

L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants

Ecaterina Bulea, Roxane Gagnon, Véronique Marmy Cusin

Citer ce document / Cite this document :

Bulea Ecaterina, Gagnon Roxane, Marmy Cusin Véronique. L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants. In: La Lettre de l'AIRDF, n°62, 2017. pp. 39-44;

doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2135>

https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2017_num_62_1_2135

Fichier pdf généré le 06/01/2020

L'INTERACTION ENTRE GRAMMAIRE ET TEXTE, UN ESPACE D'INNOVATION DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Ecaterina BULEA BRONCKART **Roxane GAGNON** **Véronique MARMY CUSIN**
FPSE, Université de Genève HEP Vaud HEP Fribourg

Si elle soulève d'importantes questions théoriques en sciences du langage (cf. Coseriu, 2001 ; Halliday, 2003), l'interaction entre grammaire et texte n'en constitue pas moins un défi pour la didactique des langues et pour la formation des enseignants, aussi bien sur le plan de la conceptualisation des phénomènes en jeu que sur celui des activités à concevoir et à conduire en classe. Notre contribution rappelle brièvement le contexte dans lequel ce type de réflexion a émergé en didactique du français pour se concrétiser dans certaines prescriptions officielles, puis illustre l'espace d'innovation ouvert en ce domaine en décrivant deux démarches, l'une d'enseignement d'un objet grammatical au niveau primaire, l'autre de formation des enseignants du secondaire.

1. L'interaction entre enseignement grammatical et expression : des principes didactiques aux prescriptions contextualisées

On le sait, c'est à partir des années 1970 qu'a émergé en francophonie la conception d'une forme d'articulation entre enseignement grammatical et enseignement de l'expression écrite et orale ; articulation d'emblée orientée, dans la mesure où, si elle posait la nécessité d'un enseignement actif d'une grammaire elle-même renouvelée, cet enseignement avait comme finalité majeure de contribuer à l'enrichissement des capacités d'expression des élèves. Les démarches de rénovation inspirées du *Plan Rouchette* (1970) ou, pour la Suisse romande, portées par l'ouvrage *Maîtrise du français* (cf. Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979) ne contestaient ainsi nullement la pertinence de l'enseignement grammatical, mais prenaient acte de ce que les échecs antérieurs tenaient à l'inadéquation du corpus notionnel des grammaires en usage et à la dimension scolastique de la méthodologie utilisée pour son enseignement. Dès lors, la nouvelle didactique de la grammaire s'est donné comme objets d'enseignement un ensemble de notions et de règles rendant compte du système de la langue et issues des approches linguistiques structuralistes et générativistes ; comme méthodologie le schéma d'activité inductif *observation de corpus* → *manipulation* → *analyse réflexive* → *conceptualisation*, issu notamment des travaux de Bloomfield (1933/1970) ; enfin, comme finalité la séduisante (mais non moins complexe) idée selon laquelle la grammaire devait constituer un appui technique opérationnel à la maîtrise pratique de la langue, dans le cadre d'un enseignement du français qui parvienne à décroiser les sous-disciplines qui le composent.

Au cours de la dernière décennie, cette didactique rénovée a pénétré dans certaines prescriptions officielles, comme en témoignent, en Suisse, le document *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* (CIIP¹, 2006), qui énonce les finalités et les principes généraux de la discipline, et le *Plan d'études romand* (CIIP, 2010, désormais PER). Le cadre structurant des apprentissages grammaticaux (mais aussi lexicaux, orthographiques, etc.) est clairement de nature textuelle (le texte ou le genre de texte), ces documents préconisant une permanente interaction entre production-réception textuelle et grammaire, ainsi qu'un élargissement de la grammaire à certains phénomènes de textualisation.

Si on peut saluer la pertinence intrinsèque de ces prescriptions, la question qui demeure ouverte est celle des ses conditions et moyens de réalisation : comment mettre en pratique ces principes d'un enseignement intégré, surtout dans un contexte où les manuels en vigueur n'y répondent que très partiellement et insuffisamment (cf. Bulea Bronckart, 2015) ? Comment former les futurs enseignants à cet enseignement intégré ? Les sections qui suivent esquissent deux pistes éprouvées de réponse à ces questions.

¹ Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin.

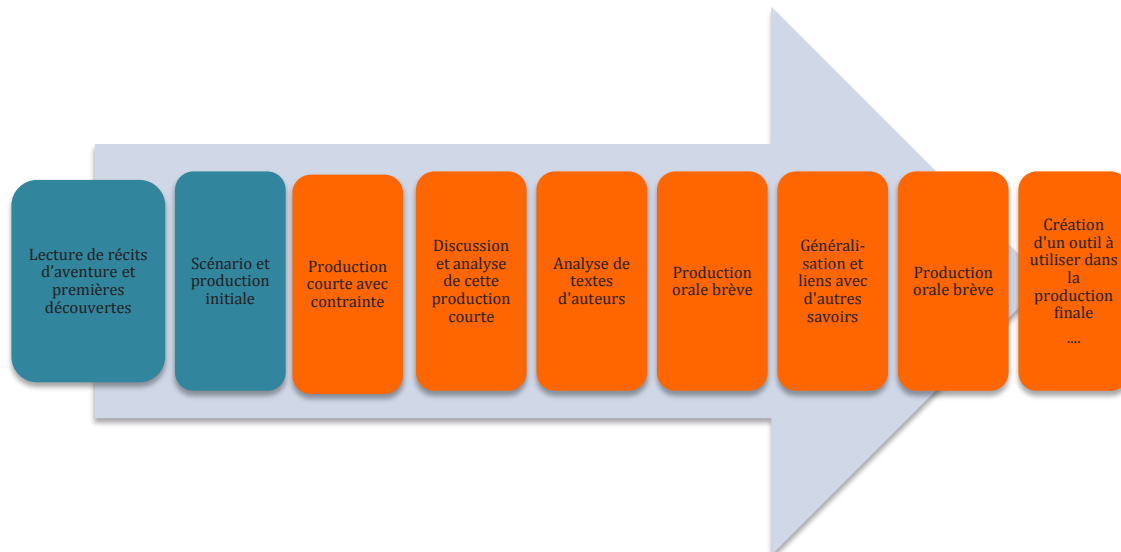
2. Une séquences d'enseignement comme espace d'innovation didactique et de transformation du psychisme de l'élève

Dans le cadre d'une thèse de doctorat (Marmy Cusin, 2012), nous avons proposé à quatre enseignants primaires (élèves de 9-12 ans) un dispositif d'ingénierie favorisant les liens entre l'étude d'un genre écrit et des savoirs explicites sur la langue et les textes. Partant d'un genre choisi par ces enseignants, le récit d'aventure, nous avons construit une séquence didactique mettant en lien ce genre et des apprentissages plus ciblés sur la manière de reprendre les personnages au fil du récit. Une réflexion linguistique et didactique de l'objet textuel en jeu nous a permis d'envisager autant des apprentissages spécifiquement textuels (objectifs de compréhension, de production ou ciblés sur l'objet de textualisation) que des liens possibles avec des éléments à travailler ou déjà connus des élèves dans les domaines grammatical et lexical.

Ainsi, nous utilisons l'objet de textualisation comme une sorte de « sas » d'étude et de réflexion entre deux milieux bien différents, un milieu à visée praxéologique, centré sur l'utilisation du système des reprises sur le plan textuel, et un milieu de réflexion sur les textes et la langue, à visée gnoséologique (Marmy Cusin, sous presse).

Nous fondons notre séquence sur l'idée que des connaissances explicites mettant au jour les savoirs en jeu dans la production d'un genre spécifique peuvent avoir une action transformatrice sur le développement des élèves (Vygotski, 1934/1997) et donnons une place essentielle à leurs connaissances intuitives. Après une découverte du genre à travailler par la lecture de récits d'aventure et par la production initiale d'un scénario (cf. figure 1), une consigne d'écriture contraignante cible directement l'attention des élèves sur la manière de reprendre les personnages au fil du récit : « Dans le cadre de ton récit d'aventure, écris la rencontre entre deux personnages du même sexe sans jamais utiliser ni nom ni surnom pour les nommer ».

Figure 1 : Macrostructure de la séquence didactique proposée



Une telle consigne cible l'attention des élèves sur le savoir en jeu, même si les élèves plus jeunes ont été déstabilisés par la contrainte :

« j'aimerais juste/ préciser que finalement/ ça je l'avais anticipé/ mais alors/ fort comme ça/ euh/ cette contrainte de/ de nommer/ qu'une seule fois/ (...) c'était/ mais une montagne pour certains/ et ça les a/ mais complètement bloqués/ quoi/ » (Enseignante 4, autoconfrontation)

Dans les pratiques observées, les élèves ont tenté de surmonter la difficulté par une utilisation redondante de pronoms personnels ou d'une même désignation nominale. Cherchant à mettre en tension la pensée spontanée de l'élève et certaines observations, les textes des élèves et d'auteurs ont été au cœur de la séquence et ont permis aux enseignants de favoriser des prises de conscience et de lister des manières diversifiées de reprendre les personnages au fil d'un récit. Un enseignant explique que c'est lorsque les élèves ont été tous confrontés à un même texte, dans lequel l'auteur utilise à dessein des reprises peu précises pour tromper le lecteur sur l'identité du personnage principal, que les élèves ont pris conscience de l'effet de certaines formes de cohésion nominale sur le lecteur :

« parce que c'est là où/vraiment/on a pu confronter nos représentations du même texte/ (...) du moment où on les met tous face à un problème/et puis/attends/toi tu imagines quoi/ah toi tu imagines ça/toi ça/toi ça/toi ça/qu'est-ce qui fait qu'on imagine tous autre chose/et puis qu'est-ce qui faudrait pour qu'on imagine pas autre chose/ et puis/ c'est là où vraiment la problématisation/elle a pu être réalisée/effectivement » (Enseignant 3, rencontre 3)

D'autres activités, notamment des productions brèves orales ou des listes de désignations, ont permis aux élèves de peu à peu se familiariser avec le savoir en construction, de l'utiliser dans différents contextes et de construire des connaissances explicites sous la forme d'un outil exploitable dans leur production finale. Chez les élèves plus âgés, un travail à partir du dictionnaire des synonymes a aussi été concrétisé.

Nous pensons qu'une telle séquence, faite à la fois de « continuités et de ruptures » (Brossard, 1994), ruptures par les connaissances et les outils introduits par l'enseignant, continuités par les références aux expériences des élèves et à leurs questionnements, peut faire levier pour « le développement d'un contrôle conscient de leurs processus psychiques » (Schneuwly, 1995 : 35). Elle est aussi un espace d'innovation, de réflexion et de conscientisation pour les enseignants impliqués.

3. Une séquence de formation pour guider le travail des temps dans la rédaction de récits en classe de secondaire 1

La réflexion sur l'ingénierie de formation proposée prend appui sur une série de travaux antérieurs menés avec d'autres collègues chercheurs formateurs (Dolz & Gagnon, à paraître ; Gagnon, Erard & Lanzlinger, 2017). Elle poursuit trois grands objectifs :

1. Comblent certains vides didactiques : la plupart des grammaires et moyens d'enseignement promeuvent une étude traditionnelle du système verbotemporel qui ramène tout à la chronologie, à la datation du procès et qui, du coup, entretient les confusions entre moment de l'événement, moment de l'énonciation et moment de référence (Combettes & Fresson, 1975).
2. Proposer une sélection des savoirs savants sur cette question complexe en vue de transformer les représentations des étudiants et de s'assurer qu'ils comprennent que la maîtrise du temps à l'écrit ne se limite nullement à la connaissance décontextualisée des temps verbaux et que les paramètres qui guident le choix des formes verbales sont multiples et interdépendants (Halté, 1994).
3. Élaborer une séquence de formation (désormais SF) adaptée aux contraintes de la formation des enseignants secondaire en Romandie ; ce qui implique un ancrage fort dans la pratique professionnelle, un court temps de formation et le choix d'objets en accord avec les prescriptions du PER.

Concrètement, la SF se compose de cinq ateliers que nous détaillons de la manière suivante :

1. Un atelier de **Mise en situation**, qui vise à poser les problèmes et le contrat de formation. Cet atelier se fonde essentiellement sur une activité d'analyse d'une nouvelle rédigée par un élève de première secondaire. Les étudiants y caractérisent le genre de texte, en repèrent les parties principales puis signalent les lacunes de l'élève au regard du traitement du temps. Le retour collectif sur les analyses des étudiants met en exergue des problèmes courants chez des élèves de cet âge : changement de plan énonciatif non réussi, rupture dans le choix du système des temps (récit commencé au passé simple, continué au passé composé) ; problèmes dans l'insertion des dialogues ; incompatibilité sémantique entre aspect lexical et grammatical ; erreur dans la syntaxe ; non-respect des règles de concordance des temps au sein de la phrase. Les étudiants sont ainsi sensibilisés à l'importance d'une évaluation diagnostique des premières productions des élèves pour l'organisation de la suite de l'enseignement.
2. L'atelier **Savoirs savants – Savoirs à enseigner** présente une synthèse des savoirs théoriques et des savoirs prescrits dans le PER. À la suite de la présentation commentée de ces savoirs, il s'agit d'explicitier deux thèses fortes :
 - a. La constitution d'un système de temps au cours de la rédaction d'un texte implique une série d'opérations, fondées sur un calcul inférentiel et procédural (Gosselin, 1996 ; Moeschler et al., 1998), pour traiter les diverses informations parfois contradictoires de la paire aspect-temps, liées au contexte, aux intentions du locuteur et à la situation d'énonciation.
 - b. Le processus discursif (narratif, expositif, injonctif) constitue le contexte fédérateur d'homogénéité (Bronckart, 1997).
3. Le troisième atelier s'axe sur **l'Examen de séquences didactiques longues**, inscrites dans des projets de communication, en vue de la production de genres textuels. Ces séquences sont tirées du moyen d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). La première séquence didactique (SD) porte sur la notice biographique. Les étudiants sont amenés à la parcourir puis à examiner attentivement deux de ses modules, l'un sur l'emploi des indications chronologiques, l'autre sur l'emploi d'un système temporel cohérent. Pour amener les élèves à maîtriser et à varier les notations temporelles, une série d'activités sont proposées : des activités de repérage et de classement, d'insertion de notations dans un texte lacunaire, de correction d'insertions erronées. Le module de la SD sur l'emploi d'un système temporel montre que plusieurs temps de base sont possibles dans la rédaction d'une notice biographique (présent, passé composé, passé simple), mais que le choix du temps de base doit être maintenu tout au long du texte. Deux activités composent ce module : une activité de repérage du temps de base et une activité de rétablissement d'un système temporel cohérent. Pour la SD sur le récit de science-fiction (SF), le principe est le même : les étudiants parcourent la séquence dans son ensemble puis analysent plus en détail le module 3 composé d'activités de repérage, d'insertion de flashbacks dans un récit de SF puis d'activités autour de la chronologie du récit de SF par le rétablissement de formes verbales ôtées d'un texte.
4. Le quatrième atelier porte sur la **Transformation d'un texte d'un genre à un autre**. Par exemple, un fait divers peut être transformé en nouvelle fantastique, un horoscope, en récit policier. La série de transformations opérées

par le passage d'un genre à un autre met en exergue les caractéristiques des situations d'énonciation et les choix d'indications temporelles et du temps de base qui en découlent.

5. Le cinquième atelier englobe l'**Expérimentation concrète sur le terrain scolaire** d'une séquence ou d'activités de rédaction de nouvelles ou de récits divers par les étudiants. De retour en formation, l'analyse des traces des activités menées par les formés sous la responsabilité des formateurs permet de proposer des régulations de manière à favoriser le dialogue entre les activités menées sur le terrain scolaire et les activités proposées en formation.

EN GUISE DE CONCLUSION

Que ce soit au niveau de l'enseignement ou de la formation, la recherche de démarches innovantes articulant grammaire et texte devra se poursuivre, à la fois en raison de la teneur des prescriptions, des caractéristiques des objets d'enseignement concernés et de la nécessaire amélioration des ressources dont les enseignants ont besoin pour conduire les activités en classe. Dans cette perspective, et en tirant parti de nos expériences, il nous semble important de tenir compte des éléments suivants :

- abandonner toute conception hiérarchique des finalités de l'enseignement de la langue (et notamment l'idée que l'enseignement grammatical doit uniquement être au service de la maîtrise des textes) au profit d'une conception interactionnelle et intégrée de ces finalités ;
- (se) donner les moyens de « voir » et de « montrer » le mode manifestation de la grammaire dans les textes ;
- mettre également en œuvre des démarches de « va-et-vient » entre travail sur les textes et travail grammatical, selon des temporalités différentes et dans l'optique d'un réinvestissement réciproque, en acceptant qu'en définitive intégrer n'est pas indifférencier, mais distinguer pour mieux mettre en rapport.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B., & NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- BLOOMFIELD, L. (1933/1970). *Le langage*. Paris : Payot.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD, M. (1994). *Adaptation de l'enfant à l'école et lisibilité des situations scolaires*. Bordeaux : Stablon.
- BULEA BRONCKART, E. (2015). L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante. *SCRIPTA*, 36, v.19, 57-74.
- CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations : document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse*. Neuchâtel : CIIP.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
- COMBETTES, B., & FRESSON, J. (1975). Quelques éléments pour une linguistique textuelle. *Pratiques*, 6, 25-55.
- COSERIU, E. (2001). Principes de syntaxe fonctionnelle. In *L'homme et son langage* (p. 165-211). Louvain : Peeters.
- DOLZ, J., & GAGNON, R. (à paraître, 2017). *Former à enseigner la production écrite*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. (2001b). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques, volume IV (7^e/8^e/9^e)*. Bruxelles : De Boeck.
- GAGNON, R., ERARD, S., & LAENZLINGER, Ch. (2017). Valeurs et usages du temps et de l'aspect dans les productions écrites. Pistes pour traiter en formation un phénomène grammatical complexe. In E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (Eds), *Former à enseigner la grammaire* (p. 185-206). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- MARMY CUSIN, V. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- MARMY CUSIN, V. (sous presse). Une séquence didactique pour favoriser les liens entre texte et grammaire. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 11, Lisboa : Centro de linguística da universidade nova de Lisboa.
- GOSSELIN, L. (1996). *Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Paris : Duculot.
- HALTÉ, J.-F. (1994). Écrire le temps en 6^e/ 5^e. *Pratiques*, 82, 31-70.
- HALLIDAY, M. A. K. (2003). Introduction: *On the "architecture" of Human Language*. In *On Language and Linguistics, Volume 3 in the Collected Works of M. A. K. Halliday* (p. 14-42). London : Continuum.
- MOESCHLER, J. et al. (1998). *Le Temps des Évènements. Pragmatique de la Référence Temporelle*. Paris : Kimé.
- Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire* (1971). Paris : Cahiers de la Fédération de l'Education Nationale.
- SCHNEUWLY, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école. *Psychologie et Education*, 21, 25-37.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.