

Québec français



L'enseignement de la grammaire au primaire

Claire Asselin and Suzanne Francoeur-Bellavance

Number 84, Winter 1992

L'étude de la langue

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45186ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Asselin, C. & Francoeur-Bellavance, S. (1992). L'enseignement de la grammaire au primaire. *Québec français*, (84), 38–40.

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU PRIMAIRE

Claire ASSELIN et Suzanne FRANCŒUR BELLAVANCE

Cet article se propose de faire l'analyse d'un manuel de grammaire bien particulier et non de passer en revue les manuels d'apprentissage du français écrit en usage au primaire. Nous avons choisi de ne traiter que de l'aspect linguistique, remettant à plus tard la tâche de traiter de la pédagogie de l'apprentissage du français écrit au primaire.

En sa qualité de professeure de grammaire du français au niveau universitaire, l'une des auteures¹ de cet article a pu observer qu'un très grand nombre d'étudiants adultes ont hérité des années passées au primaire et au secondaire des notions fausses concernant certaines règles du code linguistique. Pour suppléer ces lacunes, les universités n'ont eu d'autre choix que d'offrir des cours de rattrapage comme mesure d'urgence en espérant toutefois qu'ils ne seraient plus nécessaires dans un avenir très prochain.

Mais les étudiants universitaires de demain seront-ils plus compétents en français que ceux d'aujourd'hui ? Il est permis d'en douter si on en juge par la qualité d'un manuel de grammaire fort répandu dans les écoles primaires du Québec : *Le petit guide grammatical au primaire* de Rita Breton, paru chez HRW limitée². Cet ouvrage, bien qu'approuvé par le ministère de l'Éducation du Québec, présente certains défauts³. Nous ne relèverons ici que quelques-unes des généralisations abusives qui semblent avoir échappé à la vigilance du Ministère et que *Le petit guide grammatical* enseigne aux élèves du primaire. Dans ce qui suit, nous mettrons ces enseignements erronés en parallèle avec les croyances grammaticales de beaucoup d'étudiants universitaires et nous apporterons ensuite des exemples qui les contredisent. Le lecteur pourra ainsi constater

qu'avec un outil d'apprentissage comme *Le petit guide grammatical* les étudiants de demain ont peu de chance d'arriver à l'université avec un bagage grammatical meilleur que celui de nos étudiants actuels. L'énoncé de LPGG (p. 126) induit l'élève en erreur parce qu'il ne contient aucune mise en garde concernant l'accord des participes passés des verbes pronomi-

naux. Étant donné la maturité psycholinguistique des élèves du primaire, il est évident qu'on ne peut leur enseigner toutes les règles du code linguistique. Cependant un manuel de grammaire ne peut pas non plus induire les élèves en erreur en énonçant des règles erronées. Les règles qu'on simplifie au point de les rendre fausses, c'est le cas ici, sont facilement rete-

A) Extrait des règles et généralisations énoncées par certains étudiants universitaires

B) Extrait du *Petit guide grammatical au primaire* de Rita Breton

Distinction des formes en *-é* et en *-er*

Un verbe précédé de *à, de, pour, sans* se met à l'infinitif.

« S'il y a une des prépositions suivantes [*à, de, pour, sans*] devant le verbe, ce verbe se termine par *er*. » [LPGG p. 157]

Contre-exemples : J'ai deux textes **de corrigés**.

Nous tenons sa victoire **pour assurée**.

La règle énoncée dans le *Petit guide grammatical* (ci-après LPGG) à la page 157 est carrément fautive et son application sera évidemment la cause de nombreuses erreurs.

Accord du participe passé employé avec *être*

Le participe passé employé avec *être* s'accorde avec le sujet

« Le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe » [LPGG p. 126]

Contre-exemples : Valérie et Josée se sont **téléphoné**.

Paul et François se sont **lavé** les mains.

nues par les élèves justement parce qu'elles sont très simples. Mais malheureusement ce sont aussi ces règles qui « collent le plus à la peau » des étudiants. Si un manuel de grammaire choisit de faire un énoncé partiel d'une règle (ce qui peut être tout à fait justifié), il faut que cet énoncé soit présenté comme énoncé partiel, qu'il soit assorti d'une mise en garde. Nourris de règles sans nuances comme celle de l'accord du participe passé employé avec *être* de LPGG (p. 126), les étudiants universitaires de demain seront probablement tout aussi surpris que ceux d'aujourd'hui d'apprendre que ce ne sont pas tous les participes passés des verbes pronominaux qui s'accordent avec le sujet du verbe.

réussir mieux que leurs aînés à accorder le verbe avec son sujet plutôt qu'avec le syntagme nominal qui le précède. L'énoncé sans nuances de LPGG (p. 17) laisse supposer par sa liste ouverte de prépositions que n'importe quelle préposition peut introduire un complément d'objet indirect. (Nous reviendrons plus loin sur la présence de la préposition *chez* dans cette liste.) Cet énoncé laisse aussi supposer que le complément d'objet indirect est toujours introduit à l'aide d'une préposition et que le pronom *nous* dans la phrase *Pierre nous a menti* n'a pas la fonction de complément d'objet indirect. Formés à une telle école, comment les universitaires de demain auraient-ils moins de difficulté que leurs prédécesseurs à identifier la fonc-

Complément indirect

A) Le complément indirect est précédé d'une préposition.

B) « Le complément indirect est rattaché indirectement au verbe à l'aide d'une préposition [*à, de, pour, sans, avec, chez...*] »

[LPGG p.17]

Contre-exemple : Pierre *nous* a menti.

verbe et attribut inopérante. On nous objectera peut-être que les élèves n'apprennent pas à écrire à partir des définitions de la grammaire. C'est vrai dans le cas de certaines définitions. Ainsi, par exemple, l'élève du primaire n'a pas besoin qu'on lui enseigne la définition de phrase pour pouvoir faire une phrase. Mais dans le cas qui nous intéresse ici (et il y en a d'autres), la définition qui est donnée de verbes d'action et de verbes d'état aura des conséquences sur l'application de la règle du participe passé. Par exemple, dans la phrase *Cette solution comporte des inconvénients*, le verbe *comporter* n'exprime ni une action ni un mouvement. Il faut donc en conclure que *comporter* est un verbe d'état et que *des inconvénients* est l'attribut du sujet de ce verbe (La notion d'attribut se trouve à la p. 19 de LPGG.). Comment alors espérer que les élèves vont bien appliquer la règle d'accord du participe passé dans *les inconvénients que cette solution a comportés*? Sans entrer dans des détails trop techniques, ajoutons qu'il existe d'autres façons de définir les éléments verbaux (ces définitions sont fondées sur la syntaxe plutôt que sur la sémantique) qui n'ont pas le grave inconvénient de mener à des absurdités.

Voilà quelques exemples qui donnent à réfléchir. On ne peut excuser ces erreurs et ces omissions en alléguant que toute la grammaire ne peut être enseignée au primaire, que de toute façon les explications supplémentaires requises seront apportées par l'enseignante. On ne peut non plus les excuser en s'imaginant que les élèves savent lire entre les lignes et qu'ils finiront par comprendre ce que l'auteure a voulu dire.

Place du sujet

A) Le sujet d'un verbe se trouve devant ce verbe [variante : [...] immédiatement devant ce verbe]

B) « Le sujet se place généralement avant le verbe. » [p. 20]

« Très souvent, dans les phrases interrogatives, le sujet ou le groupe-sujet du verbe est inversé. » [LPGG p. 21]

Contre-exemple : Dans ce manuel se glissent *plusieurs erreurs*.

Par son premier énoncé (p. 20), « Le sujet se place *généralement* avant le verbe » (c'est nous qui soulignons), l'auteure laisse entendre, et avec raison, que le sujet d'un verbe ne le précède pas toujours. Cependant, lorsque, à la page suivante, elle ne mentionne comme cas d'inversion que les phrases interrogatives, elle induit les élèves en erreur en les amenant à faire la fausse généralisation suivante : le sujet se place devant le verbe sauf dans les phrases interrogatives, où le sujet est « très souvent » inversé. Les élèves trouveront même une confirmation de cette généralisation à la page 27 : « Il arrive parfois que le sujet soit inversé, c'est-à-dire qu'il soit placé après le verbe. Dans ce cas le sujet est relié au verbe par un trait d'union » Tout indique donc que dans la phrase *Dans ce manuel se glissent plusieurs erreurs, plusieurs erreurs* ne peut pas être le sujet du verbe : d'une part, ce syntagme nominal suit le verbe dans une phrase non interrogative ; d'autre part, il n'est pas joint au verbe par un trait d'union. On ne voit pas comment, après avoir été exposés à ce manuel, les élèves d'aujourd'hui pourraient

tion des pronoms précédant le verbe et par conséquent à appliquer les règles d'accord?

Catégories de verbes

A) Il y a deux sortes de verbes, les verbes d'action et les verbes d'état. Un verbe d'action exprime une action, un verbe d'état exprime un état.

B) « Il y a deux sortes de verbes : les verbes d'action et les verbes d'état. » [p. 14] « Un verbe d'action exprime une action, un mouvement [*manger, rire, sauter...*]. Un verbe d'état exprime un état, une façon d'être [*sembler, devenir, paraître, être...*]. » [LPGG p.14]

Contre-exemples :

Cette solution *comporte* des inconvénients. Redouter *signifie* « craindre grandement ».

Tenir à la distinction entre verbes d'action et verbes d'état et surtout à leurs définitions telles que reproduites dans LPGG (p. 14) ne peut qu'engendrer la confusion et rendre la distinction entre complément de

LA CLARTÉ ET LA PRÉCISION SONT-ELLES DES QUALITÉS IMPORTANTES DE L'EXPRESSION ?

Lorsque Breton dit : « J'écris *ces* quand je peux remplacer ce *ces* par *ceux-ci* ou par *celles-ci* » (p. 148), bien sûr, les élèves finissent par comprendre que ce n'est pas à *ces*, mais bien à *ces* plus le nom qui le suit, qu'on doit substituer *ceux-ci* ou *celles-ci*. (*N'attaquons pas ces oiseaux* devient *N'attaquons pas ceux-ci* et non pas *N'attaquons pas ceux-ci oiseaux*.) Sans doute, les élèves finissent par comprendre qu'il ne faut pas prendre à la lettre tout ce qui est écrit dans les manuels de grammaire, parce que ce qui y est dit n'est pas toujours cohérent. Mais les élèves finissent aussi par comprendre que la clarté et la précision ne sont pas des qualités importantes de l'expression, puisque même les auteurs de grammaire souscrivent au principe du « pourvu qu'on se comprenne », du « t'sais veux dire ».

LA RIGUEUR EST-ELLE UNE QUALITÉ IMPORTANTE DU DISCOURS GRAMMATICAL ?

Lorsque Breton écrit que « La phrase se compose de *mots réunis* (c'est nous qui soulignons) pour exprimer une idée complète » (p. 10) et qu'à la page suivante elle donne *Regardez* comme exemple de phrase, bien sûr, les élèves finissent par comprendre et par s'accommoder de ces incohérences. Mais à force de s'ajuster aux incohérences des manuels de grammaire, les élèves finissent aussi par croire que la grammaire n'est pas une matière rigoureuse puisque même les auteurs de grammaire se contredisent d'une page à l'autre.

MAIS JUSQU'OU PEUVENT ALLER LES ACCOMMODEMENTS DES ÉLÈVES ET QUEL EFFET ONT SUR EUX LES INCOHÉRENCES, LES GÉNÉRALISATIONS ABUSIVES ET LES CONTRADICTIONS QU'ON LEUR PRÉSENTE DANS LES MANUELS SCOLAIRES ?

Breton affirme *en même temps* que *chez* est une des prépositions qui introduisent un complément indirect (p. 17) et que le complément circonstanciel répond, entre autres, à la question *où ?* (p. 18). En conséquence, dans la phrase *Je vais chez ma grand-mère*, le syntagme nominal *ma grand-mère* est en même temps complé-

ment indirect et complément circonstanciel. Avec de tels énoncés contradictoires, on ne voit pas comment les élèves peuvent apprendre la différence entre un complément d'objet indirect et un complément circonstanciel, ni comment l'enseignante peut se sortir de l'impasse créée par cette contradiction.

LES ÉLÈVES APPRENNENT À AVOIR EN HORREUR

LA GRAMMAIRE DU FRANÇAIS.

Mais le plus grave, c'est que la contradiction n'échappe pas à l'attention des élèves. Ils apprennent vite à tirer leur propre conclusion : la langue n'est pas un système cohérent ; la grammaire n'est pas une matière qu'on peut raisonner, c'est un dogme auquel il faut adhérer sans chercher à comprendre. Avec des manuels comme *Le petit guide grammatical au primaire*, les élèves apprennent à avoir en horreur la grammaire du français.

On est un peu nostalgique de l'école d'antan qui donnait beaucoup d'importance à l'enseignement grammatical. On voudrait revenir ni plus ni moins aux anciennes méthodes. Malheureusement celles-ci sont moins efficaces qu'on voudrait le croire. D'ailleurs, la recherche a prouvé que l'enseignement grammatical traditionnel a très peu d'incidence sur le développement de la compétence écrite des élèves.

Lorsqu'à la fin d'une session universitaire de rattrapage en français, des étudiants nous disent : « Madame, vous nous avez fait aimer la grammaire du français », certes nous nous réjouissons de ce qu'ils aient acquis une image positive de la grammaire et de la langue, mais en même temps nous trouvons cette remarque fort triste, car c'est au primaire et au secondaire qu'on aurait dû donner aux élèves le goût de la

grammaire, qu'on aurait dû leur apprendre à aimer leur langue.

CONCLUSION

Il est urgent que le ministère de l'Éducation du Québec, à l'occasion de l'approbation d'un manuel de grammaire, observe des critères scientifiques rigoureux, sans quoi les adultes de demain seront aux prises avec les mêmes problèmes que nos étudiants actuels, et ce, pour les mêmes raisons. Il est aussi urgent qu'une nouvelle génération d'auteurs de manuels scolaires s'attelle à la tâche de concevoir des grammaires qui soient autre chose que la reproduction des erreurs, des incohérences et des contradictions de certains de leurs prédécesseurs.

Dans la situation présente, on peut se demander comment les commissions scolaires, les conseillers pédagogiques, les enseignants et les parents peuvent se fier au jugement du ministère de l'Éducation du Québec dans le choix d'un manuel scolaire de français. En effet, quelle garantie avons-nous que le sceau « Approuvé par le M.E.Q. » a quelque valeur que ce soit si l'organisme censé analyser les manuels de grammaire fait preuve d'un laxisme inquiétant ?

Notes

1. L'autre auteure est conseillère pédagogique de français au primaire.

2. Rita Breton, *Le petit guide grammatical au primaire*, HRW ltée, 1987.

3. Précisons que la piètre qualité du matériel que nous analysons ici, et de la plupart des ouvrages du même type, n'est pas la seule et unique cause des faiblesses en français

des étudiants. Bien que la qualité scientifique d'un ouvrage pédagogique soit une condition nécessaire pour garantir l'apprentissage de la grammaire, cette condition n'est pas suffisante. L'analyse des nombreuses causes des lacunes en français des étudiants dépasse cependant les limites de cet article.