

Enseigner les outils de la langue pour aider les élèves de l'école élémentaire à apprendre.

Depuis quelques mois, l'enseignement de la langue à l'école élémentaire ne manque ni de réflexions ni d'échanges passionnés. Les discussions, débats et prises de positions concernant la grammaire ont remplacé les oppositions autour des méthodes de lecture. Il devient donc difficile d'aborder la question de cet enseignement sans quelque part participer à ces échanges. C'est pourtant le défi d'une communication qui ne cherche pas à alimenter la polémique mais à permettre de réfléchir aux objectifs et pratiques de l'enseignement des « outils de la langue ».

Enseigner la langue ce n'est pas comptabiliser des erreurs, constater les compétences de quelques uns et les manques de tous les autres.

Enseigner la langue c'est aider ses élèves à s'approprier un lexique, une grammaire et une orthographe complexes, c'est aider le plus d'élèves possible à construire des savoirs réels, solides, installés sur le long terme.

Enseigner la langue c'est savoir comment fonctionne celle-ci et comment les élèves se l'approprient. C'est articuler ces deux pôles.

Les objectifs implicites de ces définitions ont motivé une quête personnelle qui s'est nourrie des apports complémentaires de la linguistique (ce que nous savons aujourd'hui de la langue), la psycholinguistique (ce que nous savons aujourd'hui des rapports de l'élève à la langue, de la manière dont ils se l'approprient) et de la didactique (ce que nous savons aujourd'hui de l'enseignement). C'est de cette expérience professionnelle qu'il est ici question, et de la possibilité de la partager, expérience qui n'est pas représentative des pratiques (très contrastées) de l'école d'aujourd'hui, mais est parfois en place aussi bien au cycle 2 qu'au cycle 3.

Comment enseigner afin d'aider les élèves à apprendre la grammaire, l'orthographe, la conjugaison à l'école élémentaire aujourd'hui ?

Quelques principes –

Les savoirs sont déterminés par les programmes. Il y a peu d'état d'âme à avoir sur ce point. Une bonne lecture des textes officiels permet d'en prendre connaissance.

Grammaire, orthographe, conjugaison et lexique sont des « outils » au service de la maîtrise de la langue » ce qui a deux conséquences :

Ils ne sont ni un but en soi ni l'objectif de l'enseignement du français,

Ils s'approprient de façon à comprendre et mémoriser le fonctionnement du français

Ces domaines ne peuvent se contenter de savoirs au sens strict du terme : les connaissances ne peuvent se vérifier que dans leur mise en œuvre ; la mémorisation, l'automatisation s'acquiert dans l'utilisation, grâce aux activités de production d'écrit ainsi que de lecture. Savoirs et savoir-faire sont ainsi indissolublement liés, quelle que soit la formulation adoptée, les textes officiels ne disent pas autre chose.

L'intitulé du texte de 2002 - *Observation réfléchie de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison)* – est à considérer ainsi : il met l'accent sur la démarche de l'enseignant, fondamentale pour permettre aux élèves de s'approprier les savoirs et savoir faire visés.

Pour l'enseignant dans sa classe, les questions se posent donc en termes de programmation, de relations entre les différents pôles de ce domaine :

Quelles relations établir entre l'oral et l'écrit ? Entre la lecture, la production d'écrit et les outils qui permettent de construire le savoir lire et le savoir écrire.

Quelle démarche adopter pour aborder de la façon la plus efficace possible ces savoirs et, en conséquence, quelles activités choisir pour répondre à cette démarche et cette quête de l'efficacité ?

La démarche d'enseignement

L'observation réfléchie de la langue est une démarche – faut-il écrire : *n'est qu'une* démarche ? – pour construire les savoirs et savoir faire. Elle repose sur les bases du fonctionnement de la langue qu'elle respecte et met en évidence pour faciliter l'apprentissage des élèves. Si l'on veut comparer un enseignement traditionnel à cette démarche, on s'aperçoit que celle-ci agit sur la curiosité de l'élève, sur les questions soulevées pour que les réponses se disent en termes de « règle de fonctionnement de la langue » et s'adaptent aux questions formulées.

Ce qui change c'est

- **l'objectif de la démarche** : *comprendre pour mieux apprendre*, ce qui n'empêche en rien de mémoriser et de mettre en pratique ; au contraire, cet objectif vise un apprentissage à long terme, aux antipodes des activités habituellement proposées ;
- **la forme de la démarche** qui s'approche, autant que faire se peut, d'une *démarche scientifique* appliquée au domaine de la langue, (démarche pour l'instant toujours

recommandée pour l'enseignement des sciences et des mathématiques, voir *la main à la pâte*) ;

Enseignement courant	Observation réfléchie de la langue
	1-observer = trier des éléments linguistique puis les classer en fonction des identités qu'ils présentent
Donner une règle en prenant appui sur quelques exemples.	2-réfléchir = à partir du classement formuler des hypothèses sur le fonctionnement Vérifier ces hypothèses en les confrontant à d'autres exemples Formuler la règle de fonctionnement
Faire appliquer la règle dans des exercices de préférence nombreux, répétés , jouant sur les différentes compétences envisageables pour la question grammaticale ou orthographique abordée...	
	Faire appliquer la règle dans des textes : textes à transformer, textes à produire, textes à réviser...

- **l'activité de l'élève**, le fait qu'il entre lui-même dans la démarche, qu'il agisse pour *s'approprier le savoir et le savoir faire*, ce qui se différencie d'une réception « passive » ;
- **la durée de l'apprentissage** qui ne se construit pas en une séance mais selon différents temps clairement identifiés : ce qui diffère d'un enseignement qui suppose les savoirs acquis après démonstration et quelques exercices, laissant ainsi peu de place à un apprentissage solidement implanté, à l'erreur en tant qu'expression de la construction des savoirs, au transfert entre exercice et production de texte.
- **l'adéquation des activités** avec les savoirs : souvent, les exercices se résument à une récitation orale alors qu'il s'agit de construire une compétence de l'écrit...
- **la forme des activités** qui
 - utilisent le *tri et le classement, activités fondamentales pour décrire le fonctionnement de la langue*, dans le moment de découverte,

- retrouvent et affinent les *exercices d'apprentissage*, les complètent avec des *transformations de textes* et de la *production d'écrit* où les savoirs et savoir faire nouveaux peuvent s'exercer sans le garde-fou de l'exercice ;
- évaluent ce qui a été enseigné et non le transfert hypothétique (et réservé à quelques élèves sur la classe) de ces savoirs et savoir faire .

Les domaines d'application –

L'observation réfléchie de la langue indique donc une démarche qui *s'applique à des unités écrites diverses* : observation réfléchie *du texte* / observation réfléchie *de la phrase* / Observation réfléchie *du mot*. Cette démarche doit s'appliquer à respecter ces spécificités tout en montrant leur complémentarité.

L'observation réfléchie du texte fonde les activités de lecture et production d'écrit. En lecture, elle **permet de comprendre**

- *le texte* (par exemple retrouver un même personnage sous des désignations différentes),
- *le fonctionnement particulier du type auquel ce texte appartient* (fonctionnement du texte narratif ; fonctionnement des séquences descriptives ou dialogales insérées dans une narration...).
- *la qualité stylistique de ce texte* : à l'école élémentaire, cette entrée reste bien évidemment modeste (manière dont l'écriture sert le sens du texte : p.ex. impression que donne la longueur des phrases, le choix lexical...)

*L'identification du fonctionnement textuel permet de **produire un texte*** appartenant au même type que le texte étudié en lecture (interaction lecture -production d'écrit : on découvre le fonctionnement de la description pour écrire une description... la manière dont est inséré un dialogue dans un récit pour insérer un dialogue dans un récit...)

L'observation réfléchie de la phrase correspond aux *acquisitions traditionnelles de la grammaire* : identification de la nature des constituants de la phrase (classes des mots) et relations qu'entretiennent ces constituants (fonctions). C'est un domaine extrêmement abstrait dont les élèves ne voient pas l'intérêt et ne comprennent pas l'enjeu ; de fait, il est souvent appréhendé comme un « îlot » de savoir, déconnecté des autres activités de maîtrise de la langue. Pour l'enseignant, il s'agit de « *donner du sens à cette activité* » afin d'en *faciliter l'apprentissage*.

Donner du sens à l'activité (grammaticale, ici) suppose que l'on *comprend* (*com-prendre* c'est-à-dire «prendre avec soi, faire sien») une règle. Aux yeux des élèves, identifier la fonction des mots, réaliser des accords ou conjuguer ne sert à rien si ce n'est à faire des

exercices et être noté. Il faut donc amener les élèves à percevoir l'utilité de la grammaire : conjuguer, accorder *servent* à rendre un texte lisible. Apprendre et réaliser des accords suppose de *comprendre à quoi ils servent*.

Une des solutions consiste à lier ces apprentissages à une production de texte que d'autres (et pas le seul maître) vont lire. Ces motivations - scolaires mais signifiantes - aident à découvrir, comprendre, s'approprier, mémoriser ces principes.

Faciliter l'apprentissage revient à organiser l'enseignement en visant les principes fondamentaux qui régissent le fonctionnement de la phrase. Deux grands principes régissent le fonctionnement de la langue écrite :

- *le principe de chaîne (axe syntagmatique)* permet d'aborder les fonctions et les accords ;

Pour illustrer le propos ... Il est différent d'enseigner « les marques du pluriel » et le « principe de chaîne ». Une progression s'impose donc
Le « principe de chaîne » justifie l'accord :
Déterminant → Nom
Déterminant → Nom → adjectif
[Déterminant → Nom → adjectif] → verbe
C'est seulement une fois que ce principe de « chaîne » est compris que les élèves peuvent comprendre la spécificité des « marques » et leur distribution (s ou x du groupe nominal différentes de celles du verbe).

- *le principe d'équivalence et de substitution (axe paradigmatic)* renvoie à la classe des mots (on peut remplacer un verbe par un verbe, un nom par un nom, un déterminant par un déterminant...).

A ce principe correspond le procédé de **l'analogie**, fondamental pour enseigner et apprendre la grammaire, l'orthographe et la conjugaison. Son emploi facilite l'observation, l'analyse, la compréhension ainsi que la mémorisation des accords, de la morphologie des verbes et la conjugaison. Il s'avère particulièrement efficace dans l'apprentissage des homophones grammaticaux.

L'observation réfléchie du mot correspond à l'approche de l'orthographe lexicale. Là aussi le recours à un mode d'enseignement spécifique s'impose : on ne peut apprendre l'orthographe des mots comme celle de la phrase. L'approche diffère selon que l'on s'intéresse au sens ou à la morphologie ou à la place du « mot » dans la phrase.

Au niveau du texte, le sens du mot se travaille « en contexte » : interroger les élèves sur le sens qu'ils donnent à un mot qui leur est inconnu (représentation du sens du mot), noter cette hypothèse sémantique et la faire vérifier dans un dictionnaire puis en contexte n'a rien de comparable avec le fait de lire une note de bas de page ou de marge qui « donne » le sens. « L'efficacité » se dit en termes de mémoire à long terme et d'utilisation du mot. La séance de lecture est le moment privilégié de ce type

d'apprentissage puisque menée ainsi, elle permet d'articuler sens des unités et sens du texte.

Dans la phrase, unité de sens mais aussi de syntaxe, le mot intervient sur les deux plans : sens et grammaire. Si le premier aspect mérite d'être travaillé « en contexte » (voir le point précédent, le second ramène à la dimension grammaticale de la phrase : le mot est une unité syntaxique : il est soumis au « principe de chaîne » qui l'unit aux éléments linguistiques qui précèdent et suivent. Observer le mot dans la phrase suppose qu'on s'intéresse à sa classe (par quel autre mot peut-il être remplacé ?), à sa fonction (de quel(s) autre(s) mot(s) dépend-il ? Avec le(s)quel(s) est-il lié ?), à son « accord » avec d'autres mots.

La morphologie du mot est un regard porté sur la constitution de l'unité graphique et sémantique : il s'agit d'en observer et comprendre la constitution (morphème du radical, jeu des affixes), l'étymologie en lien avec cette constitution, les variantes graphiques...
L'utilisation de l'analogie - observation menée de façon à favoriser le repérage des identités de la forme - favorise la compréhension du mot et la mémorisation de son orthographe (qui légitime alors la caractérisation de *lexicale*)

Quelques principes en découlent qui servent et orientent la démarche d'enseignement :

les activités de lecture, de production d'écrit, le recours à l'analogie semblent incontournables pour installer un apprentissage solide, efficace et inscrit dans le temps.

C'est dans l'activité que se construit le savoir :

- *Activités de découverte* qui favorise une mémoire de la situation vécue
- *Activités d'analyse*, de compréhension et de formulation des principes fondamentaux de la langue.
- *Activités d'apprentissage* qui visent la *mise en œuvre* et tendent à la *mémorisation* et à *l'automatisation* des savoirs et savoir faire : exercices habituels d'apprentissage auxquels s'ajoutent des transformations de textes (singulier vers le pluriel et vice versa ; texte présent à transformer au passé...), production de textes.

La mémorisation des savoirs et savoir faire passe aussi par l'ensemble de ces activités : expliquer à d'autres ; réaliser des relevés analogiques qui favorisent la mémoire concrète des exemples ; formuler par écrit les règles de fonctionnement découvertes ; exercer concrètement les « découvertes » pour en faire des apprentissages ; produire un texte mettant en œuvre ces savoirs.

L'objectif de l'enseignement des outils de maîtrise de la langue se conçoit en terme de temps : construire les savoirs sur la durée, leur donner le temps d'une mise en place, d'une concrétisation et d'un transfert à la production d'écrit.

Le mode d'enseignement, pour devenir plus efficace encore, doit être envisagé dans la continuité.

La durée et l'harmonisation des pratiques d'enseignement permettent une réelle installation des savoirs et de l'apprentissage.

L'enseignement de la langue n'est pas l'affaire de chacun chaque année mais celle d'une équipe d'enseignants au long de l'apprentissage de l'élève. A l'école élémentaire, le cycle constitue l'unité de base de cette démarche pédagogique : l'analogie, l'observation, l'explicitation, les hypothèses et leurs vérifications ... se pratiquent dès le cycle 2 afin de poser les bases d'un apprentissage solide ; leur mise en œuvre dans le cycle et entre les cycles ont le même objectif.

L'enseignement de la langue nourrit le projet de l'enseignant et celui des enseignants du cycle autant qu'il s'en nourrit. Il répond et s'articule au projet d'école.

Continuité entre cycle 3 d'école élémentaire et collège et harmonisation des programmes ainsi que des pratiques en sont le corollaire.

Aider les élèves à apprendre la grammaire, l'orthographe, la conjugaison à l'école élémentaire aujourd'hui passe par le partage d'une connaissance commune des savoirs et savoir faire linguistiques, des processus d'apprentissage des élèves, des pratiques d'enseignement. Les réflexions et les textes officiels pourraient avantageusement servir ce besoin incontournable qui s'appelle continuité de l'enseignement, pourraient orienter, guider, faciliter l'articulation des enseignements au cœur de l'école élémentaire et entre cycle 3 et collège.

Michelle ROS DUPONT, Professeure Agrégée de lettres Modernes, Formatrice à l'IUFM de Créteil, centre départemental de Seine-et-Marne.

Quelques éléments bibliographiques

Textes officiels

« Observation réfléchie de la langue (Grammaire, orthographe, conjugaison, lexique) » in *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* IV, pp195-200, Edition 2002.

Socle commun, juillet 2006

Rapport d'A. Bentolila, *l'enseignement de la grammaire de la maternelle au collège*, décembre 2006.

Quelques pistes didactiques

Cahiers pédagogiques 440, 2006, dossier « Orthographe »,

ANGOIJARD & al. (1994), *Savoir orthographier à l'école primaire*, INRP, Hachette.

BRISSIAUD C., « le cas des homophones » in *Orthographe Cahiers pédagogiques* n°430, p.47.

COLE P, CASALIS S. & LEUWERS C. (2004), « des activités morphologiques dès le Cours Préparatoire » in *Apprendre à lire, quoi de neuf ? Cahiers pédagogiques* n°422, pp 51-54.

COGIS, D. (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles*. École/Collège, Paris, Delagrave, 428 p.

COUTE B., (1999), *L'orthographe aux cycles 2 et 3*, Retz.

GUYON O., JAFFRE J.-P., et FIJALKOW J., dir. (2003), « L'orthographe : une construction cognitive et sociale », *Dossiers des sciences de l'Éducation*, 9, Presses universitaires de Toulouse-Le Mirail, 140 p.

JAFFRE J.-P. (1999), « Quinze après... Retour sur les recherches en didactique de l'orthographe », dans G. Ducancel et M. Dabène (dir.), « Recherches-actions et didactique du français. Hommages à H. Romian », *Repères*, 20, 111-120.

JAFFRE J.-P. & BESSONNAT D. (1996), « Gestion et acquisition de l'accord », *L'Accord, Faits de Langue*, 8, 185-192.

MEULEC S. & FAUCHART N. (1999), *Didactique de la conjugaison, le verbe autrement*, coll. « Didactiques », Bertrand Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.

ROS DUPONT M. & BINISTI P. (2006), *L'observation réfléchie de la langue au cycle 3*, Nathan pédagogie série formation

ROS DUPONT M. (2006), « Des situations pour enseigner l'orthographe » in *Cahiers Pédagogiques* n° 440, dossier Orthographe, pp49-51.

ROS DUPONT M. (2004), *Programmes, commentaires et applications*, Nathan.

COGIS, D. & ROS DUPONT M. (2003), « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? », in *L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, Les dossiers des sciences de l'éducation, N°9, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.

ROS DUPONT M. (1998), « Des outils de référence analogique pour enseigner l'orthographe, Etat des lieux dix ans après » in *Le français aujourd'hui*, n° 123, Supplément n°2.