

# Du ménage à faire

**Insaisissable grammaire : tout le monde croit savoir de quoi il retourne, personne n'en fait le même usage. Comment sortir du bricolage ?**

**Agnès Berthe**, Professeure en collège

**Florence Castincaud**, Professeure en collège

**F**igurons-nous un professeur de français en collège débordant d'enthousiasme.

Pendant l'été, il se replonge dans les textes officiels pour construire ses progressions annuelles. Petit extrait du programme de grammaire en 6<sup>e</sup>, chapitre « Les fonctions grammaticales » : le sujet du verbe (le groupe nominal et le pronom ; le sujet déplacé ou inversé) ; les compléments d'objet du verbe (direct, indirect, second) ; les groupes nominaux compléments circonstanciels (mobiles et supprimables, valeurs de moyen et de manière, de temps et de lieu) ; l'épithète ; l'attribut du sujet ; (distinction attribut et complément d'objet direct), etc. À partir de cette liste de notions, il décide d'organiser un travail différencié pour que ses élèves acquièrent ou consolident les bases : classes de mots, fonctions, phrase simple et phrase complexe, valeurs des temps, etc. Il dédie à ce travail une heure hebdomadaire, fait des fiches, détermine des niveaux, imagine comment les valider.

Malgré sa persévérance, les résultats sont décevants. Il se rend

compte alors que cette forme de travail correspond à son fantasme de professeur de français : l'idée qu'en empilant (soigneusement) des

#### MOTS CLÉ

Grammaire  
Collège

notions, on arrivera (quand ?) à une merveilleuse conscience du système de la langue. Mais s'il se place du côté de l'apprentissage, ça ne marche pas : les élèves apprennent sans les comprendre des notions qui ne font pas sens. Des linguistes<sup>[1]</sup> disent depuis longtemps leur scepticisme à l'égard de nos programmes de grammaire, mais ceux-ci n'ont cessé de se complexifier. Sauf quand les programmes de l'école de 2002 ont enfin parlé d'ORL (observation réfléchie de la langue) ; là on était sur la bonne piste, il s'agissait de comprendre patiemment avant de nommer, mais c'était bien sûr une piste difficile, où il fallait tâtonner,

<sup>1</sup> Par exemple Bernard Combettes, « Grammaire et enseignement du français », revue *Pratiques*, n° 33, mars 1982, ou plus récemment, intervention à l'Observatoire national de la lecture, 2006.

et qui aurait dû faire l'objet d'une recherche sur du long terme et d'une reformation approfondie. Cette option a été vite balayée par les programmes en partie rétrogrades de 2008 sans que les enseignants, trop déstabilisés, la défendent vraiment.

#### UN EMPILEMENT HÉTÉROCLITE

Il faudrait d'abord que les programmes mettent au clair ce qu'ils entendent par grammaire, un mot très polysémique. Trois possibilités parmi d'autres.

Si par grammaire on entend « *description aussi juste que possible de la langue* », cela pose bien des questions : quelle description, prise à quelles écoles linguistiques ? Description du système ou description de ses usages<sup>[2]</sup> ? Et, *last but not least* : une description de la langue pour que les élèves en fassent quoi ?

Si par grammaire on entend « *grammaire fonctionnelle* », celle qui a pour objectif d'aider à comprendre et à communiquer<sup>[3]</sup>, on demande à ces savoirs de donner des moyens de parler, d'écrire, de lire, réellement mis au service de l'apprenant, ce qui est bien différent des objectifs de la première définition. Notre grammaire scolaire est-elle faite pour cela ? Elle a fait des progrès en ce sens, mais n'ayant jamais abandonné les contenus anciens, elle juxtapose des objectifs disparates, mélange les registres d'analyse, ce qui bloque la possibilité même d'une terminologie cohérente.

Et si la grammaire a pour objet l'acquisition de normes orthographiques, en particulier les fameux accords si difficiles à automatiser en français écrit parce qu'ils s'entendent très peu à l'oral, alors travaillons ces points de façon formelle, comme le célèbre complément d'objet direct nécessaire pour certains accords de participes passés, sans nous évertuer à leur donner un

<sup>2</sup> Par exemple, certains linguistes ont bien montré que notre syntaxe de l'oral est assez différente de celle de l'écrit.

<sup>3</sup> Comme dans l'enseignement du français langue étrangère.

## TÉMOIGNAGE

### Pas qu'une question technique

J'ai toujours eu honte de ma façon de parler à l'oral devant des élèves ou des adultes, j'ai toujours trouvé que je ne parlais pas assez bien, que je n'avais pas appris à parler correctement ni dans ma famille, ni à l'école, que je ne pourrais pas passer tel concours car je me ferais recalier à l'oral, etc. J'y suis. La fracture entre les élèves (certains) et la langue passe aussi en moi. Je m'arrête, car les larmes me montent aux yeux. Et je le dis sans honte pour le coup, car je sais bien que le rapport à la langue met en jeu des émotions profondes, des questions identitaires, et je n'en ai pas peur. Et quand je le vois surgir chez les élèves, ça, je peux l'accueillir. Peut-être même qu'on ne peut pas faire l'économie de ce niveau émotionnel pour espérer changer nos représentations.

A.B.

rôle d'aide à la compréhension qu'ils ne peuvent pas jouer.

Nos contenus grammaticaux scolaires relèvent ainsi d'une cote mal taillée entre des objectifs eux-mêmes mal définis. Pour trouver une issue honorable à cet imbroglio, Caroline Masseron, dans un article déjà ancien de la revue *Pratiques*<sup>[4]</sup>, propose avec pertinence de soustraire des points de nos programmes en fonction de ce à quoi on les trouve utiles. On a ainsi des choix à faire selon les niveaux et les années : certains points, comme l'emploi des pronoms ou les types de phrases, peuvent être abordés surtout pour des besoins de compréhension en lecture ; d'autres pour améliorer l'écrit : la fameuse notion de « phrase » gagne à être traitée principalement à partir des productions d'élèves, pour les aider à passer d'un modèle inconscient copié sur l'oral à une organisation de leurs énoncés propre à l'écrit.

#### DES ENJEUX À PRÉCISER

Le préambule des programmes pose comme une évidence que les notions enseignées servent à mieux s'exprimer et mieux comprendre. Mais si l'on veut prendre au sérieux cet objectif, il y aurait un sérieux remaniement à opérer, à deux points de vue : revoir le degré d'abstraction des notions aux divers niveaux du

4 Caroline Masseron, « Bâtir et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers », *Pratiques* n° 87, septembre 1995.

curus, et leur pertinence pour l'acquisition de compétences langagières par les élèves.

Il faut en effet que les programmes prennent parti : s'agit-il d'être dans la course à l'excellence ou de lutter efficacement contre les inégalités liées au rapport à la langue et au langage ? Pour certains élèves en effet, ce rapport au langage est en

### Il faut que les programmes prennent parti : s'agit-il d'être dans la course à l'excellence ou de lutter efficacement contre les inégalités liées au rapport à la langue et au langage ?

grande partie à construire, puisqu'il suppose une distance et un effort d'abstraction éloignés de leurs pratiques quotidiennes. Il faut pour cela prendre en compte l'existant, sans jugement, s'intéresser aux rapports des élèves à l'oral et à l'écrit dans toutes ses dimensions, y compris affectives (encadré 2), pour les faire évoluer, les diversifier, et non pas s'en servir comme moyen de sélection. C'est la dimension politique du programme, indispensable dans la visée d'une école pour tous.

Par exemple, partir de la pratique quotidienne des enfants et surtout prendre le temps sérieusement de faire de cet oral familier un objet d'étude (encadré 3) ; nommer les faits de langue, donner du métalangage qui à ce moment-là a du sens

parce qu'il s'appuie sur ce matériau qui nous appartient à tous ; passer à l'observation de l'écrit et voir les ressemblances et différences ; relire à cette lumière-là les erreurs et les écarts à la norme constatés dans les écrits des élèves.

Autre exemple, encourager les élèves à avoir une pratique expérimentale de la langue, quitte à ce que l'enseignant accepte une certaine prise de risque. Enlever ou déplacer un complément, voir si l'énoncé est acceptable et pourquoi, désigner la norme, ses variations et ses limites<sup>[5]</sup> Cela bien sûr n'exclut pas les gammes, mais dans un temps second et, s'agissant de grammaire, indispensablement liées à du travail d'écriture ou de lecture.

Faute d'une révision de fond et de choix clairs, les prescriptions actuelles de notre grammaire font de nous, au mieux, des bricoleurs désemparés.

#### Dispositif Réfléchir sur la langue

Quand j'interroge les élèves de 6<sup>e</sup>, en début d'année, sur ce qu'ils ont à me dire sur le français, la majorité me parle de conjugaisons, qu'ils aiment bien, et ils me demandent si on en fera. Ah ! Le monde rassurant des passés simples, « *je metta, il prena, ils fesèrent, etc.* » Je leur demande alors de raconter, de façon impromptue, quelques anecdotes scolaires. Pendant que l'élève raconte, les autres doivent nommer les temps qu'il emploie. Pas si facile. Invariablement, le narrateur passe, après une brève exposition à l'imparfait (« *quand j'étais au CMI* ») à l'énoncé de l'anecdote (« *un jour, ma mère m'a amené en retard* ») pour laquelle il utilise un marqueur de

temps qui signale le passage à un événement singulier (un jour) et un changement de temps, passant au passé composé. Par la suite, il utilise ce même passé composé pour les événements qui se succèdent, et reprend parfois l'imparfait pour, inconsciemment bien sûr, suspendre le cours des événements et donner une précision, une explication (« *j'étais tout le temps malade quand on partait en car* »). Une série d'observations sur de semblables oraux plus ou moins complexes, mais toujours appartenant à l'univers des élèves, permet modeste-ment d'entrer dans un rapport réflexif à l'écrit lu ou produit, au langage.

F.C.

5 Sur la question de l'acquisition de la norme et autres réflexions didactiques passionnantes, voir l'article de Danièle Manesse, « Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant », revue *Le Français aujourd'hui*, n° 162, septembre 2008.