

Terminologie grammaticale et enseignement de la grammaire.

L'exposé qui va suivre aura pour objet de répondre aux questions suivantes: « Quel est le STATUT de la grammaire dans l'enseignement secondaire supérieur ? COMMENT est-elle enseignée ? Selon quels OBJECTIFS et avec quels RÉSULTATS ?

De septembre 2008 à juin 2011, les inspecteurs de français de l'enseignement secondaire supérieur ont mené leurs missions dans 139 établissements (toutes filières confondues) et inspecté 221 professeurs. C'est sur l'ensemble de ces investigations que repose l'analyse suivante.

Pour l'enseignement fondamental, **LE BILAN GÉNÉRAL DE L'INSPECTION** pour l'année scolaire 2010-2011 souligne une tendance à enseigner les savoirs grammaticaux de manière récurrente et décontextualisée. Il précise que cette approche de la grammaire dépasse quelquefois les exigences formulées par les référentiels et programmes, et qu'elle repose sur la conviction que le drill produira des automatismes dont bénéficieront la lecture et principalement l'écriture. Il note par ailleurs que cette tendance à consacrer de nombreuses leçons au drill s'observe également dans d'autres disciplines sans produire les résultats attendus – ce qui se vérifie dans l'enseignement du français. Ce bilan promeut le développement de stratégies didactiques aidant au réinvestissement de ces savoirs en situation de communication et insiste sur la nécessité de former les enseignants à l'identification des savoirs langagiers utiles en situation de lecture et d'écriture.

Ce constat est à nuancer en ce qui concerne l'enseignement secondaire supérieur.

QUE PRÉCONISENT LES PROGRAMMES ET RÉFÉRENTIELS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR S'AGISSANT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET DES SAVOIRS LANGAGIERS EN GÉNÉRAL ?

Il faut différencier ici ce que recommandent ces programmes et référentiels pour l'enseignement général et technologique d'une part, et pour l'enseignement technique et professionnel d'autre part.

DANS LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS DESTINÉ À L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE, la grammaire, au sens où nous l'entendons

généralement, fait partie intégrante des « savoirs langagiers », terme générique désignant à la fois

- les grammaires (grammaire de la phrase mais aussi grammaire de texte et de discours) et les codes en général, mais également
- le lexique,
- le fonctionnement social du discours et
- l'histoire de la langue.

Le référentiel stipule que les savoirs langagiers s'acquièrent par l'exercice des compétences et revêtent une dimension métalinguistique : ils doivent être mis au service d'une approche critique du langage, de ses principes, de ses normes, mais aussi de ses usages et de ses fonctions en contexte.

Le référentiel précise que ces savoirs langagiers peuvent occasionnellement faire l'objet d'un apprentissage spécifique mais que c'est à partir des productions écrites des élèves – et donc de leurs besoins avérés – que l'on remédiera aux lacunes morphosyntaxiques en invitant les élèves à résoudre leurs problèmes linguistiques de manière autonome, par le recours aux ouvrages de référence.

LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS COMMUNS DESTINÉ À L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

est relativement **laconique** en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire : il insiste sur la nécessité

- de pratiquer la langue avec clarté
- d'en perfectionner l'usage dans les principales situations de communication et
- d'appliquer les principales règles de syntaxe afin d'exprimer une pensée compréhensible.

COMMENT LES PROGRAMMES DES DIFFÉRENTS RÉSEAUX SE SONT-ILS APPROPRIÉ LES RECOMMANDATIONS DES RÉFÉRENTIELS ?

EN CE QUI CONCERNE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE

Fidèles au *Référentiel des compétences terminales et savoirs requis*, les programmes recommandent la mobilisation et l'apprentissage spiralaire :

- d'outils de structuration de la morphosyntaxe, de la phrase, du texte et du discours (modes, temps, concordance des temps, subordination, inversion, négation, interrogation, tournure passive, anaphores, organisateurs textuels, signes de ponctuation et autres marques visuelles d'organisation)
- de l'orthographe d'usage et grammaticale (en insistant sur l'application des règles d'accord et sur l'importance de l'analyse morphosyntaxique)
- des moyens linguistiques de modaliser le propos.

Ils expriment également le souci de développer chez l'élève une réflexion sur le fonctionnement de la langue et insistent sur la nécessité de maîtriser le code grammatical, instrument de sélection et de promotion sociale implicite.

EN CE QUI CONCERNE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET TECHNIQUE

S'accordant aux injonctions laconiques du *Référentiel des compétences terminales et savoirs communs*, les programmes ont en commun d'accorder à la maîtrise du code grammatical et partant, de l'orthographe, une importance relative dans l'acte de communication.

Ces interprétations peuvent s'exprimer comme suit :

« *La sagesse commande*

- *que l'on relève deux ou trois erreurs cruciales dans la mise en œuvre de plusieurs sous-compétences;*
- *que ces erreurs soient caractéristiques, si possible, de plusieurs copies ;*
- *que l'on organise en classe la réécriture collective de quelques-unes d'entre elles. »*

Enseignement de la Communauté française -Programme de l'enseignement technique ou professionnel, pp. 32-33.

Ou encore

« *On veillera à aider les élèves à apporter tout le soin orthographique qu'exige une production écrite qui se donne à voir, ainsi qu'à enrichir leur syntaxe et leur lexique, chaque fois que cela sera possible. »*

SEGEC. Formation commune/Français et Formation humaine/2^e degré/Professionnel – Français/3^e degré/Professionnel- Fiche 1 – D2 P, p.50.

ET SUR LE TERRAIN, DANS LES ÉCOLES, QU'OBSERVE-T-ON CONCRÈTEMENT ?

Depuis la réforme de l'inspection

Lors des premières missions qui suivirent la réforme de l'inspection, il s'est avéré que les enseignants avaient le sentiment que l'enseignement de la grammaire était proscrit au profit de l'entraînement aux tâches communicationnelles. Ils estimaient qu'une cloison étanche séparait ces deux types d'approches. Certains méconnaissaient les programmes et enseignaient la grammaire en dépit de toute recommandation méthodologique.

Un cas extrême en la matière fut sans doute celui de ce professeur exerçant dans l'enseignement qualifiant qui appuyait son cours sur un unique syllabus de grammaire couvrant trois années d'études et censé résoudre tous les problèmes d'écriture de ses élèves. Lorsqu'il prit sa retraite, peu avant l'examen de décembre, ses élèves se virent proposer, outre quelques exercices semblables à ceux qu'ils avaient l'habitude de résoudre, la rédaction d'une lettre de motivation. Si les exercices étaient plutôt bien réussis par l'ensemble des étudiants, la lettre de motivation par contre s'avérait de façon générale peu étayée, syntaxiquement peu correcte et très mal orthographiée. Les règles, maîtrisées en situation d'exercice, avaient été oubliées en cours d'écriture. Il y avait là un véritable conditionnement et force était de constater que le dicton était d'application et que c'est bien en « rédigeant que l'on apprend à rédiger ».

Aujourd'hui, - sans doute est-ce l'un des bienfaits de l'inspection - la majorité des professeurs ont pris connaissance de leur programme et sont informés de ses recommandations relatives aux savoirs langagiers - même si cette connaissance reste parfois superficielle et si les interprétations des recommandations méthodologiques apparaissent assez diverses.

LE STATUT DE LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR

DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE, la plupart des enseignants considèrent que l'essentiel de la GRAMMAIRE DE PHRASE a été enseigné au cours des années antérieures, à défaut d'être acquis. Certains, en début d'année scolaire, procèdent à un contrôle diagnostique des compétences orthographiques et/ou grammaticales de leurs élèves mais la plupart n'entreprennent pas ensuite la remédiation censée améliorer les lacunes constatées.

Ces enseignants ont conscience que la maîtrise de l'orthographe passe par la maîtrise des règles grammaticales mais certains ne conçoivent pas que la réflexion grammaticale, au-delà de l'appropriation des principes qui régissent notre langue, vise une maîtrise réelle du sens des messages que nous échangeons et donc un fonctionnement plus efficace des actes de communication.

Beaucoup de professeurs éprouvent des difficultés à mettre en œuvre une réelle réflexion sur la langue. Leurs tentatives de se conformer aux prescrits des référentiel et programmes se limitent à

- des leçons ou exercices de vocabulaire et
- des leçons de révision ciblant les problèmes orthographiques et morphosyntaxiques les plus récurrents : les accords du participe passé, du nom, du verbe et de l'adjectif, les homophones, la concordance des temps, l'expression de la cause et de la conséquence, l'emploi des pronoms relatifs et le bon usage de la ponctuation.

Ces leçons offrent peu de bénéfices alors que beaucoup d'enseignants restent convaincus que la connaissance théorique garantit la maîtrise de la langue.

Les enseignants les plus âgés, et ils sont nombreux dans l'enseignement secondaire supérieur, ont souvent pour référence le *Bon Usage* de Maurice GREVISSE et André GOOSSE même si leurs études les ont amenés à consulter ou étudier d'autres grammaires (GRILLAERT, WILMET, WARNANT, BAGUETTE et FRANKARD, CHERDON...).

L'université et la haute-école, en ce qui concerne les professeurs enseignant dans la filière qualifiante, les ont peu formés à l'enseignement de la grammaire et ils n'ont plus reçu de formation en la matière depuis la fin de leur formation initiale.

En 1986, ils ont - dans le meilleur des cas - reçu de la part de leur direction ou de leurs inspecteurs un exemplaire du code de terminologie grammaticale. Mais ils n'ont parfois découvert son existence qu'à l'occasion d'une conversation avec un collègue qui enseigne au degré inférieur. Se sentant davantage concernés par l'enseignement de la littérature, ils ont feuilleté le nouveau code, y ont découvert une logique et des termes « sensiblement semblables » à ceux qu'ils utilisent et se référant à Erasme, se sont dit avec philosophie qu'il y avait autant de grammaires que de grammairiens et que l'important était d'amener les étudiants à pouvoir écrire et s'exprimer correctement.

Aussi, la manière dont ils conçoivent leurs leçons de révision ou de remédiation relatives à la grammaire de phrase va-t-elle à l'essentiel : les exceptions sont laissées de côté et la réflexion est encouragée.

Concrètement, lorsque l'accord du participe passé est revu dans l'enseignement secondaire supérieur, le professeur s'attache à revoir son accord lorsqu'il est employé avec les auxiliaires être et avoir. Il invite à distinguer les verbes essentiellement pronominaux et ceux qui ne le sont pas, et à se poser les bonnes questions pour trouver le CDV dans la phrase.

Ainsi, incite-t-il les élèves à reformuler ou transposer leurs productions pour dissiper leurs doutes orthographiques, à cerner le paradigme des mots dont la graphie est problématique.

La plupart des professeurs de l'enseignement secondaire supérieur maîtrisent bien l'essentiel de la réflexion grammaticale traditionnelle et « relativement » bien la terminologie qu'elle utilise. Certains vocables et nuances s'avèrent cependant problématiques pour beaucoup, tels : modalisateur, expansion, ou encore aspect du verbe. Et le complément direct du verbe est resté un complément d'objet direct pour beaucoup d'entre eux.

Ils ne conçoivent pas l'enseignement et l'entraînement des savoirs langagiers sans le recours à un métalangage. Les termes les plus fréquemment employés lors des leçons de remédiation sont ceux qui désignent les natures des mots, leurs fonctions dans la phrase, ainsi que les temps et modes utilisés en conjugaison.

LA TERMINOLOGIE utilisée dans le *Bon Usage* paraît suffisante aux enseignants pour mener à bien les remédiations, efficaces dans la mesure où elles font appel à la métacognition, mais relativement épisodiques. Les acquis qu'elles sont susceptibles de générer ne font guère l'objet de réinvestissements. Collégiales, elles produisent un effet momentané et ciblé qui vise des erreurs récurrentes mais non forcément générales.

Les lacunes inhérentes à certains groupes d'élèves allophones ne font généralement pas l'objet de révision.

LA CONSTRUCTION RÉELLE D'UNE RÉFLEXION SUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE en lien avec la grammaire de phrase apparaît peu. Elle s'exerce principalement dans le domaine de la stylistique et de l'analyse textuelle et vise à analyser les moyens mis en œuvre par les auteurs pour communiquer leur vision du monde dans un cadre générique donné.

Dans ce cadre, les professeurs s'attachent bien souvent à enseigner les figures de style de manière exhaustive. Les cahiers attestent de nombreuses pages, parfois photocopiées, et consacrées à ces figures. Elles associent leurs noms à des définitions et à quelques exemples mais leur réinvestissement reste très limité.

Une réflexion analogue est menée s'agissant des registres de langue utilisés dans les documents. Elle invite à prendre conscience de la pertinence de l'usage des niveaux de langue dans des situations données et à les employer opportunément.

S'AGISSANT DES GRAMMAIRES DE TEXTE ET DE DISCOURS, l'on s'attache à mettre en évidence

- l'organisation du texte et ce qui lui confère sa cohésion,
- les caractéristiques de l'énonciation, de la progression thématique, ainsi que
- les structures et intentions dominantes des textes analysés.

La cohérence, la pertinence et la conformité générique des productions d'élèves sont des critères d'évaluation habituellement rencontrés dans les grilles.

Il semble que cet usage et cette réflexion résultent pour les professeurs les plus âgés de la formation continuée. Les jeunes enseignants sont en général mieux préparés à ce type d'enseignement.

LA CORRECTION DES TRAVAUX : UNE OCCASION DE RÉFLÉCHIR AU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

Les enseignants soulignent généralement la majorité des erreurs commises par les élèves dans leurs travaux mais peu d'entre eux prennent la peine de les commenter. Les grilles d'évaluation renseignent les étudiants sur leur capacité à respecter le code mais n'explicitent pas la nature des fautes les plus récurrentes. Les étudiants sont peu appelés à s'amender et à se corriger. Conformément aux recommandations du référentiel, la mise en pratique des leçons de remédiation pourrait pourtant avoir ici sa place, l'élève étant amené à réfléchir à la façon dont il utilise la langue, aux fonctions des mots dans la phrase et aux accords régis par leurs différentes natures.

DANS LA FILIÈRE TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE, il arrive fréquemment que les erreurs ne soient pas soulignées par les enseignants. Pour leur défense, il faut signaler que nombre d'élèves inscrits dans cette forme d'enseignement maîtrisent mal la langue française et que certains sont issus des classes-passerelles.

Enseigner la grammaire en se référant à la terminologie grammaticale apparaît dans ces circonstances une réelle gageure.

Les injonctions laconiques des programmes et référentiels cèdent le pas au sentiment qu'il ne faut surtout pas décourager les élèves.

Faut-il préciser que dans l'enseignement qualifiant les leçons de grammaire apparaissent peu, ciblent quelques difficultés rencontrées, sont prodiguées de manière décontextualisée et que les travaux d'écriture, à quelques heureuses exceptions près, ont le plus souvent une taille réduite ?

Les professeurs s'y livrent parfois à un véritable travail de décodage pour évaluer la pensée exprimée par les élèves, accordant à cette interprétation aléatoire une certaine valeur, traduite par des points que d'aucuns pourraient estimer très généreux. Il va sans dire que cette pratique ne concourt pas à améliorer les compétences langagières des élèves.

Les professeurs, de manière générale, ont été peu préparés à enseigner dans la filière qualifiante, même s'il faut signaler ici une certaine disparité dans la formation prodiguée aux maîtres par les hautes-écoles.

EN CONCLUSION, QUELS OBJECTIFS POUR QUELS RÉSULTATS ?

Les investigations réalisées dans les classes des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire laissent apparaître que l'objectif partagé par l'ensemble des enseignants est d'aider les élèves à respecter le code grammatical mais avec le sentiment que pour certains, particulièrement dans l'enseignement qualifiant, cela s'avère mission impossible. Dans l'enseignement professionnel, l'on s'accorde pour reconnaître aux cours de l'option groupée une importance plus grande dans la réussite.

Le respect des normes orthographiques, lexicales et syntaxiques est l'un des critères des grilles sur lesquelles s'appuient les évaluations. Il n'est pas un obstacle à la réussite même si la grande majorité des professeurs de français s'accorde pour dire que la maîtrise de la langue (et partant des règles grammaticales) est le socle sur lequel repose la superstructure des cours de français et de l'enseignement en général.

Au terme de l'enseignement secondaire, bien peu d'étudiants s'avèrent capables d'exercer une réflexion linguistique et grammaticale autonome telle que la prévoit le référentiel de l'enseignement général et technologique.

Les besoins en matière de formation continuée des enseignants du secondaire supérieur concernent prioritairement le développement de stratégies didactiques

- aidant au réinvestissement des savoirs langagiers en situation de communication et
- visant la manière de mener une réelle réflexion sur la langue et les codes qui la régissent.

Une initiation à l'analyse et à la détection des problèmes morphosyntaxiques propres aux étudiants allophones serait également souhaitable.