

notions, il faudrait revoir la nomenclature en usage dans les manuels scolaires et procéder à des ajustements d'ordre terminologique. Ainsi, suivant Roy et Désilets, nous avons effectué une sorte de dédifférenciation qui a mené, d'une part, à la mise au rancart du terme « contracté » pour sa non-pertinence par rapport au rôle à désigner (relation de genre et de nombre) et, d'autre part, au rapprochement des termes « déterminant » et « préposition » pour former l'expression « déterminant prépositionnel ». Il en résulte une congruence accrue dans l'apprêtage des savoirs à des fins d'enseignement-apprentissage et dans leur recréation par l'élève.

* Professeur titulaire (à la retraite) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et membre associé au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE).

Notes et références

- 1 BARRY, A., « Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux », *Vie pédagogique*, n° 130 (2003), p. 20-24.
- 2 BOUILLIER, M.-H., « Les fondements des pratiques interdisciplinaires d'enseignement : réflexion sur un cadre d'analyse », dans Y. LENOIR, B. REY et I. FAZENDA [dir.], *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 315-330.
- 3 ROY, G.-R., « Grammaire et besoins du scripteur », *Liaisons*, vol. 7, n° 2 (1983), p. 24-28, SOVAC ou l'analyse au service de l'orthographe grammaticale. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Document du PPMF, 1983 ; ROY, G.-R., et BIRON, H., *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur-receveur*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1991.
- 4 Gouvernement du Québec, *Programme d'études – Le français, enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1995.
- 5 ROY, G.-R., et DÉSILETS M., *Grammaire pour comprendre la phrase et les accords*, Sherbrooke, Les Didacticiels GRM, 2005.
- 6 DÉSILETS, M., et ROY, G.-R., *Le grammaticien version 5*, Sherbrooke, Les Didacticiels GRM, 2004.
- 7 Le lecteur trouvera dans ROY et DÉSILETS (2005) d'autres exemples de différenciation des savoirs grammaticaux, dont ceux relatifs à l'ensemble des subordonnants, à l'accord des participes passés, aux quatre structures du verbe, etc. Dans chaque cas, il s'agit de faciliter l'appréhension du savoir grammatical par l'élève.
- 8 CARON, J., *Apprivoiser les différences*, Montréal, Chenelière, 2003.
- 9 Le mot « contracté » signifie que, du latin au français, il y a eu fusion d'une préposition (**de** ou **à**) et d'un déterminant (**le** ou **les**) pour former les déterminants contractés masculins singuliers **du** et **au** (par exemple, **du** nez, **au** nez) et les déterminants contractés masculins ou féminins pluriels **des** et **aux** (par exemple, **des** garçons et **des** filles ; **aux** hommes et **aux** femmes).
- 10 Cette appellation est proposée et explicitée par Roy et Désilets (2005) dans leur chapitre sur « les connecteurs ou marqueurs de relation » ; elle est intégrée à leur schéma de connaissances qui situe les « subordonnants selon leurs rôles contextuels » (p. 39).

Les intelligences multiples et la grammaire font-elles bon ménage ?

par Marie Nadeau*

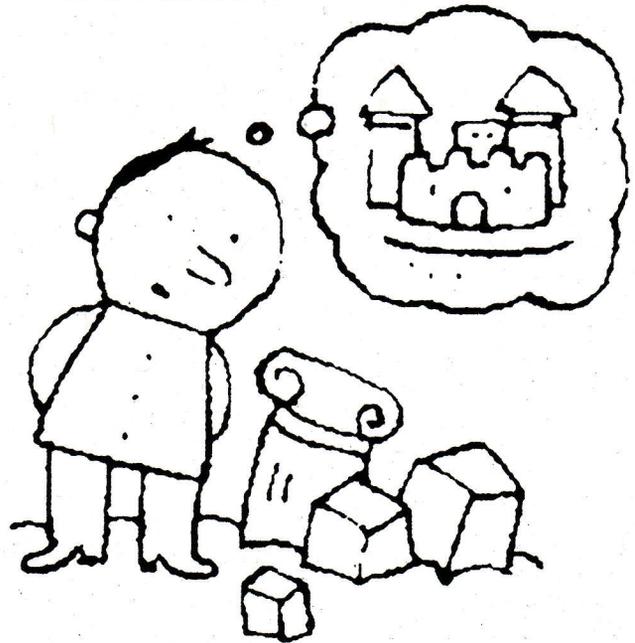


ILLUSTRATION : www.claurentides.qc.ca

La théorie des intelligences multiples développée par Howard Gardner n'est plus à remettre en question même si le nombre des intelligences (huit ? neuf ? dix ?) continue d'être discuté dans la communauté scientifique du domaine. D'une part, l'existence des diverses intelligences est démontrée par un ensemble de critères étant observable chez certains prodiges ou « idiots-savants », étant localisable dans le cerveau (grâce, entre autres, aux études chez les cérébro-lésés) ou pouvant être symbolisé dans un système. D'autre part, nous connaissons tous quelqu'un doué pour la résolution d'un problème de mathématique mais entrant difficilement en relation avec les autres, ou une personne capable de prouesses physiques ou sportives incapable d'exprimer ce qu'elle ressent ou de se concentrer pour écrire un texte.

Il est tout à fait louable qu'un enseignant cherche, à travers les intelligences multiples, à mieux connaître les forces et faiblesses de ses élèves et à développer toutes les intelligences pour que chacun actualise son plein potentiel. Comme le souligne Fournier, « la présence des intelligences multiples [en classe] laisse voir à l'enfant qu'il y a plusieurs façons d'être et de réussir ». L'application de cette théorie dans l'enseignement peut donc s'avérer profitable, ne serait-ce que par le développement d'une plus forte estime de soi chez l'élève.

Par contre, le lien entre les styles d'apprentissage et les intelligences multiples qui en résulte dans les écrits destinés aux enseignants devrait être considéré avec circonspection... On laisse parfois croire que n'importe quoi peut être appris en sollicitant n'importe quelle intelligence. Toutes sortes d'activités sont proposées pour solliciter telle ou telle intelligence dans l'enseignement de tel contenu qui passe traditionnellement par une autre intelligence. Pourtant, Gardner lui-même, dans sa préface de 2004, souligne l'état embryonnaire des applications de sa théorie en classe : « Il nous reste bien du travail pour savoir comment mobiliser au mieux ces intelligences pour atteindre des objectifs pédagogiques précis ». Il émet également des doutes quant aux possibilités de les exploiter dans tout apprentissage, convaincu qu'elles sont « utiles lorsqu'un élève s'efforce de maîtriser un nouveau concept difficile (la gravité en physique) mais « beaucoup moins persuadé lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère » (Gardner 2004, p. 15).

Dans cet article, quelques activités proposées en grammaire et en orthographe seront examinées du point de vue de la didactique du français. Nous verrons que les suggestions d'activités relèvent du meilleur comme du pire... et semblent toujours ignorer les apports possibles de la didactique.

Remarquons d'entrée de jeu que la grande majorité des ouvrages disponibles sur le sujet sont des traductions de livres américains, les exemples proviennent donc de l'enseignement de l'anglais. Comme cette langue diffère de la nôtre, les spécificités de l'apprentissage du français écrit ne sont jamais prises en compte ; par exemple, l'épineux problème de l'orthographe grammaticale est un phénomène inexistant en anglais où les accords qui s'écrivent s'entendent à l'oral.

Des activités douteuses

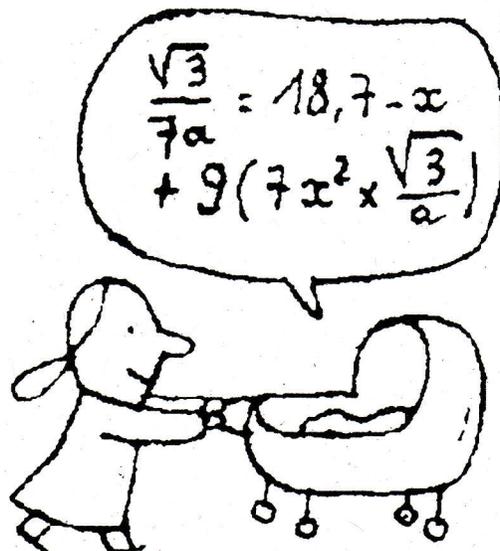
On trouve souvent des trucs mnémotechniques qui se limitent à la mémorisation de connaissances déclaratives. Par exemple, pour retenir l'orthographe des mots, Armstrong (2003) propose de solliciter l'intelligence musicale : les élèves doivent épeler des mots en chantant sur un air dont le rythme concorde avec le nombre de lettres du mot. Par exemple, épeler les mots de six lettres sur l'air de *bonne fête*, ceux de cinq lettres sur un air qui maintient un rythme égal de cinq syllabes, et ainsi de suite selon le nombre de lettres du mot... Ainsi l'élève associera le nombre de lettres du mot à une chanson, ce qui l'aidera à se rappeler l'orthographe de ce mot. Mais le bénéfice que les élèves pourront tirer de cette activité demeure très limité car cela ne les aidera pas à relier la graphie du mot à d'autres connaissances du système orthographique. Il est en effet plus facile de retenir l'orthographe d'un mot quand on peut en expliquer la graphie (Lalande 1991). Par exemple, dans le mot *temps*, les lettres *em* font le son /en/ ; devant *p* ou *b*, on écrit *m* au lieu de *n* ; il y a un *p* comme dans *température*... En somme, il s'agit de constituer des liens avec un réseau de connaissances autour du mot. Sinon, chaque lettre reste inexplicitée et paraît arbitraire, donc demande beaucoup de mémoire, du *par cœur*. L'épellation « musicale » peut convenir en première année quand les élèves ne connaissent pas encore bien le système graphique mais ensuite, il vaudrait mieux consacrer du temps à d'autres stratégies pour retenir l'orthographe des mots et, en production de texte, valoriser la révision avec consultation de sources accessibles (banque de mots, liste orthographique, dictionnaire).

Armstrong (1999) propose sept activités, une pour chaque intelligence, visant toutes à faire « comprendre les fonctions des quatre signes de ponctuation et les différencier : le point d'interrogation, le point, la virgule et le point d'exclamation » (p. 61). Ces activités sont proposées pour une classe de 4^e année primaire. Toutes les activités suggérées, sauf un exercice, passent

à côté du principal problème des élèves de ce niveau : ponctuer un texte, ce qui signifie avoir développé une vision syntaxique de la phrase qui permet de la délimiter parmi les autres phrases d'un texte qu'on écrit. Une telle tâche mobilise plusieurs types de connaissances que l'élève doit apprendre à articuler en situation d'écriture, ce qui est infiniment plus complexe que l'apprentissage des fonctions des signes.

Examinons les trois premières activités de cette séquence sur les signes de ponctuation. La première activité requiert l'intelligence linguistique ! Cette leçon est tout ce qu'il y a de plus traditionnel : « Les élèves écoutent une explication verbale sur les fonctions des signes de ponctuation, lisent des phrases qui comportent des exemples de chaque signe » (Armstrong 1999, p. 61). Une leçon, donc, qui ne rend pas l'élève actif sur le plan cognitif et ne tient pas compte des connaissances antérieures et des représentations des élèves (Nadeau et Fisher 2006). Par ailleurs, l'élève de quatrième année connaît déjà bien les fonctions des signes de ponctuation ; quel élève ne sait pas, dès la première année, que le point d'interrogation marque une question ? L'exercice proposé à la suite de la leçon est heureusement beaucoup plus profitable, bien que probablement sans lien avec les explications données. Il s'agit de faire insérer les signes de ponctuation dans un texte. Cet exercice correspond mieux aux difficultés des élèves encore faudra-t-il traiter les erreurs lors d'un retour sur l'exercice afin de faire ressortir les procédures erronées que certains utilisent pour délimiter les phrases.

La deuxième activité sollicite l'intelligence spatiale : « L'enseignant ou l'enseignante fait des dessins au tableau qui correspondent, par leur signification et leur forme,



aux différents signes de ponctuation (point d'interrogation : un crochet, pour indiquer que quelque chose nous accroche et que l'on veut une réponse ; point d'exclamation : un bâton que l'on frappe au sol pour exprimer fortement une opinion ; un point, pour apporter notre point de vue, tout simplement ; virgule : une pédale de frein, pour demander un arrêt momentané au milieu d'une phrase » (Armstrong 1999, p. 61).

Les dessins servent ici à établir une analogie entre les signes de ponctuation et leur fonction. Le recours à l'analogie est un bon moyen d'apprentissage qui pourrait être utile aux élèves de première année en ce qui concerne les signes de ponctuation car encore une fois, les élèves de quatrième les connaissent. Le problème ici est que les analogies ne reflètent pas la réalité des fonctions des signes : le point d'exclamation n'est pas utilisé seulement pour exprimer fortement une opinion, la virgule obéit à des règles syntaxiques précises (énumération, déplacement d'un complément de phrase, etc.) qui ne correspondent pas si souvent aux pauses de la voix ; le point dans les phrases déclaratives qui se terminent par le point expriment le plus souvent des faits et non un « point de vue » qui sous-tend l'argumentation, l'opinion, comme l'exclamation. Ces analogies éloignent les élèves d'une véritable compréhension des signes de ponctuation en lien avec la syntaxe des phrases. Soulignons également que les analogies entre les signes et les dessins semblent nécessiter des explications au moyen du langage !

La troisième activité touche l'intelligence kinesthésique : « On demande aux élèves de former les signes de ponctuation avec leur corps à mesure qu'on leur lit des phrases qui contiennent ces signes (ex. : un corps recourbé pour représenter un point d'interrogation) » (Armstrong 1999, p. 61). Cette activité sera sûrement amusante mais n'aidera en rien l'élève à ponctuer les textes qu'il écrit puisque dans l'exercice, les phrases seront lues une à une, donc déjà délimitées par l'enseignant. De plus, on peut facilement imaginer que la plupart réagiront à la réponse d'un autre élève (ici, son mouvement) plus qu'à la forme de la phrase elle-même. Lahire a déjà bien décrit cette sorte de mimétisme pour des exercices de grammaire réalisés en classe à l'oral.

Ce n'est qu'à la septième activité que les élèves composeront des phrases (en lien avec leur vie pour l'intelligence interpersonnelle) en employant tous les signes. Par contre, il ne s'agit pas d'écrire un texte, seulement des phrases détachées, en quatrième année, rappelons-le !

Des suggestions intéressantes

Dans le lot des activités proposées pour tenir compte des intelligences multiples, certaines semblent intéressantes, souvent pour des raisons autres que celles invoquées.

Armstrong (2003) suggère d'expliquer une graphie en regardant dans un dictionnaire qui fournit l'étymologie et l'histoire du mot pour satisfaire l'élève à l'esprit logique (intelligence logico-mathématique) qui doit comprendre que les anomalies du système trouvent souvent une explication dans le contexte de l'histoire de la langue (ex. : les lettres *ch* prononcées /k/ dans des mots d'origine grecque : cœur, choléra, cholestérol). Cette activité peut être bénéfique à tous les élèves, pour construire un réseau de connaissances élaborées du système orthographique et éveiller une curiosité pour la langue elle-même, tout en apprivoisant un outil qui leur paraît souvent rébarbatif.

Ce même auteur conseille aussi de faire écrire des phrases folles comme des phrases contenant intentionnellement des erreurs de syntaxe. Ensuite, après les éclats de rire (intelligence émotionnelle), l'enseignant doit examiner avec ses élèves ce qui cloche dans la construction de la phrase. Cette activité est très profitable pour deux raisons : d'une part, elle développe l'habileté à insérer sciemment des erreurs de syntaxe ou de morphologie dans une

phrase, habileté qui relève de la conscience morphosyntaxique explicite. Or, cette conscience explicite joue un rôle dans la compréhension en lecture (Gaux et Gombert 1999) comme en écriture. D'autre part, cette activité suscitera des discussions grammaticales en classe, discussions ouvertes et sans jugements dans lesquelles émergeront les véritables représentations des élèves, comme le préconisent de nombreux didacticiens du français.

Pour maîtriser l'écrit et assurer le transfert des apprentissages orthographique et grammaticaux en production ou révision de textes, un ensemble de pratiques cohérentes est nécessaire, depuis l'enseignement des notions jusqu'au transfert en production de texte (Nadeau et Fisher 2006). Ce qui frappe, dans de nombreuses activités suggérées pour intégrer les intelligences multiples à l'enseignement, est une vision atomisée de l'intervention en classe, par micro objectifs, l'un après l'autre, alors que le morcellement des apprentissages est à déconseiller. Le cours magistral semble également y occuper une place importante, que l'enseignant le fasse en chantant, en se déguisant ou en bougeant. Prudence, donc, aux enseignants tentés de se lancer dans cette voie ! Les risques de dérive sont grands alors que le temps de classe est si précieux...

* Professeur de didactique du français au département de linguistique et de didactique des langues de l'UQAM.

Références

- ARMSTRONG, Thomas, *Les intelligences multiples dans votre classe*, Chenelière/McGraw-Hill 1999 (édition anglaise : 1994).
- , 2003, *The multiple intelligences of reading and writing*, ASCD, Virginia, USA.
- FOURNIER, S. *Les intelligences multiples, une idée brillante !*, Montréal, CEC, 2003.
- GARDNER, Howard, 1983, *Frames of mind : The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- , *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*, éd. Retz, 2004 (traduction et édition mise à jour de Gardner 1993 et Gardner 1999 pour les chapitres 4 et 5, avec préface de Gardner 2004)
- GAUX, C., et J.-E. GOMBERT, « Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents », dans *British Journal of Developmental Psychology*, n° 17 (1999), p. 169-188.
- LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Les Presses Universitaires de Lyon, 1993.
- LALANDE, Jean-Pierre, *Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire*, Montréal, Publication de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, 1991.
- NADEAU, Marie, et Carole FISHER, *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin, 2006.