

Construire le savoir grammatical au CM

Qu'est-ce que la grammaire ?

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. Il faut dire que différents niveaux d'analyse ou de perception cohabitent :

- une **grammaire de la pratique quotidienne** (ou grammaire implicite) : c'est la grammaire que nous avons acquise en même temps que notre langue maternelle, cette grammaire qui permet à un enfant de cinq ans, par exemple, de s'exprimer en français sans jamais avoir étudié la grammaire, ou même pris conscience des règles qu'il utilise « naturellement ».
- une **grammaire de type utilitariste** (une grammaire pour écrire, une grammaire pour éviter de faire des fautes) : c'est notamment l'ensemble des règles grammaticales, au premier rang desquelles les règles d'accord qui permettent d'orthographier le français. Dans d'autres langues, l'anglais par exemple, ce type de grammaire est pratiquement inexistant, dans la mesure où les marques d'accord sont perçues à l'oral (*a cat / cats, I swim, he swims*). Les petits Anglo-Saxons ne connaissent donc pratiquement pas d'enseignement grammatical à visée orthographique : d'ailleurs, l'équivalent de la discipline scolaire « orthographe » s'appelle le *spelling*, du verbe *to spell*, épeler.
- une **grammaire réflexive** (du type une grammaire pour réfléchir et penser) : c'est une grammaire qui demande en priorité non l'appropriation de règles mais une activité réflexive sur la langue. C'est ce type de grammaire qui permet de se rendre « maître de ses propres écrits », qui permet, par exemple, de sélectionner une construction grammaticale plutôt qu'une autre pour gagner en clarté, ou encore d'adapter l'organisation syntaxique d'un message en fonction du destinataire. En retour, les efforts de limpidité grammaticale et d'organisation syntaxique peuvent avoir un effet bénéfique sur la clarté de sa réflexion, sur la pertinence de ses écrits. « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », écrivait Boileau ; mais l'inverse est également vrai, pour qui maîtrise finement la grammaire de sa langue : ce qui s'énonce clairement se conçoit bien.

GRAMMAIRE ET LINGUISTIQUE

On ne sait pas toujours très bien ce qui distingue grammaire et linguistique...

La linguistique est avant tout une science **descriptive** : elle décrit la langue telle qu'elle, sans jugement de valeur ni prescription. On peut dire, en revanche, que la grammaire est un peu *l'arbitre de la langue* : elle juge si une phrase est grammaticale ou non, acceptable ou non, en s'appuyant sur un ensemble de règles qui permettent à chacun de partager un langage commun, et à tous de se comprendre selon un code partagé. Ces règles sont, pour la plupart, organisées dans un ensemble cohérent, formant système. Parfois pourtant, elles relèvent davantage de la convention, de l'usage, voire de l'arbitraire.

Pour autant, les deux disciplines ne sont pas étanches : les apports de la linguistique à la grammaire sont nombreux.

La linguistique a permis de comprendre la langue en termes de **structures** (groupes sujets, groupes verbaux, etc.). Elle a parfois introduit une nouvelle **classification des structures** de la langue (comme les déterminants, qui englobent les articles et les adjectifs démonstratifs, possessifs, etc.) et de nouveaux **concepts** (par exemple les compléments essentiels ou non) afin de permettre de mieux saisir la grammaire d'une phrase et d'un texte, de l'envisager d'une manière plus cohérente, d'en comprendre les structures profondes.

Nous retiendrons la définition de Riegel, Pellat et Rioul¹ : la grammaire est « un ensemble mixte d'observations, de procédures, de découvertes et de généralisations ». La grammaire est ainsi considérée comme une discipline générale « vouée à la description des langues », proche de la linguistique mais différente en ce qu'elle comporte des prescriptions conventionnelles pour bien écrire et parler.

Enseigner la grammaire

Acquisition des procédures et accès au concept

En grammaire, comme d'ailleurs comme dans d'autres domaines, l'élève acquiert différents types de connaissances :

Les connaissances déclaratives : ce sont celles qui relèvent d'une mémorisation et d'un apprentissage par cœur. Les connaissances déclaratives constituent une sorte de base de données dans laquelle nous pouvons puiser afin de vérifier ou d'organiser d'autres connaissances. Elles sont donc utiles mais insuffisantes à l'appropriation des concepts. En effet, un élève peut réciter une leçon apprise sans qu'il ait assuré pour autant une appropriation véritable de son contenu.

Les connaissances procédurales : ce sont celles que nous mettons en œuvre pour agir : les élèves acquièrent un ensemble de procédures, de règles, d'algorithmes leur permettant, par exemple, de repérer un nom, un verbe, ou d'assurer l'accord entre le sujet et le verbe. Ces connaissances sont à la base de compétences que l'entraînement va automatiser. Elles n'assurent pas non plus nécessairement l'accès au concept, même si elles contribuent à décharger la mémoire de travail et les capacités attentionnelles de tâches de « bas niveau » pour que l'élève puisse se consacrer à des tâches de haut niveau demandant prise de distance et abstraction.

L'accès au concept grammatical ne sera possible que lorsque l'élève se sera approprié les diverses **dimensions** (sémantiques, thématiques, morpho-syntaxiques) qui décrivent chacune un objet d'apprentissage grammatical. Chaque dimension correspond à un éclairage donné sur le fait grammatical, un point de vue particulier, un type d'analyse.

De la tâche au concept

Amener les élèves à construire un savoir grammatical exige du temps. Il ne s'agit pas simplement d'empiler des savoirs car les notions grammaticales sont articulées les unes aux autres. Ainsi, dans C.L.E.O., les notions nouvelles sont systématiquement comparées aux notions déjà étudiées pour en dégager les traits communs ou au contraire spécifiques : par exemple, les compléments du nom sont distingués des compléments du verbe, les COD des COI, les compléments de phrase des compléments d'objet, l'attribut du sujet du COD.

L'apprentissage grammatical est donc progressif et organise l'ensemble des savoirs en système. Peu à peu le sens de la phrase va être mis de côté au profit de ses structures qu'on observe puis qu'on catégorise. Les élèves sont amenés à effectuer un vrai « pas de côté » avec l'analyse grammaticale de la phrase. Ils sont invités à différer un temps le sens de celle-ci pour observer son fonctionnement ; la langue est étudiée non plus pour le message qu'elle porte mais pour la manière dont elle le porte. En ce sens, la grammaire est bien un exercice d'analyse de la pratique du *parler-écrire*. Il s'agit d'explicitier un savoir implicite pour mieux en assurer le contrôle et la performance. La prise de conscience de l'organisation de la phrase est tout l'enjeu de la séance de grammaire.

¹ Grammaire méthodique du français, Presses Universitaires de France (1994). Cette grammaire constitue un excellent ouvrage de référence pour l'enseignant.

La grammaire est complexe car ses concepts sont très abstraits. Il existe une tension, une vraie difficulté dans ce passage entre implicite/explicite, conscient/non conscient et concret/abstrait. Les tâches proposées (manipuler des phrases, substituer ou supprimer des groupes nominaux, apparier des mots, etc.) ne suffisent pour apprendre un concept. Elles ne sont que des supports pour accéder à l'objet enseigné. Afin qu'il soit compris et appris, il convient que se produise un **glissement conceptuel**² au cours de la leçon. Le glissement conceptuel est le passage d'un état à un autre dans la manière d'appréhender la langue, le passage d'une analyse sémantique puis thématique de la langue (stade épilinguistique) à une étude morpho-syntaxique et syntaxique de la langue (stade métalinguistique). C'est un saut informationnel dans la mesure où l'élève sort du contexte concret de la tâche scolaire pour aborder le théorique, une généralisation de la notion en question. Une connaissance implicite devient alors un savoir grammatical formalisé en une règle, lors de la phase d'institutionnalisation de la leçon.

LA GRAMMAIRE EST-ELLE LOGIQUE ?

Au Moyen-âge, on pensait que la langue était organisée de manière parfaitement cohérente, qu'elle constituait un système immanent dont il s'agissait de mettre à jour la logique cachée. Cette école de pensée, le scolasticisme, se préoccupait avant tout de principes théoriques et abstraits : la langue devait refléter la nature du monde, quoi qu'il en coûte.

Pour ne citer qu'un exemple, le latin classique se préoccupait fort peu de l'ordre d'apparition des mots dans la phrase : le complément pouvait tout à fait précéder le sujet ou le verbe ; l'adjectif pouvait se trouver très éloigné du nom dont il était l'épithète. Dès le Moyen-âge, de nombreux grammairiens se consacrent à l'étude de cette question. En s'appuyant sur des considérations théoriques et extralinguistiques, ils en viennent à prescrire le respect d'un ordre canonique qu'ils qualifient de « naturel » : le sujet doit précéder le verbe ; l'adjectif ou l'adverbe, en revanche, doivent suivre les éléments qu'ils modifient.

Que le latin classique ou que certaines langues européennes constituent des contre-exemples patents à ces principes ne troublait en rien ces érudits : puisque leurs théories étaient, à leurs yeux, fondées en logique et en raison, les langues n'avaient plus qu'à s'incliner !

Ils oubliaient pourtant un point fondamental : aucune langue naturelle n'est une création déterminée et réfléchie : elles sont toutes le résultat, (et encore, provisoire !), d'une lente évolution, et leur organisation n'est en aucun cas le produit de principes définis à l'avance et strictement respectés. Ce mythe d'une langue idéale, rationnelle, construite de toutes pièces, d'après les règles et les besoins de l'esprit humain, est une utopie³. C'est pourquoi la grammaire n'est pas une branche de la logique, c'est une science d'observation, qui se fonde sur l'induction et non sur la déduction. C'est en observant la langue qu'on parvient à en distinguer peu à peu les principes organisateurs, aux contours à jamais fuyants et changeants.

C'est bien l'usage qui a fixé ces particularités, et autant il est utile d'insister sur ce qui relève du systématique et du logique en grammaire, autant il serait illusoire et sans doute néfaste de laisser penser que la grammaire rend compte logiquement de la totalité des faits de langue. Toute langue est un système foisonnant, imparfait, merveilleux, mouvant, subtil et bancal, bref... humain !

² Voir *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.

³ Les langues artificielles (telles que les langages informatiques ou l'espéranto) constituant des exceptions

Ce saut conceptuel est naturellement favorisé par l'enseignant qui la majeure partie du temps l'accompagne, et même parfois à son insu ! Cependant, quand l'enseignant est conscient qu'un tel saut conceptuel est en cours, il est mieux à même de répondre aux besoins des élèves et guider leur réflexion. Cela permet aussi de mieux accompagner l'exercice de la pensée sur les tâches concrètes effectuées.

Les séquences de grammaire proposées dans C.L.E.O 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.

Dépasser le faire

Nous savons bien qu'il existe deux populations d'élèves :

- les élèves qui écoutent la maîtresse pour être conformes aux attendus scolaires, qui se *mettent en règle avec les obligations* scolaires : ils s'arrêtent souvent à la partie visible et concrète de la tâche (entourer, souligner, transformer) en s'appuyant sur des éléments de procédure qu'ils ne cherchent pas à comprendre dans leur profondeur.
- les élèves qui s'engagent dans la leçon pour penser ce qui est dit, pour *se mettre en débat avec les savoirs*, pour débattre du savoir (Saujat, 2002⁴). Ces élèves ne se contentent pas d'effectuer la tâche scolaire demandée mais exercent également des activités de pensée sur ce qu'ils font afin d'en saisir la signification.

Les élèves doivent en quelque sorte se mettre en débat intellectuel avec les notions grammaticales qu'ils manipulent. Certains élèves le font spontanément, alors que d'autres demeurent sur le *faire* et ne saisissent pas que comprendre une leçon de grammaire déborde du *faire*, qu'il convient de mesurer la distance prise sur la phrase et les mots, de penser les objets de savoir. Les exercices sont alors réalisés comme une fin en soi, souvent pour répondre aux attentes supposées de l'enseignant mais non s'approprier un savoir en s'engageant dans un authentique exercice intellectuel. La démarche de CLEO permet un double mouvement : en donnant aux élèves l'occasion de réussir de mieux en mieux la tâche scolaire, les progrès dans la maîtrise procédurale du *faire* facilitent la prise de distance nécessaire à l'émergence d'un savoir affranchi du contexte.

Conduire les élèves à analyser la langue

• Partir de situations-problèmes

Une maxime chinoise dit : « Ne donne pas un poisson à ton frère qui a faim, apprends-lui à pêcher. » À partir de la réflexion qu'engage cette maxime et qu'on peut décliner comme « Ne donne pas une règle grammaticale toute prête, engage à la manipuler et construire », il apparaît que bâtir une séquence d'apprentissage en école primaire sur un mode de « situation ouverte », ou situation-problème semble une pédagogie favorable dans le domaine de l'étude de la langue (même si ce genre de situation nous est plus familier en sciences).

Les niveaux de connaissances, les rapports à la discipline scolaire, les compétences varient beaucoup d'un élève à l'autre. Une « situation ouverte » d'apprentissage encourage à la construction progressive de connaissances du côté des élèves, et à la prise d'indices pour l'enseignant sur ce que savent déjà les élèves. Cela permet de faire émerger les représentations des élèves, les fausses conceptions, leurs difficultés pour apprendre la notion qui est visée pour la séquence, de manière à réguler la situation de classe.

⁴ Saujat, F., Rapport au savoir, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/saujat/texte.html>

La situation ouverte s'oppose à la situation fermée : il y a plusieurs réponses possibles de la part des élèves face à une question, face à un problème posé par la langue. Les élèves sont invités à rechercher des solutions, à émettre des hypothèses, à expérimenter en manipulant des phrases et des mots, à confronter en petits groupes leurs démarches et résultats. Ces multiples réponses favorisent les confrontations et les débats entre les élèves. Une situation fermée est une situation de contrôle de connaissances déclaratives (par exemple faire conjuguer un verbe au présent ou repérer les sujets des verbes d'un paragraphe).

La situation ouverte n'enferme pas prématurément dans une procédure mal assimilée ; en revanche elle doit mener à l'émergence de la norme, au repérage de la régularité, à la pertinence des caractéristiques d'un tri, d'une classification. Le risque serait, si ce n'était pas le cas, de perdre les élèves les plus fragiles dans des tâches dont ils ne percevraient ni les finalités ni la raison d'être.

En définitive, les situations-problèmes permettent d'appliquer la démarche scientifique à la grammaire. Cela présente deux avantages :

- s'informer sur les représentations des élèves sur un sujet donné pour d'autant mieux les transformer (parfois, il apparaît des informations auxquelles on n'a pas pensé) ;
- motiver les élèves en leur demandant d'expérimenter leur langue, de la regarder comme un objet sur lequel exercer sa curiosité.

Dans C.L.E.O., les séances « pour commencer » sont souvent organisées autour de situations-problèmes.

• Conduire vers le glissement conceptuel

Dans une pratique traditionnelle de la grammaire, ce glissement est censé se produire, pour tous les élèves, au même moment. La démarche de C.L.E.O. permet de donner aux élèves de nombreuses occasions de manipuler les structures, de réfléchir à leur fonctionnement et de provoquer les prises de conscience nécessaires à l'accès au concept.

Prenons l'exemple de la distinction complément de phrase / complément de verbe (pp. 122-123 du manuel).

Observons tout d'abord cet exemple :

Les deux sœurs jouent à la marelle. / Les deux sœurs jouent à l'arrière de la voiture.

Les adultes lettrés que nous sommes distinguent instantanément la différence de structure entre ces deux phrases : nous n'avons pas besoin d'avoir recours à des règles, ou de nous remémorer des savoirs appris pour repérer cette différence.

Si nous cherchons toutefois à expliciter ce que nous avons automatisé, la distinction établie est à la fois **sémantique** (« jouer à quelque chose » n'est pas équivalent à « jouer quelque part ») et **syntactique** (complément d'objet indirect opposé à complément circonstanciel de lieu, ou encore complément de verbe opposé à complément de phrase). La prise en compte de ces dimensions diverses de manière instantanée montre que nous avons accès aux concepts de complément de verbe et de complément de phrase.

Qu'en est-il des élèves ? Certains ont d'emblée l'intuition que de telles phrases ont une structure profonde foncièrement différente. D'autres, non.

Au moyen de manipulations, de moments de réflexion guidée et méthodique sur le sens et la portée du complément, la séquence proposée donnera à tous de nombreuses occasions de prendre le recul nécessaire pour dépasser le stade de l'intuition ou de la manipulation pour accéder à la conceptualisation. Ce glissement conceptuel ne se produira pas pour tous au même moment. En cours d'entraînement, on pourra avoir un ou plusieurs « rendez-vous » conceptuels avec les élèves pour faire le point sur l'émergence de certaines caractéristiques du concept.

La formalisation des savoirs, leur institutionnalisation, n'interviendront pas de manière prématurée : il est essentiel que l'apprentissage de la leçon dans l'aide-mémoire ne soit pas

qu'un exercice de mémorisation pure, mais plutôt l'occasion de fixer un savoir ou un savoir-faire qui fait réellement écho à une notion maîtrisée en actes.

• **Proposer un temps pour un discours d'explicitation grammaticale**

Il est toujours utile de prévoir des moments de bilan intermédiaire dans le déroulement de classe pour faire verbaliser et échanger avec la classe entière sur les procédures que les élèves utilisent. C'est un moment de retour sur le travail effectué, sur ce que les élèves ont manipulé et appris. Le discours d'explicitation est un instrument facilitateur qui accompagne ou renforce le glissement conceptuel avec un questionnement du type : « Qu'ai-je fait ? Comment ai-je agi ? À quoi ça sert ? Qu'est-ce que j'ai appris et qu'est-ce que je retiens ? » Le discours d'explicitation permet de souligner les réussites, de préciser les difficultés, de distinguer ce qui est à retravailler. Il est l'outil pour les élèves d'une prise de conscience des procédures erronées et témoigne d'autres capacités mises en œuvre. C'est un moyen pour penser ce qui a été fait, et penser sur ce qui a été fait, c'est-à-dire penser l'objet d'étude dans une procédure de secondarisation, comme expliqué plus haut. Du côté de l'enseignant, ces moments d'explicitation permettent d'obtenir des informations sur ce que les élèves produisent, d'avoir une vision précise sur l'état de leur apprentissage.