

# Renouveler son enseignement de la grammaire à partir de pistes éprouvées par des enseignants de français

Marie-Andrée Lord  
Doctorante en didactique du français  
Université Laval, Québec

Congrès de l'AQPF  
4 novembre 2011

# ÉLEF : État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois

- Dirigée par Suzanne-G. Chartrand, didacticienne du français et professeure de didactique à l'Université Laval;
- Subventionnée par le CRSH (Conseil de recherche en sciences humaines du Canada) de 2008 à 2011.

## ÉLEF (suite)

Objectifs :

- Dresser un portrait quantitatif et qualitatif de l'enseignement du français au secondaire québécois;
- Voir quelles sont les constantes et quels sont les changements depuis l'enquête du Conseil de la langue française en 1984-1985.

# ÉLEF (suite)

## Enquête par questionnaire

- 801 réponses d'enseignants de français
- 1 617 réponses d'élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire

## Observation de séquences d'enseignement

- séquences d'enseignement (6 cours de 75 minutes chacune)

# Plan de la présentation

- Pourquoi renouveler son enseignement de la grammaire?
- **Activités proposées :**
  - Dictée zéro faute;
  - Phrase dictée du jour;
  - Phrase donnée du jour;
  - Atelier de négociation graphique;
  - Démarche active autour de l'étude d'une notion .

# Pourquoi renouveler son enseignement de la grammaire?

- La « nouvelle grammaire » prescrite dans les programmes officiels du ministère de l'Éducation du Québec (1995, pour le secondaire et 2001, pour le primaire);
- « Nouvelle grammaire » signifie changements dans les contenus et les démarches.

# Caractéristiques de cette « nouvelle grammaire »

## Contenus :

- Modèle de la phrase de base;
- Groupes;
- Manipulations syntaxiques;
- Principes de classement des classes grammaticales et des fonctions syntaxiques;
- Grammaire du texte.

## Démarches d'enseignement

- L'introduction d'outils d'analyse oblige à penser l'enseignement de la grammaire différemment;
- Les avancées des recherches en psychologie, en sciences cognitives, en didactique du français et en sciences du langage permettent d'envisager des démarches qui tiennent compte des mécanismes d'apprentissage et de la motivation des élèves.

## Démarches d'enseignement (suite)

### Toutefois ...

les démarches préconisées en grammaire nouvelle ne font pas fi de la nécessité de mémoriser des listes (de pronoms, de verbes, etc.), des définitions et des règles ni de faire des exercices pour automatiser les procédures, mais elles ajoutent en amont des procédures d'exploration de la réalité langagière faites d'hypothèses explicatives, de manipulations et de vérifications.

# Questions

- **Pourquoi les élèves font-ils des erreurs?**
- la charge cognitive liée à la rédaction;
- automatisme ancien qui resurgit;

**Mais, la plupart du temps ...**

- les erreurs sont le signe d'une **conception** erronée sous-jacente; les élèves écrivent ce qu'ils croient juste.

# Qu'est-ce qu'apprendre?

« Apprendre, c'est passer d'un état de connaissance à un autre; il faut donc partir de ce qu'un élève sait, de ce qu'il croit et de ce qu'il fait, bref, de ce sur quoi il construit sa compétence ». (Brissaud et Bessonnat, 2001 : 16)

## Questions (suite)

- **Pourquoi les erreurs persistent-elles?**

Parce que les conceptions qui en sont à l'origine subsistent.

- **Pourquoi n'appliquent-ils pas les règles qu'ils connaissent?**

•« *Les règles sont un concentré de savoirs. Si les élèves ne les appliquent pas, c'est parce que, en réalité, ils ne les connaissent pas [...]. Ce qu'ils connaissent, c'est la partie qu'ils peuvent réciter* » (Cogis,2005 : 144).

## Questions (suite)

### Pourquoi ne progressent-ils pas davantage?

*« En fait, les élèves progressent. Mais leur progrès ne se voit pas, car ce qui est mesuré, ce sont les fautes. Or la disparition des fautes est trop lente pour qu'elle soit remarquée au cours d'une année scolaire, durée trop restreinte au regard de l'acquisition » (p. 146).*

*« Affirmer que les fautes ne diminuent pas est donc inexact : il serait plus juste de dire que certains types de fautes persistent plus que d'autres » (p. 146).*

## On sait maintenant que ...

- Les conceptions ne sont pas figées, elles sont remodelées constamment par le processus de construction des connaissances;
- Toutefois, une fois élaborées, les conceptions font de la résistance;
- Les conceptions sont souvent organisées en réseaux, ce qui leur donne encore plus de force... c'est ce qui explique qu'elles persistent malgré l'enseignement.

## On sait maintenant que ... (suite)

- Les conceptions doivent donc être véritablement travaillées.
- Les activités qui suivent peuvent être adaptées selon le contexte.
- Elles permettent de travailler l'orthographe lexicale et grammaticale, mais la grammaire, ce n'est pas que cela.
- Grammaire : ensemble des phénomènes normés et régulés d'une langue (syntaxe, ponctuation, lexique, orthographe, grammaire textuelle).

# Activités proposées qui permettent de tenir compte des conceptions des élèves

## Dictée zéro faute

- **Proposée comme une tâche-problème;**
- **Fréquence : régulièrement (aux trois semaines);**
- **À des fins d'apprentissage ou d'évaluation;**
- **Configuration de la classe : en grand groupe;**

## Dictée zéro faute (suite)

- Quelques phrases sont dictées aux élèves;
- Ils prennent en notes les phrases dictées et soulignent ce dont ils ne sont pas certains (individuellement);
- Ils peuvent poser toutes les questions désirées pendant la dictée (le moindre doute doit être exprimé);
- Ils cherchent collectivement des solutions aux problèmes rencontrés en discutant;
- L'enseignant organise et dirige la discussion (difficultés + lien avec *ÉLEF*).

## Phrase dictée du jour

- Dicter une phrase aux élèves;
- Demander aux élèves d'expliciter leurs choix graphiques (variante : en utilisant la métalangue uniquement);
- Écrire les différentes possibilités au tableau;
- Les laisser débattre entre eux des arguments qui permettent de déterminer la graphie la plus pertinente;
- Valider les arguments et réponses des élèves (**important**).

## Phrase donnée du jour

- Donner une phrase aux élèves qui ne contient aucune erreur;
- Demander d'explicitier toutes ou une partie des graphies des mots de cette phrase (oralement ou à l'écrit);
- Configuration de la classe : en grand groupe ou en petits groupes;
- Fréquence: régulièrement.

# Atelier de négociation graphique

- À des fins d'apprentissage et non d'évaluation;
- Fréquence : deux fois par trimestre;
- Groupes formés de 5 ou 6 élèves;
- La phrase dictée est notée sur un carton par un membre de l'équipe;
- Les membres de l'équipe discutent (et argumentent) des choix des graphies adoptées;

## Atelier de négociation graphique (suite)

- Pendant ce temps, le reste du groupe travaille de façon autonome sur autre chose;
- Tous les groupes d'élèves se voient dicter la même phrase (pacte de confidentialité);
- Pendant les rencontres avec les élèves, l'enseignant ne donne pas les bonnes réponses. Il écoute les réponses des élèves, note les problèmes rencontrés et les arguments proposés pour déterminer le choix des graphies;

## Atelier de négociation graphique (suite)

- À la fin, l'enseignant donne les bonnes graphies de chacun des mots, mais ne commente pas les réponses;
- Quand tous les groupes ont fait le travail, l'enseignant fait une séance collective pour faire la synthèse du travail des groupes (problèmes rencontrés, solutions bonnes ou mauvaises à discuter, problèmes résolus ou non).
- Lien avec une vidéo (D. Cogis) : participation, intérêt des élèves, intérêt didactique de la verbalisation des conceptions.

# Au sujet de ces formes de dictées

- Adapter selon le contexte (groupe d'élèves, dynamique du groupe, difficultés d'apprentissage, etc.);
- Laisser les élèves prendre la parole;
- Diriger les discussions en posant des questions en *comment* et en *pourquoi* (difficulté);
- Valider les réponses des élèves et les explications à la fin de l'activité (importance de l'institutionnalisation).

## Au sujet de ces formes de dictées (suite)

- Tenter l'expérience, car :
  - les raisonnements des élèves deviennent plus étoffés avec le temps;
  - l'enseignant devient plus à l'aise à poser les bonnes questions pour diriger les discussions (+ modélisation possible);
  - les élèves font des progrès notables assez rapidement (augmentation de leur motivation);

# Au sujet de ces formes de dictées (suite)

- Tenter l'expérience, car :
  - ces activités permettent de tenir compte des conceptions des élèves ;
  - c'est à travers les interactions sociales que se construisent les connaissances (Vygotski).

## Et la dictée traditionnelle?

- Qu'entend-on par dictée traditionnelle?
  - Texte (souvent littéraire) dicté aux élèves
  - Correction par les élèves (avec ou sans ouvrages)
  - Correction par l'enseignant de toutes les erreurs
- Cette tradition du XIX<sup>e</sup> siècle perdure dans les classes d'aujourd'hui.
- Pourtant, son utilisation comme outil d'enseignement et d'évaluation est critiquée.

## ÉLEF : la dictée traditionnelle occupe toujours une place importante en 2008 au Québec

- 41 % des enseignants affirment en faire de façon hebdomadaire (5<sup>e</sup> position);
- 47 % des enseignants affirment faire écrire leurs élèves à la même fréquence (4<sup>e</sup> position);
- 94 % des enseignants affirment faire faire des exercices de grammaire à la même fréquence (1<sup>re</sup> position);  
(2<sup>e</sup> position : compréhension de lecture (72%) et 3<sup>e</sup> position : activités de vocabulaire (57%))
- Des résultats similaires avaient été obtenus en 1985 lors de l'enquête du *Conseil de la langue française*.

## Et pourtant ...

- En 1979, le MEQ reconnaît que la dictée n'a pas une fonction d'apprentissage :

[...] écrire sous la dictée de quelqu'un est une habileté particulière qui diffère de l'habileté à écrire. Elle ne laisse au sujet aucun choix lexical et syntaxique. Elle fait exclusivement appel à des connaissances d'orthographe d'usage et d'accord. En soi, la dictée n'est pas un moyen efficace pour développer des connaissances orthographiques; elle est avant tout un instrument de mesure (MEQ, 1979 : 26).

## La dictée traditionnelle : critiques

- Textes choisis de façon aléatoire (littéraires et ne permettent pas d'évaluer les connaissances des élèves);
- Correction de toutes les erreurs (les élèves ayant la note zéro : démotivation);
- La plupart du temps, pas de retour sur la dictée;
- Lorsqu'il y a retour sur la correction, c'est l'enseignant qui explique les bonnes graphies.

# Démarche active autour de la notion d'accent (Cogis, 2005)

- Constat d'une enseignante: les élèves omettent les accents sur *à, dès, là, où*, etc.
- Premières hypothèses de l'enseignante:
  - Ils confondent sémantiquement ces mots;
  - Ils n'ont pas conscience que l'écrit distingue les homophones (*où/ou, à/a*, etc.).

## Démarche active (suite)

À bien y penser ...

- Exercices à trous avec une consigne du type « complète par *a* ou *à* » seraient sans doute réussis par plusieurs;
- La plupart des élèves peuvent réciter les règles de substitution (remplacer *a* par *avait*, par exemple).

## Démarche active (suite)

Nouvelles hypothèses:

- Ils ne sont pas sensibles à la fonction distinctive de l'accent et ont du mal à percevoir la norme comme une convention permettant de faciliter la vie du lecteur;
- Ils ne perçoivent pas l'importance de l'homophonie en français et ne comprennent pas le rôle des divers éléments graphiques qui viennent la limiter.

## Démarche active (suite)

**Première séance** : évaluation diagnostique

**But** : faire un état des lieux et rendre les élèves plus sensibles à la question des accents.

**Fonctionnement** : dicter un extrait d'un texte assez long pour que l'attention des élèves ne soit pas plus focalisée que d'habitude sur les accents.

**Problème confirmé** : beaucoup d'erreurs (accents).

## Démarche active (suite)

- Cette dictée diagnostique n'est pas corrigée, car elle sera refaite à trois reprises dans l'année.

## Démarche active (suite)

- **Deuxième séance** : repérage des mots accentués
  - Il s'agit d'un travail individuel;
  - Un corpus d'une vingtaine de phrases est distribué (phrases tirées des productions d'élèves et d'autres construites par l'enseignante);
  - Les élèves doivent souligner tous les mots ayant un ou des accents;

## Démarche active (suite)

- **Deuxième séance** : repérage des mots accentués
  - Les mots repérés par les élèves sont ensuite notés au tableau sans discussion dans un premier temps;
  - Il y a ensuite discussion pour savoir ce que l'on conserve comme bonnes réponses (tréma, virgule, apostrophe, accent grave, etc.).

## Démarche active (suite)

- **Troisième séance** : classement des mots accentués
  - Les élèves travaillent en groupe de trois;
  - Le travail consiste à classer les mots accentués (trouver une proposition de classement);
  - Les élèves discutent pour trouver un classement approprié;
  - L'enseignante circule et aide les élèves au besoin (sans donner les réponses).

## Démarche active (suite)

- **Quatrième séance** : observation des classements
  - L'enseignante présente les différents classements proposés;
  - Elle demande aux élèves ce que leur apprend chacun des classements;
  - Exemples:
    - les accents qu'on entend / ceux qu'on n'entend pas
    - les types d'accents (grave, aigu, circonflexe, tréma)
    - les accents sur le *e* / ceux sur les autres voyelles

## Démarche active (suite)

- **Cinquième séance** : analyse spécifique du rôle de l'accent sur *a*, *o* et *u*.

- L'enseignante a reporté toutes les remarques de la séance précédente au tableau et amorce la discussion avec les élèves;

- **Sixième séance** : analyse spécifique du rôle de l'accent sur le *e*.

## BILAN DES CONCLUSIONS AU SUJET DES ACCENTS

# Démarche active (suite)

- **Septième séance : entraînement**

-L'enseignante donne des exercices spécifiques aux élèves, par exemple:

=> Classe les mots accentués selon que l'accent modifie la prononciation, qu'il marque la disparition de certaines lettres, qu'il permet de différencier deux homonymes.

## Conclusions de cette démarche active

- Cette démarche a révélé des confusions insoupçonnées entre des accents et d'autres signes;
- Les élèves étaient enthousiastes lors des discussions;
- Il était parfois difficile d'arrêter la discussion étant donné que les élèves participaient énormément;
- Dans les semaines qui ont suivi, la dictée diagnostique proposée au départ a été donnée de nouveau => améliorations au sujet des accents

## Remarques en guise de conclusion

- Certes, l'orthographe est importante, mais il n'y a pas que ça (ce que les élèves en disent => *ÉLEF*);
- N'oublions pas que l'acquisition de l'orthographe est une finalité de toute la scolarité obligatoire et qu'elle n'est qu'une partie de la compétence scripturale;
- On pourrait travailler des notions de syntaxe, de ponctuation ou de grammaire textuelle avec le même genre de démarches actives (dans le but de travailler sur les conceptions).

# Références bibliographiques

Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.

Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle: perceptions et attentes*. Québec: Services des communications du Conseil de la langue française.

Brissaud, C. et Bessonnat, D. *L'orthographe au collège, pour une autre approche*.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave.

Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaétan Morin éditeur.