

Rénover l'enseignement grammatical au Québec

Les tenants et les aboutissants du programme de 1995

Suzanne-G. Chartrand and Marie-Christine Paret

Number 156, Winter 2010

Enseigner la grammaire : d'hier à aujourd'hui

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/61416ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chartrand, S.-G. & Paret, M.-C. (2010). *Rénover l'enseignement grammatical au Québec : les tenants et les aboutissants du programme de 1995*. *Québec français*, (156), 62–65.

Rénover l'enseignement grammatical au Québec

Les tenants et les aboutissants du programme de 1995

par Suzanne-G. Chartrand* et Marie-Christine Paret**

Puisqu'aucune recherche n'a dressé le bilan du renouveau grammatical prescrit par le programme de 1995, nous profitons de ce dossier de *Québec français* pour faire le point. Pourquoi ce changement, que concernait-il et qu'en est-il advenu ? Selon l'enquête *ÉLEF* de 2008¹, 15 % des enseignants de français enseignent depuis moins de cinq ans. Pour eux, le programme de 1995 relève de la préhistoire. Les 25 % des enseignants qui ont de cinq à neuf ans d'expérience en français, eux, en ont une vague idée ; ils ont bien été confrontés aux termes de *complément de phrase* et de *manipulations*, mais ne savent pas nécessairement d'où cela vient et à quoi cela sert. Tous les autres ont connu la période d'implantation de la « nouvelle grammaire² » prescrite par le programme de 1995. Pour la majorité d'entre eux, à quelques exceptions près – ceux qui sont formés en linguistique, notamment –, il s'agissait d'une révolution qui fut généralement mal perçue.

PETITE HISTOIRE DU PROGRAMME DE GRAMMAIRE DE 1995

D'où venait le programme de 1995 ? Pas de la tête de deux universitaires, didacticiennes du français, mais d'un profond malaise du corps enseignant et des spécialistes de l'enseignement du français quant à l'*inefficacité de l'enseignement grammatical*, malgré son énorme coût en temps et en efforts, depuis des décennies.

En 1988, le ministre de l'Éducation, Claude Ryan, considérait comme inacceptables les piètres performances des élèves de 5^e secondaire en orthographe et en syntaxe (constat que la *Table de pilotage de la réforme* a repris en 2006³). Il lançait un *Plan d'action pour la qualité du français* et, parallèlement, appuyait la revendication des enseignants et de l'AQPF de modifier le programme de 1980, en particulier pour qu'il précise ce qui devait être fait en grammaire. En 1990, la responsable du MEQ des programmes de français mit sur pied une équipe – ex-conseillers pédagogiques (CP), enseignants, auteurs de matériel didactique – qui, pendant sept ans, tenta de répondre aux nombreuses et divergentes commandes de précisions du programme. À quelques mois de l'échéance, rien n'était encore arrêté à propos

de l'enseignement de la grammaire ! Elle nous a demandé alors de bâtir un programme en... trois semaines. Pourquoi nous ? Sans doute parce que nous étions considérées dans les milieux universitaires du Québec et de la francophonie du Nord comme des didacticiennes spécialistes de l'enseignement de la grammaire et que le Ministère avait besoin de personnes capables de défendre son programme auquel on prévoyait une opposition farouche. Nos positions critiques à l'endroit de l'enseignement traditionnel de la grammaire étaient publiques, et l'ouvrage collectif *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, alors en cours de rédaction, était connu de la responsable du Ministère.

Nous avons accepté le défi avec beaucoup d'appréhension, connaissant par ouï-dire les méandres du pouvoir dans ce ministère, les conflits incessants sur l'enseignement grammatical, le peu de personnes capables de défendre un programme rénové, le peu de chances de succès d'un changement majeur à la culture enseignante imposé d'en haut et, surtout, le peu de temps octroyé pour produire un programme novateur, donc controversé. Nous avons accepté d'élaborer cette partie du programme à deux conditions : qu'une formation de base soit donnée à tous les enseignants de français et qu'un document pédagogique accompagne le programme de grammaire et la formation. Ni l'une ni l'autre n'ont été respectées par le Ministère. Une poignée de personnes ont tenté tant bien que mal de former minimalement les enseignants de français du secondaire de 1996 à 2000 à la « nouvelle grammaire ».

Déchainement de propos enflammés et farfelus en 1995 !

Dès son lancement en novembre 1995, la partie grammaire du programme a déchainé les passions dans les médias, au point où le ministre en a suspendu l'application et a convoqué les principales associations (administratives, syndicales, professionnelles et scientifiques) concernées par ce programme pour en débattre. À la suite de cette réunion, il a été décidé que le programme serait intégralement maintenu et qu'il serait mis en application année par année à partir de l'année scolaire 1997-1998.

Les maisons d'édition scolaire se sont mises à produire des manuels intégrant la « nouvelle grammaire » avec des rédacteurs qui, à quelques exceptions près, en ignoraient la teneur six mois plus tôt ! Bref, ce changement radical de la culture enseignante et dans l'enseignement du français imposé par le Ministère n'a pas bénéficié du soutien ministériel et institutionnel nécessaire à son succès et aucune supervision pédagogique n'a permis d'évaluer sa mise en application dans les classes de 1997 à 2004. Pourtant, ses orientations et contenus ont été reconduits dans le programme du premier cycle du secondaire en 2004 (p. 92) et, implicitement, dans les programmes ultérieurs.

LE PROGRAMME DE GRAMMAIRE DE 1995⁴ : RÉNOVATION DES CONTENUS ET DES PRATIQUES

Que proposons-nous ? Un changement profond de regard sur la langue et sur l'analyse du français, inspiré par soixante années de recherche en linguistique et quarante années de tentatives de rénovation de l'enseignement de la grammaire en Europe francophone. Cela rendait nécessaires de nouvelles notions, telles que *groupe syntaxique*, *manipulation syntaxique*, *transformation*, *groupe prépositionnel*, *complément de phrase*, *grammaire du texte*, qui devenaient incontournables pour analyser la langue. Mais ce programme impliquait tout autant une nouvelle façon d'enseigner la grammaire, un *nouvel esprit grammatical*, fait d'observations, de réflexions, de jugements de grammaticalité, de critiques des notions partiellement fausses et peu opératoires de la grammaire scolaire dite traditionnelle.

Structure du programme, progression et modalité d'enseignement

Le programme de *grammaire de la phrase et du texte* de 1995 est structuré en six parties, allant des groupes fonctionnels (GN, GV, etc.) au texte, en passant par la phrase. Fait tout à fait fondamental et novateur, chaque contenu d'enseignement est coiffé d'un verbe qui indique dans quel contexte le travailler avec les élèves (p. 131 et 132). Ainsi, enseigner la grammaire impliquait de mener avec les élèves les activités suivantes :

- observer le fonctionnement d'un phénomène grammatical afin de découvrir les règles d'organisation et de fonctionnement dans les textes lus et dans des corpus construits à cet effet, et pas seulement dans des phrases ;
- identifier le phénomène, c'est-à-dire le reconnaître grâce à des méthodes stables et systématiques faisant appel à des manipulations syntaxiques dans les textes lus et écrits par les élèves ;
- vérifier dans les textes écrits par les élèves l'utilisation adéquate de la syntaxe, de l'orthographe et de la ponctuation ;
- évaluer l'apport du phénomène grammatical étudié au sens de la phrase et du texte dans les textes lus et rédigés par les élèves.

Ce travail suivait une progression précise pour chaque année. De plus, on indiquait laquelle des trois modalités de l'enseignement devait être retenue pour chaque contenu chaque année : *sensibilisation*, *enseignement systématique* ou *approfondissement/consolidation*. Les enseignants comme les rédacteurs de manuels avaient donc des guides clairs sur ce qui devait être enseigné⁵.

STUPEUR : COMMENT PASSER À CÔTÉ DE L'ESSENTIEL OU PRESQUE

Avec quelle stupéfaction avons-nous constaté que le Ministère, si pointilleux quand il s'agit de stéréotypes sexistes ou raciaux, approuvait certains manuels qui violaient et l'esprit et la lettre de son propre programme. En effet, dans la première génération de manuels de « grammaire nouvelle », à quelques exceptions près :

- les activités de grammaire étaient généralement cloisonnées et refermées sur elles-mêmes ;
- on ne trouvait aucune activité d'observation de la langue dans les textes à lire et écrits par les élèves ou presque ;
- le sens d'une phrase en contexte n'était généralement pas pris en considération, entre autres lors des manipulations ; il était évacué le plus souvent de l'analyse grammaticale ;
- le recours aux manipulations syntaxiques était rare et mécanique, c'est-à-dire sans valeur explicative du fonctionnement de la langue ;
- on relevait une foule d'erreurs d'analyse grammaticale et de définitions tronquées et inconsistantes (par exemple la tautologie *le complément complète...*)⁶.

Bref, les lacunes de l'enseignement de la grammaire traditionnelle n'étaient pas disparues et la nouveauté n'était que de façade. Les notions de *GPrép*, de *complément de phrase*, voire de *phrase de base*, étaient bien présentes, mais ce n'était qu'un jargon qui remplaçait l'autre ou plutôt qui coexistait avec l'ancien, le plus souvent. Comme schématisation du modèle de la phrase de base, on a eu droit, dans les manuels de 1997 à 2001, à diverses formules, souvent contestables, car amalgamant structure et fonction (le fameux GNS ou GNs) ou donnant d'autres indications pour certains constituants (le GFCP, où le F indique que le complément de P est facultatif).

Bien sûr, il s'est trouvé quelques exceptions remarquables, mais elles n'ont pas fait école ! D'ailleurs, comment aurait-il pu en être autrement, étant donné que ceux qui produisaient des exercices traditionnels de grammaire se métamorphosaient en quelques mois en producteurs d'activités de « nouvelle grammaire », alors que nous avons mis plusieurs années à changer notre façon de concevoir la langue et sa didactique !

Toutefois, il faut souligner que les manuels de la deuxième génération ont, pour la plupart, corrigé ces erreurs et présentent généralement de manière correcte les contenus grammaticaux,



quoique les formules de la phrase de base comme modèle de référence sont encore trop différentes d'une collection à une autre et pas toujours acceptables : par exemple P = GN sujet + GV prédicat + (G compl. de P)⁷.

LES PROGRAMMES ACTUELS : DES NOTIONS NOUVELLES POUR DES PRATIQUES ANCIENNES

Malheureusement, les programmes actuels n'aident en rien à rectifier le tir ; ils se contentent de dresser une liste de notions (corrigée par des didacticiens, car la liste initiale contenait de nombreuses erreurs) sans plus de précisions sur quand et comment les actualiser en classe ; en ce sens, ils sont aussi flous que celui de 1980. Les concepteurs de manuels sont alors pris au piège :

ne sachant quand et dans quel contexte il faut travailler telle ou telle notion, toutes les notions se retrouvent dans chaque manuel, gonflant le nombre de pages année après année. C'est à chaque enseignant de faire son choix, ce qui est nuisible (saupoudrage, répétitions, lacunes) pour tous, élèves comme enseignants ! Pire encore, la plupart des activités de grammaire sont des exercices décontextualisés. Pourtant, les recherches et l'expérience montrent qu'ils ont peu d'impact sur les compétences à lire et à écrire (les innombrables heures passées à faire des exercices sur les participes passés avec *avoir* n'ont pas amené les francophones, même scolarisés, à maîtriser cette règle, comme l'indiquent les recherches depuis cinquante ans !). Et on dit qu'on veut développer des compétences !

QUELQUES DÉFIS À RELEVER POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES



Adriaen van Ostade, Le Maître d'école, XVII^e siècle

- 1 S'assurer d'une formation rigoureuse et adaptée en grammaire française et sur sa didactique pour tous les futurs enseignants de français du primaire et du secondaire, l'une ne peut aller sans l'autre. Dans les universités, les cours de grammaire sont encore souvent donnés par des linguistes ignorant tout de la didactique et de l'enseignement du français.
- 2 Exiger des autorités scolaires qu'elles offrent une formation continue en grammaire : selon l'enquête *ÉLEF*, 72 % des enseignants trouveraient *utile* ou *très utile* une formation sur la grammaire de la phrase et 76 % sur la grammaire du texte ; c'est donc dire qu'ils jugent encore précieuses leurs connaissances.
- 3 Exiger des autorités scolaires des précisions aux programmes avec une progression des objets d'apprentissage sur la langue tout au long du secondaire, en relation avec les pratiques langagières¹⁰.
- 4 Avec le soutien de CP, des regroupements d'enseignants intéressés pourraient se donner un programme d'autoformation sur les approches didactiques éprouvées pour l'enseignement de la grammaire.
- 5 Exiger des expertises de gens compétents (spécialistes universitaires, CP et enseignants d'expérience) pour l'approbation des manuels, entre autres sur la rigueur du travail grammatical. Pour les cahiers d'exercices qui ne sont pas soumis à l'approbation ministérielle, proposer des analyses critiques sérieuses, par exemple dans la revue *Québec français*.
- 6 Amener les élèves à fréquenter régulièrement et sur plusieurs années un même ouvrage de grammaire, car seul un ouvrage synthétique décrivant la langue dans son ensemble peut permettre de la saisir comme système (l'enquête *ÉLEF* indique qu'une grammaire est rarement utilisée en français).
- 7 Selon *ÉLEF*, la majorité des enseignants de français disent qu'on ne fait pas assez de grammaire en 2008, alors que c'est l'activité la plus fréquente. Ne faudrait-il pas surtout viser la qualité, c'est-à-dire limiter les notions étudiées chaque année et les approfondir en les travaillant sur un plus long terme et de différentes façons afin d'en développer une maîtrise assurée ?
- 8 Accepter que changer son regard sur la langue et s'approprier de nouveaux outils d'analyse de la langue exige du temps, des efforts, des expérimentations et qu'il faille s'armer de patience et de détermination.
- 9 Reconnaître que la maîtrise de la langue normée écrite pour tous est un long apprentissage qui implique des pratiques nombreuses, variées et significatives d'écriture où la langue est travaillée tout au long de la scolarité.

Les manipulations : des outils pour comprendre ou de nouveaux trucs ?

Les manipulations syntaxiques et le modèle de la phrase de base, des outils qui permettent d'expliquer le fonctionnement des unités de la langue (mots, groupes, phrases) sont devenus des trucs de plus pour identifier une fonction. Ils ne servent pas à produire un raisonnement grammatical, ils remplacent les questions *qui, quoi, où ?...* : ils servent à étiqueter... *si ça se déplace et s'efface, c'est un complément de phrase* et si on a un doute⁸, alors on abandonne la partie. De plus, dans le matériel actuel, on observe des différences notables dans l'emploi de la métalangue. Prenons, par exemple, les désignations des fonctions syntaxiques. *La notion de fonction désigne la relation d'une unité à une autre*, aussi le terme pour désigner une fonction devrait systématiquement indiquer cette relation : tel groupe est un complément de telle ou telle unité, donc se nomme complément de phrase ou du verbe ou du nom, etc. Dans les manuels, on trouve la désignation de complément direct ou d'attribut, sans plus. La notion de sujet de P est appelée soit sujet, soit sujet de la phrase, soit GNs, soit encore GN sujet, quand ce n'est pas sujet du verbe ! Dans un même manuel ou une même grammaire approuvés, on peut trouver trois étiquettes différentes pour une même notion. Vive la rigueur !

Plus de dix ans après la dite implantation de la nouvelle grammaire, à en juger par les manuels, on n'a pas vraiment dépassé l'étiquetage des unités de la langue et les activités de grammaire proposées ne favorisent guère la réflexion sur la langue. Soulignons toutefois qu'on trouve quelques explications qui permettent aux élèves de mieux comprendre comment fonctionne leur langue, par exemple le travail sur la phrase subordonnée relative. Il semblerait néanmoins que certains enseignants ont transformé leurs pratiques, selon la recherche ÉLEF.

À l'université, on voit aujourd'hui le résultat de cet enseignement : les étudiants en formation à l'enseignement n'ont pas appris à raisonner grammaticalement, ils répètent ce qu'ils ont retenu, des règles et des définitions peu opératoires et en partie erronées, par exemple que « l'adjectif est *un mot qui s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte*⁹ » ; leur savoir est figé et facilement mis en échec devant l'analyse d'un fait de langue dans un texte. Or, l'enseignement grammatical doit, entre autres, aider à mieux lire et mieux écrire. De plus, tout est trop morcelé et on n'insiste pas assez sur les grands mécanismes et les *régularités* de la langue (mot-clé de la grammaire nouvelle). Par exemple, on enseigne chaque type de subordonnée, mais pas le mécanisme de subordination en montrant en quoi il se distingue d'autres mécanismes de jonction de phrases comme celui de la juxtaposition ou de la coordination. Il reste donc encore beaucoup de chemin à parcourir pour *enseigner la grammaire autrement* et avec profit, voire avec intérêt, pour les élèves.

Le pari de rénover l'enseignement grammatical, qui est une entreprise de dix ou quinze ans au moins, ne peut être tenu que si chacun met l'épaule à la roue, là où il intervient ; c'est un engagement collectif. L'encadré de la page 64 donne des pistes qui concernent les différents acteurs.

En français, comme le révèle l'enquête ÉLEF, on écrit toujours peu de textes. Ceux-ci font rarement l'objet d'un étayage précis avant et après la production, et le travail grammatical est encore trop souvent synonyme d'exercices traditionnels de grammaire.

Transformer un enseignement fortement ancré dans une longue tradition ne se fait pas d'un coup de baguette magique, cela demande du temps. Pressons-nous lentement pour ne pas nous essouffler, car la course en vaut la peine. Imaginons des générations d'élèves s'appropriant leur langue ! □

* *Coconceptrice du programme de grammaire de 1995, didacticienne du français, professeure titulaire à l'Université Laval*

** *Coconceptrice du programme de grammaire de 1995, didacticienne du français, professeure honoraire à l'Université de Montréal*

Cet article adopte l'orthographe rectifiée.

Notes

- 1 Voir l'article de Chartrand et Lord dans ce numéro.
- 2 Pour désigner l'enseignement de la grammaire, les termes *traditionnel* et *nouveau (nouvelle)* sont commodes, mais peu descriptifs, car cet enseignement n'a cessé de changer de la moitié du XIX^e siècle au XXI^e siècle ; quant à la nouveauté du courant prescrit en 1995, elle est relative. Ce courant existe depuis plus de 40 ans en Europe et remonte aux écrits de F. Brunot de 1910. Aussi, nous préférons parler de l'enseignement *renové* de la grammaire, montrant par là qu'il ne s'agit pas de rupture totale avec l'enseignement d'avant, mais que c'est aussi l'enseignement qui doit être renové, pas seulement la description de la langue et les contenus de la grammaire.
- 3 Voir l'article de Chartrand dans le n° 144 de *Québec français* de 2007.
- 4 La partie *grammaire de la phrase et du texte* du programme de 1995 contenait tellement d'erreurs que le Ministère dut en publier une nouvelle version, en janvier 1997, sous le titre bizarre d'*Errata au programme de français du secondaire*.
- 5 Après 14 ans, nous ne renions toujours pas ce programme et son organisation, même si nous admettons qu'il pourrait être allégé et corrigé sur des points mineurs (traitement du passif, du pronom, intégration de la notion de prédicat, etc.), bref amélioré.
- 6 La notion syntaxique de *complément* a un autre sens que « compléter l'information », ce que font tous les groupes, peu importe leur fonction. Un complément est un mot (dans le cas du pronom) ou un groupe qui, dans une phrase P, est dans une relation de dépendance syntaxique avec un mot (complément du verbe, du nom, du pronom, de l'adjectif, de la préposition, de l'infinitif, du participe présent) ou une structure de phrase (complément de phrase, complément du présentatif).
- 7 En associant ainsi le GN à la fonction sujet de P, n'amène-t-on pas les élèves à associer abusivement la notion de GN à celle de sujet de P ? Et qu'est-ce qu'un G ? Ces formules ne favorisent pas la compréhension, au contraire, elle amène les élèves à se construire des représentations fausses de la langue.
- 8 Que fait-on avec les phrases suivantes : *Elle rêve à ses vacances ! Il prend le taureau par les cornes ?* Les tests de déplacement et de remplacement ne suffisent pas, il faut faire appel au sens et à la construction du verbe pour déterminer si le complément dépend du verbe ou pas ; un modificateur du verbe se déplace et s'efface aussi, le plus souvent.
- 9 Que veut dire *se rapporte à* ? Et, l'adjectif ne peut-il pas être aussi sous la dépendance d'un pronom (*Elle est audacieuse*) ? De plus, on fait l'impasse sur ses propriétés syntaxiques. Cette définition de nos étudiants en 2008 est la même que celle des écoliers de 1950 !
- 10 Le MELS a fait produire un document présentant une répartition de quelques contenus grammaticaux pour le primaire, mais il ne s'agit pas réellement d'une progression (voir notre article cosigné avec G. De Koninck dans *Québec français*, n° 154). Ces contenus grammaticaux ne sont pas rattachés aux activités en lecture, en écriture et en communication orale.