

Québec français



Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale

Marie Nadeau

Number 99, Fall 1995

Enseigner la grammaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44216ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Nadeau, M. (1995). Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale. *Québec français*, (99), 35–38.

LES ENSEIGNANTS ET LES ENSEIGNANTES SOULÈVENT RÉGULIÈREMENT LA QUESTION SUIVANTE À PROPOS DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE : COMMENT SE FAIT-IL QUE LES ÉLÈVES QUI CONNAISSENT POURTANT BIEN LES RÈGLES ET RÉUSSISSENT LES EXERCICES NE LES APPLIQUENT PAS LORSQU'ILS ÉCRIVENT LEURS PROPRES TEXTES ? C'EST CE PROBLÈME QUE NOUS ANALYSERONS ICI AFIN D'ARRIVER À QUELQUES PROPOSITIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE AU NIVEAU PRIMAIRE.

PROPOSITIONS POUR AMÉLIORER LE TRANSFERT des connaissances en orthographe grammaticale

Les types de connaissances requises pour effectuer les accords grammaticaux

Les recherches en psychologie cognitive montrent, selon Tardif (1992), qu'il existe trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et, enfin, les connaissances conditionnelles.

Les connaissances déclaratives correspondent au savoir théorique. En fait, ces connaissances sont souvent ce qu'on peut apprendre *par cœur*. Les connaissances procédurales, comme le terme l'indique, concernent les procédures ; il s'agit ici de savoir *comment faire*. Enfin, les connaissances conditionnelles concernent les connaissances requises pour savoir *quand* avoir recours aux autres connaissances. Il s'agit ici de connaître les conditions d'application de telle ou telle connaissance, et surtout savoir reconnaître ces conditions dans une situation nouvelle. Pour Moffet (1993) comme pour Tardif (1992), ce sont les connaissances conditionnelles qui sont responsables du transfert des apprentissages.

Qu'en est-il maintenant des connaissances requises pour réussir les accords grammaticaux en situation de production écrite ? Prenons comme exemple, la tâche d'accorder l'adjectif avec le nom auquel il se

rapporte. Il faut bien sûr connaître cette règle : « l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte ». Il faut aussi savoir quelles sont les marques du genre et du nombre (dans le cas du pluriel, « tels adjectifs prennent un *s*, tels autres prennent un *x*, » etc.). Ce sont là des connaissances déclaratives.

Le scripteur aura également besoin de connaissances procédurales : il doit savoir comment faire l'accord, c'est-à-dire comment trouver le nom auquel l'adjectif se rapporte, comment savoir s'il est masculin ou féminin, singulier ou pluriel, pour enfin inscrire la ou les marque(s) d'accord appropriées.

Enfin, quelles sont les conditions à reconnaître pour déclencher l'application de la procédure d'accord ? La réponse est simple : le scripteur doit reconnaître un adjectif parmi les autres mots de son texte. Cette tâche de reconnaissance de la catégorie grammaticale d'un mot s'avère fort complexe pour les élèves du primaire. Les résultats de recherches menées auprès de centaines d'enfants suisses de 8 à 12 ans¹ ont montré qu'il était plus facile d'identifier les noms ou les adjectifs parmi une liste que dans un texte. Par exemple, le taux de reconnaissance des adjectifs augmente, entre la 3^e et la 6^e année, de 68% à 80% dans

une liste de mots tandis que la reconnaissance de cette catégorie dans un texte passe de 32% à 66% seulement, pour ces mêmes niveaux scolaires.

Nos propres recherches, menées actuellement auprès de deux classes de 3^e année primaire à Montréal, montrent aussi la difficulté des élèves à identifier les catégories grammaticales des mots d'un texte.

Lors d'un prétest passé à la fin du mois de septembre, les élèves devaient souligner tous les noms à la suite de la dictée d'un texte qui contenait 21 noms. Précisons que la catégorie *nom* est vue dès la première année et que tous les mots de la dictée sont courants mais pas nécessairement concrets (par exemple, *moment* et *joie* sont des noms abstraits). Chaque enfant a en moyenne identifié correctement sept noms, soit le tiers seulement des noms du texte. Un seul enfant a réussi à en identifier plus des deux tiers. Les tests sur l'identification des verbes et des adjectifs sont un peu mieux réussis ; la moitié est correctement reconnus. Ainsi, dans un texte que l'enfant écrit, l'absence de reconnaissance de la nature des mots qu'on manipule dans les règles d'accord semble pouvoir expliquer en bonne partie le peu de transfert qu'observent si souvent les enseignantes et les enseignants.

Un petit examen de conscience...

L'enseignement habituellement dispensé aux élèves du primaire n'est pas étranger aux difficultés qu'ils éprouvent. Parmi les connaissances requises pour réaliser les accords grammaticaux, lesquelles enseigne-t-on le plus souvent ? lesquelles pratique-t-on le plus souvent ? Nous verrons que les connaissances conditionnelles sont le parent pauvre de l'enseignement grammatical.

Les cahiers d'exercices

En examinant les exercices qu'on trouve dans le matériel didactique, on peut facilement se rendre compte que la majorité de ces exercices ne touchent pas vraiment l'ensemble des habiletés requises pour réussir les accords en production de texte, c'est-à-dire :

1. identifier la catégorie grammaticale du mot à accorder (en le distinguant parmi toute la variété des autres mots présents) ;
2. rechercher le mot avec lequel il s'accorde (malgré une variété de structures de phrases) ;
3. inscrire la marque d'accord appropriée.

En effet, un type d'exercice fort répandu en orthographe grammaticale consiste à écrire la finale qui convient en appliquant une règle d'accord à partir d'une phrase, d'un groupe de mots ou même d'une liste (la consigne est alors de mettre les mots au pluriel, ou à telle personne de tel temps...). Le mot à accorder est repérable facilement puisqu'il est identifié par le soulignement, par des parenthèses ou par des pointillés permettant d'écrire directement la marque d'accord. La première étape du cheminement (identifier la catégorie du mot) est donc absente de l'exercice et la deuxième étape est très souvent facilitée par un manque de variété des structures dans lesquelles se trouvent les mots à accorder. Ces exercices sur les marques d'accord n'exercent en fait que l'étape no 3 du cheminement pour accorder en situation d'écriture de texte. L'élève n'a donc pas à se concentrer pour

pratiquer un raisonnement grammatical complet ; il peut faire l'exercice de façon mécanique.

Dans le matériel didactique, les exercices d'identification d'une catégorie de mots à l'intérieur d'un texte sont rares et les trois étapes du cheminement sont encore plus rarement réunies. On en trouve tout de même dans quelques collections où on pratique la recherche d'erreurs. Dans ce type d'exercices, l'élève doit rechercher tous les mots d'une catégorie, trouver avec quels mots faire l'accord et vérifier la finale. Ces exercices exigent de l'élève un cheminement complet concernant une règle d'accord. Le raisonnement à faire est alors comparable à la tâche à effectuer pour la révision orthographique de ses propres textes.

Mis à part ces exercices de recherche d'erreurs, on ne peut que constater le décalage entre ce que les élèves pratiquent le plus souvent dans les cahiers et la tâche qu'ils doivent accomplir en situation de production. Ce décalage ne contribue certainement pas à améliorer le transfert des compétences en orthographe grammaticale.

L'enseignement des règles de l'orthographe grammaticale

Réfléchissons maintenant à ce qu'on enseigne aux élèves et surtout au temps consacré à l'enseignement de chaque étape. La plus délaissée est encore la première étape. En effet, on enseigne des procédures pour trouver le sujet ou le nom auquel l'adjectif se rapporte (étape no 2). On passe également beaucoup de temps sur les marques d'accord où les élèves apprennent quels noms prennent un *x* au pluriel ou quels verbes se terminent par un *d* à la 3^e personne du singulier (3^e étape). Cependant, l'enseignement concernant la nature des mots se résume trop souvent à apprendre par coeur une définition : le nom désigne « une personne, un animal ou une chose » ; le verbe est « un mot d'action », etc...

Ces définitions traditionnelles qui sont encore bien ancrées dans les grammaires scolaires aident peu à l'identification de la nature des mots dans un texte : pourquoi *course* ne serait pas un verbe, où est l'action dans *le mur penche* ? Puisque les jeunes scripteurs ont de la difficulté à identifier la catégorie grammaticale d'un mot dans un texte, il faut leur enseigner comment le faire, c'est-à-dire comment déterminer les conditions qu'un mot doit remplir pour être certain qu'il s'agit bien de telle ou telle catégorie.

Les enseignants et les enseignantes étant de plus en plus conscients de cette lacune, quelques procédures simples sont fournies aux élèves afin de les aider mais elles sont justement trop simples. On dit par exemple qu'on peut mettre un déterminant devant un nom. Cette procédure est incomplète pour des mots comme *danse* ou *griffe* qui peuvent être un nom ou un verbe :

Elle suit un cours de danse.

Elle danse très bien.

Le lion griffe sa proie.

Il les griffe au visage.

Quelques propositions...

pour enseigner la nature des mots

La méthode inductive est préconisée par de nombreux chercheurs et enseignants depuis plusieurs années déjà. Essentiellement, il s'agit de dégager une règle ou une propriété

à partir de l'observation d'exemples. Si on conçoit facilement comment appliquer cette méthode pour faire découvrir une règle d'accord, aborder les concepts mêmes de nom, de verbe ou d'adjectif de cette façon s'avère plus délicat, voire inappliqué jusqu'à maintenant dans la salle de classe. C'est pourtant ce que nous proposons.

Considérons par exemple la catégorie des verbes, et plus particulièrement la notion de verbe conjugué. Il est essentiel de travailler ce concept puisque c'est ce qu'il faut accorder lorsqu'on écrit. Le verbe conjugué a trois propriétés :

- a) dans la phrase, il change de forme selon le temps ou le mode ;
(ex. : tu manges, tu mangeais) ;
- b) il se modifie également selon la personne
(ex. : tu manges, vous mangez) ;
- c) il peut aussi recevoir la négation *ne... pas*
(ex. : il mange, il ne mange pas)

Ces propriétés sont spécifiques au verbe ; les autres catégories ne les possèdent pas. Les données soumises à l'observation auprès des élèves devront donc faire ressortir ces propriétés mais aussi le fait qu'elles ne s'appliquent pas aux autres catégories de mots². On doit alors soumettre à l'observation des exemples « oui », sous la forme de phrases qui « se disent bien » :

Tu chantes tous les jours.

La semaine prochaine, tu chanteras encore.

La semaine dernière, tu chantais bien.

mais on doit également montrer des exemples « non », sous forme de phrases qui « ne se disent pas » (marquées ici d'un astérisque) :

* *La semaine prochaine, tu chanteras encore.*

* *La semaine dernière, tu chantais bien.*

À partir de l'observation de ces propriétés des verbes conjugués, les élèves pourront construire eux-mêmes des procédures pour trouver le verbe à accorder dans une phrase. Le verbe est le mot qui change quand on modifie le temps où se déroule ce qui est dit ; il changera aussi en utilisant le pronom *nous* ou *vous* comme sujet, ou encore, ce sera le mot qui peut être entouré de *ne... pas*. Les élèves disposent ainsi d'une certaine variété de moyens, ils peuvent choisir celui qui leur convient le mieux et même en utiliser plus d'un car aucune procédure isolée ne fonctionne dans 100% des phrases, vu la complexité de la langue. Par exemple, le passage d'un temps composé à un temps simple peut causer quelques problèmes d'identification du verbe à accorder. Par exemple, *tu avais dit* devient *tu diras* mais dans ce cas la négation *tu n'avais pas dit* permet d'identifier correctement ce qu'on doit accorder. Toutefois, la négation fait identifier à tort les participes présents qui sont invariables : *les enfants marchent en criant, ...en ne criant pas*. Ainsi, toute procédure a besoin d'être mise à l'épreuve et ajustée, explicitée si nécessaire.

Des outils de synthèse au service de l'élève

Nous venons de voir brièvement comment il est possible d'enseigner la nature des mots en faisant appel à l'observation du fonctionnement syntaxique et morphologique de chaque catégorie. Nous avons également suggéré d'utiliser ces propriétés pour établir des procédures permettant de distinguer les mots d'une catégorie parmi les autres mots d'un texte.

Afin d'assurer un meilleur transfert des apprentissages en orthographe grammaticale, rappelons que nous cherchons à automatiser chez l'élève le raisonnement complet requis pour réussir les accords en production de texte. Pour que l'enfant comprenne bien la nécessité de cette longue procédure, il doit être placé dès le départ devant une certaine variété de structures de phrases, des phrases telles qu'il est en mesure de produire. Il doit aussi être confronté au fait qu'un même mot (graphique) peut appartenir à plusieurs catégories selon la phrase dans laquelle il se trouve (des mots comme *danse* et *griffe*). S'il ne rencontre, dans ses leçons et exercices des premières années du primaire, que des cas sans difficulté, parce que le déterminant se trouve toujours devant le nom, et le sujet toujours devant le verbe, il ne pourra comprendre l'effort à fournir lorsqu'une véritable réflexion grammaticale est nécessaire.

Comme on se veut ainsi plus exigeant envers l'élève, il faut trouver d'autres moyens pour lui faciliter la tâche. Les procédures élaborées avec les élèves peuvent être représentées sous forme d'algorithme ou de « marche à suivre », de la première étape à la dernière. Par exemple, pour l'accord du nom en nombre, l'élève trouverait, dans une même séquence, comment identifier un nom dans une phrase, comment savoir s'il est singulier ou pluriel et enfin, quand mettre un *s* et quand mettre un *x* à la fin du mot pluriel. L'élève disposerait ainsi d'un outil de référence lui permettant de résoudre un problème d'orthographe grammaticale. Nos propres expériences dans deux classes de troisième année montrent que lorsqu'un tel outil est construit par les élèves à la suite de leurs observations, et consigné dans un cahier de grammaire personnel, cet outil est souvent consulté en révision de texte.

Chaque outil se veut la synthèse des connaissances des élèves à propos d'un problème d'orthographe grammaticale. Il ne sera pas complet au début de l'apprentissage ; par contre, on y retrouvera toujours les trois étapes de la réflexion. Au fur et à mesure que les élèves poursuivent leurs observations, ils peuvent détailler, à la deuxième étape, divers « signaux » de singulier et de pluriel. Ces listes de signaux contribueront sans doute à raccourcir la procédure mais l'élève aura été sensibilisé depuis le début au fait qu'il n'y a pas toujours de signal dans la phrase et qu'en l'absence de signal, il doit réfléchir. De la même manière, les détails concernant les mots dont la marque du pluriel est un *x* seront ajoutés peu à peu.

Les lecteurs trouveront dans le tableau à la fin de l'article, une procédure pour l'accord du nom en nombre qui a été expérimentée, à titre exploratoire seulement, dans une classe de 1^{re} année. Au mois de mars, les élèves avaient déjà reçu un enseignement traditionnel sur le nom et son accord au pluriel (seulement le *s*). Lors d'un prétest constitué des productions écrites des élèves, 46% des noms (singuliers ou pluriels) étaient bien identifiés et parmi les 30 cas de noms pluriels rencontrés dans l'ensemble des textes, 4 noms seulement étaient bien accordés, soit 86% d'erreurs. Au post-test, après l'introduction de la procédure et son utilisation pendant cinq semaines, 73% des noms rencontrés dans les productions écrites étaient bien identifiés et parmi les 35 cas de pluriels, 23 portaient bien la marque d'accord. Le taux d'erreurs était alors de 34%. Ces résultats sont fort encourageants.³

La méthode de révision de texte

En dernier lieu, mentionnons que l'enseignement de la nature des mots et les types d'exercices qui occupent les élèves n'expliquent pas à eux seul le peu de transfert des compétences si souvent observé par les enseignants et les enseignantes. Un dernier facteur tout aussi important contribue à expliquer ce manque de transfert. En effet, la révision orthographique d'un texte s'insère dans un processus complexe de production écrite où l'élève doit d'abord gérer ses idées. Les recherches dans ce domaine montrent bien à quel point ce processus est exigeant du point de vue de la charge cognitive. Un jeune scripteur en situation de production doit penser à tellement de choses à la fois qu'il est rapidement surchargé. Ainsi, un bon nombre d'erreurs orthographiques peuvent survenir à cause de cette surcharge.

Il est donc important d'alléger cette tâche tout d'abord en séparant bien le moment de la rédaction et celui de la révision orthographique. Même un scripteur adulte a besoin d'un certain recul par rapport à son texte pour être en mesure de se concentrer sur l'orthographe. En effet, lorsque les idées viennent d'être mises sur papier, ce sont ces idées que nous lisons au détriment de la vigilance orthographique.

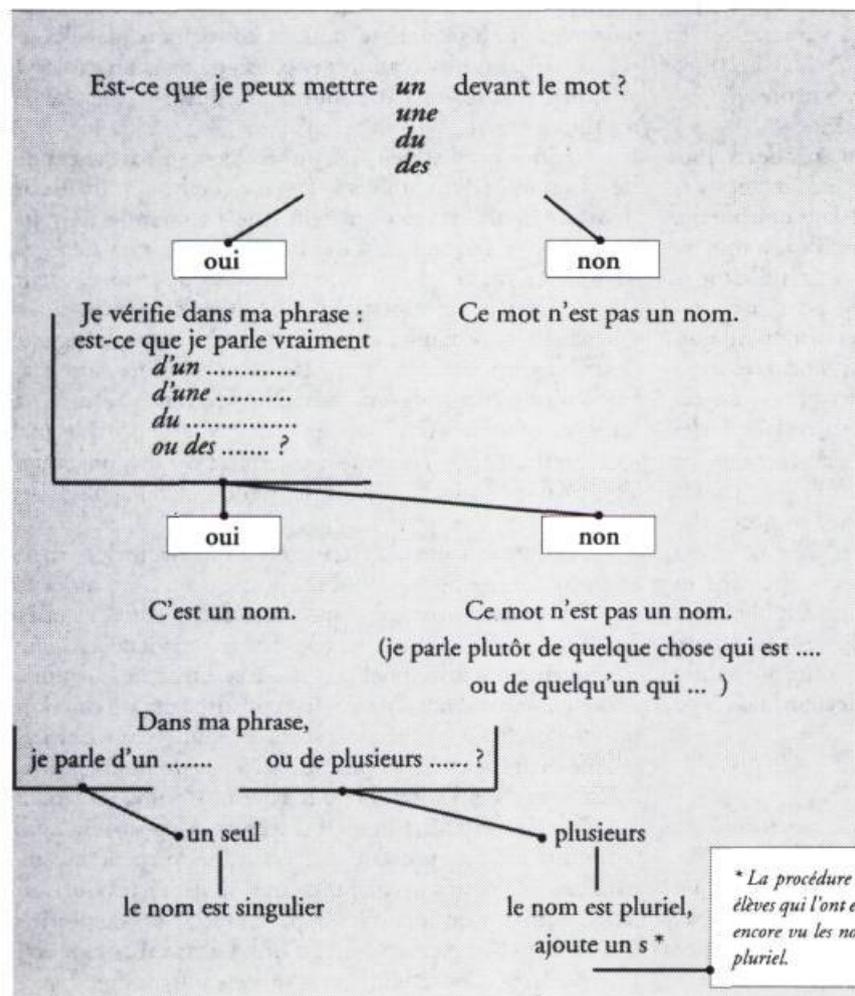
L'étape de la révision orthographique doit être elle-même morcelée, car un jeune scripteur sera vite submergé par l'ensemble des règles dont il doit tenir compte en se relisant. Une méthode de révision est donc nécessaire ; l'élève doit réfléchir à une seule règle à la fois. Il peut, par exemple, se relire une première fois pour l'accord des noms, puis l'accord des adjectifs et enfin l'accord sujet-verbe. Ces diverses relectures peuvent avoir lieu à différents moments, en échangeant les copies entre les élèves. Ces relectures constituent autant d'exercices grammaticaux complets. Les outils de synthèse fournissent à l'élève un support lui permettant une plus grande autonomie.

Enfin, la méthode de révision doit être enseignée aux élèves par des démonstrations où tout le questionnement nécessaire est verbalisé devant eux. Beaucoup d'élèves en effet ne savent pas comment se relire. Lorsqu'on les questionne à ce sujet, on a l'impression qu'ils s'imaginent que les erreurs vont se mettre d'elles-mêmes à scintiller. Ils ne procèdent à aucun raisonnement systématique. Il est donc primordial de guider cette révision tout au long des premières années du primaire tel que le recommande d'ailleurs le Programme de français de 1994.

* Professeure de didactique du français à l'Université du Québec à Montréal.

TABLEAU

PROCÉDURE POUR L'ACCORD DU NOM EN 1^{re} ANNÉE



NOTES

1. Voir : Kilcher-Hagedorn, H., Otthenin-Girard, C. et G. De Weck (1987) *Le savoir grammatical des élèves*. Berne ; Peter Lang éd. 243 p.
2. Pour un exposé plus complet de la méthode, voir : Nadeau, M. *La réussite des accords grammaticaux au primaire : comment relever le défi* ; dans le livre de Suzanne-G. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* ; à paraître aux éditions Logiques en 1995.
3. Nous expérimentons actuellement plusieurs procédures auprès d'élèves de 3^e année. Un test intermédiaire portant seulement sur la reconnaissance du nom s'est avéré tout aussi encourageant mais nous ne disposons pas encore des résultats du post-test.

BIBLIOGRAPHIE

- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal : éd. Logiques. 475 p.
- MOFFET, J.-D. (1993). « Le transfert : Le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage », *Québec français*, n° 88, p. 34-36.

* La procédure n'est pas complète car les élèves qui l'ont expérimentée n'avaient pas encore vu les noms qui prennent un x au pluriel.