

## **LA GRAMMAIRE AU BAC DE FRANÇAIS : CE FUT COMME UNE APPARITION**

Catherine Mercier  
Lycée Yourcenar, Beuvry  
Corinne Souche  
Lycée Paul Duez, Cambrai

La grammaire a fait une entrée remarquée à l'oral des épreuves anticipées de français (ÉAF) et dans les nouveaux programmes. Nous nous proposons ici de livrer quelques éléments de réflexion, après deux ans d'essais pour tenter de préparer nos élèves à cette partie linguistique de l'épreuve<sup>1</sup>. On ne trouvera pas trace ici de ces tâtonnements qui n'ont, pour l'instant, rien de bien concluant<sup>2</sup>. Il faut du temps pour élaborer des dispositifs un tant soit peu efficaces, et nous en avons foncièrement manqué

- 
1. Mais dans les conditions très particulières d'enseignement depuis mars 2020 et sans expérimentation de l'épreuve elle-même puisque la crise sanitaire n'a pas permis le déroulement des épreuves de français de juin 2020.
  2. Nous avons consulté notamment l'article de Marie-Michèle Cauterman et Bertrand Daunay intitulé « Miscellanées grammaticales » (*Recherches n° 48, L'enseignement de la langue*, 2008) où de très pertinents exercices font miroiter au professeur de lycée, qui court après le temps, une autre manière de faire de la grammaire.

tant en classe qu'en temps professionnel de préparation puisque la réforme a introduit de front de nouveaux exercices à enseigner et un nouveau programme, à la fois en Seconde et en Première. Cette contribution se veut donc plutôt une analyse critique de cette épreuve et des programmes qui la sous-tendent.

## **BELLES LETTRES ET GRAMMAIRE : LE DUO DE CHOC**

La réforme du lycée général et technologique mise en place à partir de septembre 2019 s'est accompagnée d'une réforme des programmes et des examens pour la session 2020 du baccalauréat. À l'écrit, les épreuves renouent avec celles des débuts des épreuves anticipées de français, en 1969<sup>3</sup> : commentaire de texte pour toutes les séries (guidé par un parcours de lecture pour les séries technologiques) ou dissertation littéraire<sup>4</sup> sur l'une des œuvres imposées et son parcours associé, pour la série générale ; contraction de texte suivie d'un essai pour les séries technologiques. À l'oral, l'explication de texte linéaire fait son grand retour, suivie d'une question de grammaire, puis de la présentation d'une œuvre littéraire au choix du candidat (soit l'œuvre intégrale du programme national, soit parmi une liste de lectures cursives validée par l'enseignant) qui donne lieu à un échange avec l'examineur sans aucun support, puisque le candidat n'a pas droit à son livre.

### **Demandez le programme !**

Les deux épreuves s'organisent autour d'un programme d'œuvres littéraires comme le rappelle cette note de service<sup>5</sup> :

Le programme de français fixe quatre objets d'étude pour la classe de Première : la poésie du XIX<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle, la littérature

- 
3. Pour une analyse historique de l'évolution des programmes et évaluations de français, on peut consulter en ligne l'article de Clémence Cardon-Quint : « Les leçons d'un cas limite. La réécriture des programmes de français pour le second cycle (1965-1981) », *Formation, transformations des savoirs scolaires : histoires croisées des disciplines, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, sous la direction de Pierre Kahn et Youenn Michel, Presses universitaires de Caen, 2016. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02000346/document>
  4. L'exercice s'apparente à la composition française, remplacée par l'essai littéraire avec la création de l'ÉAF. Nathalie Denizot apporte un éclairage intéressant sur l'histoire édifiante de cet exercice en constante mutation : « La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique », *Pratiques*, n° 157-158, Metz, CRESEF, 2013. <https://journals.openedition.org/pratiques/3823>
  5. « Programme national d'œuvres pour l'enseignement de français pour l'année scolaire 2020-2021 », note de service du 10 avril 2020.

d'idées du XVI<sup>e</sup> siècle au XVIII<sup>e</sup> siècle, le roman et le récit du Moyen Âge au XXI<sup>e</sup> siècle, le théâtre du XVII<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle<sup>6</sup>.

On y trouve cette année, pêle-mêle, Montaigne, La Fontaine, Molière, Montesquieu, Marivaux, Voltaire... Cette prééminence de la littérature classique reflète à elle seule l'esprit de programmes qui visent la transmission d'une « culture d'honnête homme<sup>7</sup> » grâce à l'étude de « textes majeurs de notre patrimoine littéraire<sup>8</sup> ». Et ces choix ne sont pas sans conséquence sur la question de grammaire puisque s'appuyer sur les textes qui remontent à plusieurs siècles, c'est obligatoirement imposer aux élèves l'analyse grammaticale d'une langue qui n'est plus la leur, une belle langue sans aucun doute mais une langue difficile pour eux : si l'on ne s'arrête que sur Montaigne, comment poser une question sur une phrase qui ne ferait pas au moins trois lignes et qui ne comporterait pas plusieurs subordonnées ?

## **Maitrise de la langue et patrimoine**

Dans les nouveaux programmes, le lien entre langue et littérature est posé comme allant de soi :

C'est de la maîtrise de la langue que dépendent à la fois l'accès des élèves aux textes du patrimoine littéraire et leur capacité à s'exprimer avec justesse à l'écrit et à l'oral.

Les normes qui définissent cette langue, posée comme singulière et immuable, n'y sont pas définies (une chose est sûre : les rectifications orthographiques de la réforme de 1990 n'en font pas partie puisque les programmes ne l'adoptent pas et n'y font même aucune allusion). On ne sait pas trop non plus quel degré de « maîtrise » est attendu, ni de quel ordre est cette maîtrise. Le programme de Seconde précise qu'il s'agit de conforter et de renforcer les apprentissages du collège. Le premier item de ce même programme de Seconde concerne les accords (dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe), ce qui semble indiquer un constat de lacunes, dont les raisons ne sont pas analysées. En tout cas, il n'est pas fait mention d'un réel diagnostic à l'issue du collège, ce qui interroge sur les modalités du choix de cet item. Quant aux autres, ils ne sont pas liés à l'apprentissage de l'orthographe.

---

6. Le programme national de 12 œuvres est renouvelé par quart tous les ans.

7. Expression utilisée par un inspecteur lors d'une réunion de présentation des nouveaux programmes dans l'Académie de Lille.

8. *Bulletin Officiel spécial* n° 1 du 22 janvier 2019. Sauf indication contraire, les citations qui suivent sont extraites de ce *BO*.

Dans la suite du programme, la « maîtrise de la langue » semble relever tantôt du déclaratif (par la capacité à décrire des faits de langue, syntaxiques, orthographiques et lexicaux), tantôt du procédural (par la mise en œuvre de savoirs métalinguistiques et des normes orthographiques pour une langue « correcte » en production écrite ou orale et pour lire/comprendre un texte). La question – essentielle et complexe – des interactions entre enseignement de la langue, écriture et lecture est traitée par les prescriptions officielles comme allant de soi, découlant du bon sens.

Le préambule des nouveaux programmes évoque d'ailleurs ainsi les objectifs de l'enseignement du français : « La discipline vise à transmettre la connaissance et le goût de la langue ainsi que le plaisir de la littérature<sup>9</sup>. » Les notions de « goût » et de « plaisir<sup>10</sup> » sont un excellent indicateur de la posture institutionnelle qui renvoie le professeur à une mission somme toute illusoire et surtout bien peu professionnelle. Postuler que la découverte de la langue et de la littérature est forcément jouissive pour l'élève, c'est ignorer des décennies de recherches sociologiques, didactiques et pédagogiques en la matière<sup>11</sup>. C'est aussi renvoyer l'enseignant dans les cordes de sa propre incapacité à bien « transmettre » et/ou l'élève à son manque d'appétence ou de compétence.

Est-ce pour savourer la langue de Molière et des autres, que la question de grammaire a été ajoutée à l'épreuve orale de l'ÉAF ? On peut en douter et affirmer que si tel était le cas, cela ne produit pas du tout l'effet escompté sur nos élèves...

## La question de grammaire

La question de grammaire est indépendante des autres exercices de l'épreuve<sup>12</sup>.

---

9. Si nous relisons les derniers programmes, ceux de 2010, la langue n'apparaissait qu'en quatrième position, loin derrière la culture littéraire. (*BO spécial n° 9 du 30 septembre 2010* : « Les finalités propres de cet enseignement sont : 1) la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société. [...] 4) l'étude continuée de la langue. »).

10. Le mot « plaisir » a été ajouté entre la première ébauche des programmes et leur version définitive, il est donc visiblement essentiel.

11. Pour nous en tenir à des publications dans *Recherches*, citons celle de Bertrand Daunay, « La "lecture littéraire" ou les risques d'une mystification », *Recherches n° 30, Parler des textes*, 1999 et, plus récemment, celle de Daniel Bart et Bertrand Daunay, « Un plaisir à livre ouvert ? L'évaluation du plaisir de lire dans le PISA », *Recherches n° 63, L'évaluation*, 2015.

12. L'épreuve orale évalue aussi la lecture (2 points), l'étude linéaire d'un texte connu (8 points), l'entretien sur un livre au choix du candidat (8 points).

Elle s'inscrit dans un programme de notions – fixe celui-ci<sup>13</sup>. En préambule de la dernière note de service, une modification ajoute une petite surenchère : « S'agissant de la question de grammaire, les notions rencontrées en classe de Seconde, mais non approfondies en classe de Première doivent être connues et mobilisables<sup>14</sup>. »

Le contenu de l'épreuve est ainsi défini :

Le candidat répond à la question de grammaire posée par l'examineur au moment du tirage. Cette partie est notée sur 2 points.

La question porte uniquement sur le texte : elle vise l'analyse syntaxique d'une courte phrase ou d'une partie de phrase<sup>15</sup>.

Il est cependant préférable de ne pas s'arrêter à cette définition de *BO* car elle risquerait de faire oublier un point défini, lui, dans les programmes : le lexique, élément de grammaire assez surprenant tout comme l'est cette formulation un peu précieuse : « [L'exploration du lexique] doit aussi se déployer au gré des rencontres avec les textes, hors du cadre rigide d'exercices mécaniques, afin de mettre au jour les accointances discrètes ou les voisinages féconds entre les mots<sup>16</sup>. »

## ÉVALUATION, MODÈLE ET PRESCRIPTION

Que propose le bulletin officiel pour la notation de cette question de grammaire sur 2 points, censée durer 2 minutes ? Rappelons que la durée de la première partie de l'épreuve étant fixée à 12 minutes, on compte grosso modo 2 minutes pour la présentation du texte et sa lecture expressive notées sur 2 points et 8 minutes pour l'explication linéaire elle-même, notée sur 8 points. L'histoire ne dit pas si le chronomètre est fourni par l'institution...

---

13. Doivent être étudiés en Seconde les accords dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe ; le verbe (valeurs temporelles, aspectuelles, modales ; la concordance des temps) ; les relations au sein de la phrase complexe ; la syntaxe des propositions subordonnées relatives » et en Première, les subordonnées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels, l'interrogation (syntaxe, sémantique et pragmatique) et l'expression de la négation. L'étude du lexique est mentionnée dans les deux niveaux.

14. *BO* du 30 juillet 2020 qui abroge et remplace la note de service 2019-042 du 18 avril 2019, alors même que les élèves entrant en Première n'ont eu que peu de cours de français en présentiel sur l'année.

15. Voir note 14.

16. C'est nous qui soulignons.

## **Modalités d'évaluation**

### **Attendus de la prestation orale**

Mobilisation des savoirs linguistiques pertinents pour l'analyse faisant l'objet de la question

### **Éléments évalués**

Capacité à mobiliser un lexique grammatical pertinent

Capacité à construire une analyse syntaxique, à réfléchir sur des faits linguistiques

La grille d'évaluation interroge : comment évaluer ce que sont des « savoirs linguistiques pertinents » ou un « lexique grammatical pertinent ». Là encore, il y a la théorie, le magnifique précis grammatical sur lequel nous reviendrons, et la pratique : les élèves à l'oral. Dans un de nos établissements, l'oral blanc qui s'est déroulé en janvier dernier, a permis de dresser un premier constat sur une trentaine d'élèves issus de filière générale et de filière technologique. Sur les trente élèves, six assument d'emblée « ne pas avoir fait la grammaire » : quand on les interroge pour savoir pourquoi, ils répondent invariablement qu'ils n'y comprennent rien et qu'ils ne savent pas. En les poussant un peu, ils arrivent à repérer un sujet et un verbe : alors que faire dans ces cas-là ? Combien « vaut » ce repérage de base ? 0.5 sur 2 ? Et qu'en est-il pour ceux qui essaient tant bien que mal de réciter un cours appris et de retrouver dans une phrase une interrogation ?

Le peu de réussite sur l'épreuve (l'échantillonnage est restreint mais tout porte à croire qu'il sera assez révélateur de la réalité de l'oral de juin) prête à réfléchir : quelle est la priorité en termes d'apprentissage et pour quels résultats ? Doit-on entraîner les élèves à un étiquetage en règle montrant leur maîtrise du « lexique grammatical » ou au contraire les amener « à réfléchir sur des faits linguistiques » ? En effet, et même si cela apparaît sur deux lignes consécutives dans la grille d'évaluation de l'épreuve de l'ÉAF, ce n'est pas tout à fait la même démarche. Sans oublier que pour préparer les élèves aux épreuves de français, l'enseignant dispose de trois heures en séries technologiques et de quatre heures pour la voie générale (auxquelles peut s'ajouter, pour les deux voies, une heure d'accompagnement personnalisé par quinzaine ou par semaine, selon le choix de l'établissement).

Ne reste plus qu'à se tourner vers les documents d'accompagnement pour tenter d'y voir plus clair sur les questions posées.

## **Exemples de questions**

Voici ce que l'on y trouve à la suite d'une explication linéaire sur « L'isolement » de Lamartine.

*Proposition n° 1*

Vers 25 et 26 : « Que me font ces vallons, ces palais, ces chaumières, / Vains objets dont pour moi le charme est envolé ? »

Analysez l'expression de l'interrogation dans cette phrase.

On attend du candidat :

– qu'il identifie le type de la phrase – interrogative directe, marquée par la ponctuation en fin de phrase et la postposition du sujet (« ces vallons, ces palais, ces chaumières »), et qu'il en définisse et justifie le caractère partiel ;

– qu'il identifie la nature et la fonction du pronom interrogatif « que », complément d'objet direct du verbe « font ».

On n'attend pas du candidat :

– qu'il analyse l'apposition qui se développe par la proposition relative au vers 26.

*Proposition n° 2*

Vers 23-24 : « Je parcours tous les points de l'immense étendue, / Et je dis : nulle part le bonheur ne m'attend. »

Analysez la négation dans le vers 24.

On attend du candidat :

– qu'il identifie la construction « nulle part ... ne » ;

– qu'il reconnaisse le caractère partiel de la négation. On peut l'encourager à transformer la phrase pour l'aider à trouver ce sur quoi porte la négation.

On n'attend pas du candidat :

– qu'il dise quelle est la nature de « nulle part », locution adverbiale.

*Proposition n° 3<sup>17</sup>*

Vers 19 : « Je contemple la terre ainsi qu'une âme errante ».

Transformez cette phrase de manière à faire apparaître une proposition principale et une proposition subordonnée circonstancielle de comparaison. Expliquez les transformations que vous avez opérées.

On attend du candidat :

– qu'il propose une transformation acceptable, par exemple : Je contemple la terre ainsi que le ferait une âme errante, ou comme le ferait une âme errante, ou de même que le ferait... ;

– qu'il explique la transformation en indiquant qu'il a introduit un verbe dans la seconde partie de la phrase, « ainsi que », « comme » ou « de même que » étant des locutions conjonctives ou conjonctions de subordination.

On n'attend pas du candidat :

---

17. Ce type de proposition qui amène à une transposition ne correspond pas réellement à l'analyse phrasique attendue, elle semble avoir été, depuis lors, déconseillée par les corps d'inspection.

– qu’il définisse le sémantisme de la comparaison (conformité), ni qu’il s’interroge sur l’ellipse du verbe dans le système comparatif initial.

À la lecture de ces exemples, on constate que la maîtrise du métalangage semble d’autant plus incontournable que le candidat doit la mobiliser de lui-même (donc être capable, par exemple, pour l’interrogation de dire si elle est directe ou indirecte, totale ou partielle, comment elle est construite etc.). Une autre capacité indispensable à acquérir va surtout être la confiance en soi face à pareilles questions pour les élèves qui ont tendance à paniquer devant le seul mot de grammaire et à se retrancher derrière le silence obstiné de celui qui pense ne pas savoir...

Une autre remarque s’impose quant à ces propositions ou plutôt une question que les élèves sont souvent les premiers à poser : à quoi ça sert ?

## **Les prescriptions des programmes**

Les programmes semblent se désintéresser de cette préparation à l’épreuve linguistique mais il y est bien question de grammaire.

L’étude de la grammaire n’est pas une fin en soi. Le travail de l’expression écrite et orale s’affranchit du recours systématique au métalangage grammatical. Il est en effet essentiel d’identifier pour le travail d’expression des situations concrètes et des objectifs dont la signification est clairement perçue par les élèves.

Mais alors pourquoi intégrer cette question à l’oral ? Et comment faire acquérir le métalangage si on n’y recourt pas régulièrement ?

Pour l’art et la manière d’enseigner la grammaire, on peut, en revanche, se tourner à nouveau vers les programmes :

### *L’analyse grammaticale ponctuelle*

Le professeur peut consacrer une partie de la séance à un moment de grammaire. Il propose ainsi à ses élèves d’analyser un court énoncé tiré d’un texte à l’étude, avec l’objectif d’identifier une classe de mots, une fonction syntaxique, une structure de phrase ou une relation lexicale. Il peut s’agir de revenir sur les connaissances acquises au collège ou plus récemment au lycée. Ce moment de grammaire permet en outre de repérer des questions à traiter dans le cadre de l’accompagnement personnalisé.

Ce moment de grammaire n’est pas une nouveauté en soi. Pour lire et comprendre les textes, l’enseignant de lycée s’appuyait déjà forcément sur le métalangage grammatical employé au collège et était amené à revoir les notions correspondantes ou à en explorer d’autres. En revanche, le retour de la leçon de grammaire le renvoie sans doute davantage à son vécu d’élève qu’à son expérience professorale.



### *La leçon de grammaire*

Le professeur peut consacrer une séance à présenter dans le détail un point de grammaire accompagné d'exercices favorisant son appropriation. La leçon de grammaire autonome est une modalité particulièrement indiquée lorsqu'il s'agit par exemple d'aborder l'un des objets d'étude signalés plus haut, notamment pour les questions de syntaxe. Il est toutefois essentiel de combiner la présentation des questions de grammaire avec des exercices de manipulation syntaxique et morphologique (commutation, déplacement, suppression, adjonction, pronominalisation, passage à la voix passive) qui permettent d'améliorer les compétences d'expression, l'objectif n'étant pas de faire des élèves des linguistes, mais des locuteurs possédant une maîtrise satisfaisante de la langue.

On aura bien compris, là encore, que finalement, il ne s'agirait pas tant – officiellement – de préparer l'oral que d'améliorer les productions écrites ou orales, objectif pourtant occulté dans le réel de la classe par la préparation de l'épreuve. Par ailleurs, ces préconisations, si elles peuvent s'avérer confortables (une leçon de grammaire et les exercices d'application, c'est reposant pour le professeur comme pour l'élève qui n'a pas à réfléchir et peut se faire oublier), ont aussi fait la preuve d'une efficacité très hypothétique en termes d'apprentissage effectif. Dans le meilleur des cas, elles aideront certains élèves à répondre à la question de grammaire à l'oral mais ne suffiront pas à mieux s'exprimer.

Sans surprise, les injonctions officielles sont donc pleines de paradoxes et de parti-pris d'un autre temps. Dans son *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle* (Retz, 2006), André Chervel revient sur l'histoire de la grammaire et de l'orthographe. Il cite notamment Jules Ferry. Lors d'un congrès pédagogique, en 1880, ce dernier demandait aux inspecteurs primaires et aux directeurs d'école normale, à propos des maîtres de « nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens » et d'abandonner les « anciens procédés qui consomment tant de temps en vain, [...] la vieille méthode grammaticale, [...] la dictée » au profit d'un « enseignement plus libre, plus vivant et plus substantiel ». Ce modernisme a rencontré d'emblée des résistances fortes. Puis, la Première Guerre mondiale a renversé cette tendance au modernisme pour redonner à la grammaire la « juste » place que réclamaient certains. A. Chervel montre que le mouvement perpétuel d'oscillation entre les deux politiques qui se sont affrontées à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle s'est ainsi poursuivi tout au long du XX<sup>e</sup>

siècle<sup>18</sup>. On peut y ajouter le XXI<sup>e</sup> siècle. La leçon de grammaire a un arrière-gout de « vieille méthode grammaticale » et il nous faut endosser l'habit du grammairien pour préparer les élèves à l'épreuve. Mais quel habit ? Là encore, l'institution détient la réponse ultime : la nomenclature officielle.

## LE PRÉCIS GRAMMATICAL OU LA NOMENCLATURE OFFICIELLE

### Une entrée en scène tardive et confidentielle

Revenons sur septembre 2019 quand il devient incontournable d'enseigner la grammaire. Les enseignants comme les linguistes connaissent l'extrême complexité de l'objet et de son enseignement, pourtant présentés comme une évidence par les prescriptions officielles. En cette rentrée, on se demande donc bien quelle grammaire enseigner et comment. On ressort Riegel et Pellat, on relit Wagner et Pinchon, on dépoussière même Grevisse ; puis on compulse les manuels (les nouveaux de lycée, les anciens de collègue) et on clique frénétiquement sur le site de *Recherches*. Les inspecteurs en charge de faire connaître la réforme évoquent une nomenclature officielle en cours de préparation (la dernière date de 1997 mais elle n'est pas évoquée, à notre connaissance, lors de ces réunions). Ils disent miser sur le « bon sens » et les savoirs des enseignants. S'ils ont raison de se fier à notre professionnalisme, c'est d'ailleurs justement celui-ci qui nous amène à être sidérés par l'absurdité de la prescription. Nous voyons bien ce que cela va donner dans la pratique réelle du cours de français et lors de l'évaluation orale. Très tôt, on constate d'ailleurs, entre collègues, que personne n'enseigne la même chose. Preuve en est que dans un tout récent bac blanc, en janvier 2021, une collègue en fin de carrière a même refusé à des élèves la notion de phrase complexe pour des propositions coordonnées ou juxtaposées : il fallait, leur dit-elle, employer la notion de phrase composée. Anecdote, le fait ne l'est sans doute pas tant que cela puisqu'il s'agit ici de se demander ce que l'on va évaluer au bac et aussi, de fait, ce qu'on doit enseigner à nos élèves de lycée.

---

18. L'analyse proposée par Patrice Gourdet pour l'école primaire est aussi tout à fait éclairante et transférable à ce qui se joue au lycée : « Évolution des prescriptions sur la grammaire à l'école entre 1923 et 2020 : un long fleuve tranquille ? », *Le français aujourd'hui*, n° 211, *Connaissances et représentations en grammaire*, Armand Colin, 2020.

Et puis, le 15 juillet 2020, la nomenclature annoncée est sortie, mais en catimini : *La grammaire du français, terminologie grammaticale* validée par le Ministère de l'Éducation Nationale et élaborée par Philippe Monneret est publiée en version numérique (un fichier PDF de 213 pages). Même en l'ayant sous les yeux, en tapant différents mots clés dans les moteurs de recherche, c'est compliqué de trouver exactement où elle se cache. On la trouve finalement sous forme de lien sur le site officiel d'« education.gouv ». Puis, caché au fond du site Éduscol, le fameux sésame s'offre enfin à nous. Pour le chercher, encore faut-il en connaître l'existence car la diffusion officielle en lycée est, à ce jour, pour le moins frileuse : pas de lien explicite, pas de PDF en pièce jointe dans un mail officiel et encore moins de manuel imprimé. Pourtant, les destinataires annoncés dans le préambule sont nombreux et ils devront adopter un langage commun :

La présente terminologie grammaticale, destinée prioritairement aux professeurs du premier degré et aux professeurs de lettres, mais aussi à tous les enseignants qui sont susceptibles d'avoir recours à ces notions dans leur enseignement (notamment les professeurs de langues), constitue un outil de formation visant à donner aux enseignants les moyens de s'approprier un savoir grammatical solide, fondé sur les connaissances actuellement disponibles en linguistique française.

Le propos qui suit ne vise pas à décortiquer cette grammaire officielle ni à en pointer toutes les incohérences mais, comme toute nomenclature mérite d'être questionnée<sup>19</sup>, il nous semble intéressant d'en analyser quelques aspects.

---

19. Pour une autre approche de la grammaire officielle et de l'accompagnement des enseignants, on pourra consulter le site québécois du CCDMD (centre collégial de développement de matériel didactique) accompagnant la réforme de l'enseignement de la grammaire de 1994-1995. Il a « pour objectif d'aider les enseignantes et les enseignants à faire le passage de la grammaire traditionnelle à la "nouvelle" grammaire ». On peut y trouver notamment les deux raisons principales qui ont motivé les concepteurs des programmes de français à modifier l'enseignement de la grammaire : « Il s'agissait d'abord de tirer profit de l'avancement de la recherche universitaire réalisée au cours des dernières années, aussi bien en linguistique qu'en didactique. Ensuite, les responsables de la réforme visaient à systématiser l'apprentissage de la grammaire, en mettant l'accent sur les grandes régularités du fonctionnement de la langue et de la communication, et non sur les exceptions. La démarche qu'ils proposent est inductive et elle exige la maîtrise de concepts théoriques moins nombreux de la part de l'élève ». On y trouve enfin des fascicules, intitulés *Les grammaires*, réalisés par Annie Desnoyers, linguiste et spécialiste de la didactique des langues, qui explique très clairement l'esprit de la réforme et les choix qui y ont été faits. <https://carrefour.ccdmd.qc.ca/>

## Les grands principes de la *Grammaire du français*

Nous en serions presque rassurées. Pourtant, à aucun moment n'apparaît le doute, mettant de côté toutes les interrogations quant aux notions mêmes à enseigner :

La terminologie grammaticale connaît des évolutions, des tendances et parfois même des antagonismes : le présent ouvrage se propose, à la lumière de travaux scientifiques et universitaires récents et consensuels<sup>20</sup>, de définir une **base terminologique de référence** et de la justifier par une description raisonnée du système de la langue.

Voilà donc la panacée. Au diable toutes nos vieilles grammaires, faisons table rase du passé, le précis grammatical nouveau est arrivé.

Dans l'avant-propos, y sont explicités les principes de base :

Cette terminologie est par ailleurs organisée selon un certain nombre de principes d'analyse, dont les principaux sont les suivants :

- la phrase est considérée comme la structure fondamentale, à partir de laquelle les autres structures peuvent être définies ;
- comprendre l'organisation grammaticale d'une langue, et en particulier de la langue française, c'est principalement comprendre comment certaines structures sont incluses ou imbriquées dans d'autres. Par exemple, une proposition subordonnée est incluse dans une proposition principale, un complément du nom est inclus dans un groupe nominal, etc.

Arrêtons-nous un instant sur l'un des principaux « principes d'analyse » de la grammaire : la notion de phrase<sup>21</sup> nous interroge grandement quand on s'arrête sur la liste officielle des œuvres imposées. Qu'est-ce qu'une phrase chez Apollinaire qui, dans *Alcools*, a balayé la ponctuation d'un revers de manche ? Qu'est-ce que l'analyse grammaticale d'une phrase d'Apollinaire ?

---

20. Consensuels, pas si sûr. Dans un article de 2018, Patrice Goudet et Solveig Lepoire-Duc s'interrogeaient justement sur quelle grammaire enseigner. La présence d'une grammaire de référence pourrait ainsi faire débat : « S'il existe bien une diversité d'approches linguistiques, une seule théorie serait, selon Philippe Monneret, propice pour décrire la langue à l'école et ce « savoir de référence » ferait l'unanimité. Affirmer que la grammaire scolaire est le fruit d'un « consensus souterrain », implicite mais connu de tous, revient à méconnaître la réalité des recherches dans ce domaine spécifique et à refermer le débat. » Pour lire l'article complet, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-grammaire-enseigner>

21. L'article de M.-M. Cauterman et F. Darras, intitulé « Mais qu'est-ce qu'une phrase ? » paru dans *Recherches* n° 26, *Langue*, en 1997 posait judicieusement la question et montrait que cette notion, pilier de la nomenclature officielle, n'est pourtant pas si simple à définir.

Et que fait un élève de Première qui doit, au bac, proposer une analyse grammaticale d'une phrase d'Apollinaire ?

Par ailleurs, la grammaire sera organisée en deux niveaux, sans que l'on sache précisément à quoi ceux-ci correspondent :

La terminologie est organisée selon deux niveaux correspondant à deux niveaux de formation complémentaires : un premier niveau fournit une description d'ensemble minimale de la terminologie constitutive de la grammaire du français ; un second niveau propose une description plus complète. Le choix de cette présentation en deux niveaux est fondé sur l'idée qu'une compréhension satisfaisante de la grammaire française (mais cela vaut aussi bien pour d'autres langues) requiert une vue d'ensemble du système. Le premier niveau de description de cette terminologie se caractérise par une granularité moins fine que le second, mais ces deux niveaux présentent une terminologie permettant une description complète du système. Au sein de la seconde partie, ont par ailleurs été ménagés des encadrés « Pour aller plus loin » qui proposent des développements théoriques plus approfondis : les professeurs y trouveront des exposés qui développent la terminologie grammaticale en direction de la stylistique, de la pragmatique et de la philosophie du langage.

À quoi ces deux niveaux correspondent-ils ? Puisque tous ceux qui enseignent la langue doivent s'y référer, que doit-on enseigner au lycée ? Le niveau 1 doit-il être maîtrisé en fin de cycle 3 ? En fin de cycle 4 ? Le niveau 2, au grain plus fin, est-il destiné au lycée ? Qu'évalue-t-on au bac ?

### **Mais d'où cette grammaire provient-elle ?**

Même si, à aucun moment, les références à des ouvrages théoriques ne sont citées, on repèrera aisément que le précis grammatical s'appuie en grande partie sur *Grammaire méthodique du français*<sup>22</sup> (Riegel, Pellat, Rioul). Ainsi, sur le cas des types de phrases, la *Grammaire méthodique du français* tranchait : « il y en a trois correspondant aux trois types d'actes de langage reliés à des phrases : asserter (ou constater), questionner et ordonner ». Ce choix est complètement assumé par la *Grammaire du français* qui affirme à son tour :

La phrase est d'abord une structure grammaticale. Mais cette structure peut être employée pour réaliser des types d'actes (verbaux) distincts. On distingue trois types d'actes fondamentaux : le type déclaratif correspondant à l'assertion (affirmer quelque chose, donc présenter ce que l'on dit comme vrai), le type interrogatif

---

22. Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*, PUF.

correspondant à l'interrogation (poser une question, demander une information), le type impératif correspondant à l'injonction (donner un ordre). Toute phrase appartient nécessairement à l'un de ces trois types d'actes.

Claude Vargas dans sa *Grammaire pour enseigner*<sup>23</sup>, voulait aider les enseignants à se retrouver dans des propositions théoriques divergentes de ce type. Il proposait, avec prudence et modestie, des synthèses provisoires pour tenter de définir des objets d'enseignement. Au sujet des types de phrases, voici ce qu'il concluait par exemple :

Remarque. L'existence du type exclamatif est parfois mise en cause, en arguant que la phrase impérative est le plus souvent exclamative (ce que marquent certains écrits en utilisant les deux points à la suite : c'est pas vrai !)

D'où l'argument : si le type exclamatif peut se combiner avec d'autres types, il n'est pas en rapport d'exclusion entre eux, donc il ne fait pas partie du paradigme des types de phrases. Il n'y a pas de type exclamatif.

C'est réduire le type exclamatif au seul schéma intonatif, qui certes est prégnant, mais non fondamental. Ainsi que le lecteur a pu s'en apercevoir, c'est fondamentalement du point de vue morpho-syntaxique que sont définis les types de phrases (outils grammaticaux, structure syntagmatique). Or il existe des caractéristiques morpho-syntaxiques indéniables du type exclamatif.

Dans notre *Grammaire du français*, cinq formes de phrases sont également mentionnées, trois dans le niveau I (I.2.5) et deux dans le niveau II (II.1.8.4), sachant que tout s'articule autour d'une phrase « de base » qu'il n'est donc pas nécessaire de définir.

La phrase « Le facteur distribue le courrier » est une phrase de type déclaratif. N'étant ni à la forme négative, ni à la forme passive, ni à la forme exclamative, elle est donc positive et active. On ne parlera toutefois pas de « forme positive » ni de « forme active », car la phrase positive, active et non exclamative est considérée comme la phrase de base (« Le facteur distribue le courrier »).

1. Forme négative<sup>24</sup>

Elles ne mangent pas de fraises. (type déclaratif)

N'avez-vous pas terminé ? (type interrogatif)

N'ouvrez pas la fenêtre. (type impératif)

---

23. Claude Vargas, *Grammaire pour enseigner*, tome 1, Colin, 1995, p. 126-130.

24. C'est nous qui numérotions, par souci de clarté... même si la nomenclature officielle est censée éclairer les zones d'ombre.

## 2. Forme passive

La scène a été racontée par deux témoins. (type déclaratif)

La scène a-t-elle été racontée par deux témoins ? (type interrogatif)

Que les frais soient pris en charge par l'agresseur. (type impératif)

## 3. Forme exclamative

C'est bon ! Que c'est bon ! (type déclaratif)

Avez-vous enfin terminé ! (type interrogatif)

Ouvrez la fenêtre ! (type impératif)

4. La forme emphatique permet d'insister sur l'un des constituants de la phrase en le mettant en relief par l'un des trois moyens grammaticaux suivants : l'extraction, le détachement ou une combinaison de ces deux moyens. (II.1.8.4)

5. Une phrase est à la forme impersonnelle lorsque son verbe principal est à la voix impersonnelle et si elle peut être considérée comme équivalente à une phrase non impersonnelle. Par exemple, la phrase « Il soufflait un vent de panique » est une phrase de forme impersonnelle parce qu'elle équivaut à la phrase « Un vent de panique soufflait », malgré le changement de la voix du verbe souffler. En revanche, « Il pleuvait » n'est pas une phrase de forme impersonnelle parce qu'il n'existe pas de phrase non impersonnelle correspondante : on a simplement dans ce cas une phrase déclarative comportant un verbe à la voix impersonnelle. (II.1.8.5.)

Juste une petite remarque concernant cette dernière forme de phrase : ces nuances sont-elles attendues de tous les élèves de Première ? Ces subtilités sont-elles supposées correspondre à la maîtrise métalinguistique de ces élèves ? S'accordent-elles au désarroi, que nous décrivions plus haut, de certains élèves face à l'épreuve de grammaire lors d'un oral blanc ?

## Une grammaire qui dit ce que ce n'est pas...

Certaines phrases ne sont pas des phrases types.

À titre d'exemples, « Sors ! » et « Excellent, ce rôti ! » sont des phrases mais ne sont pas des phrases types<sup>25</sup>.

Sans pour autant que l'on sache ce que sont vraiment ces phrases sur le moment. On le saura ailleurs, sans aucun renvoi d'ailleurs, dans le chapitre II.1.9, sur les phrases atypiques. Là encore, la référence à Riegel et Pellat est là puisque l'exemple alimentaire de l'excellent rôti correspond presque mot pour mot à celui donné par Riegel et Pellat, « excellent ce fromage » : il était

---

25. *Grammaire du français.*

précisé là que « la liste des huit types de phrases<sup>26</sup> ne correspond pas à toutes les phrases françaises possibles : phrases nominales à un ou deux constituants », termes qui seront repris par la grammaire officielle.

## **L'interjection n'est pas une classe de mots : mais Madame, c'est quoi ?**

Voilà ce que nous lisons dans notre nomenclature officielle :

Les interjections sont des mots invariables et autonomes, insérés le plus souvent dans une phrase pour exprimer, d'une manière vive, une émotion, un sentiment, une sensation, etc. Elles peuvent constituer des phrases à elles toutes seules. D'un point de vue formel, elles peuvent être des mots d'une seule syllabe (Oh ! Chut !), des noms ou groupes nominaux (Attention ! Mon Dieu !), des formes verbales figées (Allons ! Tiens !), des adjectifs (Mince !). Les onomatopées sont par ailleurs une catégorie d'interjections imitant un bruit (plouf), le cri d'un animal (cocorico, miaou) ou le bruit d'un être humain (atchoum).

Remarque : les interjections ont parfois été considérées comme l'une des natures de mots, au même titre que le nom, le verbe, etc. Ce point de vue n'est pas celui de la présente terminologie parce que, dans cette terminologie, il est tenu compte du caractère très marginal des interjections par rapport aux huit autres classes de mots. Si le terme « interjection » est commode pour désigner les mots phrases du type oh ! ah ! etc., il n'appartient pas à l'ensemble des huit natures de mots qui structurent la grammaire du français (nom, verbe, adjectif, adverbe, déterminant, pronom, préposition, conjonction).

La dernière phrase pose problème puisque dire que l'interjection « n'appartient pas à l'ensemble des huit natures de mots » ne nous indique pas ce que sont les interjections. De même, évoquer des mots phrases « oh ! ah ! » nous pose un autre problème, évoqué plus haut : à quel type appartiennent ces (mots-)phrases puisque l'exclamation n'est pas un type mais une forme ? Dans cette grammaire qui se présente comme « clarifiant ce qui était obscur », l'obscurité semble encore bien présente : que répondre à un élève qui, à coup sûr, nous demandera à quelle nature appartient « ah » ?

Terminons ce petit tour d'horizon par un point un peu névralgique. On a évoqué plus haut la fragilité des connaissances grammaticales des élèves de lycée mais s'il y a unanimité et enthousiasme sur un fait grammatical, c'est bien la liste des conjonctions de coordination. Les cohortes d'élèves qui

---

26. Pas de formes de phrases dans cette grammaire, mais trois types obligatoires et cinq facultatifs.



semblent, depuis des générations, chercher impatientement ORNICAR ne se trouveront pas fort dépourvues quand la liste sera venue puisqu'elle est reprise telle quelle, au mépris de l'ordre alphabétique : mais elles seront peut-être moins impatientes puisque le DONC disparaît, comme l'indique le chapitre I.3.7.1<sup>27</sup>.

La conjonction de coordination est un mot invariable reliant entre eux des mots (Pierre et Marie), des groupes de mots (la directrice de l'entreprise et la responsable du recrutement) et des propositions (Elle ne sait pas lire mais elle regarde les images) de même fonction et souvent de même nature.

#### **Conjonctions de coordination :**

*mais, ou, et, or, ni, car*

Remarque : le mot *donc* n'est pas une conjonction de coordination, mais fonctionne comme un adverbe (Où en suis-je donc ? ; Et donc, que s'est-il passé ensuite ? : ces positions de l'adverbe *donc* sont impossibles pour les conjonctions de coordination).

C'est encore la *Grammaire méthodique du français* qui justifiait, dans une remarque de la page 525, la disparition de « donc » de la liste :

Par son comportement syntaxique et notamment sa grande mobilité, le coordonnant donc appartient de plein droit à la classe des adverbes de relation et non à celle des conjonctions de coordination, où on le range traditionnellement.

Riegel, Pellat et Rioul prennent soin, eux, de rappeler que la liste ainsi donnée est un moyen mnémotechnique scolaire, sans préciser – car ce n'est pas leur objet mais ce pouvait être celui d'une terminologie scolaire – le défaut qu'on lui connaît depuis des lustres, celui de faire confondre précisément ce qu'il s'agit de distinguer : coordination et subordination...

## **BILAN**

« Veux-tu toute ta vie offenser la grammaire ?<sup>28</sup> »

Finalement, alors qu'une nomenclature officielle aurait dû nous rassurer, nous en ressortons plus inquiètes que jamais. Bien sûr, nous avons la bible, mais elle ne répond nullement à ce que l'on validera ou pas à l'épreuve de grammaire quand on sera confronté à des réponses en inadéquation avec ce qu'il faudrait dire. Nouvelles Bélise, devons-nous monter sur nos grands

---

27. I (Niveau I), 3 (les natures de mots et groupes de mots), 7 (les conjonctions), 1 (les conjonctions de subordination).

28. Molière, *Les Femmes savantes*, Acte II, scène 6.

chevaux et toiser l'impertinent qui oserait, du plus profond de sa mémoire, exhumer un « donc » dans les conjonctions de coordination ? Ce qui est sûr, c'est que la préparation à cette épreuve risque de rendre plus difficile encore un enseignement de la langue qui en matière d'expression, de compréhension ou de rapport à ses propres pratiques pourrait être constructif et fécond, si on l'envisage autrement que ce que proposent les nouveaux programmes de lycée général et technologique. En définitive, quel est le réel intérêt de cette question à l'oral ?

Nous ne répondrons pas à la question et notre silence est éloquent. Et plutôt que de paraphraser la conclusion d'un article déjà cité<sup>29</sup>, nous laisserons la parole à Marie-Michèle Cauterman et Bertrand Daunay qui concluaient déjà en 2008 :

S'il doit ressortir quelque chose de nos réflexions, c'est certainement notre volonté d'aller contre l'idée que les notions grammaticales sont comme « naturelles », sans possibilité de discuter de leurs bases théoriques. Cette idée ressort de la plupart des manuels comme d'ailleurs des déclarations intempestives des inspireurs ou des concepteurs des nouveaux programmes, qui veulent ramener l'enseignement de la grammaire à des idées simples, à des « vérités » évidentes. Amener les élèves à pointer la complexité de l'objet et les divergences de ses descriptions savantes, c'est construire avec eux l'idée que les objets de la grammaire sont complexes, qu'ils n'ont rien de « naturel » et que, au passage, pas mal de leurs erreurs tiennent précisément à l'incertitude de la théorie...

---

29. Se reporter à la note 2.