

## CONSTRUIRE DU SAVOIR GRAMMATICAL <sup>1</sup>

La grammaire est une discipline scolaire que chacun a connue pendant sa scolarité. Pourtant, nous sommes nombreux à ressentir une difficulté à cerner précisément ce domaine d'enseignement. Elle présente en effet de redoutables ambiguïtés que Bernard Combettes a relevées lors de la journée de l'ONL en 2006<sup>2</sup>. Pour lui, le mot « grammatica » aurait pu être traduit en français par **grammatique** (de la même famille que mathématique, linguistique ou phonétique – étude de...); le terme de **grammaire** (comme annuaire, syllabaire, dictionnaire), évoque plutôt l'idée de collection, de manuel. L'étude de la langue renvoie-t-elle à une « science » ou un « recueil » ?

Le mot « grammaire » est largement **polysémique** :

- c'est un **principe d'organisation** interne propre à la langue ;
- c'est une **description** du système linguistique.
- Le terme renvoie aussi à un savoir plus ou moins méthodique sur la langue avec **des régularités, des normes**. Il évoque une école de pensée, une théorie spécifique, un **point de vue particulier** sur le savoir grammatical.
- Il peut être synonyme d'**ouvrage** dans lequel sont gravées des règles, ou encore de **moment pédagogique** au cours duquel on enseigne la grammaire en classe.

Souvent envisagée en priorité pour ses enjeux orthographiques (« l'orthographe grammaticale »), la grammaire, ou étude de la langue sous ses aspects syntaxiques, laisse par ailleurs perplexe un certain nombre d'entre nous : à quoi bon enseigner la grammaire si elle n'est pas au service de la lecture et de l'écriture ?

Sauf exception, nous n'avons en effet pas besoin de connaissances grammaticales poussées pour comprendre la langue écrite : notre connaissance implicite de la grammaire, acquise en même temps que la langue elle-même, est presque toujours suffisante pour la compréhension en lecture.

En revanche, des connaissances explicites (le repérage des classes et des fonctions grammaticales notamment) sont indispensables à la maîtrise de l'écriture et lecture fine de certains textes complexes. Sans cela, impossible par exemple d'assurer les accords au sein du groupe nominal, ou entre le sujet et le verbe.

Selon André Chervel<sup>3</sup>, l'histoire de la grammaire scolaire, ainsi que son importance croissante au fil du temps, ont été fortement conditionnées par un point précis d'orthographe, à savoir l'accord du participe passé, véritable Everest des difficultés du français ! En effet, la complexité redoutable (et redoutée) de cet accord dans tous les cas de figures impose aux écoliers le repérage du COD, puis la maîtrise des distinctions COD / attribut du sujet ; COD/COI ; COD/complément circonstanciel...

Pour beaucoup, la grammaire évoque des savoirs opaques, marqués par l'arbitraire et les exceptions, et faisant souvent remonter des souvenirs liés à la dictée ou à l'analyse grammaticale ; les controverses et les brusques changements de direction dans son enseignement (de l'application stricte et hasardeuse de théories linguistiques dans les années 1970 à « l'Observation Réfléchie de la Langue » qui a souffert d'un déficit d'accompagnement fatal dans les années 2000), la grammaire peine à trouver, dans la pratique de beaucoup d'enseignants, la place qu'elle mérite en classe. D'autant que les concepts

---

<sup>1</sup> Chapitre co-écrit par Philippe Clauzard, Pascal Picard et Antoine Fetet

<sup>2</sup> Journée ONL du 8 mars [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/ONL\\_Journee080306\\_index2.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/ONL_Journee080306_index2.aspx)

<sup>3</sup> Historien de la grammaire, lire notamment « L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ? » éditions Retz, 2008

grammaticaux manquent de stabilité, les repères théoriques sont parfois brouillés (complément essentiel/non essentiel, déterminant/article, complément d'attribution/ d'objet second... la liste des appellations nouvelles est longue.) Cela étant, raisonner la construction des phrases puis des textes en termes de structures (micro et macro structures, un peu selon les théories de la grammaire générative et transformationnelle) emboîtées (tel un système de poupées russes) peut donner une cohérence à cette masse de savoirs grammaticaux.

Faisons donc le point !

Pour reprendre la terminologie de Jean Piaget, quand l'élève apprend la grammaire, il passe du statut de « sujet capable » (celui qui parle ou écrit en respectant implicitement les règles de la syntaxe) à celui de sujet « épistémique » (celui qui est capable de contrôler sa propre activité d'écriture en utilisant des savoirs explicites sur la syntaxe, capable d'avoir une « réflexion sur », une posture d'observateur et de juge éclairé de ses propres écrits).

C'est pourquoi, face aux tâches scolaires, les élèves peuvent fort bien réussir sans comprendre :

Un élève de CP écrit « une petite fille » sans prendre conscience ni de l'accord entre nom et adjectif, ni de la place et de la fonction de l'adjectif par rapport au nom : il utilise des connaissances implicites qui lui permettent une première entrée dans l'écriture sans avoir recours à des savoirs grammaticaux formalisés.

Cependant, la compréhension ne mène pas toujours immédiatement à la réussite de la tâche : Prenons l'exemple d'un élève de CM2 écrit : « un ruisseau où \*s'amuse les enfants » : bien qu'il ait assimilé l'essentiel des caractéristiques du concept de « sujet », il n'est pas encore capable d'activer en toutes circonstances les connaissances lui permettant d'assurer l'accord sujet-verbe.

Quelles explications peut-on donner à ce manque de réussite ?

- On peut souvent l'expliquer par une surcharge cognitive : les ressources attentionnelles de l'élève n'étant pas extensibles, il arrive fréquemment que la vigilance orthographique soit prise en défaut, l'attention de l'élève étant monopolisée par d'autres aspects de l'activité d'écriture (geste graphique, mémorisation à court terme en vue de la copie, etc.)
- On peut également y voir le signe d'une compréhension partielle, voire d'une illusion de compréhension. Essayons de cerner précisément ce que recouvre la maîtrise totale du concept de sujet, dans toutes ses dimensions :
  - dimension sémantique : le sujet fait ou subit l'action,
  - dimension morphosyntaxique : le sujet impose sa marque de conjugaison au verbe,
  - dimension discursive et textuelle : le sujet indique le thème de la phrase,
  - dimension syntaxique : le sujet est un constituant obligatoire de la phrase.

Les diverses descriptions grammaticales envisagent le système de la langue sous des angles complémentaires, et c'est la prise en compte de ces dimensions qui assurent l'accès au concept. C'est pourquoi, tant que la conceptualisation n'est pas achevée, l'apprentissage de procédures diverses pour assurer l'accord sujet-verbe est utile, puisque ces procédures permettent la réussite orthographique dans de nombreux cas. Utiles, certes, mais insuffisantes pour assimiler les savoirs grammaticaux dans leur complexité : elles ne dispensent pas d'une étude plus réflexive, qui permettent d'affiner et d'approfondir la connaissance de la langue.

Cette conquête du système de la langue ne se fait pas *ex nihilo* : toute réflexion grammaticale est conscientisation d'une connaissance implicite, d'une pratique qui n'était pas formellement exprimée, qui peut devenir une prise de conscience par l'activité grammaticale en permettant le passage d'un implicite à un explicite. La grammaire porte d'abord en effet sur pratique quotidienne du langage. Les psycholinguistes (Gombert<sup>4</sup>, 1997) établissent à ce titre une différence entre *épi* et *métalinguistique* : l'activité épi-linguistique recouvre une utilisation de la langue non contrôlée consciemment, c'est la dimension « outil » de la langue, la maîtrise fonctionnelle de règles et d'usages langagiers dont la connaissance est implicite.

En revanche, l'activité méta-linguistique recouvre une utilisation contrôlée et planifiée de la langue, c'est la dimension « objet d'étude » de la langue », qui permet une attitude réflexive un contrôle délibéré et une planification de l'usage des règles de grammaire. Le caractère conscient de l'action est le critère majeur pour différencier les comportements « *méta* » des comportements « *épi* » : tout se joue dans la prise de conscience de l'élève. L'apprentissage grammatical favorise le **passage**, le **glissement** entre une connaissance « épi », non consciente et implicite, et une connaissance « méta », explicite et consciente. Comprendre le langage et produire du langage sont une chose, adopter une attitude réflexive sur les objets linguistiques et savoir contrôler la manipulation des faits langagiers en sont une autre.

Pour sortir de l'implicite et assurer un contrôle de sa propre activité, surtout à l'écrit, l'enseignement de la grammaire est un passage obligé : il n'y a pas d'appropriation « spontanée » de la grammaire française<sup>5</sup>, bien trop complexe pour être assimilée sans apprentissage. Cet enseignement de la grammaire, assuré à l'école élémentaire et au collège, a donc pour objectif essentiel de provoquer une prise de conscience des classes et fonctions grammaticales, ainsi que des relations particulières entretenues par certains mots, de manière à rendre les élèves capables d'assumer la posture d'observateur éclairé de leurs propres écrits et de ceux d'autres.

Il convient qu'un « **glissement conceptuel** » se produise !

### **Glissement conceptuel et secondarisation**

Philippe Clauzard<sup>6</sup> définit le « glissement conceptuel » comme le passage d'un état à un autre dans la manière d'appréhender la langue, le passage d'une analyse sémantique puis discursive de la langue (stade « épilinguistique ») à une étude morphosyntaxique puis syntaxique de langue (stade « métalinguistique »). Ce saut conceptuel (encore appelé « secondarisation ») qui est demandé à l'élève est bien sûr accompagné par l'enseignant. Secondariser est un geste professionnel assuré par chaque maître plus ou moins implicitement. Les élèves ne doivent pas se contenter d'appliquer la tâche scolaire demandée (compléter un texte à trous, par exemple), il convient qu'ils exercent des activités de pensée sur ce qu'ils font, qu'ils en saisissent la signification. De la sorte, les élèves doivent aller au-delà du côté conjoncturel de la tâche, dépasser le stade du faire.

Le discours d'explicitation en est un instrument facilitateur, avec un questionnement du type : « Qu'ai-je fait ? Comment ai-je agi ? A quoi ça sert ? Qu'est-ce que je retiens ? »

<sup>4</sup> Le développement métalinguistique, Jean-Emile Gombert, PUF, 1997

<sup>5</sup> sauf exception rarissime !

<sup>6</sup> La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante, Thèse de doctorat du Conservatoire National des Arts et Métiers, de Philippe Clauzard, dirigée par Pierre Pastré, 2008

Si l'élève cherche à réussir une tâche sans s'interroger sur l'objet dont la tâche n'est que le support pour apprendre, la visée de secondarisation sera manquée, et l'apprentissage improbable. L'objectif est de faire en sorte que l'élève, centré sur la tâche en cours et sur son activité concrète, saisisse l'enjeu de la tâche scolaire, qu'il comprenne qu'au-delà des phrases sur lesquelles il travaille à cet instant précis, il y a un objectif plus vaste, une dimension supérieure qu'il s'agit d'atteindre, à savoir l'organisation interne de la langue qu'il utilise tous les jours. Le glissement conceptuel est donc un geste professionnel d'étayage essentiel à notre métier.

Les séquences de grammaire sont donc organisées pour provoquer des « glissements conceptuels » intervenant à différents niveaux ; on passe :

du concret → à l'abstrait  
de l'implicite → à l'explicite  
d'un savoir en situation → à un savoir décontextualisé.

Philippe Clauzard détaille, entre activités de l'élève et activités de l'enseignant, les étapes qui fondent **la classe de grammaire**,

- **du côté des élèves :**

### **1 Observer, découvrir, s'engager**

Cette première phase rend possible le processus d'*enrôlement dans une tâche scolaire* : il s'agit pour l'enseignant de présenter la « règle du jeu » d'une manière suffisamment accessible pour qu'elle parle aux élèves. Pour éviter la dérive d'une réussite sans compréhension, la tâche doit être suffisamment résistante et impliquante pour constituer une véritable situation-problème et déclencher une réflexion authentique. Rien à voir donc avec l'application mécanique de règles par exemple.

### **2. Réussir**

Cette phase implique une *dévolution de la tâche* : autrement dit, ce sont les élèves eux-mêmes qui prennent réellement en charge la tâche, et non l'enseignant : il arrive en effet que les consignes ou les étapes de travail proposées par l'enseignant organisent un guidage tellement étroit que les élèves, relégués au rôle de simples exécutants, perdent le sens de l'activité. Il est donc nécessaire non seulement qu'ils soient actifs, mais surtout véritablement acteurs de leur propre apprentissage, en prenant des décisions, et en faisant des choix qu'ils assument pleinement.

En classe de grammaire, ces tâches comportent généralement des manipulations, des tris, des transformations, des repérages, à l'aide de procédures et de règles d'action qui sont soit découvertes, soit enseignées (toutes les nuances entre les deux étant possibles !)

### **3. Glisser**

Cette phase est déterminante, dans la mesure où elle permet à l'élève de passer à une dimension supérieure de connaissance sur la langue et de provoquer un *saut conceptuel* : on se dégage peu à peu de l'activité concrète pour retenir les caractéristiques essentielles de la notion en cours d'apprentissage. Le matériau linguistique (mots, phrases, textes) abandonne progressivement son statut d'outil à manipuler pour conquérir le statut d'objet sur lequel observation et réflexion s'exercent.

#### 4. Comprendre

Cette dernière phase met en œuvre un processus de *généralisation* : il s'agit d'un travail de formalisation, d'institutionnalisation de savoirs et savoir-faire grammaticaux. La compréhension s'effectue par la distanciation de l'élève par rapport à son activité scolaire, par la mise en mots de ce qu'il vient d'effectuer, par l'assimilation de la procédure qu'il a employée. Sans compréhension authentique, le transfert de ses acquisitions de connaissances et compétences dans des situations nouvelles est compromis. Ce transfert s'établira pleinement grâce aux situations de réinvestissement dirigé ou situations de production écrite ou orale permettant l'accès progressif à l'autonomie.

NB : Cette présentation en étapes ne doit pas laisser penser que l'acquisition serait purement linéaire. Des paliers plus ou moins longs dans la maîtrise des savoirs et savoir-faire, des retours en arrière, des allers-retours d'une étape à une autre, sont courants.

Naturellement, tous les élèves ne franchissent pas ces étapes au même moment, c'est pourquoi nous soulignons, dans CLEO, la nécessité de laisser à chacun le temps de s'approprier les notions et les procédures. En multipliant les rencontres avec le savoir, en continuant à manipuler et à s'entraîner pour conforter le sentiment de réussite et de maîtrise, on assure un meilleur ancrage des connaissances et des compétences.

- **Du côté de l'enseignant**, on peut distinguer quatre gestes professionnels déterminants en classe de grammaire<sup>7</sup>

#### Définition du « jeu »<sup>8</sup>

L'enseignant choisit et présente une tâche aux élèves. Il la met en perspective, notamment en la reliant à d'autres tâches déjà expérimentées, et en rappelant des savoirs et savoir-faire déjà acquis. Son rôle est de mettre « le pied à l'étrier », d'enrôler les élèves dans la tâche au moyen de consignes de travail claires et stimulantes, tout en garantissant une atmosphère de classe et des conditions matérielles propices aux apprentissages.

#### Dévolution

L'enseignant met tout en œuvre pour faciliter l'appropriation par les élèves de la tâche grammaticale d'investigation ou de manipulation : par exemple, il fournit des explicitations supplémentaires, recentre l'attention sur les éléments essentiels de la tâche, maintient la motivation et s'assure que les élèves restent centrés sur la tâche.

#### Régulation

L'enseignant a un rôle décisif d'étayage individuel et collectif de la démarche d'apprentissage : reformulations, synthèses, focalisations, approfondissement, mise en évidence de caractéristiques pour faciliter l'action des élèves, réduction ponctuelle de la difficulté de la tâche, rectifications...

#### Institutionnalisation

L'enseignant fournit une rétroaction (feedback) sur l'apprentissage en cours, en validant la réussite ; il facilite l'interprétation des résultats, et organise un ou plusieurs moments

---

<sup>7</sup> Inspirés des catégories de Gérard Sensevy, Référence : Sensevy G. (2007), Agir ensemble, l'action didactique du professeur et des élèves, Presses Universitaires de Rennes.

<sup>8</sup> Définition du "jeu" : C'est un "jeu de savoir", un "jeu" didactique" où il s'agit de se "prendre au jeu" afin de produire une stratégie de résolution de la tâche gagnante, ici le cognitif est étroitement lié à l'affectif. Il s'agit donc d'une définition de la tâche qui reprend les aspects d'enjeu et de jeu (selon Brousseau) qui conduit à "faire gagner" des apprentissages.

d'institutionnalisation du savoir ou du savoir-faire grammatical, qui prend alors une forme écrite stabilisée (au moins pour un certain temps) sous forme de synthèse, de trace écrite (affiche, cahier de leçon, aide-mémoire) et souvent de leçon à apprendre.

Avec CLEO, la classe de grammaire s'inscrit dans la perspective d'un apprentissage en trois volets : « jeu, norme, analyse ». Il n'existe pas de grammaire sans règles, pas de grammaire sans jeux de langage. Et les jeux de langage ne sont rendus possibles que par l'existence de contraintes, de règles. Ces deux conditions sont un préalable à toute analyse de la phrase. La « phase jeu » est une condition pour parvenir à l'analyse du langage : jouer avec la langue permet de faire bouger ce qui la constitue et de mieux en appréhender sa mécanique, de mieux saisir la grammaticalité de sa langue... et qui plus est de manière motivante pour les élèves !

Enfin, faire construire un savoir grammatical, n'est-ce pas avant tout donner aux élèves les outils pour effectuer une analyse de leur pratique de leur langue... pour mieux écrire, mieux parler, mieux penser.