Document generated on 04/24/2024 9:41 p.m.

Québec français

# Rapport sur la place de l'enseignement de la grammaire au 2e cycle de l'élémentaire

## Rapport du comité conjoint A.Q.P.F — D.G.E.E.S.

Number 23, October 1976

URI: https://id.erudit.org/iderudit/56744ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

(1976). Rapport sur la place de l'enseignement de la grammaire au 2e cycle de l'élémentaire : rapport du comité conjoint A.Q.P.F — D.G.E.E.S. *Québec français*, (23), 37–43.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1976

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

# La place de l'enseignement de la grammaire au 2e cycle de l'élémentaire

**Rapport du comité conjoint A.Q.P.F. — D.G.E.E.S.**

## Considérations d'ordre général

Toute réflexion sur un sujet donné implique la capacité de remettre en question un certain nombre d'idées reçues. Une telle opération dérange nécessairement des habitudes de pensée et ce d'autant plus violemment qu'elle s'attaque à une institution.

L'enseignement de la grammaire s'apparente à une institution par la longue tradition dont il est précédé et la façon dont il s'est codifié en programmes et en manuels.

En outre, par ses contenus bien identifiés et savamment gradués, l'enseignement de la grammaire confère à l'apprentissage de la langue une rationalité apparente qui a pour effet principal de rassurer les personnes responsables: administrateurs, parents, enseignants.

Enfin, cet enseignement semble aussi jouer, accessoirement, un rôle non négligeable dans l'intégration des jeunes à une certaine forme de société. La grammaire étant perçue comme un ensemble rigide de règles à mémoriser et à respecter, elle semble constituer une discipline fort efficace pour plier de jeunes êtres à l'autorité. Ceci expliquerait la vieille prédilection des auteurs de grammaire pour des exemples stéréotypés et à forte teneur moralisatrice.

---

***N.D.L.R.*** *En raison de l'étendue de ce rapport, nous ne pouvons pas en publier les annexes ici.*

## Une situation confuse

Si les idées et les valeurs reçues rendent difficile une réflexion sereine sur la question de l'enseignement de la grammaire, il faut aussi souligner des obstacles d'une autre nature.

Le terme *grammaire* recouvre des acceptions assez différentes. Dans un premier sens, issu de la linguistiuue, et qui semble gagner du terrain, la grammaire est:

*Science qui a pour objet la connaissance systématique des règles qui gouvernent le fonctionnement d'une langue.*
Grand Larousse de la langue française (sens 1).

*Étude scientifique des structures morphologiques et syntaxiques d'une langue, c'est-à-dire des caractéristiques formelles des mots et des rapports entretenus entre les membres d'une phrase ou d'un groupe de termes.*
Lexis (sens 1).

*Étude systématique des éléments constitutifs d'une langue.*
Petit Robert (sens 2).

Dans un deuxième sens, plus ancien et à préoccupation normative, la grammaire est définie comme:

*Ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue.*
Petit Robert (sens 1).

*Ensemble des règles d'une langue à observer pour se conformer à l'usage des gens cultivés.*
Grand Larousse de la langue française (sens 2).

Il est facile de constater l'écart entre ces deux groupes de définitions. Et, naturellement, cet écart se retrouve dans les arguments des avocats de chacune de ces conceptions et dans les pratiques pédagogiques qui s'y rattachent. Aussi est-il difficile de déterminer, quand un enseignant déclare « faire de la grammaire », ce que ces termes recouvrent en réalité: étude de règles, étude d'un métalangage, analyse logique (ou spatiale ou autre), analyse grammaticale, étude de conjugaisons, exercices orthographiques, exercices structuraux, exercices de transformation, etc... Une telle multiplicité dans les pratiques pédagogiques ajoutée à la confusion des définitions complique singulièrement la tâche de tout groupe décidé à réfléchir sur la place de l'enseignement de la grammaire.

Enfin, on constate dans les dernières années une tendance certaine, en France, à donner de l'extension au terme *grammaire* de façon à lui faire englober toute pratique systématique, même non réflexive, de faits de langue. Nous préférons, quant à nous, une plus grande rigueur de façon à bien démarquer les champs différents que constituent respectivement l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de la grammaire.

## Les justifications traditionnelles

Quelles sont les raisons qui ont permis à l'enseignement grammatical de s'imposer et de demeurer si constant? Un examen sommaire des justifications tradi-

tionnelles de cet enseignement nous semble opportun en ce sens qu'il favorise la compréhension de la démarche qui en découle.

Mentionnons une première justification qui dérive de la confusion entre enseignement de la langue et enseignement de la grammaire: pour enseigner la langue il faut nécessairement enseigner la grammaire.

*C'est la connaissance de la grammaire et la pratique intelligente de l'analyse qui le (l'élève) familiariseront avec les lois du langage et lui permettront de parler et d'écrire correctement.* [1]

Ainsi, l'enseignement de la langue se limite, par l'importance accordée à la grammaire, à une description théorique de la langue considérée comme objet. Le « bon usage » écrit servait de référence à la langue orale: bien parler, c'était, ni plus ni moins, parler comme si l'on écrivait, sans accorder plus d'importance au développement linguistique qu'avait connu l'enfant antérieurement.

*L'enseignement correctif fait peu de cas du fait que l'enfant sait déjà parler, qu'il comprend très bien le français parlé à la télévision, qu'il aura vu ou connu d'autres francophones qui parlent d'autres dialectes du français, qu'il connaît un peu la langue écrite.* [2]

La deuxième justification était que la grammaire devait amener l'enfant à la logique. Ce postulat explique toute l'importance accordée à l'analyse logico-grammaticale.

*L'analyse logico-grammaticale est un excellent exercice pour les enfants, et un exercice à double sens. D'un côté, ils apprennent par elle à prendre une conscience exacte de ce qui leur est dit, et de ce qu'ils pensent eux-mêmes, de l'ordre et des nuances de leurs idées et de leurs sentiments. Et de l'autre côté ils apprennent comment exprimer, formuler méthodiquement et exactement leur pensée, c'est-à-dire (car on ne peut penser sans quelque formule) comment ils doivent remplacer une expression spontanée mais imparfaite ou équivoque par une expression correcte, éveillant chez tous les auditeurs la même idée que chez celui qui parle.* [3]

Or le problème qui est soulevé maintenant est de savoir si l'on peut affirmer, au départ, que le langage fonctionne réellement sur un mode logique.

*La grammaire traditionnelle prétend ramener les lois du fonctionnement de la langue à ceux* (sic) *d'une logique générale, celle de la prédication et de l'inclusion et ce, conformément au modèle aristotélicien. Mais le langage échappe à cette interprétation par de multiples exceptions: s'il y a une logique dans le langage, elle ne peut être déduite hâtivement et à priori. Seule une description patiente des formes d'expression peut conduire à dégager ce qui est logique dans la langue et ce qui ne l'est pas et peut-être à montrer que la fonction du langage n'est pas fondamentalement logique mais appartient aux procédés de la persuasion, de l'influence, de la suggestion, bref de l'affectivité*[4].

Toute cette logique inhérente à la langue et sur laquelle on fonde traditionnellement l'enseignement de la grammaire correspondrait, selon Guiraud, à l'idée que nous nous faisons du fonctionnement de notre pensée:

*Une autre illusion consiste à confondre le sens, cette fois, avec la forme: notre pensée nous paraît logique, ce qui ne saurait être autrement puisque c'est d'elle que nous tirons les catégories de notre logique: il s'ensuit que la forme qui exprime cette pensée nous paraît elle-même logique. Par exemple, l'ordre des mots sujets + verbe + complément nous paraît logique, on le définit donc comme l'« ordre logique » (tout autre ordre étant illogique) et les langues qui l'ignorent manquent donc de logique.* [5]

Nous avons hérité, par le biais de la pédagogie et des manuels français, d'une autre finalité de l'enseignement de la grammaire qui était de préparer les enfants à l'apprentissage du latin (et/ou des langues étrangères): c'est peut-être ce qui explique l'aspect descriptif privilégié par la grammaire traditionnelle et la méthodologie que l'on utilisait pour l'enseigner comme si le français était une langue morte.

L'évolution sociale a rendu caduque cette justification puisque l'enseignement du latin a disparu du monde de l'éducation au Québec (à part, peut-être, quelques rares exceptions). Et, en ce qui concerne la pédagogie, le Rapport Parent (1963) souligne qu'

*on a trop tendance à enseigner la langue maternelle comme s'il s'agissait d'une langue morte.* [6]

Ce bref survol des justifications apportées par les défenseurs de l'enseignement de la grammaire nous amène à chercher ailleurs les raisons de l'enseignement grammatical. Celui-ci devrait se fonder sur les données les plus sûres de la psychologie et de la linguistique.

## Les règles

Les postulats sur lesquels se fondait l'enseignement grammatical traditionnel présupposaient globalement que la maîtrise de la langue était subordonnée à la maîtrise des lois du langage. Une telle conception amène les auteurs à multiplier les règles et leur inévitable cortège d'exceptions.

Cependant, il est intéressant de noter qu'une réduction dans le nombre de règles à enseigner et qu'une mise en garde contre les exceptions sont des points constants d'un programme à l'autre, malgré les années qui les séparent. Ainsi, dans le Programme de 1959, on recommande:

*de s'en tenir à l'indispensable, d'éviter les exceptions, les règles trop complexes et un bon nombre de verbes irréguliers.* [7]

Cette déclaration de principe semble difficile à respecter puisque le même programme présente des tableaux analytiques bourrés d'exceptions.[8] Quelques années plus tard (1963), le Rapport Parent dénonçait cette situation en répétant cette mise en garde:

*on a trop tendance à insister sur les exceptions au détriment de la syntaxe essentielle et des structures.* [9]

Dans le Programme-Cadre (1969), on énumère aussi un certain nombre de règles jugées indispensables.[10]

Par ailleurs, les règles de grammaire constituent le pivot autour duquel s'articule une démarche d'enseignement essentiellement scolastique.

Cette démarche favorisait le procédé déductif que l'on pourrait résumer ainsi: premièrement, présentation et explication de la règle par quelques exemples (puisés de préférence chez les bons auteurs); deuxièmement, applications par des exercices préparés à cet effet; troisièmement, mémorisation de la règle.[11] Le fait de garder en mémoire la règle de grammaire semble impliquer la maîtrise de la règle.

Mais une question fondamentale va progressivement pénétrer dans les esprits: Y a-t-il réellement transfert de la règle à l'usage?

*L'accent mis sur la connaissance des règles, des exceptions, des listes, des termes de catégorisation grammaticale, n'assure pas, même à son plus haut niveau de performance dans un examen, le transfert dans l'activité linguistique courante de l'étudiant. Bien au contraire, de nombreuses recherches ont démontré que dans certains cas, cette connaissance semblait avoir une action d'inhibition rétroactive sur les capacités d'expression orale par rapport à l'expression écrite, démontrant par là que l'injection pédago-*

*gique de la grammaire traditionnelle s'avère à la fois inopportune et même néfaste pour l'ensemble du développement linguistique de l'élève.* [12]

*(...) une règle ne peut véritablement être intériorisée que si, formulée abstraitement ou non, elle a été découverte et généralisée sur un matériau particulier. Ceci correspond à des caractéristiques générales de l'apprentissage mais aussi aux conditions particulières de l'acquisition linguistique.* [13]

La plupart des auteurs sont actuellement d'accord pour condamner un enseignement de la grammaire axé sur l'étude des règles. On préconise au contraire de faire fonctionner la langue et de fonder davantage un enseignement de la grammaire sur les intuitions linguistiques des enfants.

## La terminologie

Le problème de la terminologie est un problème de taille, car parler de terminologie implique que l'on parle d'« Une » terminologie, laquelle est associée à une école de pensée. Quelle terminologie faut-il alors choisir?

Dans la pédagogie traditionnelle, nous retrouvons une terminologie dite « officielle » qui se

*réfère tantôt au sens, tantôt à la forme, plus exactement d'ailleurs à la fonction syntaxique.* [14]

Cette dissociation de l'aspect sémantique et de l'aspect syntaxique crée sur le plan pédagogique des difficultés certaines.

De plus, le nombre considérable de termes qu'il fallait acquérir constituait une autre difficulté et, déjà dans le Programme de 1959, on recommandait

*la réduction des termes grammaticaux pour a) faciliter la mémorisation b) prévenir le brouillage des notions.* [15]

Le fait de vouloir éviter un « brouillage des notions » indique que l'on sentait bien l'imprécision provoquée par l'emploi d'une terminologie inadéquate, relevant du latin.

*Héritière des catégories latines (cf. le « complément d'attribution » parallèle au datif), d'une conception aristotélicienne de la langue comme le reflet de la pensée et de la logique (cf. la distinction des verbes d'action et des verbes d'état), invitant à la ratiocination (cf. la liste des compléments circonstanciels), cette terminologie souligne l'anachronisme de notre enseignement grammatical.* [16]

La « manie de l'étiquetage » se confrontait à la réalité par le fait de vouloir accorder aux mots un statisme qu'ils n'avaient pas.

*L'étiquetage des mots réalisé à priori, comme on le ferait pour des règles appartenant à des collections de musée, se heurte à la réalité, car les mots ne sont pas des choses mortes: leur nature est instable et ils apparaissent sous des identités remarquablement changeantes.* [17]

Ne tenant pas compte de la réalité, les définitions amenaient encore plus d'imprécisions car elles s'avéraient incomplètes, quant elles n'étaient pas fausses.

*Par exemple, il n'y a nul doute que la vieille définition du nom (« un mot qui désigne une personne, un animal ou une chose ») et celle du verbe (« le mot qui fait l'action ») étaient fausses, dangereuses, antipédagogiques, même pour des enfants de six à sept ans: pour économiser une difficulté à l'enfant de sept à dix ans, elles en préparaient d'inextricables pour l'enfant de douze ou quinze ans.* [18]

Quant à la démarche pédagogique, elle est comparable à celle utilisée pour l'enseignement des règles de grammaire: la connaissance des termes et de leur définition prévalait, dans la pédagogie traditionnelle, sur l'observation pratique des phénomènes.

Pour amener les enfants à maîtriser les étiquettes on s'est mis à multiplier les exercices d'analyse logique et d'analyse grammaticale. Ces exercices qui remplissaient des manuels entiers (avec clé de correction pour le maître) étaient solidement implantés dans les classes et consommaient énormément de temps.

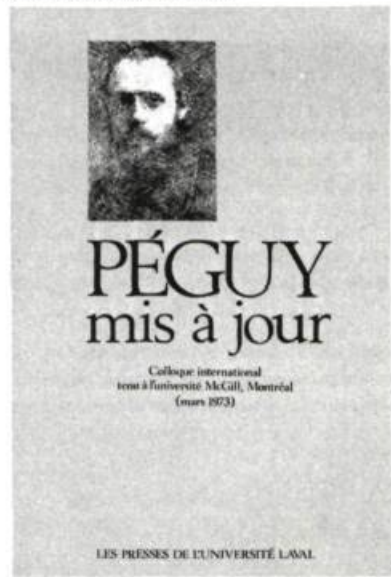
On a vu plus haut toutes les vertus formatrices que certains ne craignaient pas d'accorder à ce genre d'activité. [19] Pourtant, on peut se demander avec Lucien Calligon [20] quel profit peut tirer l'élève à reproduire des années durant des litanies et des truismes du type: « le: article défini, masculin singulier, se rapporte à... »; quel intérêt il peut trouver à identifier des compléments circonstanciels et quelle estime il peut avoir pour sa langue ou l'analyse traditionnelle quand il se heurte à un « gallicisme ».

Au fond, pour les tenants de l'analyse, la langue n'est plus qu'un prétexte pour faire fonctionner un certain métalangage. Or, nous croyons que le temps et l'effort des élèves peuvent être mobilisés pour des fins beaucoup plus valables.

Actuellement, les écoles linguistiques favorisent l'emploi d'une terminologie extrêmement simple et réduite [21] qui permettrait de comprendre le fonctionnement grammatical au lieu de viser la connaissance des étiquettes comme une fin en soi. Bref, on se rend compte que


# AUX PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

*Des aperçus nouveaux sur un écrivain que certains brûlent, que d'autres adorent...*




## PÉGUY mis à jour

Textes de dix communications présentées lors d'un colloque international tenu à l'Université McGill, à l'occasion du centenaire de la naissance de l'écrivain. Précédées d'une introduction de Jean Ethier-Blais, ces études traitent de divers aspects de l'oeuvre, de la personnalité et de la vie de Péguy, dans un esprit largement ouvert, moderne et sérieux.

Ce volume, qui n'ose pas se donner de conclusion et tient à conserver son caractère pluriel, offre l'occasion d'une ou de plusieurs lectures renouvelées de l'oeuvre de Péguy. Ce qui le traverse, c'est surtout une interrogation, et une attention soutenue portée à l'un des plus grands écrivains contemporains.
240 pages, $7.50

EN VENTE CHEZ VOTRE LIBRAIRE OU CHEZ L'ÉDITEUR:
**LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL**
C.P. 2447, QUÉBEC G1K 7R4

*l'essentiel, ce n'est pas d'étiqueter des mots ou des groupes de mots, c'est d'apprendre à l'enfant à mieux parler et à mieux lire.* [22]

Malgré tout, l'on ne s'est pas encore entendu sur une terminologie unique...

## La progression grammaticale

Dans la pratique pédagogique, les termes « programme » et « progression grammaticale » semblent se confondre. Tous deux présentent une liste d'éléments à faire acquérir selon certaines modalités. La progression grammaticale, elle, dépend du manuel utilisé: elle adhère à une approche pédagogique donnée. De plus, si l'on se fie à la définition du mot *progression*, l'ordre des éléments devrait se présenter dans une suite ininterrompue, graduelle, correspondant au degré de difficulté de chacune des notions et au développement intellectuel des élèves.

Malheureusement la réalité est tout autre. La progression des manuels semble avoir comme seul objectif la transmission d'un certain nombre de notions sans progression rigoureuse. Le mode d'acquisition des notions ainsi que la cohérence des éléments sont fort discutables.

Dans une étude publiée récemment, Gilles Gagné et Roland Pelchat nous présentent la progression grammaticale suivie par la majorité des manuels au Québec. La progression décrite concerne tout le cours élémentaire.

*La majorité des manuels commencent l'enseignement de la morphologie par l'article surtout et, dans une moindre importance, par le nom et l'adjectif (1ère et 2e année). Ils mettent ensuite l'accent sur le pronom personnel sujet et commencent l'enseignement systématique de la conjugaison des verbes des deux principaux auxiliaires (3e année). Ne poursuivant que lentement l'enseignement des éléments du syntagme nominal, ils présentent ensuite la plus grande part des pronoms personnels, terminent les conjugaisons d' « avoir », « être » et des verbes des deux premiers groupes et commencent l'enseignement de quelques verbes irréguliers (4e année). Ensuite, ne poursuivant que très lentement l'enseignement des pronoms, la majorité des manuels reprennent substantiellement l'enseignement de l'adjectif et du nom et font un enseignement systématique des verbes irréguliers (5e année). Ils terminent en complétant et terminant ou presque la morphologie et l'accord des articles, des noms, des adjectifs, des pronoms et de trente-deux verbes irréguliers (6e année).*

Si les contenus se ressemblent d'un manuel à l'autre, les approches pédagogiques diffèrent. Dans certains cas, on étudie les natures des mots puis leurs fonctions en allant des éléments les plus simples aux éléments les plus complexes. Cette progression par emboîtements successifs des éléments est logique et méthodique mais on peut se demander si elle correspond aux processus d'acquisition de l'esprit enfantin.

Ailleurs, c'est le cas de nombreux manuels de grammaire traditionnelle, on fait alterner dans un désordre injustifiable l'étude de la nature d'un mot puis celle de la fonction d'une autre catégorie de mots.

Exemple: le nom, le sujet du verbe, l'adjectif, le complément d'objet, etc.

*Cette progression incohérente crée la confusion dans l'esprit de l'enfant: nous avons constaté, par exemple, que des élèves ne savent pas si le mot « sujet » désigne la nature grammaticale, ou la foction d'un mot ou d'un groupe de mots.* [23]

En outre, les progressions établies par les grammaires traditionnelles considèrent chacun des éléments de façon quasi autonome. Il s'agit davantage de leçons à apprendre que d'une progression établie par référence à une théorie linguistique.

Le choix et l'ordre des éléments sont faits en fonction de critères de simplicité et de régularité de l'écrit. Ainsi, tous les manuels présentent le syntagme nominal avant le syntagme verbal, le syntagme nominal étant sujet à un nombre restreint de variations. De même, les verbes du 1er et du 2e groupe seront vus avant les verbes du 3e groupe en raison de leur simplicité morphologique. Dans certains cas un autre facteur viendra influencer l'ordre des éléments: la fréquence d'utilisation à l'oral.

Dans la plupart des manuels on note l'absence presque totale de référence à l'oral. Ce type de grammaire néglige le fonctionnement effectif de la langue. La grammaire repose uniquement sur l'écrit.

Plus récemment, certains auteurs ont utilisé les acquis les plus indiscutables de la linguistique contemporaine afin d'établir des progressions grammaticales plus cohérentes.

Ainsi, Louis Legrand s'est-il inspiré de la linguistique distributionnelle et générative pour composer sa grammaire pour l'expression. Quant à Émile Genouvrier, il se sert des grammaires distributionnelle, générative et transformationnelle pour construire un modèle pédagogique plus efficace. Sa démarche conduit à la mise en place d'automatismes linguistiques oraux qui aideront l'élève dans son approche de l'écrit. Comme pour Louis Legrand, la pratique des grandes opérations linguistiques (commutation, permutation, soustraction, addition) précède la réflexion. Le type d'analyse préconisé permet à l'enfant de découvrir les lois qui régissent le code; il est centré sur les réalités fondamentales de la syntaxe.

Cependant, il ne faut pas se faire trop d'illusions. L'établissement d'une progression grammaticale cohérente dans ses moindres détails est, dans l'état actuel de la recherche, une chose difficile pour ne pas dire impossible. « Toute progression établie sera pour partie théoriquement arbitraire. » [24]
Par ailleurs, les progrès linguistiques coïncident mal avec une progression grammaticale rigide appliquée arbitrairement sans tenir compte des individus d'une classe donnée. De plus, cette progression devra s'inscrire dans le cadre plus global de l'enseignement du français qui veut qu'on fasse appel *progressivement* à une réflexion sur la langue. Enfin, elle devra considérer les capacités effectives qu'a l'enfant quand il veut s'exprimer à telle étape de son apprentissage.

## Grammaire et apprentissage de la langue

Il est admis couramment que l'école élémentaire doit assurer à l'enfant une maîtrise de plus en plus grande de sa langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Quel rôle peut jouer la grammaire à ces deux plans de l'apprentissage?

### *Langue orale*

À l'oral il ne semble pas que la grammaire, à savoir *l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue*, puisse jouer un rôle quelconque dans le développement des capacités expressives.

On sait que l'enfant a appris à maîtriser le dialecte de son milieu par le jeu naturel des interactions langagières. Pour l'amener à maîtriser un autre dialecte, le meilleur moyen serait assurément de le placer dans un milieu où, naturellement, il aurait à s'adapter à la norme des autres interlocuteurs. À titre d'exemple, il est évident que l'enfant d'un quartier défavorisé, placé dans une classe où l'ensemble de ses camarades parlent le français standard, adoptera assez vite le parler de ces derniers.

L'inverse est également vrai et il ne fait pas de doute que bien des parents choisissent leur quartier et l'école de leur enfant de façon à préserver celui-ci de toute contamination linguistique. L'environ-

nement joue donc un rôle capital et on ne peut se masquer les difficultés que rencontre l'enseignant qui, au sein d'un groupe où la communication fonctionne parfaitement dans un dialecte non-standard, tente d'imposer un modèle linguistique différent[25]. Pour surmonter ce problème dans un contexte scolaire normal (i.e. quand une sélection répétée ne l'a pas rendu trop homogène), deux grandes options pédagogiques sont possibles.

La première option consiste à amener les élèves à prendre conscience des particularités de leur parler et à leur faire souhaiter la maîtrise d'autres registres linguistiques. Pour cela, on aura recours à des techniques d'objectivation de l'oral et à des banques d'enregistrements.

Les exercices structuraux, introduits récemment dans la pédagogie de la langue maternelle, constituent une autre voie. Ici il ne s'agit pas de faire réfléchir les enfants sur diverses variétés de langue mais, par un jeu extrêmement mécanique, d'installer des automatismes corrects, conformes aux structures du français standard, en lieu et place des tournures dialectales.

Il n'entre pas dans les limites de ce rapport de discuter des mérites respectifs de ces différentes options pédagogiques, mais simplement de souligner que, dans les deux cas, l'enseignement de la langue orale consiste à faire fonctionner cette langue et non à en étudier la grammaire. Certes, l'oral fonctionne selon des règles qui lui sont propres et l'on peut parler d'une *grammaire de l'oral*, mais celle-ci doit être connue des maîtres et non des élèves et il ne semble pas souhaitable qu'elle soit codifiée sous forme de manuel.

***Langue écrite***

L'apprentissage de la langue écrite se pose différemment. C'est un domaine nouveau pour l'enfant; les interactions entre sujets écrivant ne sont pas du tout les mêmes qu'entre sujets parlant; les contraintes y sont probablement plus nombreuses qu'à l'oral; enfin, les interférences avec l'oral, au moment de l'encodage, engendrent souvent des résultats cocasses et décourageants pour le non-initié.
Il nous apparaît utile de distinguer à l'écrit le plan du discours et le plan de l'orthographe.

Le plan du discours recouvre l'ensemble du texte au niveau de l'articulation des idées, de la souplesse syntaxique et de la fluidité verbale. Il s'agit là, on en conviendra, d'un aspect fondamental dans l'enseignement de la langue écrite, mais cet aspect a souvent été totalement négligé au profit de la correction orthographique.

Pour développer la souplesse syntaxique et la fluidité verbale, les moyens les plus productifs sont de multiplier les occasions où l'enfant aura à utiliser le langage en situation réelle, de créer des ateliers d'écriture où l'on pratiquera des jeux d'expansion de phrases, des révisions de composition en groupe, des activités de verbalisation de certaines expériences, des discussions sur des phrases[26].
Par ces procédés, l'enfant apprend à écrire en écrivant tout comme il a appris à parler en parlant.

Le rôle du maître est de fournir la stimulation intellectuelle appropriée pour accélérer le développement des facultés expressives.

Il ne s'agit pas ici d'un enseignement de la grammaire. Et il ne paraît pas souhaitable de plaquer un tel enseignement sur ces activités de langage:

*L'enseignement formel de la grammaire n'a qu'un effet négligeable et même, parce qu'il remplace habituellement l'enseignement et la pratique de la composition réelle, un effet nuisible sur l'amélioration de la langue écrite.* [27]
Il est intéressant de constater que les études américaines récentes rejoignent les intuitions d'un pédagogue comme Freinet[28] et d'un grammairien comme Guillaume:

*Ainsi l'utilité des exercices de grammaire... me paraît douteuse: autre chose est la maîtrise pratique de la langue, autre chose la prise de conscience de ses lois et la connaissance de la nomenclature grammaticale; savoir formuler ses règles est un luxe, là où il suffit de créer des habitudes.* [29]

Mais si la grammaire semble inutile pour développer chez l'enfant une certaine maîtrise du discours écrit, la question de son utilité refait surface dès qu'il est question de la maîtrise de cet autre versant de l'écrit que constitue l'orthographe.

Même si l'orthographe a longtemps bénéficié d'une attention excessive de la part des parents et des enseignants[30], il ne s'ensuit pas que l'on doive aujourd'hui la reléguer aux oubliettes.

L'orthographe est une gêne pour le scripteur mais elle facilite considérablement la lecture en donnant aux mots un visage caractéristique. On ne saurait donc s'en passer si l'on veut garantir une communication efficace.

Les problèmes posés par l'orthographe dite grammaticale nous semblent résider particulièrement dans les conjugaisons, les phénomènes d'accord et les confusions homonymiques et homophoniques. Homonymes et homophones affectent particulièrement le français: ils sont une plaie pour celui qui apprend et une source inépuisable de calembours pour celui qui écrit. Le dictionnaire Bordas recense plus de 1500 homonymes. Quant aux homophones, ils proviennent de la ressemblance phonique d'un assemblage de termes différents (ex.: *mon / m'ont, j'étouffais / j'ai tout fait*). Ces faits de parole échappent à toute tentative de recensement et sont rigoureusement imprévisibles. On ne saurait donc fonder un enseignement systématique là-dessus.

Le pédagogue peut choisir de traiter ces différents problèmes un à un, à mesure qu'ils se présentent en comptant que l'intuition des élèves leur permettra, à la longue, de régler les autres cas qu'ils rencontreront. C'est ce que l'on appelle couramment un enseignement occasionnel de la grammaire. L'autre option est de systématiser cet enseignement sous la forme d'un contenu et d'une progression grammaticale plus ou moins arbitraire.

Notre comité n'a pas pu, dans le court laps de temps dont il disposait, en arriver à des recommandations quant à ces deux grandes options.

Mais, 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.

En outre, et ce point nous paraît encore plus urgent, la pédagogie de la grammaire doit être revue de fond en comble. Dans un guide fort bien fait[31], Jean-Guy Milot et Gilles Primeau ont passé au crible les procédés méthodologiques traditionnels et proposent en lieu et place un certain nombre de principes pédagogiques. Nous en énumérons quelques-uns:

*Ce n'est qu'en multipliant les activités d'identification des parties du discours (manipulation, étiquetage, découpage, trous...) que les élèves se forment un concept du « nom », du « verbe », de « l'adjectif », etc. (p. 30).*

*Comme toute formation de concept suppose un contexte significatif, l'identification des parties du discours doit se faire par l'observation des éléments à l'intérieur d'un contexte linguistique. (p. 30).*

*C'est en multipliant les activités d'opposition, de distinction, de comparaison d'éléments linguistiques que les enfants arrivent à nettement identifier et nommer les éléments du discours. (p. 31).*

*Pour identifier un élément, la substitution par des éléments connus et semblables est un moyen simple et efficace. (p. 32).*

*Partant de ces quatre opérations de base (addition, soustraction, substitution, permutation), on peut multiplier les activités linguistiques en modifiant les consignes, en posant des sous-questions ayant trait aux groupements synonymiques, antonymiques, morphologiques. Cette façon de faire est la forme d'analyse logique et grammaticale la plus cohérente et la plus productive. (. 47).*

Tout le guide est à lire et nous ne pouvons qu'y renvoyer le lecteur. Nous sommes convaincus qu'un enseignement grammatical repensé selon ces principes donnerait des résultats supérieurs, éviterait d'énormes pertes de temps et permettrait aux élèves de se livrer à des activités d'enrichissement de la langue orale et de la langue écrite.

**Claudette Barbera**
**Clermont Boivin**
**Monique Careau**
**Robert Chevrette**
**André Gignac**
**Louis Gilbert**
**Josée Valiquette**
**Christian Vandendorpe**

---

[1] *Programme d'études des écoles élémentaires*, Québec, 1959, p. 340.

[2] Équipe de français 111, *Textes à l'appui*, « Brouillon inachevé et inédit », texte dactylographié, janvier 1976, p. 3.

[3] René Poirier, Préface de J. M. Zemb, *Construire la grammaire*, Montréal, Beauchemin, 1964, pp. 159-160.

[4] Louis Legrand, « L'enseignement de la grammaire », in *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle*, Tome 1, Chapitre XIV, Paris, Fernand Nathan, 1973, p. 236.

[5] Pierre Guiraud, *La grammaire*, coll. Que sais-je?, No 788, Paris, P.U.F., p. 107 (Au sujet de la logique, voir aussi: Ducrot, Oswald, « D'un mauvais usage de la logique », in Jeanne Martinet, *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Paris, P.U.F., p. 137-151).

[6] *Rapport Parent*, Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Montréal, Fides, 10 août, 1965, tome 3, p.26.

[7] *Programme d'études des écoles élémentaires*, Québec, 1959, p. 378.

[8] *Ibid.*, pp. 392-407.

[9] *Rapport Parent*, Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Montréal, Fides, 10 août 1965, tome 3, p. 34.

[10] *Programme-Cadre de Français (élémentaire)*, Québec, 1974, p. 8.

[11] Programme 1959, *op. cit.*, p. 378.

[12] Claude Langevin, « Un constat, l'échec de l'enseignement traditionnel de la grammaire à l'élémentaire et au secondaire ». Voir aussi F. François (13).

[13] Frédéric François, L'enseignement et la diversité des grammaires, coll. Recherches /applications, 1974, p. 199.

[14] E. Genouvrier, et J. Peytard, *Linguistique et enseignement du français*, pp. 75-76.

[15] *Programme d'études des écoles élémentaires*, Québec, 1959, p. 387. (Il est intéressant d'examiner la terminologie « officielle » qui est proposée (pp. 387-390) et de voir comment cette terminologie fait corps avec l'analyse grammaticale (pp. 382-387).

[16] Genouvrier et Peytard, *op. cit.*

[17] Roger Galizot, *Précis de grammaire fonctionnelle de la langue française*, p. 41.

[18] Georges Mounin, *La langue Française*, coll. Clefs, Paris, Seghers, 4e tr., 1975, p. 63.

[19] René Poirier, *Préface* de J. M. Zemb., *Construire la grammaire*, Montréal, Beauchemin, 1964, p. 159-160.

[20] Lucien Callignon, *Les Exercices de Français*, in La langue française, langue vivante, I.N.R.D.P., 1973, p. 216.

[21] Hélène Huot, « *Le monde de l'éducation* », octobre 1975, No 10.

[22] Toresse, *op. cit.*

[23] Bernard Toresse, *La nouvelle pédagogie du français*, Tome 2, p. 156.

[24] Hélène Huot, *L'établissement d'une progression est-il possible?*

[25] Voir Roland Berger, *Les programmes-cadres: entre la psycho-thérapie et la répression*, dans Québec-Français, mai 1976, p. 29-31.

[26] Voir James Moffet, *Teaching the Universe of Discourse*, Houghton Mifflin Company, 1968, 215 p: et *A Student-Centered Language Arts curriculum*, Boston, 1968.

[27] Richard Braddock Richard Lloyd-Jones et Lowell Schoer, *Research in Written Composition*, cité par James Moffet, op. cit., Voir aussi John C. Mellon, *Epilogue to Transformational Sentence-Combining*, National Council of Teachers of English, 1969, p. 82.

[28] C. Freinet, *La méthode naturelle I*, Delachaus et Niestlé, 1968, p. 167-178.

[29] P. Guillaume, cité par Roger Cousinet, *L'enseignement de la grammaire*, Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, no 8, Delachaux et Niestlé.

[30] Voir Jean Guion, *L'institution orthographe*, Le Centurion, 1974, 203 p.

[31] *Grammaire et orthographe, manuel pédagogique*, C.E.C.M., 1975, 76 p.

**Un instrument indispensable pour le français, écrit ou parlé, à tous les niveaux scolaires et à la maison.**

**UNE NOUVELLE ÉDITION AUGMENTÉE!**

DICTIONNAIRE DES SYNONYMES ET DES ANTONYMES

608 pages, sous couverture cartonnée et toilée. $9.95

Il donne les termes qui, présentant une analogie de sens, permettent d'éviter les répétitions, de trouver le mot juste, d'amplifier le vocabulaire et d'affiner la pensée. Il donne aussi les contraires qui précisent les divergences et les oppositions.

FIDES

En vente dans toute librairie
et à
**235 est, boulevard Dorchester, Montréal ☎861-9621**