
À propos du rapport d'Alain Bentolila sur l'enseignement de la grammaire

Marie-Laure Elalouf

IUFM de Versailles/ Université Paris X-Nanterre

Commandé par le Ministre de l'éducation nationale, le rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire, écrit en collaboration avec D. Demarschelier (Université Paris 5) et Erick Orsenna a été rendu public le 29 novembre 2006. Le texte de 33 pages, consultable sur le site du ministère, est composé de deux parties. La première intitulée « À quoi sert la grammaire ? » est suivie d'une seconde qui préconise une progression de la maternelle au collège. On s'étonne à la lecture de ce texte de ne voir cité aucun texte officiel, à l'exception de la terminologie grammaticale de 1997 destinée aux classes du secondaire, ni aucune étude de manuel pour étayer les critiques : abandon de toute progression rigoureuse, délaissement de la grammaire de phrase au profit de remarques aléatoires sur les textes. Un examen plus précis de ce texte est sans doute utile au moment où les éditeurs sont tentés d'anticiper sur les décisions ministérielles dans un contexte confus.

I. Qu'entend-on par grammaire ?

La polysémie du mot *grammaire* est trompeuse. Parmi les sens attestés, on relève,

1. Une propriété de toute langue
2. Une discipline scientifique
3. Une branche de la linguistique
4. Un ensemble de symboles reliés entre eux par un ensemble ordonné de règles
5. L'art d'écrire et de parler correctement
6. Une activité scolaire
7. Des produits manufacturés et commercialisés¹.

L'auteur du rapport joue sur la polysémie du mot *grammaire*, ce qui n'aide pas à clarifier les objectifs de l'étude de la langue. Il emploie *grammaire* au sens 1 dans les chapitres I à IV de la première partie. Cette propriété qu'ont les langues d'être organisées sur le plan syntaxique est décrite en des termes anthropomorphiques (Cf. chapitre IV, p. 6 « mission », « elle réunit », « directives ») : il suffirait au locuteur de se laisser guider. Pourtant, elle appelle une « étude de la grammaire », au sens d'étude du système de la langue, qui pourrait correspondre au sens 2.

Dans la seconde partie, c'est d'une activité scolaire (sens 6) qu'il s'agit, mise sur le même plan que la lecture (p. 8). L'assimilation de l'étude du système de la langue à l'activité scolaire se fait au prix d'une double réduction : réduction du système de la langue à la norme d'une part (sens 5), à la morphosyntaxe d'autre part (sens 3). Ce faisant, le rapport laisse entendre que la langue n'est passible que d'une seule description et n'explicite pas ses choix en matière de modèle explicatif et de niveau d'analyse privilégié : les manipulations proposées relèvent du distributionnalisme alors que l'entrée sémantique est privilégiée.

¹ COMBETTES, B. & LAGARDE, J.-P. (1982) : « Le nouvel esprit grammatical ». *Pratiques* n°33. Metz

« Ces ambiguïtés devraient être évidemment prises en compte lorsqu'il s'agit de didactique. L'enfant possède sa grammaire personnelle du français, que l'école tente d'améliorer en lui faisant intérioriser un système de règles et en s'appuyant sur une description. Quelle(s) langue(s) ou système de règles « enseigner » ? Une fois ce point déterminé, il conviendra de recourir, pour l'enseignement de la langue, à une ou plusieurs descriptions. Un nouveau choix pourra alors être opéré entre les diverses analyses qui paraissent le mieux correspondre à des objectifs didactiques »². L'ambiguïté entretenue dans le rapport n'a pas permis de poser ces questions nécessaires.

2. Quel état des lieux ?

Une seconde série d'ambiguïtés se développe dans la seconde partie : l'enseignement actuel de la grammaire y est critiqué sans que l'agent soit identifié : les responsabilités sont masquées par l'emploi des nominalisations (« le renoncement à respecter une progression rigoureuse », « l'espoir illusoire de faire de la rencontre des textes le déclencheur de l'observation et de l'analyse des mécanismes de la langue ») et du pronom « on » (« on a sacrifié la progression rigoureuse, seule garante d'un apprentissage efficace »). Examinons les trois agents potentiels : les programmes, les manuels et les pratiques des enseignants.

Y avait-il progression rigoureuse dans les programmes antérieurs ? Une consultation des programmes de l'école primaire depuis les lois de Jules Ferry montre que les programmes de *langue française*, peu détaillés et explicites il y a un siècle, se sont expansés entre 1950 et 1985 avant de revenir à des formulations plus concises. C'est entre ces deux dates que la notion de progression a été introduite dans les textes officiels. Pourtant, les programmes étaient toujours rédigés sous forme de liste et le degré d'approfondissement de chaque notion à un niveau donné n'était pas mentionné, ou de façon très vague. « Sous couvert de décrire un ordonnancement constituant une progression adaptée aux enfants selon leur niveau scolaire, ou de faire le bilan ce que ceux-ci devraient savoir à la fin de la scolarité, [les circulaires de 1950, puis de 1960 et 1961] décrivent avec minutie un contenu grammatical qui va bien au-delà de ce que contenaient jusque-là les programmes, et en particulier celui de 1945, qui restait pourtant officiellement en vigueur. Là où ce programme parlait seulement de *notions simples sur les diverses espèces de mots*, la circulaire de 1961 énumère de façon précise toutes les distinctions repérables (ou plutôt repérées par des dénominations spécifiques) à l'intérieur d'une même espèce »³. L'observation réfléchie de la langue prend le contre-pied de l'étiquetage systématique en donnant la priorité à « l'observation des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques et orthographiques » sur « l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe »⁴. Mais le programme de cycle 3 n'énonce que des grands domaines : « le verbe (grammaire, conjugaison, orthographe) », « le nom, (grammaire, orthographe) », « quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte », « vocabulaire et

² COMBETTES, B (2006) : « La grammaire, unicité ou multiplicité. » *Enseigner la langue : orthographe et grammaire. Les journées de l'Observatoire national de la lecture*, Ministère de l'Education Nationale.

³ HUOT, H. (1988) : « Organisation du contenu et progression », in HUOT, H. (dir.), *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*. Unité de Formation et de Recherches Linguistiques (U.F.R.L.), unité associé au CNRS (U.A. 1028).

⁴ Programmes du cycle 3 de l'école primaire, 2002.

orthographe lexicale ». Des documents d'accompagnement précisant une progression de l'école au collège étaient nécessaires : ils n'ont jamais été publiés. De même, on peut lire dans le programme de 6^e (1996), sous la rubrique « Les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral » : « Les notions sont présentées ici sous forme de catalogue : la progression didactique est de la responsabilité du professeur ».

Au total, on constate que les programmes ont été, selon les époques, plus ou moins détaillés mais que la présentation sous forme de liste de notions prévaut et qu'elle ne peut à elle seule constituer une progression dont l'élaboration nécessiterait la prise en compte de plusieurs logiques : celle de l'apprentissage, celle de la langue, et celle des pratiques langagières en contexte scolaire.

À défaut de progression dans les programmes, les manuels proposent des agencements de contenu et d'activités qui se présentent sous forme de progression sans en avoir généralement les propriétés. Et les professeurs des écoles, polyvalents, ne disposent pas d'une formation linguistique suffisante pour en évaluer la pertinence et construire leurs propres progressions. Le privilège accordé par certains à l'observation du texte masque souvent un malaise à enseigner la grammaire de phrase. Et par là même, c'est aussi la grammaire de texte qui est dénaturée, réduite à l'observation de faits de langue relevant de la phrase⁵.

3. Une grammaire pour l'interprétation ?

Que la description linguistique proposée aux élèves serve le développement des compétences de lecture, d'écriture et d'oral, les programmes le rappellent constamment. Mais les conditions de possibilité ne sont pas évoquées. Dominique Maingueneau les décrit en ces termes à l'attention de futurs enseignants :

- a. donner la primauté à **l'étude des fonctionnements**. On aurait tort de croire que les catégories que manipule la grammaire constituent un stock stable qui ne ferait que s'affiner et s'enrichir depuis les Grecs(...);
- b. savoir **suspendre une interprétation immédiate des structures**. La tentation est grande en effet, de rapporter les fonctionnements linguistiques à quelque principe de « bon sens, alors que le « bon sens » n'a rien à voir dans cette affaire. Il s'agit plutôt d'accepter que la langue ait ses raisons à elle, qui ne sont pas accessibles au premier coup d'œil. (...)
- c. Ceci suppose **qu'on se démarque de toute subordination naïve de la « forme » au « sens »**. Les locuteurs ont tendance à croire que les énoncés qu'ils produisent sont le simple reflet de ce qu'ils pensent et que chaque structure linguistique doit être expliquée par le sens qu'elle véhicule. (...). On accepte en effet difficilement de replier sur lui-même l'ordre de la langue, de ne pas y voir le miroir rassurant de ce que « veut dire » le sujet.⁶

⁵ COMBETTES B. (1998) : « Quelques réflexions sur l'opposition grammaire de texte/ grammaire de phrase ».in, LEGRAND, G. (dir.) *Pour l'enseignement de la grammaire*. CRDP du Nord Pas de Calais/ Université d'Artois.

⁶ MAINGUENEAU, D. (1994) : *Précis de linguistique pour les concours*. Paris, Dunod.

Au lieu de cette suspension provisoire de l'interprétation qui est une condition épistémologique d'une observation rigoureuse, le rapport propose le recours systématique à des étiquettes sémantiques qui n'ont généralement pas disparu des classes ni des manuels et dont plusieurs études ont montré qu'elles induisaient des confusions entre niveaux d'analyse, des généralisations abusives. Présenter le sujet comme le responsable de l'action, ce que préconise le rapport, suppose soit un corpus strictement sélectionné – et dans ce cas, la notion se révèle inutilisable pour réviser une production d'écrit - soit une extension abusive des notions de responsabilité et d'action, ce qui conduit à affirmer que la terre est « l'agent du procès de *tourner* » (p. 3).

Des recherches⁷ et l'expérience quotidienne de la formation initiale et continue des enseignants montrent que ces vérités provisoires, loin d'évoluer, se fossilisent et que des termes tels que la transitivité ou l'objet sont vidés de leur sémantisme et reconnus par des procédures mnémotechniques qui font écran à l'observation de la langue. Réintroduire dès le CEI « le groupe sujet, le groupe objet, le groupe lieu et le groupe temps », c'est poser d'emblée la confusion entre la syntaxe dont relève la notion de groupe et la sémantique, avec des termes d'une abstraction hors de portée d'un enfant de 7 ans (*sujet, objet* dans leur acception métalinguistique). Comment expliquera-t-on que dans « Il traverse la rue » *la rue* n'est pas le « groupe lieu » mais le « groupe objet » ?

4. Quelle terminologie ?

Le rapport préconise une terminologie simple, transparente et rigoureuse. Simple et transparente, elle se substitue à l'analyse : les déterminants « déterminent », les pronoms sont des « substituts » « mis à la place du nom » (que « remplacent » « je » et « qui » cités en exemple ?), les connecteurs « *comme leur nom l'indique* », ont pour fonction de mettre en rapport ». Rigoureuse, elle propose trois désignations concurrentes pour un même fait de langue (complément du verbe, complément essentiel, complément d'objet), réduit les constructions verbales à deux compléments à la seule relation d'attribution, ce qui est un obstacle à l'apprentissage des constructions verbales dans d'autres langues, parle à la page 29 de verbes attributifs et à la page 30 de verbes d'état, englobe sous l'étiquette *connecteurs* des faits qui relèvent de la grammaire de phrase et de texte. À vouloir être comprise des parents et des grands-parents, cette nomenclature ne répond pas aux critères définitoires d'une terminologie. Tout autre a été la démarche de B. Lipp et R. Nussbaum qui ont accompagné la rénovation de l'enseignement de la grammaire dans le canton de Vaud d'une fascicule intitulé *Parents, à vous la maîtrise de la langue*⁸. On y lit : « Le lecteur pourra constater que les **notions grammaticales fondamentales** dont il a pu garder mémoire figurent dans MAÎTRISE DE LA GRAMMAIRE : par exemple, les catégories du *nom*, du *verbe*, de l'*adjectif*, de la *préposition*, de l'*adverbe* ; les fonctions de *sujet*, de *complément*, d'*attribut*. Mais ce lecteur trouvera aussi des **termes**

⁷ TRÉVISE, A, (2001) : « Métadiscours explicatifs ou métalangue de bois ? Quelques exemples tirés d'exposés de candidats à l'agrégation interne d'anglais », actes du Colloque International « Métalangue et terminologie linguistique », Université Stendhal - Grenoble III, *Orbis/ Supplementa*, Tome 17, Peeters, Louvain, pp. 739-750.

⁸ Editions LEP, loisirs et pédagogie. Lausanne, 1992.

nouveaux pour lui, peut-être, à proposé desquels les articles de la seconde partie apportent des précisions qui devraient l'éclairer sur tel ou tel phénomène. Les termes de *groupe*, de *déterminant*, de *transformation*, par exemple, désignent des notions utiles à une bonne compréhension du fonctionnement du français. ».

Au total, une progression, pour être rigoureuse, devrait s'appuyer sur trois ensembles de recherches : le système de la langue, les apprentissages des élèves dans leur diversité et les pratiques des enseignants. C'est de cet ensemble de travaux que peuvent découler des choix terminologiques explicités, le recours raisonné à des manipulations, la construction patiente de l'interprétation.