

La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible transposition ?

Marie-France Bishop

Université de Cergy-Pontoise, IUFM de l'Académie de Versailles
Centre de Recherche Textes et Francophonies - EA 1392

mf.bishop@gmail.com



Synergies France n° 6 - 2010 pp. 19-26

Résumé : *Partant des travaux d'André Chervel sur la grammaire scolaire, l'article explore les transformations des approches grammaticales, en proposant une revue des études historiques sur ce point. En ouverture est évoquée la première période qui est celle de la mise en place de la grammaire traditionnelle. La seconde partie de l'article aborde la remise en question de cette grammaire, au moment de la rénovation. L'expérimentation d'une transposition et son échec tendraient à conforter la thèse chervélienne d'une création de l'école, au service d'un projet scolaire et éducatif au sens large.*

Mots-clés : *grammaire scolaire ; rénovation ; discipline scolaire ; instructions officielles*

Abstract: *A history of the difficult connections between recommendation and custom of French grammar, it emphasizes the educational policies of every period. From the sixties, the works of the linguists could have supported the teaching of a renewed grammar. Still, the transfers from a science to another one remain tricky. The official recommendation tends to revert to teaching traditional grammar: an analysis of class situations reassessing the gap between recommendation and custom should permit to determine which linguistic inheritance inspires what is really taught.*

Keywords: *grammar as a school subject; renovation of French teaching; educational politics*

L'histoire de l'enseignement de la grammaire nous est connue grâce au travail magistral d'André Chervel qui en a suivi l'évolution sur trois siècles, jusqu'aux premières années du XX^e siècle. L'intérêt de ses études, dont l'avant-dernier ouvrage représente la somme, est d'avoir souligné deux aspects importants attachés à cette discipline. Le premier est son rôle utilitaire et son inscription dans des projets sociétaux d'éducation populaire. Le second, qui est lié au premier, est l'autonomie de la grammaire scolaire par rapport à toute science de référence. Ces deux points qui ont soulevé de nombreux commentaires et

polémiques vont nous permettre d'envisager les transformations de la grammaire scolaire au milieu du XX^e siècle, en revenant sur les enjeux éducatifs qui lui sont attachés et en interrogeant sa capacité à effectuer une transposition des apports de la linguistique. Dans l'histoire de la grammaire scolaire, trois moments apparaissent. Le premier qui est défini par André Chervel comme l'essor et l'apogée de la grammaire scolaire, s'étend du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e. Le second qui commence dans les années 1950 est lié aux transformations de l'institution et aux évolutions de la discipline, il s'agit de la période de la rénovation qui tente d'introduire des apports linguistiques dans les démarches scolaires. Le troisième moment, actuel, que nous n'évoquerons pas dans cette présentation, correspond à la volonté de « didactisation » de la grammaire.

1- Comment s'installe la grammaire scolaire ?

Partant de l'étude d'un nombre conséquent de grammaires éditées au cours des XVIII^e et XX^e siècles, André Chervel (1977) constate une transformation importante dans l'approche et les contenus grammaticaux à partir de la fin du XVIII^e siècle. C'est l'ouvrage de Charles-François Lhomond, *Eléments de la grammaire française*, publié en 1780, qui, selon son hypothèse, introduit ce changement. Deux points sont particulièrement remarquables. En premier lieu, malgré l'intention affichée de l'auteur, professeur de latin en sixième, le manuel est centré sur l'orthographe française et non plus sur l'apprentissage du latin. Le découpage proposé est celui des parties du discours et des liens qu'elles entretiennent entre elles, ce qui permet de formaliser les accords à l'écrit. Ainsi à la fin de chaque chapitre, les « règles » sont définies, accompagnées d'exceptions et d'exemples : « Pour former le pluriel, ajoutez un « s » à la fin des mots » (Lhomond, 1780 : 5). Le second point est que l'analyse grammaticale n'est plus spéculative et théorique, mais applicative, puisqu'il s'agit d'employer les règles pour résoudre les problèmes orthographiques grâce à la reconnaissance des différentes parties du discours, apprises par cœur. Dans la grammaire de Lhomond, le verbe est la cinquième « espèce de mots » : « Le verbe est un mot dont on se sert pour exprimer que l'on est, ou que l'on fait quelque chose : ainsi le mot être, je suis, est un verbe ; le mot lire, je lis, est un verbe. » (Lhomond, 1780 : 26). Cette présentation brève et minimale facilite la mémorisation, c'est en cela que l'ouvrage représente pour André Chervel la première « grammaire scolaire », catégorie qu'il définit ainsi : « J'appellerai ici "grammaire scolaire" l'ensemble des connaissances grammaticales que l'école livre à son public dans son programme d'étude de la langue française. » (Chervel, 1977 : 20).

Le premier caractère qui détermine la grammaire scolaire à sa naissance est son éloignement de la grammaire explicative, fondée sur l'observation de la langue. Le second est sa destination puisqu'elle n'est plus au service des humanités et de l'apprentissage du latin, mais qu'elle vise un enseignement populaire, celui de l'écriture pour les non latinistes. Ceci explique le succès de la grammaire de Lhomond dans les écoles primaires. Enfin, sa dernière caractéristique est la réorganisation des savoirs qu'elle impose et qu'elle restructure, jusqu'à créer un ensemble cohérent de notions qui prend la place du savoir de référence. Cette particularité est à l'origine du postulat parfois contesté posé par Chervel sur l'autonomie des disciplines scolaires et plus particulièrement de la grammaire :

« On se représente généralement la grammaire scolaire comme une variante, une vulgarisation, une formulation simplifiée des ouvrages mis à la disposition du grand public ou des productions savantes. C'est là une vision erronée. Dès le départ avec Lhomond, mais beaucoup plus nettement à partir de 1820, elle se présente comme un courant grammatical spécifique, aux lignes propres, dont les contours didactiques vont déterminer peu à peu des articulations particulières, des excroissances insoupçonnées, et bientôt même une théorie syntaxique originale. » (Chervel, 1977 :26).

2- La vulgate de la grammaire scolaire

Selon l'hypothèse chervelienne, la grammaire scolaire est une création de l'école qui, mise au service d'un projet social d'acculturation, produit sa propre raison d'être : « Elle se donne comme une vérité absolue et les concepts qu'elle met en place, du complément d'objet direct à la subordonnée circonstancielle sont censés représenter des réalités objectives de la langue. » (Chervel, 1977 : 26). Ce point est capital, car de création au service de l'apprentissage de l'orthographe, cette grammaire est devenue la référence du savoir sur la langue. Toutefois, ces savoirs ne sont pas immuables, ils évoluent, s'additionnent ou s'anéantissent. Ainsi en 1823 l'ouvrage de Noël et Chapsal, *Nouvelle grammaire française, sur un plan très méthodique* reprend le principe de la grammaire générale pour le mettre à la portée de l'enseignement, c'est-à-dire que derrière chaque énoncé, il faut retrouver la formulation logique implicite. Cette approche mentaliste complexifie la présentation des parties du discours. Ainsi, le verbe est défini comme « un mot qui exprime l'affirmation. Quand je dis : *Le soleil est brillant*, j'affirme que la qualité marquée par l'adjectif *brillant* convient au soleil, et le mot *est*, qui exprime cette affirmation, est un verbe. » (Noël et Chapsal, 1823 : 28). Mais, c'est surtout l'analyse des phrases et la recherche d'une structure élémentaire qui complique l'approche grammaticale. En effet, Noël et Chapsal posent comme principe qu'il n'y a réellement qu'un verbe, le verbe *être*, qui est contenu dans tous les autres : « Il n'y a réellement qu'un verbe, qui est le verbe *être*, parce que c'est le seul qui exprime l'affirmation. *Aimer, rendre, dormir, lire, recevoir*, etc. ne sont véritablement des verbes que parce qu'ils renferment en eux le verbe *être* ; en effet, *aimer, c'est être aimant ; rendre c'est être rendant ; dormir c'est être dormant ; lire c'est être lisant.* » (Noël et Chapsal, 1823 : 28).

Jugée complexe et artificielle, cette méthode est vivement critiquée. D'abord par deux ministres successifs de l'Empire, Gustave Rouland en 1857 et Victor Duruy en 1866 qui y voient un risque de détourner les classes populaires de l'école et dénoncent les leçons apprises par cœur sans être comprises. Pour les mêmes raisons, elle est fortement remise en question par les rénovateurs tels Octave Gréard, directeur de l'Instruction primaire de la Seine à partir de 1865, et par le linguiste Michel Bréal (Boutan, 1998) qui prône un appui sur les connaissances spontanées que les élèves ont de la langue. Il semble alors nécessaire de faire appel à une approche plus efficace de la grammaire, répondant davantage aux besoins d'une éducation populaire qui croît dans la seconde partie du XIX^e siècle. La grammaire chapsalienne est abandonnée dans la dernière partie du siècle, remplacée par une forme de vulgate qui connaît une extension remarquable puisqu'en quittant le domaine du second

degré, elle devient l'un des fondements de la pédagogie de l'école primaire. Enseignée dans les écoles normales, elle occupe une place importante dans l'emploi du temps des classes élémentaires qui se focalisent sur la maîtrise de l'orthographe, et les nouveaux maîtres, mieux formés dans les écoles normales depuis 1833, s'en emparent pour en faire un outil pédagogique.

Les grands changements dans l'enseignement de la langue apparaissent au début de la III^e République, liés à un mouvement rénovateur influencé par l'ouvrage du pédagogue suisse, le Père Girard, qui publie en 1844 *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*. Sa démarche s'appuie sur le postulat d'une nature intelligente de l'enfant et d'une éducation qui doit contribuer à développer harmonieusement ses tendances naturelles. Il considère que « les grammaires sont les plaies de l'éducation tout en pensant la servir » (Girard, 1844 : 29) et que la langue s'apprend par l'usage. C'est ainsi que la rédaction va devenir, en théorie, une alternative à la grammaire. Mais quand on observe les ouvrages pédagogiques ou les cahiers d'élèves, on constate que la rédaction arrive en fin de semaine et que l'apprentissage de la langue passe d'abord par la grammaire, la dictée et l'analyse de la phrase. Ces deux dernières restent les reines de la pédagogie du français en élémentaire, en effet, les maîtres de la III^e République sont mal à l'aise avec la rédaction, difficile à enseigner, tandis que la grammaire et l'orthographe sont plus faciles à transmettre et constituent un véritable savoir-faire professionnel. La grammaire qu'utilisent les instituteurs devient un outil pédagogique efficace, car comme l'observe André Chervel (1977 : 171 sqq), en intégrant et créant de nouvelles catégories, comme les compléments circonstanciels vers 1840, l'analyse des fonctions devient accessible par un jeu de questions assez simples : « qui est-ce qui ? qui ? où ? quand ? comment ? ». La grammaire scolaire se développe en un système au fonctionnement interne cohérent, organisé autour du verbe, puis de la proposition et enfin de la phrase découpée en groupes fonctionnels.

3- La rénovation pédagogique de la grammaire à la fin des années 1960

Cette grammaire scolaire connaît une belle longévité, malgré des remises en question internes dont la plus célèbre est certainement celle de Freinet, elle alimente et construit une représentation de la langue que partagent plusieurs générations. Elle répond aussi au projet social et politique d'éducation des classes populaires dans le respect des hiérarchies sociales. Mais, au milieu du XX^e siècle, ce projet se transforme avec le grand courant de démocratisation à l'œuvre depuis la Libération et les changements institutionnels de la V^e République.

Le décret Berthoin de 1959 et plus tard celui de Capelle-Fouchet de 1963 modifient profondément les fonctions de l'école élémentaire. L'entrée de presque tous les élèves en sixième nécessite de redéfinir le niveau à atteindre à la fin du cours moyen, dans le domaine de la langue. Deux options apparaissent dans les débats au sein du ministère et dans les milieux scolaires (Bishop, 2008a). La première consiste à renforcer les horaires et les apprentissages grammaticaux pour préparer le mieux possible à l'enseignement du latin. Il s'agit de consolider les programmes et d'affermir la mémorisation des règles et

des exemples. C'est ce choix qui est fait par les décideurs sous l'influence d'un certain nombre d'inspecteurs généraux, jusqu'au milieu des années soixante. La seconde alternative s'appuie sur une autre conception de l'apprentissage, influencée par les membres du GFEN : elle propose d'adapter les programmes aux possibilités des élèves, de se fonder sur des démarches développant l'intelligence et de prendre appui sur l'expression orale. Si cette conception paraît bien minoritaire au milieu du XX^e siècle, elle va connaître une belle destinée grâce à la commission Rouchette qui est mise en place par le ministre Christian Fouchet en 1963. Cette commission dont la mission semble être au départ d'adapter les programmes à la nouvelle situation scolaire change d'orientation et développe une nouvelle approche de l'enseignement du français et de la grammaire.

La conception de la discipline qui émerge des travaux de la commission s'appuie sur quatre principes énoncés dans le texte final, rédigé en 1966 par l'un de ses membres, Louis Legrand, responsable du service de la recherche pédagogique de l'IPN¹. Ce texte connu sous le nom de Projet d'instructions Rouchette² débute par le constat de l'échec de l'enseignement puisqu'il y a plus de 50% de retards scolaires au CM2. Ensuite, les inégalités du système sont soulignées puisque l'une des principales causes de retard est liée « au déficit de langage » (Projet : 59) des élèves appartenant aux catégories les plus défavorisées. Le troisième point qui va être déterminant pour l'enseignement de la grammaire est le désir de dépasser l'enseignement traditionnel « construisant les fonctions sur les natures, allant de la proposition indépendante à la phrase complexe et faisant fond sur la réflexion abstraite pour améliorer l'expression » (Projet : 59) pour mettre en œuvre un enseignement de la grammaire par les structures de phrase. En effet, les propositions du Projet d'instructions reposent sur une conception de l'enseignement qui doit rapprocher l'élève du grammairien, c'est-à-dire de celui qui « observe, analyse, induit, conclut » (Projet : 64). Le dernier fondement, le plus célèbre, qui constitue en lui-même une forme de révolution dans l'approche de la langue est que le français est avant tout un moyen de communication et que « c'est dans la parole que la langue s'élabore et s'enracine. À l'école primaire, le maniement de la langue écrite doit trouver son point de départ dans l'usage de la langue orale. » (Projet : 60). L'enseignement grammatical est conçu comme une observation de la langue orale. Refusant les démarches analytiques et l'application des règles, il est préconisé, au contraire, de partir de l'usage, de s'imprégner des formes et de les réutiliser, pour finir par le découpage des phrases. Cette première rénovation de la grammaire est principalement pédagogique, c'est-à-dire qu'elle transforme davantage les méthodes que les contenus. La communication devient un objectif tant éducatif que social ou démocratique puisque la finalité est de donner à tous la possibilité de manier une langue correcte, sans distinction sociale.

4- La rénovation linguistique de la grammaire à partir de 1970

Mais cette première analyse critique n'est qu'une ébauche et malgré les propositions très concrètes de Louis Legrand, il lui manque les supports théoriques permettant aux maîtres de prendre de la distance avec la grammaire scolaire traditionnelle. Pour combler cette lacune, le groupe de l'IPN qui pilote

l'expérimentation de ce projet d'instructions entre 1968 et 1972³ va faire intervenir des linguistes, parmi lesquels figurent Émile Genouvriez et Jean Peytard, lors de stages organisés à Sèvres. Les apports de ceux-ci vont être déterminants pour la suite des travaux expérimentaux, ainsi que pour l'élaboration du célèbre Plan de rénovation et, plus tard, pour la didactique du français qui prend naissance dans cette dynamique de recherche-action. Tout d'abord, comme dans le projet d'instructions, l'enseignement de la grammaire est mis au service de l'expression, mais sa conception est différente. Une progression est envisagée qui va d'une approche intuitive au cours élémentaire, devenant réflexive au cours moyen. Cette distinction correspond également à la différence établie entre grammaire implicite et explicite qui doit conduire à l'abstraction. Dans le premier cas, on met en activité la langue par des exercices structuraux empruntés aux méthodes du FLE⁴, consistant à faire varier et répéter les mêmes structures pour s'en imprégner, sans les nommer. Dans le cadre des activités explicites, c'est-à-dire des analyses, les contenus sont organisés à partir de la phrase, de ses transformations et de ses groupes constituants, représentés sous forme « d'arbres », dont les manuels de la courte période seront friands. L'analyse se pratique à partir des manipulations : substitution, permutation, commutation. Le principe est de se fonder sur le sens du message et d'analyser ses variations selon les différentes opérations effectuées dans le cadre de la phrase. La terminologie est nouvelle, résolument « scientifique », on parle de syntagme, d'énoncés, d'opérations syntaxiques et le verbe, comme les autres catégories, n'est plus abordé comme un élément isolé, mais comme élément d'une structure syntaxique, susceptible de subir des transformations.

La rénovation linguistique de 1970 va avoir un certain nombre de conséquences intéressantes pour l'avenir de l'enseignement de la langue. La première est l'apport de notions qui vont demeurer des incontournables tant dans l'enseignement élémentaire que dans le second degré. C'est le cas de la décomposition par groupes syntagmatiques et de la prise en compte des registres ou du concept d'énoncé. De même, les analyses du vocabulaire en champs lexicaux ou sémantiques, vont avec d'autres notions laisser des traces dans les pratiques. Mais d'une manière générale, cette approche qui se veut linguistique est jugée trop complexe et elle rencontre de nombreuses résistances, chez les enseignants, dans la société et les médias et dans la classe politique. Le ministère ne soutient pas le plan de rénovation et, pour répondre aux différentes critiques, il publie en décembre 1972 des instructions officielles qui édulcorent sensiblement le texte d'origine, plus particulièrement dans le domaine de la grammaire.

Ces instructions reconnaissent d'emblée l'importance de la linguistique, mais également la difficulté qu'il y a à envisager une réelle transposition de ces savoirs en pratiques pédagogiques : « La linguistique en progressant a posé des problèmes fondamentaux. La nouveauté et la richesse de ses points de vue, la profondeur de ses investigations, les perspectives qu'elle ouvre justifient le puissant intérêt qu'elle suscite. Mais force est de reconnaître que l'on en reste aux tâtonnements pour ses applications à l'école élémentaire⁵. » Le choix est donc fait de conserver la méthode puisqu'on recommande de partir de l'observation de faits de langue pour découvrir des règles de fonctionnement que les exercices vont faire appliquer. Se retrouvent, dans les instructions de

1972, les exercices structuraux et les manipulations de type, substitutions, adjonctions et soustractions, déplacements et transformation de phrases. Mais la progression et les contenus préconisés sont ceux de la nomenclature de 1961⁶, élaborée par l'inspecteur général Le Lay qui recommandait un apprentissage par cœur des règles et des exemples. Même si le texte de 1972 engage à utiliser cette nomenclature à la « lumière des présentes instructions et des rectifications qu'elles apportent⁷ », la référence ne peut qu'interroger sur la mise à distance des apports de la linguistique qui s'amorce et le retour à une grammaire plus traditionnelle. Les prescriptions ministérielles qui vont suivre confirment une double tendance, puisque, d'une part, les notions de situations de communication, de registres et de message perdurent, mais le refus de la terminologie empruntée à la linguistique est affirmé. René Haby insiste sur l'abus de l'usage des théories linguistiques et de leur vocabulaire dans sa circulaire sur la terminologie qu'il publie le 25 octobre 1976. Ce texte marque un retour à des connaissances plus traditionnelles et les classes de mots qui commencent par le verbe réapparaissent en troisième position, après les notions générales telles que la communication et la phrase. L'objectif affirmé est d'offrir aux élèves des notions simples, accessibles et peu nombreuses. Cependant, si cette tentative de transposition assez directe qui a eu lieu dans le courant des années 1970 et que l'on retrouve dans les manuels de cette période semble avoir été enterrée assez rapidement, elle a laissé l'approche par la communication en héritage et ces mêmes notions en pénétrant dans le second degré général avec les instructions du 29 avril 1977 pour le premier cycle des collèges vont se généraliser. À partir de 1985, et des remises en question provoquées par la mise en lumière des phénomènes d'illettrisme, la maîtrise de la langue devient une priorité nationale, la grammaire doit rester au service de la lecture et de l'écriture, ce que les différents textes affirmeront successivement.

Pour conclure, il apparaît que la transposition tentée lors de la rénovation et qui était fondée sur le postulat d'une application presque directe des notions de la linguistique à la classe de grammaire constitue toutefois une étape majeure dans les transformations de la grammaire scolaire. Celle-ci semble s'être éloignée de la vulgate décrite par André Chervel pour entrer dans un modèle didactique. D'une part, les travaux qui ont suivi, à la fin des années 1970, sont issus de la dynamique de l'expérimentation et des groupes de recherche de l'IPN (actuel INRP). D'autre part, on peut comprendre les différentes propositions faites, par la suite, et relayées par les textes officiels comme un souci réaliste de concilier les savoirs linguistiques et la mise en œuvre pédagogique, ce qui est le propre de la didactique. Toutefois, les derniers textes de 2008 semblent s'en démarquer et revenir à une approche plus traditionnelle de la phrase et des classes de mots. Mais est-ce véritablement une rupture ? Le cheminement à travers les prescriptions, les théories grammaticales et les politiques éducatives ne peut faire oublier que c'est au niveau des pratiques réelles, dans les classes, que se découvre ce qui s'enseigne réellement et qu'une enquête à travers les cahiers et les manuels est nécessaire.

Bibliographie

Bishop, M.-F., 2008a. « Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972 », *Télémaque*, n° 34, p. 59-72.

Bishop, M.-F., 2008b. « Les textes officiels de français pour l'école élémentaire de 1945 à 1972 : entre tradition et rénovation », *Spirales*, n° 42, p. 7-18.

Boutan, P., 1998. *De l'enseignement des langues. Michel Bréal linguiste et pédagogue*. Paris : Hatier.

Chervel, A., 1977. *...Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

Chervel, A., 1995. *L'enseignement du français à l'école primaire, t3, 1940-1995*. Paris : INRP.

Chervel, A., 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.

Chobaux, J. et Segré, M., 1981. *L'enseignement du français à l'école élémentaire : quelle réforme ?* Paris : PUF.

Prost, A., 1992. *Éducation, société et politiques*. Paris : Seuil.

Notes

¹ En 1966, Louis Legrand prend la direction de la recherche pédagogique de l'Institut Pédagogique National qui deviendra l'INRP.

² « Projet d'Instructions », *Revue pédagogique*, IPN, n° 38, 1969.

³ L'expérimentation est confiée à l'IPN, pilotée par Louis Legrand secondé par Hélène Romian.

⁴ Français langue étrangère.

⁵ « Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire », *B.O* n° 46, 7/12/1972, p. 3985.

⁶ Cette nomenclature est publiée officiellement le 31 août 1961.

⁷ Instructions de 1979, *op. cit.*, p. 3985.