la fin du cours primaire.

B) *En grammaire nouvelle*

Nous ne retrouvons dans le renouveau de l'enseignement grammatical qu'un seul objectif qui remet la grammaire à sa véritable place.

- **Enseigner la grammaire pour doter l'enfant d'un moyen, d'un instrument au service de la compréhension et de l'expression**

Ce changement de perspective provoquera, nous le verrons, des changements profonds quant au contenu, à la terminologie et au travail faits sur la langue.

LE CONTENU

A) *En grammaire traditionnelle*

Dès le primaire, on se propose d'enseigner *toute la grammaire* aux enfants, comme si ceux-ci terminaient leurs études à la fin de la sixième année. Cette surcharge fait que, d'une année à l'autre, on se trouve dans l'obligation de revoir le contenu de l'année précédente. Dans de telles conditions, il n'est pas surprenant de constater que le programme de grammaire de certaines classes du début du secondaire ressemble étrangement au programme des classes de 4e, 5e et 6e années du primaire.

B) *En grammaire nouvelle*

En se basant sur des études de fréquence, on propose de n'enseigner que les faits de langue les plus courants et les plus utiles à la compréhension et à la production de discours. Par exemple, nous n'y retrouvons plus le pluriel des noms composés ou le pluriel des adjectifs de couleur, ni la conjugaison de *moudre* ou de *coudre*, pas plus que les différentes sortes de compléments circonstanciels. Pour ces faits de langue peu fréquents, il s'agira tout simplement d'instrumenter l'enfant, de lui enseigner à consulter une bonne grammaire.

Ce point de vue conduit à une réduction considérable du contenu et à sa répartition équitable du début du primaire à la fin du secondaire.

LA NOMENCLATURE GRAMMATICALE (TERMINOLOGIE)

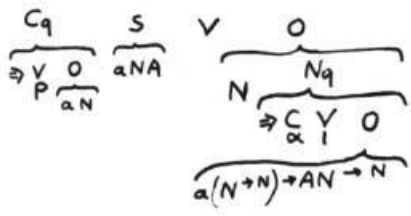
A) *En grammaire traditionnelle*

De par son contenu et le type de travail qu'elle exige sur la langue, la grammaire traditionnelle développe un métalangage, une nomenclature des plus raffinées.

À titre d'exemple, nous avons relevé la terminologie grammaticale à laquelle doit faire face l'enfant dans un des ouvrages les plus employés actuellement dans les classes du primaire au Québec: Alain De Bray, *Exercices de grammaire française, cahier D.* Du nom commun à la proposition subordonnée complément d'objet indirect du verbe, nous y avons compté plus de 140 termes.

Un exemple d'analyse

692. En faisant leurs analyses, les élèves consciencieux prennent soin de bien distinguer les niveaux d'organisation des divers groupes de mots.



Extrait de *Grammaire française*, par Meignant, Boucher, Zemb, Beauchemin (Collection Gal), Montréal, 1964.

Des recherches comme celles de Wittwer ont démontré de façon catégorique que des termes comme complément d'objet direct, indirect, attribut, etc., n'ont aucune signification pour l'enfant. Deux mois de vacances suffisent à les faire oublier complètement.

B) *En grammaire nouvelle*

Les tenants du renouveau grammatical ont réduit au minimum la terminologie sans rien enlever à l'efficacité de l'enseignement. Parmi les instruments pédagogiques issus de cette nouvelle grammaire, les auteurs n'emploient comme métalangage qu'une vingtaine de termes.

TRAVAIL SUR LA LANGUE

A) *En grammaire traditionnelle*

C'est l'analyse tant grammaticale que logique qui caractérise le travail fait sur la langue en grammaire traditionnelle. Les critiques sévères de ce genre d'exercice ne manquent pas; relevons-en quelques-unes.

La fonction sujet

De même qu'elle définit les espèces de mots, la grammaire scolaire définit les fonctions grammaticales. [...] Prenons comme exemple la définition de la fonction « sujet ». Dans les petites classes, on dit que le sujet « fait l'action exprimée par le verbe ». Cette définition étant évidemment fausse lorsque le verbe est à la voix passive, on la complète, pour des élèves plus grands, en disant que le sujet fait ou subit l'action... ». Définition qui ne couvre pas encore tous les cas (exemple: *le ciel est bleu*) ; on arrive parfois à une définition comme « le sujet désigne l'être ou la chose qui fait l'action ou qui la subit, ou qui est dans un certain état. » Mais comment reconnaître le sujet à partir d'une telle définition? Dans la phrase *L'oiseau a été mangé par le chat*, l'un des animaux fait l'action, l'autre la subit, où est le sujet?

(Giraud, 1972).

Le complément d'objet

Nous partirons de la définition [...] traditionnelle que l'on donne du complément d'objet, pour en faire la critique: « le complément d'objet peut désigner ce sur quoi porte l'action (ex.: les canons faisaient une épaisse fumée) ou ce qui apporte une précision indispensable au verbe (ex.: j'entendis un fracas épouvantable) ».

Remarquons tout de suite qu'une telle définition est extrêmement abstraite et difficile à comprendre pour un enfant de dix ans. Qu'est-ce qu'un objet pour un enfant? Comment comprendra-t-il que dans une phrase du type: « Je vais à Paris », Paris est un lieu, alors que dans la phrase: « Je vois Paris », Paris est un objet? Allons plus loin. Dans un phrase comme: « Pierre lit son journal », le journal est-il ce sur quoi porte l'action? Comment l'enfant va-t-il comprendre qu'une action part d'un sujet, pour passer sur un objet qui serait le journal? En l'occurrence, l'acte ne produit guère d'objet; et comment peut-on faire comprendre que « le journal » apporte une précision indispensable à la phrase, quand on peut aussi bien dire « Pierre lit »? [...]

(Genouvrier, 1971)

La reconnaissance des fonctions

Les relations entre espèces de mots sont révélées par le jeu des questions traditionnellement employées: qui?... quoi?... comment?... où?... etc. [...] le jeu mécanique des questions entraîne des confusions innombrables et indéracinables [...] [Il] conduit à déceler par la même question « *comment* » l'attribut et le complément circonstanciel de manière, par la question « quoi » l'objet et l'attribut, etc.

(Legrand, 1973)

La distinction entre « analyse grammaticale » et « analyse logique »

Monsieur Galizot entreprend une critique vigoureuse de la grammaire traditionnelle qui est encore enseignée dans nos classes: il en dénonce le formalisme et la scolastique. Dans cette voie, il met en évidence la dualité malheureuse qui s'attache encore à la distinction entre « analyse grammaticale » et « analyse logique », distinction qui, dit-il, n'est ni « grammaticale, ni logique, mais artificielle ». Dans « l'analyse grammaticale », la phrase est « atomisée » et réduite à une poussière de mots: on analyse le mot comme on examine une pièce appartenant à une collection de musée, par classement et étiquetage à priori (c'est le triomphe du formalisme!). Dans « l'analyse logique », la phrase complexe « tronçonnée » va jusqu'à perdre sa signification et à trahir la pensée. Monsieur Galizot en donne un exemple percutant. Je pense, dit-il, « j'aime / la femme qui se cultive », et ce genre d'analyse me fait dire: « j'aime la femme / qui se cultive ». Ainsi, on mutile l'objet (grammatical) de mon amour! (au nom de la logique... scolastique).

(Galizot, Capet, 1970)

L'illogisme de l'analyse logique

La proposition dite « principale » ne contient pas toujours un énoncé important, et le découpage de la phrase en propositions peut conduire à des absurdités (par exemple, dans *Je ne vais jamais au cinéma quand il fait beau*, séparer une proposition principale du reste de la phrase c'est isoler une affirmation, *Je ne vais jamais au cinéma*, contraire à la pensée du locuteur). On peut d'ailleurs remarquer que l'élève qui analyse « logiquement » une phrase commence souvent par reconnaître les subordonnées (par leur forme: elles sont introduites par une conjonction ou un pronom relatif), et donne à la proposition restante le nom de « principale »; curieuse démarche du point de vue logique!

(Giraud, 1972)

Le grand responsable de la réforme de l'enseignement du français en France, M. Rouchette (1970) déclarait: « La conclusion de nos collègues est nette: *cette grammaire doit être interdite aux moins de 16 ans.* Ensuite nous aviserons. »

B) *En grammaire nouvelle*

L'analyse grammaticale et l'analyse logique sont remplacées par les cinq opérations linguistiques suivantes:

l'addition
la soustraction
la permutation
la substitution
la transformation

Ces manipulations permettent un enseignement grammatical à la fois plus concret et mieux adapté aux capacités de l'enfant. Essentiellement au lieu de se contenter d'analyser la nature et la fonction des mots, l'enfant sera amené à manipuler, à faire fonctionner les structures de la langue.

Donnons un exemple pour chacune des opérations. Nous nous référons ici à l'ouvrage le plus complet sur le sujet: Gosselin, Perron, Simard, « *Cinq opérations linguistiques* », éd. Ville-Marie, Montréal 1980.

L'addition

Les manipulations d'addition « aident l'enfant à préciser sa pensée, à lier ses idées dans un même énoncé et à connaître les possibilités et les limites d'ajouts à l'intérieur d'un groupe ou d'une phrase ». Phrase de départ: *Le chien jouait dans la rue.*

Le chien	jouait
Le petit chien	dans la rue.
Le petit chien noir	
Le petit chien noir de Paul	
Le petit chien noir de Paul que tu voulais acheter	

La soustraction (ou effacement)

Les opérations de soustraction permettent principalement, « de reconnaître le caractère obligatoire ou facultatif d'un élément du point de vue syntaxique ».

Phrase de départ: *La petite fille de Pierre lisait.*

La petite fille de Pierre	lisait.
La petite fille	
La fille	

La permutation (ou déplacement)

Les opérations de permutation « utilisent les possibilités de déplacement des groupes mobiles » à l'intérieur d'une phrase.

Phrase de départ: *Le chien jouait seul dans la rue tous les soirs.*

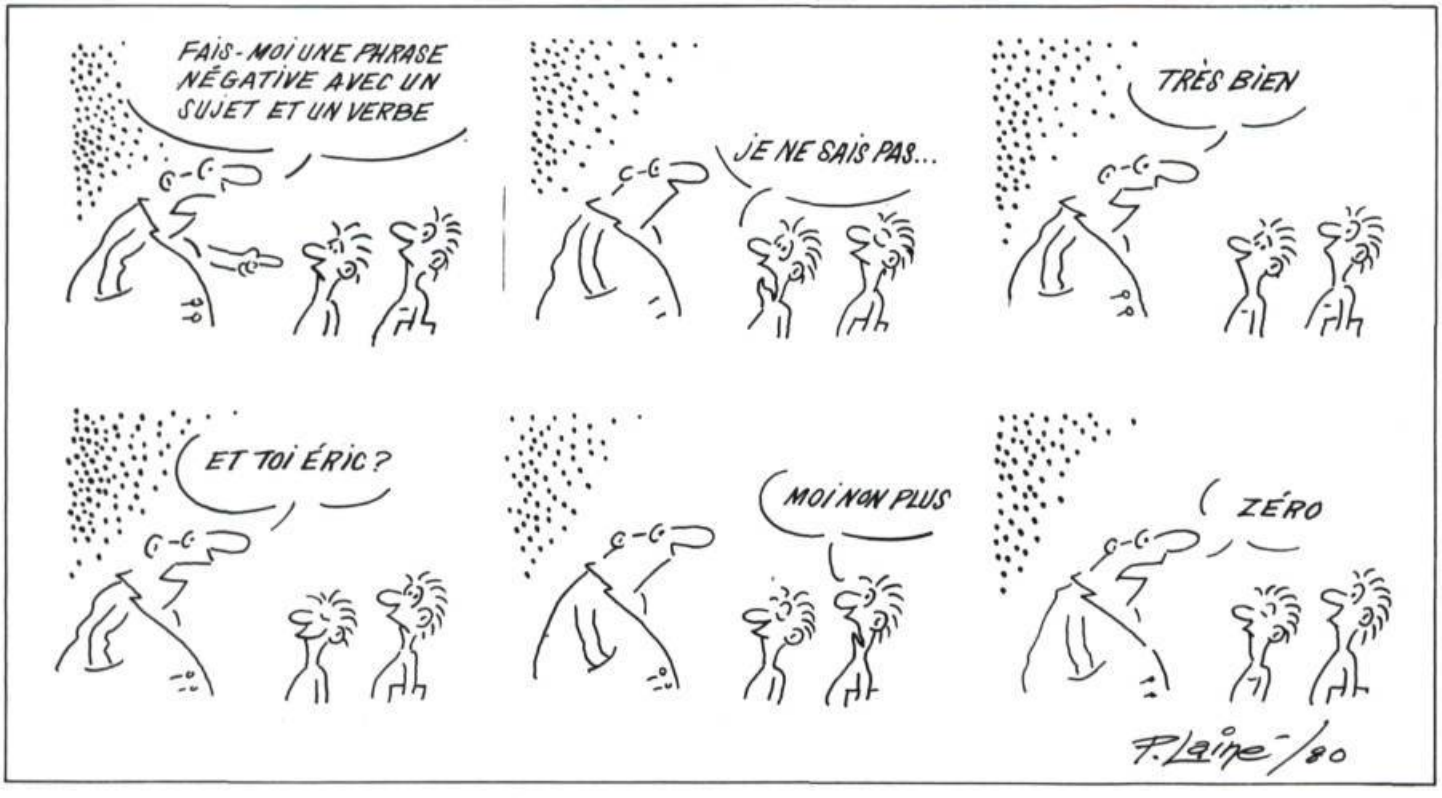
Le chien / jouait seul / tous les soirs / dans la rue.
Tous les soirs / dans la rue / le chien / jouait seul.
Dans la rue / tous les soirs / le chien / jouait seul.
Tous les soirs / le chien / jouait seul / dans la rue.
Dans la rue / le chien / jouait seul / tous les soirs.
Le chien / tous les soirs / jouait seul / dans la rue.
etc.

La substitution (ou commutation)

L'opération de substitution « consiste à remplacer un élément de la phrase par un autre élément qui, à la même place peut remplir la même fonction ». La substitution peut se faire sur chacun des éléments constituant un groupe.

Phrase de départ: *Le chien jouait.*

Le	chien jouait
Un	
Mon	
Ton	
Ce	



Phrase de départ: *La petite fille joue dans la rue.*

La petite fille / joue marche saute tombe court	dans la rue.
La petite fille / joue	dans la rue. près de la maison. sur la cour. dans le gymnase.

Observons que la substitution est le meilleur moyen de découvrir les différentes parties du discours.

La transformation

Nous ne retiendrons que les transformations concernant la syntaxe de la phrase, soit la pronominalisation, les types de phrases, la subordination, la coordination et la nominalisation.

La pronominalisation

ex.: Pierre est parti.
→ Il est parti.
Pierre regarde la télévision.
→ Il la regarde.

Types de phrases

Interrogative

ex.: Le chien court.
→ Le chien court?
Le chien court-il?
Est-ce que le chien court?

Négative

ex.: Jean patine bien.
→ Jean ne patine pas bien.

Passive

ex.: Le chat mange la souris.
→ La souris est mangée par le chat.

La subordination

Complétive

ex.: Je pense.
Pierre doit travailler.
→ Je pense que Pierre doit travailler.

Relative

ex.: J'adore les enfants.
Ces enfants sont spontanés.
→ J'adore les enfants qui sont spontanés.

Circonstancielle

ex.: Tu lis mal.
Tu lis peu.
→ Tu lis mal parce que tu lis peu.

La coordination

ex.: Pierre dort.
Jean chante.
→ Pierre dort et Jean chante.

Pierre joue au hockey.
Jean joue au hockey.
→ Pierre et Jean jouent au hockey.

La nominalisation

ex.: L'orage approche.
Cela m'effraie.
→ L'approche de l'orage m'effraie.

Les cinq opérations linguistiques constituent la pierre angulaire du renouveau de l'enseignement grammatical.

Pour que ces activités de manipulations deviennent vraiment significatives et servent effectivement au développement des habiletés langagières, pour qu'elles ne constituent pas un nouveau moyen d'étudier la langue pour la langue, il faut,* chaque fois qu'on fait une activité de manipulation de phrases hors contexte ou hors texte, *amener les élèves à reconnaître

- ***dans quelle mesure les modifications changent le sens de la phrase initiale;***
- ***dans quelle mesure la phrase modifiée demeure grammaticalement correcte;***
- ***dans quelle contexte ou dans quelle situation il serait pertinent de faire ces modifications.***

Cette façon de procéder permettrait aux élèves de mieux faire le lien avec leurs pratiques de lecture ou d'écriture, donc de se donner des connaissances opérationnelles.

Jean-Guy Milot

MÉTHODOLOGIE

A) *En grammaire traditionnelle*

Si nous observons le schéma général des interventions en classe, la méthodologie favorisée est la suivante:

règle ou définition → observation d'exemples
↓
applications

Caractéristiques de cette méthodologie:

- *méthode déductive*
- *de l'abstrait au concret*
- *de la règle aux applications*
- *du général au particulier*
- *aucune procédure de découverte*
- *recours continuel à la réflexion*

B) *En grammaire nouvelle*

manipulations (5 opérations linguistiques) (l'implicite) → observations (de l'implicite à l'explicite)
↓
règle ou catégorisation (l'explicite)

Caractéristiques de cette méthodologie

- méthode inductive
- du concret à l'abstrait
- du particulier au général
- de la manipulation à la règle
- de l'inplicite à l'explicite
- procédure de découverte.

*
* *

Nous espérons que ce tableau bien qu'incomplet a permis au lecteur de se faire une idée suffisamment précise des deux types de grammaire. Précisons, en terminant, que le mouvement du renouveau grammatical représente beaucoup plus qu'une mode; il est irréversible. L'efficacité de son implantation dépendra de la qualité de la formation et du recyclage des enseignants. ■

Bibliographie

DELESALLE, Simone et AESCHIMANN, J., *La grammaire à l'école élémentaire*, Paris, Larousse, 1975.

GALIZOT, Capet, Quelle grammaire enseigner, dans *Recherches pédagogiques*, I.N.R.D.P., nº 44, 1970.

GENOUVRIER, Émile, La structure sujet — verbe — complément d'objet, dans *Recherches pédagogiques*, I.N.R.D.P., nº 46, 1971.

GIRAUD, Henri, *Un nouvel enseignement du français*, 145 pages.

GOSSELIN, PERRON, SIMARD, *Cinq opérations linguistiques*, Éditions Ville-Marie, Montréal, 1980.

LEGRAND, Louis, *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1966, 150 pages.

LEGRAND, Louis, *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle*, Éditions Fernand Nathan, 1973, Tome 1, 256 pages.

PEYTARD et GENOUVRIER, *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse, 1970.

ROUCHETTE, M., Réflexions sur l'enseignement de la grammaire traditionnelle à l'école élémentaire, dans *Les amis de Sèvres*, nº 3, 1970.

TORDOIR, Michel, *Grammaire nouvelle pour l'école élémentaire*, Paris, Duculot, 1978.