



Présentation / Intervention

2017

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

De la grammaire au texte, quels dispositifs de formation pour une pratique réfléchie en classe de français ?

Monnier-Silva, Anne Catherine; Laenzlinger, Christopher

How to cite

MONNIER-SILVA, Anne Catherine, LAENZLINGER, Christopher. De la grammaire au texte, quels dispositifs de formation pour une pratique réfléchie en classe de français ? In: Les risques du métier. Quels savoirs fructueux pour la formation ? Genève (Suisse). 2017.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96867>

Anne Monnier¹ et Christopher Laenzlinger²
Didactique du français
Université de Genève, IUFE, FORENSEC

De la grammaire au texte, quels dispositifs de formation pour une pratique réfléchie en classe de français ?

L'enseignement de la grammaire en français : une situation de crise

M'sieur, dans la phrase « Je vais à Paris », « à Paris », c'est quoi : un CV ou un CP³ ? Et est-ce que c'est un CVI ou un CP de lieu ? Ça répond pas à la question « à qui ? », mais à la question « où ? », Y a pas un conflit entre la structure et le sens, ici ? Et on regarde où pour savoir ?

Comment répondre aux questions de cet élève ?

Quand il veut ou doit enseigner la grammaire, l'enseignant de français est confronté à deux problèmes au moins, liés au flou actuel entre les directives du PER et les contenus proposés dans les MER (Moyens d'Enseignement Romand) du secondaire.

L'enseignant dans ce cas de figure peut se référer à la grammaire de Balma (2013) qui pointe les principaux nœuds terminologiques : sur le plan syntaxique - plan qui prime selon les auteurs - « à Paris » est un *complément essentiel*⁴, car il ne peut être ni supprimé, ni déplacé (cf. préambule). Il revient à partir de là à l'enseignant de transposer pour les élèves l'explication donnée ici, en veillant à adapter celle-ci aux deux manuels de référence qui ne contiennent pas l'expression « *complément essentiel* ». Quant aux élèves, ils peuvent se référer à l'ouvrage de référence *Texte et langue*, mais l'accent est porté dans ce cas sur la dimension sémantique, et non syntaxique, et « à Paris » est traité avant tout comme CV de lieu (p. 32).

Les MER abordent quant à eux la grammaire du point de vue de la phrase, selon une progression qui n'est pas identique et qui, dans les deux manuels, n'est pas explicitée. Ainsi, l'*Atelier du langage* traite cette question en 9^e à la fois comme CV et comme complément de lieu (p. 85), ce qui introduit une forme de déséquilibre (le CV étant mis en corrélation, non

¹ Anne.Monnier@unige.ch

² Christopher.Laenzlinger@unige.ch

³ CV = complément de verbe ; CVI = complément de verbe indirect ; CP = complément de phrase.

⁴ Notons que le mot « essentiel » est issu de la grammaire traditionnelle. Selon P.-A. Balma (entretien du 11.5.2017), le choix de la préposition (à) dépend ici de la nature sémantique du CV.

avec le CP, mais avec le CV de lieu). Le *Livre unique* aborde ce point en 9^e (p. 308) du point de vue de la structure en insistant sur le caractère « supprimable et déplaçable » ou non de « à Paris », et en 10^e du point de vue sémantique (pp. 368 et suiv.). Mais surtout, dans les deux manuels, il n'y a pas réellement d'articulation entre la grammaire de phrase, le sens et le texte, comme le demande le PER.

A cela s'ajoute le fait que les futurs enseignants de français, quand ils entrent en formation, n'ont pour la plupart qu'une idée lointaine de la grammaire scolaire, qui remonte le plus souvent à l'époque où ils étaient eux-mêmes élèves au secondaire I. Et surtout, en fonction de la période et du pays dans lesquels ils ont été élèves, les uns ont reçu un enseignement grammatical « classique » – s'appuyant sur le sens pour définir les notions grammaticales – alors que d'autres ont reçu un enseignement de la grammaire dite « rénovée » – qui, tout en conservant la dimension sémantique, utilise avant tout les définitions axées sur la forme (Bulea Bronckart, 2015). Or, la grammaire telle qu'elle est prescrite dans le PER s'inscrit dans la logique de la grammaire rénovée, tout en prenant certaines distances vis-à-vis de celle-ci sur certains points, « dans le souci de préserver le consensus social » et de « préserver, au moins en partie, les notions traditionnelles et les pratiques pédagogiques éprouvées » (Avant-propos, Balma, 2013).

D'où la nécessité de revenir avec les enseignants en formation (EEF) sur certaines zones grises touchant actuellement l'enseignement de la grammaire, pointées par de Pietro (2009), et qui font l'objet de questions posées régulièrement par les EEF (Monnier & Weiss, 2010) : qu'est-ce que la grammaire ? Quelles sont ses finalités en lien avec les autres finalités du français (cf. annexe 1) ? Existe-t-il une grammaire au-delà de la phrase ? Enfin, comment subordonner les activités de structuration aux activités d'expression ?

Une triple problématique en didactique

Cette situation de crise peut être appréhendée du point de vue de la recherche en didactique sous trois angles, complémentaires.

Le premier a trait au métalangage prescrit qui, en se situant au confluent de deux approches – traditionnelle *versus* rénovée – aboutit à certaines confusions, aussi bien au sein du monde scolaire (entre notamment l'école obligatoire et le secondaire II) qu'au sein des pays de la francophonie, la Suisse romande et le Québec ayant adopté la grammaire rénovée, alors que la France a maintenu un enseignement traditionnel de la grammaire (cf. annexe 2).

Le deuxième concerne le problème de la transposition didactique (cf. annexe 3). La prise en compte du 1^{er} niveau de transposition didactique en formation n'est en effet possible en ce qui concerne la grammaire rénovée que si les EEF ont un bagage linguistique important ; ce n'est pas le cas de la plupart des EEF qui ont une formation académique presque exclusivement littéraire. Du coup, sans ce prérequis, la formation peine à se dégager du 2^e niveau de transposition, et des questions relatives aux démarches et aux progressions.

Le troisième touche à la question de l'articulation entre vocabulaire, grammaire de phrase et grammaire de texte (cf. annexe 4) ; ce qui pose en arrière-plan la question de la définition de la grammaire scolaire, et de la délimitation des notions qui sont couvertes par cette définition, en lien avec les finalités de l'enseignement du français posées par la CIIP (cf. annexe 1).

Méthode de recueil et d'analyse des données

Pour saisir ce qui se joue au niveau de la formation par rapport à cette triple problématique, deux types de données ont été recueillies :

1. Les réponses des EEF à un questionnaire passé en fin d'année sur leur conception de la grammaire, et sur leurs pratiques de l'enseignement de la grammaire.
2. Les travaux des EEF réalisés, d'une part au cours et au séminaire de recherche de didactique de la grammaire, d'autre part dans l'atelier de didactique (cf. annexe 5).

Ces données, recueillies auprès de 12 EEF en formation cette année⁵, sont analysées de façon qualitative. De plus, dans un souci de rester le plus près possible des dires des EEF, les formulations et expressions utilisées par ceux-ci sont gardées et mises entre guillemets dans le texte des résultats.

Résultats

Qu'est-ce que la grammaire, à quoi sert-elle pour les élèves selon les EEF et quelle place occupe-t-elle dans mon enseignement ?

Dans l'ensemble, la grammaire est définie par les EEF comme un ensemble large qui correspond dans les grandes lignes aux directives de la CIIP (2006) et à ce qui a été abordé dans le cadre du cours. La grammaire comprend en effet selon eux le texte, la phrase, l'orthographe, la ponctuation, la conjugaison et le vocabulaire.

Parmi les sujets abordés en classe, ils citent :

1. majoritairement des sujets qui relèvent de la grammaire de phrase : phrases complexes, subordonnées relatives (5x) ; accords du participe passé (3x) ; accords des adjectifs (2x)⁶ ; types de phrase (2x) ; fonction du sujet ; accords GN-GV ; modes verbaux.
2. dans une moindre mesure, des sujets constitutifs de la grammaire de texte : reprises du nom, pronominalisation (2x) ; discours rapporté.
3. enfin, deux EEF citent le « vocabulaire et le lexique ».

Ce qui n'empêche pas la verbalisation de certains doutes à propos de certains sujets : « quand j'enseigne l'accord du participe passé, je fais de la grammaire ou pas ? », « quand j'aborde le

⁵ Nous remercions la volée d'étudiants en didactique du français 2016-2017 pour leur précieuse collaboration.

⁶ 2x = cité par deux EEF.

schéma narratif avec les élèves, je fais de la grammaire là ? » ; sujets que les uns incluent dans la grammaire au sens large, et que d'autres au contraire excluent, sans arriver cependant à l'aide des notions abordées dans le cours et l'atelier à justifier précisément pourquoi.

A partir de cette définition, les EEF avancent trois finalités principales qui rejoignent là aussi les directives de la CIIP :

1. Elle est un « point d'ancrage entre les sous-domaines du français », et pour les élèves « un outil au service de leurs compétences en lecture et en écriture »,
2. Elle aide les élèves à « comprendre le système de la langue » ou, dit autrement, à « comprendre les mécanismes de structuration de la langue française ».
3. Elle permet aux élèves « de consolider leurs capacités rédactionnelles », « d'avoir des outils sur lesquels se baser pour leurs productions écrites », et « d'étoffer leurs productions ».

Enfin, en ce qui concerne la place de la grammaire dans l'enseignement du français, les positions des EEF sont divergentes. Si pour quelques-uns l'enseignement de la grammaire occupe une place secondaire dans leur enseignement « parce que j'ai une formation académique en littérature », la plupart insistent sur le fait que la place octroyée à la grammaire va dépendre des besoins des élèves. Ainsi, avec un public d'élèves comprenant beaucoup d'allophones, la grammaire occupera le 50% de leur temps, alors qu'avec les élèves des regroupements forts, elle sera « en périphérie de la littérature et de l'écriture » ou « se greffe[ra] à des activités de littérature ou d'écriture ». Il n'en demeure pas moins que pour tous les EEF la grammaire est perçue moins comme un contenu que comme un outil « au service de tout le reste ».

Quels dispositifs (inductif, déductif ou mixte) pour l'enseignement de la grammaire je privilégie et pourquoi ?

Aussi bien dans leurs réponses que dans leurs textes d'évaluation, on constate que les sujets de grammaire sont abordés de façon décontextualisée, mais aussi – et sans que les deux approches s'excluent l'une de l'autre (cf. annexe 6) – en lien avec la compréhension et/ou la production de texte, comme le met en évidence le tableau ci-dessous :

	Nombre de oui	Nombre de non
En lien avec la compréhension de texte	9	2
En lien avec la production de texte	10	0
Comme activité décrochée	8	3

Tableau 1 : les approches privilégiées des EEF de l'enseignement de la grammaire.

Le décrochage permet en effet selon eux la répétition et la récapitulation. Mais cela n'exclut pas le texte, qui est présent au début et/ou à la fin de la séquence.

Qu'est-ce qui fait qu'un EEF choisit plutôt une approche qu'une autre cependant ? Outre les préférences des enseignants et le manuel utilisé, le sujet lui-même est déterminant, comme le met en évidence le tableau ci-dessous :

méthode déductive	méthode inductive
« Voie passive »	« Passif »
	« Expansion du nom »
	« Compléments de phrase »
	« Discours indirect-discours direct »
	« Reprise du nom »
	« Classes grammaticales »

Tableau 2 : le choix de la méthode en fonction des sujets de grammaire abordés.

Par ailleurs, le niveau des élèves joue un rôle clé. En effet, articuler la voie passive avec le fait divers est riche pour les élèves, mais ce dispositif n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés. C'est ce que met en évidence une EEF dans son travail. D'abord, le passif comprend en soi des obstacles épistémiques (« *des momies ont été découvertes*, c'est du passé composé ? » « *ont été*, ça fait donc un double auxiliaire ? » et « est-ce qu'on doit accorder ou pas ? »⁷) qui gagnent à être abordés de façon décontextualisée, mais selon une démarche inductive qui part des questions des élèves. Ensuite, l'EEF constate qu'un certain nombre d'élèves qui « ont ordinairement de bons résultats » n'ont pas eu recours à la voix passive dans la rédaction de leur fait divers. Pourquoi ? Parce que, selon l'EEF, cette articulation nécessite que l'enseignant précise cette exigence dans la consigne de rédaction, et pas seulement dans la grille d'évaluation.

De même, les travaux des EEF centrés sur la démarche active de découverte travaillée dans le séminaire de recherche mettent en évidence l'intérêt de cette démarche. D'abord, elle est appréciée par les élèves comme les enseignants. Ensuite, elle est efficace du point de vue de l'apprentissage, même si elle comporte certaines limites qu'ils n'hésitent pas à pointer : elle avantage les élèves ayant de la facilité, mais tend à déstabiliser les élèves en difficulté ; elle nécessite une certaine expertise et expérience dans l'enseignement de la grammaire ; enfin c'est un dispositif lourd et chronophage en classe et en préparation.

Conclusion et questions générales pour la discussion

Ces résultats nous amènent à repenser le dispositif de formation actuel en didactique de la grammaire : que mettre en place en formation pour mieux articuler la transposition didactique au 1^{er} degré avec celle au 2^e degré, dans un mouvement descendant, mais aussi ascendant, en vue de permettre aux EEF de résoudre en classe ces fameux nœuds terminologiques, dont fait partie le « je vais à Paris » ? Sur quelles bases évaluer les travaux des EEF ? Enfin, dans quelle mesure les autres disciplines sont-elles confrontées aux mêmes problèmes ?

⁷ Questions d'un élève retranscrites par l'EEF dans son travail final de l'atelier de didactique.

Annexe 1 : Les finalités de l'enseignement du français (CIIP, 2006)

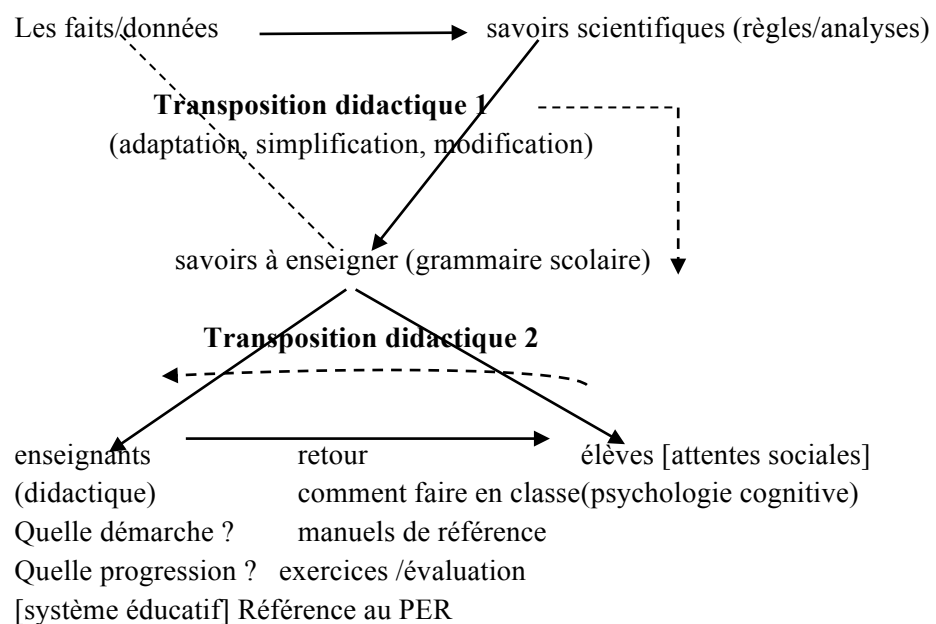
Schéma des finalités de l'enseignement du français



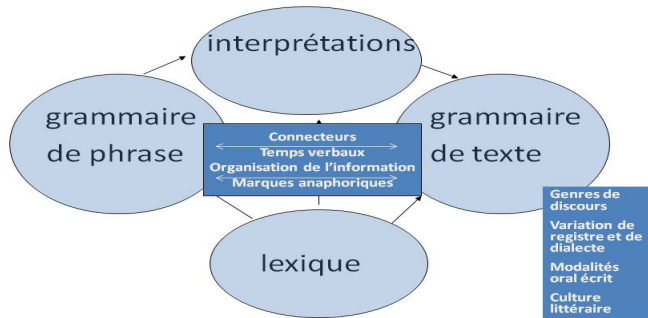
Annexe 2 : tableau tiré de Laenzlinger & Péters (2016, p. 104)

français traditionnel	français rénové	italien	anglais	allemand
sujet	Sujet	sujet	sujet	sujet
prédicat	prédicat	prédicat	prédicat	prédicat
COD	CVD	COD	OD	OAccusatif
COI	CVI	COI	OI	ODatif/Prepos.
circonstanciel	CP/Modif-V	circonstanciel	adverbial/adjunct	complément « Ergänzung »
épithète (adj)	Compl-N	épithète/attribut	attribut	attribut
attribut (adj)	attribut	prédicat	prédicat	prédicat

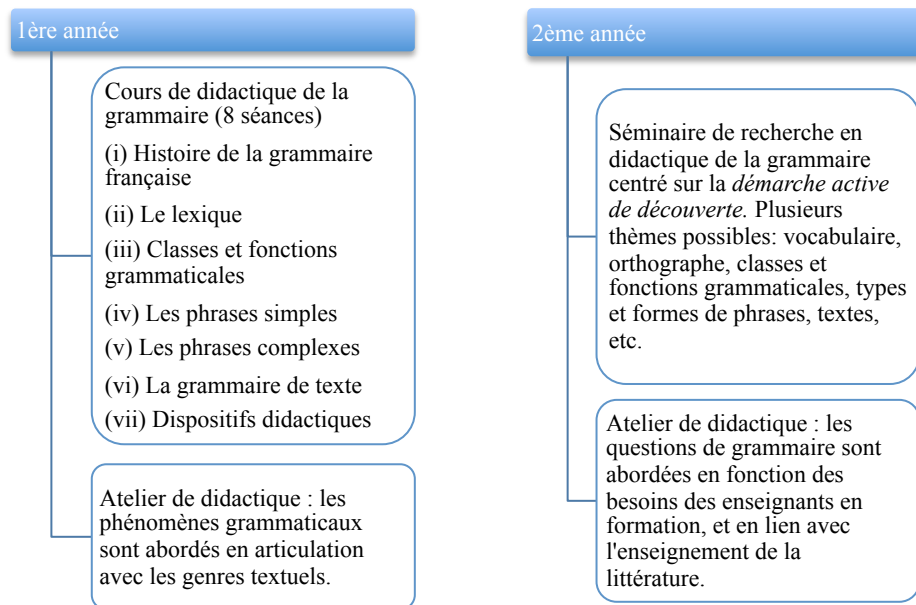
Annexe 3 : schéma didactique à double triangle avec deux niveaux de transposition (Laenzlinger & Péters, 2016, p. 21, à partir de Chevallard, 1991)



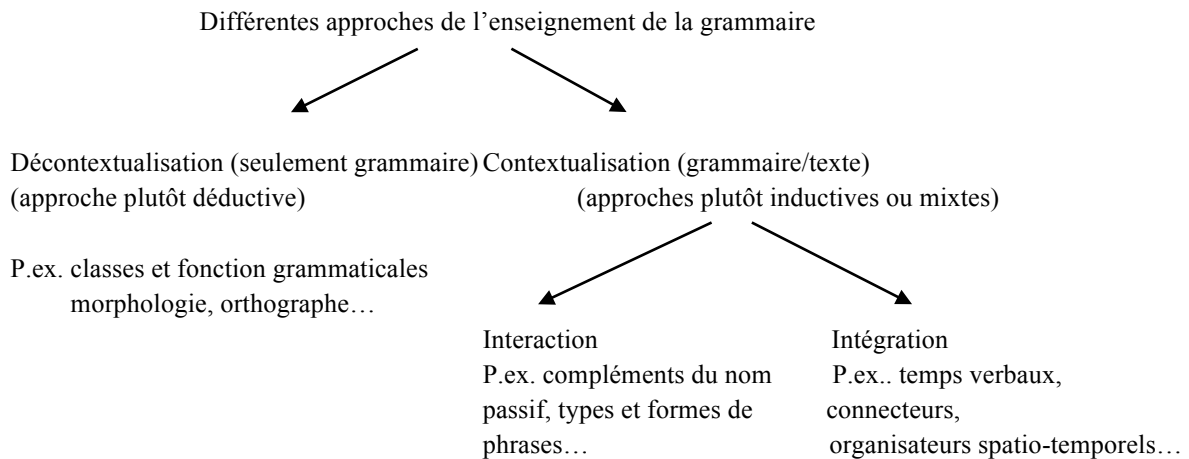
Annexe 4 : (Laenzlinger & Péters, 2016, p. 25)
 Deux grammaires parallèles centrées sur le lexique



Annexe 5 : Le dispositif de formation actuel en didactique de la grammaire (FORENSEC)



Annexe 6 :



Bibliographie :

Balma, P.-A. & Tardin, C. (2013) *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*. CIIP, Neuchâtel.

Balma, P.-A. & Roduit, Ph. (2014) *Texte et langue. Aide-mémoire, savoirs grammaticaux et ressources théoriques pour les élèves du cycle 3*. CIIP, Neuchâtel.

Beltrando B. (éd) (2009). *L'Atelier du langage 9^e/10^e/11^e Grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison*. Ouvrage adapté pour la CIIP par A. Cherpillod Robinson *et alii*, Paris, Hatier ; Neuchâtel, CIIP.

Bulea Bronckart, E. (2015). *Didactique de la grammaire. Une introduction illustrée*. Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. revue et augmentée, 1985 1^{re} éd.). Grenoble: La Pensée sauvage.

CIIP (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations*. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande. Neuchâtel.

De Pietro, J.-F. (2009). Pratiques métalangagières et émergence d'une posture « grammaticale ». In J. Dolz & C. Simard. *Pratiques d'enseignement grammatical* (pp. 155-179). Québec : PUL.

Laenzlinger, Ch. & Péters, H. (2016). *Des savoirs linguistiques aux savoirs scolaires. L'accès à la grammaire par le lexique*. Lambert-Lucas : Limoges.

Monnier, A. & Weiss, L. (2010). Comment enrichir les outils professionnels à l'aide des concepts et outils issus de la recherche dans les didactiques disciplinaires ? Réflexions autour de l'enseignement de la grammaire et de l'enseignement de la masse volumique en formation initiale des enseignants du secondaire. *Education & Didactique, Vol. 4, n°2* : 97-116.

Potelet, H. (éd) (2010). *Français 9^e /10^e/11^e Le Livre unique*. Ouvrage adapté pour la CIIP par A. Cherpillod Robinson *et alii*. Paris, Hatier ; Neuchâtel, CIIP.

PER 2011 <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>