

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE

- Chartrand Suzanne (1995) : *Pour un nouvel enseignement grammatical*, Les éditions Logiques, Montréal, 417 p.

L'ouvrage dirigé par S. Chartrand témoigne du retour d'intérêt porté en didactique aux problèmes de grammaire et de langue, retour dont témoigne également le présent numéro de *Repères*. L'ouvrage, qui comporte quatorze contributions d'auteurs issus de différents pays francophones, est divisé en trois parties, dont les deux premières (« Orientations et contenus d'une nouvelle grammaire pour l'école », « Nouvelles démarches pour l'apprentissage de la grammaire »), fournissent la matière essentielle ; l'ouvrage se clot par deux contributions présentant un « État des lieux », consacré à « la grammaire au collégial en langue seconde ».

Par sa richesse, cet ouvrage représente un apport important sur le sujet, si bien qu'il est difficile d'en rendre compte dans le détail. Malgré des différences d'approche d'un auteur à l'autre, une orientation commune se dégage : le « constat d'échec de la grammaire scolaire dans la majorité des cas » et la volonté de proposer d'autres démarches en ce domaine. Les contributions, par leur diversité même, permettent de mieux distinguer quelques uns des problèmes fondamentaux qui se posent actuellement à l'enseignement grammatical, et aussi quelques unes des directions qu'on peut emprunter pour les résoudre. Parmi les problèmes (et parce que c'est aussi un des thèmes du présent numéro de *Repères*), citons la mise en oeuvre de démarches qui échappent au dogmatisme, et débouchent, chez les élèves, sur des conduites véritablement réflexives. Citons aussi la question du positionnement de la didactique par rapport aux théories linguistiques de référence. Sur ce dernier point, le court chapitre de présentation prend nettement parti : « la didactique du français n'est pas une linguistique appliquée à l'enseignement des langues à l'école ; elle est une discipline qui part des enjeux et des problèmes de l'apprentissage du français, dans ses aspects formels (syntaxe, orthographe, lexicque, organisation textuelle, etc.) et socioculturels (les usages différenciés de la langue orale et écrite) pour tenter de les résoudre. » On ne peut que souscrire à une telle définition, même si sa deuxième composante, concernant la variété des usages, est assez peu représentée dans l'ouvrage.

Puisqu'il est difficile de tout évoquer, ce compte-rendu se limitera essentiellement à discuter deux aspects, présents ou sous-jacents dans nombre de contributions :

- la mise en oeuvre d'une démarche inductive, à partir de la constitution des corpus pour l'observation ; c'est en effet une des pistes de réflexion les plus souvent explorées lorsqu'il s'agit de formuler des propositions didactiques ;
- le choix des théories de référence, et la définition des contenus d'enseignement en matière de langue et de grammaire (le problème est traité spécifiquement dans la première partie, consacrée aux « orientations et contenus d'une nouvelle grammaire pour l'école », mais il affleure aussi dans les autres parties).

Dans son chapitre liminaire, S. Chartrand (se fondant sur une enquête menée en 1985) dresse un tableau pessimiste de la situation de l'enseignement de la grammaire au Québec. Cet enseignement reste prisonnier de la tradition, tant au niveau des méthodes et des démarches mises en oeuvre qu'au niveau des contenus. L'auteur - suivi par d'autres contributeurs - reprend à son compte les thèses, intéressantes mais un peu excessives d'A. Chervel (1977) qui font de l'édifice construit par la grammaire scolaire une construction n'ayant d'autre fin que la « mise en forme théorique de l'orthographe grammaticale ». Cela expliquerait la « place d'honneur faite à la morphologie », au détriment de la syntaxe et du texte. Ce point de vue comporte sans doute une grande part de vérité si l'on réduit la morphologie à l'inventaire des formes et non à l'analyse du niveau morphématique, analyse en vérité bien absente des grammaires scolaires. Le recentrage sur la syntaxe, s'accompagne de la critique du « métalangage eclectique, flou et souvent incohérent », encore trop souvent utilisé dans les classes. Remettre au centre de l'apprentissage la *réflexion* grammaticale semble en effet essentiel. Volonté de rigueur dans les définitions et les dénominations (les propositions de Roger Gobbe sur l'expansion du groupe du nom sont de ce point de vue exemplaires), volonté d'élargir le champ soumis à cette réflexion vers les aspects textuels sans sacrifier l'analyse du niveau phrastique (Marie-Christine Parret), refus du dogmatisme : ces lignes de force peuvent dessiner un consensus chez tous les didacticiens qui s'intéressent à ces questions.

Mais on ne peut pas sous-estimer les difficultés qui subsistent : si presque tout le monde aujourd'hui est d'accord pour distinguer différents niveaux dans l'analyse, il semble qu'on ne soit pas encore sorti de l'idéal structuraliste d'une classification « pure », qui réussirait à se donner des critères entièrement homogènes pour la construction des catégories. Peut-être y a-t-il là un mythe, qui postule l'étanchéité des niveaux de l'analyse (entre le sémantique, le syntaxique et l'énonciatif) alors qu'il faut sans doute se résoudre à l'hétérogénéité constitutive des catégories grammaticales, pourvu qu'on parvienne à savoir plus exactement *comment* et *à partir de quoi* on les construit. Corrolairement, on a parfois l'impression, à la lecture de certains auteurs, que l'effort de clarification et de rigueur dans les définitions suffit à lui seul à sortir l'enseignement de la grammaire de ses ornières. Est-il si sûr que le dogmatisme soit réservé à l'enseignement traditionnel, « agglomérat pré-scientifique » ? Ne guette-t-il pas tous les pédagogues, dès lors qu'ils visent à transmettre des théories toutes faites sur la langue plutôt qu'à faire réfléchir ? Le nécessaire effort de clarification conceptuel doit donc s'accompagner d'un changement radical dans la démarche d'apprentissage, comme le souligne de manière pertinente D. Leeman en introduction de sa contribution : « plutôt que de prendre les définitions ou les règles (arborées comme telles dans les manuels) comme un dogme intangible à apprendre et à appliquer docilement, posons clairement que la description grammaticale est un problème que l'on a à résoudre ensemble, résolution au cours de laquelle on acquerra les connaissances stipulées par les programmes officiels et bien d'autres encore, imprévues mais fécondes, et on apprendra à maîtriser les discours oral et écrit. »

Éric Genevay, dans une contribution très dense, fait le bilan de l'expérience menée en Suisse romande à partir de *Maîtrise du français*. Il n'est pas besoin de revenir sur les mérites de l'approche préconisée, bien connue de tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement de la grammaire. On se contentera donc de sou-

lever une question. L'auteur affirme choisir la démarche inductive « la plus authentique possible ». Cependant, au vu des exemples qui nous sont proposés, il apparaît qu'il y a bien un tri préalable sévère du matériau proposé à l'observation, en fonction des objectifs visés : si on fait remarquer que le déplacement qui aboutirait à **un délavé jean* n'est pas possible, c'est qu'on n'a pas permis que le corpus comporte des syntagmes aussi fréquents que : « *un jeune garçon* », « *un drole de type* » etc.. Certes, ce type d'exemples est renvoyé à un cycle d'étude ultérieur, qui permettra de noter que « l'expansion peut précéder le nom dans le cas de certains adjectifs ; *une jolie (belle, nouvelle) chemise*. » Il n'empêche qu'on peut se demander alors si la démarche inductive est aussi authentique qu'on le prétend : ne s'agit-il pas, en définitive, d'une version améliorée de la vieille méthode qui consiste, à partir d'exemples *ad hoc*, à faire trouver aux élèves ce (et seulement ce) que l'on a décidé qu'ils doivent trouver ? Force est de constater que le principe d'une programmation pré-définie des activités, revendiqué par ailleurs, s'accommode mal d'une démarche strictement inductive à partir de corpus étendus et représentatifs. Roger Gobbe, qui traite également de l'expansion du groupe du nom, s'attaque lui aussi à ce problème. Si le travail sur corpus qu'il propose paraît plus riche, c'est sans doute d'abord parce qu'il part d'objectifs suffisamment ouverts et modulables : « au minimum être capable de distinguer le complément du nom sous forme d'adjectif (...). Au maximum, être capable de reconnaître et de justifier les différentes formes du complément du nom et savoir les utiliser ». C'est cette latitude qui autorise la constitution du corpus par les élèves, à partir de documents divers, le rôle de l'enseignant se bornant à vérifier la compréhension de la consigne, et à enrichir le corpus d'exemples « pour les constructions non représentées ». La proposition de travailler à partir d'un double corpus, l'un servant de base au travail de découverte, l'autre servant de base de vérification des constats établis est également intéressante.

Danielle Leeman (« Comment faire pour intéresser les élèves à la grammaire ? »), prenant l'exemple d'une leçon sur l'attribut, propose une approche du même genre, dans deux des quatre « angles d'attaque » qu'elle expose :

- un premier corpus (en l'occurrence un article de journal) permet de « vérifier les informations fournies par le livre de grammaire, en voyant si elles permettent de repérer effectivement les attributs - mais seulement eux. »

- un deuxième corpus est construit plus tard : il s'agit cette fois « de vérifier (...) et de tester [les hypothèses auxquelles on a abouti] sur un vaste ensemble de verbes ».

En ce qui concerne le premier corpus, il est clair que seul l'enseignant est en mesure de signaler, à ce stade du travail, qu'il y a attribut dans des phrases comme « les enquêteurs s'avaient encore incapables... » ou « les autopsies pourraient se révéler plus longues que prévu », les manuels n'inventoriant pas ces verbes comme étant des « verbes d'état » susceptibles d'introduire des attributs. Il s'agit donc ici essentiellement à la fois de faire fonctionner les critères proposés par les manuels, et de prendre conscience qu'ils ne sont pas suffisants. Le travail sur le deuxième corpus est autrement plus ambitieux, aussi bien dans sa mise en oeuvre (chaque élève travaille sur dix pages de dictionnaire, personne n'ayant les mêmes pages), que dans les buts poursuivis (repérer les verbes dans les pages et se demander, en s'aidant des exemples, si on peut

les construire avec un attribut). Il y a bien là une véritable initiation à la démarche scientifique. L'auteur défend cependant un point de vue « réaliste » : partant de la grammaire enseignée (en gros la grammaire traditionnelle), avec ses limites, on aboutit à une démarche critique permettant d'aller plus loin et d'affiner la description. Surtout, on introduit le débat et l'argumentation dans la classe de grammaire (à l'oral et à l'écrit), ce qui est une manière qui en vaut bien d'autres de la relier aux activités d'expression orale et écrite. Peut-on suivre cependant D. Leeman lorsqu'elle affirme que ses propositions sont « directement applicables » par les enseignants ? Il semble que le type de travail proposé en exemple suppose pour le moins une bonne maîtrise des contenus, et aussi un certain recul critique par rapport aux notions étudiées. Étant donné la place étriquée réservée à la linguistique dans les cursus de formation, on peut avoir quelques doutes. Ce qui fait qu'un enseignant se réfugie derrière les définitions et les exemples du manuel, n'est-ce pas souvent sa propre insécurité face à la complexité - plus ou moins perçue - du savoir qu'il a à transmettre ?

S. Chartrand (« Apprendre la grammaire par une démarche active ») présente le corpus servant à l'observation préalable comme « constitué de phrases ou de courts textes d'élèves, ou encore d'extraits de textes littéraires ». Elle ne précise pas comment est choisi ce matériau de départ, ni s'il vise la représentativité, mais adopte elle aussi la méthode qui consiste à tester sur d'autres corpus les hypothèses auxquelles ont abouti les élèves à partir de leurs premières observations ; après les « manipulations » (permutation, déplacement etc.) auxquelles se sont livrées les élèves dans la phase d'observation pour établir les hypothèses, ils vérifient alors les « règles » ainsi dégagées dans des ouvrages de référence, constatant alors « des différences importantes entre les ouvrages, ce qui indique qu'un même phénomène peut donner lieu à des descriptions linguistiques différentes, selon les grammaires ». Certaines conditions de base sont jugées indispensables pour mener à bien cette démarche : lier l'étude d'un phénomène au contexte textuel, pragmatique, et social dans lequel il s'incarne ; avoir mis à la disposition des élèves une métalangue grammaticale qui leur permette de nommer et de décrire ce qu'ils observent, donner du temps pour ne pas fausser les démarches. Les limites sont donc directement issues de ces exigences : la mise en oeuvre d'une telle démarche suppose un investissement important, qui peut difficilement être accompli sur toutes les notions. Il est donc important de sélectionner celles qui seront traitées par ce moyen et celles qui le seront par d'autres. Une autre difficulté m'apparaît également, que ne relève pas l'auteur : l'utilisation de manipulations implique beaucoup d'entraînement pour être véritablement efficace ; l'expérience montre qu'il ne suffit pas pour les élèves de « manipuler » des phrases pour formuler des hypothèses intéressantes : il faut, premièrement, qu'ils soient en mesure d'identifier les manipulations réellement utiles par rapport au phénomène étudié ; il faut, deuxièmement, qu'ils soient capables de formuler des hypothèses à partir des manipulations effectuées ; une longue période de guidage et d'accompagnement se révèle nécessaire. On voit donc que si la démarche inductive, fondée sur le travail sur corpus, est prônée par tous, elle est loin de régler à elle seule tous les problèmes. Selon les auteurs, elle apparaît d'ailleurs à géométrie variable ; l'important, là aussi, est de ne pas se payer de mots : un guidage intelligent à partir d'un corpus bien choisi peut parfois se révéler efficace, si l'on ne prétend pas

dans ce cas que les élèves ont « découvert » des lois qui étaient en fait pré-déterminées par la constitution du corpus.

Dans d'autres contributions, on s'intéresse davantage au renouvellement des savoirs de référence qu'aux démarches mises en oeuvre. Giselle Chevalier défend ainsi l'introduction à l'école d'une « grammaire des opérations langagières » (qu'elle oppose un peu curieusement à la « grammaire formelle », comme si les grammaires de l'énonciation, depuis Culioli, n'avaient pas aussi comme ambition la formalisation). L'auteur n'a pas de mal à montrer l'indigence des grammaires scolaires quand il s'agit de traiter de la modalisation et des modalités. Préconisant l'observation des « marqueurs de modalité » dans des textes « authentiques », elle souligne à juste titre le fait que « les objectifs reliés à l'étude des attitudes des locuteurs devraient recevoir une attention particulière, et non pas figurer parmi tant d'autres objectifs d'apprentissage. » Cette prise en compte permettrait ainsi de renouveler l'approche de certains éléments du système linguistique, en particulier les adverbes, les verbes et la subordination. Éric Genevay, quant à lui, évoque l'intérêt d'une étude plus systématique des marqueurs d'argumentation au plan textuel.

La contribution de Marie-Christine Parret (« Un autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école ») choisit de poser comme un préalable la nécessité pour le didacticien de choisir clairement une théorie de référence. C'est également la position d'Éric Genevay. On se permettra une objection. Il me semble en effet que le choix d'une théorie de référence (et d'une seule) risque de nous faire retomber dans les ornières du dogmatisme dont on prétendait nous sortir. Pour reprendre l'exemple du circonstant, souvent traité (et repris par E. Genevay), ce qui paraît important, ce n'est pas forcément de le définir de manière strictement syntaxique, ou de manière uniquement sémantique, mais de savoir à quel moment de l'analyse (et pourquoi) on se place sur le plan syntaxique, sémantique etc. et que les élèves sachent en connaissance de cause quel type de critère ils sont en train d'utiliser. Cela nous semble d'autant plus important que si, dans le cadre phrastique, la plupart des auteurs récuseraient tout recours au sens pour définir les catégories ou les fonctions grammaticales (comme par exemple le complément circonstanciel), c'est l'inverse qui se produit au plan textuel : ce sont les aspects sémantiques et discursifs qui permettent de discuter de la validité de catégories traditionnelles comme les adverbes ou les conjonctions. Le risque existe alors de couper la grammaire de la phrase (qui utiliserait des critères purement formels) de la grammaire du texte, qui accueillerait seule le sens, comme un retour du refoulé.... Cela n'empêche pas la rigueur, et la nécessité de procéder à des manipulations, quel que soit le type de critère utilisé.

Marie-Christine Paret nous dit d'autre part que le choix de la théorie se fait non seulement en fonction de la richesse du modèle théorique mais aussi « en fonction du nombre des chercheurs qui s'y réfèrent ». Outre que ce point de vue conduit à entériner sans discussion les positions dominantes dans le champ, elle fait fi de la spécificité des modèles didactiques ; une théorie peut être riche et célèbre sans pour autant servir la cause des apprenants. Si on ne peut qu'être d'accord sur l'utilisation d'un certain nombre de concepts de bases, utiles dans différents cadres théoriques (les notions de « groupe syntaxique », de « hiérarchie » ; les différentes manipulations comme procédure de découverte), faut-il aller plus loin et adapter à des fins didactiques une théorie linguis-

tique particulière ? La nécessaire transposition didactique, plaidée par ailleurs par l'auteur, ne consiste-t-elle pas justement en un tri mûrement réfléchi, parmi les différentes théories de référence, d'éléments utiles à la compréhension des notions mises en jeu et à l'acquisition des compétences ? Sans polémiquer outre mesure, il me semble que la grammaire transformationnelle (élue par l'auteur comme théorie de référence) comporte quelques inconvénients lorsqu'on passe au plan didactique : le concept de « phrase de base » est souvent peu opérationnel et mal compris ; la notion de « transformation », qui dans la théorie, est un principe d'axiomatisation, se résume dans la pratique didactique à des manipulations formelles qui peuvent être dépourvues d'intérêt lorsqu'elles ne servent pas à la validation d'hypothèses. Et si elles ont cette utilité, ont-elle alors besoin d'un autre statut ? Le passage d'une structure à l'autre tend souvent à homogénéiser, à effacer les spécificités au profit de similarités factices. Est-ce vraiment en « déconstruisant et reconstruisant des phrases » que l'on permettra, comme le prétend l'auteur, de « faire comprendre, de façon concrète (...) les particularités des structures syntaxiques de la langue et les ressources qu'elles offrent pour l'expression ? ». Il me semble - mais peut-être cela allait-il de soi pour l'auteur - que c'est d'abord en montrant à quoi elles servent dans la communication : ce sont ces enjeux qui font que l'on va privilégier telle ou telle structure linguistique au détriment de telle autre. L'exemple du passif, illustré par Éric Genevay, fournit un très bon exemple. C'est d'ailleurs bien le but que poursuit aussi M.-C. Parret lorsqu'elle indique fort justement, à propos des classes de mots, que « le travail scolaire devra se garder d'une vue figée du fonctionnement de la langue, qui associe automatiquement une « nature » à un mot, et favoriser au contraire une prise de conscience de la souplesse de ses possibilités et de l'importance du contexte ».

Parmi les autres contributions (qu'il est impossible de citer toutes ici) signalons encore celle de Claude Simard, qui propose une courte mais excellente synthèse sur la tradition scolaire de la dictée, qui se révélera certainement utile en formation ainsi que l'article de Marie Nadeau (le seul à se centrer spécifiquement sur le niveau primaire) qui traite de la réussite des accords grammaticaux (voir aussi son article dans ce numéro). Au total, l'ouvrage, s'il usurpe parfois un peu le terme de « nouvel enseignement grammatical » (mais était-il possible de présenter des orientations véritablement nouvelles dans la période de transition actuelle ?) est un témoignage passionnant de l'état des réflexions dans le domaine. Il a le mérite en outre d'être écrit dans une langue vivante et accessible, ce qui lui permettra d'être consulté avec profit tant par les formateurs que par les étudiants.

Francis Grossmann