

Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans

Is grammar useful? An analysis of French teachers' views over 25 years

doi:10.18162/fp.2012.222

Suzanne-G. Chartrand¹
Professeure associée,
Université Laval



Résumé

Pour fonder une réflexion sur la formation des maîtres de français, en particulier pour l'enseignement de la grammaire, la clarification des finalités de cet enseignement au cours de la scolarité obligatoire est incontournable, car elles déterminent les orientations et les dispositifs de la formation des futurs enseignants. Notre analyse des écrits majeurs à propos des finalités de l'enseignement grammatical publiés au cours des 25 dernières années dans quatre régions ou pays francophones nous amène à dégager trois points de vue dans la communauté des didacticiens du français : le point de vue utilitariste, le point de vue communicationnel et le point de vue disciplinaire et culturel. Comme aucun ne nous semble totalement satisfaisant, nous proposons de tenter une nouvelle approche de la question en lien avec la nécessité d'améliorer cet enseignement.

*En hommage à Éric Genevay,
helléniste, écrivain et didacticien du français
(1929-2012)*

Abstract

Before we can consider how French teachers should be trained, and more particularly for teaching grammar, we must clarify the usefulness of this type of teaching during the mandatory initial training program, as they will determine the approaches and methods that future teachers will use. Our analysis of major works on the usefulness of grammar teaching published in the last 25 years in four French-speaking regions and countries reveals three main perspectives among French language teachers: utilitarian, communicational, and disciplinary-cultural. Finding none of these perspectives completely satisfactory, we propose a new approach that appears to respond to the need for better grammar teaching.

Introduction

Comme l'enseignement de la grammaire occupe une place importante dans la discipline français au cours de la scolarité obligatoire² selon les enquêtes récentes d'Élalouf et Péret (2008) pour la France et, pour le Québec, celle de Chartrand et Lord (sous presse) et de Lord (2012), il est nécessaire que la formation des futurs enseignants de français leur permette de l'assumer avec compétence. La formation initiale en grammaire et en didactique de la grammaire des futurs enseignants de français est périodiquement discutée, mise en perspective, critiquée (Brissaud et Grossmann, 2009; Grossmann et Manesse, 2003; Ropé, 1994). Des recherches montrent que les enseignants, même fraîchement diplômés de l'université, ont des pratiques fort différentes – et souvent divergentes – de celles qui ont été valorisées au cours de leur formation universitaire (Élalouf et Péret, 2008; Paolacci et Garcia-Debanc, 2009). Leurs pratiques de l'enseignement grammatical ressemblent souvent à celles avec lesquelles ils ont été en contact durant leur scolarité; elles relèvent souvent plus d'un enseignement grammatical empreint de la tradition que d'un enseignement rénové orienté par la recherche en didactique du français depuis une trentaine d'années, même quand les prescriptions gouvernementales vont dans le sens d'une rénovation de l'enseignement du français.

Pour fonder une réflexion sur la formation des maîtres de français en grammaire et en didactique de la grammaire, une clarification des finalités de cet enseignement est incontournable, car ce sont ces

1 L'auteure tient à remercier Georges Legros, Marie-Andrée Lord, Marie-Christine Paret et Bernard Schneuwly pour leur précieuse collaboration à la version finale de ce texte.

2 Dans les systèmes scolaires francophones, la scolarité obligatoire correspond à 5 ou 6 années de primaire et à 4 ou 5 années de secondaire, soit entre 9 et 11 années de scolarisation ou jusqu'à l'âge de 16 ans.

finalités qui devraient déterminer les orientations et les dispositifs de la formation des futurs enseignants de français langue première. Mais, avant d'aborder la question des finalités de cet enseignement, il est nécessaire de préciser ce que nous entendons ici par grammaire dans la perspective de son enseignement et de son apprentissage au cours de la scolarité obligatoire.

Qu'entendons-nous par grammaire?

Le mot *grammaire* est fortement polysémique (Bronckart, 1988; Combettes et Lagarde, 1982; de Pietro, 2009). Pourtant, dans leurs écrits, les didacticiens³ du français qui s'intéressent à l'enseignement grammatical ne prennent pas toujours la peine de définir ce qu'ils entendent par *grammaire* et, quand ils le font, leurs définitions diffèrent; une clarification du terme n'est donc pas superflue pour la suite de notre propos.

Soulignons d'emblée que le mot *grammaire* a mauvaise presse auprès des didacticiens du français. À preuve, M.-L. Élalouf (2012) n'a trouvé que quatre occurrences du terme dans 20 ans de titres (1990 – 2010) de trois revues de didactique du français (*Le français aujourd'hui*, *Repères* et *Pratiques*)! Réduite dans la tradition scolaire française de France⁴ à la morphosyntaxe, la grammaire est souvent synonyme de pensum, de bêtise, d'obsolescence pour bon nombre de Francophones. Aussi, plusieurs didacticiens du français préfèrent-ils parler de « l'enseignement de la langue » ou des « savoirs langagiers » plutôt que d'enseignement grammatical, ce qui n'est pas sans poser problème.

Dans une perspective didactique, par **grammaire** (d'une langue), nous entendons la description historiquement située et faisant largement consensus dans la communauté des chercheurs dans les sciences du langage des **règles** du système d'une langue⁵ et les **normes** d'usage de la variété standard de cette langue. Les termes de *règle* et de *norme* sont ambigus, aussi faut-il les définir. Le mot *règle* renvoie ici à la description d'une régularité dans le système d'une langue à un moment de son évolution. Par exemple, en français, le déterminant se place avant le nom : c'est une règle descriptive du français, qui fait partie d'un ensemble de règles qui font système à propos de la place des mots dans cette langue. Le mot *norme* renvoie à l'usage jugé correct par l'institution sociale qui régit la langue auquel l'utilisateur devrait se conformer, même si cette norme est discutable du point de vue de l'intelligibilité du système de la langue décrit ou de l'usage courant. Par exemple, c'est ce qu'il faut suivre pour qu'un texte corresponde à la norme orthographique, dont le fleuron est la « règle » d'accord du participe passé – qui n'a de règle que le nom, car c'est en fait une norme arbitraire imposée par l'institution politique depuis le XVI^e siècle, bien que critiquée par plusieurs grammairiens depuis toujours. Alors que les règles descriptives d'une langue ne changent que sur un très long terme, la norme est plus fluctuante dans le temps et l'espace linguistique (l'emploi des verbes *terminer* ou *débuter* suivis d'un complément direct est de plus en plus courant dans l'usage et deviendra peut-être un jour la norme de l'institution...), car la norme ne relève pas d'une description du système d'une langue, mais de conventions imposées par l'institution sociale qui a le contrôle politique d'une langue et ceux qui l'actualisent (les auteurs de

3 En français, le masculin est un genre épïcène, aussi nous l'employons sans aucune discrimination envers les femmes.

4 Soulignons qu'il n'en est pas de même au Québec, où le terme est plus inclusif, englobant généralement l'orthographe dite grammaticale ou des accords.

5 Par système de la langue, on entend un ensemble fini de règles interreliées et hiérarchisées qui découlent d'une description des régularités d'une langue. Mais, la question de la (ou des) description(s) se pose, bien entendu.

dictionnaires et de grammaires, par exemple), que ces conventions soient plus ou moins respectées par les usagers de cette langue, par ailleurs.

Conformément à notre définition font partie de la grammaire les sous-systèmes de la langue suivants : la syntaxe, la ponctuation⁶, la morphologie, la compatibilité sémantique ainsi que le système anaphorique (Chartrand, 2005, 2008).

Attention! Cette définition de la grammaire ne revient pas à restreindre son enseignement aux seuls aspects formels des phénomènes grammaticaux; ces derniers doivent être aussi étudiés d'un point de vue pragmatique (par exemple, à quoi sert le nom ou le déterminant en discours, pourquoi privilégier telle ou telle sorte de reprise dans un texte, quel est l'effet de la phrase passive sur dans tel genre de discours, pourquoi y recourir?), ce qui ne revient pas pour autant à avaliser les fameuses « trois grammaires » des Instructions officielles françaises de 1997⁷.

Notre définition du terme *grammaire* est plus large que celle en jeu dans la quadripartition de l'école français : grammaire, orthographe, conjugaison et lexique, mais elle est délibérément restrictive comparativement à celle, extensive, de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2006, p. 30) à laquelle se réfère J.-Fr. de Pietro (2009), où la grammaire inclut « l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du texte, de la phrase, du mot, voire des opérations et des stratégies mises en œuvre lors de la lecture et de l'écriture » (p. 26), point de vue qui rejoint la « perspective élargie et multidimensionnelle » de la grammaire défendue par Cl. Simard (1995). Ces conceptions extensives de la grammaire, fort éloignées de la tradition scolaire, ne permettent pas de saisir la spécificité des activités grammaticales ou métalinguistiques par rapport aux activités métalangagières menées en français; les unes s'intéressant aux phénomènes relevant du système de la langue et les autres, aux réalisations concrètes d'une langue à travers le langage.

Quelle(s) finalité(s) pour l'enseignement grammatical?

S'interroger comme didacticiens du français sur les finalités de l'enseignement grammatical n'est ni nouveau ni original : plusieurs l'ont fait ou ont proposé une synthèse des positions en présence, par exemple G. Legrand (1995). Néanmoins, cela demeure crucial, car non seulement à ce sujet il n'y a pas de consensus dans la communauté des didacticiens, mais, de plus, leurs justifications sont souvent embryonnaires ou parcellaires et elles ne s'appuient que rarement sur des données empiriques importantes.

Dans les pages qui suivent, nous exposerons comment la question des finalités est abordée par les didacticiens du français qui ont depuis longtemps investi le champ de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire pour ensuite présenter d'une façon quelque peu différente cette importante question.

Depuis le XIX^e siècle, l'enseignement grammatical a dû répondre à des attentes sociales très lourdes et parfois contradictoires (Béguelin, 2000, p. 11), mais, chose certaine, il « a toujours été instrumentalisé », soutient Cl. Vargas (2004, p. 39) après avoir effectué une analyse des programmes de français sur plus d'un siècle, rejoignant ainsi l'analyse de Bronckart et Besson (1988), qui affirment que dès la mise en

6 Soulignons cependant que la ponctuation ne se réduit pas à son versant grammatical.

7 À propos des « trois grammaires » des IO françaises, voir les sévères et justes critiques faites par B. Combettes (1998, 2000).

place d'un programme continu de la langue fondamentalement axé sur la maîtrise de la grammaire, la « crise » de l'enseignement de la langue a commencé...

Notre avons procédé à une analyse de textes de didacticiens qui s'appuie sur une recension exhaustive d'articles et d'ouvrages produits en didactique du français depuis 25 ans abordant ou traitant de la question des finalités. Cette analyse nous a conduits à distinguer trois points de vue différents à propos des finalités de l'enseignement grammatical : le point de vue utilitariste, le point de vue communicationnel et le point de vue disciplinaire et culturel, que nous présentons.

Le point de vue utilitariste

Fait intéressant, J.-P. Bronckart (1988) rapporte que le groupe Bally, constitué à l'initiative de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) comme groupe de référence et de propositions sur l'enseignement rénové en Romandie, avait rejeté lors de sa séance initiale l'idée de traiter du thème des finalités de l'enseignement de la langue maternelle tant il était complexe et porteur d'objectifs contradictoires fortement idéologiques; la question des finalités constituait selon eux « avant tout un problème sociopolitique ». Mais, insidieusement, le thème refit surface lorsque le groupe a abordé le sujet « des buts visés par l'activité de structuration » (p. 9). « Le groupe a rejeté définitivement l'hypothèse de la **gratuité**⁸ de l'activité de structuration » en raison des exigences sociales, précise-t-il. L'enseignement grammatical se devrait donc d'être **utile** pour la maîtrise des formes d'expression longues, pour celle des règles de l'orthographe grammaticale et pour l'acquisition d'un métalangage pour l'étude des langues secondes. J.-P. Bronckart (2004) écrira plus tard que l'enseignement grammatical relève d'une **finalité seconde** ou encore que « la démarche de structuration doit être conçue comme un **appui instrumental** à la réalisation de l'objectif premier de l'enseignement du français : amener les élèves à développer leurs capacités d'expression de la langue première » (p. 29). Car, soutient-il « si elles sont correctement conduites, les activités de structuration peuvent fournir un apport décisif au développement, par l'élève, d'une maîtrise effective de sa langue » (Bronckart et Sznicer, 1990, p. 6). Le thème de l'utilité de la grammaire à l'école avait été développé dans un texte antérieur cosigné cette fois avec M.-J. Besson en 1988, dans lequel, ces défenseurs de la rénovation de l'enseignement du français, après avoir affirmé que « la rénovation du français entreprise en Suisse romande [...] n'a pu résoudre encore celui [le problème] des finalités » (Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979), considèrent que « les activités de structuration sont indispensables pour l'acquisition, par l'élève, d'une maîtrise⁹ effective de sa langue » (p. 77), tout en ayant soin de préciser dans quels contextes et avec quelles démarches les savoirs grammaticaux doivent être construits et en insistant sur le fait que les activités de structuration doivent être finalisées, c'est-à-dire articulées à des objectifs langagiers limités et précis.

8 Nous soulignons.

9 L'orthographe originale des citations est maintenue.

Dans une perspective semblable, les didacticiennes québécoises M. Nadeau et C. Fisher (2006) retiennent trois finalités. La seconde, qui consiste à « comprendre le fonctionnement de la langue, à la percevoir comme un système » (p. 74), serait **subordonnée** à la première, qui est d'« atteindre une réelle compétence à l'écrit » (p. 66) et la troisième, une conséquence de la seconde, « faciliter l'accès aux langues secondes » (p. 76). Donc, il y a une finalité, la grammaire devant servir à développer une compétence de l'écrit, à laquelle se greffent des finalités secondaires.

Dans un texte de 2009, J.-Fr. de Pietro soutient qu'il faut dépasser la dichotomie instaurée par l'enseignement rénové de la langue pour « savoir quelle part de connaissances explicites [en grammaire] est utile, voire nécessaire pour atteindre à [la] maîtrise des genres textuels. Car, argüe-t-il, l'hypothèse de l'efficacité des connaissances grammaticales sur les pratiques langagières « est pourtant loin d'être évidente » (p. 22). En effet, le postulat que l'enseignement grammatical construirait des outils pour la communication n'est-il pas mis à mal, entre autres, par les médiocres performances orthographiques des élèves francophones au cours et à la fin de scolarité obligatoire (bien que la maîtrise de l'orthographe ait été et soit encore la principale visée de l'enseignement grammatical)?

Avalisant les orientations définies par la CIIP (2006) pour l'enseignement du français – qui retiennent trois finalités solidaires : 1) apprendre à communiquer/communiquer; 2) maîtriser le fonctionnement de la langue et réfléchir sur la langue¹⁰ et 3) construire des références culturelles –, il considère que les objectifs prioritaires assignés à la grammaire, à savoir « être capable de maîtriser les règles de fonctionnement de la langue, d'utiliser un vocabulaire spécifique pour parler de la langue, de construire et acquérir des outils pour réfléchir sur la communication et la langue » (rattachés à la 2^e finalité), sont au service de la communication en premier lieu, mais qu'ils sont aussi autonomes dans le cadre de la 2^e finalité et qu'ils contribuent enfin à la construction de références culturelles qui constitue la 3^e finalité (p. 25). L'articulation est différente de celle des didacticiennes québécoises, mais ici encore la primauté de la communication est clairement exprimée et les connaissances sur la langue subordonnées. Dans leur texte, S.-G. Chartrand et J.-Fr. de Pietro (2012, p. 7) considèrent que l'enseignement grammatical doit être conçu avec une triple finalité : 1) « outil au service des capacités langagières¹¹»; 2) « cadre de réflexion pour appréhender la langue [...] et les langues dans le but d'en élaborer une représentation raisonnablement correcte en tant que système, d'assurer une compréhension même limitée de leur fonctionnement et de permettre une prise de distance »; 3) « élément fondamental d'une culture de la langue (Chartrand, 2005) ». On ne peut pas être insensible à un changement important par rapport au texte de 2009, car cette fois la configuration des finalités est tout à fait différente : aucune n'est subordonnée. Nous y reviendrons à la section « Le point de vue disciplinaire et culturel ».

10 Cette 2^e finalité est ambiguë : que veut dire « maîtriser le fonctionnement de la langue »? Cette maîtrise implique-t-elle nécessairement une réflexion sérieuse et organisée sur la langue?

11 Les didacticiens suisses emploient préférablement l'expression *capacités langagières*, alors que nous employons celle de *compétences langagières*, qui, dans son sens courant, est synonyme. Par **compétences langagières**, on entend un ensemble de connaissances, d'habiletés, d'aptitudes et d'attitudes qui permettent d'utiliser efficacement (à des degrés divers) une langue en contexte de communication. J.-L. Dumortier, lui, emploie plutôt l'expression de *compétences de communication*...

Le point de vue communicationnel

Depuis plus d'une quinzaine d'années, J.-L. Dumortier a beaucoup écrit sur la question et les titres de ses articles révèlent sa position, par exemple *Pour une grammaire du troisième type* (1997), *Modeste(s) proposition(s) concernant... un enseignement et un apprentissage de savoirs linguistiques qui permettent à tous les élèves de développer des compétences de communication* (2006), *Mettre les savoirs relatifs à la langue au service des pratiques de communication* (2012). Le didacticien belge ne se contente pas d'avaliser la conception utilitariste des « savoirs langagiers », il en déploie les exigences en tentant de répondre à la question suivante : à quelles conditions ces savoirs peuvent-ils être vraiment **utiles** au développement des compétences communicationnelles des élèves? Question qu'il formule ainsi :

quels instruments de réflexion sur les usages de la langue et sur le système linguistique lui-même peut-on et faut-il mettre à la disposition des jeunes élèves pour les rendre capables non de décrire ce système, mais de juger de l'appropriation des énoncés aux situations de communication? (2012, p. 7)

Le but du travail métalangagier étant de pourvoir les élèves d'outils pour juger si un énoncé, dans une situation de communication déterminée, est « en tout point pertinent », il revient au maître d'exemplifier le rapport entre facteurs de réussite ou d'échec de l'acte de communication et phénomènes linguistiques à l'œuvre, et ceci par un enseignement explicite. Mais, ajoute-t-il, cela implique que les élèves disposeront préalablement des savoirs utilisables dans l'examen des facteurs verbaux de réussite ou d'échec, ce qui nécessite un enseignement systématique de nombre d'entre eux. Mais comment s'acquerront ces savoirs et quels sont-ils? Le didacticien belge élude cette question, pourtant primordiale. Bref, « il faut tenter un enseignement des savoirs langagiers dont la poutre faîtière soit constituée de métadiscours, des discours sur l'utilisation de ressources linguistiques dans des situations de communication » (p. 31). Ainsi, les savoirs langagiers seront réellement utiles. Il n'y a donc pas double finalité, mais une finalité unique, revisitée, en quelque sorte. Si utilitarisme il y a, il n'est plus du même ordre et n'a pas la même teneur que celui défendu plus haut.

On ne peut toutefois s'empêcher de s'interroger sur la faisabilité de cette révolution grammaticale ou de la « rénovation des savoirs langagiers » que J.-L. Dumortier appelle de ses vœux dans son texte de 2011. D'une part en raison de l'extrême exigence qu'elle représente pour les maîtres, dont le savoir doit être non seulement nettement plus étendu, mais de plus solidement ancré dans une compétence discursive exceptionnelle (Ce qui n'est pas le cas en Belgique, admet-il. Et oserait-on ajouter, nulle part ailleurs!), ce qu'illustre son analyse d'une fiche encyclopédique sur *Don Quichotte*. D'autre part, à cause de la culture scolaire de la discipline français, qui résiste à la rénovation ou ne se renouvelle que dans des conjonctures particulièrement favorables, comme ce fut le cas de celle des années soixante-dix en Belgique et en France, selon J.-L. Dumortier.

Le point de vue disciplinaire et culturel

Comme la grammaire fait partie intrinsèque de la discipline français depuis deux siècles, on peut difficilement faire fi du lourd héritage qui façonne encore aujourd'hui les représentations et les pratiques des enseignants. Dans la configuration traditionnelle ou « classique » de l'enseignement du français, conçue au XIX^e siècle, la grammaire est une activité subordonnée qui sert à autre chose... mieux écrire, mieux parler, voire mieux penser, rappelle B. Schneuwly (1998). Elle se devait d'être **utile**, – utilité que C. Freinet a remise en question en son temps. En 1997, devant des didacticiens du français, se faisant provocant, B. Schneuwly pose la question : « la grammaire doit-elle être utile? », réinterrogeant le rejet de la gratuité des activités de grammaire. Question d'autant plus pertinente que nous ne disposons pas de données suffisantes pour affirmer et encore moins prouver que « les savoirs construits dans le domaine de la grammaire sont construits ou mobilisés dans les activités de lecture et d'écriture » (1998, p. 268); J.-P. Bronckart le soulignait déjà au début des années 80, comme J.-Fr. de Pietro en 2009, nous l'avons mentionné.

Imprégné de la pensée vygotkienne, B. Schneuwly (2007a) défend l'idée que l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire (considérée comme une discipline à l'intérieur de la discipline français et définie comme la description du fonctionnement de la langue) sont essentiels, car cet enseignement permettrait aux élèves ayant déjà une certaine compétence communicationnelle et des capacités d'abstraction (des élèves de 14-15 ans) de transformer leur rapport à la langue, alors devenue un objet d'analyse, et donc de mettre celle-ci à distance. Par le travail grammatical, l'élève entre dans un mode de pensée distinct, qui transforme « le fonctionnement cognitif et langagier propre à l'apprenant » (Schneuwly, 2007b, p. 18) et permet, selon l'expression de J.-Cl. Chevalier (1975), « de mettre en branle la machine formalisante de l'enfant [l'adolescent] ». Faire de la langue, à une certaine étape de la scolarité, un objet d'études pour lui-même, c'est-à-dire sans chercher à tout prix un bénéfice précis et immédiat pour la maîtrise du langage, à l'instar de l'algèbre par exemple, vise d'une part le développement des capacités intellectuelles d'abstraction et de formalisation des jeunes et de l'autre permet aux élèves de développer un regard distancié sur leur langue (ou celle qui le deviendra), l'appréhendant comme un système abstrait. On peut faire l'hypothèse que ce travail aura une incidence sur leurs compétences langagières, comme l'ont été les activités de versions et de thèmes grecs et latins, dont on peut difficilement affirmer qu'elles n'ont eu aucun impact bénéfique sur le développement intellectuel et langagier (et culturel) des élèves qui y ont été soumis. On retrouve donc encore ici une certaine utilité à la grammaire...

La thèse de la pertinence de l'enseignement de la grammaire pour elle-même, en tant qu'objet de savoir légitime, repose sur trois arguments qui renvoient à une certaine vision des finalités de l'école, en gros celle de l'émancipation de tous les humains dans la foulée des Lumières, pensons à Condorcet; à une conception de la pertinence des disciplines scolaires pour « discipliner » l'esprit des élèves; à une conception du développement des compétences langagières. Il n'est sans doute pas nécessaire de développer le premier argument sur la finalité de l'institution scolaire, qui semble faire consensus dans la communauté des didacticiens et des éducateurs¹². En revanche, on assiste à une remise en

12 Ce point de vue n'est cependant pas partagé par les grands organismes mondiaux comme le FMI et l'OCDE qui considèrent l'éducation comme une marchandise devant être soumise aux lois du marché.

question, parfois larvée, parfois frontale, des disciplines scolaires dans le monde de l'éducation, à leur déliquescence dans les prescriptions et à un accroissement des propositions et de prescriptions de trans-inter-disciplinarité (le programme « disciplinaire » du Québec regroupant les sciences de la terre, les sciences physiques et les technologies en est un bon exemple). Il convient donc de préciser pourquoi la défense d'une discipline scolaire comme la grammaire (scolaire) est pertinente. C'est B. Schneuwly (2007a) qui, selon nous, a le mieux développé l'argumentaire, qu'on peut résumer comme suit. Vygotski, en référence à Herbart, pédagogue allemand du début du XIX^e siècle, défend les disciplines scolaires formelles, comme l'est la grammaire, qui doivent être le fondement du savoir scolaire, car elles sont une condition de « l'intellectualisation » des fonctions psychiques. Les savoirs scolaires généralisent les savoirs déjà là (connaissances implicites du sujet sur sa langue) et les intègrent dans un savoir nouveau, plus puissant. Ce dernier contient les premiers à un plus haut niveau de généralisation et d'abstraction, ce qui confère à l'élève une plus grande liberté par rapport à ses savoirs et lui permet de les utiliser plus consciemment et à un plus haut niveau de maîtrise (on postule donc ici aussi une utilité de cet enseignement grammatical). L'entrée dans ces savoirs disciplinaires nécessite un enseignement, qui ne suit pas nécessairement les besoins et les intérêts immédiats des élèves, mais l'organisation même de ces savoirs en système (nous y reviendrons). Cependant, cet enseignement ne pourra atteindre les deux buts exposés plus haut que s'il tient compte de la zone de développement proche pour déterminer les contenus à enseigner et les approches pour le faire aux différents moments de la scolarité. La question éminemment didactique de la progression dans l'enseignement en lien avec les capacités intellectuelles et langagières des élèves se pose et doit recevoir des réponses.

Ces connaissances et pratiques grammaticales forment une « culture grammaticale »¹³ qui est une pièce maîtresse d'une « culture de la langue » (Chartrand, 2005), dont l'école doit assurer la transmission et le développement, la langue n'étant pas que le véhicule de la culture, comme les programmes scolaires la présente souvent (Chartrand et Falardeau, 2008), mais socle de toute culture.

Ainsi conçue, la grammaire est un objet de savoir **autonome** dans la discipline français. Son actualisation en classe de français ne doit pas toujours et à tous les moments de la scolarité être **subordonnée** au développement des compétences langagières des élèves. Dans une approche culturelle de l'enseignement qui s'oppose à une approche mercantile et techniciste, la connaissance de la grammaire comme savoir est **légitime**, car le savoir grammatical est au moins aussi important que celui que procure le cours de mathématiques, de physique ou de chimie au secondaire (dont on peut fortement douter de l'utilité pratique dans la vie des citoyens), constituant un adjuvant à leur développement intellectuel et culturel.

Cette position rejoint celle de S.-G. Chartrand et M.-Chr. Paret (1989, p. 34), réaffirmée maintes fois par S.-G. Chartrand (2005, 2006, 2008), à savoir que l'enseignement de la grammaire doit poursuivre **deux finalités, non hiérarchisées** (c'est-à-dire qu'aucune des deux finalités n'est subordonnée à l'autre). L'une vise le développement des compétences langagières et l'autre la connaissance et à la compréhension minimales du système et du fonctionnement de la langue. Affirmer cela revient à

13 Terme employé par Chiss en 2002, repris dans Chiss et David (2011, p. 136). Selon Chiss (2002), cette culture grammaticale qui « éveille le sentiment grammatical » des élèves et a un effet de dénaturalisation par rapport à leur langue maternelle est partie de ce « nouvel esprit grammatical » (Combettes et Lagarde, 1982) initié par Brunot et Bailly au début du XX^e siècle.

dire que les élèves, au cours du secondaire¹⁴, doivent avoir accès à ce pan du savoir humain qu'est la grammaire comme la mathématique, sans nécessairement viser à une utilité concrète, mais comme adjuvant à leur développement intellectuel et culturel.

Une conception plus adaptée à la réalité scolaire actuelle et qui tient davantage compte d'une progression pour l'enseignement grammatical

Donc, on est loin du consensus entre didacticiens. Si chacune des trois approches des finalités esquissées met l'accent sur un aspect fondamental de l'enseignement grammatical, aucune ne nous semble pleinement satisfaisante pour le XXI^e siècle. La poursuite de la réflexion s'impose. Mais pour que des propositions émanant de chercheurs en didactique du français aient la moindre chance d'avoir un impact sur la réalité sociale, il faut prendre en considération un ensemble des facteurs, dont les plus prégnants sont le discours social dominant sur l'école, sur la culture et le français dans nos pays imprégnés du néolibéralisme, la formation actuelle des enseignants de français, leurs pratiques d'enseignement et leurs pratiques culturelles, les représentations du corps enseignant, voire des parents et des élèves à propos de cette discipline, la place de l'enseignement de la langue dans le curriculum.

De plus, pour s'entendre sur les finalités d'une discipline scolaire, il faut au préalable partager une même conception des finalités de l'école dans un État qui se proclame démocratique. À contrecourant de l'idéologie néolibérale qui promeut une école essentiellement utilitariste plus pour les besoins du capital que pour ceux des citoyens, nous défendons une école émancipatrice, ce qui veut dire une école qui ne vise pas qu'à mettre sur le marché des individus fonctionnels, mais des individus qui, grâce à l'école, ont développé une partie de leur potentiel intellectuel, sensoriel et éthique. C'est d'ailleurs, il faut le souligner, la pétition de principe inscrite au début de tous les programmes d'études officiels depuis très longtemps, quoiqu'on puisse douter que l'institution scolaire en prenne la pleine mesure.

Concrètement, il ne suffit donc pas de viser que les élèves aient le minimum pour se débrouiller dans leur vie quotidienne, comme le voudraient les décideurs économiques. Sur le plan de la langue première, la scolarisation obligatoire doit permettre à la très grande majorité de développer des compétences langagières suffisantes pour que, même sans prolongation de la scolarisation, ils ne soient pas victimes de stigmatisation dans leur milieu tout au long de leur vie, mais aussi qu'ils aient développé dans le cadre de la discipline français un esprit critique par rapport au discours social sur la langue, le langage et la culture, entre autres. Pour les autres, ceux qui prolongeront leurs études, le développement de leurs compétences langagières est fondamental entre autres à cause de la fonction épistémique du langage.

Somme toute, les didacticiens du français pourraient sans doute s'entendre sur le fait que l'enseignement grammatical a comme finalité le développement des compétences langagières des élèves, renouant avec la tradition de la discipline, la culture enseignante et la doxa. Mais comme la réalité (récente et ancienne) ne confirme pas de façon évidente l'atteinte de cette finalité malgré le temps imparti et les énormes efforts des maîtres et des élèves, en rester là est totalement insuffisant.

14 Évidemment, l'enseignement grammatical ne commence pas au secondaire, mais, au primaire, il ne peut se déployer de la même façon qu'au secondaire, où il est plus exigeant cognitivement et requiert des compétences langagières plus développées. De plus, compte tenu des changements sociologiques dans le domaine de la scolarisation des quarante dernières années, il serait raisonnable que l'enseignement grammatical se poursuive au secondaire supérieur (cégeps, lycées, collèges ou gymnases suisses), bref jusqu'à la porte de l'université.

Ne faudrait-il pas préciser quels savoirs grammaticaux et quelles démarches d'enseignement et d'apprentissage conviendraient le mieux, à chaque étape de la scolarité du primaire au secondaire supérieur? Les objets grammaticaux devraient être nettement moins nombreux au primaire et pour certains d'entre eux, enseignés de façon plus directe, c'est-à-dire en utilisant moins des démarches euristiques qu'au secondaire. Au secondaire inférieur, on pourrait formaliser ces mêmes objets, en en ajoutant d'autres, mais on les travaillerait le plus souvent dans des démarches euristiques, se souciant encore davantage des liens à faire entre eux pour faire émerger la notion de système. Le secondaire supérieur approfondirait leur étude en abordant d'autres tout en mettant l'accent sur l'impact de telle ou telle ressource linguistique sur la communication, comme le propose J.-L. Dumortier.

La balle est donc dans le camp des didacticiens. Il leur revient de déterminer quels sont les **savoirs grammaticaux essentiels** pour l'atteinte d'une **compétence discursive de base pour tous**, à différentes étapes de la scolarisation, de montrer pourquoi ils le sont et comment ils doivent être enseignés pour y parvenir, tout en développant chez les élèves une **conception adéquate** et une **compréhension** même minimale **du système et du fonctionnement de la langue** vues comme constitutives de cette compétence, particulièrement dans une langue comme le français.

Références

- Béguelin, M.-J. (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck / Duculot.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. et Nussbaum, R. (1979). *Maitrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne, Suisse : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Brissaud, C. et Grossmann, F. (dir.). (2009). La construction des savoirs grammaticaux [numéro thématique]. *Repères*, 39.
- Bronckart, J.-P. (1988). *Groupe Bally : premier rapport de synthèse*. Neuchâtel, Suisse : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Pinchat, Suisse : Département de l'instruction publique – Genève.
- Bronckart, J.-P. et Besson, M.-J. (1988). Et si la grammaire n'était pas inutile? Dans D. Bain (dir.), *La recherche au service de l'enseignement* (p. 73-93). Genève, Suisse : Centre psychopédagogique du Cycle d'orientation.
- Bronckart, J.-P. et Sznicer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16.
- Chartrand, S.-G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement : profession intellectuelle* (p. 153-182). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivant* (p. 11-31). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire*. Québec, QC : Publications Québec Français.
- Chartrand, S.-G. et de Pietro, J.-F. (2012). Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : quels critères pour quelles finalités? *Enjeux*, 84, 5-31.
- Chartrand, S.-G. et Falardeau, É. (2008). Sens et fonctions des concepts de langue et de littérature dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. *Spirale*, 42, 153-170. Repéré à http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Chartrand_Spirale_42.pdf

- Chartrand S.-G. et Lord, M.-A. (soumis). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche ÉLEF. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*.
- Chartrand, S.-G. et Paret, M.-C. (1989). Enseignement de la grammaire : quels objectifs? Quelles démarches? *Bulletin de l'ACLA*, 11(1), 31-38.
- Chevalier, J.-C. (1975). De la théorie de la langue à son enseignement. *Pratiques*, 6, 5-12.
- Chiss, J.-L. (2002). Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Cahiers de l'ILSL*, 13, 5-16. Repéré à <http://www.unil.ch/webdav/site/clsl/shared/clsl13.pdf>
- Chiss, J.-L. et David, J. (2011). Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, HS01, 129-138. doi:10.3917/lfa.hs01.0129
- Combettes, B. (1998). Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées (1997). *Pratiques*, 97-98, 195-217.
- Combettes, B. (2000). Phrase, texte, discours : quels cadres pour l'étude de la langue? *Pratiques*, 107-108, 221-228.
- Combettes, B. et Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations*. Neuchâtel, Suisse : CIIP. Repéré à <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2411>
- de Pietro, J.-F. (2009). Pratiques langagières et posture « grammaticale ». Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (p. 15-47). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Dumortier, J.-L. (1997). Pour une grammaire du troisième type. *Enjeux*, 41-42.
- Dumortier, J.-L. (2006). Modeste(s) proposition(s) concernant... un enseignement et un apprentissage de savoirs linguistiques qui permettent à tous les élèves de développer des compétences de communication? *Enjeux*, 66, 71-88.
- Dumortier, J.-L. (2011). Pour une rénovation des savoirs langagiers en Belgique francophone. *Enjeux*, 81, 7-28.
- Dumortier, J.-L. (2012). Mettre les savoirs relatifs à la langue et à ses usages au service des pratiques de communication. *Enjeux*, 83, 21-64.
- Élalouf, M.-L. (2012). La didactique de la grammaire dans vingt ans de la revue *Repères*. *Repères*, 46, 17-32.
- Élalouf, M.-L. et Péret, C. (2008). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions, quels obstacles? Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (p. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Grossmann, F. et Manesse, D. (dir.). (2003). L'« observation réfléchie de la langue » à l'école [numéro thématique]. *Repères*, 28. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS028.pdf>
- Legrand, G. (1995). Les débats relatifs à un savoir scolaire : l'exemple de la grammaire. *Spirale*, 14, 27-57. Repéré à http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/2_LEGRAND_Spi14.pdf
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* (Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, QC). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2012/29020/29020.pdf>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC : Gaétan Morin.
- Paolacci, V. et Garcia-Debanco, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier? *Repères*, 39, 83-101.
- Ropé, F. (1994). *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*. Paris, France : INRP/L'Harmattan.

- Simard, C. (1995). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. *Québec français*, 99, 28-31.
- Schneuwly, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français : la grammaire doit-elle être utile? Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français* (p. 267-272). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2007a, avril). *Vygotski, critique du socioconstructiviste avant la lettre?* [vidéo en ligne]. Conférence prononcée à l'Université Laval dans le cadre des Grandes conférences de la Faculté des sciences de l'éducation, Québec, QC. Repéré à http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=967
- Schneuwly, B. (2007b). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Vargas, C. (2004). La création des savoirs enseignés en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration. Dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue* (p. 35-48). Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Pour citer cet article

- 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 profession*, 20(3), 48-59. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.222>