

*Quelques remarques sur la grammaire
... principalement
Michel Delord - 2 septembre 2009*

Principalement parce que, pour traiter une question on est souvent amené à parler des questions avec lesquelles elle est liée.

Il y a un parallèle très fort¹ entre les justifications données à l'enseignement, au primaire, des maths *modernes* (justifiant par exemple l'enseignement de la numération basée sur une axiomatique des entiers et sur l'apprentissage des calculs dans différentes bases) et celles données pour l'enseignement d'éléments de linguistique (c'est-à-dire notamment l'enseignement de la notion de groupes et de déterminants²) :

On sait dans les deux cas qu'il s'agit, malgré leurs noms, de conceptions non très récentes puisqu'elles datent en gros de la période 1880-1920 (les déterminants datent des années 1880 et les maths modernes en gros des mêmes années), ce qui sert très souvent mais à tort d'argument pour justifier ces enseignements³.

On sait également qu'il s'agit de conceptions et de concepts qui ont une valeur réelle pour comprendre les réalités auxquelles ils font référence et les problèmes qu'ils tentent de résoudre. La question n'est donc pas la validité de ces concepts (et la critique qui a dit qu'il s'agissait de « trucs d'intellos » ou de parigots est particulièrement faiblarde) mais leurs places dans le cursus. Pour les mathématiques, l'axiomatique de la théorie des ensembles est nécessaire à partir du moment où l'on veut sérieusement étudier des ensembles dans lesquels le tout est égal à une partie, c'est-à-dire les ensembles infinis, en commençant par ce lui des entiers naturels). Ce n'est donc sûrement pas le cas en primaire. Il faut préciser, non en terme d'âge mais en fonction de leur nécessité théorique à partir de quel niveau scolaire il est nécessaire et possible d'enseigner *explicitement* (voir infra) des éléments de linguistique.

Il semble que les notions de groupes et de déterminants doivent être enseignés une fois que les différents types de groupes et de déterminants sont bien connus, autrement on retombe toujours dans le vieux schéma du simple vers le complexe ou de l'abstrait vers le concret.

¹ Dont la matrice commune est encore plus le structuralisme « à la Piaget / Que sais-je ? » que le structuralisme en général.

² J'ai publié la discussion qui a eu lieu sur ce sujet du 29 mai au 20 juin 2007 sur la liste GRIP-Lettres à <http://michel.delord.free.fr/determinant1.pdf>
<http://michel.delord.free.fr/determinant2.pdf>
<http://michel.delord.free.fr/determinant3.pdf>

³ De plus, la notion de groupe n'a pas été introduite dans l'enseignement du français en 1970 mais dans les programmes de cours supérieur en 1938 (c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de ce que l'on appellerait aujourd'hui un niveau *primaire* mais un niveau *collège*)

Cours supérieur 1

"Fonctions des propositions subordonnées à un mode impersonnel.

Analyser les éléments des propositions : le groupe du sujet, du verbe, de l'attribut, des divers compléments (ne pas analyser les éléments d'un groupe[1])."

Cours supérieur 2

"Dans les exercices pratiques d'analyse grammaticale, on décomposera une phrase en propositions, puis chaque proposition en groupes (sujet, verbe, attribut, compléments); enfin, dans chaque groupe, on déterminera, le cas échéant, le rôle des différents termes. On ne séparera pas l'article du nom, le pronom sujet du verbe."

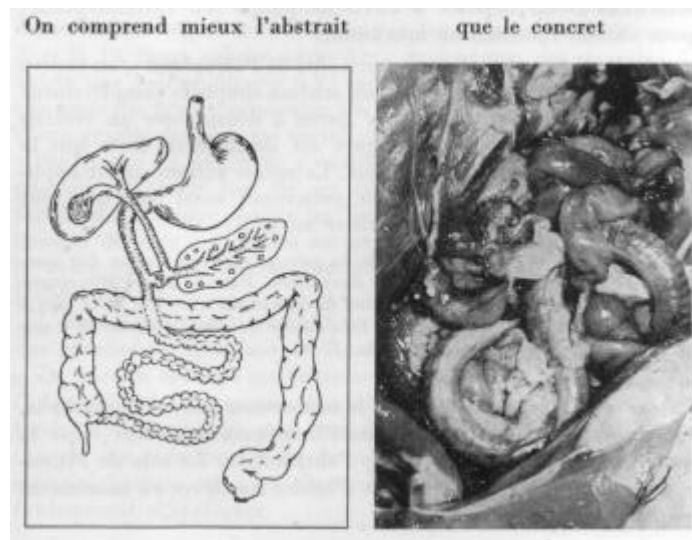
<http://michel.delord.free.fr/pg-francais-cp-cs-fe1923-38.rtf>

*
* *

Une remarque sur le passage du simple au complexe : Si l'on met comme critère de séparation entre les bonnes et les mauvaises méthodes le fait d'aller du simple vers le complexe (simple n'étant pas entendu au sens « compréhensible »), on met aussi en avant, en prétendant qu'il faut aller du simple au complexe, l'idée qu'il faut aller de l'abstrait vers le concret : c'est-à-dire que l'on a un critère qui reste compatible avec ce qui était défendu par les partisans des maths modernes et de l'importation des concepts de la linguistique dans l'enseignement primaire. Et ces partisans étaient logiques car les notions de déterminants et de groupes sont effectivement plus simples que celles de toutes les catégories qu'il comprennent, de la même manière que la notion de mammifère est plus simple que celle de chien et que celle d'animal est plus simple que celle de mammifère. Ce passage du simple au complexe comme principe des méthodes d'enseignement a malheureusement été défendu - notamment à propos des méthodes de lecture - par un certain nombre d'anti-pédagogistes (Marc Le Bris n'est pas le seul) et il est assez logique en ce sens

- i) qu'ils ne comprennent pas complètement les effets néfastes de l'influence du structuralisme sur l'enseignement
- ii) qu'ils se retrouvent à défendre en français l'enseignement des groupes et déterminants en primaire (et qu'ils soient incapables de critiquer les thèses de Stella Baruk en mathématiques).

Il faut également remarquer que Ferdinand Buisson est un de seuls à voir les limites de la compréhension de l'enseignement comme passage du simple au complexe⁴ (Par exemple, Gabriel Compayré l'utilise exclusivement positivement), probablement parce qu'il a compris la dégénérescence formaliste de la méthode intuitive⁵ dans la première moitié du XIX^{ème} siècle, dégénérescence formaliste qui est aussi un des aspects des maths modernes et de l'introduction de la linguistique dans l'enseignement primaire. Enfin, il ne faut pas étendre la condamnation du passage de l'abstrait au concret décrite *supra* à celle de l'utilisation de situations d'apprentissage initiales simplifiées qui sont en ce sens plus abstraites comme le montre la fameuse image intitulée «*On comprend mieux l'abstrait que le concret* » tirée du livre de G. Glaeser *Mathématiques pour l'élève professeur* (Herman, 1971)



*

⁴ Ceci explique peut être aussi pourquoi un certain nombre d'anti-pédagogistes ont vu chez Ferdinand Buisson « explicitement le constructivisme pédagogique » (B. Appy) ou « les germes du pédagogisme » (Marc Le Bris)

⁵ Cf F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873* :

« Mais de telles réformes ne s'improvisent pas, et, tant que l'esprit nouveau n'a pas fait à son image les intelligences et les institutions, rien n'est changé ; sous les noms nouveaux, c'est la vieille routine qui se perpétue. C'est ainsi que, par une apparente contradiction qui a souvent étonné les observateurs superficiels, les exercices d'intuition et de pensées imaginés, comme le mot l'indique, pour développer les sens, le jugement, la raison, étaient devenus en Allemagne et en Suisse, aussitôt après la mort du maître et même en ses dernières années, une puérile et mécanique récitation de formules abstraites. »

http://michel.delord.free.fr/fb_intuit.pdf

Quelques remarques, basées de toutes façons sur la reconnaissance de la notion de progression et de pré-requis pour aborder une question⁶,

1) *Enseignement explicite ou implicite d'une notion en grammaire*⁷. Il faut distinguer deux choses : le fait qu'une notion soit au programme - qui signifie un enseignement explicite de cette notion - et le fait qu'elle soit utilisée - sans être nommée - à un niveau donné. Cette distinction n'est possible que si l'analyse grammaticale et l'analyse logique sont au programme puisque, si ce n'est pas le cas, les notions grammaticales « enseignées » ne sont plus là que pour « favoriser la compréhension des textes », ce qui est effectivement le but de l'enseignement mais qui, formulé ainsi surtout dans le contexte actuel, signifie que la grammaire n'aurait pas de valeur en elle-même en n'étant considérée que comme un outil (de plus au mauvais sens du terme).

Prenons comme exemple les notions de sujet / groupe sujet :

D'abord – et dès la maternelle - on peut, à propos de « Un lapin mange une carotte dans le jardin » poser la question « Qui mange une carotte dans le jardin ? » et l'élève peut répondre « Un lapin » sans que le mot sujet ne soit employé. On peut même subodorer qu'aucun élève ne répondra simplement « lapin » à cette question, c'est-à-dire qu'il répondra en fait par le groupe sujet sans que le mot groupe-sujet soit prononcé et sans qu'il soit au programme.

Ensuite, si la phrase est « Un lapin blanc mange une carotte dans le jardin », si on pose la question « Qui mange une carotte dans le jardin ? », la réponse peut être : « Un lapin blanc » sans que la notion de groupe-sujet soit au programme.

Par contre, si la notion de groupe-sujet n'est pas au programme, on peut demander l'analyse grammaticale de *lapin* mais pas celle de *Un lapin blanc*.

2) *Formation des enseignants* : ceci donne donc une raison de plus pour que tout enseignant possède un niveau de formation supérieur au niveau pour lequel il enseigne ; c'est pour pouvoir avoir en tête au moment où il enseigne à un niveau donné le cadre théorique, c'est-à-dire la suite du programme. Pour ce qui nous intéresse, c'est-à-dire l'enseignement de la grammaire en primaire, il est donc nécessaire qu'il ait en tête une certaine formation à la linguistique même si les notions de linguistique ne sont pas au programme du primaire⁸. Et il est encore plus indispensable d'avoir ces notions en tête si, comme le GRIP, on prétend écrire des programmes et des progressions, ce qui est une toute autre histoire que de les enseigner.

⁶ *Les pré-requis sont-ils utiles?* <http://www.ams.org/notices/199705/comm-holyoke.pdf>

⁷ C'est bien sûr également valable pour les autres matières.

⁸ Il en est de même pour les mathématiques ; il faut avoir en tête au moins une formation minimale sur les « maths modernes » (structures algébriques ,par exemple) pour comprendre pourquoi il ne faut pas enseigner directement un certain nombre de notions en primaire. La position de JP Ferrier qui pense qu'il est inutile et même dangereux de faire une formation sur ces notions - puisque cela reviendrait selon lui à calquer nos positions sur celles de la didactique - me semble d'autant plus fâcheuse qu'elle sera sûrement approuvée par tous les démagogues qui n'abordent pas - soit disant pour ne pas critiquer les collègues - la question de la faiblesse de formation des enseignants.

3) Limites des contenus de l'enseignement scolaire⁹ :

Le but de l'enseignement de la grammaire à chaque niveau scolaire n'est pas d'être capable de faire l'analyse grammaticale et logique de n'importe quelle phrase de français¹⁰ (sous le prétexte de s'intéresser au *français vivant*) mais de faire, à un niveau donné, l'analyse de phrases qui correspondent aux programmes de grammaire de ce niveau¹¹.

Une autre question à préciser, d'autant plus importante que le fond négatif des réformes est la dislocation des cursus¹², est le contenu de ce qui fait la limite entre le primaire et le secondaire pour l'enseignement du français et de la grammaire, c'est-à-dire ce qui dépasse immédiatement « *la pratique sûre de la langue écrite et orale* ». Pour ne pas commettre

⁹ Je ne parle pas ici des limites de ce qu'il est convenu d'appeler « les contenus livresques » qui ne sont 'dépassables' ... que lorsqu'on les a déjà atteints.

¹⁰ Marc Le Bris écrivait dans sa proposition de texte sur la grammaire de janvier 2007 :

« Cycle III:

Compétences attendues :

- . Pour un mot quelconque d'une phrase quelconque, reconnaître la nature, éventuellement le genre et le nombre, puis la fonction et le mot auquel il se rapporte dans la phrase. (analyse grammaticale)
- . Décomposer une phrase quelconque en ses diverses propositions (indépendante, principale, subordonnée relative ou conjonctive); identifier la fonction des subordonnées. (analyse logique)
- . Identifier un groupe de nom, trouver sa fonction dans la phrase, et identifier ses expansions (complément du nom, épithète, proposition subordonnée relative). »

¹¹ Si l'on vise ce but – analyser un mot quelconque d'une phrase quelconque - , on force les élèves à analyser des expressions qui ne rentrent pas dans les limites de ce qui est analysable avec leurs connaissances grammaticales « classiques » et on est de toutes les façons poussé soit à intégrer des notions de linguistique à tous les niveaux de l'enseignement primaire, soit à dire qu'il y a des sous-entendus et en fait à analyser non pas le texte donné mais un autre texte qui est, lui analysable, dans le cadre théorique donné (l'utilisation du sous-entendu permettant de remplacer le mot à analyser par un autre mot était une pratique courante dans les années 60). Voir l'exemple de l'analyse de « *mien* » dans « *qui est mien* » donnée par Marc Le Bris dans le message « Re: les méfaits des déterminants du 19 juin 2007 » (<http://michel.delord.free.fr/determinant3.pdf> , page 32 ssq)

Nicolas :

3. Pour faire plaisir à Marc, du Proudhon :
"Il faudra que je partage le pain que j'ai gagné, qui est *mien*, avec l'étranger que je ne connais pas."

4. Difficile ici [pour « *mien* », MD] de voir des pronoms.

Marc : Ben si ... "qui est mien" ... "qui est (le) mien". Si un de mes CM m'analyse ça comme un pronom qui remplace 'mon pain', je lui dis bien. Même si la nuance d'adjectif qui tu y vois y est bien ... Je vais te donner un autre exemple de CM où des "adjectifs déterminatifs" sont, à mon goût, bien plus 'adjectifs' presque qualificatifs que 'déterminatifs'. Et qui devrait susciter une discussion avec les élèves dans un CM bien tenu.

....

Je ne vois aucune raison d'analyser « mien » comme pronom (Voir mon argumentation du 20 juin 2007 11h04, page 38 du même fichier) et ce qui me semble le plus critiquable est l'argument donné pour la justifier :

Marc : Simplement, la grammaire n'est pas une science exacte. Et il y aura certainement des instits qui privilégieront le côté adjectif, et d'autres le côté déterminant. De même, pour 'mien' et 'le mien', d'autres encore y sentiront plus un pronom qu'un adjectif possessif ... et inversement. Juste pour te dire qu'il y a plusieurs façons de voir.

Et plus bas

Marc : Ainsi, comme je crois qu'il n'y a pas un seul système, je milite simplement pour que nous ne remplacions pas un dogmatisme par un autre.

¹² Le fond des réformes - *l'enseignement conceptuel des rudiments* comme forme dégénérée du passage de l'abstrait au concret de l'époque de l'influence du structuralisme sur l'enseignement* - est d'ailleurs beaucoup plus une *secondarisation* ou une *universitarisation* du primaire qu'une *primarisation* du secondaire.

* Cf <http://michel.delord.free.fr/buissonbook/intuition.pdf> , page 24.

d'erreurs sur cette limite, il ne faut tout d'abord pas en commettre sur le contenu de l'enseignement primaire et en particulier ne pas commettre l'erreur qui consiste à caractériser l'enseignement primaire comme enseignant les mécanismes¹³ sous des prétextes tenant en général à la psychologie de l'enfant, enfant qui n'aurait pas besoin de preuves de ce qu'on lui enseigne soit parce qu'il n'a pas l'âge de les comprendre (voir Piaget) soit parce que sa forme d'esprit, qui croit avant tout à l'autorité du maître, la rendrait inutile.

En mathématiques, il est clair que ce n'est pas l'enseignement d'automatismes ou de mécanismes qui caractérisent l'enseignement primaire dont le but est « *la pratique sûre du calcul et des constructions géométriques* » puisque des démonstrations doivent y être enseignées. La caractéristique de ces démonstrations - outre le fait que les caractéristiques de toute démonstration dépend du contenu de ce qui est démontré, c'est-à-dire du niveau d'enseignement - est qu'elles sont enseignées mais non demandées à l'élève. Une des caractéristiques du secondaire est que l'on y demande la rédaction de démonstration par l'élève.

4) Il ne faut pas confondre l'ordre dans lequel une leçon est faite (partir de l'exemple pour aller à la règle) avec ce qui peut être écrit dans un livre pour l'élève qui a justement déjà suivi la leçon et dans lequel la règle précède l'exemple. Historiquement la première démarche est celle que l'on appelle méthode intuitive et que certains semblent croire pédagogue car elle a une part inductive (alors que toute méthode d'enseignement sérieuse est à la fois inductive et déductive). Cette démarche, recommandée pour toutes les matières par les instructions de 1882¹⁴, l'est en particulier pour l'enseignement de la grammaire. Par exemple cet extrait du manuel de pédagogie employé dans les écoles normales des années 1920/30 :

Toute leçon de grammaire doit toujours être déduite d'une phrase écrite au tableau noir : l'exemple doit précéder la règle que l'enfant est appelé à découvrir lui-même, et non venir la confirmer, l'illustrer on quelque sorte, après qu'elle a été énoncée comme un axiome.

http://michel.delord.free.fr/bremond_238-248-grammaire.pdf

5) Vous trouverez à http://michel.delord.free.fr/leif_analyse_141-144.pdf , l'extrait du cours de pédagogie pratique de Leif publié en 1959, qui décrit donc à peu près ce qui était enseigné aux normaliens des années 60.

¹³ Ce qui est doublement faux :

- i) l'instruction publique ne se réduit pas aux mécanismes, réduction qui a été celle de la loi Falloux qui est la négation de
- ii) caractériser ainsi l'instruction primaire reviendrait à dire que les niveaux secondaires et supérieurs n'ont pas à enseigner de mécanismes.

¹⁴ Instructions de 1882

La méthode à suivre s'impose d'elle-même : elle ne peut consister, *ni dans une suite de procédés mécaniques*, ni dans le seul apprentissage de ces premiers instruments de communication : la lecture, l'écriture, le calcul, *ni dans une froide succession de leçons exposant aux élèves les différents chapitres d'un cours.*

La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les enfants savent, et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, *il les conduit, par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits, à découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou inversement les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliquées.*

Il montre bien un tournant dans la conception de l'enseignement de la grammaire¹⁵.

S'il reconnaît l'importance de l'analyse,

L'analyse C'est l'exercice grammatical essentiel. Toute l'étude de la grammaire doit mener à l'analyse et c'est par l'analyse que l'étude des formes et des fonctions prend son sens. Car il s'agit, en définitive, de comprendre les phrases et de les construire. C'est par l'analyse que se fait la liaison entre l'enseignement grammatical, qui est préparatoire, et la lecture et l'expression, qui sont les véritables buts de l'étude de la langue. Lire et écrire correctement et avec précision suppose toujours une analyse plus ou moins consciente.

c'est aussitôt pour critiquer la nature même de ce que sont l'analyse grammaticale et l'analyse logique

On distinguait autrefois l'analyse grammaticale et l'analyse logique. Outre que les termes étaient fort mal choisis, aucun élève, et peut-être aucun maître n'ayant jamais compris ce qu'ils pouvaient réellement signifier, la distinction ainsi faite était absolument artificielle. Il s'agissait, en fait, de l'analyse des mots pris un à un, exercice aussi fastidieux que contestable ; et de l'analyse des propositions, consistant dans le décompte de celles-ci et dans leur qualification, exercice presque sans signification. L'enfant se cassait la tête pour savoir s'il fallait dire que tel mot qualifie, détermine ou modifie tel autre. Il s'amusait à compter « les verbes à un mode personnel », ce qui lui donnait le compte des propositions. Il se tourmentait pour savoir si les propositions coordonnées sont ou ne sont pas des indépendantes et il s'embarrassait dans les propositions participes et infinitives. Le bénéfice intellectuel était très voisin de zéro .

et les remplacer, en s'appuyant sur des exemples réels mais le plus souvent limites, par exemple, par une analyse en terme de groupe conçue comme négation complète de l'analyse grammaticale et de l'analyse logique, :

Il faudrait, et on le pourrait facilement et avantageusement, faire même l'économie des termes proposition principale et proposition subordonnée. Cette distinction oblige à penser : j'ai lu le livre - que vous m'avez prêté, ce qui ne correspond pas à la pensée réelle qui est : j'ai lu - le livre que vous m'avez prêté. L'objet est tout ce deuxième groupe qui comprend à son tour le mot principal livre et sa détermination par la proposition, équivalente d'un complément ou d'un épithète. Le décompte des propositions cache la structure réelle de la phrase au lieu de la découvrir, et empêche d'apercevoir le jeu fécond des équivalences qui donne l'aisance de l'expression.

Cet exemple est une excellente illustration de la confusion entretenue puisqu'il ne distingue pas, dans le cursus, les places aux quelles doivent être enseignées respectivement l'analyse grammaticale et logique (qui correspond à la coupure *j'ai lu le livre / que vous m'avez prêté*) et une vision disons plus 'syntagmatique' (*j'ai lu / le livre que vous m'avez prêté*) qui ne peut en fait être comprise qu'une fois que la précédente est acquise, ce que Joseph Leif reconnaît en partie - pas pour l'analyse logique - lorsqu'il écrit ensuite « *Naturellement, cette analyse poussée à fond, suppose la connaissance des espèces de mots, de la morphologie et des fonctions* ».

Michel Delord, 2 septembre 2008

¹⁵ Tournant qui, remarquons-le, n'a rien à voir avec l'influence du constructivisme qui est au contraire une conséquence de ce tournant.