

DIALANGUE

Volume 5

Avril 1994

BULLETIN DE LINGUISTIQUE

Module des lettres et des langues modernes / Maîtrise en linguistique
Université du Québec à Chicoutimi

THÈME : L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

L'hiver est froid, il a beaucoup de tempêtes et beaucoup de neiges. J'aime l'hiver. J'aime les flocons. les toitures son pleine de neiges.

Dominique, 2^e année



- ARTICLES ■ MÉMOIRES DE DEUXIÈME CYCLE
- TRAVAUX DE PREMIER CYCLE
- COMPTES RENDUS ■ ACTUALITÉS LINGUISTIQUES

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Réjeanne Doré et Jacques Pilote

Nous sommes deux enseignants du primaire qui venons de terminer un certificat de 2^e cycle en didactique du français, langue maternelle. À la suite des travaux que nous avons réalisés durant ce cours et comme nous avons manifesté le désir de réunir des enseignants pour qui la didactique et la pédagogie sont une passion, nous avons été invités à nous joindre à un groupe de chercheurs de l'UQAC qui veut briser le fossé entre la recherche pure et la pratique d'enseignement.

Les membres du groupe de recherche nous ont demandé d'expliquer quels sont les éléments qui ont influencé notre cheminement dans l'enseignement de la grammaire. Ces influences pourraient se présenter sous deux aspects: les études en didactique du français et les expériences antérieures d'enseignement dans d'autres disciplines. Notre contribution se terminera par une brève présentation d'un matériel conçu comme support à l'enseignement grammatical.

1. ÉTUDES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Pendant deux ans nous avons baigné dans un environnement où tout était axé sur l'enseignement du français. Pratiques de la recherche en didactique du français, lectures critiques en didactique du français, problématique et exploitation didactique des discours, didactique de la grammaire de la phrase et son application à l'enseignement du français, ordinateur et didactique du français, lire et écrire en classe et didactisation du texte littéraire, ce sont là les cours sur lesquels ont porté nos efforts.

Notre classe est devenue notre laboratoire, l'enseignement du français notre champ d'expérimentation. La didactique du français nous a permis une approche pédagogique basée sur la recherche-action. Les productions de nos élèves sont devenues des corpus d'analyse desquels nous avons pu dégager des problématiques, des modèles de comportement dans les pratiques d'écriture sur lesquels il devenait possible d'agir en développant un matériel adapté et des stratégies pertinentes.

À partir de l'analyse des productions de nos deux groupes d'élèves de sixième année, nous avons constaté que la majorité des erreurs lexicales et grammaticales provenaient de trois causes importantes.

Première source d'erreurs: **la non-reconnaissance des classes de mots**. Il faut reconnaître la nature d'un mot pour pouvoir appliquer les règles d'accord qui le concernent. Ce problème de non-reconnaissance peut être lié à plusieurs facteurs:

1. des facteurs d'ignorance: par exemple, les mots invariables regroupent tous les mots qui ne s'accordent pas tels les prépositions, les conjonctions, les adverbes, les interjections;
2. des facteurs d'acquisition d'une terminologie erronée: nous citons comme exemple le cas des **homophones** qui, au primaire, sont enseignés comme une classe de mots au même titre que le nom, le verbe, etc.

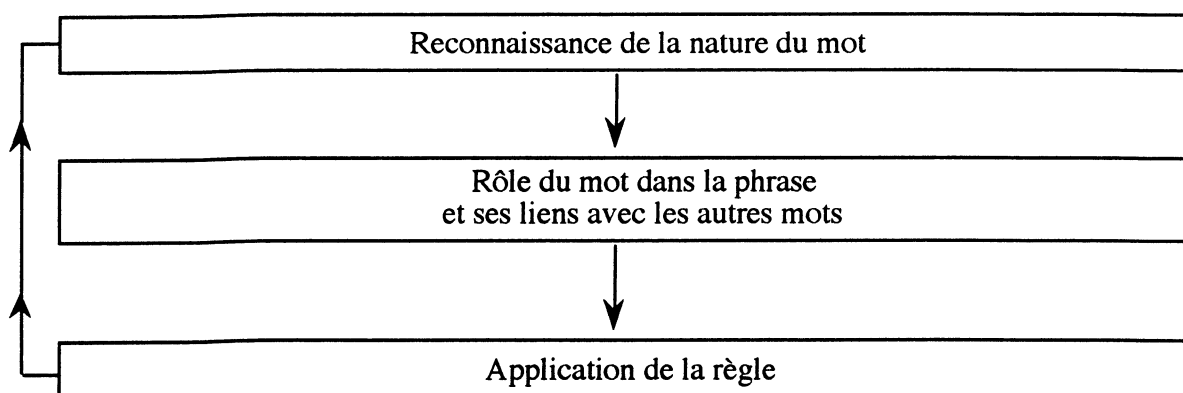
3. Des facteurs liés à un programme trop chargé et trop difficile pour certains degrés. Les élèves ne font que survoler les notions sans avoir le temps de les approfondir et surtout de les manipuler pour pouvoir ancrer ces connaissances en profondeur et pouvoir les réinvestir plus tard. C'est peut-être pour cette raison que le transfert de connaissances ne s'opère pas et qu'il faille sans cesse recommencer ces enseignements d'une année à l'autre. Une telle répétition est une source importante de démotivation pour les élèves.

Deuxième source d'erreurs: **l'absence d'un matériel adapté pour supporter le processus de réflexion quant à la nature des mots et qui permettrait d'assurer une continuité d'une année à l'autre, peu importe l'enseignant, le matériel pédagogique ou l'école.** Un tel support permettrait aux élèves de construire, au fil des manipulations, le processus de réflexion nécessaire à la reconnaissance de la nature des mots et à la construction des règles qui font partie du bagage des connaissances spécifiques indispensables à l'écriture. Processus qui permettrait aussi à l'élève de maîtriser les interactions entre les composantes plutôt que de lui faire acquérir des connaissances isolées. Car, comme nous l'apprend la psychologie cognitive:

Le savoir se construit graduellement, et, lors de cette construction graduelle, l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles informations qui lui sont présentées; les nouvelles connaissances sont en conséquence placées en interaction avec les connaissances antérieures.

Selon cette optique, l'enseignant doit explicitement et activement tenir compte des connaissances antérieures de l'apprenant, sinon il prend le risque que celles-ci aient prédominance sur les nouvelles connaissances qu'il veut développer chez l'apprenant (Tardif, 1992).

Le support matériel doit viser à développer chez l'élève le modèle de réflexion suivant:



Tout matériel proposé doit respecter ce principe fondamental des connaissances antérieures parce que, en le manipulant, l'élève peut:

- combler ses lacunes en reconnaissance de mots;
- voir les liens qu'ont entre eux les différents mots de la phrase;
- appliquer les règles d'accord qu'il maîtrise;
- acquérir par la manipulation les connaissances spécifiques qui deviendront les points d'ancrage assurant la production et la reconstruction du sens.

Troisième source d'erreurs: **l'incapacité pour les élèves de réinvestir dans leurs productions les règles apprises.** Nous observons deux réalités à cet égard.

D'abord, comment se fait-il que plusieurs élèves (sans en avoir fait une étude exhaustive, nous estimons ce nombre à près de 50%) qui connaissent bien leurs règles ne soient pas capables de les utiliser adéquatement dans leurs productions écrites? Nous cherchons à comprendre cette rupture entre un savoir théorique relativement bien maîtrisé dans des exercices ponctuels avec une approche phrastique et un savoir pratique déficient dans les productions écrites.

Ensuite, l'autre réalité que nous observons est qu'une quantité aussi importante d'élèves ignore totalement ces règles. Ces élèves contournent le problème par la mémorisation de situations semblables à celles qu'ils sont en train de traiter ou de trucs mnémotechniques, sans vraiment comprendre le pourquoi et le comment. La moindre variante comparativement au modèle mémorisé entraîne la déroute, la faute, l'erreur.

Les élèves ont acquis des connaissances le plus souvent par exercisation et reproduction, dans des situations déconnectées de la réalité. Ces connaissances, qui font appel à la mémoire et à la déduction, ne sont pas fonctionnelles pour eux. Non construites, elles ne peuvent être réutilisées. «On donne de l'information, on la répète et l'on s'attend que l'élève la mémorise pour la redonner à l'examen» (Brossard, 1992). Et comme l'explique J. Tardif (1992):

La complexité de la problématique de l'enseignement d'une compétence vient du fait que la maîtrise des interactions entre les diverses composantes contribue beaucoup plus à la compétence que le nombre de composantes maîtrisées. [...] Selon cette optique, ce n'est pas parce qu'un élève connaît les règles d'orthographe grammaticale et d'usage de façon isolée qu'il peut les appliquer lors de la production d'un texte. La production d'un texte impose des interactions entre plusieurs composantes, interactions que cet élève n'a encore jamais maîtrisées.

2. LES EXPÉRIENCES D'ENSEIGNEMENT AUTRES QUE LE FRANÇAIS

Nous sommes deux anciens enseignants du secondaire qui avons suivi sensiblement le même parcours. Nous avons été transférés au primaire il y a une dizaine d'années. Pendant 17 ans au secondaire, Réjeanne a enseigné l'éducation physique, les arts plastiques, les mathématiques, le français, les sciences humaines, la formation de la personne. Jacques, de son côté, a surtout enseigné les mathématiques, la chimie et la physique. Nous avons été tous deux confrontés à des types d'approches et de didactiques très diversifiés et différents de ceux du français.

L'enseignement des mathématiques et des sciences est un enseignement systématique où chaque notion peut être enseignée de façon séquentielle, la notion précédente étant nécessaire à la compréhension de la suivante. Si un élève n'a pas la conservation du nombre, son apprentissage des mathématiques est freiné et il lui est impossible d'aller plus loin. En français, même si un élève n'a pas compris une règle, il peut quand même continuer de parler et d'écrire, les erreurs d'orthographe ne bloquent pas les autres fonctions du langage.

Ce qui différencie l'enseignement des mathématiques et des sciences par rapport à celui du français, c'est que, dans ces domaines, il existe un matériel qui permet tout au long du parcours de construire et d'ancrer la notion chez l'apprenant. C'est par la manipulation de ce matériel qu'on arrive à développer un modèle sur lequel se greffent les notions de base qui sont des connaissances spécifiques qui deviendront les points d'ancrage permettant la création des liens nécessaires aux apprentissages ultérieurs. Le matériel permet un apprentissage par transfert où, en extrapolant le modèle, on développe le processus de réflexion auquel l'élève peut se référer à tout moment lors de ses apprentissages futurs.

Un tel matériel n'existe pas en français. C'est peut-être pour cette raison que nous retrouvons dans les manuels et les cahiers tant d'activités d'exercisation laissant supposer que c'est par la répétition qu'on arrive à communiquer la connaissance des notions fondamentales. Nous

sommes convaincus que ce n'est pas en continuant uniquement dans la voie de l'exercitation que nous trouverons la solution. Nous pensons qu'il est possible de développer un matériel qui jouerait le même rôle qu'en mathématiques. C'est là tout l'intérêt de la didactique du français et de la recherche-action qui permet une approche scientifique des problèmes à la manière des mathématiques et des sciences.

C'est dans le cadre d'un cours de logique-mathématique que nous avons développé une démarche de construction de la notion. Cette démarche se bâtit avec une méthode de questionnement et de création de matériel qui aide l'élève à trouver par la manipulation les réponses à ses questions qui lui permettront de construire la notion. Le secret de cette démarche est de ne jamais donner la réponse à la question que l'élève nous pose. Il faut lui retourner sa question ou le placer devant une nouvelle situation d'observation ou de manipulation pour qu'il trouve les éléments qui vont l'aider à formuler sa réponse. Par exemple, pour enseigner le volume il faut bâtir des activités qui vont faire comprendre à l'enfant que le volume est de l'espace occupé par un objet. Pour y arriver, il faut s'assurer que l'enfant a bien construit la notion de l'aire.

Nous avons depuis quelques années essayé de transposer cette démarche à l'enseignement de la grammaire. Nous croyons qu'il est possible de construire les notions en grammaire. La manipulation, le questionnement, l'interaction professeur/élève ou élève/élève et l'observation peuvent être une démarche applicable à l'enseignement des règles du savoir écrire.

L'éducation physique nous a fourni un apport bien particulier dans notre réflexion. En expérimentation motrice, nous avons appris que tout geste exécuté répétitivement laissait une trace au cerveau. Aujourd'hui, la psychologie cognitive reprend cette même théorie avec un autre vocabulaire (théorie de la représentation et mémoire à long terme). Par exemple, dans le cas d'un mauvais apprentissage d'un mouvement dans la pratique d'un sport, il est essentiel de détruire la trace laissée au cerveau si on veut corriger le geste mal appris. Le bon mouvement devra être compris et senti avant de commencer à le répéter.

On peut penser qu'il en va de même pour les apprentissages des autres matières académiques. Si on veut corriger une règle de grammaire mal apprise, il faut pouvoir effacer la mauvaise trace au cerveau et la remplacer par une nouvelle; la manipulation de faits de langue permet une telle gymnastique. Ce n'est qu'une fois la notion comprise et acceptée qu'il devient possible de l'intégrer et de la réinvestir.

Tout ce qu'on dit en classe laisse une trace au cerveau. C'est pourquoi tout doit être dit et pensé dans cette optique. Pour Jacques Tardif, le choix du modèle est très important, car c'est à ce modèle que l'enfant va se référer pour construire toutes ses connaissances. En sciences et en mathématiques, la terminologie et les démonstrations sont claires et précises. Il devient très difficile d'en déroger et par conséquent de commettre des erreurs. En français on va souvent multiplier les exemples si les élèves ne comprennent pas, mais sans nécessairement les analyser pour voir s'ils sont pertinents.

Ce deuxième exemple illustre le fait que nous sommes allés puiser dans nos expériences antérieures d'enseignement pour réfléchir sur notre enseignement grammatical. On se place à l'extérieur de l'objet pour le comprendre et le modifier. Un enseignant doit se servir de toutes ses connaissances antérieures et de son imagination pour créer des situations d'enseignement adaptées aux élèves. La part de subjectivité et d'intuition y est importante.

La didactique, tout en conservant une place très importante à l'intuition, permet une intervention moins subjective, plus scientifique, basée sur la recherche-action. Les erreurs des élèves deviennent des outils d'information grâce auxquels nous pouvons dégager les problématiques sur lesquelles porteront les efforts d'enseignement.

3. LE MATÉRIEL

Nous avons conçu un matériel de support à l'écriture à la suite de l'analyse du comportement du scripteur qui a fait ressortir les trois sources d'erreurs citées précédemment et aussi à la suite d'une conférence de M. Raymond-Claude Roy de l'UQAC qui nous a présenté sa théorie sur la phrase.

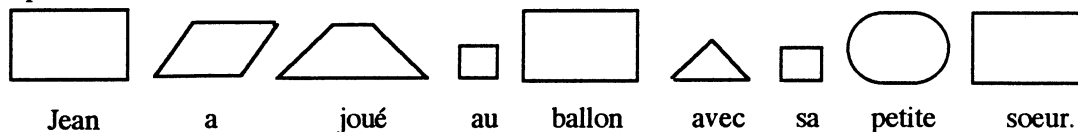
Notre objectif est de fournir à l'élève un support matériel qui lui permette de reconnaître la nature des mots en assignant à chacun une forme géométrique. Ce matériel aide aussi l'élève à visualiser la position du mot dans la phrase et ses liens avec les autres mots (sa fonction).

Ce matériel s'intitule **ForMot**: **For** pour forme et **Mot** pour mot. Nous avons associé une forme géométrique à chaque classe de mot:

- un rectangle pour le nom;
- un petit rectangle pour le pronom;
- un trapèze pour le verbe;
- un parallélogramme pour l'auxiliaire;
- une forme ovoïde pour l'adjectif;
- un petit carré pour le déterminant;
- un petit cercle pour les conjonctions;
- un petit triangle pour les prépositions.

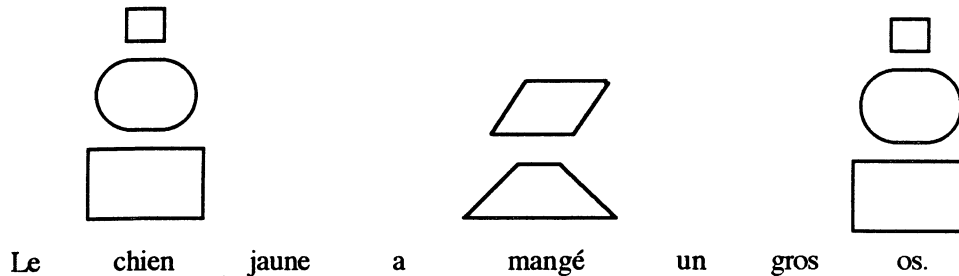
L'élève utilise le matériel de la façon suivante: il écrit une courte phrase dans son cahier. Au-dessus de chaque mot, il place la forme correspondant à la nature de chacun. Cette première manipulation correspond à la première étape de notre modèle de réflexion: la reconnaissance de la nature du mot.

Exemple:



La deuxième manipulation vise à faire comprendre le rôle du mot dans la phrase et ses liens avec les autres. Il s'agit de placer au-dessus du nom les adjectifs et les déterminants qui précisent ce nom, au-dessus du verbe, l'auxiliaire lorsqu'on a affaire à un temps composé.

Exemple:



La troisième manipulation consiste à composer à partir d'un dessin de la phrase. L'élève doit écrire le mot correspondant à la forme dessinée et construire une phrase qui traduit les formes alignées ou superposées. Cette dernière manipulation exige que l'élève fasse des choix: genre, nombre, temps du verbe, etc. Le fait de traduire une structure abstraite en phrase réelle l'aide aussi à prendre conscience de diverses possibilités de construction: l'emploi d'un ou plusieurs sujets, temps simple ou temps composé, phrase simple ou phrase complexe.

L'utilisation de ce matériel favorise l'interaction entre le professeur et les élèves et oblige ceux-ci à observer et à se poser des questions. La relecture et la réécriture sont des activités exigeantes pour l'élève et **Formot** est un excellent moyen pour les pratiquer.

Dans l'état actuel de notre démarche, l'objectif de la reconnaissance de la nature du mot est atteint en grande partie. Le travail sur le rôle du mot dans la phrase et ses liens avec les autres mots exige plus de temps et nécessiterait le développement de stratégies complémentaires pour faciliter le transfert de la démarche de réflexion dans la pratique d'écriture.

4. CONCLUSION

Après une telle expérience, l'intérêt créé ne peut que s'accroître et la curiosité est bien installée. Nous croyons à l'interaction dans une démarche de construction des notions pour les élèves, il en est de même pour les chercheurs que nous sommes. On ne peut réaliser un tel parcours sans qu'il y ait échange entre les différentes catégories de chercheurs en didactique, pédagogie, linguistique et psychologie cognitive. Nous souhaitons communiquer notre expérience à un grand nombre d'enseignants pour qu'ils puissent vivre une expérience semblable.

5. BIBLIOGRAPHIE

BROSSARD, L. (1992). «Apprendre pour penser, penser pour apprendre», *Vie pédagogique*, 77, p. 15.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions logiques.