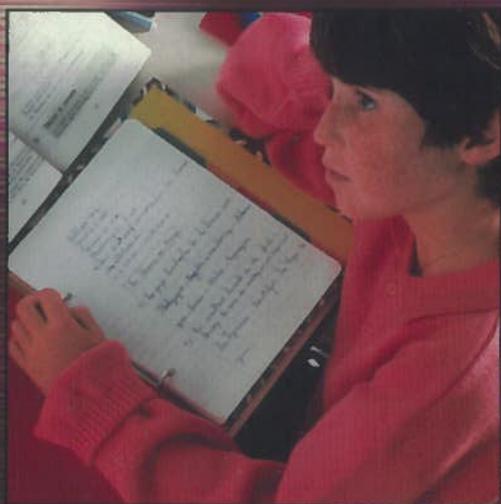


Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand

# POUR UN NOUVEL ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

NOUVELLE  
ÉDITION  
REVUE ET  
AUGMENTÉE



Les Éditions  
LOGIQUES

**Nouvelles démarches  
pour l'apprentissage  
de la grammaire**

## **Une démarche en grammaire: de l'analyse de documents originaux à la rédaction**

Sandrine Reboul

Les recherches dans les domaines des sciences du langage et des sciences de l'éducation apportent des résultats permettant de rénover l'enseignement de la grammaire. L'intérêt pour la didactique du français est manifeste: preuve en sont la richesse des articles théoriques dans les revues spécialisées<sup>1</sup>, ainsi que l'abondance des nouveaux manuels de grammaire pour l'école primaire et le collège.

La diffusion de cette rénovation se réalise en France par des stages dans le cadre de la formation continue des enseignants du secondaire ou bien en formation initiale, dans des unités d'enseignement proposées dès la licence pour les futurs enseignants<sup>2</sup>.

Le *soubassement* didactique de formation que je propose emprunte aux investigations de Danielle Leeman (voir les références bibliographiques) ainsi qu'aux méthodes de la didactique du français langue étrangère. Je souhaite rendre compte ici d'une

---

1. *Cahiers du CRELEF, Cahiers pédagogiques, Études de linguistique appliquée, Pratiques, Repères*. Voir la «Bibliographie référentielle sélective» in Romian, 1989.

2. Je contribue à cette diffusion: «Enseigner la grammaire», stage des Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN) à l'Université de Besançon; «Initiation à la didactique de la grammaire», Unité d'enseignement en sciences de l'éducation, à l'Université Paris-X.

double expérience d'étudiante et d'enseignante, expérience échelonnée sur une douzaine d'années.

Je chercherai dans un premier temps à mettre en valeur l'apport positif d'une *démarche pédagogique nouvelle* pour l'étude de phénomènes linguistiques, démarche qui dynamise l'enseignement de la grammaire. Dans un second temps, je soumettrai quelques propositions en vue de l'élaboration d'une séquence de grammaire pour l'école primaire.

## 1. «UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE NOUVELLE»

La première expérience que j'expose ici est celle vécue au cours de mon cursus universitaire, dans les années 1983-1987, en suivant l'enseignement de Danielle Leeman. J'ai découvert une démarche pédagogique particulièrement enrichissante, où selon les termes de F. Corblin:

«Il s'agit d'observer et de rationaliser des données intuitives qui sont en un certain sens à la disposition de chacun, mais dont l'utilisation dans une démarche d'observation, d'exploration et de connaissance n'est pas naturelle. Observer les données de la langue, les manipuler, les évaluer, construire des catégories organisatrices, des expériences de validation, tous ceux qui ont essayé de conduire ces activités avec des élèves savent qu'elles renouvellent complètement et avec fruit une approche grammaticale réduite à la perspective d'«apprendre la grammaire», tout en formant les capacités de raisonnement.» (Corblin, 1988, p. 19).

L'auditeur, qu'il soit élève, étudiant ou enseignant en formation, devient alors acteur pour réaliser une activité invitant à élucider des problèmes grammaticaux par l'examen de corpus et l'élaboration d'hypothèses. Cette démarche, au-delà de son attrait pour l'apprentissage de la linguistique, offre des bases pour l'enseignement, car «pour comprendre ce qu'on peut faire en grammaire dans sa classe», «il faut avoir fait soi-même de la

grammaire, examiné quelques questions, pris connaissance d'hypothèses et d'argumentations, et pratiqué le travail, pour être en mesure de concevoir sa conduite de classe» (Corblin, 1988, p. 19). Le plaisir d'apprendre se transforme alors en plaisir d'enseigner. Remarquons que l'échec de nombreux stages destinés aux enseignants est le résultat de ce que le formateur, d'une part, privilégiait un exposé théorique dont les auditeurs ne voyaient pas les retombées concrètes pour leur pratique sur le terrain, et, d'autre part, de ce qu'il adoptait une présentation magistrale qui ne les mettait pas en situation d'innover dans les démarches pédagogiques.

### 1.1 L'identification d'un problème linguistique

Les notions linguistiques, au lieu d'être présentées magistralement, peuvent être exposées sous forme de problématique. Par exemple, Danielle Leeman propose l'étude de variations telles que:

- à vélo/en vélo
- le vélo de mon père/le vélo à mon père
- aller chez le coiffeur/aller au coiffeur
- cela/ça... (Leeman, 1994b, p. 151);

ou encore la lecture critique de *règles* extraites de grammaires ou de manuels scolaires, pour s'interroger sur les notions de sujet, de complément d'objet, de complément circonstanciel, d'attribut... Les étudiants, mais aussi les enseignants en formation, sont alors conviés à résoudre un problème et la motivation s'en trouve accrue. Une telle approche engage à identifier soi-même des situations propices à la réflexion linguistique (voir partie 2).

### 1.2 Une recherche documentaire

La recherche documentaire permet de collecter des informations (dans des grammaires, des dictionnaires, des manuels, des articles) susceptibles de répondre au phénomène proposé. Mais au-delà, elle invite premièrement à fréquenter une bibliothèque et à se familiariser avec les fichiers alphabétiques ou thématiques, ou

bien encore avec les outils informatiques (Minitel, CD-ROM), et à consulter des ouvrages originaux. Deuxièmement, elle fait prendre conscience de l'existence plurielle des grammaires. Il n'y a pas *une* grammaire mais *des* grammaires, qui ont des descriptions théoriques différentes selon les présupposés sous-jacents. Enfin, cette démarche met en évidence l'importance qu'il faut accorder aux références bibliographiques.

### 1.3 Un travail en atelier

Après la démarche personnelle consistant en la collecte de documents ainsi qu'en l'*amorçage* d'une réflexion linguistique, la classe se divise en ateliers<sup>3</sup>. Matériellement, il faut organiser les tables pour faciliter l'échange, ce qui permet de rompre avec la monotonie des *rangées* pour créer des espaces de communication allant au-delà de la relation enseignant/élève. Remarquons que les étudiants sont libres dans la discussion: ils peuvent, sans crainte d'être jugés par l'enseignant, avancer des hypothèses ou exposer leurs problèmes ou se contredire les uns les autres, puisque le professeur est hors du groupe (il reste à son bureau) et ne vient qu'à leur demande pour lever une difficulté éventuelle.

#### *L'échange de la documentation*

La précision du relevé des références bibliographiques prend alors toute son importance, car pour échanger une citation, il faut être capable de la situer correctement dans le document original. La documentation de départ s'accroît, puisque chaque membre du groupe apporte sa contribution. La réflexion commune peut s'engager.

#### *L'élaboration d'un corpus*

Les données grammaticales sont testées sur des corpus à partir des exemples des grammaires ou des manuels, ou bien à partir de

---

3. Le nombre optimal pour le groupe semble être trois, d'après le résultat de recherches menées dans le domaine des sciences de l'éducation.

résultats de manipulations de ces exemples ou encore sur des textes. Plus systématiquement, il est possible de travailler à partir de dictionnaires: chaque membre du groupe examine alors une dizaine de pages (voir Leeman, ici même). L'agrammaticalité ou l'acceptabilité des énoncés est testée selon la compétence linguistique de chacun, qui a sa part de responsabilité dans les choix retenus.

### *La formulation d'hypothèses*

La confrontation des règles grammaticales et du corpus conduit très souvent à la formulation d'hypothèses car les règles ne sont pas toujours satisfaisantes. Ces hypothèses restent délicates à formuler; elles sont explicitées grâce à l'intervention de l'enseignant.

### **1.4 L'exposé des résultats**

Chaque atelier présente à l'ensemble de la classe les résultats de son questionnement. Les membres du groupe collaborent donc pleinement à la recherche collective. Est ainsi organisée «une situation pédagogique telle que l'élève ou l'adulte ait une parole légitime – c'est-à-dire intéressante et importante *a priori*» (Leeman, 1994a, p. 87). Exposer sa réflexion conduit à un effort de formulation et de précision. Cet échange est par conséquent à l'origine d'exercices de production et de compréhension orales sur un thème grammatical.

### **1.5 La rédaction**

Lorsqu'elle est produite par des adultes<sup>4</sup> (étudiants ou enseignants), la rédaction exige le respect des contraintes attendues pour tout article scientifique. La tâche est délicate car l'article doit être structuré (notamment par des sous-titres); or, beaucoup d'informations sont à combiner (hypothèses, exemples, citations,

---

4. Pour une rédaction s'adressant à des collégiens, voir Leeman, 1993, pp. 53-64: «Le travail écrit et son évaluation».

corpus, références bibliographiques). Le travail écrit concrétise alors l'aboutissement d'une initiation à la recherche qui «donne du sens à l'activité grammaticale» (Bourguignon, Foerster, 1993, p. 6). En effet, l'étudiant s'investit beaucoup plus dans une tâche qui lui paraît mobiliser ses capacités intellectuelles et sa vision personnelle du problème que dans les habituelles interrogations qui le contraignent à reproduire un discours qui n'est pas le sien et qui doit être conforme à ce qui a été dit en cours par l'enseignant.

Une telle approche du support grammatical aiguise l'esprit critique puisqu'elle repose sur une problématique. De plus, elle invite chaque participant à avoir une autre représentation de soi, notamment en découvrant sa propre compétence linguistique. Chercher à faire vivre cette démarche par les futurs enseignants du primaire et par les enseignants du secondaire contribue à une rénovation de l'enseignement dans le cadre de la didactique de la grammaire.

## **2. UN EXEMPLE: DOIT-ON DIRE À LA GUADELOUPE OU EN GUADELOUPE ?**

Comment trouver sous quelle problématique présenter une notion grammaticale? Au-delà de l'examen critique des grammaires, il est possible de repérer des phénomènes de variations en écoutant parler autour de soi et surtout en feuilletant des dictionnaires ou manuels dits du «bon usage», (Girodet, 1988; Hanse, 1983; Thomas, 1971)... Lorsque deux éléments sont en concurrence, la norme engage à éliminer l'emploi fautif. Mais doit-on parler de faute? Cette interrogation peut engendrer une recherche linguistique.

La variation à *la Guadeloupe/en Guadeloupe* apparaît dans les discours contemporains. L'examen de ce *microphénomène* linguistique peut donner lieu à des investigations pour des étudiants, des enseignants en formation voire des élèves, afin qu'ils soient *imprégnés* par la démarche pédagogique ici proposée (Reboul, 1994).

Chercher à savoir si l'un des deux emplois est fautif devient l'interrogation initiale. Les grammaires prescrivent à *la Guadeloupe* mais ne mentionnent nullement *en Guadeloupe*. Cet emploi de la préposition *en* ne serait-il que pure fantaisie et doit-il être condamné?

## 2.1 Des observations

L'observation des contextes est une approche objective<sup>5</sup> et souvent fructueuse. Le choix du verbe a des conséquences sur l'emploi de la préposition. Ainsi, on a *aller en France, au Canada* et *venir de France, du Canada*. Nous retiendrons le verbe *aller* afin de focaliser les problèmes autour de la variation prépositionnelle à/en. Dans l'exemple retenu, le contexte minimal est le suivant:

verbe - préposition - déterminant - toponyme<sup>6</sup>.

Les dictionnaires et les grammaires abondent en exemples et les critères énoncés se superposent: les prépositions dépendraient du référent et varieraient selon les pays, les villes, «les grandes îles proches ou lointaines», «les petites îles lointaines» (Grevisse, 1980, p. 1529-1530). Remarquons que la «taille» des îles est un critère peu objectif (sur la carte, l'Australie est une île) et que «proche» et «lointain» sont bien relatifs (la Corse est «proche» pour un Français, mais pour un Canadien?). Au-delà de ces critères, viennent s'ajouter la distinction de genre (mais de quel genre est *Espagne* ou *Madrid*?) et la lettre initiale (*Canada* commence par une consonne, *Autriche* par une voyelle). Aucune généralité n'est formulée et un éventuel tableau récapitulatif est complexe car les nombreuses entrées se chevauchent: pays/ville; masculin/féminin; voyelle/consonne; petit/grand; lointain/européen.

Il reste à observer, dans leur contexte, les déterminants et les prépositions. Parmi les toponymes, certains se construisent sans déterminant (Lisbonne, Arles...) et d'autres acceptent la

5. Chacun peut en effet identifier les éléments du contexte avec une compétence élémentaire: il s'agit de repérer les formes qui sont à droite ou à gauche du mot auquel on s'intéresse.

6. Nous excluons de cette recherche les noms de régions et de départements qui connaissent des variations particulières.

détermination (l'Islande, le Canada, la France...). Si l'on fait abstraction des distinctions sémantiques, l'observation des déterminants (en général) et de la préposition (dans le contexte étudié) conduit à des régularités pertinentes: le déterminant conditionne l'emploi de la préposition.

|                                  |                        |
|----------------------------------|------------------------|
| A. <u>Absence de déterminant</u> | <u>Préposition à</u>   |
| Montréal                         | à Montréal             |
| La Rochelle <sup>7</sup>         | à La Rochelle          |
| Arles <sup>8</sup>               | à Arles                |
| B. <u>Déterminant l'</u>         | <u>Préposition en</u>  |
| l'Allemagne                      | en Allemagne           |
| l'Islande                        | en Islande             |
| l'Afghanistan                    | en Afghanistan         |
| C. <u>Déterminant le</u>         | <u>Préposition au</u>  |
| le Canada                        | au Canada              |
| le Groenland                     | au Groenland           |
| D. <u>Déterminant les</u>        | <u>Préposition aux</u> |
| les États-Unis                   | aux États-Unis         |
| les Canaries                     | aux Canaries           |
| E. <u>Déterminant la</u>         | <u>Préposition en</u>  |
| la France                        | en France              |
| la Sicile                        | en Sicile              |

*La Guadeloupe*, comme *la Jamaïque* et *la Martinique*, appartient au groupe E et la préposition attendue est *en*. Cette remarque va à l'encontre des exemples retenus par les grammaires consultées. L'emploi de la préposition *en* avec *Guadeloupe* n'est pas fautif; il repose sur des critères formels explicites. L'obser-

7. Le déterminant appartient au nom propre.

8. *En Arles* est possible, mais d'un emploi marginal. Notons aussi *Israël* (sans déterminant) mais *en Israël*.

vation et les manipulations sur un corpus permettent d'aller au-delà des arguments des grammaires et d'identifier des relations existantes mais rarement mises en évidence. À ce stade, on peut donc conclure que *en Guadeloupe* (*en Martinique*, *en Jamaïque*) n'est pas condamnable, étant conforme au microsystème linguistique que l'on a mis au jour. Reste à savoir pourquoi *à la* est non seulement employé, mais encore seul reconnu correct par les grammaires.

## 2.2 Des hypothèses

La première hypothèse concerne un phénomène attesté: *à la Guadeloupe* appartient au discours de la fin du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>9</sup>:

«À la Guadeloupe, des nègres de traite, dont le terme de libération est arrivé en mars dernier, se livrent au vagabondage et au vol, plutôt que de s'adonner au travail, qu'on leur offre de toutes parts<sup>10</sup>.»

«Pendant notre séjour à la Guadeloupe, il y en eut un qui vint à l'hôtel de la Pointe-à-Pitre; il était si blanc de peau que le restaurateur le tint pour un honnête homme...<sup>11</sup>»

*En Guadeloupe* est apparu plus tardivement. Nous serions donc dans une époque de transition, selon une première hypothèse historique<sup>12</sup>. La norme grammaticale, qui privilégie dans ses jugements l'état classique de la langue, ignore ou condamne donc logiquement *en*, innovation récente, au profit de *à la*.

9. «Jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, et même au cours du XIX<sup>e</sup> s., on employait *à la*, *à l'* devant un nom féminin singulier de pays lointain (là où nous employons *en*)» (*Grand Larousse de la langue française*, tome 1, p. 4, qui cite les exemples à la Chine, à l'Amérique).

10. Rapport de M. Portier, *Conseil colonial de la Guadeloupe*, 2<sup>e</sup> législature, Session extraordinaire de 1838, imprimerie de Guiraudet et Janaust, 1839, p. 111.

11. Schœlcher, *Des colonies françaises*, 1842, Pagnerre, Paris, p. 185 in Corzani, J., 1978, *La Littérature des Antilles-Guyane françaises*, Ed. Désormeaux, p. 322.

12. L'évolution constatée consisterait à régulariser la construction par référence aux autres cas semblables (*en* + nom féminin).

La deuxième hypothèse repose sur une distinction sociolinguistique. Dans la littérature antillaise, la préposition *en* est massivement employée, tout comme elle l'est dans la plupart des écrits engagés. Chez les auteurs «métropolitains», la tendance est à l'emploi de *à la*; c'est pourquoi il serait possible d'envisager une répartition de l'emploi des prépositions selon des groupes déterminés sociolinguistiquement. En effet, *à* est une préposition plus abstraite que *en* ou *dans*, indiquant une simple localisation; ainsi *à Paris* situe un événement quelconque (*être, habiter, travailler*) de manière simplement géographique, tandis que *dans Paris* implique que l'on se trouve au cœur de la ville elle-même, perçue alors non comme un point sur une carte mais comme une étendue. Par opposition à *dans*, *en* suppose une relation essentielle avec le sujet; ainsi, le geôlier travaille *dans* la prison mais il n'est pas *en* prison. *Être en prison*, c'est ce qui définit la manière d'être intrinsèque (le statut, l'état) du prisonnier: *en* établit une solidarité entre le lieu et la personne de telle sorte que la personne se définit à travers le lieu, elle n'en est pas dissociable<sup>13</sup>. Les Antillais, non seulement localement situés à l'intérieur de leur île mais de surcroît définissant leur identité propre par leur appartenance à leur pays, utiliseraient la préposition *en*, tandis que les «métropolitains», connaissant peu les Antilles, ne verraient en elles que des points sur la carte, et emploieraient la préposition *à*.

Pourtant, l'écoute de la radio ou de la télévision (y compris les chaînes antillaises), la lecture de journaux ou de romans montrent que tout Antillais même militant n'emploie pas nécessairement *en* et qu'inversement bon nombre de métropolitains disent *en*; cela nous engage à formuler une troisième hypothèse pour une interprétation cognitive: c'est la perception subjective du locuteur qui contribuerait, pour une grande part, au choix de la

---

13. Comme le fait remarquer le linguiste français Gustave Guillaume, on jette un livre dans le feu (et livre et feu sont deux réalités distinctes) puis le livre est en feu (le livre est devenu du feu, les deux ne forment plus qu'une seule réalité).

préposition. Chacun élabore sa propre représentation du référent (pour le cas étudié); cette conception varie d'un locuteur à l'autre et peut se modifier selon l'évolution dans la connaissance que le locuteur a du lieu. Si le référent est conçu comme une étendue étroitement liée à des hommes, le locuteur utilise *en*; s'il est conçu comme un point géographique abstrait, le locuteur utilise *à*. Cette organisation notionnelle de l'espace est mentionnée par Denis Slakta à propos d'autres données:

«*Dans et à cèdent de plus en plus certains de leurs emplois à sur: Je travaille à Paris, je travaille sur Paris; je l'ai lu dans le journal, je l'ai lu sur le journal. Ou encore: dans l'île, sur l'île. Les gens de ma génération emploient à et dans; nos enfants, sur. Il faut bien admettre que la représentation de l'espace a changé, et que certains objets ou lieux sont perçus d'abord comme des surfaces; d'où l'emploi de sur. Reste que nous avons le choix entre deux tours coexistants: je l'ai lu dans ou sur le journal.*» (Slakta, 1990, p. 102-103).

Le problème qui subsiste est de savoir pourquoi la langue empêche *\*en Canada* et *\*à la France*; autrement dit, si les hypothèses avancées ci-dessus sont correctes, pourquoi la langue interdit de concevoir les noms de pays masculins comme des éléments définissant l'identité de ceux qui y vivent et, inversement, les noms de pays féminins comme de simples points géographiques.

On le voit, le travail de recherche aboutit à un certain nombre de réponses, mais il ouvre aussi de nouvelles questions auxquelles on ne trouve pas toujours de solutions; cependant, l'important est dans l'itinéraire adopté, qui permet à chacun de s'investir réellement dans une recherche qui lui tient à cœur et de découvrir quel enrichissement peut constituer la discussion avec autrui.

L'élaboration des hypothèses se réalise plus facilement dans les ateliers, quand chacun confronte son point de vue. Ce cheminement se transforme, par écrit, en se concrétisant par un article *scientifique*. La démarche confirme une approche nouvelle selon laquelle «il ne s'agit plus de transmettre des savoirs tout construits,

stables, clos et d'imposer la norme. Il s'agit de recherche active et de découverte des structures et des mécanismes de la langue afin de se les approprier. Ici, point de vérité unique et absolue, mais des observations, des hypothèses, des raisonnements et des confrontations» (Chartrand et Paret, 1989, p. 35).

### **3. ÉLABORATION D'UNE SÉQUENCE: LES PRONOMS PERSONNELS SUJETS À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Quelques adaptations à partir des démarches précédentes permettent de concevoir un déroulement nouveau de la classe où les cours ne reposeront pas sur la simple mémorisation d'une terminologie spécialisée (sur la rentabilité de laquelle on peut d'ailleurs s'interroger), mais feront appel à un éventail de compétences contribuant à la maîtrise de la langue.

Nous prendrons comme exemple l'étude des pronoms personnels sujets à l'école primaire, notamment pour le cours élémentaire. En nous fondant sur les propos d'Émile Benveniste (1966a et 1966b), il est possible de distinguer deux leçons (Perrot *et alii*, 1991): la première présente les pronoms personnels sujets de première et deuxième personne, singulier et pluriel (*je, tu, nous, vous*) et la seconde, les pronoms personnels sujets de troisième personne (*il, elle, ils, elles*). Ainsi sont isolés les pronoms qui ne remplacent pas à proprement parler des noms mais qui renvoient à la «réalité du discours» (Benveniste, 1966b), appelés *embrayeurs* ou *nominaux*, et les «véritables» pronoms comme *il* étant mis pour remplacer un nom (les anaphores ou les *représentants* ou *référents*). Les dénominations de ces éléments sont plurielles. Pour les élèves, la dénomination *pronom* sera maintenue, mais c'est par la répartition en deux leçons distinctes qu'on cherchera à mettre en valeur les différences fondamentales entre ces pronoms.

### 3.1 Des documents originaux

L'intérêt de la recherche documentaire pour les adultes était le contact avec les livres et les lectures dans les textes *fondateurs* ainsi que la «pratique» des bibliothèques. De manière plus simple, des documents originaux (articles de presse pour les jeunes, extraits d'œuvres littéraires, textes publicitaires, présentations de programmes télévisés, articles lexicographiques, etc.) sont, d'une part des supports attirants dans la mesure où ils sont l'écho d'une vie réelle, extérieurs à la situation proprement scolaire et, d'autre part, ils entraînent à une première approche de la typologie des textes d'après la mise en pages et/ou la typographie (l'article de presse est sous forme de colonnes, le document publicitaire est souvent illustré...). Au-delà de l'écrit, il est intéressant d'utiliser d'autres supports selon le matériel disponible (magnétophone, magnétoscope); par exemple, l'enregistrement d'une conversation téléphonique serait un *bon* document pour l'approche des pronoms.

Les documents retenus devront comporter massivement des pronoms. Pour les pronoms de première et deuxième personne, on choisira une conversation (dans un texte littéraire ou mieux, dans une bande dessinée<sup>14</sup>) afin de mettre en évidence qu'un même personnage peut être «appelé» *je* ou *tu* au cours d'un échange conversationnel. Il serait prudent que le pronom *il* ne soit pas encore mentionné dans ce premier document, afin de faire découvrir ultérieurement les propriétés caractérisant la troisième personne. Dans la seconde leçon, le document original présentera exclusivement des pronoms de troisième personne.

Le choix du document ne doit pas toujours être le fait de l'enseignant: les élèves s'impliquent davantage dans l'analyse d'un document qu'ils ont eux-mêmes apporté. À l'enseignant ensuite de sélectionner les documents les plus pertinents quant au problème grammatical étudié.

---

14. En effet, dans une bande dessinée, les personnages sont mis en scène pour l'échange de la parole, ce qui illustre bien la «réalité du discours».

### 3.2 Une démarche heuristique

Plutôt que de fournir les questions et les réponses, pratique qui ne laisse à l'élève qu'un rôle d'exécutant (or cette image est peu valorisante et peut être à l'origine de rebellions se manifestant par de la passivité ou bien du chahut), il s'agit finalement de faire en sorte que le public se pose des questions et en découvre les réponses.

#### *Lire et observer les documents*

Les documents originaux vont être lus (individuellement ou en atelier). «Savoir lire» fait bien entendu partie des programmes et instructions officiels. Textes et images sont soumis à cette approche. La question est bien de motiver la lecture, d'éveiller une curiosité qui aille au-delà de l'intérêt ponctuel que peut susciter l'histoire racontée: bien souvent, une fois le texte lu, les élèves perçoivent avec ennui son approche grammaticale.

Un apprentissage de l'observation repose sur des questions accompagnant le document. Pour la bande dessinée illustrant une conversation, comme pour le texte, on peut demander comment est désigné le personnage, soit pour l'exemple suivant, *Thomas, tu et je*:

— Thomas, tu veux des bonbons?

— Oui, je veux bien.

On peut encore chercher à savoir *qui parle à qui et pourquoi n'a-t-on pas toujours le même mot?* Ou encore, qui est *je* et qui est *tu*?

Pour la seconde leçon, dans l'exemple suivant:

*Laurence est assise à côté de Sébastien.*

*Elle a les cheveux blonds,*

les questions porteront sur ce que désigne *elle*. Ou encore, est-il possible d'utiliser un autre mot à la place de *elle*? Pourquoi utiliser *elle*? Quelle est la particularité de ce mot?

### Repérer les catégories de mots

Réussir à faire apparaître des critères caractéristiques, notamment pour le repérage des catégories de mots, reste complexe. Par exemple, «les élèves de cours élémentaire et de cours moyen, pour reconnaître un sujet, utilisent davantage des critères positionnels (le sujet est avant le verbe), sémantiques (le sujet est celui qui fait l'action), pragmatiques [...] que des critères syntaxiques (manipulations en «c'est... qui») ou morphologiques» (Brossard et Lambelin, 1985). Cette activité met en évidence les stratégies mobilisées par les élèves.

Pour les caractéristiques des pronoms de première et de deuxième personne, on pose à l'ensemble de la classe la question suivante: *qui a les cheveux blonds?*, en précisant que la réponse doit être une phrase. «*J'ai les cheveux blonds*» sera alors prononcé par Julie, Sébastien... Nous constaterons collectivement que *j'* nomme chaque fois quelqu'un de différent, qui est en fait *celui qui parle*. En positionnant différemment l'échange verbal dans la classe, on obtiendra les énoncés: «*tu as les cheveux blonds*», pour en conclure que *tu* a le comportement inverse de *je*, et qu'il nomme *celui à qui on parle*.

Quant aux pronoms de troisième personne, trois phrases pourraient être comparées:

1.? *Julie va à la piscine. J'ai un maillot rouge.*

2.? *Julie va à la piscine. Tu as un maillot rouge.*

3. *Julie va à la piscine. Elle a un maillot rouge,*

c'est seulement dans la phrase 3, que *elle* remplace le nom *Julie*.

### 3.3 Un échange

Les résultats des investigations précédentes sont échangés oralement. Les élèves sont alors placés en «situation de communication authentique» afin de les «entraîner à une compétence langagière réelle» (Genevay et Lipp, 1988, p. 66). «Savoir s'exprimer» à l'oral entre donc dans le cadre de la didactique de la grammaire. L'enseignant qui jusqu'alors était un *guide* peut faire les mises au point théoriques nécessaires.

D'une part, s'appuyer sur les exemples proposés par les élèves<sup>15</sup> conduit ces derniers à établir des liens entre leur centre d'intérêt et la classe: «Il est particulièrement important chez les enfants de travailler sur des exemples auxquels ils puissent s'identifier [...] il est arrivé que devant la phrase «je me suis cassé la jambe au ski» un enfant déclare qu'il ne pouvait pas répondre puisqu'il ne s'était jamais cassé la jambe» (Nagy, 1993, p. 63). L'improvisation face à ces exemples est stimulante pour l'enseignant et valorisante pour les élèves.

D'autre part, travailler à partir de leurs connaissances et de leurs lacunes permet de cerner progressivement les difficultés des élèves, pour la réalisation d'un diagnostic, afin d'envisager des solutions adéquates. En effet, il importe «d'inventer des démarches didactiques s'appuyant au plus près sur les besoins constatés chez les élèves» (*Pratiques*, 77, 1993).

Lors de la première leçon, on soulignera que *je* est «la personne qui parle» (Arrivé et alii, 1986, 495), que *tu* est «la personne à qui l'on parle» (*idem*), que l'on découvre un *je* dans le *nous* et un *tu* dans le *vous*. À la fin de la seconde leçon, *il*, *elle*, *ils*, *elles*, seront présentés comme des pronoms qui remplacent le plus souvent des noms.

Suite à ces deux leçons, le pronom personnel sujet *on* pourra être introduit. *On* «peut s'utiliser comme substitut des pronoms des trois personnes, à chacun des deux nombres, mais exclusivement en fonction du sujet» (Arrivé et alii, 1986). Remarquons cependant qu'à la troisième personne, il est parfois difficile de dire que ce pronom est mis à la place d'un nom. Comparons:

1. Sébastien va à la piscine. Il a un maillot bleu.

2. Sébastien va à la piscine. On a un maillot bleu,  
*on* ne remplace pas Sébastien.

Sous la même dénomination grammaticale, celle de *pronom*, les élèves ont constaté que des sous-regroupements étaient possibles, en identifiant des caractéristiques différentes. Ces dis-

15. Notamment, la description d'un de leurs camarades: *Philippe est grand, il a les yeux bleus...*

inctions doivent être prolongées dans la présentation des conjuguais. En effet, au lieu de les représenter verticalement, ce qui incite à mettre l'ensemble des pronoms sur le même plan, une autre spatialisation (Perrot *et alii*, 1991) peut prendre en considération les remarques précédemment identifiées:

|                    |                       |
|--------------------|-----------------------|
| <i>je chante</i>   | <i>nous chantons</i>  |
| <i>tu chantes</i>  | <i>vous chantez</i>   |
| <i>il chante</i>   | <i>ils chantent</i>   |
| <i>elle chante</i> | <i>elles chantent</i> |

*Je, tu, nous, vous* sont ainsi isolés de *il, elle, ils* et *elles* et singulier et pluriel sont mis en relation.

### 3.4 Des écrits

Pour leurs premiers écrits, les élèves recopient les informations inscrites au tableau (les réponses aux observations, les exemples de la classe, les marques pour le repérage...).

Le second type d'écriture est plus novateur, puisque l'élève va s'entraîner à la rédaction, l'écriture jouant un rôle fondamental dans l'apprentissage de la langue. Cette rédaction ne sera pas directement l'objet d'une évaluation mais pourra constituer une étape, un *brouillon* corrigé puis repris. C'est cette seconde étape qui servirait de support à l'évaluation. Habituer très tôt les élèves à se corriger (à la suite des remarques du professeur) et à reprendre leurs écrits permet de valoriser le brouillon et de perfectionner la rédaction. Ainsi, une «leçon de grammaire n'aboutit pas seulement à des exercices mécaniques d'application mais toujours à la production de textes, même très courts<sup>16</sup>». Suite aux leçons sur les pronoms, les élèves peuvent rédiger de petits dialogues (pour l'emploi de *je/tu*) ou bien des portraits de leurs camarades (pour l'emploi de *il, elle*).

16. Instructions officielles des programmes des collèges (pour la France), Simon, 1993, p. 148.

Les différentes compétences sollicitées qui regroupent des activités linguistiques traditionnellement disjointes participent, au cours de cette démarche pédagogique, à l'élaboration d'un apprentissage plus cohérent.

## CONCLUSION

L'enseignement de la grammaire a pu se fixer:

«deux objectifs solidaires, non hiérarchisés, mais dissociables dans le temps. L'un est centré sur le savoir-faire de l'élève [...]. L'activité grammaticale s'apparente alors à l'activité de résolution des problèmes. L'autre objectif vise la connaissance que l'élève peut et doit acquérir du système et du fonctionnement de sa langue. Il s'agit alors d'activités qui permettent de structurer les acquis linguistiques de l'élève.» (Chartrand et Paret, 1989, p. 34).

En suivant une démarche heuristique au sens large, démarche qui commence par une recherche documentaire et qui engage à des échanges oraux puis à une rédaction, les deux objectifs susmentionnés semblent atteints. Les compétences pour la *compréhension* orale et écrite, ainsi que celles pour la *production* orale et écrite, ont été amenées à s'exercer concrètement et donc à s'ajuster et à se développer. Un tel enseignement de la grammaire participe à l'apprentissage et à la maîtrise de la langue.

## Références bibliographiques

- ARRIVÉ, M., GADET, F et GALMICHE, M. (1986). *La Grammaire d'aujourd'hui*, guide alphabétique de linguistique française, Paris: Flammarion.
- BENVENISTE, É. (1966a). «Structures des relations de personne dans le verbe», *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1, Paris: Gallimard, 225-236.
- BENVENISTE, É. (1966b). «La nature des pronoms», *Ibid.*, p. 251-257.
- BOURGUIGNON, C. et FOERSTER, C. (1993). «Introduction», *LIDIL*, 9, 5-9.

- BROSSARD, M. et LAMBELIN, G.** (1985). «Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales», *Revue française de pédagogie*, 17, 23-29.
- CHARTRAND, S.-G. et PARET, M.-C.** (1989). «Enseignement de la grammaire: quels objectifs? quelles démarches?», *Bulletin de l'ACLA*, 11 (1), 31-38.
- CORBLIN, F.** (1988). «Savoir la grammaire et faire de la grammaire», in Huot, *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*, Université Paris-VII, 9-20.
- GARCIA-DEBANC, C.** (1990). «Didactique du français et didactiques des disciplines scientifiques: convergences et spécificités», in *Perspectives didactiques en français*, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 41-73.
- GENEVAY, E. et LIPP, B.** (1988). «L'enseignement du français en Suisse romande. Décloisonnement et méthodes actives: quelques caractéristiques du modèle vaudois», *Le Français aujourd'hui*, 83, 65-73.
- GIRODET, J.** (1988). *Pièges et difficultés de la langue française*, Paris: Bordas.
- Grand Larousse de la langue française* (1972), Paris.
- GREVISSE, M.** (1980). *Le Bon Usage*, Gembloux: Duculot.
- HANSE, J.-F.** (1983). *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, Louvain-la-Neuve: Duculot.
- LEEMAN, D.** (1992). «Pour un renouvellement de la démarche pédagogique en grammaire», *Études de linguistique appliquée*, 87, 117-129.
- LEEMAN-(BOUIX), D.** (1993). *La grammaire ou la galère?* Paris: Bertrand-Lacoste et CRDP Midi-Pyrénées.
- LEEMAN, D.** (1994a). «Une approche de la grammaire au collège», *Le Français aujourd'hui*, 105, 84-97.
- LEEMAN-(BOUIX), D.** (1994b). *Les fautes de français existent-elles?*, Paris: Le Seuil.
- LEEMAN, D. et LACLAU, R.** (1990). «Une prof et une stagiaire partent en bateau...», *Le Français aujourd'hui*, 89, 49-62.
- NAGY, C.** (1993). «Pour un enseignement de la grammaire fondé sur la compétence de l'apprenant», *LIDIL*, 9, 59-68.
- PARET, M.-C. et CHARTRAND, S.-G.** (1990). «Objectifs de société et modèles d'enseignement de la grammaire», in *Les Modèles en éducation*, Montréal: Ed. Noir sur Blanc, 84-91.

- PERROT, D.** (1991). *Grammaire, sens et communication*, CE2, Paris: Hachette Écoles.
- REBOUL, S.** (1994). «À la Guadeloupe/en Guadeloupe: vers une interprétation cognitive?», *Langue française*, 103, 68-79.
- ROMIAN, H.** (1989). «Construire une didactique du français langue maternelle», in *Didactique du français et recherche-action*, Paris: INRP, collection *Rapports de recherches*.
- SIMON, J.-P.** (1993). «Grammaire, institution scolaire et formation des maîtres», *LIDIL*, 9, 143-160.
- SLAKTA, D.** (1990). «Le «bon» génie de la langue française et le rouge à lèvres», *Europe*, 738, 92-103.
- THOMAS, A. V.** (1971). *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Paris: Larousse.

NOUVELLE  
ÉDITION  
REVUE ET  
AUGMENTÉE

# Pour un nouvel enseignement de la grammaire

Enfin le virage est pris! Les nouveaux programmes s'engagent résolument dans la voie d'un nouvel enseignement de la grammaire afin de répondre aux besoins de nos élèves.

Pour mieux négocier ce virage, voici un ouvrage essentiel qui contribuera à enrichir les apprentissages des élèves et à accroître l'efficacité de l'enseignement.

Dans un ouvrage remarquable par la qualité, la variété et l'accessibilité de ses textes, le collectif **Pour un nouvel enseignement de la grammaire** propose:

- une didactique de la grammaire au cœur de l'apprentissage de l'écriture;
- une perspective multidimensionnelle de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire: grammaire de la phrase, grammaire du texte, orthographe, lexique, communication et discours;
- une description cohérente et simplifiée du fonctionnement de la langue;
- des démarches actives passionnantes.

Pour vous, enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, qui voulez rendre l'apprentissage de la grammaire utile, formateur, voire passionnant pour vos élèves, voici des propositions didactiques concrètes et stimulantes sur les directions à suivre et les écueils à éviter pour relever le défi d'un nouvel enseignement de la grammaire.



**Suzanne-G. Chartrand** a réuni ici des didacticiens, des pédagogues et des chercheurs du Québec, du Canada français et d'Europe: R. Blain, R. Chartrand, G. Chevalier, J. Cyr, C. Fisher, E. Genevay, C. Germain, R. Gobbe, D. Leeman, M. Nadeau, M.-C. Paret, S. Reboul, C. Simard, C. Vandendorpe.

Après avoir enseigné au secondaire pendant plusieurs années, **Suzanne-G. Chartrand** a acquis une formation en didactique du français (Ph.D.). Ses recherches et ses interventions portent sur la didactique de la grammaire et de l'argumentation. Collaboratrice scientifique au programme de français du ministère de l'Éducation du Québec (1994-1996) et professeur associée à l'UQAM, elle dirige actuellement la rédaction d'une grammaire pédagogique pour les élèves du secondaire.

Collection  
**Théories et pratiques  
dans l'enseignement**  
dirigée par Gilles Fortier

ISBN: 2-89381-395-X



00478

9 782893 813950