

ENSEIGNER STRATÉGIQUEMENT LA GRAMMAIRE

MARIE-CHRISTINE PARET*

Dans la classe de français, l'enseignement de la grammaire demeure un domaine délicat plus que tout autre semble-t-il, où l'enseignant a souvent le sentiment aigu de perdre son temps et où les changements sont lents et difficiles, malgré les quelques progrès qu'on a pu faire. À cela, on peut avancer une explication : c'est qu'il s'agit de plusieurs changements fondamentaux en même temps, qui remettent en question des conceptions et des façons de faire solidement implantées : d'un côté, la grammaire elle-même, c'est-à-dire le point de vue sur la langue (ses unités, ses structures, ses règles d'emploi), de l'autre, les démarches didactiques qui devraient permettre aux élèves de s'appropriier les mécanismes de la langue. Et quand, par le passé, on a tenté de changer l'un sans l'autre (dans les années 70), on a malheureusement constaté peu d'améliorations.

La nouvelle grammaire

L'étiquette de grammaire nouvelle est un terme pratique pour regrouper ce qui dans les nouvelles connaissances sur la langue peut constituer un corps de concepts et de critères valables pour l'école. Ce renouvellement était nécessaire pour introduire davantage de rigueur, permettre un certain niveau de systématisation dans l'étude de la langue en classe, avoir en main un outil pour l'observer, pour réfléchir sur ses mécanismes, ce qui était beaucoup plus difficile avec la grammaire traditionnelle aux définitions et critères peu homogènes. Le changement est en cours, bien qu'inégalement, dans le monde francophone, mais il est ardu, car il exige une formation assez approfondie de l'enseignant. La nouvelle perspective est en effet très différente, même si souvent la terminologie utilisée est la même ; on observe une tendance naturelle mais forte à retourner vers ce que l'on connaît le mieux, à rechercher ce qui semble inchangé derrière le nouveau¹, ce qui a pour effet d'anéantir les efforts pour installer les nouveaux modes de raisonnement.

Un enseignement « stratégique »

Mais ces efforts seront vains si, parallèlement, ne se généralisent pas d'autres façons de « faire de la grammaire » dans la classe. Les courants actuels de réflexion sur la didactique de la grammaire se sont beaucoup enrichis au contact des travaux en linguistique, mais aussi de ceux de la psychologie qui mettent en évidence la construction des

apprentissages, donc les opérations mentales responsables des acquisitions de connaissances. Il s'agit de comprendre « les mécanismes qui permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser des connaissances² », c'est-à-dire les stratégies cognitives mises en œuvre par l'élève, stratégies définies comme des séquences de procédures sélectionnées en vue d'atteindre efficacement un objectif. Le but de l'enseignement sera d'aider l'élève à développer des stratégies efficaces et économiques, non seulement pour acquérir des connaissances qu'on peut qualifier de théoriques sur les mécanismes de la langue (qu'on appelle aussi connaissances déclaratives), mais aussi pour pouvoir « utiliser fonctionnellement les connaissances acquises afin de poser les actions appropriées³ » de façon à trouver, par exemple, un accord grammatical ou à construire une phrase.

Comme ne cessent de le remarquer les enseignants, il ne suffit pas de pouvoir « réciter » une règle de grammaire pour être capable de l'employer correctement, c'est-à-dire avec la bonne démarche et dans le contexte approprié. Les stratégies à mobiliser pour réussir sont aussi des connaissances⁴ et doivent, à ce titre, faire partie des apprentissages scolaires. L'articulation de ces deux types de connaissances est au cœur de l'enseignement dit « stratégique ». Cela suppose l'élaboration d'interventions didactiques plus complexes que les exercices d'application habituels, plus de démarches de type heuristique (c'est-à-dire où l'on est amené à découvrir soi-même les règles de fonctionnement de la langue et du texte), parce qu'elles misent sur la réflexion de l'élève, sur « sa participation active et consciente⁵ ». Elles le placent au centre d'un dispositif de résolution de problème qui vise à le faire interagir avec des contenus linguistiques tout en reliant les nouveaux apprentissages à ses connaissances antérieures.

Les démarches en classe

On distingue déjà, depuis longtemps, deux moments ou deux approches du travail de la langue en classe : l'étude systématique de phénomènes langagiers grammaticaux, orthographiques, textuels ou énonciatifs, et le réinvestissement des connaissances acquises en situation d'écriture, surtout lors de la révision de son propre écrit. Il est nécessaire d'insister sur les relations indispensables et systématiques entre les deux⁶. Ces deux approches se combinent dans une démarche globale qui inclut un certain nombre d'opérations cognitives (induction, déduction,

comparaison, etc.), rassemblées parfois sous l'appellation de « démarche de découverte⁷ », qu'on pourrait résumer ainsi :

1) À l'occasion d'observations d'énoncés en contexte, lors de lectures ou d'écriture, prise de conscience – souvent engagée par l'enseignant – d'un phénomène langagier particulier, d'une difficulté syntaxique, morphologique, orthographique, d'organisation textuelle ou encore reliée à la situation d'énonciation. La difficulté retenue sera, généralement mais pas obligatoirement, en lien avec le programme d'étude de l'année.

2) Rappel, suscité par l'enseignant, des connaissances que les élèves peuvent déjà avoir sur le sujet, ou plutôt de leurs représentations, qu'elles soient justes ou erronées. Leur prise en compte est le point de départ indispensable qui permettra d'établir un lien explicite avec ce qui est nouveau, sinon l'élève ne pourra traiter d'une façon significative cette nouvelle information⁸.

3) Observation approfondie d'occurrences de la question de langue à l'étude non seulement sur deux ou trois exemples, mais sur des regroupements suffisants pour permettre à l'élève de pouvoir véritablement travailler les données, à l'aide de manipulations linguistiques. Ce terme évidemment métaphorique signifie qu'on soumet l'unité retenue à une série de tests susceptibles de faire apparaître des propriétés ; pour cela, on peut réutiliser avec profit un ensemble d'opérations formelles simples dont les grammaires nouvelles se sont équipées pour étudier les structures des langues, telles que le déplacement, la substitution (ou le remplacement), l'effacement et l'addition, et des transformations plus complexes (comme la pronominalisation, la nominalisation, la relativisation, la mise en emphase, etc.), ainsi que des classements et des comparaisons. On peut alors formuler des hypothèses de règles (en grammaire) ou de régularités (au niveau du texte). Les manipulations interviennent pour mieux observer, et non pas, au niveau scolaire du moins, pour tester une hypothèse déjà là. En effet, la variété des manipulations disponibles n'est pas très grande, et c'est leur utilisation pour dégager des propriétés qui permet de poser des hypothèses.

Les regroupements d'occurrences du cas étudié seront la plupart du temps soigneusement préparés par l'enseignant, du moins en ce qui concerne la détermination de leurs caractéristiques précises. Il est en effet le seul à savoir à quelles hypothèses l'observation va conduire et quelles peuvent être les manipulations les plus éclairantes. C'est à lui que revient d'évaluer la dose de tâtonnements qu'il va permettre à son groupe. Il serait peu responsable de soutenir qu'une démarche de découverte, aux niveaux primaire et secondaire, implique de laisser l'élève décider seul de la suite des moyens qu'il va employer pour explorer la langue. On ne peut s'attendre à ce que, sans grandes pertes

de temps et de motivation, il puisse seul inventer, même en équipe, la séquence des manipulations qui vont l'amener à décortiquer des mécanismes syntaxiques ou textuels complexes. Mais le degré d'autonomie laissé à l'élève dans le choix des manipulations pertinentes pour la question à l'étude variera considérablement selon le niveau scolaire et selon l'habitude des élèves de fonctionner en classe-atelier.

Par ailleurs, dans le domaine spécifique de la grammaire, il est bien évident que la conscience de ce qui est grammatical pour un registre de langue donné n'est pas déjà acquise mais à construire au long de la formation à la langue, elle est non pas un point de départ mais un objectif de la formation scolaire. En conséquence, il est de la responsabilité de l'enseignant de guider les élèves dans la formulation des hypothèses, dans le choix des manipulations et dans l'évaluation de la grammaticalité. La difficulté mais aussi l'intérêt de cette démarche réside dans l'évaluation que doit faire l'enseignant de la forme de son guidage.

Ajoutons que, pour faciliter la tâche d'observation, les manipulations s'effectuent en référence à des structures qui servent de « modèles », au sens de patrons, de structures prototypiques⁹. Le premier est la phrase dite « de base » constituée des deux groupes syntaxiques obligatoires, et éventuellement d'autres groupes (qui sont alors compléments de phrase). Les autres modèles sont ceux des constituants eux-mêmes, par exemple le GN formé du déterminant, du nom et d'un ou de plusieurs compléments éventuels, le GV constitué du V et de son ou ses compléments s'il y a lieu, etc. Ces modèles n'ont pas d'intérêt en eux-mêmes, mais uniquement dans la mesure où ils constituent un outil de travail sur la langue. Retrouver la phrase de base n'est pas un objectif mais un moyen pour observer les effets des modifications qu'on fait subir aux énoncés sur la grammaticalité de la phrase et sur son sens.

4) À partir de la découverte des mécanismes langagiers à l'étude, vérification des hypothèses en ayant recours à d'autres énoncés, d'autres contextes, trouvés par les élèves eux-mêmes ou proposés par le maître, selon la difficulté de la question et le groupe d'élèves ; leur confirmation débouche alors sur des formulations définitives (et leur comparaison éventuelle avec celles des ouvrages de référence en grammaire). Autrement dit, c'est l'étape où les règles provisoires (les hypothèses) deviennent des règles véritables.

5) Élaboration, par les élèves et l'enseignant, de procédures qui permettront de résoudre des problèmes relatifs à l'utilisation des connaissances nouvelles en situation d'écriture ou de relecture. Autrement dit, construction avec les élèves des connaissances qui concernent le comment et le quand (procédures et conditions dans lesquelles utiliser les connaissances déclaratives). Ces « outils » produits en classe seront utilisés en révision et abandonnés peu à peu lorsque l'élève pourra s'en passer.

6) Exercice de ces nouvelles compétences en les appliquant à des contextes nouveaux, eux aussi recherchés par les élèves ou l'enseignant, pour les mettre à l'épreuve et les raffiner, et pour favoriser leur généralisation et leur consolidation. Meirieu insiste sur l'importance de demander aux élèves de « chercher eux-mêmes des situations où ils peuvent retrouver [la notion ou la procédure] et la faire jouer », et non pas de leur proposer des exercices d'application¹⁰. Nous nuancerons quant à nous cette affirmation, car dès que l'on a affaire à des notions assez complexes, l'étape d'exercices d'application relativement contraints est non seulement utile mais nécessaire avant de passer à l'exploration libre. Mais la phase d'application est beaucoup plus brève que dans une démarche traditionnelle.

7) Réinvestissement en situation d'écriture des nouvelles compétences (connaissances et stratégies acquises lors du travail systématique en classe), encadré par l'enseignant. La transition entre ces deux derniers moments est d'ailleurs graduelle puisque la révision par l'élève de son propre écrit ou des écrits des autres est encore la recherche de contextes nouveaux pour la nouvelle connaissance, mais de façon moins directe parce qu'elle est accompagnée de la recherche d'autres dimensions de la langue ou du texte qui correspondent à des acquis antérieurs. Il est essentiel d'insister sur l'importance de cette dernière étape, où l'on place l'élève en situation de résolution de problème face à son propre écrit, pour qu'il puisse mettre en jeu, en révision, l'ensemble des connaissances et des stratégies acquises pour exercer cette compétence complexe qu'est l'écriture.

On voit à travers cette démarche apparaître le mouvement caractéristique de l'enseignement stratégique :

- **contextualiser** : observer un phénomène de langue inscrit dans un texte et une situation de communication puisque, comme le souligne Meirieu : « Tout apprentissage doit, d'abord, être effectué dans un contexte précis, avec des exemples accessibles à celui qui apprend » ;
- **décontextualiser** : abstraire le phénomène de son contexte particulier pour le comprendre, en le joignant à d'autres cas du même phénomène ; cette prise de distance est nécessaire à la généralisation ;
- **recontextualiser** les apprentissages : l'élève recherche des situations, des contextes offrant les mêmes caractéristiques structurelles que celles de départ, et qui peuvent donc être traitées par ces mêmes connaissances nouvellement acquises¹¹.

Au total, ce qui dans cette démarche reste le plus délicat pour l'enseignant, c'est d'évaluer le dosage de son intervention entre les deux écueils : d'une part, risque de laisser trop de champ libre aux élèves, c'est-à-dire de leur fournir un étayage insuffisant pour qu'ils puissent construire leurs apprentissages et, d'autre part, un guidage trop étroit qui aurait pour effet de simplifier trop les tâches, ce qui aboutirait

à tirer au même résultat en plus d'enlever tout le plaisir de la découverte. Il demeure qu'une telle façon de faire est dévoueuse de temps ; si l'on veut être réaliste, on la choisira pour les questions (ou même les parties de questions) difficiles, qui demandent pour être comprises un travail approfondi.

Sans penser que ces tendances nouvelles dans la réflexion didactique permettront de résoudre tous les problèmes, l'attention portée aux stratégies ne peut qu'aider l'élève dans son accession à plus d'autonomie en écriture. Encore faut-il insister sur ce que les futurs programmes d'études semblent reléguer au second plan : l'importance décisive de l'acquisition de connaissances spécifiques, en langue comme dans les autres domaines. « Toutes les activités de l'enseignant stratégique sont donc axées sur l'acquisition de connaissances spécifiques d'abord¹² », soulignait Tardif avec force. On ne peut penser faire l'économie du traitement de contenus spécifiques pour acquérir cette compétence générale qu'est l'écriture sans préparer pour la maîtrise de la langue un sombre avenir. ●

Texte paru dans *Québec français*, n° 119 (automne 2000)

* *Didacticienne du français, professeure honoraire à l'Université de Montréal*

Notes

- 1 C'est ce que des chercheuses suisses illustrent bien quand, parlant des enseignants qui ont été particulièrement entraînés à la grammaire, elles formulent une hypothèse sur ce qui vient perturber les résultats de leur recherche : « Il se peut donc que les enseignants – chez lesquels les conceptualisations traditionnelles sont certainement restées bien ancrées – aient tendance à faire appel à des définitions sémantiques lorsque le travail de substitution et de classification des éléments en paradigmes leur semble trop aride » (H. Kilcher-Hagedorn, C. Othenin-Girard et G. Weck, *Le savoir grammatical des élèves*, Berne, Peter Lang, 1987, p. 59).
- 2 J. Tardif, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, p. 23.
- 3 *Ibid.*, p. 44.
- 4 Pour les opposer aux déclaratives, on utilise l'expression de connaissances procédurales, parmi lesquelles certains auteurs font une distinction – pas toujours aisée – avec des connaissances conditionnelles (M. Fayol, « Quelques remarques à propos de l'acquisition et de la mise en œuvre de stratégies », *Enjeux*, n° 30 (1993), p. 25-41. Voir aussi Tardif, ci-dessus).
- 5 S.-G. Chartrand [dir.], *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Éditions Logiques, 1996, p. 197.
- 6 Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996. Reuter met l'accent sur les relations qui doivent exister entre des situations distancées et des situations « d'écriture authentiques », p. 110.
- 7 S.-G. Chartrand et M.-C. Paret, « Enseignement de la grammaire : quels objectifs, quelles démarches ? », *Bulletin de l'A.C.L.A.*, 11, n° 1 (1989), p. 31-38. Voir aussi Chartrand, ci-dessus.
- 8 Tardif, *op. cit.*, p. 39.
- 9 M.-C. Paret, dans Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, *op. cit.*
- 10 P. Meirieu, « Les enjeux de l'enseignement du français aujourd'hui : nature et fonction d'une discipline en mutation », dans C. Préfontaine et G. Fortier, *Enseigner le français*, Montréal, Éditions Logiques - AQP, 1994, p. 33-49.
- 11 *Ibid.*, p. 46.
- 12 Tardif, *op. cit.*, p. 301.