

Quels repères pour l'enseignement grammatical?

Examen de quelques références actuelles en Suisse romande

Ecaterina Bulea Bronckart | Genève

Ziel dieses Beitrags ist es, Basisdokumente für den Grammatikunterricht in der Romandie (*PER*, die *Orientations* von 2006, die Lehrwerke *Mon Manuel de français* und *L'île aux mots*) in Bezug auf die Prinzipien, die der Erneuerung des Grammatikunterrichts seit den 70er und 80er Jahren zugrundeliegen, zu situieren. In einer ersten Teil werden diese Prinzipien und die Zielsetzung des Grammatikunterrichts vorgestellt. Danach wird analysiert, inwiefern diese Prinzipien und Zielsetzungen in den Dokumenten und Lehrwerken vermittelt, neu formuliert, verändert oder vernachlässigt werden. Diese Analyse führt einerseits zu einer Klärung der Rolle und Funktion, die der Grammatik heute zugeschrieben wird, andererseits zur Formulierung von Vorschlägen, die der Klärung der Grundlagen des mutter- und fremdsprachlichen Grammatikunterrichts dienen sollen.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 2 und 19

Quelle place convient-il d'accorder à la grammaire dans le cadre de l'enseignement des langues? Quelle grammaire enseigner? Au fond, pourquoi enseigner et (faire) apprendre la grammaire? Depuis quelques décennies, à l'avant-plan ou en creux, ces questions marquent de leur présence la confection de programmes, de manuels et de méthodes d'enseignement des langues, tout comme elles traversent les pratiques d'enseignement et de recherche, voire, plus largement, l'esprit des enseignants, des parents, des élèves. Selon les périodes et les contextes, les réponses proposées ont été non seulement variables, mais souvent non consensuelles et animées, générant ou charriant des polémiques autour du statut et de l'utilité de la grammaire; et ces polémiques se poursuivent aujourd'hui, le désormais récurrent «problème grammatical» se traduisant (entre autres) par une paradoxale et troublante absence de repères, comme le notait encore tout récemment Ehrtam:

“... force est de constater que la grammaire est un défi permanent de la pratique des classes et qu'une partie du corps professoral manque parfois de repères tant scientifiques que didactiques” (2013, p. 9).

L'objectif de cet article est d'examiner un ensemble de documents de référence qui orientent aujourd'hui l'enseignement de la grammaire en Suisse romande, précisément sous l'angle des repères qu'ils offrent (ou non) aux protagonistes concernés. Nous centrerons notre analyse sur le *Plan d'études romand* (CIIP¹, 2010 - désormais *PER*), sur le document qui l'a précédé, intitulé *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande - Orientations* (CIIP, 2006 - désormais *Orientations*) et sur deux des moyens d'enseignement officiellement sélectionnés pour le cycle II du primaire, *Mon Manuel de français* (désormais *MMF*) et *L'île aux mots* (désormais *IAM*). Nous tenterons de situer la conception de l'enseignement grammatical qui y est présentée par rapport aux principes généraux de la rénovation de l'enseignement de la grammaire et aux finalités assignées, dans ce cadre, à cet enseignement, en examinant la manière dont ces principes et finalités s'y trouvent relayés, reformulés, transformés. Cet examen nous permettra, d'une part, de mieux cerner la place et les contours de la grammaire dans ces documents; d'autre part, d'identifier un ensemble de dissensus, potentiellement à l'origine de ce manque de repères ressenti par les enseignants.

Principes didactiques et finalités de l'enseignement grammatical

On le sait, un ensemble de démarches de rénovation de l'enseignement grammatical ont été initiées dès les années 1970 en Suisse romande, l'ouvrage *Maîtrise du français*² (voir Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979; désormais *MF*) en constituant sans nul doute l'entreprise emblématique. Celles-ci s'inscrivaient dans un projet plus large de modernisation de la discipline *français* et ont touché aussi bien les contenus que les mé-

thodes et les objectifs d'enseignement de la grammaire (voir Bronckart & Sz-nicer, 1990; Bronckart, 2001; Dolz & Simard, 2009; De Pietro, 2007).

Au plan du contenu, ces rénovations prenaient appui notamment sur la grammaire structurale bloomfieldienne et sur les propositions initiales de la grammaire générative et transformationnelle, et visaient à introduire des notions et des techniques d'analyse affranchies des approches dites «traditionnelles». Il s'agissait en particulier d'abandonner les définitions des catégories et des fonctions mobilisant indistinctement critères morphosyntaxiques, référentiels et sémantiques, pour fonder l'identification et le classement des unités et des structures (syntagmes ou groupes) sur la seule base de l'analyse de leur *comportement* dans les phrases et/ou de leur environnement syntaxique (voir *MF*: 335-337).

Au plan des méthodes d'enseignement, et en lien avec le type de contenu visé, il s'agissait d'abandonner les principes didactiques d'inspiration scolastique, qui préconisaient d'abord la mémorisation de règles, ensuite leur application dans des exercices, pour instaurer une démarche à caractère *inductif*: partir d'énoncés produits par les élèves et mettre en place des activités permettant à ces derniers de les observer, de procéder à des manipulations pour en dégager certaines régularités, enfin, et dans la mesure du possible, de conceptualiser les résultats de ce travail:

“On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement. [...] En conséquence, on amènera l'enfant à faire fonctionner la langue. Les activités d'expression, les manipulations lui feront découvrir progressivement, de façon tout d'abord intuitive, puis réflexive, les principes de ce fonctionnement.” (*MF*, p. 3)

Au plan des objectifs, cette centration conjointe sur l'activité des élèves et sur

les propriétés effectives des énoncés du français contemporain – dont les productions des élèves fournissent des exemplaires concrets – se situait à l'opposé de la visée de maîtrise abstraite et décontextualisée des règles grammaticales. Au contraire, l'accent était mis sur la *maitrise pratique* de la langue par les élèves, qui leur permette de communiquer efficacement dans diverses situations d'interaction. La construction de savoirs proprement grammaticaux devenait dès lors un *objectif second*: désigné par l'appellation processuelle de «structuration de la langue», celui-ci était subordonné à la maîtrise pratique de la langue, l'enseignement grammatical venant *outiller* la mise en œuvre des fameux quatre types de savoir praxéologique: savoir parler, savoir écrire, savoir écouter, savoir lire (voir les parties 1, 2 et 3 de *MF*).

Notons que, si elle est ainsi présente dans les préconisations de rénovation romandes, cette conception des finalités de l'enseignement grammatical n'est pas pour autant limitée au contexte suisse. Dans son analyse des manières dont les didacticiens francophones ont conçu ces finalités durant les 25 dernières années, Chartrand (2012) examine, sous l'appellation «point de vue utilitariste», la perspective similaire préconisée au Québec par Nadeau et Fisher, pour qui la finalité première relève de la construction chez les élèves «d'une réelle compétence à l'écrit» (p. 52), la compréhension du (fonctionnement du) système de la langue étant considérée comme une finalité *subordonnée*; et sous l'appellation «point de vue communicationnel», la position défendue en Belgique par Dumortier, qui met au premier plan la capacité d'utiliser adéquatement les ressources linguistiques dans des situations de communication, les savoirs linguistiques et/ou grammaticaux étant non seulement au service de cette capacité, mais devant être interrogés du point de vue de leur *utilité réelle*.

Enfin, si son extension dépasse ainsi la Suisse, et dépasse également l'enseignement du français langue maternelle, comme en témoigne la mise en œuvre à la même époque des méthodes communicatives dans l'enseignement des langues étrangères, ce point de vue «utilitariste-communicationnel» ne fait pas pour autant consensus. Faute de données démontrant le caractère déterminant des savoirs grammaticaux pour l'amélioration des capacités expressives des élèves, certains auteurs remettent en question ce postulat de la grammaire au service de l'expression et réinstaurent une forme de valorisation de l'enseignement/apprentissage de la grammaire pour elle-même. Ainsi, en se référant à Vygotski, Boutet (2005) soutient que la réflexion grammaticale est un véritable «moment du développement intellectuel de l'élève», dont le succès (ou l'insuccès) influence en outre de manière décisive sa maîtrise de l'écrit. Dans cette même perspective développementale vygotkienne, Schneuwly (1998) défend depuis un certain nombre d'années le rôle de la grammaire en tant que système de savoirs proprement scolaires, dont l'apprentissage contribue au développement des capacités d'abstraction et de généralisation des



Le chêne de la Préalaye, Rennes (F).

élèves. Parce que l'enseignement grammatical érige nécessairement la langue en objet d'analyse, la mise à distance de la langue que cela implique permet aux élèves de transformer à la fois leur rapport à la langue et leur fonctionnement cognitif. Il convient d'ailleurs de rappeler que, de ce point de vue, une fonction similaire était accordée par Vygotski (1997: 374-377) à l'apprentissage des langues étrangères, qui opère aussi, inévitablement, une mise à distance de la langue maternelle, ce qui modifie le rapport de l'élève à celle-ci, tout en lui permettant d'atteindre un niveau de généralisation plus élevé.

On constate donc que, même si on peut aisément comprendre les motivations initiales qui ont conduit à considérer que les objectifs de structuration de la langue relevaient d'un outillage au service de l'expression, cette forme de hiérarchisation des finalités pose problème, le consensus en ce domaine étant loin d'être établi.

Qu'en disent les documents romands d'aujourd'hui?

Examinons maintenant la position qui se dégage des documents actuellement en vigueur en Suisse romande, lesquels, à l'instar des *Orientations* de 2006, prennent acte de l'évolution du contexte social et scolaire depuis les années 1970-80 (hétérogénéité, pluriculturalité et plurilinguisme des classes, développement des média, modification du cursus scolaire, etc.); évolution qui conduit à repenser aussi bien les contenus que les démarches et les finalités de l'enseignement du français.

Notre examen de ces documents sera orienté par deux ordres de questions:

- a) *Comment y sont envisagées les finalités de l'enseignement grammatical dans le cadre général de l'enseignement de la langue?*
- b) *Quelle place y occupent les démarches inductives, l'activité des élèves, les manipulations, et à quel type de contenus s'appliquent-elles?*

a) S'agissant de la première question, les *Orientations* assignent à l'enseignement du français trois finalités: (1) *apprendre à communiquer/communiquer*; (2) *maitriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue*; (3) *construire des références culturelles* (p. 9). On notera donc, d'une part, le maintien des finalités communicative et de maitrise du fonctionnement de la langue, d'autre part, l'ouverture explicite au «monde plurilingue», de par l'introduction d'une nouvelle finalité, la *construction de*

références culturelles, qui concerne principalement le partage des valeurs du patrimoine littéraire et de l'histoire de la langue française, dans son rapport à d'autres langues. Ces finalités sont initialement présentées comme *articulées*, imbriquées, dans le cadre d'une conception *intégrée* de la discipline (p. 3), ce qui semble rompre avec la conception hiérarchique mentionnée plus haut. Néanmoins, cette position ne semble guère assumée, puisque le document affirme, quelques pages plus loin, que «les trois grandes finalités n'ont pas une importance équivalente. La capacité de communiquer en français de manière adéquate est la finalité prioritaire» (p. 10). Cette position est réitérée lors de la formulation des objectifs de la grammaire (p. 29), qui sont les suivants: - *maitriser les règles de fonctionnement de la langue*; - *utiliser un métalangage spécifique*; - *construire des outils pour réfléchir sur la communication et sur la langue*; grammaire dont il est indiqué qu'elle ne prend véritablement sens «que dans la mesure où ces outils sont au service des deux autres finalités du français (aptitude à communiquer et à construire des références culturelles)». Le *PER* relaye assez fidèlement les options générales prises par les *Orientations*, aussi bien au plan de la mise en avant de la finalité de maitrise communicative («*Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français*»), que de la prise en compte de la pluralité des langues («*Développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues*») ou encore du développement de références culturelles. A cette dernière finalité, le *PER* ajoute l'utilisation des TICE, et, en ce qui concerne la grammaire, il semble tantôt renforcer l'idée d'articulation entre celle-ci et la communication, par leur juxtaposition en un seul énoncé («*Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication*»), tantôt subordonner son enseignement à la maitrise des mécanismes d'expression («*L1 26 – Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes*»).

Les moyens d'enseignement radicalisent la dépendance de l'étude de la grammaire eu égard à la production/réception textuelle. Ainsi, tout en affirmant la nécessité d'articulation entre les divers sous-domaines de la discipline, *IAM* énonce sous forme de principe que «les apprentissages réflexifs sont au service de l'activité langagière, et non l'inverse» (*IAM, Livre du maître*: 5), et *MMF* met en avant une conception clairement instrumentale de l'enseignement de la grammaire, formulée comme suit:

«Dans cette perspective instrumentale, ce qu'il faut enseigner, c'est comment les connaissances grammaticales et lexicales interviennent dans les processus de lecture et d'écriture. L'étude du FDL [fonctionnement de la langue] conduit donc à une réflexion sur la manière dont un sujet use de la langue pour comprendre et se faire comprendre.» (*MMF, Livre du maître*: 7)

Comme on le constate, la formulation des finalités présente quelques ambiguïtés, liées notamment à la co-occurrence des rapports d'articulation et de subordination qui sont posés entre celles-ci; et cette double interprétation, dont les effets augmentent lorsqu'on prend en considération l'ensemble des documents, peut, à nos yeux, constituer une source de désorientation pour les enseignants, lorsqu'il s'agit de comprendre ou de faire comprendre pourquoi on fait de la grammaire. Notons aussi que les principes théoriques formulés dans les

Ces polémiques [autour du statut et de l'utilité de la grammaire] se poursuivent aujourd'hui, le désormais récurrent «problème grammatical» se traduisant (entre autres) par une paradoxale et troublante absence de repères.

livres du maître sont parfois extrêmement difficiles à mettre en pratique à l'aide des moyens que ces livres accompagnent. S'agissant de *IAM*, les «passerelles» prévues par le moyen pour expliciter l'exploitation textuelle d'éléments grammaticaux sont tellement rares et ténues, qu'il est impensable de les envisager comme un réel outil didactique; et l'injonction de *MMF* citée ci-dessus, selon laquelle ce que le maître doit enseigner, c'est *comment* les éléments grammaticaux interviennent dans la lecture ou la production de textes, suppose de fait que ces mêmes éléments soient déjà maîtrisés; mais où et comment s'acquiert cette maîtrise, qui n'est, en effet, pas envisageable sur la seule base des objets d'enseignement contenus dans ce manuel?

b) S'agissant des contenus de l'enseignement grammatical, il convient de noter d'emblée un élargissement significatif – et qui n'a rien d'évident – du domaine même de la grammaire. Les *Orientations* préconisent ainsi une «grammaire au sens large», qui inclut ce que le document appelle la «grammaire au sens étroit», la conjugaison, le lexique et l'orthographe (*Orientations*: 29). Ce document ne fournit pas de liste de contenus grammaticaux à enseigner, mais donne un ensemble d'exemples, qui nous paraissent illustratifs de l'élargissement opéré: les caractéristiques d'un genre de texte, la cohésion textuelle (désignation, reprises), l'emploi et la morphologie du passé composé, les phénomènes de synonymie, hyperonymie, etc. On le constate, l'allure des contenus grammaticaux a sensiblement changé; et ce changement, associé au double usage de la notion de grammaire (au sens large et au sens étroit), ne facilite nullement la prise d'indices clairs sur ce qui est encore de la grammaire et ce qui ne l'est pas ou plus. Le *PER* procède au même type d'extension, qui est également présent dans les moyens d'enseignement, sous l'appellation «fonctionnement de la langue» (FDL), et qui regroupe des contenus relevant

de la grammaire de la phrase (types et formes de phrases, classes, groupes, fonctions syntaxiques), du fonctionnement des textes, du lexique, de l'orthographe et de la conjugaison.

Outre le problème, proprement théorique, de la définition de la grammaire, qui est loin d'être résolu aujourd'hui, l'ensemble des éléments que nous avons rassemblés fait émerger une autre question, dont les implications didactiques sont fondamentales: à quelle grammaire, «au sens large» ou «au sens étroit», s'adressent les finalités formulées? Selon que l'on adopte l'une ou l'autre des perspectives, des emboitements d'une complexité redoutable peuvent apparaître, la grammaire «au sens large» pouvant devenir, lorsqu'il s'agit surtout du fonctionnement des textes, subordonnante et subordonnée simultanément.

Quant aux types de démarches à privilégier en classe, un certain consensus semble établi, tous les documents prenant comme point de départ le texte (mais par pour autant le *genre* textuel!), considéré comme l'unité de base de l'apprentissage de la langue. A l'instar des *Orientations*, on considère que «les textes [...] permettent de traiter l'essentiel des points de structuration à aborder dans l'enseignement du français dans les domaines du lexique, de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison, soit de façon directement intégrée [...] soit au travers d'activités spécifiques dites “décrochées”» (p. 12). Les démarches inductives sont clairement privilégiées, ce que *MMF*, par exemple, formule à l'aide de l'expression «*j'expérimente puis j'explique*»; démarche qui s'oppose à celle appelée «*j'apprends puis j'applique*», que l'on aura reconnu comme synthétisant les approches «traditionnelles».

L'extension du domaine grammatical conduit en outre à une moindre place accordée aux manipulations syntaxiques. Celles-ci apparaissent notamment dans les indications pédagogiques du *PER* (*Utiliser les manipulations telles que la pronominalisation, l'emphase, l'ajout, l'effacement, le déplacement, les paradigmes qui sont des opérations nécessaires à la construction des connaissances grammaticales*), mais ne sont pratiquement pas relayées par les choix didactiques des livres du maître, et encore moins par les activités grammaticales proposées par les manuels.

Notes conclusives

Comme il ressort des analyses proposées, plusieurs facteurs sont à l'origine de ce «manque de repères» dans et à propos de l'enseignement grammatical. Ceux-ci concernent notamment les finalités et les contenus, et, à ce qu'il paraît, dans une moindre mesure les démarches de cet enseignement. Nous nous bornerons, pour clore, à formuler quatre propositions qui nous paraissent susceptibles de fournir des clarifications en ce domaine, et qui nous paraissent s'appliquer aussi bien à l'enseignement de la langue maternelle qu'à celui des langues étrangères.

1. Renoncer à toute hiérarchisation des finalités, au profit d'une conception réellement *interactionnelle et intégrée* de celles-ci. Subordonner la grammaire à la communication peut conduire à occulter ou minorer toute une série d'aspects dont l'importance est considérable, comme la rigueur terminologique, le caractère systémique des notions et des règles, la progression des apprentissages et des savoirs grammaticaux, etc., et à inves-

tir, de manière totalement impropre, les textes d'un pouvoir de systématisation et capitalisation des savoirs grammaticaux, que ces derniers ne possèdent pas.

2. Se donner des critères solides pour distinguer le plus clairement possible, y compris au plan terminologique, ce qui relève de la «grammaire au sens strict» de ce qui serait «grammaire au sens large». A ce propos, le maintien du terme «grammaire» à tous les niveaux de fonctionnement du langagier nous paraît inadéquat au plan théorique et inapte à fournir des repères utiles au plan didactique, la «grammaire» se dissolvant paradoxalement tantôt dans la langue tantôt dans le texte.
3. Réexaminer le statut accordé au «texte», comme unité de base du travail didactique. En l'état, la notion de «texte» fonctionne comme nœud de ramifications dont la compatibilité didactique est trompeuse, puisque cela recouvre indifféremment exemplaires de textes, fragments ou segments de textes, genres de textes, voire types textuels/discursifs, ou encore rassemblements de textes selon des critères divers et hétérogènes. De ce point de vue, le consensus que nous évoquions plus haut n'est en réalité que partiel, les documents sous analyse exploitant l'une ou l'autre de ces facettes de la textualité, ce qui n'est pas sans incidence sur l'enseignement grammatical que le «texte» est censé susciter ou accueillir.
4. Enfin, «libérer» les activités dites «décrochées», et les activités grammaticales en général, en renonçant à identifier toujours, et de manière immédiate, la réexploitation textuelle qui peut être faite des éléments grammaticaux abordés. Cela ne signifie nullement tomber dans le piège d'une conception cloisonnée des sous-domaines du langagier, mais d'envisager des temps didac-

tiques différents pour le traitement de phénomènes interdépendants, en acceptant, en définitive, qu'il n'y aucune honte à «faire de la grammaire».

Notes

¹ Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin.

² Nous adoptons l'orthographe rectifiée, mais gardons dans les titres et extraits cités l'orthographe d'origine.

Références

- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maitrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne: Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Boutet, J. (2005). Pour une activité réflexive sur la langue. *Le français aujourd'hui*, 148, 65-74.
- Bronckart, J.-P. (2001). *Enseigner la grammaire dans le cadre de l'enseignement rénové de la langue*. Genève: DIP, Cahier du secteur des langues, N°75.
- Bronckart, J.-P. & Sznicer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16.
- Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et professions*, 20(3), 48-59.
- CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations: document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse*. Neuchâtel: CIIP.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.
- De Pietro, J.-F. (2007). L'enseignement du français: nouvelles perspectives et vieux démons... *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP*, 21, 15-17.
- Dolz, J. & Simard, Cl. (Ed.) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec: PUL.
- Ehrsam, J. (2013). Préface. In: O. Bertrand & I. Schaffner (Dir.), *Enseigner la grammaire*. Paris: Editions de l'Ecole polytechnique.

Schneuwly, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français: la grammaire doit-elle être utile? In: J. Dolz & J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français: actes des Journées d'étude en didactique du français*, Berne: Peter Lang, pp. 267-272.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute (édition originale: 1934)

Ecaterina Bulea Bronckart

Docteure en sciences de l'éducation et diplômée en didactique du FLE, Ecaterina Bulea Bronckart est chargée de cours à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, dans le domaine des théories du langage et de la didactique de la grammaire. Elle est membre du Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE) et, dans ce cadre, coordinatrice du groupe GRAFE'MAIRE. Elle est auteure de nombreuses publications portant sur le statut et le développement des compétences langagières et professionnelles, ainsi que sur le rapport entre langage, activité et formation.



Les branches contorsionnées du chêne, signe d'une croissance lente. Photo: Yannick Morhan