

Grammaire : le cancre du ministre...

Olivier Blond-Rzewuski,
Professeur des écoles

Enseignant dans des classes de cycle 3 depuis plusieurs années, en zones d'éducation prioritaire, je souhaiterais témoigner de mon expérience en ce qui concerne l'apprentissage de « l'observation réfléchie de la langue », à l'heure où les programmes de 2002, qui demandaient d'enseigner ce que l'on pourrait appeler une « grammaire de l'implicite », semblent remis en cause par un rapport qui invite à revenir à la « grammaire de l'explicite »¹.

Dans l'esprit d'une *grammaire de l'explicite* il s'agit d'apprendre des règles que l'on ignore, de « maîtriser les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir [ensuite] lire, comprendre et écrire des textes »². Une telle grammaire se veut *progressive* (aller du « simple au complexe », être donc prescriptive ou descriptive), *spécifique* (pratiquer la fameuse « leçon », cloisonnée des autres domaines d'étude de la langue) et *systématique* (nécessitant une appréhension mécanique et répétitive)³.

Au contraire, pratiquer une *grammaire de l'implicite* consiste à faire émerger des règles que l'enfant utilise sans le savoir. C'est reconnaître que le savoir grammatical n'est pas extérieur à l'élève mais intérieur (un peu comme les règles d'un jeu que l'on jouerait depuis longtemps), donc qu'il n'y a rien à « apprendre » à strictement parler, que l'étude de la grammaire n'est pas un préalable à la pratique de la langue mais qu'elle

¹ Voir le rapport Bentolila : <http://media.education.gouv.fr/file/68/3/3683.pdf>

² Voir la circulaire n°3 du 18 janvier 2007 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/3/MENB0700097C.htm>

³ Voir l'allocation du ministre : <http://www.education.gouv.fr/cid4251/remise-du-rapport-sur-la-grammaire-du-professeur-bentolila.html>

est le prolongement de la lecture et la « source naturelle »⁴ de la production d'écrits. Une telle grammaire se veut *explicative* (rendre compte de l'intelligence de la langue), *observation réfléchie* (nécessitant une démarche hypothético-déductive) et *évolutive* (ce n'est pas un système figé).

Le ministre de l'éducation nationale, en s'inspirant du rapport Bentolila, instaure une fois de plus la défiance familles/école et sous-entend qu'il faut revenir aux « méthodes d'autrefois » tout en fustigeant les « *pédagogistes fumeux* » (c'est son expression⁵) responsables de ce que nos enfants ne savent plus rien de la langue française ! Outre le fait que ses propositions ne semblent tenir compte ni de l'histoire de l'école (pourquoi aurait-on remis en question les vieilles méthodes si elles étaient si efficaces ?) ni de la réalité de terrain (car en l'occurrence très peu d'enseignants pratiquent véritablement l'ORL⁶ et les leçons de grammaire n'ont jamais été abandonnées) et ne prennent appui sur aucun travail scientifique étayé (lire le rapport Bentolila, qui ne confronte aucune des nombreuses études sur le sujet mais se contente d'un cours magistral sur ce qu'est la grammaire d'après son auteur), c'est aussi sur le plan *pratique* que l'on peut en contester l'efficacité...

Devenir maître d'une classe de CM2 « vierge de toute formation » donne l'avantage (l'inconvénient pour les élèves-cobayes !) de pouvoir appliquer l'enseignement que l'on a soi-même reçu d'instituteurs héritiers de la troisième république, sans aucun scrupule ni aucune arrière-pensée. En effet, trois mois avant le concours de recrutement des professeurs des écoles j'étais encore immergé, et ce depuis neuf ans, dans l'étude de la philosophie (et plus précisément de la philosophie des mathématiques), bien loin de toute préoccupation pédagogique, peu au courant de ce qui se faisait et se disait alors en matière d'enseignement, ignorant tout de la psychologie de l'enfant et de la structure de sa scolarité, si ce n'est par ce que j'avais vécu moi-même étant jeune, avec pour seule compétence la soif d'enseigner. Au mois de juillet j'étais admis au concours sur liste complémentaire et deux jours avant la rentrée (2000) j'étais nommé dans une école du XVIIIème arrondissement de Paris réputée « difficile ».

Dans pareille situation que faire, sinon ressortir ses vieux cahiers, répéter l'enseignement subi auparavant, appliquer les prescriptions de ses souvenirs les plus marquants ? C'est ainsi que je pratiquai, auprès d'une population majoritairement issue de l'immigration non francophone, la fameuse « leçon de grammaire », m'inspirant des vieux manuels mis à ma disposition. Suivant leur plan, je savais que tel jour j'aborderais telle notion, devant venir avant ou après telle autre, avec une présentation du thème, une illustration, une leçon puis des exercices systématiques. La

⁴ Pour reprendre la jolie expression d'Evelyne Charmeux dans son texte « *Règles de grammaire ou maîtrise de la langue ?* » : <http://perso.orange.fr/avecEvelineCharmeux/grammaire%20orl.htm>

⁵ Voir son entretien accordé au journal *Le Figaro* le 11 janvier 2007 : http://www.lefigaro.fr/france/20070111.FIG000000003_robienles_ecoliers_auront_trois_heures_de_grammaire.html

⁶ *Observation Réfléchie de la Langue*, voir les programmes de 2002 : <http://www.ac-versailles.fr/ia91/pedagogie/MaitriseLangue/ORL/4pagesORL.pdf>

leçon était à apprendre pour la séance suivante, elle devait être restituée mot pour mot, et une petite évaluation était proposée à l'issue d'un contrôle purement « récitatif ». Les élèves (bien sages finalement, quand on pense à ce que je leur infligeais) ingurgitaient les leçons, bien souvent sans en comprendre grand chose, et quelques uns progressaient tant bien que mal suivant une courbe chaotique, ne voyant pas bien à quoi tout cela servait (mais qu'à cela ne tienne ils auraient la « révélation » plus tard, pensais-je). Je faisais mon travail avec application, soucieux de ma classe, de sa réussite, répétant inlassablement la même litanie, repassant derrière chacun pour ré expliquer ce qui n'avait pas été compris, différenciant autant que possible, questionnant les notions, avec le soucis omniprésent de leur entrée en sixième.

Bien entendu, l'assistance de quelques conseillers pédagogiques au cours de l'année me permit de rectifier quelque peu mon enseignement et d'adopter finalement la méthode de l'explicite telle qu'elle est préconisée aujourd'hui par le rapport Bentolila : manipuler des phrases décontextualisées (des séances de littérature), sur des créneaux horaires spécifiques nommés « grammaire », l'observation de récurrences entraînant l'élaboration de leçons devant être apprises par cœur, tout cela suivant un itinéraire préalablement tracé, allant « *du simple au complexe* », selon une logique tout à fait rationnelle mais tout à fait externe aux élèves. Il est à noter d'ailleurs que de telles pratiques étaient générales dans l'école que je fréquentais (donc quoi de neuf dans les fameuses recommandations ?), que l'ORL entre autre n'avait de réalité que le nom, que les manuels utilisés (comme dans de nombreuses écoles) étaient antérieurs à 1989 (!). On considérait alors que la maîtrise de la grammaire était une condition de la maîtrise de la langue, qu'elle était un préalable indispensable à une écriture de qualité et à l'accès au sens des textes. De même qu'une certaine mouvance dans les écoles de musique et dans les écoles de sport considérait que l'apprentissage du solfège et du revers étaient une condition de possibilité de la pratique d'un instrument ou du tennis, de même la grammaire permettait de devenir « écrivain » et « lecteur ». Si l'on se trouvait tous d'accord pour dire que l'apprentissage fastidieux de cette discipline passait par des « méthodes actives », nécessitant manipulations et expérimentations, il n'en demeurait pas moins que la leçon (au sens dogmatique du terme) et la pratique d'exercices systématiques étaient considérés comme indispensables et que l'esprit demeurait le même qu'auparavant : la grammaire comme extérieure au sujet, condition de possibilité de la maîtrise de la langue.

Mais voilà. Aujourd'hui je suis le cancre du ministre : j'ai complètement renoncé à la fameuse « leçon » (dans toute sa spécificité) et aux exercices systématiques (type *Bled* ou *Guion*)... Je ne vais pas du « *simple au complexe* » (parce qu'il n'y a rien de plus compliqué que le simple !), je considère mes élèves comme des lecteurs et des « écrivains » avant qu'ils ne connaissent l'analyse grammaticale... Et s'il

est vrai que j'ai une « *progression* » (ce terme reste à définir !) elle n'a rien de « *rigoureuse* » même si j'y réfléchis avec rigueur : celle-ci va de pair avec les lectures que je choisis, que mes élèves croisent, avec les problèmes rencontrés dans leurs productions d'écrits et, sans être « *aléatoire* » (pour reprendre les termes du rapport), elle n'est pas pour autant *strictement* ordonnée : elle offre un espace de liberté à un esprit qui ne se construit pas de façon linéaire...

Pourquoi un virage aussi radical ? D'une part par souci de respecter les programmes de 2002, qui énoncent que l'ORL « *doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe* », précisant que « *les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture* » et invitant à « *examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire* » ; d'autre part du fait que j'ai pu constater l'inefficacité des méthodes antérieures : malgré mon investissement et la qualité d'écoute de mes élèves, je ne parvenais ni à les faire progresser à la hauteur de mes espérances, ni à les passionner pour la langue française, ni à me donner goût pour mon métier. Les résultats aux évaluations d'entrée en 6^{ème} étaient bien médiocres et leur capacité à réinvestir les règles apprises en production d'écrit ou en lecture très faible. Les « *exercices systématiques* » étaient rapidement réussis, mais relevaient du conditionnement plus que de l'apprentissage ; les règles élaborées ne permettaient pas de répondre aux préoccupations des apprenants-lecteurs-écrivains ; les savoirs obtenus étaient artificiels...

Je m'interrogeai alors : quand et comment un élève découvre-t-il les règles de grammaire ? Que se passe-t-il dans son esprit lorsqu'il les appréhende ? Qu'en fait-il ? A quoi ça lui sert ?

Mes lectures « *pédagogistes* » me permirent de préciser ces questions : si l'on reconnaissait que la grammaire ne précède pas la langue mais qu'elle est *l'intelligence* de la langue ; qu'elle n'est donc pas prescriptive mais *explicative* ; qu'elle est une *science d'observation* au même titre que la botanique⁷ ; qu'elle nécessite, dans une perspective constructiviste, pour être un apprentissage digne de ce nom, une démarche *hypothético-déductive* ; que la connaître c'est se libérer de toute *emprise* ; alors quelle place restait-il pour la fameuse « *leçon* »⁸ ? Pour les exercices systématiques ? Pour la progression « *du simple au*

⁷ Pour reprendre la comparaison d'E. Charmeux dans son article *Nouveau « bouc émissaire » à châtier, selon G. de Robien : La grammaire !*, <http://education.devenir.free.fr/grammaire.htm>

⁸ La *leçon*, qu'elle s'entende comme « ce qu'un élève doit apprendre » ou comme « enseignement donné par un professeur à une classe », a une connotation dogmatique qui laisse peu ou pas de place à la construction des savoirs, à la posture de chercheur de l'élève (donc d'apprenant). Cependant, l'expression *leçon de chose* renvoie historiquement à des méthodes « *actives* » où l'élève est confronté à un *objet* qui résiste à « la toute puissance de son imagination » (pour reprendre une expression de P. Meirieu) et l'invite à « mettre la main à la pâte », c'est-à-dire à se faire un observateur scrupuleux, qui manipule et argumente. Pourtant, cette terminologie passéiste laisse supposer chez ceux qui l'emploient, du moins en ce qui concerne la grammaire, la volonté de revenir à des méthodes qui, pour le moins, n'ont pas fait leurs preuves et invitent à pratiquer une grammaire de l'explicite.

complexe » ? Pour son étude détachée de tous les autres domaines de la langue (et surtout de la lecture et la production d'écrit) ?

Je me rendis compte de la complexité immédiate de la langue (exigeant de rentrer « de corps » dans son étude) en même temps que de l'importance des connaissances implicites des élèves dans ce domaine - même chez ceux pour lesquels le français était une langue seconde (et jamais une langue « étrangère »⁹) - et leur difficulté à les conscientiser. La fameuse « leçon » ne correspondait pas à la nature de la discipline enseignée, il y avait un décalage entre le fond et la forme.

Je pris conscience que les productions d'écrits, les lectures et les paroles des élèves étaient le *terreau de la grammaire* et non les fleurs qui en sortent ou les herbes folles qui y poussent.

Je découvris donc que la grammaire française était ce qui permettait de comprendre la structure d'une langue *vivante* ; qu'elle vivait *par* cette langue et *pour* cette langue (et non l'inverse : la langue *par* la grammaire et *pour* la grammaire) ; qu'en tant que prisme pour comprendre la langue elle permettait de se libérer du carcan mécanistique ; qu'en ce sens elle était plus qu'importante et ne devait pas être négligée¹⁰. La véritable grammaire devait être au service des élèves et non les élèves au service de la grammaire. Je fis donc mien ces propos d'Evelyne CHARMEUX :

La grammaire ne peut avoir d'autre utilité que de permettre à chacun de comprendre comment fonctionne la langue qu'il parle, afin de donner le maximum de solidité à son pouvoir de communication.

Faire de la grammaire, c'est donc étudier le fonctionnement technologique de l'outil de communication qu'est la langue, afin de mieux maîtriser ce fonctionnement, et d'affirmer sa liberté de citoyen digne de ce nom.

*On découvre alors que le nouveau terme d' "**observation réfléchie de la langue**", loin de supprimer l'enseignement de la grammaire, lui redonne tout son sens. Il renvoie à deux données essentielles :*

- d'une part, à un contenu, qui n'est autre que l'étude du fonctionnement de la langue, et à la compréhension de ce fonctionnement, à chacun de ses niveaux et de ses points

⁹ Les enfants n'ayant jamais pratiqué le français intègrent normalement des classes spécialisées. Cela dit, même pour l'apprentissage d'une langue étrangère, on pourra s'interroger sur les méthodes utilisées, étant donné la très faible compétence des français (en anglais en particulier), qui ont pour la plupart reçus un enseignement basé sur les règles grammaticales, enseignées de façon « systématique », « progressive » et « spécifique »...

¹⁰ Pour reprendre l'analogie d'Evelyne Charmeux, certes il n'est pas nécessaire d'être mécanicien pour conduire une voiture [d'être grammairien pour pratiquer la langue française], mais il est préférable d'avoir des notions de mécanique et de dynamique pour ne pas être trompé par son garagiste et pour faire « tenir la route » à son véhicule [des notions de grammaire pour résister aux sophistes, aux rhéteurs, pour se libérer par les mots].

Olivier Blond-Rzewuski

« Grammaire : le cancre du ministre »

de vue, d'où l'absurdité du cloisonnement qui sépare syntaxe, orthographe, vocabulaire, conjugaison ;

- d'autre part, à une démarche dont on sait depuis longtemps, qu'elle est la seule efficace en ce domaine : grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire, relèvent des **sciences d'observation**, comme la botanique. Il s'agit de découvrir leur fonctionnement par des analyses et des observations comparées.

Mais étudier sa propre langue, c'est étudier ce que l'on fait déjà : dès que quelqu'un parle, il met en jeu un ensemble de règles, le plus souvent inconscientes, qui se sont dégagées des pratiques qu'il a vécues. Faire de la grammaire, c'est en fait rendre consciente ces règles utilisées sans le savoir. Il n'y a donc pas de savoirs vraiment extérieurs à acquérir ; il y a à théoriser des savoirs acquis de façon inconsciente, ce qui implique la construction de notions et de concepts, difficiles certes, mais, sans qu'il n'y ait, au sens strict du terme, rien à apprendre et, encore moins, à mémoriser. La grammaire, c'est le domaine de la compréhension et de l'intelligence consciente, jamais du bachotage.¹¹

Ce qui modifia mes pratiques. C'était finalement la *manipulation* seule et l'*observation* qui permettaient d'acquérir de l'aisance avec la langue, par des transformations de textes (en changeant le temps ou les personnes), des collectes de phrases, l'écriture de plagiats...

La *spécificité* n'avait plus lieu d'être puisque les transpositions de textes permettent de travailler de front l'orthographe, la conjugaison et la grammaire, mettant en évidence le rôle du verbe, des pronoms, des déterminants, liant intimement l'étude du fond et de la forme. La *leçon* n'avait plus aucun sens, supplantée par des moments de *synthèse*, très ponctuels, au cours desquels on fait le point sur les éléments abordés implicitement lors des transformations de textes, des collectes et des observations de productions d'écrits. On établit alors ensemble un bilan des notions découvertes, en se mettant d'accord sur un langage commun de désignation. La synthèse prend la forme d'une « règle » élaborée *par* les élèves, qui n'aura pas à être apprise par cœur (puisqu'elle est alors « sue » au moment de son énonciation¹²) mais permettra d'explicitier l'implicite, de « conscientiser les règles du jeu », accroissant la liberté des

¹¹ Toujours <http://education.devenir.free.fr/grammaire.htm>

¹² On ne peut s'empêcher de penser ici au *Menon* de Platon : une telle vision de la grammaire s'inscrit parfaitement dans la conception socratique de la *maïeutique*, l'enseignant se faisant alors simple accoucheur d'un savoir déjà contenu dans l'élève. Bien évidemment, il ne s'agit pas de considérer que la connaissance de la langue est simple « souvenir » de notre passage dans le monde des *Idées* ; mais le savoir grammatical est bien intrinsèque à notre esprit. Apprendre n'est donc pas recevoir du dehors un savoir extérieur, étranger, qu'il s'agit d'intégrer, mais *se convertir* au sens de « se tourner vers ». En d'autres termes la grammaire n'existant pas en dehors de la langue, elle est bien présente dans tout enfant qui parle.

Olivier Blond-Rzewuski

« Grammaire : le cancre du ministre »

élèves. « Il ne s'agit pas de savoir parler de la langue, de la décrire mais il s'agit de comprendre son fonctionnement avant d'en nommer les divers éléments »¹³.

La *progression* cessait d'être rigide, cela n'étant pas contradictoire avec une structuration réfléchie des apprentissages (surtout pour des élèves dont le français est la langue seconde), faisant découvrir le présent avant le passé simple et privilégiant la reconnaissance du sujet et du verbe avant celle de la subordonnée relative ou de l'essentielle de lieu. Toute l'habileté pédagogique réside alors, pour reprendre le mot de P. Meirieu, dans « la ruse »¹⁴ : par les objets proposés aux élèves, par les supports amenés, par les projets élaborés, s'adapter aux besoins des élèves, à « l'ordre des idées », et rendre accessibles certaines règles indispensables à l'utilisation fine de la langue. Le choix des textes est fonction de la notion que l'on souhaite leur faire étudier et des projets d'écriture. Le conte permettra de découvrir l'usage de l'imparfait tandis que le journal intime favorisera le présent, le dialogue le discours direct et indirect, la poésie le groupe nominal, etc.. Mais l'on voit tout de suite les limites d'une telle « progressivité », malmenée par les problèmes rencontrés dans la production d'écrits ou les lectures des élèves, souvent imprévisibles.

La *systematicité* quant à elle ne résidait plus que dans la succession de moments forts : lire, écrire, dire. Lecture de texte, transposition orale et écrite, travail collectif sur les textes, les phrases, les mots, collectes sur un cahier des éléments grammaticaux, production d'écrits.

Finalement, le plus difficile à comprendre dans toute cette histoire, c'est que l'on critique des méthodes qui n'ont quasiment jamais été mises en application dans les classes. Combien d'enseignants (qui font au demeurant leur travail fort consciencieusement) déclarent en conférence pédagogique l'inefficacité de l'ORL et le bienfait des « anciennes méthodes » alors qu'ils n'ont jamais abandonné ces dernières, qui leur donne si peu de satisfaction ?

Il est vrai que maintenir la leçon de grammaire, la grammaire de l'explicite, c'est la solution de facilité pour l'éducateur : il est toujours plus commode de pratiquer une discipline de façon mécanique que critique. Mais c'est aussi tellement plus ennuyeux...

De toute façon, il faut se faire une raison : pratiquer une grammaire de l'explicite, une grammaire de la norme, c'est s'illusionner en pensant que la langue respecte des règles de l'extérieur et c'est perdre de vue le parler juste ou le parler vrai à force de viser le parler bien. En pensant revenir à la grammaire, le ministre nous en éloigne : normer

¹³ Voir le livret d'accompagnement du fichier *Travailler autrement en grammaire*, CDDP de la Marne.

¹⁴ Nombreux sont ses ouvrages qui explicitent ce concept, un aperçu est disponible à la page :

<http://www.meirieu.com/COURS/cours5.pdf>

n'est pas *faire* de la grammaire, c'est-à-dire progresser dans l'art de communiquer.

Et puis, quel objectif vise t-on *in fine* ? L'élévation à l'intelligence ou le maintien dans la servitude ? L'esprit poétique et créateur ou uniquement fonctionnel et répétiteur ? On nous dira que ce dernier est la condition d'accès au premier... Sur ce sujet, tirons les leçons de l'histoire.