

Québec français



Enseigner la grammaire autrement Animer une démarche active de découverte

Suzanne-G. Chartrand

Number 99, Fall 1995

Enseigner la grammaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44215ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Québec français*, (99), 32–34.

À L'ÉVIDENCE, UN NOUVEL ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE EST NÉCESSAIRE¹. QU'ENTENDONS-NOUS PAR « NOUVEL ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL ? » UN ENSEIGNEMENT QUI ÉLARGIT LA CONCEPTION DE LA GRAMMAIRE EN Y INTÉGRANT TOUTES LES DIMENSIONS DE LA LANGUE (LEXICALE, TEXTUELLE, DISCURSIVE, PRAGMATIQUE, STYLISTIQUE) ET QUI PROPOSE DES DESCRIPTIONS PLUS RIGOREUSES DES PHÉNOMÈNES LANGAGIERS AINSI QU'UN MÉTALANGAGE SIMPLIFIÉ ET COHÉRENT, MAIS AUSSI UNE FAÇON DIFFÉRENTE DE CONCEVOIR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET DE L'ACTUALISER.

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE AUTREMENT

animer une démarche active de découverte

Pourquoi ? Pour atteindre les buts qu'il prétend poursuivre. Admettons que l'objectif principal de l'enseignement de la grammaire est la maîtrise des règles de construction des phrases et des textes² ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques. Et cela, dans la perspective de développer les compétences en lecture, en écriture et en communication orale des élèves. Un bon nombre de ces règles et de ces normes est enseigné au cours de la scolarité obligatoire. Pourtant, leur enseignement ne garantit pas leur maîtrise, c'est-à-dire leur mise en application lors de l'écriture et de la lecture. L'exemple qui suit l'illustre.

Connaissance et maîtrise des règles

Pour savoir accorder la très grande majorité des verbes d'un texte qu'il écrit³, un élève doit connaître les règles générales d'accord du verbe avec le sujet ; ces connaissances sont de type déclaratif. Néanmoins, ces connaissances sont insuffisantes ; l'élève doit savoir aussi quand (connaissance conditionnelle) appliquer cette règle. Concrètement, il doit savoir repérer, à coup sûr, tous les verbes du texte pour pouvoir les accorder ; il ne doit pas les confondre avec un participe passé ou un infinitif, par exemple. L'élève doit

donc reconnaître tous les contextes linguistiques où la règle s'applique (connaissances conditionnelles). Ces dernières s'appuient sur d'autres connaissances qui sont soit déclaratives, soit procédurales ou conditionnelles et qui ont trait au lexique, à la morphologie verbale et à la syntaxe de la phrase.

L'élève ayant repéré tous les verbes de son texte doit aussi savoir comment faire l'accord du verbe et du sujet (connaissance procédurale). L'enjeu principal de l'application de cette règle, on le sait, consiste à trouver le nom ou le pronom (ou les noms ou les pronoms) qui est le noyau de chaque groupe du nom sujet (GNs). L'élève doit donc avoir des procédures sûres et stables de repérage du ou des mots responsables de l'accord. La grammaire scolaire a repris à la logique la question : Qui est-ce qui ? pour trouver le sujet grammatical. Depuis, cette question est devenue, pour les élèves, le seul moyen de repérage du sujet. Cependant l'interrogation appliquée à de nombreuses phrases donne souvent des réponses ambiguës (par exemple, dans le cas des constructions impersonnelles *Il se présente des difficultés...*). De plus, son utilisation maladroite par les élèves fait en sorte que, même à la fin du secondaire, ils confondent encore souvent un GNs avec un groupe du nom

(GN) complément du verbe, en particulier lorsque ce groupe du nom (GN) est un pronom qui fait écran (Je les donne). Cet unique moyen est donc insuffisant. Il faudrait proposer aux élèves d'autres procédures comme l'opération de réduction ou d'effacement qui permet d'arriver à une phrase minimale, la mise en emphase par *c'est ...qui* ou *c'est ...que*, la pronominalisation du GNs, la passivation, le détachement par reprise pronominale, en leur faisant découvrir les limites de chacune de ces opérations et la nécessité, dans des cas difficiles, d'en essayer plusieurs (Gobbe et Tordoïr, 1986).

Mais ces trois types de connaissances ne garantissent toujours pas que les verbes soient bien orthographiés. L'élève doit être mis en situation de les mettre en pratique, de façon systématique et réfléchie, dans différents environnements concrets. Une phase d'exercitation offrira à l'attention de l'élève tous les cas possibles sur lesquels il aura à réfléchir et à mener toutes les opérations nécessaires à l'accord, de façon rigoureuse. Le matériel d'exercitation devrait donc présenter les différents types et formes de phrase, avant ou après le verbe, éloignés ou pas du verbe, etc.) plutôt que des phrases stéréotypées et démesurément simplifiées à partir desquelles l'élève procède de façon mécanique. La maîtrise de cette règle demande ensuite qu'on l'applique lorsqu'on écrit. C'est l'étape décisive. Il est nécessaire que l'enseignante ou l'enseignant guide le transfert des apprentissages lors de l'écriture. On devra rappeler à l'élève que chaque verbe doit être accordé correctement (tout en donnant le temps nécessaire pour cette tâche) et on ne tolérera pas d'erreurs « d'inattention », les connaissances et les stratégies acquises devant être mises en application rigoureusement. Avec la pratique, et selon les exigences des enseignants, les automatismes se créeront. On le voit, cela demande du temps, des outils de révision, de la détermination et de la constance de la part de l'élève, mais aussi de son « maître ». Pour arriver à la réelle maîtrise de cet accord, il faut donc plus qu'une approche utilitaire et instrumentale de la langue comme celle préconisée par le programme de 1980. Il faut permettre à l'élève de comprendre l'essentiel des mécanismes syntaxiques en jeu, ce qui requiert aussi une approche réflexive de la langue.

La langue, plus qu'un outil de communication

L'approche réflexive considère que la langue n'est pas qu'un « outil de communication », dans le cadre de la classe de français elle doit être aussi un objet digne de connaissance, car sa connaissance est nécessaire à une utilisation correcte ou, à tout le moins, en facilite la maîtrise (Simard, 1987). Attention ! Il ne s'agit pas de faire assimiler des connaissances abstraites sur la langue. Il s'agit plutôt de développer en classe un esprit de recherche et d'interrogation face au langage qui fait déjà partie de la vie de l'élève. En effet, à l'école, c'est sur la compétence langagière développée par l'élève que l'apprentissage des principales structures et des mécanismes fondamentaux de la langue devrait s'appuyer.

Cette approche, préconisée par de nombreux didacticiens depuis plus de vingt ans et opérationnalisée dans l'enseignement du français en Suisse romande, fait en sorte que les élèves construisent leurs connaissances en utilisant une démarche de type expérimental grâce à l'observation des phénomènes langagiers et à l'induction pour tenter de les expliquer. Souvent appelée démarche inductive, nous la nommons démarche active de découverte, car les élèves « découvrent » eux-mêmes les principaux mécanismes de la langue en la manipulant. Elle a été illustrée dans d'excellents manuels

scolaires pour l'enseignement secondaire en France (Combettes, Fresson, Tomassonne, 1977-1978) au titre *évoqueur* : *Bâtir sa grammaire*. Cette démarche active de découverte permet aux élèves de construire progressivement leurs connaissances grammaticales (déclaratives, procédurales ou conditionnelles) à travers un processus qui suit plusieurs étapes.

Une démarche en plusieurs étapes

D'abord, il y a la prise de conscience d'une difficulté ; le phénomène problématique doit donc être examiné. Les élèves commencent par l'observation du phénomène à partir de certains faits langagiers réunis, appelé corpus. Ces corpus sont constitués de phrases ou de courts textes d'élèves, ou encore d'extraits de textes littéraires ou courants, ou bien d'une série de phrases choisies comportant le phénomène. Des manipulations (classement, comparaison, modification des énoncés, test auquel on soumet les énoncés, etc.) permettent de faire émerger certains aspects du fonctionnement du phénomène à l'étude, en particulier lorsque les élèves font subir différentes modifications ou transformations aux énoncés du corpus à l'aide de diverses opérations linguistiques : remplacement ou substitution, déplacement ou permutation, addition, soustraction, dédoublement, etc. (Gobbe et Tordoïr, 1986). Les résultats obtenus à la suite de ces manipulations, qui, elles, font appel à des connaissances procédurales, permettent alors de formuler une ou des hypothèses explicatives qui seront vérifiées à l'aide d'autres corpus (ces hypothèses sont de type déclaratif). Si elles s'avèrent généralisables, elles pourront prendre la forme de lois ou de règles. Les élèves vérifient alors ces dernières dans plusieurs ouvrages de référence (d'où l'utilité d'avoir plus d'un ouvrage de grammaire en classe). Ils constatent alors des différences importantes entre les ouvrages, ce qui illustre que plusieurs descriptions linguistiques sont possibles. Vient ensuite une phase d'application de ces lois dans le plus grand nombre de contextes linguistiques (phase d'exercitation), où les élèves acquièrent des connaissances conditionnelles. Enfin, ils réinvestissent ces nouvelles connaissances, avec l'aide du maître, dans des activités de compréhension et de production de textes (phase de transfert de ces connaissances).

Une démarche féconde à bien des égards

La démarche active de découverte est intéressante à bien des égards. Fondamentalement, elle amène l'élève à être actif tout au long de son apprentissage, celui-ci étant dans un état de recherche. Elle lui fait expérimenter des procédures d'observation et de manipulation qu'il peut utiliser dans d'autres domaines. Elle constitue en ce sens une initiation à la démarche expérimentale de type scientifique utilisée dans d'autres domaines. Elle développe un esprit de rigueur et favorise le doute... créateur. De plus, menée par les élèves eux-mêmes, sous la conduite de l'enseignante ou de l'enseignant, elle est nécessairement adaptée à leurs besoins et à leurs aptitudes. Enfin, elle favorise l'écoute des autres points de vue, la discussion développant les habiletés argumentatives des élèves.

Des conditions pour mener cette démarche

Pour être utile et valable, cette démarche doit obéir à certaines conditions (Paret, 1992). Il est bien entendu primordial de faire le lien entre le phénomène étudié et sa réalisation dans des textes, entre autres, ceux des élèves. Ce phénomène

sera alors saisi dans ses dimensions textuelle (sa présence dans un type de texte) et discursive (son utilisation en contexte). Il ne doit pas être abordé uniquement d'un point de vue formel et normatif. Il importe toutefois de bien le circonscrire et de centrer l'attention des élèves sur un aspect de la langue, tout ne pouvant pas être observé en même temps.

En outre, la réflexion sur la langue exige d'avoir des mots pour nommer ce qu'on observe. L'adoption d'un métalangage commun à la classe est nécessaire. Le métalangage grammatical, déjà connu des élèves, fait, à son tour, l'objet d'une réévaluation et d'une redéfinition précise à partir de critères de classification rigoureux et cohérents. Mieux vaut adopter un métalangage limité, mais dont la signification est, pour les élèves, la moins ambiguë et la moins polysémique possible.

Enfin, une attitude de recherche doit primer sur une volonté d'arriver rapidement à des savoirs sûrs. Cette condition est sans doute difficile à mettre en place tant elle va à l'encontre de notre propre formation et des impératifs du système scolaire. En effet, nous voulons toujours aller vite, « pour voir tout le programme », et, pour cette raison, nous imposons un même rythme à tous les élèves, ce qui empêche le tâtonnement. Nous avons tendance à trop encadrer les observations, à proposer des corpus trop restreints et trop simplifiés, évitant de présenter des contre-exemples. Nous n'exploitons pas suffisamment les erreurs ou les propositions inexacts des élèves qui sont autant d'indices de leurs représentations et de leurs connaissances.

Les limites de cette démarche

Cette démarche a aussi ses limites qui viennent de ses exigences. D'abord elle demande beaucoup de temps. C'est d'ailleurs le principal reproche que des enseignants et des responsables de l'enseignement du français lui font⁴. Devant ce constat réel, que peut-on faire ? D'une part, il faut évaluer les résultats par rapport au temps consacré. Et, si le temps passé à cette démarche permettait vraiment la maîtrise des mécanismes grammaticaux de base, que de temps sauvé ! Car les enseignantes et les enseignants le savent, eux qui enseignent les règles, les font apprendre et réciter, et réalisent après quelques mois, que tout ou presque est à recommencer. Combien d'heures passées dans la scolarité secondaire à enseigner les mêmes règles, à donner les mêmes définitions ! Il y a fort à parier qu'elles dépassent en temps celles consacrées à cette démarche qui permet une réelle maîtrise des mécanismes fondamentaux de la langue et qui donne aux élèves des outils pour analyser leurs phrases et leurs textes, préalable à toute correction des erreurs. D'autre part, parce que cette démarche demande beaucoup de temps et d'énergie, il faut choisir les sujets sur lesquels elle portera et pour lesquels elle sera plus efficace qu'une autre type de démarche. Il nous semble plus pertinent de l'utiliser pour faire comprendre les mécanismes et les constructions phrastiques et textuels, et les objets sur lesquels ils portent, les classes grammaticales et les fonctions, que pour traiter des phénomènes d'accord, par exemple. En effet, faire découvrir les règles d'accord par observation est très long ; d'autres moyens sont plus adaptés pour faire maîtriser l'orthographe grammaticale, entre autres, la substitution.

Cette démarche se heurte à un autre obstacle. Elle fait appel à l'intuition, à l'expérience de la langue que l'élève possède et sur laquelle il peut s'appuyer pour élaborer des hypothèses. Aussi cette démarche peut-elle être plus ardue

avec des élèves dont le français n'est ni la langue première ni la langue d'usage hors de l'école ou avec des élèves qui ne maîtrisent que le français oral populaire et qui sont peu socialisés à l'écrit. Dans ces contextes, il est nécessaire de travailler des phénomènes qui se réalisent à l'oral en parallèle avec l'écrit (par exemple, l'emploi des pronoms personnels) et de bien choisir quels problèmes feront l'objet d'une telle démarche. N'oublions pas que, lors de ces activités, le jugement des élèves étant constamment sollicité, ils sont appelés à communiquer oralement dans la classe et à utiliser cette langue.

Enfin, la démarche demande une préparation sérieuse de la part de celui ou celle qui anime la classe, de même que des connaissances grammaticales assez développées. Or, la tâche des enseignants est lourde et leurs connaissances grammaticales, fragiles. Est-ce dire que ce type de démarche leur est inaccessible ? Non. D'une part, mener cette démarche avec les élèves en faisant confiance à leur sens de l'observation, à leur intuition et à leurs connaissances acquises est justement un bon moyen de les relativiser, de les enrichir et de les consolider. De l'autre, on ne peut attendre d'avoir toutes les connaissances suffisantes pour travailler la langue, celles-ci étant en constante transformation et évolution. Cependant, guider cette démarche n'est possible pour chaque enseignante et chaque enseignant que dans la mesure où ils acceptent de changer d'attitude. Ne faudrait-il pas admettre que notre savoir est bien limité, pauvre et souvent inconsistant, et partager avec nos élèves nos doutes et nos questions ? Changer progressivement d'attitude à propos de notre savoir grammatical est douloureux, mais combien plus difficile de revoir notre rôle en classe ?

* *Didacticienne, chargée de cours, département de linguistique, Université du Québec à Montréal.*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- COMBETTES, B. Fresson, J. et R. Tomassonne, *Bâtir une grammaire* 6, 5^e, Paris, Delagrave, 1977, 1978, (disponible au Québec uniquement chez Éditions Arts, Lettres et Techniques).
- GOBBE, R. et M. Tordoïr, *Grammaire française*, Saint-Laurent, Trécart, 1986.
- MILOT, J.-G., *L'enseignement de la grammaire au secondaire*, Faculté des sciences de l'éducation, université de Montréal, 1978.
- PARET, M.-C., « La grammaire en classe : laquelle et pourquoi faire ? », *Québec français* no 84, p. 32-34, 1992.
- SIMARD, C., « Réflexions sur les programmes de français. Point de vue d'un formateur d'enseignants », *Québec français*, no 65, p. 66-72, 1987.

NOTES

1. L'argumentation de cette position est élaborée dans un ouvrage collectif à paraître en novembre 1995 chez Logiques sous le titre *Pour un nouvel enseignement de la grammaire — Propositions didactiques*, sous la direction de Suzanne-G. Chartrand. On y trouvera aussi une illustration de cette démarche active de découverte.
2. Il s'agit principalement des règles de cohésion, de cohérence, de progression et de structuration des textes selon les types et les genres.
3. Ou pour lever l'ambiguïté entre un verbe et un groupe du nom sujet, en lecture.
4. J.-G. Milot, responsable de l'équipe de concepteurs du programme de français de 1980 et précédemment conseiller pédagogique à la CECM a préconisé et expérimenté avec des enseignantes et des enseignants cette démarche pendant quelques années (voir Milot, 1978). Elle aurait été abandonnée parce que trop onéreuse en temps, dit-on. Il faut cependant souligner que Milot la préconisait pour tous les apprentissages grammaticaux, y compris orthographiques, ce qui n'est pas notre position.