

## **Remarques sur le *Rapport sur l'enseignement de la grammaire de la maternelle au collège***

A l'occasion de la remise du *Rapport sur l'enseignement de la grammaire de la maternelle au collège*, le ministre de l'éducation nationale adressait ses remerciements aux trois auteurs en ces termes : « Je voudrais commencer par adresser tous mes remerciements aux trois auteurs pour leur *remarquable travail*. C'est un rapport concis, qui va droit au but, un *rapport qui sait ce qu'il veut dire*, et qui le dit avec *clarté et force*. »<sup>1</sup> (29 novembre 2006)

A l'occasion de la publication du rapport dit Rapport Bentolila, une association de professeurs de lettres, *SLL*, publiait un communiqué intitulé *Un rapport qui redonne espoir*, dans lequel on pouvait lire : « Le collectif Sauver les lettres a pris connaissance avec satisfaction du rapport d'Alain Bentolila et des mesures qu'il préconise pour l'apprentissage de la grammaire, mais il doute de sa mise en œuvre dans la situation politique actuelle. »

Le directeur du *Nouvel Observateur* écrivait : « C'est pourquoi le rapport qu'a remis mercredi au ministre de l'Éducation nationale Alain Bentolila, connu comme l'un des meilleurs spécialistes de la lecture alliant *la rigueur scientifique* et le bon sens politique, assisté de Dominique Desmarchelier, directeur du département de linguistique à Paris V, et d'Erik Orsenna, notre académicien navigateur - dont le livre jubilatoire '*la Grammaire est un jeu d'enfant*' a fait naguère un tabac dans le grand public -, *ce rapport n'est pas seulement une bonne action, c'est une délivrance*. (nouvelobs.com, 29 novembre 2006).

Dans un communiqué publié le 29 novembre dernier, le SNES n'y trouve que des faiblesses... syndicales : « Le rapport d'Alain Bentolila ne donne que peu d'éléments d'analyse des pratiques d'enseignement concernant la grammaire. L'investissement dans la formation initiale et continue des enseignants est pourtant une nécessité que l'on ne peut espérer contourner par l'imposition de 'bonnes pratiques' ».

La *société des agrégés* publiait un communiqué le 14 décembre dans lequel on pouvait lire : « En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, la Société des agrégés *approuve les principales recommandations du Rapport* remis au Ministre [...] L'initiative du Ministre de l'Éducation nationale n'est pas un retour à une conception passéiste de la grammaire, mais un *retour au bon sens*, qui n'a pas d'âge.

De son côté, un professeur de linguistique écrit : « Préparée par d'abondantes déclarations dans la presse, la publication récente d'un rapport sur l'enseignement de la grammaire a le mérite de braquer les projecteurs sur cette discipline qui avait besoin d'être redéfinie. Enseignants, formateurs, chercheurs, nous étions nombreux à attendre des éléments de réflexion qui nous aideraient à améliorer l'enseignement de la langue et à en montrer l'intérêt. *Ce rapport*, rendu public le 29 novembre 2006 sur le site du ministère, *remplit effectivement cette mission première en insistant sur l'utilité de cette discipline*. »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Discours du 29 novembre 2006.

<sup>2</sup> Sylvie Plane, professeur des universités en sciences du langage.  
<http://www.cafepedagogique.net/dossiers/grammaire06/7.php>

De son côté, un membre du GRIP écrivait : « Il est entendu qu'il [stage de grammaire] s'adresse à des collègues déjà convaincus du bien-fondé de ces deux exercices que sont l'analyse grammaticale et l'analyse logique. *Je ne voudrais pas que nous perdions notre temps à débattre de questions de fond.* Les questions de détail seront assurément les bienvenues. »

Etc.

Peu de voix discordantes donc, sinon celle d'Evelyne Charmeux qui, dans un moment de lucidité écrit : « Dès le second paragraphe de cet *étonnant rapport*, on a droit à une anecdote et à un *véritable délire*, mêlant une petite fille, Copernic (je croyais que c'était Galilée...) le soleil et la terre, pour annoncer la définition du verbe. Le verbe, - je suis sûre que vous ne le saviez pas -, devient ici ce qui permet de « ne jamais se borner à la question : qu'est-ce que c'est ? mais tenter d'en affronter une d'un tout autre niveau : Pourquoi les choses sont ce qu'elles sont ? ( !?!!) Les linguistes en folie : où sont-ils ? »<sup>3</sup>

C'est un sujet d'étonnement qui ne se dément pas : la science officielle ministérielle n'a même plus la pudeur de cacher sa nullité impressionnante et elle trouve toujours des universitaires pour s'atteler à la besogne, elle trouve toujours des journalistes installés sur les crêtes de la flatterie, des syndicalistes dévoués... Ce rapport, s'il développe des thèses tout à fait stupides sur la grammaire, aussi bien eu égard à sa place dans la langue, à sa place dans le travail scientifique, à sa place dans un programme d'instruction pour jeunes élèves, témoigne éloquemment du niveau de bêtise sociale ambiant, du renoncement aux règles élémentaires du bon sens et de la rationalité<sup>4</sup>. Une lecture attentive de ce rapport laisse cependant entrevoir l'objectif réel poursuivi par le ministère : il ne s'agit nullement d'introduire les élèves de l'école élémentaire ou du collège aux beautés de la langue, de leur apprendre à lire, à écrire et bien moins encore de leur *apprendre à penser*, mais il s'agit de mettre en place un semblant d'enseignement qui poursuive l'objectif de *contrôle de la parole*. On ne perdra donc pas son temps à en reprendre les thèses principales<sup>5</sup>.

## **I / OBJET DU RAPPORT L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DE LA MATERNELLE AU COLLEGE**

<sup>3</sup> Evelyne Charmeux, « L'improbable galimatias est-il chez les 'linguistes en folie, atteints de scientisme naïf'... ou dans le rapport Bentolila/ Orsenna ? ».

<sup>4</sup> Ceci est d'une extrême gravité. Nous parvenons à un moment historique d'effondrement de la raison. En même temps, sur fond de démission générale, les intellectuels servent avec complaisance un Etat qui va devenir de plus en plus violent. Dans les années trente, à propos de la bêtise, Dietrich Bonhoeffer écrivait : « A notre grande surprise, nous avons fait cette découverte dans des situations précises. On constate que la bêtise n'est pas un défaut inné, mais que, dans certaines circonstances, les gens s'abêtissent ou se laissent abêtir. Nous observons en outre que chez les solitaires ce défaut est plus rare que chez les gens ou dans les groupes qui penchent vers la sociabilité ou qui y sont contraints. Ainsi, la sottise semble être un problème sociologique plus que psychologique. [...] Contrairement au méchant, le sot est entièrement satisfait de lui-même ; il devient même dangereux lorsque, facilement irrité, il passe à l'attaque. » (*In Résistance et soumission*, )

<sup>5</sup> N'étant ni grammairien, ni professeur des écoles rompu à la pratique de l'apprentissage de la grammaire, je m'abstiens évidemment de toute considération directe portant sur le contenu des programmes et celui des progressions.

Qu'est-ce qui justifie l'existence de ce rapport intitulé *L'enseignement de la grammaire de la maternelle au collège* ? Les auteurs l'indiquent eux-mêmes, mais partiellement. On part d'un constat d'échec, d'un triple échec :

a) « L'enseignement de la grammaire a connu les mêmes dérives que celui de la lecture : le renoncement à **respecter une progression rigoureuse** dans l'espoir illusoire de faire de la rencontre des textes le déclencheur de l'observation et de l'analyse des mécanismes de la langue. » (page 8) On reconnaît donc que la grammaire doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

b) « Pour la grammaire, comme pour la lecture d'ailleurs, on a voulu abusivement appliquer le **modèle de l'expert à l'apprenti**. » (page 8) On reconnaît le caractère prétentieux de l'introduction à la grammaire, donc sa totale stérilité.

c) « La grammaire dite textuelle pervertit la relation naturelle au texte et rend chaotique l'étude du système grammatical. » (page 9) On admet que la grammaire dite « textuelle » ne constitue ni une introduction à la grammaire, ni une introduction à la lecture des textes, donc à leur compréhension.

Reconnaissance partielle, parce qu'on omet systématiquement de nommer les responsables de cet échec monumental qui a été conduit si loin qu'il a été jusqu'à empêcher la réalisation du programme des fossoyeurs de la raison et du principe de raison, soit la réduction de l'animal parlant à une machine à communiquer. On aurait pu espérer une explication sur le fait que le ministère de l'éducation nationale, bien qu'alerté de divers côtés, ne s'en soit pas aperçu plus tôt ; que le même ministère, disposant d'un important service d'évaluation et de statistiques, n'ait pas eu connaissance plus tôt des dégâts produits.

On s'étonnera aussi du fait qu'aucune sanction n'ait été prise contre les responsables connus d'un tel naufrage, d'autant que l'on sait depuis plusieurs siècles<sup>6</sup> qu'il est très difficile d'apprendre sa langue maternelle, notamment de l'écrire, la parler et la comprendre sans passer par l'apprentissage de la grammaire dont Vygotski disait, qu'il est la « *prise de conscience de la langue* »<sup>7</sup>. Cette dernière remarque est capitale. Parmi toutes les critiques formulées après la publication du rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire, on trouve celle-ci de Anne-Marie Houdebine-Gravaud, professeur de linguistique et de sémiologie à la Sorbonne (nouvelobs.com, 29 novembre 2006) : « Il faut s'éloigner de l'enseignement de la grammaire au sens de méta-langage : on apprend à parler avant tout en parlant, en pratiquant la langue. D'abord l'oral, puis l'écrit. Bien entendu, un peu d'analyse sur la construction et la structure de la phrase est nécessaire, mais pas indispensable. Ce qui importe plutôt, c'est la compréhension de la fonction que possède le langage. [...] Maîtriser quelques notions fondamentales est un plus. Mais avez-vous déjà entendu un enfant faire de grosses erreurs de syntaxe ? Alain Bentolila donne son rapport à Gilles de Robien : jamais un enfant va dire 'rapport donne à Bentolila Gilles de Robien'. L'enfant a compris, par la pratique de l'oral, la construction de sa phrase et sa signification. Il n'inversera pas les groupes. Et cela n'a rien à voir avec l'enseignement de la grammaire qu'il a reçu en classe. » On ne saurait mieux dire que ce qui tient lieu ou tiendra lieu d'apprentissage de la grammaire consiste à empêcher toute *prise de conscience de la langue*.

---

<sup>6</sup> Dans G. Compayré, *Cours de pédagogie*, IIème partie, Pédagogie pratique, Leçon IV, « L'apprentissage de la langue maternelle », on trouve cette référence extraite de Nicole, *L'éducation d'un prince* : « La pensée de ceux qui ne veulent point du tout de grammaire n'est qu'une pensée de gens paresseux qui se veulent épargner la peine de la montrer, et bien loin de soulager les enfants, elle les charge infiniment, puisqu'elle leur ôte une lumière qui leur faciliterait l'intelligence des leçons, et qu'elle les oblige d'apprendre cent fois ce qu'il suffirait d'apprendre une seule fois. »

<sup>7</sup> L. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, collection terrains, .

Mais reprendre cette question de la grammaire comme « prise de conscience de la langue » suppose qu'on revienne aux fondateurs de l'instruction publique, aujourd'hui frappés d'interdit. Par exemple, G. Compayré écrivait : « D'ailleurs, même aux enfants qui ont toujours été nourris de bon français, l'apprentissage instinctif de la langue ne saurait suffire. Il leur reste toujours pour le moins à étendre leur vocabulaire, nécessairement restreint, à se rendre compte du sens des mots qu'ils ont vaguement retenus et qu'ils n'entendent que confusément, à apprendre l'orthographe, enfin à réfléchir sur les règles de la grammaire, sans lesquelles la correction de leur style ou de leur langage serait toujours mal assurée. C'est la nature qui délie la langue de l'enfant et qui, avec l'aide des parents, lui apprend à parler ; mais c'est l'étude seule qui, avec l'aide des maîtres, lui apprend à bien parler. »<sup>8</sup>

Le rapport préconise donc de rétablir une « programmation précise et rigoureuse dans l'apprentissage de la grammaire. » (page 8) et de rétablir la « leçon de grammaire » (page 9). La reprise d'un apprentissage spécifique de la grammaire suppose qu'on lui donne une place dans le système de la langue, et qu'on lui redonne une place spécifique, séparée de et liée à l'enseignement de la langue française (orthographe, conjugaison, vocabulaire), ce à quoi les auteurs du rapport disent s'employer. On ne pourrait que se réjouir de ce retour à la raison s'il n'était accompagné de conceptions ahurissantes de la grammaire et de « ses » pouvoirs, de sa fonction dans la langue, dans les sciences...

Une réforme de l'enseignement de la grammaire digne de ce nom suppose qu'on lui donne sa **place** dans le système de la langue. Or, le *rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire* est saturé de propositions traitant avec une grande légèreté même les connaissances les mieux établies (confusions conceptuelles, erreurs scientifiques, contresens majeurs, ignorance des conditions du travail de la recherche scientifique...). Ces erreurs énormes sont si systématiquement présentées comme des évidences qu'elles introduisent nécessairement à des impasses et des échecs retentissants si l'on essaye d'en faire un usage pédagogique.

### ***LA GRAMMAIRE ET LA SCIENCE (L'OBSESSION DE LA MAIN A LA PATE)***

Dans son *Cours de pédagogie*, Gabriel Compayré définit ainsi les objectifs de l'étude de la langue « L'étude de la langue est demeurée longtemps, dans nos écoles, synonyme de l'étude de la grammaire. On croyait avoir tout fait quand on avait enseigné la distinction des dix parties du discours, la conjugaison, la syntaxe. Nous nous faisons aujourd'hui une tout autre idée de l'enseignement du français, de son étendue et de sa portée. Cet enseignement comprend trois choses essentielles, et toutes trois d'un prix inestimable. Il s'agit : 1° de comprendre la langue française, 2° de savoir la parler, 3° de savoir l'écrire. »<sup>9</sup> Programme ambitieux, certes, mais programme raisonnable et rationnel. Les contours d'un programme sont ainsi définis : la langue française doit être étudiée à partir des textes de la littérature<sup>10</sup> qui utilise toutes les ressources de la grammaire, du style...

---

<sup>8</sup>

<sup>9</sup> G. Compayré, *Cours de pédagogie*, ouvr. cit.

<sup>10</sup> *Ibid.* « Le vieil enseignement doit être remplacé par des leçons vivantes. Il faut réduire la grammaire à quelques définitions simples et courtes, à quelques règles fondamentales qu'on éclaire par des exemples ; il faut aussi, à mesure que l'intelligence des enfants se développe, les mettre en présence des plus beaux morceaux de notre littérature, leur y faire reconnaître d'abord le sens et jusqu'aux nuances des mots, la suite et l'enchaînement des idées, plus tard les inversions, même les hardiesses

On s'étonnera que le rapport ne fasse aucun cas des différences énormes existant entre langage parlé et langage écrit. Le maniement oral et le maniement écrit de la langue doivent être soigneusement distingués parce que « L'art d'écrire demande avant tout des procédés de remplacement pour les genres d'expression que seul possède le sujet parlant : gestes, accents, timbres regards. Aussi le style écrit est-il très différent du style parlé, et beaucoup plus difficile : avec de moindres moyens, il veut se faire entendre aussi bien que ce dernier. »<sup>11</sup>

Ne tenant aucun compte de ces acquis fondamentaux de la pédagogie, le rapport indique qu'une « leçon de grammaire doit être conduite dans l'esprit des 'leçons de choses' [...] dans la même logique que la 'main à la pâte' pour les sciences... » (page 10) C'est-à-dire que l'on reste dans « le choix pédagogique de l'observation, de la manipulation et de la réflexion. » (page 10) Le rappel de cette position de principe conduit les auteurs à de grandes confusions entre apprentissage de la grammaire et apprentissage de l'observation raisonnée, entre mot et concept.

Par exemple, ils partent de cette idée fautive que « **Nos yeux nous montrent des objets et des êtres...** ». En toute rigueur, nos yeux ne nous montrent rien du tout. Pour « voir » un objet quelconque, il faut des mots. Cette première confusion est à l'origine d'autres confusions, bien plus graves, puisqu'elle est resituée dans le cadre d'une expérience pédagogique si mal présentée<sup>12</sup> et probablement si mal conduite qu'on ne voit pas du tout quel bénéfice pourrait en tirer un professeur ou des élèves aussi bien dans l'apprentissage de la grammaire que dans la mise en place d'un exercice d'initiation à l'observation (pages 1-3). Il est donc bien difficile de proposer une critique de cette « expérience »<sup>13</sup> dont on ne sait si elle est une « leçon de grammaire » ou une « leçon de géographie » ou de « géométrie » ou de « physique »...

Observant les ombres du corps d'un élève projetées au sol chaque heure entre 9 heures du matin et 16 heures, la maîtresse demande enfin aux élèves : « Que pensez-vous de ce que vous voyez par terre ? »

Ceux-ci répondent : « C'est une fleur ! » et attend (sans doute en questionnant) une réponse d'une autre nature jusqu'à ce qu'elle sorte par la bouche de Vanessa : « Je crois que ça a tourné »

Les auteurs en concluent que « 'Ça a tourné' l'emporte sur 'c'est une fleur' » parce que « le verbe l'emporte sur le substantif (fleur) » à cause de l'emploi du verbe « tourner » !, qu'il est plus « intelligent » de « voir » une « fleur » que de voir « ça ». La première fois, la réponse reste dans le registre poétique (« L'œuvre de l'imagination qui a le plus d'extension est le

---

du génie, et compter dans cet exercice encore plus sur cette logique et cette grammaire naturelle qu'ils portent en eux, que sur le vieux bagage d'abstractions et de formules dont on accable leur mémoire sans profit pour leur intelligence. » (Circulaire ministérielle du 7 octobre 1866.)

<sup>11</sup> F. Nietzsche, *Humain trop humain*, Le voyageur et son ombre, § 110, Paris, Gallimard Folio essais, 2003, p. 228, traduction de Robert Rovini.

<sup>12</sup> Par exemple, il eût été nécessaire de savoir comment la maîtresse a présenté l'exercice qu'elle propose aux élèves... pour pouvoir faire une première analyse et, éventuellement tirer des conclusions . . .

<sup>13</sup> Il s'agit sans doute du genre d'exploit réalisé par les adeptes de la main à la pâte.

langage »<sup>14</sup>), la seconde peut aussi bien témoigner d'un souci de « faire plaisir à la maîtresse » que d'une réelle attention à l'ensemble de l'expérience.

Mais, d'un point de vue grammatical, les deux phrases sont correctes. Du point de vue de l'observation, dans les deux cas, ce ne sont pas « les yeux qui constatent ». Il est aussi pertinent de « voir une fleur » que de voir « ça ».

Mais ce qui importe aux auteurs du rapport est de montrer contre toute raison comment une jeune élève d'une classe maternelle, en donnant probablement une réponse au hasard, « a mis ses pas dans ceux de Nicolas Copernic... » (page 2) et que « les mots de cet enfant ont fait échos aux siens, audacieux et téméraires organisés par une grammaire qui portait sa pensée... » (page 3) Avant d'entrer ou de faire entrer à toute force et contre toute raison de jeunes élèves dans le monde du concept<sup>15</sup> qu'ils ne peuvent pas atteindre, ne serait-il pas plus raisonnable de les initier aux mots et à leurs arrangements et combinaisons dans des phrases ou des textes plus longs ?

C'est sans doute une lecture peu attentive qui conduit Pierre Frakowiak à s'inquiéter d'un retour de la grammaire à l'ancienne. Il écrit : « Si la leçon de choses de Jules a été abandonnée dès la fin des années 60, c'est que malgré sa prétention, elle ne permettait pas ni la construction de notions scientifiques (il s'agissait de mettre des mots sur des choses et d'apprendre des définitions sans les comprendre), ni la réflexion avec la formulation d'hypothèses chère à la démarche scientifique. La leçon classique et la progression rigoureuse posent des problèmes considérables. L'affirmation de la nécessité de leur retour traduit un manque de confiance terrible en l'intelligence des enseignants. »<sup>16</sup> Qu'il se rassure, les petits de maternelle continueront « faire de la science et de l'épistémologie » dès l'âge de quatre ans, ils continueront de marcher sur les pas de Kant et se prendront les pieds dans la lecture de la préface de la *Critique de la raison pure* comme dans celle de Flaubert en classe de terminale parce qu'ils n'auront pas fait de grammaire à l'école élémentaire !

La révolution copernicienne devient brusquement une révolution grammaticale : « Copernic [...] fut compris au plus juste de ses intentions [...] parce que [...] il utilisa des moyens grammaticaux que lui donnait la langue. » (page 3). Etrange regard sur le travail scientifique ! N'est-il pas un peu téméraire d'affirmer que Copernic « fut compris », qu'il « fut compris au plus juste de ses intentions » ? L'« intention » de Copernic n'était-elle pas plutôt de résoudre quelques difficultés quant au mouvements des astres avant de les « communiquer »<sup>17</sup> ? Mais le fait de dire la proposition « La terre tourne autour du soleil » est grammaticalement aussi pertinente que celle-ci : « Le soleil tourne autour de la terre. » A partir de tels énoncés, il est possible d'introduire les notions de verbe, sujet, complément et d'indiquer leur place et leur fonction dans une phrase.

A partir de cet exemple complètement fabriqué, les auteurs en concluent que « La grammaire permet de formuler des lois universelles dégagant ainsi la vérité scientifique... » (page 4) Ne serait-il pas plus pertinent d'écrire que la recherche scientifique permet, dans ses moments heureux, de formuler des lois universelles ? Lorsque les auteurs écrivent : « La grammaire

<sup>14</sup> Hegel, *Propédeutique philosophique*, Paris, Gonthier, Médiations, 1977, p.18, traduction de Maurice de Gandillac)

<sup>15</sup> Signé par des universitaires, loué par le ministre lui-même, ce genre d'expérience passe donc pour le modèle pédagogique à imiter. On donne donc le droit aux professeurs de faire n'importe quoi.

<sup>16</sup> P. Frakowiak, « Peut-on prendre le rapport BENTOLILA pour argent comptant », <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/grammaire06/5.php>

<sup>17</sup> Ce dont il se garda bien !

porte et diffuse la pensée scientifique... » (page 5), on se perd en conjectures. Ne serait-il pas plus exact d'écrire que « Les livres et les revues scientifiques diffusent la pensée scientifique. » ? Et lorsqu'on écrit que « Chaque étape des développements de la pensée scientifique mobilise des moyens grammaticaux de plus en plus puissants. » (page 4), il est loisible de leur demander en quoi la proposition « La terre tourne autour du soleil. » est grammaticalement plus « puissante » que la proposition inverse : « Le soleil tourne autour de la terre. » ? Ou bien faut-il inclure la « lunette » et le « télescope » dans les « moyens grammaticaux » ? En règle générale, les définitions scientifiques comme les énoncés des lois de la physique sont d'une grande simplicité grammaticale !

Pris dans leur élan de promouvoir la grammaire au rang de productrice magique d'une langue savante<sup>18</sup>, les auteurs en viennent à prononcer des jugements déconcertants : « Sans le pouvoir de la grammaire, les mots glissent naturellement sur la plus grande pente culturelle [...] celle du consensus mou. » (page 3). Comme si les préjugés n'étaient pas grammaticalement bien formés ! Comme s'il suffisait d'apprendre des règles de grammaire pour échapper aux préjugés ! Ils ajoutent qu'« une langue qui se priverait du pouvoir de la grammaire livrerait ainsi ses énoncés aux interprétations banales et consensuelles fondées sur l'évidence... » (page 3). Ceci est tout à fait inexact. Si une langue se privait de la grammaire, elle ne serait plus une langue mais, dans le meilleur des cas, un ensemble de signaux. D'autre part, une des particularités de tout préjugé, c'est qu'il est formellement cohérent, en tant qu'il met le plus souvent en relation des propositions vraies<sup>19</sup>. Leur réduction exige souvent un long et pénible travail, un travail de critique conceptuel et non pas un travail de grammaire. Et ce travail n'est guère envisageable dans une classe élémentaire ou une classe de collège. Par exemple, Pierre Bourdieu décrit ainsi une partie du travail scientifique : « Seule une disposition rigoureusement critique peut dissoudre les certitudes pratiques qui s'insinuent dans le discours scientifique à travers les présupposés inscrits dans le langage ou les préconstructions inhérentes à la routine des discours quotidiens sur les problèmes sociaux, bref à travers le brouillard de mots qui s'interpose sans cesse entre le chercheur et le monde social. »<sup>20</sup>

Si, comme le dit Freud, « L'exemple est la chose même. », on peut conclure que cet exemple montre comment il ne faut pas enseigner la grammaire et comment il ne faut pas enseigner l'observation.

### ***LA LEÇON DE GRAMMAIRE (L'OBSESSION DE LA QUÊTE DU SENS)***

Arrivés à ce point de confusion intellectuelle où la grammaire (confondue avec le langage) devient une sorte de démiurge de la réalité, la voilà qui s'anime et devient linguiste en mission : « Mettre les mots ensemble [...] telle est la mission essentielle de la grammaire. » (page 6) « Les langues [...] exercent sur les mots un pouvoir grammatical (page 1) ; « Les langues [...] ont confié à la grammaire la mission de les [les choses et les êtres] remettre ensemble au gré de l'imagination et de l'intelligence illimitées des hommes. » (page 6) ; « Les langues exercent ce pouvoir grammatical grâce à ce que l'on appelle des 'indicateurs de

<sup>18</sup> Evelyne Charmeux écrit (article cité) : « Le premier étonnement passé devant ce lyrisme échevelé, c'est une intense rigolade qui saisit le lecteur devant ce « pouvoir » de la grammaire, qui irait « plus loin que l'œil » !

<sup>19</sup> Un tel exercice peut être envisagé en classe de philosophie (raison et opinion...) à condition que les élèves aient reçu une vraie formation en grammaire et en vocabulaire.

<sup>20</sup> Pierre Bourdieu, *Leçon sur la leçon*, Paris, Editions de minuit, p. 34.

fonctions' » (page 7) ; « C'est la grammaire qui dicte sa loi aux phrases et aux textes et non le contraire : elle les convoque en fonction des besoins de l'analyse. » (page 9).

Ces pouvoirs sont si extraordinaires que « La puissance créatrice de la grammaire distribue des rôles aux êtres et aux objets que l'on évoque... » (page 1) ; « Elle pare les êtres et les objets de certaines qualités...(page 1) ; « Pour chaque leçon, on présente des phrases propres à mettre en évidence un mécanisme, on invite à la manipulation et à la réflexion et on propose enfin des exercices systématiques afin de maîtriser ce fait grammatical. » (page 9).

Afin d'éviter que l'apprentissage de la grammaire soit ennuyeux, on propose de considérer que la grammaire est une sorte de metteur en scène mettant en place les acteurs : « les indicateurs de fonction [...] distribuent aux mots-acteurs les rôles que chacun ensemble ils vont avoir à jouer dans la scène qui est évoquée. » (page 7) ; « Les « indicateurs de fonction » sont de « véritables directives de mise en scène » (page 7)

Sans doute pour être plus pédagogique, c'est-à-dire plus ludiques, les auteurs expliquent : « Dans la phrase : « la chèvre de Monsieur Seguin tua le loup' [...], c'est la chèvre qui est responsable de la mort du loup parce que le mot 'chèvre est placé **avant** 'tua' et que le loup ne vient qu'**après**. » (page 7). Que vaut cette explication ? Si j'écris la phrase à la forme passive : « Le loup fut tué par la chèvre de Monsieur Seguin. », dois-je dire que c'est la chèvre qui est responsable de la mort du loup parce que le mot 'chèvre est placé **après** 'fut tué' et que le loup ne vient qu'**avant**. » ou dois-je dire que c'est le loup qui est responsable de la mort de la chèvre parce que le mot loup est placé **avant** 'fut tué' et que le mot 'chèvre' est placé **après** le mot 'loup' ? Et si la 'chèvre' est 'responsable' de la mort du loup, ne transporte-t-on pas une simplification outrancière en difficulté dans la compréhension sémantique de 'responsabilité' ? A force de simplifications grammaticales, on arrive à des incohérences grammaticales.

Exemple encore. « Monsieur Seguin n'est pour rien dans la mort du loup parce qu'il est lié à 'chèvre' par la préposition 'de' » (page 7). Mais 'chèvre' aussi est lié à « Monsieur Seguin par la préposition 'de', et pourtant... Ne serait-il pas plus simple de faire un usage productif de quelques mots techniques, plus abstraits, mais à portée de compréhension des jeunes élèves comme 'verbe', 'sujet', 'complément', 'complément de nom', 'complément d'objet', 'direct', 'indirect' ? Ne serait-il pas plus simple, plus productif d'« identifier le sujet » avant le CE2, puisqu'il semble être « le responsable d'une action » ? (page9) En effet, on peut raisonnablement supposer qu'une élève de quatre ans capable de « mettre ses pas sur ceux de Copernic » doit pouvoir accéder à l'abstraction « sujet du verbe » sans être atrocement agressée. Si une « leçon de grammaire doit être conduite dans l'esprit des 'leçons de choses' » (page 10), on ne peut pas installer pour l'éternité les jeunes élèves devant la contemplation d'une phrase sans en nommer les éléments constituants comme si on renonçait ou reportait toujours la nomination des « pétales », de la « tige », des « racines », des « feuilles » d'une fleur !

A partir de ces exemples, il est trop simple de montrer que cette réforme ne sort pas des impasses dans lesquelles s'enferment les réformes précédentes dont elle est la copie réelle même si elle s'en défend formellement. D'un côté, on voudrait « faire de la science » lorsqu'il s'agit d'initier aux règles grammaticales élémentaires pour pouvoir bien lire et bien écrire ; d'un autre côté, on simplifie tellement les conditions de présentation du fonctionnement grammatical d'une phrase que l'on peut conclure n'importe quoi. D'un côté, une surcharge inutile et une conception fantaisiste et complètement fausse du travail réel de la science,



inaccessible à des élèves ou des collégiens ; d'un autre côté, une simplification à usage ludique, empêche d'accéder à la précision.

Si l'on considère l'ensemble du programme des « leçons de grammaire », on y trouve une référence obsédante au « ludique », à la fabrication du « sens », à la « communication ». Evidemment, cela conduit les auteurs du rapport à soutenir les propositions les plus déconcertantes et les plus invraisemblables, ainsi : « Sans reconnaissance de l'organisation grammaticale d'une phrase, il n'y a pas de construction du sens... » (page 12) Est-il nécessaire de savoir que dans la phrase - « Je mange un gâteau. » - , « Je » est sujet du verbe, que « gâteau » est complément d'objet direct... pour que le sens échappe et que les sens soient bouleversés ?

Sans doute pour ne pas surcharger les jeunes têtes de notions inutiles, les auteurs écrivent qu'il « ne s'agit pas de « 'faire de la grammaire' avec des élèves de cours préparatoire . *Il ne s'agit nullement de leur apprendre* à reconnaître et à nommer natures et fonctions des mots et groupes de mots... » (page 13). Cependant, ils doivent être capables de manifester un *sens aigu de la grammaire*. » Phrase énigmatique, d'autant que cet apprentissage de la grammaire reporte toujours à plus tard... l'apprentissage de la grammaire. « Au cycle 2 [...] *on se contentera* de nommer au CE1 le verbe, le groupe sujet, le groupe objet, le groupe lieu et le groupe temps. » (page 13) puis, « *Il ne s'agit en aucune façon d'analyser* un mécanisme ni bien sûr de le *nommer*. » Comment pourrait-on avoir un 'sens aigu' de la vision sans mots ? D'autant que les mêmes auteurs indiquent que « L'acte de 'mettre en mots' [...] est la première étape de la pensée... » (page 4), que « cette *nomination*, procède toujours d'une intention [...] *on nomme* ce qui va servir à mieux comprendre... »

Lorsqu'on entre dans le vif du sujet, au cycle 3, tout apprentissage positif est présenté comme un « On ne s'interdira pas de... », « Pourquoi se priver d'une entrée dans la grammaire... » (page 16) ; « Il pourrait donc être utile... » (page 16) ; « on réservera l'usage des articles partitifs pour le collègue 'il mange du pain.' » (page 17) Etc. Soumis à un tel régime, les jeunes élèves ne risquent-ils pas de mourir d'inanition ?

Sans doute pour les aider à mieux penser, on leur suggère des exemples à leur portée. Le temps est-il un « complément essentiel », « Le match a duré 90 minutes. », « Pendant 90 minutes, les équipes se sont livré un combat acharné. » et, plus loin : « Les Parisiens ont marqué trois buts à Lyon. », « A Lyon, les Parisiens ont marqué trois buts. » (page 20). Lorsqu'on en vient au « complément du nom », « Le gardien de l'équipe de France », « Le gardien français », le gardien qui défend les buts de l'équipe de France. » (page 21), exemples repris en collège (page 29)

Lorsqu'on en vient aux expansions et réductions du groupe nominal, on écrit : « 'Le terrain d'entraînement du club' pourra se réduire à [...] notre terrain. » (page 30) Les reprises et anaphores sont illustrées par « L'arrière de l'équipe de France a plaqué son adversaire. Il a évité un essai. Ce joueur est réellement très efficace à son poste. »

Cette façon d'entrer en grammaire ressemble étrangement à un refus de transmettre la grammaire ou bien, comme aurait pu l'écrire l'éminent membre de l'académie française, à botter en touche. Ne risque-t-on pas de transformer rapidement et à coup sûr l'étude du « *joueur* » comme sujet grammatical en sujet de discussion sur le football ? En faisant preuve d'une si grande imagination littéraire, les trois auteurs risquent d'être effectivement « compris », comme ils disent, « au plus juste de leurs intentions. »

## PARADOXES PHILOSOPHIQUES

On ne peut pas manquer de signaler de graves erreurs théoriques qui montrent l'état de délabrement avancé de toute rationalité au sein du ministère de l'éducation nationale.

« L'acte de 'mettre en mots' [...] est une décision humaine intelligente... » (page 4). En effet, cette thèse n'est soutenable que si l'on considère qu'il existe une pensée sans mots et présuppose l'existence d'une intelligence antécédente à l'intelligence. Il est tout à fait consternant de lire de telles formulations dans un texte écrit par des linguistes comme si Rousseau n'avait jamais écrit. Dans son *Essai sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*<sup>21</sup>, il s'interroge sur la possibilité de l'institution des langues: « comment elles purent commencer à s'établir. Nouvelle difficulté [...]. Car si les hommes ont eu besoin de la parole pour apprendre à penser, ils ont eu bien plus besoin encore de savoir penser pour trouver l'art de la parole. » (p.87), il met en évidence un nouveau paradoxe lorsqu'il s'interroge sur le passage du signe naturel « le cri de la nature », au signe linguistique ; ce passage suppose un pacte linguistique, mais cet accord suppose l'existence d'un objet capable de le réaliser, un langage: « la parole paraît avoir été fort nécessaire pour établir l'usage de la parole. » (p.89). Mais il y a plus. Si l'intelligence préexiste au langage, tout ce qu'on apprend, notamment dans le cadre scolaire, devient secondaire, voire superflu. Ou bien il faut supposer que l'apprentissage de la langue n'est qu'un moyen d'« expression ». Nouvelle difficulté redoutable, car la « pensée n'existe que lorsqu'elle a pris une forme objective<sup>22</sup>, celle de la parole ou de l'écrit.

« L'acte de 'mettre en mots' [...] est la **première étape** de la pensée scientifique... » Il serait plus juste de considérer que la « mise en mots », soit par exemple la formulation d'une loi, est la **dernière étape** de la « pensée scientifique ». En toute rigueur, la première étape de la pensée scientifique est la prise en compte de l'impossibilité de « mettre en mots » quelque chose qui apparaît d'abord sous la forme d'une incohérence, d'une contradiction, d'une aporie...

« On nomme ce qui va servir à mieux comprendre comment marche le monde... » (page 4) Cet aspect de la langue n'a pas grand-chose à voir avec la grammaire. En outre, cet énoncé contient une grave erreur historique. On nomme d'abord les objets en regard de leur **utilité vitale** et non en fonction d'un **besoin de connaissance**. Par exemple, si en France, on distingue à peine un « chameau » d'un « dromadaire », la langue arabe dispose de plus de cinquante mots pour désigner ce que l'on appelle « chameau ». Mais cela n'a rien à voir avec une « compréhension de la marche du monde ». Ces distinctions sont liées aux besoins et à l'utilité du « chameau » et non à la connaissance du chameau.

« La loi de gravitation universelle [...] s'impose aussi bien au caillou qu'à la force qui maintient la lune en orbite ». Nouvelle grave confusion entre **réalité concrète** et **réalité pensée**. En effet, la lune, comme le caillou ignorent complètement la « loi de gravitation universelle » et leur mouvement respectifs existaient bien avant que Newton ne les décrivît dans une loi générale.

<sup>21</sup> J.-J. Rousseau, *Essai sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Editions sociales, . Voir aussi *Essai sur l'origine des langues*, Paris,

<sup>22</sup> Voir Hegel, *Propédeutique philosophique*, ouvr. cit.

## **REMARQUES PEDAGOGIQUES**

### **LES FINALITES DE L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE**

Positivement, au travers de ce qu'on appelle « apprentissage de la grammaire », il s'agit de continuer à organiser le contrôle de la **parole**, mais par d'autres moyens, les premiers moyens mis en œuvre, soit les programmes de 2002, n'ayant pas atteint leur objectif<sup>23</sup>. Donc, si ce rapport affirme vouloir revenir à un enseignement de la grammaire, celui-ci ne vise nullement un apprentissage de la **langue**, mais un contrôle de la **parole**.

Face à la débâcle générale du système d'enseignement et aux protestations légitimes des parents<sup>24</sup>, le ministère de l'éducation nationale est obligé de manœuvrer en recul. Après des déclarations tonitruantes sur l'apprentissage de la lecture, l'arithmétique, on peut tout simplement constater qu'il recule formellement, mais que sur le fond, et cela est très visible dans ce *rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*. Il continue d'achever son entreprise de destruction de l'instruction au profit d'une **éducation à la communication**. Quelles sont les finalités de l'apprentissage de la grammaire ? Le rapport n'en voit qu'une, la **communication**. En effet, on écrit : « la maîtrise de la langue orale et écrite, c'est la capacité pour chaque élève de se faire comprendre au plus juste de ses intentions et de comprendre l'autre avec autant de respect que d'exigence. » (page 32) et qu'un : « apprentissage rigoureux et programmé de la grammaire [est justifié] par « notre volonté de communiquer au plus juste de nos intentions ».

Même les critiques les plus sévères s'alignent sur les finalités de l'apprentissage de la grammaire. Par exemple, Evelyne Charmeux écrit : « Faire de la grammaire, c'est étudier le fonctionnement de l'outil de **communication** qu'est la langue, afin de mieux maîtriser ce fonctionnement, et d'affirmer, grâce à cette connaissance, sa liberté de citoyen digne de ce nom. » Or, telle qu'elle est corsetée, la communication moderne est très largement un instrument d'asservissement.

Ecrire que ce qui « justifie et légitime [...] un apprentissage rigoureux et programmé de la grammaire », c'est de « manifester notre volonté de communiquer au plus juste de nos intentions » et d'« être compris comme je l'espérais » ne peut qu'enfermer tous les discours dans des phrases « banales et consensuelles fondées sur l'évidence, la routine et le statu quo. » (page 3), ce que les auteurs du rapport prétendent combattre. Limiter un programme d'apprentissage de la grammaire à la « communication de ses intentions » peut bien convenir à la fixation d'un rendez-vous chez le dentiste ou à l'achat d'un billet d'avion, certainement pas à « écrire contre le conformisme » (page 3). Qui ne garde pas en souvenir ces phrases de

<sup>23</sup> En réalité, cette réforme avait atteint son objectif au-delà de ses espérances, en empêchant les élèves de pouvoir communiquer par la parole et l'écrit.

<sup>24</sup> Laurence Debril, « Quel enseignement pour la grammaire? », in *L'Express*, 29 novembre 2006. « En octobre, un sondage mené par TNS Sofres révélait que, pour 73% des parents, la grammaire et l'orthographe étaient moins bien enseignées qu'avant.

Nietzsche : « De tous les écrits, je n'aime que ceux que l'on trace avec son propre sang. Ecris avec du sang et tu verras que le sang est esprit. Il n'est pas facile de comprendre un sang étranger : je hais tous les oisifs qui lisent. Quiconque connaît le lecteur ne fait plus rien pour le lecteur. [...] Celui qui trace des maximes avec du sang ne veut pas être lu, mais veut être appris par cœur. »<sup>25</sup>

Tout se passe comme si l'école avait renoncé à transmettre la culture. On écrit et apprend à écrire pour mieux écrire. On parle et on apprend à parler pour mieux parler. Et surtout, on apprend à écrire, à lire et à parler pour mieux penser. Il faut encore faire retour aux fondateurs de l'école de la Troisième République pour retrouver un souffle humaniste. Dans son *Cours de pédagogie*, Gabriel Compayré écrit : « L'étude de la langue française vaut d'abord par elle-même. Qui pourrait en contester l'utilité pratique immédiate ? On ne devient véritablement un homme que par le pouvoir d'exprimer sa **pensée** avec correction et netteté. On n'est un citoyen qu'à la condition de parler la langue nationale, la langue de ses concitoyens. La connaissance de la langue est d'ailleurs la clef de toutes les autres connaissances. La langue usuelle nous met en communication avec nos semblables et satisfait aux besoins de la vie. La langue littéraire nous ouvre les trésors de la **pensée** humaine, et la technologie ceux de la science bien faite.

Mais l'étude de la langue vaut aussi par son influence sur l'éducation intellectuelle. Savoir sa langue, c'est savoir **penser**. La richesse du vocabulaire dont vous disposez correspond à l'abondance des idées que vous possédez : autant de mots nouveaux ajoutés à ceux que vous connaissez déjà, autant de conquêtes de votre esprit sur l'inconnu. D'autre part, la propriété de l'expression équivaut à la précision de la **pensée**. Enfin la correction grammaticale que vous savez mettre dans la construction de vos phrases est en relation directe avec la logique qui règle vos jugements et vos raisonnements. Apprendre la langue maternelle, ce n'est donc pas seulement acquérir le matériel des mots, c'est, par le maniement du langage, développer et former la **pensée**, dont le langage n'est que l'instrument. »<sup>26</sup>

En revanche, si l'on considère l'ensemble du programme des « leçons de grammaire », à aucun moment il ne s'y trouve indiqué que l'étude de la grammaire, en tant qu'elle est une partie de l'étude de la langue est

- une introduction élémentaire à la logique et aux catégories de la logique (Voir Hegel, « La grammaire est... la philosophie élémentaire. », *Textes pédagogiques*). Ce texte figure en exergue du texte fondateur de SLECC.

- Une introduction à et dans la culture en tant qu'elle est une introduction à la pensée et à penser (Voir George Steiner : « La grammaire est le nerf de la pensée. », *Le château de Barbe-Bleue* »)

- Une introduction nécessaire à l'apprentissage de la lecture et de l'explication de textes qui suppose de retrouver leur mode de construction. (Voir Nietzsche : « Pourquoi a-t-on besoin de pédagogues ? Pour apprendre à lire, à écrire et à penser. », *Le crépuscule des idoles*)

---

<sup>25</sup> F. Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*.

<sup>26</sup> G. Compayré, ouvr. cit.

- Une introduction nécessaire à l'apprentissage de l'écriture qui présuppose la maîtrise des règles élémentaires de grammaire et qui est aussi l'occasion de l'appropriation des règles de grammaire.

Ce rapport, parce qu'il a reçu l'aval du ministère, de la communauté des savants, etc. donne l'autorisation aux professeurs d'enseigner n'importe quoi n'importe comment. Terminant son analyse du programme de Dühring en matière d'éducation, Engels écrit : « Qu'il nous soit permis de prendre congé de notre sujet, [...] et de résumer notre jugement d'ensemble sur M. Dühring par ses mots : 'Irresponsabilité due à la folie des grandeurs. »<sup>27</sup>

Gilbert MOLINIER  
Paris, le 1<sup>er</sup> janvier 2007

---

<sup>27</sup> F. Engels, *Anti-Dühring*, Paris, Editions sociales, 1969, p.364, traduction d'Emile Botigelli.