

Pour un apprentissage dynamique de la grammaire

Indispensable à une communication orale et écrite efficace, la grammaire française est un système dont on peut observer le fonctionnement avec les élèves. L'objectif du présent article est de partager des outils concrets et cohérents avec les enseignants au sujet de différentes notions grammaticales dont on peut (re)construire le sens.

Contexte pédagogique actuel en ce qui concerne la grammaire

Face aux recommandations liées à l'enseignement du français par compétences, les enseignants ont parfois du mal à voir clairement la place que doivent occuper les savoirs langagiers dans ce domaine. Il ne s'agit surtout pas de dissocier les deux... Une leçon sur la reconnaissance de la fonction « sujet » n'a aucun sens si elle n'explicité pas son objectif d'apprentissage (par exemple, accorder correctement les verbes avec leur sujet lors de la rédaction d'une lettre à un correspondant).

On a parfois (longtemps ?) fonctionné comme si la grammaire de l'écrit était préalable à la communication... Il n'en est rien. Le français écrit est relativement récent. A ses débuts, il consistait d'ailleurs en une transcription de l'oral et de sa fluidité (le « scriptio continua » était un texte sans espaces entre les mots et sans ponctuation). Quant à la codification de la langue française, elle ne date « que » du XVII^e siècle. Les premiers grammairiens ont observé les textes pour formaliser le « comment ça marche ». Nous pourrions faire de même avec nos élèves...

Inversement, oublier de travailler les savoirs langagiers pour mettre uniquement l'accent sur les situations de communication serait une erreur aussi grande : rien n'est possible, en matière de communication efficace, sans une maîtrise précise des outils langagiers (une simple virgule peut créer un sens opposé à celui que l'on vise).

Nombreux sont les linguistes, didacticiens, enseignants, chercheurs...qui veulent donner (qui donnent, ont donné et donneront...) du sens à l'enseignement des savoirs langagiers. Le mot *grammaire* est d'ailleurs polysémique : il peut désigner le manuel (code), une grammaire implicite (à l'oral, on s'exprime sans avoir appris de manière explicite les règles de fonctionnement de la langue), diverses descriptions de la langue selon les époques (Saussure, par exemple, dans les années 70) et on peut aussi distinguer la notion de *grammaire de référence* (qui vise la description de la totalité de la langue) de celle de *grammaire d'apprentissage* (qui sélectionne les phénomènes langagiers, notamment en fonction de leur fréquence d'emploi, et les présente de façon pédagogique).

Le terme « **grammaire** » peut donc être pris **au sens large** : dans chacun de mes actes de communication, j'utilise la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire... Ces différentes « disciplines » du cours de français sont là pour découper le réel, le structurer (lors des synthèses notamment), mais ne sont pas le réel.

Parmi les obstacles empêchant de donner du sens à l'apprentissage des savoirs langagiers figurent les terminologies qui évoluent sans devenir plus efficaces et les « trucs et astuces » qui, dépourvus de sens construit, peuvent produire l'effet inverse de ce qui est visé (« a » sans accent car « on peut dire *avait* » ; oui, mais dans quels cas ?). En outre, nombreuses sont les normes présentées hors contexte. Ainsi, le maître affirme que « *la nature d'un mot, c'est ce*

qu'il est toujours » alors que le mot « ferme », par exemple, selon le contexte, peut être un verbe, un nom ou un adjectif. Le terme « classe de mots » est donc plus approprié... Beaucoup de confusions sont aussi engendrées par l'utilisation de soi-disant stratégies en grammaire. Par exemple, les questions types pour reconnaître une fonction : « *Le chapeau de Pierre* » (le chapeau de qui ? de Pierre = CIV ; raté!), « *Pierre est gentil* » (Pierre est quoi ? = gentil = CDV ; raté !).

Au contraire, le sens donné à tout acte d'apprentissage en matière de savoirs langagiers permettra de diminuer, chez l'élève comme chez l'enseignant, cette impression très répandue que « rien n'est logique en matière de normes langagières » et de renforcer ainsi un sentiment de réussite possible quant à la maîtrise de ces aspects. Il est également important de souligner qu'adapter sa façon de faire, en classe, est tout à fait légitime si l'acte repose sur davantage de sens fourni aux apprentissages. Aujourd'hui, par exemple, le code de terminologie établi en 1986 est officiellement remis en cause lorsqu'il utilise la notion de « complément circonstanciel », complément que l'on peut supprimer ou déplacer. En effet, dans « *Je vais à Paris* », « *à Paris* » indique un lieu mais est un complément essentiel (autrement dit, le verbe *a besoin de* ce complément pour donner sens à la phrase). Parler de « complément de phrase » (par opposition aux compléments essentiels « du verbe ») est donc beaucoup plus judicieux. Par ailleurs, différentes recherches-actions menées par les universités belges, et reconnues par la Fédération Wallonie-Bruxelles⁶ montrent elles aussi que l'enseignement des savoirs langagiers ne peut avoir de sens que s'il est utilisé au bénéfice d'un acte de communication (lire, écrire, parler, écouter) réussi et privilégie l'observation et l'apprentissage des **régularités dans la langue** (en matière de conjugaison, par exemple, pourquoi ne disons-nous jamais à nos élèves que s'ils connaissent un verbe en « er », ils en connaissent 10000 : on peut en dire des choses avec 10000 verbes !). **Autrement dit, ce n'est pas le terme grammatical ni la quantité de ceux que j'utilise qui construiront ma maîtrise de la langue, mais la qualité des observations que j'aurai faites du fonctionnement de cette dernière et le sens qui aura été donné par l'enseignant aux structurations qu'il réalisera avec les apprenants.**

Proposition d'activité transférable en classe

Les élèves écrivent individuellement une phrase lue par l'enseignant (extraite de *Prof*, septembre 2013) : « *Le Gouvernement a fixé la feuille de route de la refonte de la formation initiale des enseignants* ». Le choix de la phrase se fera, bien entendu, en fonction du niveau d'études des élèves. Ceci dit, s'il est important que celle-ci soit accessible aux apprenants, il ne faut pas qu'elle le soit trop : le but est d'apprendre des choses aux élèves et d'étoffer ainsi leurs possibilités d'inférer afin qu'ils deviennent capables de comprendre des textes de plus en plus nombreux.

On demandera aux élèves de cibler les mots « obstacles » et de faire des hypothèses au sujet du sens possible de ces derniers. A ce niveau, l'intérêt réside surtout dans le fait de les amener à réfléchir aux stratégies utilisées pour réaliser ces hypothèses (comment j'ai fait ?). Ayant

⁶ COGIS D., *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux-Pratiques nouvelles Ecole/Collège*. Paris, Delagrave, 2005.

DION, J. & SERPEREAU, M., *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège - Des pratiques de grammaire, conjugaison, orthographe, productions d'écrits*. Paris, Delagrave, 2009.

VAN RAEMDONCK, D et al., *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles, Peter Lang, 2011.

levé le voile sur ces difficultés lexicales, ils seront amenés à reformuler l'idée essentielle du propos. Durant cette première phase, les élèves réfléchiront individuellement puis partageront leur questionnement en groupes (synthèse partielle : argumentations entre élèves ; les plus faibles se nourrissent pour l'échange global...). Il est important de **commencer par ces questions de sens** (et d'y revenir) car, comme on le verra, elles permettent de lever, de manière presque « naturelle », certains doutes orthographiques et/ou grammaticaux. Les savoirs langagiers peuvent alors enfin être perçus pour ce qu'ils sont : des **garants du sens** que l'énonciateur veut faire passer par son acte de communication.

SENS ↔ SAVOIRS LANGAGIERS

Structurations possibles

Comment comprendre le sens des mots inconnus ?

1. Je regarde dans le mot (radical, affixes, mots de la même famille, étymologie, sens figuré...) : « refonte (refondre ; fonte des neiges...) ; initiale (initier, situation initiale...) » Notons que la forme du mot (verbe conjugué ? singulier ou pluriel ?) pourra elle aussi être révélatrice de sens.

2. Je regarde autour du mot

Le contexte explicite donne des indications mais il faudra aussi apprendre à faire des inférences : mettre en relation deux mots ou groupes de mots dans la phrase ; relier un mot (ou groupe de mots) du texte à mes connaissances.

Exemple : Le sens précis du mot « Gouvernement » ne peut être compris que par inférence : des connaissances personnelles doivent être mises en relation avec des éléments de la phrase (« on parle d'enseignement dans une revue francophone ; il s'agit donc du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles »). Tous les apprenants ne détiennent pas forcément cette information et, dans ce cas, le partage que pourra susciter l'explicitation de l'inférence (sur les institutions belges, sur ce qu'est un gouvernement...) élargira les connaissances de chaque apprenant et donc aussi sa compétence à inférer à l'avenir... En outre, dans le cas présent, seule l'inférence permet de lever le doute orthographique potentiel concernant la majuscule du mot « Gouvernement ».

Possibilité d'utiliser les deux stratégies évoquées précédemment pour un même mot

Exemple : « feuille de route »

Dans le mot : papier pour un chemin (ligne de conduite, fil conducteur... ; sens figuré)

Autour du mot : chemin qui sera suivi pour transformer les choses.

Négociations grammaticales et orthographiques

Dans les échanges, on demandera aux élèves de ne pas se contenter de nommer des lettres (« Il faut un s »). Il est important de leur montrer que décrire l'orthographe correcte d'un mot n'apprend rien à l'interlocuteur. Pour qu'il y ait apprentissage, il est nécessaire de passer par l'argumentation qui mène à telle ou telle graphie.

Pédagogie de l'erreur

Le statut qu'aura l'erreur dans ce type d'échanges est primordial. Si un élève écrit « il prena », c'est qu'il possède déjà une partie de la réflexion nécessaire à la conjugaison de ce temps verbal : il sait que le passé simple des verbes en ER est en « a » et il sait que c'est la voyelle la plus utilisée à ce temps (autrement dit, que les verbes en ER sont les plus nombreux). Partir de cette logique correcte pour moduler ensuite sa réflexion vers le passé simple des autres verbes (« prendre » n'est pas un verbe en ER) aura du sens à ses yeux et permettra la poursuite de l'apprentissage dans ce domaine. Donnons donc un statut « positif » à l'erreur car, naturellement, l'élève, lui, a du mal à regarder ses erreurs en face (« Je n'ai pas voulu dire/écrire cela ; Oui, d'accord, je vois... ») et semble souvent nous dire de passer à autre chose... Inviter l'élève à expliciter son raisonnement et lui montrer les phases correctes de ce dernier lui fera prendre conscience que c'est par essais et erreurs que l'on construit ses apprentissages. En outre, certains raisonnements parfois insoupçonnés livreront à l'enseignant des points d'ancrage très utiles en termes de remédiations à mettre en place.

Il va sans dire que la capacité d'argumenter en matière de savoirs langagiers devra, au premier chef, faire partie des compétences du professeur, car c'est lui qui aura à trancher en cas de controverse (accepter – ou non – les argumentations, en argumentant lui-même) et ce rôle est capital dans le processus d'apprentissage.

Comment ça marche (le sens grammatical) ?

Comme dit précédemment, la grammaire est très utile **si elle permet une réflexion sur la réussite (ou non) de l'acte de communication**⁷ accompli. En outre, tout discours (traces orales ou écrites de cet acte) ne pourra fonctionner efficacement que s'il respecte une progression thématique : cinq phrases consécutives, même si chacune est correcte grammaticalement et sémantiquement, ne constitueront pas un texte si elles n'ont pas de liens entre elles. Et ce sont ces liens sémantiques et grammaticaux (les moyens de l'anaphore – substituts lexicaux et grammaticaux : pronoms, déterminants -, organisateurs logiques et temporels) qu'il s'agit d'observer avec les élèves. *Je parle de quelqu'un ou de quelque chose* (sujet de mon propos) et *j'en dis quelque chose* (compléments ou suppléments d'information). Les deux seules questions « *De qui* » ou « *de quoi parle-t-on ?* » et « *Qu'est-ce qu'on en dit ?* » suffiront donc à traiter toutes les questions de grammaire.

Illustrons ceci au travers de notre phrase-chantier :

- De qui ou de quoi parle-t-on ? « *Le Gouvernement* » = Sujet
- Qu'est-ce qu'on en dit ? « *a fixé la feuille de route de la refonte de la formation initiale des enseignants* » = Groupe verbal

Dans le groupe verbal...

- De qui ou de quoi parle-t-on ? « *a fixé* » (*le fait que le Gouvernement a fixé*)
- Qu'est-ce qu'on en dit ? « *la feuille de route de la refonte de la formation initiale des enseignants* » = CV (essentiel au verbe)

Dans le CV...

- De quoi parle-t-on ? « *la feuille de route* »

⁷ DUMORTIER, J.-L., *Savoirs langagiers. Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Tactiques, PUN, 2013.

- Qu'est-ce qu'on en dit? « *de la refonte de la formation initiale des enseignants* » = complément du nom « feuille de route »

Et ainsi de suite... (on « zoome » de plus en plus, avec toujours les deux mêmes questions)

- De quoi parle-t-on? « *de la refonte* »

- Qu'est-ce qu'on en dit? « *de la formation initiale des enseignants* » = complément du nom « refonte »

- De quoi parle-t-on? « *de la formation initiale* » = adjectif épithète

- Qu'est-ce qu'on en dit? « *des enseignants* » = complément du nom « formation initiale »

A quoi peut alors servir cette terminologie grammaticale précise (adjectif épithète, complément du nom, etc.) ? Sans doute, à nouveau dans une perspective d'apprentissage de la communication, à mettre en évidence aux yeux des élèves la richesse des moyens multiples que la langue met à leur disposition pour « dire quelque chose à quelqu'un » de façon claire, précise, variée, convaincante, complète, expressive...

Conclusion

Terminons en observant à nouveau... Comment peut-on analyser le « **des** » que l'on vient d'évoquer ci-dessus ? Si on se limite aux listings souvent dépourvus de sens que les élèves emmagasinent, on peut imaginer que la plupart de nos apprenants diront que « des » est un déterminant article indéfini. Si on traite l'organisation grammaticale d'un discours sur base des informations que ce dernier transmet, on verra plus logiquement que, dans « la formation des enseignants », le « des » ne désigne pas les mêmes personnes que dans « des enseignants ont manifesté hier ». D'un côté, il s'agit de **tous** les enseignants (la formation *de les* enseignants, la préposition étant d'ailleurs repérable par le fait qu'il s'agit ici de compléter un nom) alors que, de l'autre, le nombre d'enseignants qui ont manifesté est en effet *indéfini*.

Tous les exemples abordés ci-dessus montrent, pour ceux qui en douteraient encore, que nous sommes bien plus efficaces pour enseigner la langue française si nous partons d'une situation de communication car, dans ce domaine, seul le contexte permet de décider de la classe grammaticale (on a vu que le mot *ferme* pouvait entrer dans trois classes grammaticales ; de même, le mot [tât], dans une liste de mots de vocabulaire dictés, ne peut être clairement identifié et, petite anecdote intéressante à examiner avec les élèves, le mot *adjectif* et le mot *épithète* veulent étymologiquement dire exactement la même chose : un adjectif épithète est donc un « à côté de à côté de »).

Au contraire de nos « ancêtres » structuralistes, les chercheurs actuels en matière de grammaire (et les professeurs de terrain que nous sommes) n'hésitent donc plus à redonner aux contenus et aux processus d'interprétation des phrases et des textes travaillés en classe la place qui leur revient. La maîtrise de la grammaire est indispensable à la réussite de tout acte de communication orale ou écrite mais ne peut se construire pertinemment en dehors d'un contexte communicationnel.

Marie-France SCHOONBROODT