Document generated on 04/24/2024 5:06 a.m.

Québec français

Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe

Suzanne-G. Chartrand

Number 129, Spring 2003

Apprentissage de la grammaire

URI: https://id.erudit.org/iderudit/55757ac

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. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français*, (129), 73–76.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2003

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

SEPT CHANTIERS POUR TRAVAILLER LA GRAMMAIRE EN CLASSE[1]

PAR SUZANNE-G. CHARTRAND*

Depuis une vingtaine d'années, dans les pays francophones, les programmes d'études de français langue première placent les activités de communication orale et écrite au cœur de la classe de français. Elles doivent servir d'axe intégrateur pour l'ensemble des activités d'apprentissage. Ce faisant, les apprentissages des aspects formels de la langue, ce qu'on appelle généralement la grammaire[2], sont censés être subordonnés au développement des compétences langagières : lire, écrire, parler, écouter, et plus particulièrement à la compétence rédactionnelle qui consiste à écrire des textes de genres variés répondant à diverses intentions.

Pourtant, les activités de grammaire, moins envahissantes maintenant que jadis en « français », sont encore bien souvent isolées et enfermées dans l'espace de « la leçon de grammaire ». Est-ce là l'héritage d'une longue tradition scolaire où elles étaient isolées de la lecture et de la rédaction même lorsqu'elles exerçaient une hégémonie sur la classe de français[3] ?

Nous voudrions d'abord montrer comment les activités grammaticales s'inscrivant dans une didactique renouvelée de la grammaire peuvent s'intégrer aux activités et aux finalités centrales de la classe de français[4] et contribuer ainsi au développement des compétences langagières, cognitives et métacognitives des élèves. Puis, à partir de là, nous proposons sept chantiers de travail en grammaire pour le primaire et le secondaire.

Compte tenu de ces finalités assignées à l'enseignement de la grammaire[5], les contenus d'enseignement dans les différents domaines de la grammaire (lexique, syntaxe...) sont loin de se limiter à des savoirs ; ils concernent tout autant des savoir-faire, des attitudes et des valeurs. Aussi doivent-ils être l'objet d'une modélisation qui fait ressortir les relations structurelles et dynamiques entre les domaines de la grammaire et leur enseignement. Par exemple, peut-on travailler l'orthographe grammaticale ou la ponctuation sans travailler la syntaxe ; enseigner la ponctuation sans considérer les éléments relevant de la répartition de l'information (partie du thème et du propos) ou des fonctions discursives ; étudier le lexique sans prendre en compte les spécificités textuelles ? D'autre part, il faudrait cerner les liens entre ces différents domaines de la grammaire et le développement des compétences langagières et cognitives dont l'école a la responsabilité.

Des activités nombreuses, variées et complexes, et ancrées dans les pratiques communicatives

Dans cette nouvelle orientation didactique, les activités de l'enseignant comme celles des élèves s'inscrivent autrement dans la dynamique des apprentissages langagiers, ne se limitant plus à la transmission ou à l'acquisition d'un contenu grammatical, à la proposition ou à la réalisation d'exercices, à la mémorisation de notions et de règles ou au contrôle de leur acquisition.

Réalisées à l'occasion de projets ou d'activités de lecture, d'écriture, et même de travail sur des genres oraux formels, comme le débat[6], les activités en grammaire concernent tous les niveaux de la langue écrite[7]. Elles portent donc sur plusieurs aspects :

- l'analyse du contexte communicatif et des éléments pragmatiques (emploi des marques énonciatives, choix de genre, variété de langue, etc.) ;
- l'étude des systèmes et sous-systèmes de la langue (syntaxe, morphosyntaxe, morphologie, lexique, orthographe grammaticale et lexicale, ponctuation, etc.) ;

- l'évaluation des valeurs sémantiques des temps verbaux, des connecteurs, des structures syntaxiques, etc ;
- les fonctions discursives de telle ou telle réalisation langagière en contexte (rôle de la modélisation, formes de discours rapportés, etc.).

Si les activités de grammaire constituent des moments où le maître et les élèves re/construisent leurs savoirs grammaticaux, développent leur jugement à propos des normes et des usages linguistiques et se réapproprient le métalangage[8], elles mobilisent alors et développent diverses capacités ou habiletés langagières : écouter, prendre la parole, débattre, argumenter un point de vue, justifier une analyse, lire, annoter, écrire, réécrire…

Ainsi, elles mettent en jeu différentes opérations cognitives et métacognitives : comparer, faire des liens, produire des hypothèses, inférer, évaluer, se distancier, généraliser, abstraire, raisonner, mémoriser, etc.

Des activités intégrées à la lecture et à l'écriture

Ces activités prennent place dans différents dispositifs et situations didactiques. Certaines activités, par exemple celles d'activation des connaissances, et d'observation et d'étude d'un phénomène, s'intègrent à des activités de lecture avec des finalités internes (améliorer les capacités de lecture) ou externes (se servir des textes comme point de départ ou d'ancrage pour un projet de communication). D'autres font partie intégrante des activités d'écriture (expérimenter des procédures de révision de texte). D'autres, enfin, peuvent ou doivent être menées indépendamment d'une activité langagière : phase d'exercisation (chantier 4), apprentissage de la consultation d'ouvrages de référence sur la langue (chantier 7), mémorisation de listes de mots (chantier 3). L'expression encore très répandue de leçon de grammaire semble donc généralement inadéquate pour désigner les situations didactiques évoquées ici.

Les activités de grammaire proposées dans les manuels récents du primaire comme du secondaire sont encore fortement cloisonnées, y compris dans les domaines plus nouveaux à l'école comme ceux relevant d'une grammaire du texte (phénomènes énonciatifs, organisation séquentielle du texte, polyphonie, etc.). Pourtant, l'étude de ces phénomènes ne se justifie dans la classe de français que dans la mesure où ils constituent des outils essentiels pour la compréhension des textes littéraires et courants (*voir le texte de Paret, dans ce numéro*). En faire de nouvelles notions à acquérir plutôt que des outils nécessaires pour améliorer la lecture – compréhension des textes – est non seulement inutile mais dangereux, d'autant plus que le discours restitué dans les manuels scolaires manque généralement de rigueur étant donné qu'on veut expliquer simplement des théories complexes sans prendre le soin des les transposer[9].

SEPT CHANTIERS POUR TRAVAILLER LA GRAMMAIRE

On pourrait schématiquement proposer sept chantiers, chacun consacré à une activité globale du maître à laquelle répondent diverses activités et tâches des élèves travaillant selon diverses modalités : individuellement, en équipe, en conseil de coopération, etc. L'ordre de présentation adopté pour ces chantiers ne correspond ni à une hiérarchisation (des plus importants aux moins importants) ni à une séquence d'enseignement. Certains chantiers peuvent être menés isolément dans un temps délimité, par exemple les chantiers 1, 4 et 7 présentés ci-dessous ; d'autres s'insèrent dans une séquence d'enseignement, par exemple l'activation des connaissances (chantier 1) précède l'observation guidée d'un phénomène (chantier 2) ; d'autres enfin se combinent dans un parcours fait d'allers-retours (chantiers 4 et 5).

CHANTIER 1

Activité du maître

Avant d'entreprendre une activité d'enseignement-apprentissage d'un phénomène grammatical, par exemple une structure syntaxique, une règle d'accord ou de ponctuation, un emploi lexical, une chaine de reprises, etc., l'enseignant doit :

- le faire observer dans un ou plusieurs contextes textuels ;
- questionner les élèves sur leurs connaissances, leurs représentations et leurs démarches d'analyse ou de résolution de problème à propos de ce phénomène ;
- leur faire prendre conscience d'une lacune à combler, du problème à résoudre.

Activités cognitives, métacognitives et langagières des élèves

À cette occasion, les élèves doivent :

- activer leurs connaissances, représentations, gestes, routines, valeurs, etc. ;
- se poser des questions, les verbaliser, répondre aux questions du maître ;
- justifier leurs dires ;
- évaluer leurs réalisations, leurs difficultés dans l'emploi de la ressource grammaticale en question ;
- constater l'existence d'un problème à résoudre, d'une énigme à déchiffrer, d'une régularité à découvrir.

CHANTIER 2

Activité du maître

Guider l'observation d'un phénomène ou d'un problème grammatical présent dans un corpus (textes ou phrases, selon le phénomène) construit à cet effet pour en faire comprendre le fonctionnement ou l'intérêt discursif ou, dans le cas du problème, pour le résoudre.

Il est important que le corpus présente une grande variété de réalisations du phénomène à étudier ou du problème à résoudre.

Activités cognitives, métacognitives et langagières des élèves

Nommer le phénomène ou ses aspects.

Manipuler en supprimant des éléments (effacement), en déplaçant des éléments (déplacement), en remplaçant des éléments (substitution, pronominalisation), en ajoutant des éléments (addition, encadrement par *c'est… qui*, par exemple), comparer, trier les énoncés.

Faire des constats sur le phénomène observé :

- sa fréquence ;
- sa structure ;
- sa place dans la phrase ;
- son fonctionnement ;
- son rôle discursif.

Poser des questions au maitre ou aux pairs.
Émettre des hypothèses explicatives.
Formuler des objections à propos des hypothèses ou des constats faits.
Faire des liens avec d'autres phénomènes ou avec leur expérience langagière.

CHANTIER 3

Activité du maitre

Mettre en place une procédure pour l'étude systématique d'un phénomène grammatical, c'est-à-dire analyser le phénomène pour :

- découvrir son fonctionnement ;
- faire ressortir ses régularités ;
- évaluer son intérêt discursif ;
- évaluer la maitrise actuelle et attendue.

Activités cognitives, métacognitives et langagières des élèves

Comparer : trier, catégoriser les énoncés.
Manipuler : ajouter, effacer, substituer, déplacer, transformer, etc.
Formuler une hypothèse explicative ou des constats, les rédiger, les discuter avec des pairs, les argumenter, les modifier.
Construire ou choisir d'autres corpus pour vérifier l'hypothèse sur d'autres cas.
Formuler la règle, la régularité, la norme.
La vérifier dans des ouvrages ou outils de référence.
Étudier, apprendre, mémoriser si nécessaire.

CHANTIER 4

Activité du maitre

Proposer des consignes et des corpus pour la mise en application de règles découvertes/comprises/apprises pour s'exercer (phase d'exercisation) à accorder ; à ponctuer, à construire/déconstruire des énoncés, à diviser son texte en paragraphes ; à baliser son texte avec des organisateurs textuels, à évaluer des chaines de reprise, etc., et ainsi développer des automatismes.

Activités cognitives, métacognitives et langagières des élèves

Analyser la consigne et les énoncés du corpus pour réaliser les exercices.
Construire et mettre en application une procédure pour les réaliser : souligner, encadrer, flécher, etc. ; laisser des marques de son analyse (classes, catégories morphologiques, etc.).
Justifier son analyse.
Corriger : enlever, ajouter, transformer.

CHANTIER 5

Activité du maitre

Proposer / élaborer avec les élèves diverses procédures de révision de texte (procédure générale et procédures particulières pour les principaux aspects : syntaxe et ponctuation, orthographe, lexique et grammaire du texte).

Activités cognitives, métacognitives et langagières des élèves

Relire et réviser son texte et / ou celui de pairs :

- consigner les rétroactions des pairs, les discuter ;
- annoter, biffer, modifier ;
- chercher de l'aide, consulter des outils ;
- élaborer davantage ou simplifier des passages de leur texte ;
- réécrire.

CHANTIER 6

Activité du maitre

Rétroagir sur des activités faites et sur les produits de ces activités.

Activités cognitives, métacognitives et langagières des élèves

Écouter, réagir, prendre des notes, questionner, opiner, débattre.

CHANTIER 7

Activité du maitre

Favoriser la consultation d'outils de référence (grammaires, dictionnaires, encyclopédies, logiciels, didacticiels, etc.).

Activités cognitives, métacognitives et langagières des élèves

Parcourir l'ouvrage de référence : lire la page couverture, la table des matières, l'index, la liste des signes et des symboles, etc.
Le manipuler pour résoudre des cas problèmes de consultation.
Évaluer leurs habiletés, leurs besoins et l'adéquation de la ressource consultée.

Les activités d'activation des connaissances, de formulation d'hypothèses, de débat, etc. permettent à l'enseignant comme aux élèves d'avoir accès à diverses représentations, de saisir ce qui bloque l'apprentissage ou ce qui le stimule. Ainsi l'enseignement grammatical se donne-t-il les moyens de prendre en charge la diversité des connaissances et des représentations des élèves et l'inégalité de leurs capacités langagières, sans quoi les activités de grammaire ont peu de chance d'être productives.

TABLEAU I

FINALITÉS DES APPRENTISSAGES EN GRAMMAIRE SELON LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE

L'organisation textuelle :

- compréhension* et maitrise des phénomènes de structuration des textes, de cohérence et de progression textuelles ;
- maitrise des procédures de planification et de révision de l'organisation de ses textes.

Le lexique :

- compréhension et maitrise des principales règles de composition des mots et de combinatoire lexicale ;
- connaissance et maitrise des aspects pragmatiques rattachés à l'emploi du vocabulaire (variétés de langue, usages normés et usages transgressant les normes, etc.) ;
- maitrise des procédures de révision de l'emploi du lexique dans ses textes.

La syntaxe :

- compréhension et maitrise des mécanismes syntaxiques tels la coordination, la subordination, la construction des groupes et des phrases (en tant qu'unités syntaxiques) ;
- évaluation des relations entre structures syntaxiques et sens des énoncés ;
- maitrise des procédures de révision de la syntaxe dans ses textes.

La ponctuation :

- compréhension et maitrise des principales règles et des procédures d'analyse nécessaires à la mise en application de ces règles ;
- maitrise des procédures de révision de la ponctuation dans ses textes.

L'orthographe grammaticale et lexicale :

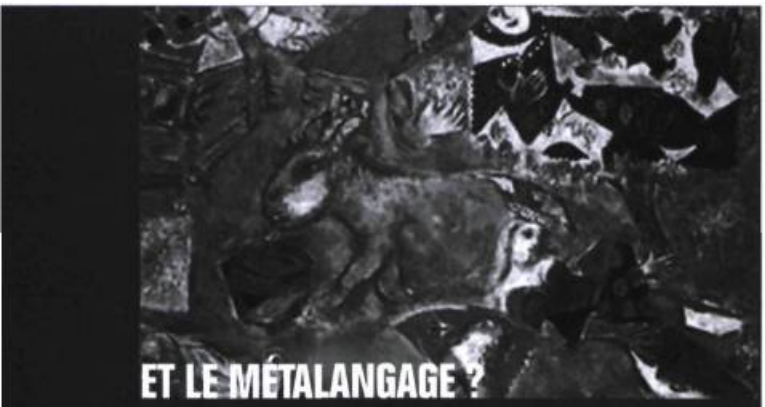
- connaissance et maitrise des principales règles et des procédures de mise en application de ces règles ;
- maitrise des procédures de révision de l'orthographe dans ses textes.

* Nous préférons parler de compréhension plutôt que de connaissance, compte tenu qu'à l'école, il s'agit plutôt pour les élèves de comprendre les modèles explicatifs qui leur sont fournis, ces derniers étant souvent très loin des savoirs savants.

Conclusion

Quel est l'enjeu principal pour le didacticien comme pour l'enseignant ou l'enseignante de français au moment de la planification et de la conception des activités et des tâches en grammaire ? N'est-ce pas de trouver les mille et un moyens, voire ruses, pour *susciter chez les élèves le gout et le besoin de réfléchir sur le fonctionnement de la langue et du langage*, et ainsi développer chez eux des compétences langagières créatrices et critiques[10] ? C'est dans cette perspective que des didacticiens de français québécois ont recommandé au MÉQ que le futur programme de français pour le secondaire fasse explicitement de l'aptitude à réfléchir sur la langue et le langage une des compétences essentielles du cours de français. Seront-ils entendus ?

En outre, si le MEQ veut vraiment faire des compétences langagières des « compétences transversales », il est nécessaire que les classes de langue première (et seconde ?) se transforment, qu'elles deviennent des ateliers où s'expérimentent et se créent de véritables projets communicatifs en lien avec les apprentissages disciplinaires. Dans toutes les disciplines, on lit, on écrit et on parle pour apprendre. L'étude de la langue y gagnera en richesse, car chaque discipline utilise, outre un lexique spécialisé, des structures et des formes particulières de communication. Aussi, dans tous les cours, on devra développer des procédures d'analyse et d'étude des conditions de production et de réception des textes disciplinaires, de même que des particularités des genres textuels qui leur sont propres. Mais il faudra veiller à ce qu'une approche transdisciplinaire ne réduise pas la proportion des apprentissages spécifiques sur la langue et les textes dans les heures de français, autant au primaire qu'au secondaire, d'une part, et que, de l'autre, ces nouveaux apprentissages se fassent avec rigueur. Pour qu'on relève ce grand défi de la transdisciplinarité, la formation de tous les enseignants sur les aspects formels et pragmatiques de la langue dans chaque discipline est plus nécessaire que jamais. Le ministère de l'Éducation saura-t-il être, cette fois, suffisamment cohérent et responsable pour veiller à ce que cela soit le cas ? Lancer des projets de réforme est une chose relativement simple, veiller à leur faisabilité avec cohérence et rigueur en est une autre.



ET LE MÉTALANGAGE ?

Si nous n'avons pas suggéré un chantier spécifique relativement au métalangage grammatical, c'est que, selon nous, le métalangage se construit et se déconstruit dans et par les activités (Chartrand, 1998). La connaissance d'un métalangage n'est ni un préalable à l'apprentissage ni un objectif en soi. Néanmoins il en fait partie. Tous les domaines du savoir humain ont construit des lexiques spécialisés, et la grammaire ne fait pas exception. Alors que de tous temps on a justifié le recours à des termes techniques en sciences, en mathématiques, en géographie, etc., on observe de sérieuses réticences dans les milieux pédagogiques à la rénovation ou au développement du métalangage dans la classe de français, comme l'illustrent de façon exemplaire les avatars du mot *prédicat* dans la grammaire scolaire. D'où vient cette résistance à l'emploi d'un métalangage adéquat et rigoureux (on parle encore du déterminant comme du « petit mot placé devant le nom », amenant ainsi une confusion tenace entre le déterminant et la préposition)

Peut-être s'agit-il d'une attitude critique à l'égard d'une certaine tradition qui confondait enseignement grammatical et étiquetage. Mais ne peut-on voir là aussi le refus d'un traitement scientifique (ou s'y apparentant) de la grammaire, encore considérée comme un domaine relevant du sacré – intemporel et immanent ?

* *Didacticienne du français, Université Laval.*

Notes et références bibliographiques

1 Ce texte adopte l'orthographe rénovée des Rectifications orthographiques de 1990 adoptées par l'Académie française et le Conseil supérieur de la langue française, voir l'article de K. Pouliot dans ce numéro.

2 Dans le cadre scolaire, la grammaire doit être à la fois descriptive et normative. Descriptive, elle décrit et explique les principaux phénomènes régulés et normés (à des degrés divers) de la langue écrite : organisation textuelle, lexique, syntaxe, ponctuation, orthographe. Prescriptive, elle répertorie les règles, les normes et les usages à maitriser pour écrire en français standard. Pour une illustration de grammaires scolaires modernes, voir, pour le secondaire, Chartrand et coll. (1999) et, pour le primaire, Chartrand et Simard (2000).

3 F. Brunot, *L'enseignement de la langue française. Ce qu'il est. Ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*, Paris, A. Colin, 1929.

4 À propos de l'étude de la langue orale, l'état actuel de la description linguistique ainsi que de la didactique de la langue orale nous empêche encore d'enseigner une grammaire de l'oral en classe, même si cela était souhaitable – ce qui est discutable compte tenu du grand nombre de savoirs et d'habiletés à développer au cours de la scolarité obligatoire.

5 M.-C. Paret et S.-G. Chartrand, « Objectifs de société et modèles d'enseignement de la grammaire », dans *Les modèles en éducation, Actes du Colloque AIPELF '89*, Montréal, Éditions Noir sur Blanc, 1990, p. 84-93.

6 J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 2001.

7 J.-P. Bronckart et G. Sznicer, « Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire », *Le français aujourd'hui*, 89 (1990), p. 5-17.

8 S.-G. Chartrand, D. Aubin, R. Blain et C. Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999. S.-G. Chartrand et C. Simard, *Grammaire de base*, Saint-Laurent, ERPI, 2000.

9 Les nouveaux manuels de français du Québec pour les élèves du secondaire contiennent un nombre effarant de pages exposant des notions ou des contenus d'apprentissage. Non seulement l'exposé de ces contenus manque-t-il le plus souvent de rigueur, mais leur intérêt pédagogique est tout à fait discutable. Un outillage théorique est sûrement utile aux maitres, mais on ne doit pas transformer l'élève du secondaire en universitaire.

10 S.-G. Chartrand, « Quelles activités métalangagières en grammaire dans la classe de français ? Débat », dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Actes du Colloque de Cartigny*, Berne, Peter Lang, 1998, p. 117-121.

S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques*, Montréal, Logiques, 1996.

___, « Enseigner la grammaire autrement », *Québec français*, 99 (2000), p. 32-34.

É. Genevay, *Ouvrir la grammaire*, Lausanne, LEP, 1996.