

Comment susciter la motivation des élèves pour la grammaire ?

Réflexions autour d'une séquence didactique

Sarah Gremion



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



Éditions Interroger l'éducation

Comment susciter la motivation des élèves pour la grammaire ?

Réflexions autour d'une séquence didactique

Sarah Gremion

DOI : 10.4000/books.eie.1210
Éditeur : Éditions Interroger l'éducation
Lieu d'édition : Genève
Année d'édition : 2021
Date de mise en ligne : 21 juin 2022
Collection : Cahiers de la Section des sciences de l'éducation
EAN électronique : 9782940655182



<https://books.openedition.org>

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2021
EAN (Édition imprimée) : 9782940195992
Nombre de pages : 158

Ce document vous est offert par Université de la Nouvelle-Calédonie



Référence électronique

GREMION, Sarah. *Comment susciter la motivation des élèves pour la grammaire ? Réflexions autour d'une séquence didactique*. Nouvelle édition [en ligne]. Genève : Éditions Interroger l'éducation, 2021 (généré le 16 février 2023). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/eie/1210>>. ISBN : 9782940655182. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.eie.1210>.

© Éditions Interroger l'éducation, 2021
Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

RÉSUMÉS

Ce livre propose une réflexion sur l'enseignement d'un sujet réputé difficile et impopulaire : la grammaire.

Comment motiver les élèves en grammaire et comment mettre en œuvre des démarches d'enseignement engageantes ?

Pour tester, dans sa pratique, des outils pour susciter la motivation des élèves, Sarah Gremion travaille avec des élèves de 10-11 ans sur la notion d'attribut du sujet.

Le livre propose une description précise des démarches d'enseignement mises en place, à partir desquelles tout enseignant ou stagiaire pourra se projeter dans son propre contexte de classe.

Optant pour un enseignement de la grammaire dosant induction et déduction, l'autrice encourage à expérimenter et à s'adapter, se documenter et oser.

De ce travail de terrain, l'autrice dégage cinq principes qui aideront les nouveaux enseignants à planifier des séquences didactiques en grammaire ; et qui aideront les élèves à entrer dans l'apprentissage, pour comprendre à quoi sert la grammaire.

SARAH GREMION

Après avoir obtenu son bachelor en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire, en 2015, puis le certificat en enseignement aux degrés préscolaire et primaire en 2016, Sarah Gremion a commencé à exercer en tant qu'enseignante à l'école primaire tout en poursuivant ses études. En 2018, elle a obtenu une maîtrise en enseignement primaire (MAEP) de l'Université de Genève. Elle continue d'enseigner dans une école primaire genevoise, en division moyenne.

Comment susciter
la motivation des élèves
pour la grammaire ?
Réflexions autour d'une
séquence didactique

Cahiers de la Section des sciences de l'éducation

Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation forment une collection scientifique où sont publiées des recherches menées par les enseignant·es et chercheurs/euses de la SSED, et des ouvrages issus de mémoires de maîtrise. Fondée en 1975, la collection s'adresse aux chercheurs/euses, formateurs et formatrices, enseignant·es, étudiant·es. Le catalogue est disponible sur unige.ch/fapse/publications-ssed

n° 143 Kilian Winz-Wirth

*Regards croisés sur la réforme du secondaire I à Neuchâtel :
points de vue pédagogiques, points de vue politiques*

n° 142 Olivia Vernay

*Du genre déviantes : politiques de placement et prise en charge
éducative sexuées de la jeunesse "irrégulière"*

n° 141 Ludovica Anedda

Controversies around educational projects for gender equality in Italy

n° 140 Saskia Weber Guisan

Engagement bénévole et développement du pouvoir d'agir

n° 139 Zakaria Serir

*Dites-nous pourquoi « ils » sont en difficulté à l'école : étude de la
représentation de la difficulté scolaire chez les enseignants genevois
du primaire*

Cahier n° 144

**Comment susciter
la motivation des élèves
pour la grammaire ?
Réflexions autour d'une
séquence didactique**

Sarah Gremion

Préface d'Ecaterina Bulea Bronckart

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Section des sciences de l'éducation

**Cent-quarante-quatrième numéro de la collection
Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.**

Publié avec le soutien de l'équipe de recherche GRAFE'MAIRE
de l'Université de Genève.

Publié par

Comité de rédaction des Cahiers et des Carnets
Section des sciences de l'éducation
Université de Genève
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
unige.ch/fapse/publications-ssed

Comité de rédaction

Maryvonne Charmillot (responsable), Nilima Changkakoti, Sylvia Coutat,
Joëlle Droux, Roland Emery, Valérie Hutter, Cecilia Mornata, Geneviève
Mottet, Manuel Perrenoud, Elena Pont, Glen Regard, Valérie Vincent.

Première édition septembre 2021
ISBN 978-2-940195-97-8

© 2021 Université de Genève

Tout apprenant est un constructeur.

Jean Piaget

À mon grand-père, avec qui j'aurais aimé partager ce travail. Merci de veiller sur moi, même depuis les étoiles.

À ce petit être qui grandit en moi et qu'il me tarde de rencontrer. Explore, fais des erreurs mais persévère toujours !

Remerciements

L'idée de transformer mon mémoire en ouvrage qui puisse être utile aux étudiants et futurs enseignants ne me serait jamais venue à l'esprit sans la suggestion de la Professeure Ecaterina Bulea Bronckart.

Je la remercie pour l'aide et le soutien qu'elle m'a apportés durant la réalisation de mon mémoire. Ses conseils et nos discussions m'ont permis d'approfondir mon analyse de l'enseignement de la grammaire et ont aiguisé mon intérêt pour cette thématique.

Elle m'a également donné le courage et la confiance qui pouvaient me faire défaut pour me lancer dans cette aventure.

Je remercie également Sylvia Coutat et Manuel Perrenoud pour leur bienveillance durant la réécriture du mémoire. Leurs remarques constructives m'ont fait prendre du recul, me permettant ainsi d'ouvrir et de compléter ma réflexion sur le sujet.

Je tiens également à remercier Glen Regard pour sa relecture minutieuse, sa patience et sa compréhension durant la dernière ligne droite.

Je remercie mes parents de m'avoir toujours motivée à donner le meilleur de moi-même et à ne jamais abandonner malgré les obstacles. Enfin, merci à mon mari de continuer de me soutenir dans mes projets toujours plus fous.

Sommaire

Préface	13
Repenser l'enseignement de la grammaire : une nécessité pour mieux l'enseigner	19
La grammaire renouvelée	23
Motivation et sens du travail scolaire comme facteurs d'apprentissage	55
Réflexions sur une séquence didactique	79
Entre théorie et pratique : cinq principes fondamentaux à retenir	103
Conclusion	135
Références bibliographiques	145
Table des matières	151

Préface

Ecaterina Bulea Bronckart

Professeure, Université de Genève

Comment motiver les élèves en grammaire et, partant, comment mettre en œuvre des démarches d'enseignement engageantes, tout en préservant un dispositif didactique réaliste, apte à assurer une structuration des contenus en conformité avec le programme et avec les attentes du degré scolaire concerné ? C'est la question centrale posée et traitée par Sarah Gremion dans ce travail.

Bien qu'il soit solidement ancré dans la tradition de l'enseignement de la langue, dans la configuration actuelle de la discipline « français », dans les programmes et dans les pratiques enseignantes, l'enseignement de la grammaire reste un véritable défi théorique et pratique. Les débats autour de cet enseignement concernent plusieurs de ses dimensions.

Ses finalités d'abord : pourquoi enseigner la grammaire ? À quoi sert-elle ? Quelle est l'utilité d'un apprentissage explicite des structures de la langue alors que l'usage de celle-ci, notamment de la langue première, témoigne à l'évidence de la mise en œuvre par les élèves d'un savoir grammatical pratique déjà présent ?

Les objets grammaticaux ensuite : que faut-il enseigner et quelle(s) théorie(s) linguistique(s) convient-il d'adopter ou de transposer à l'enseignement grammatical ? Quelles programmation et progression envisager, à différentes échelles, allant d'un cycle ou d'un degré à une séquence, voire à une période ? Quelle place et quelle importance accorder aux fameuses irrégularités, par rapport aux aspects plus réguliers de la langue ?

Puis, les démarches d'enseignement et les supports utilisés : comment enseigner la grammaire ? Quelles formes d'activités proposer ? Sur la base de quel corpus de phrases ou de textes ? Quelle est la place que doivent y occuper les textes littéraires ? Quel est le rôle des nouvelles technologies, étant donné les transformations que nous vivons quotidiennement et la place qu'y occupe le numérique ?

Enfin, le rapport aux normes : est-ce que la grammaire décrit les structures de la langue ou prescrit ce qu'il faut/ne faut pas dire et écrire ? La grammaire enseignée devrait-elle être descriptive ou prescriptive ?

En plus de ces questions, qui continuent aujourd'hui de faire l'objet de débats, non parce que l'on y aurait pas répondu, mais parce que les réponses divergent selon les contextes, les périodes et les points de vue, d'autres problématiques sont intimement liées à l'enseignement grammatical. Celles-ci ne sont pas immédiatement didactiques et concernent les représentations et les affects associés à la grammaire, souvent ancrés dans des souvenirs scolaires ou de formation. La grammaire a ainsi la réputation d'être un objet pénible, obscur, aride, ennuyeux, fait d'apprentissages par cœur de règles et de listes, de travail sur des fiches... certaines personnes gardant de leur parcours scolaire davantage ces souvenirs que les contenus effectivement enseignés.

Ce contexte général de l'enseignement grammatical peut désorienter ou décourager, mais peut aussi être envisagé comme un cadre fécond de problématisation, comme une opportunité de réflexion renouvelée sur le statut de la grammaire au sein de la discipline « français », comme une incitation à construire de nouvelles approches et de

nouveaux outils, à prendre part, en somme, à la reconception de cet enseignement. La question du sens à donner à l'enseignement grammatical apparaît ainsi comme une question centrale, aussi bien pour la recherche que pour la formation, en ce qu'elle condense et agence la plupart des dimensions mentionnées ci-dessus.

La recherche de Sarah Gremion présentée dans ce Cahier prend à bras le corps la plupart des questions évoquées et les aborde de manière interreliée, en les tissant en une construction réflexive personnelle, issue du travail préalable de son mémoire de master, mais repensée, à la fois dans la perspective de la confection d'un ouvrage et en mettant à profit l'expérience de l'exercice professionnel en cours. Comme il ressort du schéma présent dans l'introduction, le lecteur pourra suivre l'auteure dans son cheminement, qui allie analyse théorique rigoureuse et expérimentation pratique d'une séquence d'enseignement, ingénierie didactique et préoccupation pour la dimension de motivation des élèves, questionnement pédagogique et inscription de soi dans une démarche assumée de développement professionnel.

Au niveau théorique, l'analyse de Sarah Gremion a le mérite de clarifier les raisons d'être de la grammaire dite « rénovée », par une démarche accessible, qui met l'examen historique au service de la compréhension de la situation actuelle. On comprendra à la lecture de la première partie de l'ouvrage les facteurs qui expliquent la teneur et le contenu des principaux documents de prescriptions romands actuels, les caractéristiques et les limites des moyens d'enseignement en vigueur ainsi que les particularités des démarches d'enseignement grammatical plus récentes, à caractère inductif. Si elle est très informative, ponctuée d'encadrés synthétiques qui permettent le survol d'un thème (p. ex. l'évolution des moyens d'enseignement du français en Suisse romande entre les années 1970 et nos jours), cette partie met aussi en évidence les tensions constitutives de l'enseignement grammatical : décalage (voire contradiction) entre les visés de l'enseignement rénové et les moyens à disposition des enseignants ; décalage entre les démarches inductives en accord avec la rénovation, et

l'assurance mais aussi le temps nécessaire pour les mettre en œuvre (l'une et l'autre manquant parfois) ; rabatement sur des pratiques routinisées et « assurées », alors que celles-ci relèvent d'approches plutôt traditionnelles et déductives... qui s'avèrent peu motivantes pour les élèves, voire pour les enseignants eux-mêmes.

La deuxième partie de l'ouvrage enchaîne alors sur une analyse de la motivation, et du sens du travail scolaire plus généralement, comme facteurs d'apprentissage. La didacticienne de la grammaire s'enrichit d'un regard pédagogique et psychologique sur la motivation à apprendre et tente de déceler, au travers d'apports théoriques spécialisés, les indices de reconnaissance d'un élève motivé, les types de tâches qui constituent des vecteurs de motivation, ou encore les supports présentant un potentiel motivationnel, tout en examinant avec lucidité les avantages et les limites des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) ou encore des jeux. La réflexion explicite sur la notion de « sens du travail scolaire » permet de montrer le caractère processuel de cette notion, la place qu'y occupe la négociation, ainsi que la quête d'équilibre entre finalisation des tâches et formalisation des savoirs qui la caractérise.

Au niveau du dispositif d'ingénierie et de sa mise en œuvre, présentés dans la troisième partie, l'exposé de Sarah Gremion est riche d'enseignements à plusieurs égards. Outre la description précise du contexte de l'expérimentation, à partir de laquelle tout enseignant ou stagiaire pourra se projeter dans son propre contexte de classe, l'on se penchera de manière documentée sur un objet d'enseignement circonscrit, l'attribut du sujet. Le cœur de cette partie est constitué de la description de la séquence, sous deux facettes : la séquence planifiée, avec les supports et le déroulement prévu, et la séquence effectivement réalisée, rendant compte des modifications de la planification.

Sarah Gremion nous invite ainsi dans sa cuisine de conception et de mise en œuvre d'une séquence, pas à pas, avec des éléments concrets qui peuvent être utilisés en tant que tels ou transposés à l'enseignement d'autres objets, notamment aux classes et aux fonctions

syntaxiques. Cette partie montre ainsi le fait, parfaitement naturel mais parfois oublié, parfois source de « culpabilité », que le déroulement d'une leçon n'est jamais le décalque de la planification, que l'action enseignante ne se réduit pas à sa préfiguration. Cette dernière constitue un repère important, mais en aucun cas une carapace, l'interaction didactique contextualisée étant par définition en partie imprévisible et permissive aux facteurs contextuels concrets... dont la prise en compte d'indices de motivation chez les élèves.

De manière plus générale, et avec un souci explicite du destinataire de l'ouvrage, cinq principes fondamentaux qui se situent entre théorie et pratiques servent de fil rouge à l'analyse de l'ingénierie : T comme Tâches, S comme Supports, D comme Démarche de Découverte, S comme Sens des apprentissages grammaticaux, P comme posture de l'enseignant. Le lecteur pourra à la fois suivre Sarah Gremion dans sa classe et se projeter dans sa propre pratique, au travers des éléments d'analyse proposés, qui permettent souvent de se poser la question « dans mon contexte, dans ma classe, comment ferais-je ? ».

On soulignera pour terminer le réalisme et la lucidité des propos conclusifs : loin de se borner à vanter les mérites des approches inductives ou à critiquer les approches déductives, Sarah Gremion opte pour un enseignement de la grammaire dosant induction et déduction ; met en avant la nécessité de concevoir une progression à même d'assurer un « enseignement continué de la grammaire » ; encourage à expérimenter et à (s')adapter, à se documenter et à *oser*. C'est peut-être ce dernier mot qui est au cœur d'un enseignement grammatical qui (dé)montre son sens.

Repenser l'enseignement de la grammaire : une nécessité pour mieux l'enseigner

Nous le constatons souvent, notre société a bien changé et l'école a suivi le mouvement. Certaines disciplines scolaires – plus que d'autres – ont de la peine à « survivre » à ces changements tels que l'utilisation croissante des technologies dans notre quotidien. Face à ces évolutions, l'école doit de plus en plus se donner les moyens de concurrencer tous ces écrans et nouvelles technologies – ou de s'en servir à bon escient – pour maintenir la motivation des élèves et donner du sens à leurs apprentissages.

En effet, « l'école est donc devant cette difficulté : intéresser les élèves pour qu'ils s'engagent volontairement dans l'apprentissage » (Maulini, Perrenoud, & Vincent, s.d.). Susciter l'intérêt et la motivation des élèves est d'ailleurs une préoccupation centrale chez les enseignants débutants : les enquêtes en France montrent par exemple qu'entre 45% et 85% d'entre eux disent être fréquemment confrontés au manque d'intérêt des élèves (Maulini, 2007). Cet aspect de l'enseignement fût également mon « cheval de bataille » et c'est la raison

pour laquelle j'ai décidé de l'introduire dans mon sujet de mémoire (Gremion, 2018) pour la validation de mon master.

Ce livre a été rédigé sur la base de mon mémoire et de l'expérimentation qu'il présente. Lorsque la possibilité de faire de ce travail un ouvrage s'est présentée, il a fallu repenser toute l'organisation du mémoire pour le transformer : des éléments ont été retirés, des recherches théoriques sont venues étayer certaines idées, de nouvelles réflexions sont apparues et des choix concernant la rédaction du livre ont été effectués. La figure 1 illustre le cheminement proposé dans l'ouvrage.

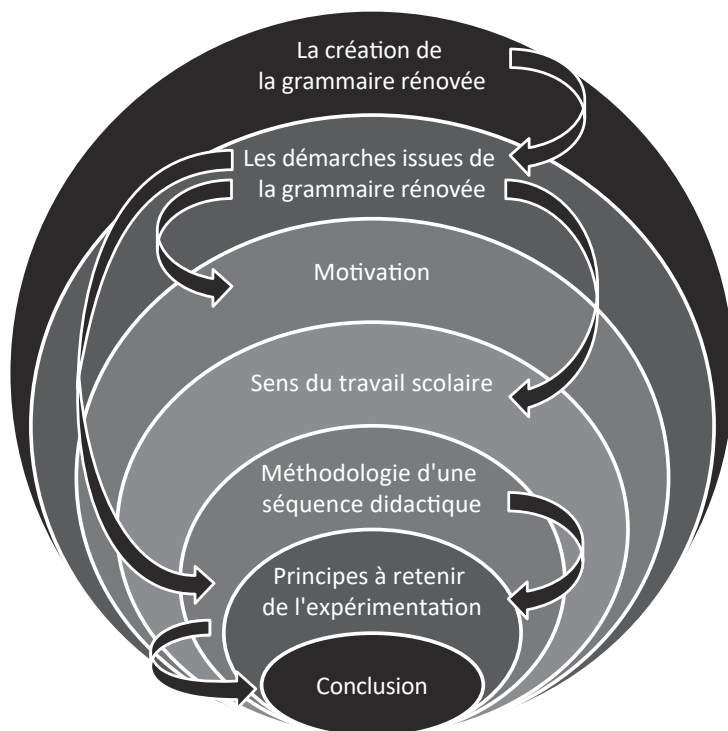


Figure 1. Plan de l'ouvrage.

L'expérimentation que j'ai réalisée sur le terrain m'a permis d'ouvrir les yeux sur des éléments qui me paraissent aujourd'hui essentiels dans ma pratique enseignante et qui pourraient – modestement – servir aux jeunes enseignants. Ce livre a donc pour objectif de donner des outils concrets aux étudiants en formation ainsi qu'aux jeunes enseignants. Il s'agit de leur montrer qu'il suffit de repenser la grammaire et la manière dont on l'enseigne pour être déjà soi-même plus motivé à l'enseigner et ensuite transmettre cet intérêt à ses élèves.

Pourquoi s'intéresser à la motivation à travers l'enseignement de la grammaire plus spécifiquement ? Cette composante du français n'est pas la plus passionnante pour la plupart des personnes... Eh bien justement, c'est ce qui faisait tout son intérêt pour le sujet de mon mémoire. En effet, qui n'a pas déjà remarqué, que ce soit durant les stages ou dans notre pratique d'enseignants, que la grammaire est généralement un fardeau pour les élèves mais aussi parfois pour les enseignants. Pour certains, il semble s'agir d'un objet d'enseignement certes obligatoire mais dont ils remettent en question l'utilité dans leur pratique effective et face au public d'élèves qu'ils ont aujourd'hui. Le typique et récurrent « mais ça ne va jamais servir dans ma vie de savoir ça ! » est parfois difficile à démentir... C'est peut-être là tout le problème !

Cette image de la grammaire – « poussiéreuse » et inutile – est souvent véhiculée par la société. Selon Bronckart (2004), l'enseignement des langues a toujours été objet de débats et on émet souvent un diagnostic de crise le concernant. Les interprétations des études PISA sont fréquemment à l'origine de ces inquiétudes, et rendent la situation toujours plus alarmante (Burger, 2010). On constate aussi que les élèves maîtrisent « médiocrement » les termes de grammaire (Bronckart, 2016, p. 16). La complexité de la grammaire, vraisemblablement combinée au peu d'engouement qu'elle suscite, serait telle que les élèves n'arriveraient pas à la maîtriser suffisamment bien. Un triste constat lorsque l'on connaît son importance dans la maîtrise globale du langage.

Sur le terrain, on s'en aperçoit assez rapidement : les élèves seront généralement plus enthousiastes à l'annonce d'une activité de mathématiques que d'une activité de français. En tant que jeune enseignant, on peut avoir tendance, au départ, à s'installer dans une utilisation ritualisée des manuels prescrits. Ces derniers faisant malheureusement peu appel aux démarches inductives, il demeure difficile de motiver les élèves dans une découverte inexistante.

Au fur et à mesure, on se rend effectivement compte que les élèves appliquent les règles grammaticales dans des exercices décontextualisés, un peu à l'image de robots, sans saisir le sens de ce qu'ils font. L'enseignant débutant peut alors être un peu « bloqué » s'il ne cherche pas à questionner davantage ses collègues sur d'autres démarches ou tout simplement s'il ne revient pas aux prescriptions de l'enseignement de la grammaire et se questionne sur la manière de les mettre en œuvre.

C'est à cet itinéraire de découverte que je vous invite.

La grammaire rénovée

Afin de mieux comprendre les enjeux des transformations de la grammaire, un bref historique de son enseignement sera dressé. Ensuite, les limites de la grammaire traditionnelle, puis les principes de la grammaire rénovée seront décrits. La transcription de cette nouvelle grammaire dans les prescriptions officielles et les manuels sera également présentée. Nous terminerons par un exposé des différentes démarches créées à partir des principes de la grammaire rénovée.

La nécessité d'une nouvelle grammaire

Au regard d'une société changeante, l'école évolue et les disciplines scolaires s'adaptent comme elles peuvent. Le français, et plus particulièrement la grammaire, ne fait pas exception. Elle a subi de nombreux changements au fil des années tant dans la manière de l'enseigner que dans la définition de son rôle. D'un enseignement décontextualisé

et centré sur les exceptions de la langue, nous sommes passés à une approche plus intégrée dans l'usage de la langue, qui définit plus clairement la grammaire comme un outil de communication.

Historique de l'enseignement de la grammaire

Au départ : une langue unique

On considère que la grammaire codifie les structures de la langue et que c'est une condition au développement des connaissances et des capacités langagières. Le latin est considéré comme la langue unique.

Naissance de la Grammaire de Port-Royal (Renaissance)

Selon cette grammaire, il s'agit de développer simultanément ce qu'on appelle les « capacités de pensée » et les « capacités langagières ». Cette nouvelle approche crée alors la grammaire scolaire traditionnelle.

Maîtriser la grammaire afin d'accéder à la lecture et à la culture

Pour beaucoup d'auteurs, la Grammaire de Port-Royal n'étant pas adéquate à une utilisation en classe, les grammaires scolaires se sont mêlées à des grammaires dites « normatives ». Ce type de grammaire va donner lieu à une langue « idéale » utilisée par les « grands » auteurs. L'enseignement est alors pensé ainsi : un entraînement avec des exercices de grammaire et des lectures dans le but de maîtriser les règles grammaticales afin d'atteindre l'objectif final, accéder aux « bons » auteurs. Dans cette conception, l'étude des situations de communication « réelles » est laissée de côté. Le maître, quant à lui, a pour fonction d'assurer le caractère indiscutable des règles grammaticales face aux élèves en adoptant un enseignement déductif.

La création d'une nouvelle configuration jugée « utopiste »

Quelques auteurs préfèrent réfuter le principe de langue unique et considérer les variations et la diversité de la langue.

Comenius (1657) et le développement d'écoles publiques

L'objectif est de lutter contre l'élitisme et ainsi donner à l'école une mission de socialisation égalitaire des individus. D'après Comenius, il était nécessaire de prendre en considération les capacités des enfants pour apprendre ainsi de leurs centres d'intérêts. C'est donc le schéma suivant qui est mis en avant : observation, conceptualisation puis généralisation sous forme de règles lorsque c'est possible et utile.

Une grammaire moderne inspirée de la nouvelle configuration

Il s'agit de développer la maîtrise des formes textuelles, orales, et écrites que l'enfant aura à utiliser dans sa vie sociale. Une fois cet objectif atteint, il est possible de se concentrer sur l'accès à la littérature. Plus concrètement, cela consiste à se focaliser dans un premier temps sur les variations de la langue d'usage, de les observer afin d'en dégager, par induction, des savoirs grammaticaux.

Un décalage intention/pratique et le retour à la première configuration

Pour répondre aux exigences du secondaire – qui s’inscrivaient dans une approche de l’enseignement de la grammaire du type de la première conception de Port-Royal – l’école primaire publique va revenir à un enseignement traditionnel voire scolastique.

Une nouvelle révision de l’enseignement grammatical

Le constat d’une absence de démocratisation quant à l’enseignement de la grammaire va participer à faire naître une volonté de repenser la grammaire et de préconiser une démarche de type inductive.

D’après Béguelin (2000), Bronckart (2001, 2016),
Bronckart, Bulea, et Pouillot (2005), et Genevay (1994).

Une définition de la grammaire traditionnelle

Bronckart (2001) explique que la grammaire traditionnelle s’inscrit dans une « logique de déduction » (p. 3). Selon cet auteur, la première étape consiste à enseigner des règles grammaticales ainsi que des définitions que les élèves doivent mémoriser. L’observation d’exemples permettant d’illustrer les règles apprises est ensuite proposée aux élèves. Les élèves continuent leur « apprentissage » en s’entraînant à travers des exercices répétitifs pour arriver à une maîtrise des règles. Finalement, il s’agit de « recevoir des connaissances et les appliquer » (Genevay, 1994, p. 55) et l’enseignant évalue les élèves sur leur connaissance des règles.

À cela s’ajoute un objectif « culturel traditionnel » de la grammaire : « analyser la langue pour analyser le monde et ainsi développer les capacités de « pensée » de l’élève » (Bronckart, 2001, pp. 15–16). Autrement dit, on pense qu’analyser le fonctionnement de la langue devrait permettre d’acquérir des compétences langagières réflexives et descriptives de l’environnement qui nous entoure. Bronckart (2001), Bulea Bronckart (2015), Paret (1992), Béguelin (2000), et Genevay (1994) mettent en avant quelques limites de la grammaire traditionnelle, que nous résumerons en cinq points.

Un manque de précision d’abord : Bronckart (2001) constate que les définitions ne distinguent pas la nature, la fonction, ou encore le

sens d'une notion grammaticale. Ce manque de précision est problématique pour les élèves (Bulea Bronckart, 2015). Béguelin (2000) rejoint cette idée et considère, elle aussi, que les notions sont « mal définies et parfois contradictoires » (p. 70).

Un manque d'organisation : la grammaire traditionnelle ne donne pas l'image de la langue comme le système qu'elle est réellement. En effet, Bronckart (2001), tout comme Béguelin (2000), explique qu'elle ne présente pas les « différents niveaux d'organisation de la langue (mots, catégories, groupes, fonctions, etc.) » (p. 2). Bulea Bronckart (2015) relève que les notions grammaticales ne sont pas indépendantes, ou isolées les unes des autres et qu'il existe des liens ainsi que des rapports entre elles. Or, dans le cas de la grammaire traditionnelle, les élèves n'ont pas la possibilité de percevoir la grammaire comme un système hiérarchisé. Cette conception pourrait justement les aider dans leur compréhension du fonctionnement de la langue.

Une focalisation sur les irrégularités de la langue : d'après Bronckart (2001), la grammaire traditionnelle tend à délaisser la description des régularités dans la composition des phrases et préfère mettre en avant les exceptions de la langue. Mettre en avant ces régularités permettrait d'avoir un aperçu des règles grammaticales dans leur globalité.

Un traitement séparé de la grammaire et de la production/compréhension : à travers l'approche traditionnelle, on vise une maîtrise abstraite de la grammaire, qui devrait ensuite être utilisée dans la production et dans la lecture/compréhension. De ce fait, grammaire et expression sont deux objets distincts qu'il ne convient pas de « mélanger » (Bulea Bronckart, 2015). Cet aspect contribue à rendre l'enseignement dénué de sens car aucun lien n'est fait entre les savoirs grammaticaux appris et leur utilisation dans le discours. Bronckart (2001) ajoute que les notions acquises « paraissent inutiles » (p. 2) et non remobilisables dans les tâches d'expression ou de compréhension de texte. On présente d'ailleurs aux élèves des corpus de textes provenant d'œuvres littéraires, qui ne correspondent pas à la réalité des discours auxquels l'école devrait préparer les élèves. Quel sens

peut-on alors donner aux règles et notions grammaticales si l'on ne permet pas aux élèves de percevoir leur utilité dans leurs discours ?

Un étiquetage décontextualisé enfin : d'après Paret (1992) et Genevay (1994), la grammaire traditionnelle ne se concentrait que sur la reconnaissance des mots. Paret (1992, p. 32) précise que cette idée de « simples étiquettes verbales apposées aux choses » (cité par Bronckart, 2016, p. 19) n'est absolument pas suffisante, dans la mesure où « nommer n'est pas maîtriser ». Effectivement, reconnaître une notion grammaticale ne signifie pas que l'on est capable de l'utiliser de manière adéquate ou que l'on a compris son fonctionnement. Dans ce sens, Brunot (1908) explique bien la nécessité de revoir les démarches pédagogiques d'enseignement dans leur globalité : « ce n'est pas qu'on enseigne trop peu la grammaire, c'est qu'on l'enseigne mal (Brunot, 1908, p. 3) » (Bronckart, 2016, p. 8).

Les objectifs actuels de la grammaire rénovée

Un projet de rénovation du français¹ dans sa globalité a été mené afin de « mieux » enseigner la grammaire. Bronckart (2016) met en lumière l'objectif principal de l'enseignement rénové de la grammaire : développer des compétences grammaticales dans le but de pouvoir analyser la langue, compétences qui seront à leur tour mobilisées afin de maîtriser les capacités d'expression. Bronckart distingue également deux « finalités » (p. 21) des compétences grammaticales dans ce contexte de rénovation qui se regroupent pour former l'objectif central de la grammaire rénovée cité plus haut.

La première finalité concerne « les objectifs et démarches dits de libération » (p. 3). Il est important que les enseignants présentent des situations de communication suffisamment variées afin que les élèves puissent maîtriser les « différentes variétés de français oral et écrit » (p. 3). L'idée sous-jacente est de permettre aux élèves « de communi-

1. Seule la grammaire sera abordée ici mais plus d'informations sont disponibles sur l'entièreté de la réforme dans Gremion (2018).

quer efficacement dans diverses situations pratiques d'interaction » (Bulea Bronckart, 2015, p. 21). D'après Béguelin (2000), cela implique de laisser de côté les « exercices déconnectés de la sensibilité et de l'affectivité de l'enfant où le langage fonctionne en quelque sorte à vide » (p. 72). L'objectif n'est donc plus de pouvoir lire et comprendre de « grands » auteurs, mais bien de pouvoir utiliser les savoirs langagiers, en situation, dans la vie quotidienne. La visée de l'école retrouve alors tout son sens dans la formation de futurs citoyens capables de communiquer et d'exprimer leurs pensées.

La seconde finalité concerne « les objectifs et démarches dits de structuration » (p. 3). Il s'agit également de développer chez les élèves une compétence d'analyse réflexive de la langue. Pour réaliser cet objectif, la grammaire rénovée s'est appuyée sur deux théories linguistiques : le structuralisme américain et la grammaire générative et transformationnelle.

Théorie du structuralisme

D'après le structuralisme issu de la théorie de Ferdinand de Saussure, il est préconisé de réaliser des manipulations sur des segments de phrases (découpage, suppression, déplacement, remplacement, etc.) dans le but de mettre en avant leurs « propriétés structurales et fonctionnelles » (Bronckart, 2001, p. 7).

Dans le structuralisme américain de Bloomfield (1970), une méthode d'analyse distributionnelle est utilisée. Sous cet angle d'analyse, l'élément central est le corpus : des énoncés dits réels qui devraient permettre de tester la validité des règles découvertes à partir de l'étude de ce corpus.

L'analyse distributionnelle comporte un intérêt notable car elle permet la « classification des catégories d'unités sur des bases méthodologiques précises » (Besson, Genoud, Lipp, & Nussbaum, 1979, p. 334).

La grammaire générative et transformationnelle consiste à comprendre l'organisation du système dans son ensemble. Cette idée implique de réaliser des transformations du système, telles que les procédés de substitution, déplacement, addition, effacement sur le corpus de texte (Bronckart, 2001).

Selon Besson, *et al.* (1979), la rénovation va surtout prendre appui sur le structuralisme américain de Bloomfield (1970), en utilisant la méthode d'analyse distributionnelle. Au niveau de la grammaire générative et transformationnelle, c'est sur la base des travaux de Chomsky (1957, 1965) que la rénovation va principalement s'appuyer.

En Suisse romande, les principes de la grammaire générative ainsi qu'une partie de l'analyse distributionnelle de Harris (Canelas-Trevisi & Schneuwly, 2009, p. 37) sont retenus. Plusieurs éléments sont utilisés dans le cadre de la grammaire rénovée, notamment cette idée « d'identification et de classement des unités et des structures » (p. 20) à partir de laquelle on peut préciser les différences entre les niveaux de ce nouveau classement : classes grammaticales, groupes, fonctions, valeurs sémantiques et fonctions textuelles (Bulea Bronckart, 2015). Cette seconde finalité viendrait outiller « la mise en œuvre des quatre types de savoirs [...] : savoir parler, savoir écrire, savoir écouter, savoir lire » (Bulea Bronckart, 2015, p. 21). Ainsi, comme l'avance Béguelin (2000), la grammaire « s'articule à l'activité de communication » (p. 72). Chartrand (2009) précise également qu'il « faut donc plus qu'une approche utilitaire et instrumentale de la langue [...]. Il faut permettre à l'élève de comprendre l'essentiel des mécanismes syntaxiques en jeu, ce qui requiert aussi une approche réflexive de la langue » (p. 14).

Entre les deux finalités de la grammaire : un objectif central

Bulea Bronckart (2015) parle d'un « enseignement intégré » (p. 14) des deux versants de la grammaire. Il s'agirait alors de « coordonner deux objectifs apparemment opposés dits de libération de la parole et de structuration de la langue » (Bronckart, 2001, p. 42). Cependant,

bien que cela puisse sembler contradictoire, Bronckart (2016) explique que pour pouvoir articuler les deux objectifs de la grammaire, il est important de les traiter séparément dans un premier temps, mais de finalement garder à l'esprit qu'ils devraient être considérés comme interdépendants.

Cette volonté d'entretenir une relation d'interdépendance entre structuration et expression fait débat par son manque de clarté et de consensus. Au-delà de ces conflits, Chartrand (2009) souligne qu'il s'agit d'atteindre « la maîtrise des règles de construction des phrases et des textes ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques [...] dans la perspective de développer des compétences en lecture, en écriture, et en communication orale des élèves » (p. 13). Les enseignants interrogés dans le cadre du mémoire – désignés ci-après par E1, E2 et E3² – semblent d'ailleurs avoir bien saisi la complexité de l'enseignement de la grammaire.

D'après E1, la grammaire est un outil primordial d'expression : c'est « une dimension du français qui t'aide quand même à mieux t'exprimer, qui aborde quand même pas mal la syntaxe de tes phrases ». D'après E2, la grammaire permet de donner du sens aux phrases et au langage : « Souvent les enfants, [...] ils s'expriment et ils placent les mots mais sans vraiment savoir le pourquoi et du coup c'est un travail approfondi sur le français en général ». E2 et E3 partagent l'idée que grâce à la grammaire il est possible de « décortiquer les phrases »

2. Afin de contextualiser le discours des enseignants interrogés, nous décrivons ici brièvement la méthodologie suivie. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec trois enseignants, selon un canevas d'entretien prédéfini regroupant les questions selon trois grands axes : leur position vis-à-vis de la grammaire de manière générale ; leur pratique effective ; les dispositifs d'enseignement qu'ils utiliseraient pour traiter la notion d'attribut du sujet. L'échantillonnage était basé sur deux critères : être enseignant au primaire, ayant actuellement ou ayant eu une classe de 7PH, étant donné que l'ingénierie didactique se déroulait avec ce degré. Finalement, les entretiens ont été réalisés avec deux enseignants ayant une classe de 7PH (E1 et E2) et un enseignant ayant une classe de 8PH, mais qui avait souvent eu des 7PH auparavant (E3). E1 était un enseignant débutant, E2 une enseignante en milieu de carrière, E3 un enseignant en fin de carrière.

(E2), et qu'il s'agit « d'une structure, ça permet l'organisation d'une langue, de mettre en évidence les éléments grammaticaux » (E3). La comparaison réalisée par E2 avec les mathématiques est intéressante et montre également le degré d'importance de la grammaire :

C'est comme pour les maths, l'apprentissage des calculs, les techniques pour arriver, par exemple, pour la division, c'est de savoir, comprendre pourquoi on partage, avant de faire l'algorithme. Pour moi le français et entre autres la grammaire c'est ça aussi. C'est analyser en profondeur, pour mieux comprendre aussi, les phrases telles quelles.

Ainsi, il semblerait que la grammaire, par ses divers enjeux, présente un intérêt considérable pour la maîtrise du français et pour les enseignants du primaire.

Les critiques de la grammaire traditionnelle ont permis de mettre en lumière de nouveaux principes jugés fondamentaux pour l'enseignement de la grammaire. L'articulation entre la maîtrise des règles structurelles de la langue et leur utilisation au service de la communication est effectivement fondamental pour la grammaire rénovée. Une attention particulière quant à la manière de donner plus de sens aux activités est également relevée comme étant un point central. Sur le terrain, les enseignants interrogés semblent mettre en place cette nouvelle grammaire.

Cependant, certains d'entre eux relèvent quelques difficultés, notamment des moyens d'enseignement pas toujours en adéquation avec cette nouvelle grammaire. Afin de mieux comprendre la réalité décrite par ces enseignants, il s'avère nécessaire de se questionner davantage sur la manière dont les prescriptions officielles et les manuels intègrent la grammaire rénovée.

La grammaire rénovée dans les prescriptions officielles

Au regard du discours des enseignants interrogés, il est effectivement intéressant d’observer comment les prescriptions officielles tiennent compte – ou pas – de la grammaire rénovée. Ces documents prescriptifs se veulent être des lignes directrices vers une mise en œuvre, sur le terrain, des principes de la grammaire rénovée. Au fil de cette partie, nous ferons référence à divers termes ou abréviations helvétiques dont les définitions figurent ci-dessous.

Terminologies et abréviations helvétiques

Plan d’études romand (PER)

Ce document détermine un projet global de formation de l’élève mis en place dès 2011. Il recense, pour chaque discipline, les objectifs à atteindre ainsi que les compétences visées pour chaque degré scolaire. Il s’inscrit dans le contexte de l’Accord Harmos.

Harmos

L’Accord intercantonal sur l’harmonisation de la scolarité obligatoire, signé en 2007, a pour but d’uniformiser les objectifs de l’enseignement et les structures scolaires pour tous les élèves des cantons de Suisse romande.

CIIP

Conférence intercantonale de l’instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Elle est composée des ministres en charge de l’éducation, qui travaillent au sein de la CIIP sur la coordination et l’harmonisation intercantonale dans les domaines de la formation et de la culture.

Les Moyens d’enseignement romands (MER)

Les livres, cahiers et autres supports officiels ou recommandés pour enseigner les diverses disciplines en respectant les objectifs du PER. Ils sont publiés par la CIIP en collaboration avec des éditeurs suisses et étrangers.

Moyens COROME

Des ressources d’enseignement (manuels et fiches) de français et de mathématiques créés dans l’optique d’une cohésion et d’une cohérence de l’enseignement entre les cantons. Ils sont édités par la Commission romande des moyens d’enseignement (COROME).

Français I

Les activités qui concernent la production et la compréhension écrite et orale.

Français II

Les activités qui concernent la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, et la conjugaison.

La grammaire dans le Plan d'études romand

Dans le PER (CIIP, 2010a, b), la grammaire fait partie d'une des « quatre grandes finalités » de l'enseignement du français (p. 7). Au sein de la finalité « Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues », les objectifs sous-jacents relevés ci-dessous témoignent d'une volonté de s'inscrire dans les principes de la grammaire rénovée :

- Les outils doivent permettre « d'utiliser la langue de manière adéquate dans les situations de communication auxquelles les élèves sont confrontés ».
- Il est important de « maîtriser [...] les règles de fonctionnement [...] pour elles-mêmes et dans le cadre de la compréhension et de la production de textes ».
- Les élèves doivent être capables de « mieux comprendre les mécanismes de la communication » à partir de l'analyse des intentions et du sens des pratiques langagières.
- Finalement, les élèves devraient pouvoir « utiliser la langue dans le respect des règles et des normes correspondant à une situation [de communication], en mobilisant [leurs] connaissances ».

Les précisions du document d'orientation

En 2006, la CIIP fait paraître le document d'orientation à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de Suisse romande visant à éclaircir les objectifs de l'enseignement du français à l'école primaire – des objectifs qui jusque-là semblent ne pas avoir été suffisamment précis pour être mis en place. Parmi les éléments du document, trois points ont retenu notre attention.

Vers une articulation des finalités de l'enseignement du français

La CIIP donne à voir trois finalités « étroitement imbriquées » de l'enseignement du français : « apprendre à communiquer/communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue, construire des références culturelles » (CIIP, 2006, p. 9).

C'est surtout la deuxième finalité qui est intéressante ici car elle est centrée sur la maîtrise des « outils nécessaires à la réflexion sur le fonctionnement de la langue et de la communication » (p. 9) permettant aux élèves d'utiliser la langue à bon escient et de savoir l'analyser. Les auteurs de ce document estiment que ces trois finalités n'ont pas la même importance, la première finalité (capacité de communication) étant prioritaire.

Ainsi, les deux autres finalités sont « complémentaires mais indispensables à une communication réussie » (p. 10). Autrement dit, bien qu'elles demeurent hiérarchisées, ces finalités sont interdépendantes, ce qui correspond bien aux principes de la rénovation dans son ensemble. La figure 2 permet de bien visualiser cette articulation.

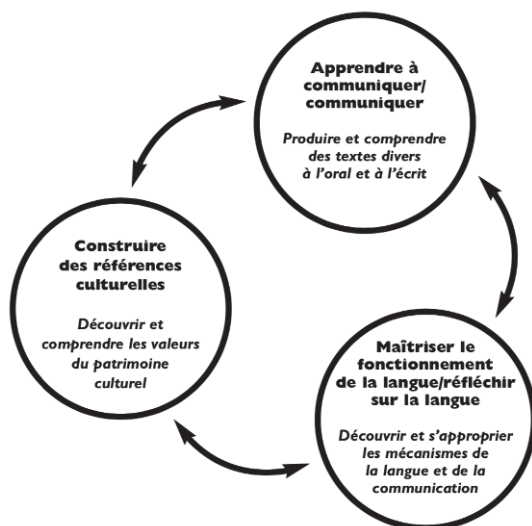


Figure 2. Les finalités de l'enseignement du français (CIIP, 2006, p. 10).

L'enseignement spécifique de la grammaire

Les auteurs décomposent le domaine « grammaire au sens large » en quatre sous-domaines : « grammaire au sens étroit, conjugaison, lexicale (vocabulaire) et orthographe » (p. 29). Nous nous focaliserons essentiellement sur l'axe grammatical, étant donné que c'est une notion grammaticale qui a été choisie pour la création de la séquence didactique. Les auteurs définissent des objectifs prioritaires pour tous les axes.

Pour la grammaire, cela consiste à donner aux élèves les outils nécessaires à la production/compréhension de la langue, ces outils étant alors « au service des deux autres finalités du français (aptitude à communiquer et à construire des références culturelles) » (p. 29). Dans cette optique d'approche intégrée, des « buts utilitaires de l'enseignement de la grammaire » sont notamment définis :

- « la maîtrise des règles de l'expression écrite (gestion de la temporalité verbale dans un texte long, reprises nominales et pronominales, etc.) » (p. 30).
- « la maîtrise des correspondances graphèmes–phonèmes et des règles de l'orthographe grammaticale (accords, morphologie verbale, etc.) » (p. 30).

Au niveau des démarches, les auteurs préconisent de « proposer des activités de grammaire de la phrase et du texte ancrées dans les activités communicatives ou spécifiques selon les besoins » (p. 29). Cela impliquerait donc de partir « de la réflexion à propos de la langue et de la communication, aux activités systématiques de manipulation et de réflexion » tout en utilisant un vocabulaire « commun » (p. 29) qui permettrait aux élèves de maîtriser les règles (CIIP, 2006). L'objectif d'un tel cheminement serait finalement de construire une « boîte à outils » (p. 31) que les élèves puissent utiliser à travers les activités, et remobiliser dans la production/compréhension de discours oraux/écrits.

La grammaire dans les moyens d'enseignement

À l'image de l'évolution de l'enseignement de la grammaire, les moyens d'enseignement mis à disposition ont subi de nombreux ajustements.

Évolution des moyens d'enseignement de la grammaire

Maîtrise du français (1979)

Issu de la grammaire rénovée, *Maîtrise du français* souhaitait que les activités de structuration soient « au service » des activités de communication. Cependant, Betrix Koehler et Panchout-Dubois (2010) relèvent que cette articulation n'était pas directement présente dans les moyens, et qu'elle était à la charge des enseignants, qui n'ont pas tardé à demander des moyens d'enseignement compatibles avec la rénovation.

Moyens COROME (1996)

Ils « concernent quasi uniquement la grammaire de la phrase, l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison » (Betrix Koehler & Panchout-Dubois, 2010, p. 115). Le travail de structuration de la langue semblait dominer celui d'expression, que les brochures devaient pourtant favoriser.

Betrix Koehler et Panchout-Dubois rapportent qu'une « enquête menée en Suisse romande (de Pietro, *et al.*, 1993) met clairement en évidence le besoin, pour les enseignants, de disposer de moyens d'enseignement en expression orale et écrite ».

S'exprimer en français (2001)

Une dizaine d'années après les Moyens COROME, Dolz-Mestre, Noverraz, et Schneuwly (2001) créent un nouveau moyen « permettant de travailler les différentes opérations de la production orale et écrite » (Betrix Koehler & Panchout-Dubois, 2010, p. 116).

Contrairement à *Maîtrise du français*, *S'exprimer en français* réussit l'articulation entre la production textuelle et les savoirs sur la langue dans le domaine de la grammaire textuelle.

Allal, *et al.* (2001) repèrent ici « un curriculum spiralaire dans lequel les savoirs sur la langue sont convoqués par le travail d'écriture et font également l'objet d'un travail spécifique » (cité par Betrix Koehler & Panchout-Dubois, p. 116). Néanmoins, il faut encore trouver une manière de permettre aux élèves de construire les « notions de grammaire de la phrase » (p. 116).

Des moyens d'enseignement inadaptés à la réalité actuelle

Les moyens des années 1980 ne seraient « plus adaptés à la réalité d'aujourd'hui, ni sur le plan linguistique, ni sur le plan psycholinguistique » (p. 116). En effet, le vocabulaire utilisé couramment à l'époque n'est plus tout à fait le même

aujourd'hui – par exemple, les élèves n'ont généralement aucune idée de ce qu'est une cassette – et les termes utilisés pour désigner les fonctions grammaticales ont parfois changé. Finalement, ces moyens présentent une réalité décalée de celle des élèves. Comment accorder du sens à une activité si cette dernière ne reflète pas notre réalité ?

Recours à des moyens actuels et déjà existants :

Mon Manuel de français (2010) et Île aux mots (2010)

Au regard de l'apparition des nouvelles démarches d'enseignement (démarches inductives) et à la suite des travaux du Groupe de référence du français (GREF), le besoin d'avoir recours à de nouveaux moyens d'enseignement est une nouvelle fois apparu.

Des ouvrages qui existaient déjà dans le monde francophone ont été sélectionnés selon des critères précis. C'est la collection *Mon manuel de français* qui a été jugée la plus pertinente à utiliser dans le cadre de l'enseignement genevois. La collection *Île aux mots* a été jugée en « non-adéquation » selon les experts, à cause de « la profusion de notions grammaticales et l'omniprésence d'une terminologie traditionnelle » (Betrix Koehler & Panchout-Dubois, 2010, p. 119). Ce moyen d'enseignement a tout de même été choisi, dans le but d'être une « alternative à *Mon manuel de français* » (p. 119).

Bulea Bronckart (2015) met également en évidence un aspect problématique des moyens d'enseignement actuels : elle observe que c'est davantage l'idée selon laquelle la grammaire est au service de la production-compréhension – et uniquement dans ce sens – qui prédomine.

Afin d'étudier plus précisément les moyens d'enseignement préconisés actuellement pour enseigner la grammaire au regard des principes de la grammaire rénovée, nous nous appuyerons sur les descriptions de ces manuels fournies sur le site des ressources pour les enseignants, *Disciplines EP* (DIP, 2016).

Mon Manuel de français (MMF)

MMF est présenté comme un « moyen officiel », bien que dans la pratique il reste peu utilisé, comme en témoignent d'ailleurs les enseignants interrogés. En effet, dans leurs propos, *MMF* ressortait comme le moyen d'enseignement le moins utilisé, voire non utilisé.

Le site Internet précise que « chaque unité, construite autour d'un projet de communication, se décline en quatre compétences langagières : dire, lire, écrire, fonctionnement de la langue ». On se situe donc bien,

a priori, au cœur des volontés de la rénovation du français. En effet, *MMF* traiterait de manière simultanée d'activités d'expression et de structuration de la langue, sans qu'il n'y ait de hiérarchisation. De plus, l'étude du français est ancrée dans d'autres disciplines scolaires, ce qui est plutôt novateur et pertinent au niveau du sens donné par l'élève car cela permettrait de susciter son intérêt et de le faire « entrer » dans l'activité.

Si l'on se penche davantage sur la partie *Fonctionnement de la langue* du guide pédagogique, on remarque que les concepteurs s'inscrivent dans une « perspective instrumentale : ce qu'il faut enseigner, c'est comment les connaissances grammaticales et lexicales interviennent dans les processus de lecture et d'écriture » (Bourdin, *et al.*, 2010, p. 8). Nous sommes donc bien loin des leçons traditionnelles de la Grammaire de Port-Royal. Les auteurs lui préfèrent un enseignement utilitariste de la structuration de la langue, c'est-à-dire que les élèves devraient expérimenter avant d'en tirer des conclusions et non pas apprendre par cœur une règle puis l'appliquer. L'objectif est ici que les élèves sachent mobiliser leurs connaissances sur le fonctionnement de la langue dans leur discours écrit et oral ainsi que dans la lecture.

D'après Betrix Koehler et Panchout-Dubois (2010), l'avantage de ce manuel réside dans le fait que l'apprentissage repose sur « des situations-problèmes explicitement formulées aux élèves sous forme de questions » (pp. 119–120). Par rapport à la terminologie, elle correspond bien à ce qui a été retenu en Suisse romande et « à ce que les psycholinguistes identifient comme capacités des élèves du primaire » (p. 119).

Bien que le manuel ait fait l'objet de nombreuses modifications pour être en adéquation avec la « réalité des élèves romands » (p. 119), un aspect demeure problématique : le manque de diversité des exercices visant la maîtrise du fonctionnement de la langue. Il s'agit d'ailleurs d'un point relevé par les enseignants interrogés dans le mémoire, notamment E1 : « certains points de théorie, j'ai l'impression qu'ils n'existent pas dedans », « je trouve qu'il manque quand même quelque chose avec *MMF* ».

L'Île aux mots (IAM)

Au même titre que *MMF, l'Île aux mots* (Bentolila, et al., 2010) est lui aussi considéré comme un moyen d'enseignement officiel. Sa description montre à première vue que l'enseignement de l'expression et celui du fonctionnement de la langue semblent complètement séparés et qu'aucune articulation n'est visible. Étonnamment, lorsque l'on s'attarde sur le guide pédagogique relatif à *l'IAM*, l'introduction du manuel du maître débute avec un titre qui semble en adéquation avec les finalités de la rénovation du français : « Articuler tous les domaines du français » (p. 5).

Les auteurs expliquent qu'ils visent une « maîtrise globale de la langue » (p. 5), à travers la maîtrise des « trois grands domaines de l'activité langagière – langage oral, écriture, lecture » (p. 5) et des « apprentissages réflexifs » désignant l'axe de structuration de la langue. Ils précisent également que « les apprentissages réflexifs sont au service de l'activité langagière et non l'inverse » (p. 5), ce qui ne correspond pas tout à fait à l'articulation décrite plus haut et aux nouvelles orientations de la grammaire rénovée. Les auteurs tentent tout de même de nuancer leur discours dans la suite de la présentation : « il n'est pas souhaitable de privilégier exagérément les activités réflexives. Il faut en permanence mesurer le risque de désincarner, de « fossiliser » les apprentissages réflexifs » (p. 5).

Dans la suite de l'introduction, les auteurs présentent une organisation en « deux parties » : « l'expression orale et écrite » et « l'étude de la langue » qui sont toutefois reliées par des « passerelles » (p. 6). Celles-ci permettent de chercher dans un texte de lecture des terrains d'application à « la réflexion fonctionnelle » en grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire afin que celle-ci ne soit pas « désincarnée » ou dans l'autre sens, « de passer d'un projet d'écriture à une leçon centrée sur le fonctionnement de la langue afin d'indiquer aux élèves les outils langagiers à mobiliser lors de leur travail de production écrite » (p. 6).

Selon Betrix Koehler et Panchout-Dubois, (2010), le manuel « propose un important choix de textes majoritairement issus de la

littérature de jeunesse, bien adaptés aux élèves » (p. 119), donnant ainsi davantage de sens au corpus de textes utilisé par les élèves. Un aspect négatif est cependant relevé : « la profusion de notions grammaticales et l'omniprésence d'une terminologie traditionnelle rend difficile l'usage de la collection dans les classes de l'enseignement primaire » (p. 119).

Bien que *Maîtrise du français* ait laissé place à de nouveaux moyens, de nombreux enseignants utilisent encore les « anciennes » fiches COROME (1996) afin de compléter les nouveaux manuels. En effet, deux des enseignants interrogés (E2 et E3) semblent être d'accord sur le fait que le moyen COROME est plus « complet » (E2) que les moyens d'enseignement actuels. E3 explique avoir tenté d'utiliser *IAM* et *MMF* plus régulièrement, mais qu'il est finalement « revenu aux moyens COROME » en pointant, comme E3 le manque d'exercices dans les nouveaux outils. Il semblerait que de tout temps les manuels n'aient pas suffi pour atteindre les objectifs de la grammaire en vigueur. Cela reflète la difficulté des enseignants à s'approprier les ressources et les séquences didactiques proposées. Ce point sera repris et approfondi à la suite de la définition de la grammaire rénovée et des démarches didactiques qu'elle implique.

Une tension importante est donc bien visible entre les intentions d'enseignement et les moyens mis à disposition pour enseigner. Les nouveaux manuels semblent être choisis pour leur adéquation avec l'idée d'un « emboîtement » entre structuration et communication. Bien que cela soit généralement le cas, les enseignants les jugent incomplets et s'en remettent à d'anciennes fiches, certes plus « traditionnelles » mais selon eux plus efficaces. D'autres introduisent à leur manière les notions afin d'être en cohérence avec les démarches préconisées. Mais qu'en est-il de ces fameuses nouvelles démarches ? En quoi consistent-elles précisément et quelles sont leurs limites ?

Un état des lieux de la grammaire rénovée

La grammaire rénovée tente de résoudre quelques problèmes issus de la grammaire traditionnelle, mais l'on constate que d'autres problèmes liés à la réalité du terrain se sont formés par la suite. Le discours des enseignants interrogés met d'ailleurs en lumière plusieurs d'entre eux. Pour mieux comprendre ces limites, il est nécessaire d'explicitier en quoi la démarche inductive permet d'atteindre les objectifs de cette nouvelle grammaire et de présenter des exemples de marches à suivre proposées par certains auteurs.

La démarche inductive au service de la grammaire rénovée

La démarche inductive marque la fin de la grammaire « frontale » et des démarches qui consistent à observer la règle grammaticale, puis à réaliser des exercices d'application de cette règle (Bulea Bronckart, 2015). L'objectif de la démarche inductive est de permettre à l'élève d'expérimenter le fonctionnement de la langue. En effet, contrairement aux démarches déductives où la règle est uniquement appliquée par l'élève, les démarches inductives visent la construction de la règle en permettant à l'élève de réaliser un « travail réflexif » à partir de « l'observation d'un corpus menant à des hypothèses à confirmer » (Vincent, Dezutter, & Lefrançois, 2013, p. 93). Dans ce sens, les exercices devraient viser à « faire manipuler la langue, c'est-à-dire observer, classer, déconstruire, transformer, reconstruire des phrases » (Paret, 1992, p. 33). De plus, en laissant davantage de place à la parole de l'élève, ce dernier serait plus à même de comprendre le raisonnement en jeu (Dolz & Simard, 2009).

Genevay (1994) résume cette nouvelle démarche de la manière suivante : « observer, manipuler, découvrir, utiliser » (p. 57). Ainsi, l'enseignement d'une notion grammaticale débute par une « phase de recherche collective, un atelier au cours duquel les élèves ont pour activité d'observer un ensemble choisi d'énoncés caractéristiques d'un problème de langue afin de découvrir certaines régularités de fonctionnement et d'en formuler de leur mieux les lois » (p. 57). Pour ce

faire, l'enseignant demande aux élèves de produire des écrits en lien avec la notion qu'il souhaite travailler et en sélectionne quelques-uns. Au cours de l'observation, les élèves pourront tester diverses manipulations : suppression, déplacement, remplacement, ajouts, transformations. Le travail se poursuit par une « consolidation » permettant aux élèves de vérifier les « constats obtenus et de mettre en œuvre les connaissances acquises lors de la recherche » (p. 58). Pour cet auteur, il est primordial que les élèves rédigent les constats obtenus car cela leur permet de constituer progressivement un « aide-mémoire » (p. 58).

Vincent, *et al.* (2013) mettent en lumière diverses approches de la démarche inductive, auxquelles d'autres pourraient encore s'ajouter : la démarche active de découverte (DADD), la démarche de situation-problème, la démarche intuitive ou encore la démarche par dévoilement. Les deux premières démarches sont décrites plus précisément ci-dessous.

La Démarche active de découverte et la démarche de situation-problème

Les démarches présentées ici diffèrent légèrement dans leurs étapes de mise en pratique mais conservent les principes généraux présentés plus haut.

La DADD

Elle est souvent défendue par les auteurs qui prônent la démarche inductive au service de l'enseignement de la grammaire. Son but est de rendre les élèves actifs, de leur permettre « d'expérimenter la langue et de l'observer pour la découvrir » (Bulea Bronckart, 2015 p. 28). Chartrand (1996) s'inscrit dans une approche réflexive de la langue et nuance ses propos par rapport à certains auteurs, car pour elle, « la langue n'est pas qu'un outil de communication dans le cadre de la classe de français, elle doit être aussi un objet digne de connaissance car sa connaissance est nécessaire à une utilisation correcte » (p. 14). Elle précise cependant que l'on n'attend pas des élèves qu'ils

apprennent telles quelles des règles grammaticales mais plutôt qu'ils puissent développer « en classe un esprit de recherche et d'interrogation à l'égard du langage qui fait déjà partie de la vie de l'élève » (p. 14).

Cette démarche prend appui sur les principes de la pédagogie active selon laquelle il est souhaitable de placer les élèves dans des situations sollicitant leur expression. Il faudrait ensuite poursuivre le travail avec des activités de structuration à partir de certains énoncés, permettant d'observer la langue, son fonctionnement, ses régularités, sa structure, afin d'arriver à une « codification des phénomènes observés » (Bronckart, 2001, p. 42). Dans le cadre de la DADD, Bronckart précise que l'on dépasse cette approche à travers l'utilisation de « techniques d'observation, de découverte, d'induction des régularités de la langue, techniques qui constituent le produit d'une transposition didactique de celles qui sont effectivement utilisées par les linguistes structuralistes et générativistes » (p. 43).

Chartrand (1996) définit également la démarche active de découverte : « les élèves construisent leurs connaissances en utilisant une démarche de type expérimental grâce à l'observation des phénomènes langagiers et à l'introduction pour tenter de les expliquer » (p. 14). De cette manière, ils « découvrent eux-mêmes les principaux mécanismes de la langue en la manipulant » (p. 14). Chartrand structure la DADD en sept étapes (pp. 13–14).

Les sept étapes de la DADD

1. Observation du phénomène à partir d'un corpus de textes ou de phrases d'élèves.
2. Manipulations* permettant de « faire émerger certains aspects du fonctionnement du phénomène ».
3. Formulation d'hypothèses à partir des résultats des manipulations, puis vérifiées à travers d'autres corpus.
4. Création d'une règle (si l'hypothèse est généralisable).
5. Vérification de la règle dans un ouvrage de référence grammatical.
6. Application de la règle découverte « dans le plus grand nombre de contextes linguistiques possible » (« phase d'application »).
7. Remobilisation des connaissances dans des « activités de compréhension

et production de texte » (« phase de transfert conscient de ces connaissances »). Dans cette étape, il est important d'éviter les « phrases stéréotypées et démesurément simplifiées à partir desquelles l'élève procède de façon mécanique sans réflexion » et plutôt de proposer des exercices adaptés aux élèves.

* Classement, comparaison, modification des énoncés, remplacement, substitution, déplacement, permutation, addition, soustraction, dédoublement, etc.

Chartrand (1996, p. 20) s'appuie sur Paret (1992) pour mettre en évidence certaines conditions à la mise en pratique de cette démarche. Il est nécessaire de mettre en lien la notion grammaticale étudiée et « sa réalisation dans des textes » afin qu'elle soit intégrée par les élèves dans ces deux dimensions (textuelle et discursive), tout en veillant à bien se focaliser uniquement sur l'aspect souhaité. La terminologie utilisée pour désigner les notions et les phénomènes doit être clarifiée et commune à tous les élèves, sans quoi la découverte peut se révéler problématique. « Une attitude de recherche doit primer sur une volonté d'arriver à des savoirs sûrs » (p. 41), car le but de la démarche est justement de pouvoir suffisamment exploiter les propos des élèves (Chartrand, 1996). Il est donc primordial, bien que complexe de « lâcher la bride » et de laisser le temps aux élèves d'essayer, de se tromper, de recommencer, voire de se tromper à nouveau, pour finalement comprendre.

La DADD présente, pour Chartrand (1996), de nombreux intérêts. Tout d'abord, l'élève est « actif tout au long de son apprentissage » (p. 14) et il expérimente des « procédures d'observation et de manipulation » (p. 14) remobilisables dans d'autres disciplines. Cette démarche permet également une grande adaptation aux besoins et compétences des élèves, ce qui ne peut être que bénéfique pour les élèves qui, nous le savons, avancent à leur rythme. De plus, à travers cette approche, l'élève est initié « à la démarche expérimentale » et il développe « un esprit de rigueur » qui peut lui servir dans d'autres domaines. Pour finir, ce type de méthode « favorise l'écoute des autres points de vue, la discussion développant les habiletés argumentatives des élèves » (p. 14).

La démarche de situation-problème

Tisset (2010) présente sa démarche à travers sept phases, désignées par des termes représentatifs de cette approche.

P comme « problème » : la question du sens est centrale pour l'auteur. Il est primordial que l'activité ait une finalité, « réponde à une question ou à un problème que la classe se pose, lève un obstacle devant lequel on s'est trouvé. C'est ce qu'on appelle une situation-problème » (p. 19). Il faudrait ensuite savoir s'écarter du sens pour se focaliser sur le fonctionnement de la langue en lui-même.

H comme « hypothèses » : les hypothèses des élèves au sujet des phénomènes observés et mises en évidence par les élèves eux-mêmes devraient donner à l'enseignant les « représentations initiales des élèves ». Les élèves devraient formuler des solutions à partir de leurs savoirs et intuitions de base. L'enseignant pourra alors intervenir en donnant « des contre-exemples afin de faire avancer la réflexion ». Grâce à cela les élèves peuvent passer « d'une intuition sur le fonctionnement à une explication rationalisante ». En effet, pour Tisset « acquérir une connaissance grammaticale c'est [...] mettre en rapport forme et sens » (pp. 19–20).

A comme « action » : il faudrait permettre aux élèves de réaliser des manipulations (« regroupement par analogie, suppression, déplacement, remplacement, contre-exemple ») afin de tester leurs hypothèses, « créer des conflits cognitifs entre les diverses conceptions et [...] provoquer leur dépassement ». L'interaction entre pairs serait donc importante mais néanmoins pas suffisante : Tisset considère que les élèves ne peuvent pas construire eux-mêmes les savoirs en grammaire. Par conséquent, le rôle de l'enseignant est primordial car c'est lui qui va permettre aux élèves de dépasser les « intuitions ponctuelles et contextualisées » et d'aller vers des « généralisations » (p. 20).

Va comme « validation » : à partir des manipulations et observations réalisées, les élèves vont valider les hypothèses probantes. En fonction de « l'âge et la capacité d'abstraction » de ses élèves, l'enseignant pourra accepter des explications plus ou moins complètes,

car le processus de validation nécessite une « capacité d'abstraction » importante : « le cerveau doit accepter d'abandonner une idée ancienne et réorganiser tous les savoirs en fonction de la nouvelle représentation » (p. 20).

D comme « décontextualisation » : parallèlement aux tentatives d'explication du phénomène, l'abstraction doit se poursuivre jusque dans les exemples : il s'agit de « décontextualiser les exemples, de prendre des exemples types et non ceux de chaque individu » dans le but de pouvoir généraliser l'explication obtenue. Selon Tisset, la décontextualisation, qui « est le premier symptôme d'un savoir acquis », se réalise à travers trois phases. Durant la première phase, dite « analogique », l'élève effectue des regroupements « par confrontations successives ». Ces dernières vont lui permettre de relever des « oppositions, des rejets » (deuxième phase). La dernière phase consiste à rechercher des nuances parmi les découvertes réalisées jusqu'ici. Le passage par ces stades est primordial, au risque de « perturber l'appropriation » du savoir grammatical. Pour Tisset, cette dernière ne peut se faire sans l'implication cognitive de l'élève, et uniquement « par une lente élaboration du sujet qui produit une activité qui tente diverses explications » (p. 21).

Ar comme « analyse réflexive » : à ce stade, l'élève a « encore besoin d'un temps de réflexion pour analyser le fonctionnement ». L'élève va alors mobiliser le nouveau savoir, mais Tisset précise bien que ces activités n'ont « rien à voir avec l'habituelle application sans conscience ». En effet, à travers des « exercices et des phases de confrontation », l'élève va s'entraîner à « expliciter sa pensée, justifier son analyse, la confronter à celle des autres » (p. 21). Cette étape de la démarche vise donc l'intégration du nouveau savoir.

A comme « automatisation » : la dernière étape consiste à automatiser certaines marques graphiques, de manière à ce qu'elles deviennent une évidence pour l'élève. Le but est qu'il recoure au savoir de manière « automatique », sans devoir repasser par toute la réflexion déjà réalisée.

Tisset fait remarquer que la démarche *phavadar*³ « se termine par la définition, c'est-à-dire par un essai de généralisation là où, traditionnellement, commence la leçon de grammaire » (p. 23). Elle juge cette approche « à la fois inductive et déductive selon les phases d'acquisition » (p. 23). De plus et d'après ses hypothèses, cette démarche présenterait de nombreux aspects positifs. En effet, si l'on considère que « les enfants apprennent quand ils sont acteurs (Piaget, Vygotski, Bruner) », la méthode décrite ci-dessus devrait leur permettre de mieux entrer dans les apprentissages, comprendre les savoirs et les mémoriser (p. 23). La seconde hypothèse, selon laquelle « les enfants apprennent quand le savoir fait sens pour eux » (p. 23), montre à nouveau les bénéfices de la démarche *phavadar* car elle met l'élève face à un problème, une énigme qu'il doit résoudre. Enfin, Tisset considère que « les enfants apprennent quand ils peuvent verbaliser avec leurs mots ce qu'ils comprennent » (p. 24). Dans la mesure où la démarche repose en grande partie sur l'interaction des élèves ainsi que sur leurs explications du phénomène en jeu, cette méthode s'inscrit bien dans l'approche vygotskienne.

Tisset met un point d'honneur à différencier sa démarche de celle de la pédagogie du problème de Britt-Mari Barth, définie par Philippe Meirieu (1990a). Contrairement à cette approche, dans celle de Tisset, ce n'est pas l'enseignant qui va fournir des contre-exemples, valider les hypothèses des élèves ou les induire jusqu'à leur faire découvrir des propriétés. L'enseignant ne revêt pas le rôle de « spécialiste » qui « infirme ou confirme les propositions des élèves » (p. 24). C'est à l'élève que revient ce travail car

pour que l'élève apprenne, l'analyse doit venir de lui et non de l'extérieur, de l'adulte. Il gagne en autonomie. L'acquisition ne peut être dépendante d'un autre, fût-ce l'enseignant, sous peine de ne pas être un savoir acquis. [...] La reconnaissance d'une classe

3. Sigle formé par la première lettre de chaque phase de la démarche.

de mots ou d'une fonction doit pouvoir se faire en dehors de la présence de l'enseignant et dans tous les contextes scolaires réquisitionnant cette compétence. (p. 25)

Ces deux méthodes d'enseignement sont très structurées et peuvent effrayer certains enseignants ou en rassurer d'autres. Toujours est-il qu'elles impliquent, entre autres, pour l'enseignant, une préparation importante, et une excellente connaissance de la notion grammaticale en jeu. De plus, à travers ces présentations, une question ressort : qu'en est-il des moyens d'enseignement préconisés ? Devrait-on les laisser de côté, les intégrer à la démarche ou se défaire de ces démarches et utiliser uniquement les moyens officiels ?

Les limites de la grammaire renouvelée

L'arrivée des démarches inductives d'enseignement a créé des changements et des adaptations. Un écart semble s'être à nouveau installé entre les prescriptions officielles et la réalité du terrain. En effet, les nouveaux moyens d'enseignement sont peu utilisés, parfois délaissés au profit d'une grammaire traditionnelle, la démarche inductive étant jugée trop coûteuse. Tout cela est teinté d'un perpétuel manque de clarté auquel l'enseignement de la grammaire n'est pas étranger.

Persistance de l'utilisation de la grammaire traditionnelle

En dépit de la création de cette nouvelle grammaire, on remarque par exemple que l'on tend encore à utiliser une démarche traditionnelle. Dans ce sens, E1 dit appliquer un schéma classique, théorie-entraînement, même si dans ce qu'il nomme « théorie » il essaye de poser un problème aux élèves.

Des nouveaux moyens d'enseignement peu utilisés

Il semblerait que beaucoup d'enseignants aient mis de côté les moyens d'enseignement créés à la suite de la mise en place de cette nouvelle grammaire, tels que *Mon manuel du français*. En effet, tout

en reconnaissant l'intérêt de la démarche, les enseignants interrogés jugent que le manuel n'aborde pas suffisamment en « profondeur » les notions grammaticales (E1) et préfèrent utiliser les Moyens COROME. Béguelin (2000) dénonce justement le décalage entre les intentions de la réforme et sa mise en place sur le terrain : « certaines contradictions entre les buts avoués de la réforme (méthode inductive, objectif de libération de l'expression) et les contenus grammaticaux relativement conformistes dans les faits » (p. 14).

Une démarche inductive jugée trop coûteuse par les enseignants

D'après Bronckart, Bulea, et Pouliot (2005), les méthodes utilisées pour enseigner la grammaire sont en contradiction avec les objectifs de la grammaire rénovée. Le discours de deux enseignants interrogés dans mon étude révèle qu'ils adoptent certes le type de démarche préconisée, notamment à travers un texte ou un corpus de phrases, mais qu'ils le font sans l'aide d'un manuel, ce qui peut poser problème pour des enseignants débutants par exemple. Ainsi, il semblerait que les nouveaux moyens n'aient pas convaincu les enseignants qui continuent de se « débrouiller » par eux-mêmes pour atteindre les objectifs fixés par la grammaire rénovée.

Bronckart (2016) explique d'ailleurs que « la plupart des enseignants peinent à maîtriser eux-mêmes les notions qu'ils ont à enseigner et sont en conséquence dans l'impossibilité de mettre en œuvre des démarches d'enseignement de type actif et inductif » (p. 16), ce qui provoque une moindre utilisation des manipulations. La grammaire nécessite de la part de l'enseignant de prendre le temps de « réinvestir [...] la notion pour être sûr d'être à l'aise devant les élèves » (E1). Selon Chartrand (2009), il semblerait que ce soit d'autant plus le cas lorsque l'on souhaite utiliser la grammaire rénovée.

En effet, si les enseignants E2 et E3 semblent réussir à utiliser une démarche de l'enseignement rénové, c'est probablement parce qu'ils ont davantage d'expérience et de ce fait des connaissances de la grammaire peut-être plus stables que E1. Ce dernier admet

d'ailleurs que le coût en termes d'implication de sa part peut « créer une démotivation ».

Dans ce sens, Viau (2004) fait l'hypothèse que certains enseignants sont démotivés parce qu'ils remarquent « le peu d'impact de leur enseignement sur leurs élèves » (p. 15), ce qui les pousse à accorder « de moins en moins de valeur à la matière qu'ils enseignent et aux méthodes qu'ils utilisent » (p. 15). Falardeau et Simard (2009) ont justement étudié la question à travers le témoignage d'un enseignant : « Je détestais tellement qu'on me mette plein de cas d'exceptions et qu'en réalité quand tu découvres vraiment la langue, il n'y en a pas tant que ça, des cas d'exceptions » (p. 237). Les exercices répétitifs combinés à un enseignant perçu comme un « technicien » qui « distribue les savoirs » ne permettaient pas à ce futur enseignant de s'intéresser suffisamment à la grammaire (p. 237). D'après Falardeau et Simard, il s'agirait alors d'un « blocage affectif » (p. 239) connu et reconnu, aussi bien chez les enseignants que chez les élèves. En effet, les enseignants relèvent un « manque de motivation » et « une insécurité par rapport à la réflexion grammaticale » (p. 239) lorsqu'ils enseignent aujourd'hui.

L'expérience de ma première année d'enseignement y fait d'ailleurs écho. En effet, bien que tous mes stages se soient toujours bien déroulés, la panique m'a envahie à de nombreuses reprises face aux élèves, ces élèves qui semblaient blasés de tout ce que je pouvais leur proposer. Paradoxalement, alors que je devinais ce manque de motivation dans leurs yeux, il m'était difficile de sortir du schéma traditionnel leçon/exercice. Prendre un autre chemin, faire d'une autre manière que ce qui était indiqué dans le guide pédagogique représentait un risque : le risque d'agir sans filet de rattrapage, car les manuels avaient pour la plupart des marches à suivre assez cadrées qui rassurent lorsque l'on débute. Alors oser par exemple utiliser une phrase inventée par un élève, en risquant de ne pas savoir à quelle nature grammaticale appartenait un mot, ou encore ce que telle ou telle modification sur la phrase allait provoquer, était une grande angoisse. Il aurait suffi de prendre le temps de revoir la notion, de

préparer des phrases plus proches de la réalité des élèves ou encore de proposer un sujet d'écriture en amont, pourrais-je dire aujourd'hui à cette enseignante.

Malheureusement, le temps était précieux durant cette première année. On pense en effet connaître une majeure partie du métier ; on se rend compte rapidement qu'il comporte de nombreux aspects inattendus et surtout chronophages. Maîtriser solidement toutes les notions et trouver différentes manières de motiver ses élèves est alors laissé de côté afin d'espérer « survivre » entre les directives à lire, les entretiens de parents paniqués par cette « jeune » enseignante, le suivi des élèves, l'inadéquation du comportement de tel élève, les problèmes familiaux d'un autre, notre propre insertion dans l'équipe pédagogique, bref, tout ce qui nous fait face.

Dans ce sens, Viau (2004) remet en question la formation des enseignants :

Y a-t-il une place dans la formation des maîtres pour aider l'étudiant qui se destine à l'enseignement à non pas seulement devenir un expert de contenu, mais également un « maître à penser » ; une personne qui, par ses comportements, suscite la motivation à apprendre de ses élèves ? (p. 16)

Le cursus de la plupart des enseignants laisserait penser que la réponse est pour le moment négative.

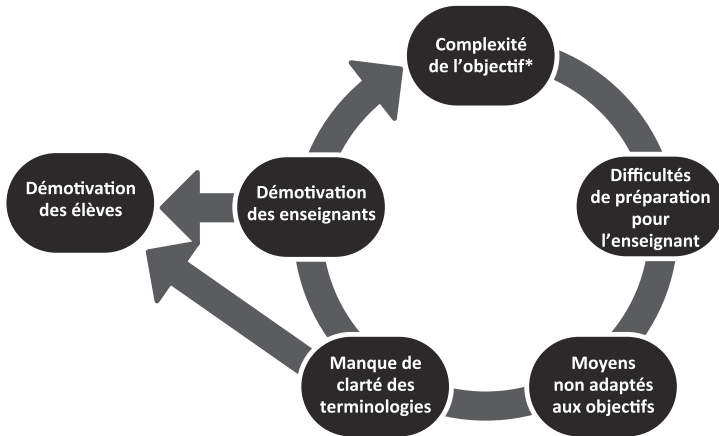
Manque de clarté des terminologies

La grammaire semble malheureusement être abonnée à ce genre de description puisque l'on dénonçait déjà cet aspect avec la grammaire traditionnelle. Bronckart (2016) explique que « la réorganisation et le réétiquetage des catégories grammaticales [...] sont demeurés partiels ou incomplets [...] ce qui empêche la mise en évidence de leurs différences de comportement syntaxique » (p. 22). À cela s'ajoute une absence de catégorisation pour quelques entités linguistiques.

En tant qu'enseignants, nous avons effectivement parfois des difficultés à nommer certaines notions grammaticales. Bon nombre d'entre nous ont été confrontés à des questions du type : dit-on prédicat ou groupe verbal ? groupe prépositionnel ou groupe avec préposition ? Étant donné que les manuels n'utilisent pas toujours la même dénomination, il est parfois difficile de savoir quoi faire face aux élèves, si ce n'est les préparer à rencontrer les deux terminologies. Ce choix entraîne alors un peu plus de confusion pour eux. Cela peut paraître anodin, mais ces « petites » imprécisions répétées peuvent contribuer au manque d'engouement des élèves face à la grammaire.

Cet état des lieux montre que la grammaire demeure complexe à enseigner, de par la maîtrise et l'abstraction des savoirs grammaticaux qu'elle implique. On décèle un manque de précision et de moyens concrets qui pourraient d'ailleurs être aussi à l'origine de la démotivation à enseigner la grammaire pour certains des enseignants. Nous entrons dans un cercle vicieux dont il semble difficile de sortir, comme l'illustre la figure 3.

C'est justement là un des défis de cet ouvrage : tenter de sortir de cet engrenage à travers certaines démarches et quelques principes de base. On constate également que certains concepts semblent être considérés comme latents et insuffisamment mis en avant pour permettre une réelle appropriation des démarches par les enseignants. Questionner la motivation et le sens du travail scolaire constitue dès lors un point de départ pertinent pour approfondir et trouver des pistes de réponses au questionnement initial : Comment motiver les élèves en grammaire ?



* interdépendance entre grammaire et production/compréhension

Figure 3. Problématiques de l'enseignement actuel de la grammaire.

Motivation et sens du travail scolaire comme facteurs d'apprentissage

Les diverses transformations de l'enseignement de la grammaire ont permis d'aboutir à une nouvelle conception de celle-ci. On comprend aujourd'hui que les deux axes de l'enseignement du français, auparavant dissociés, devraient à présent être traités simultanément, l'un et l'autre, tour à tour, l'un au service de l'autre. En inscrivant l'étude syntaxique de la langue dans des textes et non plus de manière décontextualisée, on espère donner plus de sens à ces notions. De nouveaux moyens d'enseignement ont été mis à disposition des enseignants pour mettre en place ces principes. Cependant, le bilan demeure mitigé sur le terrain et les enseignants continuent de faire leur « cuisine personnelle ».

Il en est de même pour la démarche inductive préconisée. Là aussi, les enseignants, notamment les débutants, peinent à l'utiliser. Ne faudrait-il pas aller au-delà des prescriptions et rechercher les implicites de cette grammaire rénovée pour pouvoir la mettre en place ? Les notions de sens du travail scolaire et de motivation apparaissent

alors comme fondamentales dans cette entreprise de rénovation – mais sont peut-être insuffisamment mises en avant.

À partir des représentations des élèves sur la grammaire, nous verrons en quoi la motivation a un rôle primordial dans les apprentissages, notamment en grammaire. En nous appuyant sur les auteurs, nous présenterons différentes manières de motiver les élèves à travers des types de tâches et de supports spécifiques. Le concept de sens du travail scolaire sera ensuite explicité au regard de son importance vis-à-vis de l'enseignement de la grammaire.

La grammaire aux yeux des élèves

Falardeau et Simard (2009)¹ exposent une représentation de la grammaire chez les élèves à travers les discours de plusieurs enseignants interrogés dans le cadre de leur recherche. D'après ces derniers, l'étude de la grammaire est synonyme « d'ennui » et de « lourdeur » pour les élèves – mais aussi pour les enseignants (p. 240). Chartrand, Lord, et Lépine (2016) soulignent elles aussi ce phénomène : « ‹ aujourd'hui nous allons faire de la grammaire ! › Maintes fois répétée [...] cette phrase suscite rarement l'enthousiasme des élèves. Pour bon nombre d'entre eux, la grammaire c'est pénible, ennuyeux, difficile » (p. 38). Les enseignants sont ‹ frappés › par le désintérêt des élèves face à la grammaire, même s'ils pourraient s'y attendre dans la mesure où eux-mêmes accordaient peu d'importance à la grammaire à cet âge (Falardeau & Simard, 2009). On aurait pourtant pu penser que la rénovation du français donnerait un ‹ coup de jeune › aux représentations...

Fisher et Nadeau (2009) présentent certaines remarques d'élèves relevées par un enseignant lorsqu'il leur parle de grammaire : « c'est pas populaire », « c'est d'un ennui mortel », « c'est donc bien ennuyeux »,

1. Cette recherche traite le sujet dans le cadre de l'enseignement du français au secondaire.

« on n'a pas besoin de ça, on se comprend » (p. 212). Un autre enseignant explique que lorsqu'il demande à ses élèves pourquoi ils détestent le français, « ils disent tout le temps c'est trop de grammaire, c'est toujours on travaille dans le cahier d'exercices » (p. 239). On observe ici que la grammaire est associée à un type de support qui ne suscite lui-même que peu d'intérêt chez les élèves.

En effet, d'après ce même enseignant, « la relation affective conflictuelle des élèves avec la grammaire reposerait [...] sur une tradition scolaire où dominant les exercices répétitifs qui ne donnent pas véritablement accès à une compréhension profonde de la langue » (p. 239). Selon les enseignants interrogés, donner du sens aux apprentissages grammaticaux pour les élèves est d'ailleurs central.

Cependant, Tisset (2010) parle d'une grammaire « déconnectée de la réalité des élèves et dont les activités ont peu de sens pour les élèves » (p. 15). Pour eux, la grammaire « ça ne sert à rien », alors pourquoi s'investir ? (Chartrand, *et al.*, 2016, p. 38). Finalement, la grammaire ne serait clairement pas motivante pour les élèves et ils n'y percevraient pas de sens. Les prescriptions officielles de la rénovation ne mentionnent pas ou peu les notions de motivation et de sens du travail scolaire. À croire que les élèves sont forcément motivés, à partir du moment où ils sont en classe... ! Il est donc intéressant de définir ces concepts de plus près.

Le rôle de la motivation dans les apprentissages

Aujourd'hui, l'école est de moins en moins attrayante : demandez donc à un enfant de dix ans ce qu'il préfère entre aller à l'école ou jouer aux jeux vidéo. Il y a de fortes chances pour que ce soit le jeu vidéo qui l'emporte ! Et si la concurrence ne se résumait qu'à cela... ! Mais l'évolution des technologies a rendu le quotidien des élèves beaucoup plus « connecté » et « robotisé ». À tel point qu'au risque de devenir désuète, l'école se renouvelle peu à peu en habillant ses savoirs de ludique, de « fun », d'informatique et compagnie, afin de motiver les élèves.

En quoi la motivation a-t-elle un impact sur les apprentissages ? Comment motiver davantage les élèves ? Sur quels principes de la motivation les démarches inductives reposent-elles ? À travers quelles tâches et quels supports ? L'utilisation des TIC – technologies de l'information et de la communication – serait-elle « la solution » ? Ces questions seront traitées à la lumière des travaux de Viau (2000, 2009) et Vianin (2006).

La motivation au service des apprentissages

Viau (2000) et Vianin (2006) se rejoignent sur le fait que la motivation est « une condition de toute première importance pour apprendre » (2000, p. 2). Vianin considère que c'est de la motivation que dépendent les apprentissages : « véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles » (p. 21). L'auteur va plus loin en qualifiant même la motivation de « méta-objectif en éducation » (p. 21) dans la mesure où c'est grâce à elle que l'on pourra atteindre les autres objectifs. Les chercheurs ont observé que plus les élèves « étaient motivés, plus ils consacraient de temps à leurs études et plus ils apprenaient » (Viau, 2000, p. 2). Dans ce sens, le rôle de la motivation est perceptible dans la dynamique motivationnelle de l'élève :

un élève motivé s'engage sur le plan cognitif, c'est-à-dire qu'il fait appel à des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir une activité pédagogique, persévère dans son accomplissement et par ricochet fait généralement les apprentissages souhaités. (Viau, 2009, p. 90)

Par conséquent, « ne s'engageant pas et ne persévérant pas, cet élève n'apprendra pas ou peu » (p. 90) ce qui s'illustrera par la mise en place de stratégies d'évitement. D'après Viau (2000), la motivation de l'élève constitue une « interaction entre ses perceptions et des

facteurs liés à son environnement scolaire, familial et social » (p. 2). La motivation de l'élève va évoluer au fil de ses expériences et perceptions. L'auteur avance d'ailleurs que c'est au cycle moyen (8–12 ans) que la motivation commence à chuter. Il distingue ce qui va déterminer qu'un élève soit motivé (déterminants) et ce qui va permettre de percevoir que l'élève est motivé (indicateurs).

La figure 4 illustre ces deux éléments, au cœur de la dynamique motivationnelle. Ces aspects seraient donc essentiels à prendre en considération pour créer des situations motivantes pour les élèves. Ils font d'ailleurs écho aux démarches inductives, telles que la DADD. En effet, les corpus de textes doivent être choisis en fonction des intérêts des élèves afin qu'ils puissent commencer à accorder de la valeur à l'activité. Cet intérêt est ensuite renforcé par des manipulations puis l'énonciation d'hypothèses de la part des élèves leur permettant d'exercer un certain contrôle sur l'activité.

FIGURE I : LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE

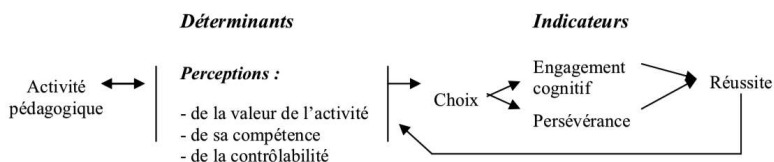


Figure 4. La dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2004, p. 4).

Selon Viau (2004), il faudrait également être attentif à l'influence des facteurs externes, « relatifs à la classe » qui peuvent plus ou moins susciter la motivation des élèves : les activités pédagogiques, les modes d'évaluation, l'enseignant lui-même, le système de récompenses et sanctions, le climat de travail et la collaboration (p. 5).

Le tableau ci-dessous montre l'importance des représentations des élèves et l'influence qu'elles peuvent avoir sur la motivation. L'image véhiculée par la société de certaines disciplines scolaires, de

la grammaire par exemple, n'arrange en rien ces « impressions ». Il faut trouver un moyen d'inverser la tendance. Les constats présentés ici montrent une fois de plus que la notion de responsabilité, à travers la mise en activité de l'élève, est primordiale pour qu'il soit motivé. Ainsi, la motivation est un facteur d'apprentissage certes complexe, mais fondamental à prendre en compte pour les enseignants, lorsqu'ils planifient et mènent leurs leçons, notamment lors du choix des supports et des tâches.

UN ÉLÈVE EST MOTIVÉ SI :	UN ÉLÈVE EST DÉMOTIVÉ SI :
<ul style="list-style-type: none"> — il considère la matière et les activités qui lui sont proposées <i>utiles</i> ou <i>intéressantes</i>; et — se sent <i>capable</i> de faire ce qu'on lui demande; et — a l'impression qu'il a une <i>certaine part</i> de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de ses apprentissages et croit qu'il est en <i>grande</i> partie responsable de ses succès comme de ses échecs. 	<ul style="list-style-type: none"> — il considère la matière et les activités qui lui sont proposées <i>inutiles</i> ou <i>inintéressantes</i>; et/ou — se sent <i>incapable</i> de faire ce qu'on lui demande ou doute qu'il en sera capable; et/ou — a l'impression de n'avoir <i>aucune</i> responsabilité dans ce qu'on lui demande de faire et croit que ses succès ou ses échecs ne dépendent pas de lui.

Tableau 1. Pourquoi certains élèves sont motivés alors que d'autres ne le sont pas ? (Viau, 2004)

Si un élève ne perçoit pas la valeur de l'activité, autrement dit ce qu'elle peut lui apporter, il n'y portera pas d'intérêt et s'il la réalise, cela n'aura pas de sens pour lui. Inversement, pour accorder du sens à une tâche, l'élève devrait y trouver une utilité, un intérêt.

Les types de tâches vecteurs de motivation

Nous l'avons vu, motiver les élèves dépend de nombreux facteurs mais repose finalement beaucoup sur l'activité en elle-même et ce qu'elle permet à l'élève de réaliser. Par conséquent, il est nécessaire de créer des tâches qui suscitent l'intérêt des élèves à travers des supports qui éveillent leur curiosité et leur envie.

Après avoir exploré les champs étudiés par les auteurs, on se rend compte qu'ils ne s'attardent pas – ou très peu – au type de tâche motivante en grammaire pour les élèves. Certes, ils donnent des pistes très précieuses concernant la démarche à suivre, les activités à privilégier ou encore les modalités sociales et l'attitude de l'enseignant, mais ils n'abordent pas ce qui se situe « en dessous de l'iceberg ». La démarche est une chose, mais elle dépend également du type de tâche et plus précisément, des actions qu'elle cherche à mobiliser de la part des élèves.

D'après Maulini, *et al.* (s.d.), l'activité est dirigée par un objectif qui nous encourage à agir. Elle se compose d'actions et d'opérations. Les actions sont des buts intermédiaires pour atteindre l'objectif de l'activité et les opérations permettent de réaliser ce que l'on souhaite atteindre. Bulea Bronckart, Marmy Cusin, et Panchout Dubois (2017) expliquent que les exercices grammaticaux impliquent diverses actions attendues de la part des élèves. Les auteures regroupent les actions attendues des élèves en cinq catégories (fig. 5). À partir de ce classement, on pourrait regrouper ces actions à travers trois sous-catégories : les tâches de manipulation, de discrimination et de production. Ces termes sont utilisés dans la planification de la séquence didactique.

La tâche de manipulation concerne les actions qui permettent à l'élève de manipuler, de transformer le corpus dans le but de découvrir une caractéristique de la notion. Ainsi, les actions de type 1 et 2 pourraient relever de ce type de tâche, qui s'inscrit d'ailleurs dans l'une des conditions motivationnelles évoquée par Viau (2009). En effet, à travers la manipulation et l'essai-erreur, la perception de contrôlabilité de l'élève devrait être favorisée. De plus, dans l'apprentissage inductif de la grammaire, les manipulations sont à la base de la réflexion et des hypothèses des élèves.

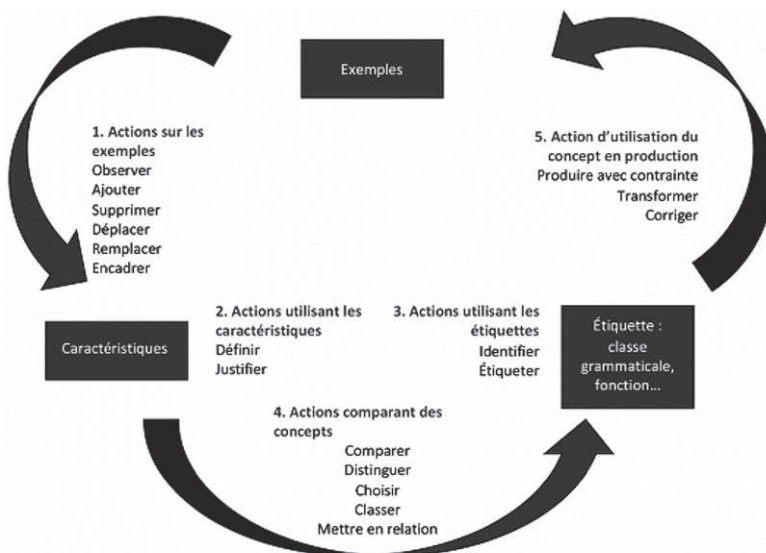


Figure 5. Catégorisation des actions attendues de la part de l'élève (Bulea Bronckart, Marmy Cusin, & Panchout Dubois, 2017).

La tâche de discrimination implique de la part de l'élève de pouvoir comparer et nommer les éléments du corpus. Les actions 3 et 4 correspondent donc à ce type de tâche car elles permettent de repérer et de pouvoir identifier clairement les notions. Cela peut faire référence aux moments d'observation et de formulation des hypothèses présents dans les démarches inductives.

La tâche de production consiste à faire produire l'élève afin de le faire remobiliser ses découvertes. L'action 5 renvoie à ce type de tâche car l'élève va utiliser les savoirs acquis en classe pour réaliser un travail similaire à ce qu'il pourrait faire à l'extérieur, « un produit authentique » (Viau, 2009, p. 139). Ainsi, l'élève pourra « constater que ce qu'il apprend peut lui servir dans la vie courante » (p. 138).

D'une manière générale, ces trois types de tâches ont un potentiel motivationnel dans le sens où elles impliquent un engagement cognitif qui demande à l'élève de remobiliser ses savoirs et de mettre en place des stratégies (Viau, 2009). Dewey estime également qu'il « n'y a pas

d'activité sans problème à résoudre, ni de problème sans intérêt sous-jacent. Pour qu'un élève soit mentalement actif, il faut donc qu'une question l'anime, qu'elle (lui) soit posée » (cité par Maulini, *et al.*, s.d.). Les actions présentées ici impliquent justement un questionnement auquel il s'agit de répondre à travers l'analyse du corpus de texte.

Les supports au potentiel motivationnel

Les auteurs se sont souvent intéressés aux manuels d'enseignement de la grammaire, d'ailleurs régulièrement considérés comme source de son image vétuste. Là encore de nombreuses modifications ont vu le jour afin de moderniser les ouvrages, mais peu d'attention a été pr t e aux autres supports. En effet, les fameuses fiches d'exercices semblent avoir participé au désintérêt des élèves. Il est vrai qu'avec l'arrivée des tableaux interactifs et autres technologies, on peut se demander s'il ne serait pas possible d'utiliser ce genre de supports pour « redorer le blason » de la grammaire. Il existe une variété de supports que l'on pourrait exploiter pour traiter la grammaire,   défaut du mode « papier-crayon », tels que l'utilisation du projecteur, les jeux de cartes ou les exercices sur ordinateur.

L'usage des TIC

Aujourd'hui les outils informatiques et technologiques comme les ordinateurs, les tablettes, les tableaux interactifs, et même les mini robots – ce que l'on appelle communément les TIC – font « fureur » dans l'enseignement. Certains auteurs « tentent de montrer que les technologies représentant pour l'enseignement et l'apprentissage une voie fascinante, motivante et unique » (Karsenti, 2003, p. 28). Ils concluent que ces technologies ont « un effet positif [...] sur la motivation et l'intérêt des élèves » (Viau, 2009, p. 176).

Pour d'autres, les TIC développent « une attitude [des élèves] plus positive [...] envers eux-mêmes » et « les matières scolaires » (p. 176). Enfin, certains sont convaincus que ces technologies « améliorent la motivation et l'intérêt » (p. 176). Dans ce sens, Viau explique que les

TIC « ne sont pas motivantes en soit, mais ont un fort potentiel motivationnel » grâce à plusieurs caractéristiques :

- « une relation interactive [...] dans laquelle [l'élève] doit constamment interagir avec la machine »,
- « la possibilité de les programmer de telle sorte que chaque élève soit en situation de faire des choix (Ambrose, 1991) »,
- les rétroactions et encouragements immédiats,
- « la capacité de tolérer l'erreur (Spitzer, 1996) » des TIC à travers l'absence de jugement ou de critique humaine,
- l'accès gratuit à un stock d'informations,
- et la possibilité de « sortir virtuellement de l'école, d'échanger et de partager ses idées avec d'autres personnes » (pp. 177–178).

Karsenti (2003) présente également dans son article quelques avantages à utiliser les TIC. Ces dernières sont flexibles, accessibles et permettent de varier les modes d'enseignement. L'auteur avance qu'« en général il en résulte de meilleurs apprentissages, un enseignement amélioré et plus adapté aux réalités quotidiennes pour les agents scolaires » (p. 28). Dans la même optique, il reprend l'idée de Tardif (1998) selon laquelle « les nouvelles technologies permettent aussi de faire des apprentissages davantage 'signifiants' » (p. 28). Ainsi, recourir aux TIC permettrait de combler l'écart entre l'école et la vie quotidienne des élèves, ces derniers accordant alors davantage d'intérêt aux savoirs présentés à travers les TIC.

À l'inverse, Viau (2009) ainsi que d'autres auteurs émettent certaines réserves quant aux résultats positifs de l'utilisation des TIC. Leur efficacité dépend notamment de certains critères. « L'effet de nouveauté » (p. 174) de ces outils constituerait déjà un biais. Une fois que les élèves ont découvert les TIC de manière ponctuelle et sur une courte durée, certains auteurs (Corno & Mandinach, 2004) se sont aperçus que sur une période plus longue, « une fois habitués aux logiciels mis à disposition, les élèves leur accordaient moins d'intérêt » (Viau, 2009, p. 175).

Le deuxième point problématique vient de la conception de la plupart de ces chercheurs, selon laquelle le plaisir d'un élève à réaliser une activité serait la condition de sa motivation. Viau (2009, p. 175) précise néanmoins qu'il ne s'agit pas de l'indicateur le plus important pour mesurer la motivation et qu'il est important de distinguer la motivation spontanée à utiliser les TIC d'une réelle motivation à apprendre découlant d'un engagement et d'une persévérance au travail.

Karsenti (2003) souligne également que c'est la manière dont les TIC sont utilisées en classe qui motivera ou non les élèves. Il ne s'agit pas d'utiliser les TIC uniquement pour les utiliser, il faut qu'elles servent pour aider les élèves, qu'elles les motivent d'une certaine manière, qu'elles soient au service d'un objectif pédagogique clair. Depover, *et al.* (2007, cité par Viau, 2009) précisent que les TIC « ne sont pas intrinsèquement des outils cognitifs, mais plutôt des outils à potentiel cognitif. C'est donc dire que le contexte et l'usage sont des facteurs importants de l'impact des TIC sur l'apprentissage » (p. 177).

De plus, pour certains élèves l'information serait trop fragmentée et provoquerait « le sentiment d'être perdus » (p. 179). Cette sensation peut également être due au trop grand choix d'options, qui peut même aller jusqu'à démotiver l'élève. Par conséquent, il est primordial que l'enseignant puisse guider l'élève dans la découverte du système informatique, sans quoi les TIC perdent leurs caractéristiques motivationnelles.

Potentiel des TIC dans l'enseignement de la grammaire

Malgré les conditions d'utilisation des TIC, on retrouve certains avantages qui font écho aux démarches inductives. En effet, le format diversifié des TIC implique des supports et des tâches variées, que l'on peut notamment utiliser dans une phase de remobilisation des connaissances, évitant ainsi que l'élève ne se lasse. La possibilité pour l'élève de manipuler est aussi présente avec les tableaux blancs interactifs par exemple, qui permettent des transformations sur la phrase de manière immédiate et captivante pour les élèves – du moins plus rapide que lorsqu'il faut effacer au tableau noir.

L'article de Barbazan (2011) permet d'aller plus loin. Bien que l'auteur s'inscrive dans un contexte d'enseignement de la grammaire de langue étrangère au secondaire, ses constats pourraient être transposables à l'école primaire. Barbazan propose à ses étudiants d'utiliser un forum pour formuler leurs questions et leurs hypothèses. Elle remarque alors :

Oser formuler des difficultés d'emploi [...] a le plus souvent un effet très motivant sur les apprenants [...]. La frustration des difficultés de production n'est plus une honte individuelle, mais un ciment fédérateur entre apprenants, dont la majorité développe à ce moment le désir de verbaliser sa propre expérience et de discuter des hypothèses à propos de l'origine des erreurs. (p. 17)

Barbazan explique que ce support peut être également favorable aux étudiants qui n'osent pas prendre la parole devant la classe. Au cycle moyen, on peut imaginer reprendre cette idée pour l'intégrer dans l'enseignement présentiel. Il pourrait par exemple s'agir d'un atelier à réaliser où chaque élève passe sur l'ordinateur et écrit ses remarques, questions, hypothèses sur une phrase donnée, avec une consigne donnée. L'enseignant pourrait ainsi reprendre, de manière anonyme, les réflexions des élèves pour amorcer la phase de découverte d'une notion. Certes, nous pourrions faire la même chose « sur papier », cependant la dimension anonyme ne serait pas aussi présente qu'avec l'utilisation de l'ordinateur.

Finalement, utiliser les TIC pour motiver les élèves en grammaire demeure pertinent pour autant que l'enseignant trouve un moyen de les intégrer à son enseignement au moment opportun : lors de la phase de découverte afin d'attirer l'attention des élèves par exemple ou comme support d'entraînement une fois la notion intégrée.

Les TIC peuvent donc être une ressource utile pour raviver l'intérêt des élèves, notamment en grammaire. Il faut cependant veiller à les utiliser dans un but pédagogique et se questionner sur l'inté-

rêt d'utiliser ce support dans telle ou telle situation d'apprentissage. Il s'agit alors de ne pas tomber dans le piège relevé par Barbazan (2011) : une « dématérialisation [...] qui reconduit à l'écran des exercices < papier > sans en créer de nouveaux, qui n'exploite pas la dimension < multi > du multimédia (en intégrant le son, l'animation d'images, l'interactivité) présente un intérêt assez mince (Lapaire, 2009, p. 59) » (p. 13). De plus, il serait regrettable de < s'enfermer > dans les TIC en occultant d'autres supports qui peuvent s'avérer tout aussi pertinents, comme celui du jeu par exemple.

Le jeu comme support d'apprentissage

Pour Vygotski (1997), c'est en grande partie le jeu qui permet le développement de l'enfant tant au niveau affectif, social, physique, langagier que cognitif. Nous voyons donc apparaître de plus en plus de jeux, que ce soit dans les commerces ou lors de nos recherches dans la quête de moyens pour susciter la motivation. De Grandmont (1989), entre autres, propose une typologie des jeux dont nous retiendrons les suivants : « le jeu éducatif » (p. 55) et le « jeu pédagogique » (p. 69). La distinction de ces deux types de jeux nous permettra de mieux comprendre en quoi les jeux peuvent être motivants et sous quelles conditions.

Apprendre sans s'en rendre compte

Comme le précise Brougère (2005), le jeu permet de déformaliser l'apprentissage scolaire. En effet, lorsque les élèves jouent, ils ne se rendent pas toujours compte qu'ils sont dans une logique d'apprentissage. Dans ce sens, Girard (dans Brougère, 1995) explique que le jeu éducatif implique les actions suivantes : « agir, apprendre, s'éduquer sans le savoir par des exercices qui recréent en préparant l'effort du travail proprement dit » (p. 159). Ainsi, bien qu'il ne réalise pas qu'il est en train d'apprendre, l'élève se mobilise finalement pour travailler et le jeu éducatif permet bel et bien des apprentissages.

De Grandmont (1989) définit le jeu éducatif de la manière suivante :

Un jeu essentiellement axé sur les apprentissages, un jeu qui permet à un adulte d'observer les comportements stratégiques, les acquis d'un enfant. Il est distrayant, sans trop de contraintes. Tout comme le jeu ludique, il favorise les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif et psychomoteur, il permet également de comprendre des notions, d'approprier des concepts, de structurer sa pensée. (p. 55)

L'auteur ajoute que la première action du jeu est ludique et que l'aspect éducatif vient dans un deuxième temps par la « structuration des règles » (p. 27). C'est d'ailleurs certainement cela qui procure à l'enfant l'idée qu'il n'est pas réellement en train de jouer. L'auteur considère que le « jeu pédagogique » est davantage un moyen de vérifier et de renforcer les compétences des élèves et qu'il vise un apprentissage précis. L'illusion d'apprendre sans s'en rendre compte est alors moins évidente à entretenir chez l'enfant dans ce cas-là.

Un vecteur de motivation...

D'après Viau (2009), il faudrait favoriser « les simulations, les projets et les jeux pédagogiques » pour « stimuler la motivation des élèves » (p. 139). Ainsi, « cette condition influe sur la perception qu'a l'élève de sa compétence, car s'il réussit à relever le défi, il aura tendance à attribuer son succès, non pas à la facilité de l'activité, mais à ses propres capacités et ses efforts » (p. 139), et c'est bien cette prise de confiance que nous recherchons.

Dans ce sens, Sauvé, Renaud, et Gauvin (2007) expliquent que le jeu comporte des indicateurs propres à la dynamique motivationnelle : « il soutient positivement l'estime et la confiance en soi, l'engagement, le désir de persévérer et d'accomplir une tâche » (p. 100). Ces auteurs relèvent que le jeu impacte également les déterminants motivationnels de manière positive : « le plaisir de jouer, le défi, l'aspect compétitif, l'interaction entre les joueurs, l'effet d'entraînement et la possibilité de gagner des points, l'excitation et l'enthousiasme générés par la participation au jeu » (p. 100).

Le fait que le jeu se réalise en collaboration avec d'autres camarades est un élément particulièrement important pour l'élève qui découvre qu'il a « un rôle à jouer, une forme de responsabilité au sein de son équipe pour la faire gagner, il prend plaisir à partager, à échanger » (Vauthier, s.d.). Vauthier va encore plus loin en expliquant que « le jeu amène l'enfant à se dépasser ; poussé par ses partenaires, celui qui joue doit s'impliquer, se concentrer, réfléchir. Il ne le fait plus pour satisfaire l'adulte, parent ou enseignant, mais pour gagner, faire gagner son équipe ». Enfin, le statut de l'erreur se trouve modifié à travers la « part de hasard » qui « présente, atténuée la crainte de l'erreur, de l'échec ».

... qui comporte des limites

Comme tout support d'apprentissage, le jeu possède des biais auxquels il convient d'être attentif. Sur son blog, De Grandmont (2007) parle « d'entrave aux apprentissages ». L'auteure explique que le risque est que l'élève ne se donne pas suffisamment de peine à réaliser le jeu car il le considère trop facile. Brougère (1995) explique qu'on peut se situer dans une « ruse » :

Il ne s'agit pas de considérer que le jeu pourrait avoir une valeur éducative, mais dans une logique de la ruse, de construire des jeux qui ont un intérêt pour l'éducation, ou de trouver moyen de donner un aspect plaisant aux exercices. (p. 147)

Dans ce sens, De Grandmont (1989, p. 69) émet quelques critiques à l'égard du « jeu pédagogique » qu'elle juge dénué du plaisir que devrait impliquer l'action de jouer. En effet, ce jeu est « quasiment assimilé à un exercice » et qu'il est « axé sur le devoir d'apprendre ». De Grandmont (2007) met alors en lumière des pistes de réflexion sur les différents types de jeu. Le jeu ludique (jeu libre, sans règles et lié à la seule volonté de l'enfant) est la meilleure manière de permettre aux élèves de faire des apprentissages à leur rythme. Le jeu éducatif

favorise la mise en place de stratégies de résolution de problèmes dans le but d'apprendre des règles. Enfin, le jeu pédagogique consiste surtout en un test sur les connaissances acquises par l'élève et implique, pour y jouer, que l'élève possède ces connaissances.

Vauthier (s.d.) précise également que l'efficacité du jeu dépend de la manière de le mettre en place, notamment durant un moment bien défini et surtout du choix du jeu proposé aux élèves. Angel et Blons-Pierre (2018) proposent des critères à respecter pour utiliser le jeu à bon escient :

- Proposer le jeu dans une période de temps définie et pas trop longue pour « éviter l'ennui ou l'excitation des participants » (p. 156).
- Le jeu doit être expliqué de manière précise mais brève.
- Les supports doivent être « soigneusement préparés à l'avance » (p. 156).

Et la grammaire par le jeu ?

Malgré ces limites, Angel et Blons-Pierre donnent à voir un avantage important « des jeux kinesthésiques (flashcards, cartes, cartons), [...] les jeux de société (du type jeu de l'oie, jeux de memory) dans la mesure où ils s'adaptent à tous les niveaux selon les objectifs grammaticaux » (p. 154) que l'enseignant se fixe. Pourtant, le recours au jeu pour enseigner la grammaire pourrait surprendre au premier abord : « quoi de plus « sérieux » et donc de plus apparemment incompatible avec le jeu que le travail sur la grammaire ? » (Silva, 2018, p. 135).

Dans son article, Silva explique que le jeu peut permettre de venir à bout de certains « blocages cognitifs », car il implique un « changement de focalisation » (p. 135). L'auteure précise que le jeu permet aussi aux élèves d'utiliser leurs compétences d'expression langagière, conférant ainsi plus de sens à l'activité. D'après cette auteure, il serait possible d'intégrer le jeu au fil d'une séquence didactique. « Les jeux d'observation » (p. 135) pourraient d'ailleurs être utiles dans la première phase de découverte de la DADD.

Silva met justement en avant le lien entre le jeu et le phénomène de conceptualisation qui correspondrait au moment de la formulation d'hypothèses dans les démarches inductives. En effet, à cet instant l'élève « est amené à construire des concepts à partir d'un corpus et à tirer de son observation des règles de fonctionnement » (Cuq, 2003, p. 50, cité par Silva, 2018, p. 136). Afin d'illustrer la pertinence de la « conceptualisation grammaticale » (p. 138) par le jeu, Silva (2018) propose trois jeux de cartes – dont le memory – facilement exploitables pour faire découvrir diverses notions. Une phase de discussion des hypothèses est proposée aux élèves simultanément au jeu, avant de formuler une règle commune. Ainsi, malgré les limites qu'implique le jeu, ce support semblerait tout à fait adéquat et propice aux apprentissages en grammaire.

Pour conclure, de nombreux éléments des théories de la motivation se retrouvent implicitement dans les démarches inductives. Pour motiver les élèves, l'usage de tâches et de supports étant eux-mêmes imprégnés de ces caractéristiques sont nécessaires. L'enseignant se doit également d'être vigilant aux supports « tendance » et avoir conscience de leurs limites. Il ne s'agit pas simplement « d'habiller » les activités pour créer une illusion auprès des élèves mais plutôt de mettre en avant le potentiel motivationnel des actions et des supports. En effet, l'enseignant se doit de penser ces éléments en gardant à l'esprit que les activités proposées doivent avoir du sens pour les élèves.

L'importance du sens accordé au travail scolaire

Au même titre que la motivation, le sens apporté par un élève au travail scolaire peut impacter ses apprentissages et son désir d'apprendre. Cette notion semble parfois oubliée comme si elle était forcément présente dans les activités proposées. Nous l'avons cependant déjà fait remarquer, ce n'est pas toujours, voire rarement le cas. Il convient donc de s'arrêter sur ce qu'est et sur ce qu'implique le sens

du travail scolaire dans la construction des situations d'apprentissage, notamment en grammaire.

Maulini, *et al.* (s.d.) offrent une définition assez complète du sens du travail scolaire. Ils relèvent d'abord la définition faite par les psychologues qui « conçoivent le sens comme le rapport entre le but immédiat des actions humaines et le mobile sous-jacent de l'activité qu'elles permettent de réaliser ». Ils reprennent ensuite la conception de Perrenoud selon laquelle le fait « que leur action ait du sens à long terme ne suffit pas à la majorité des êtres humains, ils ont besoin d'en trouver ici et maintenant ». Les auteurs ajoutent très justement : « Aller à l'école et faire ses devoirs a du sens pour l'élève dont le mobile est de savoir écrire, parler en allemand ou devenir professeur d'histoire à 15, 20 ou 25 ans ».

En effet, il y a un apprentissage quand un sujet prélève des informations dans son environnement à partir d'un projet personnel (Meirieu, s.d.). Cependant, Maulini, *et al.* le montrent bien : « la réalité du travail scolaire, c'est souvent son caractère contraignant, dispersé, répétitif, chaotique, fragmenté, inachevé, décontextualisé, coupé des vrais enjeux ». Et malheureusement si certains élèves « ont la force et les ressources cognitives pour assumer ce désordre, les plus éloignés de la culture scolaire perdent plus facilement leur bonne volonté, leur courage, leur conviction que le profit à venir vaut le sacrifice de l'instant ». Le sens du travail scolaire nécessite donc un processus de construction qu'il s'agit de bien anticiper.

La construction du sens

Nous savons aujourd'hui que le sens du travail scolaire n'est pas inné dans notre enseignement ni automatiquement perçu tel quel par les élèves. Les démarches inductives l'ont d'ailleurs compris : c'est en faisant, en essayant que l'élève apprend. Ainsi, à l'image d'un maçon qui fabrique des maisons, l'élève « fabrique » ses connaissances en s'appuyant sur ses découvertes. Au même titre, le sens du travail scolaire se construit également sur la base de plusieurs composantes.

Une négociation perpétuelle

Perrenoud (1996) avance le constat suivant : « le sens se construit dans la conversation, dans la façon de présenter les choses, de donner de la place à l'autre, d'en tenir compte, de négocier » (p. 6). Les enseignants peuvent « négocier » (p. 6) ou autrement dit adapter, modifier plusieurs éléments de leur enseignement. Bien que cela paraisse anodin, c'est justement en variant ces éléments en fonction des élèves, de leur niveau et de la dynamique du moment que l'on pourra donner plus de sens aux activités.

D'après Perrenoud, les points de négociation sont les suivants :

- inscrire l'activité dans un projet validé par les élèves,
- diminuer ses attentes,
- augmenter le temps mis à disposition,
- proposer une plus grande diversité dans les activités afin de toucher un plus grand nombre d'élèves.

Le dernier point a toute son importance. Il s'agit de se questionner davantage sur la « diversité des rapports au savoir et des modes de construction du sens » (p. 10). L'objectif est donc bien de réfléchir aux situations en fonction de la classe afin que les élèves puissent leur attribuer suffisamment de sens pour être motivés à les réaliser. On retrouve également cette nécessité d'une adaptation aux élèves dans les démarches inductives utilisées en grammaire.

Le principe de finalisation

Nous l'avons vu, de nombreuses conditions sont nécessaires pour motiver les élèves. Le principe de finalisation s'inscrit justement dans les théories de la motivation et est à l'origine des nouvelles pédagogies. Il s'agit ici de centrer l'enseignement sur le sens en le matérialisant par un obstacle à contourner, un problème à résoudre qui motive l'élève. Pour cela, Meirieu (1993) présente plusieurs principes :

- Partir de « l'intérêt de l'enfant » en proposant des situations « vraies ».

- Engager l'enfant dans une activité qui fait sens pour lui, car « l'enfant n'apprend que dans un besoin qui donne du sens aux acquisitions »,
- Identifier les apprentissages nécessaires pour sa réussite,
- Accompagner l'enfant dans ses apprentissages,
- Vérifier ses acquisitions.

Le premier principe fait écho à la rénovation de la grammaire dans la mesure où il est conseillé de présenter des situations de communication proches des élèves comme support à l'analyse de la langue. De plus, le primat du faire est inhérent au principe de finalisation comme le montre cette citation de Jacotot² : « Expliquer empêche de comprendre. Il faut mettre les individus en situation de découvrir eux-mêmes » (cité par Meirieu, 2008).

L'exemple de Rousseau (1762/1966) reste indémodable. En effet, face à l'incompréhension d'Émile quant à la théorie des points cardinaux, le maître va délaissé le discours au profit d'une balade qui finira par prouver à Émile la nécessité de connaître et donc d'apprendre des points cardinaux pour retrouver son chemin. Ainsi l'enseignant aura démontré, par l'action, à quoi pouvait être utile la notion en jeu et l'élève l'aura d'autant plus assimilée, qu'il en aura eu besoin pour résoudre son problème.

Cet exemple rejoint les principes des démarches inductives en grammaire dont l'objectif final est justement de rendre l'élève actif en faisant en sorte que par ses observations et la mise en place d'une analyse réflexive de la langue, il comprenne l'utilité de la notion découverte. Bien que l'on favorise la motivation des élèves de cette manière, on observe toutefois un risque : quand l'élève ne sait pas, il peut opter

2. Joseph Jacotot (1770–1840) est un pédagogue français, créateur de la méthode d'enseignement appelée « méthode Jacotot » considérée comme révolutionnaire à l'époque. Elle s'appuie sur trois principes : l'égalité entre l'enseignant et l'élève, la liberté de l'apprenant et un enseignant dont le rôle est de mettre à disposition le savoir et le questionner.

pour « la solution de facilité », renoncer et être par conséquent mis à l'écart de l'accès au savoir.

La situation-problème entre finalisation et formalisation

Au fil des années, une forte opposition entre deux courants s'est dessinée. D'un côté la didactisation des savoirs ou formalisation, et de l'autre la finalisation. Le tableau suivant, issu du travail de Meirieu (2008), résume bien les tensions entre ces deux conceptions et leurs risques.

La formalisation des savoirs	La finalisation
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Évite</i> de se laisser absorber par la logique productive. - <i>Permet</i> de présenter les savoirs de manière progressive, exhaustive et en faisant en sorte que nul ne puisse échapper aux apprentissages. - <i>Facilite</i> l'organisation de dispositifs de formation en groupes. - <i>Permet</i> des évaluations et certifications rigoureuses. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Inscrit</i> les apprentissages dans une nécessité (un projet) pour laquelle ils apparaissent indispensables. - <i>Permet</i> d'éviter des acquisitions formelles préalables, démobilisatrices et sélectives (seuls ceux qui en connaissent ou devinent l'usage futur les effectuent avec profit). - <i>Favorise</i> les interactions entre les situations d'apprentissage et de réutilisation.
<ul style="list-style-type: none"> - Se déploie dans des institutions dédiées, avec des outils spécifiques (encyclopédies, manuels scolaires, référentiels), des temps affectés (emploi du temps segmenté) et des espaces spécialement organisés (classes, laboratoires, situations formatives élaborées en dehors du circuit productif). - <i>Risque de déconnecter</i> les savoirs de ce qui permet de leur donner sens et de se les approprier vraiment : d'où le danger de démobilisation des apprenants et de formalisme de leurs acquisitions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Impose d'inscrire les apprentissages dans des situations sociales qui soient les plus proches possible du « travail vrai » : situation de production, de communication, etc. À terme, il peut être question de dissoudre les institutions, les temps et les espaces spécifiques réservés aux apprentissages. - <i>Risque de marginaliser</i>, d'une part, ceux et celles qui ont le plus besoin d'apprendre (et dont la participation compromettrait la qualité du résultat), et, d'autre part, la démarche d'apprentissage elle-même.

Tableau 2. La tension formalisation/finalisation (Meirieu, 2008).

D'après Meirieu (1993), il est nécessaire d'articuler les deux principes en faisant émerger les objectifs noyaux (approche didactique) dans une démarche qui leur donne du sens (approche de finalisation). Cela peut se réaliser à travers ce que Meirieu nomme un « obstacle-objectif : l'objectif n'est intégré dans une dynamique d'apprentissage que si l'apprenant le découvre comme un moyen de surmonter l'obstacle ». De la volonté d'un compromis entre formalisation et finalisation du savoir

est créée « la situation-problème ». La définition suivante (Meirieu, 1990b) accompagnée de la figure 6 permet une bonne compréhension de cette notion.

Le problème est dévolu à l'élève qui est de ce fait enrôlé dans la tâche par un effet de motivation intrinsèque et également obligé — par le jeu des consignes et des contraintes — à chercher la réponse en engageant un apprentissage véritable. Ici les connaissances à apprendre sont définies en termes d'opérations mentales et constituent les solutions optimales aux problèmes posés. Le dispositif est orienté selon un objectif-obstacle, et la sanction doit découler — autant que faire se peut — de la situation elle-même (Margolinas, 1994, p. 51).

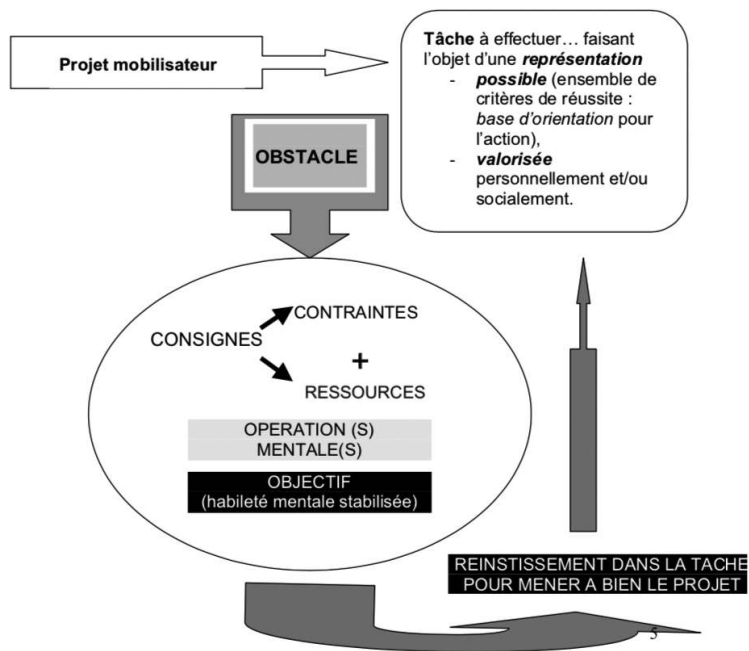


Figure 6. Modèle pédagogique de l'apprentissage articulant finalisation et formalisation (Meirieu, 1990b).

Donc, si l'on formalise trop l'enseignement, on prend le risque que les élèves ne perçoivent plus de sens à leur travail. D'un autre côté, en finalisant trop les savoirs, on peut glisser dans « l'utopie d'une société sans école, en la rendant aléatoire et illisible » (Wandfluh & Maulini, 2011, p. 7). Le sens du travail scolaire repose donc sur une tension entre formalisation et finalisation à partir de laquelle l'enseignant doit se maintenir en équilibre et il s'agit bien là de toute la difficulté ! Ce constat montre également en quoi les situations-problèmes ainsi que les nouvelles démarches telles que les démarches de découverte ou les démarches inductives peuvent paraître si complexes à mettre en place.

Au cours de cette partie, nous avons pu observer ce qu'impliquaient les notions de motivation et de sens du travail scolaire, et leur importance dans les apprentissages. Nous avons remarqué que les démarches inductives s'appuient beaucoup sur ces éléments. Cependant, il faut être vigilant dans la mise en pratique : motiver les élèves demande à l'enseignant de réfléchir en amont aux types de tâches et aux supports les plus propices en fonction des étapes de la séquence didactique. Pour que son enseignement ait du sens, il doit également avoir défini clairement un objectif qui nécessite que l'élève surmonte des obstacles pour l'atteindre.

La suite de cet ouvrage propose justement une séquence didactique qui a tenté, dans sa réalisation, de tenir compte de ces aspects. L'analyse de sa réalisation effective permettra de dégager des pistes pour répondre à la question centrale du livre : comment susciter la motivation des élèves en grammaire ?

Réflexions sur une séquence didactique

Au regard des éléments exposés dans les deux premières parties, il paraît essentiel de motiver les élèves en grammaire et de mettre en place des démarches inductives si l'on souhaite qu'ils accèdent à une bonne maîtrise de la langue française. Jusqu'à présent, nous avons dressé un aperçu des « options » qui s'offrent à l'enseignant pour motiver les élèves, mais concrètement comment s'y prendre ? Rohrbach (2016, p. 47, cité par Angel & Blons-Pierre, 2018, p. 150), pose la question : « Quelle forme de l'enseignement grammatical faut-il dispenser dans une situation d'apprentissage donnée ? ».

D'après Rohrbach, c'est « la bonne question » à se poser. Nous l'avons vu, l'enseignement de la grammaire semble être piégé dans un « flou ». Nous allons voir à présent de quelle manière motiver les élèves en grammaire à travers l'étude de l'attribut du sujet (en 7PH) et en présentant des outils basés sur des tâches et des supports variés. Afin d'apporter davantage de sens à ces outils, je m'appuierai simultanément sur l'expérience du terrain ainsi que sur les théories de la

motivation, du sens du travail scolaire et de la grammaire rénovée. Nous débuterons en présentant brièvement la méthodologie dans laquelle s'est ancrée la recherche menée dans le cadre du mémoire. La planification générale de la séquence didactique prévue sera ensuite brièvement présentée. Puis, les observations de la mise en œuvre effective de la séquence et le discours des élèves seront analysés à travers l'éclairage théorique réalisé. C'est sur cette base que seront formulés des pistes et des outils pour motiver les élèves dans l'apprentissage de la grammaire.

La méthodologie de l'expérimentation

Dans cette partie, nous présenterons le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche ainsi que les types de données recueillies. Nous nous intéresserons également à la notion choisie.

Le contexte

Cette recherche s'est déroulée dans une école primaire située dans un quartier aisé. J'ai choisi de réaliser la recherche dans la classe de 7PH dont j'étais en charge à 50%. Il s'agissait de ma première année d'enseignement en tant que titulaire. L'autre 50% était assuré par ma collègue qui avait huit ans d'expérience. La classe comptait dix-sept élèves. Ils étaient dynamiques et actifs lorsqu'ils étaient intéressés mais pouvaient également s'avérer blasés et distraits lors de certaines leçons. Les élèves avaient globalement un bon niveau scolaire, voire excellent pour huit d'entre eux. Certains élèves avaient davantage de difficultés, ce qui provoquait de gros écarts tant de compétence que de rythme. En français II¹, la motivation des élèves laissait souvent à désirer, les « Oh non pas du français II ! » résonnaient souvent dans la classe. Il s'agissait certainement de la discipline qui intéressait le moins

1. Ce terme désigne les activités qui concernent la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison.

les élèves et pour laquelle il était le plus difficile de capter et de conserver leur attention. L'enseignement du français II était réalisé à travers l'utilisation du manuel et du cahier *Île aux mots* (2010), complété par quelques fiches COROME (1996) ou provenant d'autres ressources.

Les types de données

La réalisation de la recherche dans le cadre du mémoire nécessitait de récolter trois types de données. Nous avons déjà fait référence au premier type de données, les représentations de trois enseignants sur la grammaire.

Dans un second temps, il s'agissait d'observer et de relever les réactions des élèves durant la réalisation de la séquence. Les activités se différençaient du point de vue des supports utilisés ; des modalités sociales de travail ; du type de tâche demandée (production, discrimination, manipulation). Tous les élèves de la classe étaient concernés par les tâches proposées. Certaines activités étaient réalisées sous la forme d'un tournus c'est-à-dire que les élèves n'étaient pas tous en train de faire la même activité au même moment, mais au final ils devaient avoir tous réalisé les mêmes tâches. Pour chaque activité, les données récoltées ont été comparées selon des critères précis : intérêt des élèves et apprentissages effectivement réalisés. Les indices observables relevés durant leur réalisation et / ou a posteriori étaient notés dans le cahier d'observation prévu à cet effet (l'attitude des élèves, les impressions qu'ils me donnaient, leurs remarques, leur compréhension, etc.). Cet outil permettait ici d'évaluer l'efficacité didactique des activités proposées.

Enfin, le dernier type de données était les ressentis de cinq élèves vis-à-vis des activités menées en classe. J'ai pu interroger deux élèves ayant un très bon niveau scolaire (EL1 et EL2), une élève ayant un assez bon niveau (EL3) et deux élèves ayant plus de difficultés² (EL4 et EL5).

2. Par commodité, les termes « très bon élève » ou « bon élève » seront utilisés dans la suite du texte ; je suis bien entendu consciente du caractère limité de ces expressions.

Les entretiens ont été réalisés sur la base d'un canevas d'entretien préparé en amont, contenant une liste de questions sur trois grands aspects : les apprentissages effectifs des élèves ; l'attrait (ou non) de l'activité ; et les ressentis face à l'activité réalisée (fig. 7).

Canevas d'entretien – Élèves

- Qu'as-tu pensé de l'activité que tu viens de réaliser ? Était-elle intéressante ou au contraire ennuyante ?
- Cette activité était-elle facile, moyennement facile ou très difficile ? Pourquoi ?
- Comment t'es-tu senti(e) durant cette activité ? A l'aise, assez à l'aise, pas du tout à l'aise.
- As-tu eu l'impression de faire de la grammaire ?
- As-tu appris quelque chose ? Si oui, qu'as-tu appris ? Que peux-tu me dire sur l'attribut du sujet ?
- Cette activité t'a-t-elle donné envie d'en apprendre un peu plus sur l'attribut du sujet ?

Question finale, après réalisation des trois activités :

- Classe les trois activités par ordre de préférence, de celle que tu as le plus apprécié et grâce à laquelle tu as l'impression d'avoir le plus appris, à celle que tu as le moins aimé.

Figure 7. Canevas d'entretien des élèves.

La définition de la notion d'attribut du sujet

Afin de permettre au lecteur de comprendre davantage les tâches prévues ainsi que les choix réalisés dans la séquence, une brève définition de la notion ainsi qu'une présentation de ses difficultés s'imposent. Pour définir la notion d'attribut du sujet, l'ouvrage, *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue* (Balma & Tardin, 2013) utilisée dans l'enseignement primaire servira de base. La figure 8, une carte mentale réalisée avec des élèves 7PH³ et remise en forme à partir de

3. Des élèves différents des élèves concernés par la recherche.

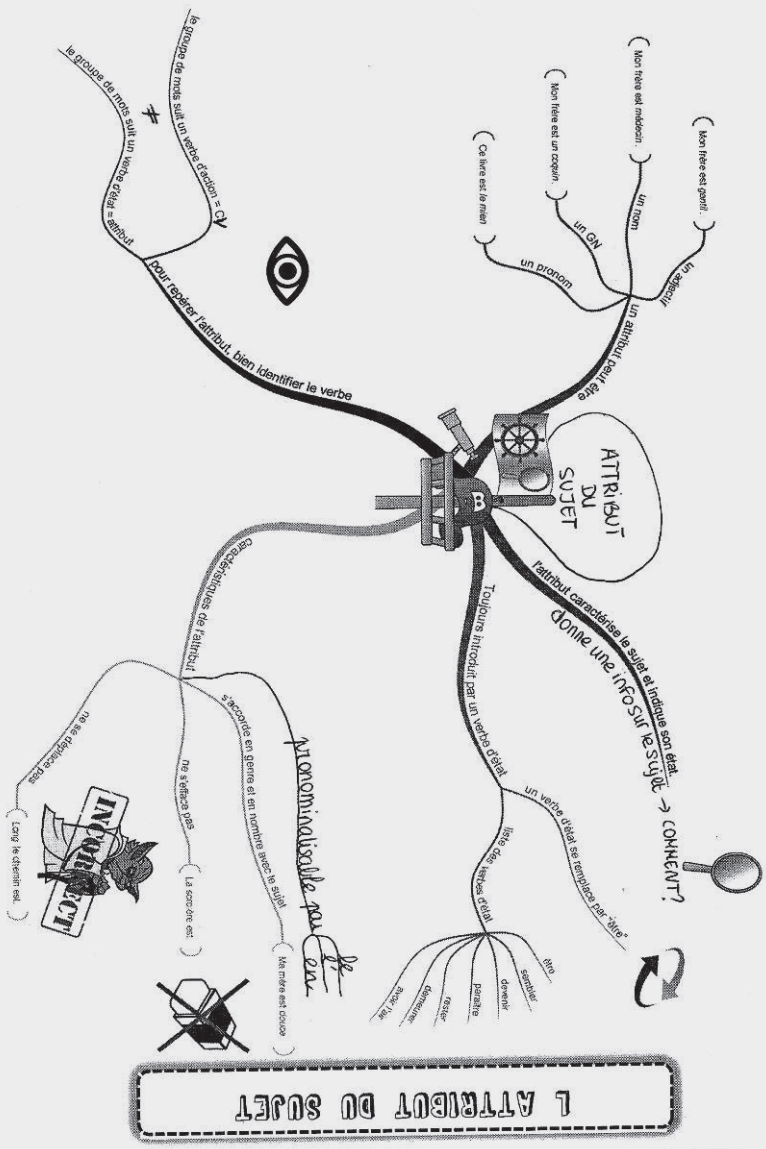
la carte mentale proposée sur un blog d'enseignante⁴ permettra de soutenir la compréhension de la notion.

L'attribut du sujet est une fonction grammaticale « remplie par un groupe ou un mot qui suit un verbe attributif », et « le relie systématiquement au sujet » (Balma & Tardin, 2013, p. 158). Il s'agit d'un « constituant obligatoire au groupe verbal » qui « indique une caractéristique du sujet » (p. 158).

Prenons la phrase suivante comme exemple : « Les élèves sont contents ». Dans cette phrase, l'attribut du sujet est l'adjectif « content » car il renseigne sur le sujet et suit directement le verbe attributif « être ».

L'attribut du sujet est repérable au moyen de « tests opératoires » ou transformations de la phrase (déplacement, effacement, remplacement, addition, etc.) et doit pouvoir être pronominalisé. Le document de référence précise également les verbes appartenant à la catégorie des « verbes attributifs » ou verbes d'état sans pour autant dresser une liste exhaustive : « être, paraître, sembler, devenir, demeurer, rester, passer pour, avoir l'air, tomber, partir, naître, être considéré comme, se croire, s'appeler » (p. 30). L'attribut du sujet peut également se réaliser au travers de différentes classes grammaticales, ou « identités » comme on peut les appeler avec les élèves. En 7PH, le PER (2010) indique que les élèves doivent pouvoir reconnaître l'attribut du sujet sous la forme d'un groupe adjectival ou d'un groupe nominal. Cependant, dans les « attentes fondamentales » (p. 59) de la fin du cycle moyen, cette notion n'apparaît pas comme fonction à savoir identifier.

4. <https://lalaaimesaclasse.fr/nouvelles-cartes-mentales-des-fonctions-grammaticales>



GRAMMAIRE Constat de français ll n°

Figure 8. Carte mentale sur l'attribut du sujet.

L'idée des « identités » pour définir les classes grammaticales vient d'une collègue enseignante (E2). Pour que les élèves différencient les classes des fonctions grammaticales, on fait une comparaison avec une personne. On explique que les classes grammaticales sont les identités des mots : pour les élèves, leur identité c'est leur prénom, leur nom ; pour les mots c'est un peu pareil : ils peuvent s'appeler nom, adjectif, verbe, etc. Les fonctions grammaticales sont comme les métiers des personnes, c'est-à-dire qu'elles renseignent sur le rôle des mots dans la phrase, comme le métier renseigne sur le rôle d'un individu dans la société.

Leeman (1996) met en lumière plusieurs difficultés de la notion d'attribut du sujet. L'auteure montre qu'il existe une confusion entre attribut et complément (de verbe) dans la mesure où il s'agit dans les deux cas « d'un mot ou d'un groupe de mots qui complète » (p. 230). Le seul élément qui les distingue est que l'attribut du sujet est nécessairement relié à un « verbe attributif » (p. 231). En parcourant internet à la recherche d'informations sur les difficultés relatives à l'attribut du sujet, j'ai remarqué que cette confusion était un élément qui revenait souvent sur les blogs d'enseignants.

Pour revenir aux verbes attributifs, Leeman montre que ce type de verbe peut être difficile à reconnaître. L'auteure considère d'ailleurs comme primordial que les élèves connaissent la liste de ces verbes ou du moins qu'ils sachent les identifier, car sans cela comment pourront-ils reconnaître un attribut ? Lors de mes recherches, j'ai d'ailleurs pu constater que la mémorisation ainsi que la reconnaissance de ces verbes étaient souvent relevées comme une difficulté possible chez les élèves. C'est justement la difficulté de la notion tant à l'enseigner pour les enseignants qu'à la comprendre pour les élèves qui m'a poussée à la choisir. J'avais l'idée qu'en sélectionnant une notion complexe, la recherche serait d'autant plus intéressante et représentative des enjeux d'un enseignement motivant de la grammaire.

Présentation de l'expérimentation prévue et effective

Avant d'entrer dans le cœur de l'analyse, cette partie vise à présenter la séquence didactique dans son ensemble puis d'expliquer l'origine des choix effectués pour sa création. La réalisation effective de la séquence sera illustrée par des tableaux afin de permettre au lecteur de prendre connaissance des modifications réalisés (tableaux 4 à 6).

La présentation de la séquence didactique

Le tableau 3 permet d'avoir une vue d'ensemble de la séquence planifiée. À travers la description du déroulement prévu qui suit, certains éléments de la planification sont relevés et explicités pour faciliter la compréhension du lecteur quant aux choix réalisés au départ.

Act. n°	Objectif(s)	Notions travaillées	Type de tâche	Supports et matériel	Modalités sociales
1	Découvrir la notion de l'attribut du sujet et ses caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> — verbe d'état, — transformation de la phrase, — pronominalisation, — accord de l'attribut en genre et en nombre 	Manipulation	Tableau noir	En collectif
				<ul style="list-style-type: none"> Étiquettes mots Affiche Fiche de constat 1 	En groupe de 3–4
				<ul style="list-style-type: none"> Cartons phrases plastifiés Stylo effaçable Fiche de constat 2 	En groupe de 3–4
				Feuille java	En collectif
2	Comprendre le rôle de l'attribut du sujet. Repérer les natures grammaticales de l'attribut du sujet.	<ul style="list-style-type: none"> — rôle de l'attribut du sujet — remobilisation des caractéristiques découvertes dans l'activité 1, — natures grammaticales (Adj., GN, GAdj.) de l'attribut du sujet 	Discrimination	Projecteur, ordinateur et présentation Powerpoint	En collectif
				Feuille java	
				Fiche de constat 3	Seul puis en collectif
				Memento	
				Jeu de cartes à tâches + règles du jeu	Par groupes de 4
				2 à 4 ordinateurs	
				Cahier <i>île aux mots</i>	Seul

Act. n°	Objectif(s)	Notions travaillées	Type de tâche	Supports et matériel	Modalités sociales
3	Remobilisation des acquis sur l'attribut du sujet : produire sa propre devinette	— le sens et l'utilité de l'attribut du sujet dans une phrase — production écrite	Production	Fiche de constat final Feuille de brouillon Projecteur, ordinateur et présentation Powerpoint avec les devinettes des élèves	Seul Collectif en groupes
				Fiche d'exercice Jeu de cartes avec stylo effaçable	Seul Par deux

Tableau 3. Déroulement prévu de la séquence didactique.

Déroulement prévu de l'activité 1

L'amorce se présentait comme une phase d'exploration similaire aux Démarches Actives De Découvertes mais davantage guidée. Dès le début, je souhaitais donner l'opportunité aux élèves d'être actifs et responsables de leurs découvertes car c'est d'eux que provient le corpus de phrases qui sera analysé. Lorsqu'il s'agissait d'entourer ce qu'ils connaissaient, le but était de pouvoir s'appuyer sur les connaissances qu'ils avaient déjà et en profiter pour les valoriser, afin de leur donner confiance et les mettre à l'aise. Inciter les élèves à émettre des hypothèses donnant ainsi du « pouvoir » à leur parole.

Par la suite, en les mettant par groupe pour vérifier leurs hypothèses, l'objectif était qu'à travers la confrontation de points de vue, les élèves apprennent encore davantage. Le poids de leur mission étant partagée, certains élèves pour qui ce genre de démarche active

pourrait être déstabilisante pouvaient alors se sentir plus en sécurité avec leurs camarades. Dans la mesure où la séquence se réalisait sur trois semaines, il était important de donner l'occasion aux élèves de cristalliser leurs découvertes, à travers l'utilisation de fiches de constat pour chaque activité. Concernant le support et le matériel utilisé, ces derniers se voulaient réellement « mobiles » afin que les élèves puissent vraiment manipuler les mots au sens premier du terme, en les déplaçant, les enlevant de la phrase grâce à leur format et à la Patafix.

Pour les deux tâches, il semblait riche que chaque groupe, par l'intermédiaire d'un porte-parole, puisse exposer les constats réalisés. À travers cette étape les élèves avaient l'occasion d'élargir encore un peu leur réflexion en la comparant à celle des autres groupes, en suscitant des interrogations, provoquant une discussion à plus grande échelle. L'institutionnalisation devait venir ensuite « fixer » les découvertes des élèves et leur donner l'opportunité de faire la liste des caractéristiques observées. Elle permettrait également de rassurer les élèves qui seraient perdus face à ce nouveau type de démarche. Illustrer à l'aide des élèves eux-mêmes, en leur donnant le rôle d'un sujet, d'un verbe et d'un attribut du sujet, pouvait les aider à mieux comprendre la notion.

La seconde tâche avait pour objectif de faire découvrir une nouvelle caractéristique de l'attribut du sujet. Pour cela, les élèves devaient manipuler mais de manière plus « libre » et plus approfondie car ils devaient remobiliser ce qu'ils venaient de découvrir. Dans la mesure où il s'agissait d'une activité qui aurait pu sembler similaire à la précédente, il était important de varier les supports de travail tout en gardant à l'esprit que l'élève doit être actif et pouvoir manipuler.

Déroulement prévu de l'activité 2

Afin de donner du sens à la tâche et de susciter l'intérêt des élèves, l'utilisation de la devinette, surtout pour traiter l'attribut du sujet, paraissait pertinente. Cette idée provient de mes recherches sur

Internet. Lorsque je cherchais l'inspiration pour réaliser des activités plus motivantes, je suis tombée sur la vidéo d'une enseignante québécoise⁵. J'ai choisi de reprendre son idée, car elle permettait d'illustrer à la perfection l'utilité de l'attribut du sujet, mais également d'élargir l'analyse grammaticale en découvrant la nature que ce dernier peut revêtir. De cette manière, nous travaillions également la devinette comme un genre textuel, ce qui permettait aux élèves de comprendre le rôle de l'attribut du sujet au sein d'un texte. Ainsi, les deux versants de la grammaire étaient traités : après avoir débuté par une manipulation syntaxique, l'activité 2 permettait d'aborder le niveau sémantique de la notion.

Il semblait plus judicieux de demander aux élèves d'écrire leurs constats, seuls, cette fois, car cela devait leur permettre de faire le point sur ce qu'ils avaient eux-mêmes compris et retenu, sans l'aide ou l'influence de leurs camarades. À ce stade, chaque élève devait pouvoir au moins noter un élément.

Après une discussion collective à partir des constats des élèves, définir ces constats comme des « règles » de grammaire devait participer à changer le regard des élèves sur la grammaire. Il ne s'agissait pas de lire les règles dans un manuel et de les appliquer, mais plutôt de faire en sorte que ce soient les élèves qui découvrent ces règles. Forts de ce nouveau « pouvoir », ils devraient également prendre confiance et mieux intégrer les nouveaux savoirs. Ensuite, comparer leurs règles à celles du memento permettait d'accorder encore plus de « mérite » aux élèves car ils devaient réaliser qu'ils avaient découvert les mêmes règles, pourtant rédigées par des grammairiens, ce qui ne devrait pas faire de mal à leur estime.

La tâche *d* (voir tableau 6) avait une visée « d'entraînement » sur la base de divers supports afin de « driller » la notion sans pour autant rendre l'activité monotone, à travers l'enchaînement des ateliers par un tournus. Le fait que les élèves devaient se déplacer d'un atelier à

5. <https://www.youtube.com/watch?v=gDLSK8Zsq0A>

un autre faisait office de petite transition, mais surtout permettait de changer de modalité sociale de travail. Autrement dit, les élèves ne pouvaient que difficilement – j’osais l’espérer – « s’ennuyer ». L’utilisation d’une affiche récapitulative du tournus pour chaque élève, affichée au tableau en format A3⁶ (fig. 9), guidait les élèves afin qu’ils soient responsables et évitent ainsi les questions du type « Je dois aller où ? Je fais quoi après ? » qui pouvaient provoquer un « méli-mélo » dans la classe. Dans une optique d’autonomie, les règles des jeux de cartes (fig. 10) étaient affichées au tableau et insérées dans les enveloppes des jeux.

ATELIERS

ORDINATEUR - 10 MIN JEUX DE CARTES - 10 - 15 MIN

Ordinateur (1) ou (2)	Jeu de carte 1	Jeu de carte 2

GROUPE 1 :
 GROUPE 2 :
 GROUPE 3 :
 GROUPE 4 :

Figure 9. Affiche récapitulative du tournus pour les ateliers.

6. Les prénoms des élèves ont volontairement été effacés.

JEU 1

Un élève se charge de noter les points et complète la feuille de score à chaque tour.

1. Pioche une carte pour ton camarade de droite.
2. Montre la carte à ton camarade. Il doit nommer :
 - **Le sujet qui correspond au verbe souligné**
 - **L'attribut du sujet**
 - **La nature grammaticale de l'attribut du sujet**
3. Vérifie les réponses au dos de la carte. Ton camarade obtient un point par bonne réponse, donc 3 points si toutes les réponses sont justes.
4. C'est ensuite au tour de ton camarade de piocher une carte pour celui qui se trouve à sa droite et ainsi de suite.

Attention ! Certaines cartes ont des bonus : le verbe n'a pas été souligné et il y a un autre attribut du sujet. Si l'élève qui joue n'a pas trouvé, les autres élèves peuvent essayer de le trouver. Pour avoir un point de plus ils doivent nommer le sujet, le verbe d'état et l'attribut du sujet avec sa nature grammaticale.

JEU 2

Un élève se charge de noter les points et complète la feuille de score à chaque tour.

1. Pioche une carte pour ton camarade de droite.
2. Montre la carte à ton camarade. Il doit nommer :
 - **Le sujet de la phrase**
 - **Le verbe d'état**
 - **L'attribut du sujet**
 - **La nature grammaticale de l'attribut du sujet**
3. Vérifie les réponses au dos de la carte. Ton camarade obtient un point par bonne réponse, donc 4 points si toutes les réponses sont justes.
4. C'est ensuite au tour de ton camarade de piocher une carte pour celui qui se trouve à sa droite et ainsi de suite.

Figure 10. Règles des jeux de cartes sur l'attribut du sujet.

Déroulement prévu de l'activité 3

La phase de production est importante autant pour l'enseignant que pour l'élève, car elle permet aux deux acteurs de connaître le niveau d'acquisition des savoirs en jeu. Afin de donner du sens à la grammaire au cours de cette séquence, il était important que les élèves puissent remobiliser ce qu'ils avaient appris en écrivant. Ainsi, en utilisant leurs savoirs, on pourrait espérer que les élèves se rendent compte de l'importance de la grammaire. Le fait que le jeu lui-même soit construit par les élèves et à travers leurs propres productions devait lui donner encore plus d'intérêt et de sens pour les élèves.

Un élément est cependant à prendre en compte : afin de pouvoir recenser toutes les devinettes, la tâche b (voir tableau 6) ne pouvait pas se dérouler directement après la première car elle demandait un certain temps de préparation. D'une manière générale, l'activité 3 permettait aux élèves de remobiliser leurs connaissances, tant dans l'utilisation de l'attribut du sujet, de son accord, que dans son repérage, travaillant ainsi l'aspect sémantique de la notion.

La dernière tâche donnait l'occasion de travailler davantage l'orthographe grammaticale, un entraînement des accords n'étant pas de trop, dans la mesure où il s'agit d'une erreur courante des élèves. Une fois encore, les deux modalités de travail proposées devaient permettre de varier les tâches et de faire en sorte que les élèves s'investissent davantage. Le jeu proposait une sorte de défi et la fiche d'exercice permettait aux élèves d'avoir un moment calme pour s'entraîner.

Enfin, d'une manière générale, le temps prévu pouvait paraître long pour certaines activités, mais il comprenait le temps de formulation des consignes. En effet, la clarté des consignes était indispensable à un investissement dans la tâche de la part de l'élève. De plus, comme nous l'avons vu, les activités proposées permettaient de traiter autant l'aspect sémantique que syntaxique. Il s'agissait de faire le lien entre les deux, afin de s'inscrire dans les finalités de la grammaire « de sens » actuelle.

Les planifications sont un outil essentiel pour prévoir notre enseignement mais il est rare que tout se déroule exactement comme prévu une fois en classe. Cela n'est pas forcément une mauvaise chose car nos actions, sur le moment, peuvent permettre d'améliorer la séance ou encore de mettre en lumière des aspects à réfléchir.

La réalisation effective de la séquence

Les tableaux 4 à 6 présentent la manière dont se sont réellement déroulées les activités, par rapport à ce qui était prévu. Certains éléments sont donc rayés et d'autres ajoutés en gras. Ces tableaux servent de base pour les réflexions qui suivent. En effet, la visualisation de la réalisation effective des activités a permis de réaliser une analyse croisée avec le discours des élèves et les apports théoriques amenés plus haut. C'est de cette analyse que les principes présentés par la suite proviennent.

Réalisation effective de l'activité 1

Objectif

Découvrir la notion de l'attribut du sujet et ses caractéristiques

Type de tâche

Manipulation

Description tâche a)

Amorce

Je veillerai à présenter la première activité comme une « activité sympa », en expliquant aux élèves que l'on va « jouer avec les mots et les phrases ».

Je demande à trois élèves de me donner chacun une phrase, avec le verbe être pour la première, le verbe sembler pour la deuxième, et le verbe jouer pour la dernière.

J'écris les phrases proposées et demande aux élèves d'analyser ces trois phrases en repérant ce qu'ils connaissent. Je leur demande ensuite s'ils peuvent supprimer et/ou déplacer l'attribut du sujet (que je ne nomme pas encore). Je fais en sorte de montrer au tableau les tentatives de suppression et de déplacement.

Puis, je leur demande s'ils peuvent le pronominaliser, et par quel pronom. Nous essayons les transformations pour chaque phrase. Les élèves devraient se rendre compte que les transformations ne fonctionnent pas pour les deux premières, mais pour la troisième. Je leur demande alors d'émettre des hypothèses sur ce qui pourrait expliquer cette différence.

J'explique aux élèves que je vais noter les hypothèses concernant ce groupe de la phrase, mais que pour les vérifier il va falloir les tester sur d'autres phrases.

Temps de travail : 10 – 15 min

Supports : Tableau noir

Modalités sociales de travail : Collectif

Matériel : Feuille JAVA

Dans chaque groupe, chaque élève reçoit un mot/groupe de mots. Le but est de reformer la phrase et de tester les transformations expérimentées en collectif: changer l'attribut de place, puis le supprimer de la phrase et essayer de le pronominaliser.

Les élèves discutent et notent sur la feuille distribuée ce qu'ils constatent. À la fin de l'activité, les élèves numérotent les mots et les fixent dans l'ordre de la phrase. Ils écrivent également la phrase pronominalisée en dessous si cela est possible.

Les élèves devraient pouvoir distinguer attribut du sujet et complément de verbe, élément qui sera institutionnalisé. Un des groupes a eu des difficultés à entrer dans la tâche étant donné le refus de collaborer d'un des élèves. Ils n'ont pas rempli de constat.

Temps de travail :

15 min

25 min

Supports :

Cartons mots

Fiche de constat 1

Modalités sociales de travail :

Groupes de 3–4 élèves

Matériel : Affiche, Patafix, crayon gris

Mise en commun des constats

L'élève porte-parole du groupe affiche la phrase et explique les constats relevés. À travers les différentes phrases, les élèves devraient pouvoir distinguer attribut du sujet et complément de verbe, élément qui sera institutionnalisé ensuite.

J'ai dû stopper à deux reprises la mise en commun car les élèves ne s'écoutaient pas. La différence entre attribut du sujet et complément de verbe n'était pas claire pour les élèves.

Temps de travail :

10 min

20 min

Modalités sociales de travail : Collectif

Supports : Affiche avec les cartons mots

+ fiche de constat complété, pour chaque groupe

Matériel : Aimants, tableau noir

Institutionnalisation (1)

1. Je nomme l'objet d'apprentissage, l'attribut du sujet et demande aux élèves de me citer les caractéristiques qu'ils viennent de découvrir **en complétant la feuille JAVA si nécessaire.**

2. Je discute des verbes en essayant de repérer les caractéristiques communes aux verbes d'état afin de les distinguer des autres verbes. Les verbes d'état apparaîtront au fil de la séquence et seront à chaque fois « testés », pour que les élèves constituent progressivement un répertoire de ces verbes.

Si besoin, pour que les élèves puissent visualiser, je prends une ou deux phrases présentées par les groupes. Chaque élève représente une partie de la phrase et je les « déplace » pour illustrer que les déplacements et la suppression de l'attribut du sujet sont impossibles. **Les élèves ne semblent pas prendre au sérieux l'exemple et rigolent lorsque j'effectue les changements avec les élèves.**

Temps de travail :

1. 10 min

2. 20 min

Modalités sociales de travail : Collectif

Supports : Idem

Matériel : Feuille JAVA

Description tâche b)

→ rattachée à l'activité 2, faute de temps

Tableau 4. Réalisation effective de l'activité 1.

Réalisation effective de l'activité 2

Objectifs

- Découvrir les caractéristiques de l'attribut du sujet (fin).
- Comprendre le rôle de l'attribut du sujet.
- Connaître les natures de l'attribut du sujet.

Type de tâche

Manipulation et repérage
et discrimination

Description tâche b de l'activité 1

Rappel

Je demande aux élèves ce qu'est le groupe souligné dans la phrase ci-dessous, comment ont le reconnaît et comment on le distingue du complément de verbe.

La maîtresse semble heureuse ce matin

Je guide les élèves pour arriver à noter sur la feuille JAVA les caractéristiques vues la dernière fois : non supprimable, non déplaçable, situé après un verbe d'état.

Temps de travail : 10 min

Supports : Tableau noir

Modalités sociales de travail : Collectif

Matériel : Feuille JAVA

Les élèves ont ~~un~~ deux cartons plastifiés et un stylo à encre effaçable. Ils doivent mettre la phrase au pluriel. Je leur demande d'entourer l'attribut du sujet dans chaque phrase. Chaque élève a un rôle dans le groupe que j'attribue : deux élèves écrivent (1 par carton) et un élève sera porte-parole. Après transformation, ils notent ce qu'ils constatent sur la feuille distribuée, par rapport à l'attribut du sujet.

Mise en commun

L'élève porte-parole expose les constats de son groupe.

Temps de travail : 20 min

Supports : Deux cartons, phrases plastifiés,
fiche de constat 2

Modalités sociales de travail :

Groupes de 3-4 élèves

Matériel : Affiche, Patafix, crayon gris

Institutionnalisation (2)

Je demande aux élèves d'observer les différentes phrases de chaque groupe et je lance une discussion sur l'accord de l'attribut du sujet. Selon les échanges des élèves, j'institutionnalise ensuite le fait que l'attribut du sujet s'accorde avec son sujet en genre et en nombre. Je complète la feuille java avec les élèves.

Temps de travail : 10 min

Supports : Cartons phrases

Modalités sociales de travail : Collectif

+ Fiche de constat 2 de chaque groupe

Matériel : Feuille JAVA

Description tâche a)

Je projette au tableau une devinette composée de phrases énonçant les caractéristiques d'un animal ou d'un objet du lion. Je questionne les élèves sur ce qui leur a permis de trouver l'animal et leur demande quel groupe de la phrase donne ces informations (l'attribut du sujet).

Institutionnalisation (3)

Je les questionne sur le but de l'attribut du sujet dans une phrase et leur demande de me prouver leur hypothèse avec une des phrases de la devinette projetée. J'écris une phrase (du type: Elle est à la piscine Il est en Afrique) au tableau en la présentant comme contenant un attribut du sujet et je leur demande leur avis. Il s'agit ici pour les élèves de remobiliser ce qu'ils viennent de voir concernant le sens de l'attribut du sujet et de contredire ce que j'affirme. J'explique alors qu'il s'agit de ce que l'on peut appeler un complément du verbe être, et non pas un attribut du sujet car cela donne une information sur la localisation du sujet et non pas sur une caractéristique de ce dernier.

Temps de travail : 20 min

Modalités sociales de travail : Collectif

Supports : Ordinateur, présentation

Powerpoint

Matériel : Projecteur, feuille JAVA

Description tâche b)

En collectif, les élèves identifient la nature de l'attribut du sujet dans les phrases de la devinette. Je note les réponses sur l'ordinateur.

Institutionnalisation (4)

L'attribut du sujet peut avoir plusieurs natures : adjectif, GN, GPrép, GAdj

Temps de travail : 10 min, 15 min

Modalités sociales de travail : Collectif

Supports : Ordinateur, présentation

Powerpoint

Matériel : Feuille JAVA

Description tâche c)

J'enlève la feuille JAVA et je demande aux élèves d'écrire, chacun pour soi, ce qui leur permet de reconnaître un attribut du sujet. Je ramasse les feuilles et fais une mise en commun en notant sur la feuille Java « les règles » trouvées par la classe à l'oral puis j'affiche à nouveau la feuille JAVA.

Je demande aux élèves de prendre leur memento afin de comparer les règles de la classe avec celles du memento. Lecture et discussion autour du memento. Je complète la feuille Java si besoin avec les élèves.

Temps de travail : 15 min

Modalités sociales de travail : Seul,
en collectif

Supports : Fiche de constat 3,

Memento

Matériel : Feuille JAVA

Description tâche d)

→ rattachée à l'activité 3, faute de temps

Tableau 5. Réalisation effective de l'activité 2.

Réalisation effective de l'activité 3

Objectifs

- Remobiliser des acquis sur l'attribut du sujet
- Produire sa propre devinette.

Type de tâche

Discrimination et production

Description tâche d) de l'activité 2

Rappel

Je demande aux élèves de me rappeler les caractéristiques de l'attribut du sujet puis j'affiche la feuille JAVA.

J'écris trois phrases au tableau :

Vous restez à la maison

Les élèves avaient vraiment l'air fatigués hier

Cette belle voiture que tu vois est la mienne

Je demande à quelques élèves de venir entourer le sujet, le verbe d'état, l'attribut du sujet et d'identifier sa nature.

Temps de travail : 10 min

Modalités sociales de travail : Collectif

Supports : Tableau noir

Matériel : Feuille JAVA

Explication des différents ateliers et de leurs règles

1. Identification de l'attribut du sujet sous forme de ~~deux~~ **quatre** « ateliers » :

- deux jeux de cartes en groupe de quatre (~~retrouver l'attribut du sujet de sa carte donne un point~~ Identifier le sujet qui correspond au verbe conjugué, l'attribut du sujet et la nature grammaticale du sujet pour le jeu 1 et on ajoute l'identification du verbe d'état dans le jeu 2. Chaque bonne réponse donne un point),
- exercices à l'ordinateur par deux : **les élèves répondent chacun leur tour**,
- **page d'exercices écrits sur une fiche sur le cahier** *Île aux mots*

Les élèves « tournent » et passent par chaque atelier, en suivant l'affiche du tournus prévue et en s'aidant de leur carton aide-mémoire leur permettant de connaître le prochain atelier, lorsque la sonnerie retentit. **J'affiche les groupes et le tournus en format agrandi.**

2. Lorsqu'ils sont passés par tous les postes (ou lorsque qu'ils ont terminé les exercices du cahier pour les plus rapides) les élèves passent à la production de leur propre devinette sur une feuille de brouillon. J'affiche au tableau les critères de la devinette et les réexplique : minimum 5 phrases avec sujet + verbe d'état + attribut, attention aux accords. Lorsqu'ils ont terminé, ils mettent leur devinette dans le bac à correction.

3. Correction collective des exercices du cahier *Île aux mots*

Temps de travail :

1. 20 min d'explication
2. 45 min
3. 10 min à chaque atelier

Modalités sociales de travail :

1. En groupe de 4
2. Par deux/**trois**
3. Seul

Supports :

1. Jeu de cartes à tâches + règles du jeu
+ feuilles de scores
2. Deux ordinateurs **et sites Internet**
3. Cahier *Île aux mots* p. 46

Matériel :

1. Affiche tournus, carton tournus/élève
2. Aide-mémoire production devinette
3. Feuilles de brouillon, affiche JAVA règles

Description tâche a)

- Rappel des caractéristiques de l'attribut du sujet en collectif, puis distribution de la fiche de constat élaborée sur la base des « règles des élèves ».
- Chaque élève crée ses propres « Qui suis-je » ou devinettes, en s'appuyant sur l'exemple de la séance précédente.
- Je vérifie les devinettes et je demande aux élèves de les corriger si nécessaire (oubli d'accord, ...)

Temps de travail : 20-30 min

Modalités sociales de travail :

En collectif / seul

Supports :

Fiche de constat final

Feuille de brouillon

Matériel : Feuille JAVA

Description tâche b)

Après avoir recueilli les devinettes de chaque élève, réalisation d'un jeu collectif par petits groupes. Je retape les devinettes sur un document Powerpoint. Le but est de répondre à un nombre maximum de devinettes dans le temps imparti. Quelques devinettes « pièges » se seront glissées (elles contiendront une phrase n'ayant pas d'attribut du sujet), il faudra alors les repérer sinon le groupe perdra son point. Le jeu réalisé à l'aide d'un projecteur et de la présentation Powerpoint pour l'affichage des phrases et des réponses.

Remarque

Le jeu pourra être réalisé en plusieurs « manches », réparties sur la semaine.

→ Tâche prévue la semaine suivante mais finalement non réalisée.

Temps de travail : Manche de 10–15 min

Supports : Projecteur, ordinateur, présentation

Modalités sociales de travail : En collectif

Powerpoint avec les devinettes des élèves

Matériel : /

Description tâche c)

Au regard des productions des élèves, je leur proposerai un entraînement sous forme de deux ateliers pour travailler l'accord : une partie de la classe réalise des fiches d'exercice et l'autre joue par deux au jeu suivant. Chaque élève doit transformer les phrases comme indiqué sur leur carte (avec le stylo à encre effaçable), ils vérifient grâce à la carte réponse et obtiennent un point si la transformation est correcte. Celui qui a obtenu le plus de point à la fin du temps imparti a gagné.

→ Tâche prévue la semaine suivante mais finalement non réalisée.

Temps de travail : 30 min

Supports : Fiche d'exercice,

Modalités sociales de travail : Seul

jeu de cartes + feuille de score

Par deux

Matériel : Stylo à encre effaçable

Tableau 6. Réalisation effective de l'activité 3

Entre théorie et pratique : cinq principes fondamentaux à retenir

Rappelons-le, le pari de ce livre était, en grande partie et humblement, de donner des outils aux étudiants en formation et aux jeunes enseignants concernant l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire.

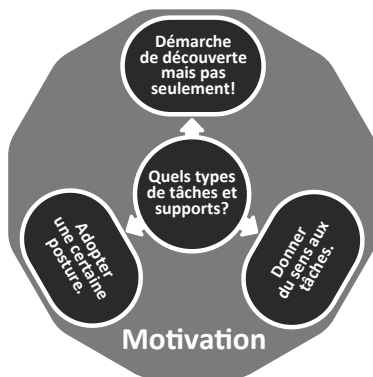


Figure 11. Pistes de réflexion pour rendre l'apprentissage de la grammaire plus motivant.

À l'image de Paret (1992), cinq principes énumérés par leurs initiales seront extraits de l'expérimentation : Tâches (T), Support (S), Démarche de découverte (D), Sens des activités (S), Posture de l'enseignant (P). Ces éléments seront explicités à travers des notions théoriques évoquées plus haut mais approfondies et exemplifiées grâce à des fragments de la séquence didactique menée lors de la réalisation du mémoire.

La figure 11 illustre les liens entre les principes relevés. En effet, au centre de ce travail se pose la question du « Comment faire ? », autrement dit quelles tâches et supports faudrait-il utiliser pour motiver les élèves en grammaire ? Pour rappel, Bulea Bronckart, *et al.* (2017) définissaient trois types de tâches (de manipulation, de discrimination et de production) qui, au regard des théories de la motivation pouvaient chacune susciter l'intérêt des élèves.

Les apports théoriques nous ont également renseignés sur l'efficacité de certains supports (TIC et jeux). Mais que se passe-t-il sur le terrain ? Sont-ils tous si efficaces pour motiver les élèves ? Comme nous avons pu le voir, la motivation dépend de plusieurs facteurs et elle est intrinsèque à l'élève. Ainsi, au-delà du choix des tâches et des supports, il semble pertinent de faire intervenir sous certaines conditions une démarche de découverte par le biais d'un objectif-obstacle précis afin de donner du sens aux tâches et ainsi espérer susciter l'intérêt des élèves. Pour ce faire, l'enseignant devrait adopter une certaine posture et un cadre suffisamment rigoureux. Il s'agira donc, ici encore, de tester, observer les démarches décrites précédemment sur le terrain et d'en tirer des « leçons ».

T comme Tâches

À travers la séquence didactique proposée, trois types de tâche étaient observées : manipulation, discrimination et production (fig. 5). Étant donné que la répétition du même type de tâche est démotivant (Chartrand, *et al.*, 2016), il semblait primordial de proposer des

tâches diversifiées. En effet, la variété des tâches « touche à la perception de contrôlabilité de l'élève » : « Si celui-ci est invité à accomplir différentes activités et surtout si on lui donne l'opportunité de choisir celles dans lesquelles il peut s'investir davantage, il aura le sentiment d'exercer un certain contrôle sur ce qui se déroule en classe » (Viau, 2009, p. 138). Les différents constats ressortis dans l'analyse de chacune des tâches prévues sont présentés ci-dessous.

Tâche de manipulation : à double tranchant entre déstabilisation et motivation des élèves

Ce type de tâche doit permettre à l'élève de « découvrir puis codifier les règles de base de la syntaxe » (Bronckart, 2016, p. 9). Pour Bronckart (2001), la démarche de manipulation est d'ailleurs un « aspect central de la rénovation de l'enseignement de la langue » (p. 43) qu'il définit très précisément :

Elle permet d'abord de mettre en application le principe de la pédagogie active, en dotant l'élève de techniques lui permettant d'agir sur sa langue. [...] elle permet ensuite de « faire voir » les régularités effectives du système de la langue avant de procéder à l'étiquetage des notions et des règles dans le cadre d'une terminologie grammaticale. (p. 43)

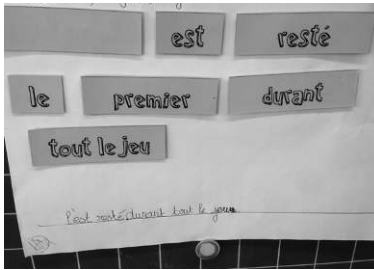
C'est donc assez logiquement qu'il a été décidé de débiter par une tâche de manipulation. Plusieurs auteurs préconisent des exercices qui visent à « faire manipuler la langue, c'est-à-dire observer, classer, déconstruire, transformer, reconstruire des phrases » (Paret, 1992, p. 33) mais également supprimer, déplacer, remplacer, ajouter, transformer, regrouper (Tisset, 2010). Ainsi, les élèves devaient tenter de supprimer ou déplacer l'attribut du sujet et de le pronominaliser, d'abord en collectif afin d'aboutir à des premières hypothèses. Cette première étape semblait déjà complexe pour les élèves qui donnaient l'impression de se perdre dans les manipulations réalisées. Un des élèves interrogés verbalise bien les difficultés rencontrées :

C'était bien [...] enfin au début moi j'ai pas vraiment compris à quoi ça servait de nous faire découvrir comme ça et enfin, je trouvais ça un petit peu bizarre de nous faire découvrir quelque chose, en douceur, parce que nous en général on a appris, comme ça, comme ça et on a appris. Du coup ça fait un petit peu bizarre, mais sinon j'ai bien aimé. (EL3)

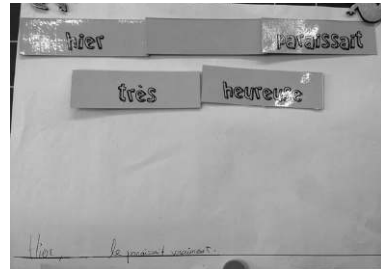
On voit apparaître le biais dont parle Viau (2009) : la tâche semble avoir provoqué un « sentiment d'incontrôlabilité » (p. 141). Comme Viau le précise, bien que laisser la responsabilité de certains aspects aux élèves favorise la motivation, « certains élèves vont souhaiter des balises claires, des consignes précises et un encadrement constant » (p. 141), ce qui n'a visiblement pas été suffisamment le cas pour cet élève – mais nous y reviendrons plus tard.

Ensuite, les élèves devaient confronter les premières hypothèses à un autre corpus de texte et vérifier que les transformations étaient à nouveau réalisables, comme l'illustre les travaux d'élèves dans la figure 12. Cela devait permettre de « créer des conflits cognitifs entre les diverses conceptions et [...] provoquer leur dépassement » (Tisset, 2010, p. 20). Bien que la tâche ait suscité des confrontations intéressantes entre les élèves, ces derniers semblaient à première vue s'être ici aussi perdus dans la tâche. Les élèves interrogés l'ont d'ailleurs généralement trouvée difficile.

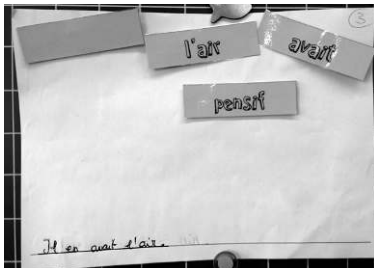
En dépit de la complexité relevée, le discours des élèves – notamment les deux élèves les plus en difficulté – montre une motivation et un intérêt importants : « On pouvait inventer, c'était marrant » (EL4), « je pense que cette chose avec les post-it et tout ça a bien aidé parce que au lieu de le voir au tableau, c'est toi qui fais, c'est toi qui vois comment le faire, au lieu que tu nous expliques, c'est nous qu'on réfléchit nous-même » (EL5). Paradoxalement, mais en lien avec la première observation, les apprentissages des élèves à la fin de la première activité demeurent flous et parcellaires.



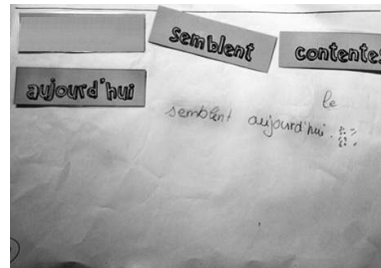
Groupe 1



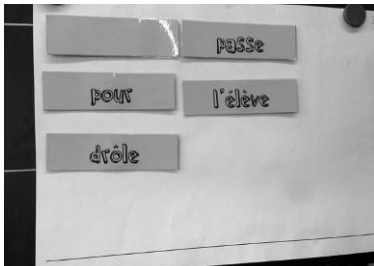
Groupe 2 (dont EL3 et EL4)



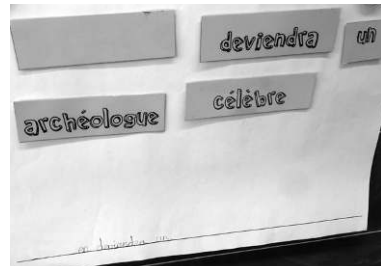
Groupe 3



Groupe 4



Groupe 5 (dont EL2)



Groupe 2 (dont EL1 et EL5)

Figure 12. Phrases modifiables 1.

Ce constat fait écho aux suggestions de Chartrand, *et al.* (2016) qui affirment que les activités doivent « permettre de mobiliser les capacités intellectuelles et affectives des élèves ; elles ne doivent être ni trop faciles ni trop difficiles » (p. 39). Dans le cas présent, cette tâche de manipulation était probablement trop difficile pour des élèves qui avaient peu été confrontés à ce type de tâche en français. Le fait de débiter la séquence par ce type de tâche a peut-être empêché les élèves de se sentir suffisamment à l'aise pour entrer dans l'activité.

Après une pause d'une semaine et une petite réactivation, les élèves étaient à nouveau amenés à manipuler, cette fois-ci dans le but de remobiliser ce qu'ils avaient découvert la dernière fois (cf. figure 13). Les élèves devaient mettre la phrase au pluriel et observer le comportement de l'attribut du sujet. De cette manière, les élèves ont découvert que l'attribut du sujet s'accorde en genre et en nombre avec le sujet et qu'il s'agit d'une autre de ses caractéristiques.



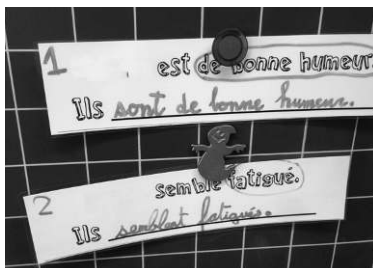
Groupe 1



Groupe 2



Groupe 3



Groupe 4



Groupe 5



Groupe 6

Figure 13. Phrases modifiables 2.

Les élèves semblaient très investis dans la tâche, nettement plus que la dernière fois. Les élèves interrogés ont d'ailleurs jugé que la tâche était intéressante et qu'elle avait participé (avec la tâche de discrimination) à leur faire mieux comprendre la notion en jeu et notamment la différence avec le complément de verbe.

Les constats des élèves (tableau 4) au terme de la deuxième tâche de manipulation laisseraient entendre une vision beaucoup plus claire de la notion. Toutefois, un constat important selon le « type » d'élève (plus ou moins en difficulté) ressort de l'analyse. En effet, cette tâche est la seule qui ait moyennement intéressé l'EL1 qui justifie cela par son aversion pour la matière. Ainsi, bien que l'intention était de faire de la grammaire « sans réellement en faire », il semble difficile d'introduire une notion de grammaire de cette manière sans que les « très bons élèves » ne s'ennuient. Cet a priori sur la grammaire (on observe des phrases) a peut-être impacté la valeur de l'activité, un des déterminants de la motivation selon Viau (2000). À travers les observations, j'ai remarqué que les élèves n'ont pas perçu la tâche comme prévu, comme un challenge à relever.

Malgré une motivation moindre pour cette activité, les élèves reconnaissent que c'est à travers celle-ci qu'ils ont le plus appris. Le jugement des élèves plus en difficulté diffère légèrement. Même si l'activité était difficile pour eux, ils semblent tout de même avoir été motivés, justement par le fait de pouvoir manipuler les phrases.

Tâche de discrimination :
le sentiment exacerbé de compétence

La tâche de discrimination (fig. 14) avait pour objectif d'identifier plus précisément la notion et de la distinguer des autres. Ce type de tâche permet d'aller au-delà des premières caractéristiques découvertes. Dans l'activité 2, les élèves devaient trouver les réponses à des devinettes et donner le nom du groupe de la phrase qui leur avait permis de répondre.

- Qui suis-je ?**
- ✦ Je suis un mammifère carnivore.
 - ✦ Je suis africain..
 - ✦ Quand je suis petit, j'ai l'air d'une peluche.
 - ✦ Adulte, je deviens nomade.
 - ✦ Mes yeux sont jaunes.
 - ✦ Mon pelage est de couleur sable.
 - ✦ On m'appelle le roi de la savane.

- Qui suis-je**
- ✦ Je suis un mammifère carnivore. GN
 - ✦ Je suis africain. ADJ.
 - ✦ Quand je suis petit, j'ai l'air d'une peluche. GN
 - ✦ Adulte, je deviens nomade. ADJ
 - ✦ Mes yeux sont jaunes. ADJ
 - ✦ Mon pelage est de couleur sable. GPrép
 - ✦ On m'appelle le roi de la savane. GN

Présentation de la devinette aux élèves

Diapo après exercice avec les élèves

Figure 14. Devinette.

Ainsi, ils ont découvert que l'attribut du sujet pouvait être identifié en questionnant le sens de la phrase, autrement dit sa fonction grammaticale : l'attribut du sujet donne un renseignement sur le sujet. La suite de cette tâche permettait d'étendre l'étiquetage aux classes grammaticales. Les élèves se sont montrés très intéressés et attentifs durant cette tâche.

Au regard des entretiens, cela semblerait être corrélé au fait qu'ils n'avaient pas vraiment l'impression de faire de la grammaire. Cela fait d'ailleurs écho aux théories de la motivation. En effet, l'appréciation, le sentiment de compétence, la difficulté ou facilité à réaliser une tâche, ainsi que les apprentissages qu'elle permet sont des éléments interdépendants, l'un pouvant influencer les autres. Dans ce sens, la tâche ne semblait ni trop facile ni trop difficile mais plutôt à la hauteur des connaissances que les élèves avaient pu emmagasiner depuis le début de la séquence. Cela leur a vraisemblablement permis d'accroître leur sentiment de compétence.

La dernière tâche de discrimination consistait à un entraînement sur différents supports. Les élèves ont montré un réel enthousiasme durant ce moment. Néanmoins, il est difficile d'évaluer l'intérêt des élèves sur la tâche elle-même sans être biaisé par les supports utilisés. De manière générale, les tâches de discrimination semblent avoir ouvert les yeux des élèves sur ce qu'ils s'étaient approprié et sur ce qui leur restait à travailler.

Tâche de production : lorsque prise de contrôle rime avec motivation

La tâche de production devait permettre une remobilisation de tous les aspects de la notion dans un type de texte spécifique : la devinette (fig. 15). Ce type de tâche n'a pas pu complètement être évaluée en termes de motivation, mais il semblerait qu'elle comporte des aspects « accrocheurs » pour les élèves qui ont pu la réaliser. En effet, pour ces élèves (EL1 et EL5), il s'agit de la tâche la plus appréciée. Ils semblaient d'ailleurs très investis dans la tâche et soucieux d'écrire une « bonne » devinette. Malgré les aprioris, la tâche de production ne semblait pas aussi complexe pour l'élève en difficulté (EL5). Le fait d'avoir le contrôle entier sur la tâche et de pouvoir « créer » soi-même quelque chose sont des éléments qui semblent avoir motivé cet élève.

Le discours des élèves met d'ailleurs en évidence deux aspects primordiaux de la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2004). En effet, la motivation des élèves paraissait être déterminée par le contrôle qu'ils pouvaient exercer sur la tâche. Leur engagement, la persévérance et la réussite de la tâche étaient quant à eux des indicateurs de cette motivation.

<ul style="list-style-type: none">✦ Mon pelage est brun.✦ Je suis petit.✦ On me trouve dans le parc.✦ Ma queue est arrondie.✦ Ma nourriture est : les noisettes.	Qui suis-je ? <i>L'écureuil</i>	<ul style="list-style-type: none">✦ C'est un humain.✦ Elle est blonde.✦ Elle paraît jeune.✦ Elle est universitaire.✦ Elle est maîtresse	Qui est-ce ? <i>Sarah</i>
<hr style="border: 1px solid black;"/>			
<ul style="list-style-type: none">✦ Des gens m'appellent le renard de feu.✦ Je suis tout petit par rapport à d'autres.✦ Et je semble timide et mignon.✦ Je suis tout poilu.✦ Et enfin, mes couleurs sont le roux, le noir et le blanc.	Qui suis-je ? <i>Le panda roux</i>	<ul style="list-style-type: none">✦ Je suis un mammifère terrestre.✦ La couleur de mon pelage est variable.✦ Je deviens vieux rapidement.✦ Souvent, je passe pour un chien.✦ Je reste en meute.✦ Je suis principalement en forêt.	Qui suis-je ? <i>Le loup</i>
<hr style="border: 1px solid black;"/>			

Figure 15. Devinettes des élèves.

Conclusion

Il semblerait que la tâche de discrimination, et plus particulièrement la partie des ateliers, ait été la plus motivante et cela autant pour les élèves en difficulté que les très bons élèves. En dépit des tendances qui ressortent, il est difficile de généraliser en optant uniquement pour un type de tâche plutôt qu'un autre. Il faut garder à l'esprit que la diversité des tâches est une des conditions de la motivation.

Cependant, il est important que l'enseignant évalue en amont le potentiel motivationnel des tâches et sache les adapter sur le moment afin qu'elles demeurent intéressantes pour les élèves. Le tableau 7 apporte des pistes de réflexion quant au choix et à la construction des tâches en grammaire, selon le profil des élèves.

Élèves à l'aise	Élèves plus en difficulté
<ul style="list-style-type: none">— attention aux tâches de manipulation qui peuvent susciter leur ennui,— plus d'intérêt lorsqu'ils peuvent faire appel à leurs connaissances.	<ul style="list-style-type: none">— guidage nécessaire lors des tâches de manipulation,— statut de l'erreur modifié : possibilité d'essayer sans que le résultat soit « figé » dans un cahier,— pas de cercle vicieux de corrections perpétuelles,— présentation des tâches comme des « découvertes »,— la prise de conscience d'un apprentissage crée une certaine motivation.

Tableau 7. Motiver de manière différenciée.

S comme Supports

Durant l'activité 2, les élèves étaient confrontés au même type de tâche (discrimination) sur trois supports : les jeux de cartes, les exercices sur ordinateur et l'exercice cahier. C'est surtout sur ce moment-là que les observations et les entretiens d'élèves ont porté. Mais déjà

dans la tâche de manipulation par exemple, le support « mobile » a démontré sa pertinence. Il permettait aux élèves de concrètement manipuler les mots, en les déplaçant, les enlevant de la phrase grâce à leur format et à la Patafix.

Il semblerait d'ailleurs qu'en dépit du manque d'intérêt pour ce type de tâche, cet aspect matériel ait participé à motiver les élèves. L'utilisation du projecteur durant la première tâche de discrimination a également eu un effet sur l'attention des élèves. Il est toutefois important de noter que le type de textes choisi (la devinette) peut aussi être à l'origine de cet engouement. Au-delà de ces premiers constats, l'utilisation des trois autres supports nous apportent quelques précisions quant à leur « réelle » efficacité sur le terrain.

Apprendre sans s'en apercevoir : la magie du jeu à apprivoiser

Durant les jeux de cartes⁷ (fig. 16), certains élèves se prenaient réellement « au jeu » : « On va gagner vous allez voir ». On remarque ici une volonté de fédérer le groupe. L'élève ne voit qu'un seul objectif : gagner le jeu, au-delà des apprentissages qu'il implique.

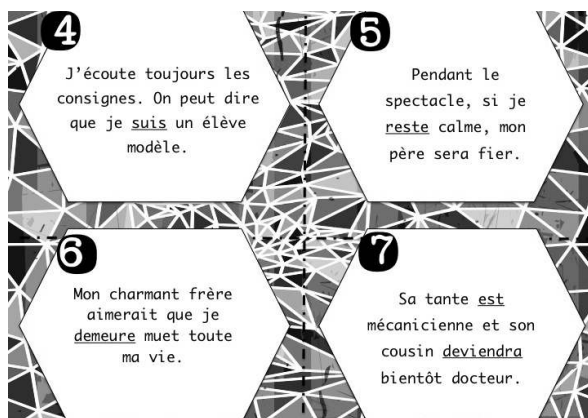


Figure 16. Exemple de cartes du jeu.

7. Jeu tiré du site internet <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Cartes-a-taches-Attribut-du-sujet-2187356>

Il est important de préciser, au regard des apports théoriques sur le jeu, que celui qui est proposé ressemble davantage à un jeu « pédagogique », autrement dit un jeu qui permet surtout l'entraînement d'une notion (De Grandmont, 2007). C'est certainement pour cela que l'EL5 a eu plus l'impression de faire de la grammaire avec le jeu de cartes et pas avec *l'île aux mots*, comme on aurait pu l'imaginer. Il semblerait que le fait que EL5 n'ait pas « réussi » l'atelier (« j'avais moins de points que les autres »), et la mauvaise estime de lui-même qui en ressortait (« je suis nul »), ait influencé son appréciation de l'activité. En effet, la perception de compétence est un des déterminants de la motivation chez les élèves (Viau, 2004).

Alors que le jeu (« éducatif ») devrait favoriser une estime de soi positive, le fait que ce ne soit pas le cas ici montre un des biais du jeu pédagogique. En effet, les difficultés de l'élève sous-entendent que les connaissances ne sont pas suffisamment maîtrisées et que par conséquent il ne « réussit » pas le jeu. La difficulté du jeu l'emporte sur le plaisir qu'il aurait pu procurer à l'élève. Au contraire, pour l'EL4, l'activité des cartes était « simple ». C'est justement l'atelier avec lequel il pense avoir le plus appris. On constate alors que pour cet élève, qui semble avoir bien assimilé la notion, le jeu atteint ses promesses : mieux comprendre la notion (De Grandmont, 1989). Le constat mitigé quant au jeu s'illustre bien dans le classement des supports : le jeu de cartes est à deux reprises classé en premier et seuls deux élèves sur six disent ne pas avoir apprécié cet atelier.

La grammaire par le jeu, que ce soit un jeu de cartes ou un plateau de jeu, est un format qui mériterait d'être exploité davantage en classe : les élèves « jouent » avec leurs pairs (ce qui implique des justifications de leur part). De plus, ces jeux ne sont pas complexes à réaliser pour l'enseignant et Internet regorge de ressources prêtes à l'emploi, qu'il « suffirait » de découper.

Cependant, comme l'expérimentation le montre, l'enseignant doit être attentif à ne pas confondre jeu et exercice. En effet, d'après Lopez Suso (1998), la différence entre le jeu et l'exercice est percep-

tible lorsque « l'activité proposée n'est plus application d'un savoir antérieur ou activité à objectif d'apprentissage précis, mais pratique décalée où le domaine du concret, de la réalité [...] s'estompe au profit du surgissement de l'illusion personnelle ou collective que crée le jeu » (p. 8).

Il serait donc souhaitable de réaliser des jeux « éducatifs » plutôt que « pédagogiques » si l'on souhaite motiver les élèves (De Grandmont, 2007). Finalement, lorsqu'on compare, les moyens COROME (1996) de mathématiques contiennent de nombreux jeux – bien qu'ils soient davantage « pédagogiques » ; pourquoi donc cela ne serait pas possible pour la grammaire et le français en général ? Il est vrai qu'aucun jeu éducatif ou pédagogique n'est proposé aux enseignants pour cette discipline alors qu'il y aurait de nombreuses possibilités. Peut-être qu'avec la généralisation de ces supports, nous pourrions transformer l'image de la grammaire.

Le « papier-crayon »⁸ : démodé mais toujours nécessaire

Ah ce cher « papier-crayon » qui a bercé toute notre jeunesse ! Lorsque les élèves se retrouvaient seuls à leurs pupitres pour réaliser les exercices du cahier *Île aux mots* (2010), certains regardaient leurs camarades aux ordinateurs ou aux jeux de cartes presque en soupirant. Une image bien peu flatteuse pour ce support...

Face au cahier d'exercices, les élèves sollicitaient également beaucoup plus mon aide. Certains élèves semblaient même entrer dans un processus d'évitement de la tâche face aux exercices du cahier : « Mais Sarah je n'arrive pas, je comprends pas ! » me disaient-ils, alors que je venais de réguler en exemplifiant la consigne. Autrement dit, ils cherchaient un moyen de ne pas réaliser la tâche ou qu'on leur donne la réponse. On voit ici apparaître une des conséquences du manque d'engagement et de persévérance de l'élève décrit par Viau (2009).

8. Ce terme désigne les exercices réalisés sur feuille ou cahier.

Une remarque d'élève lors de mon explication des différents ateliers montre que dès le départ la perception de la tâche était négative : « Oh non je sais déjà que c'est *l'île aux mots* qui va être le plus nul ». Difficile alors d'être motivé dans ces conditions... Comme attendu, *l'île aux mots* est trois fois sur quatre le moins apprécié des supports par les élèves.

Cependant, il est important de nuancer ce constat. Les élèves ont souvent, un moment donné ou un autre, besoin d'écrire. La rédaction des constats est d'ailleurs primordiale d'après Genevay (1994) et nous les écrivons pourtant bien sur des feuilles de papier. C'est comme si le papier permettait de « fixer » des savoirs. Aujourd'hui, j'enseigne beaucoup en prenant appui sur des démarches inductives et par le jeu, notamment en français. Pourtant, il m'est déjà arrivé que ce soit les élèves eux-mêmes qui « réclament » des fiches d'exercices, pour « être sûrs d'avoir bien compris ».

Des écrans hypnotisants mais pas forcément maîtrisés par tous

L'exercice « papier-crayon » est donc jugé beaucoup moins motivant que l'ordinateur par les élèves, quel que soit leur niveau scolaire. Ce résultat apparaît comme une « évidence » pour les élèves qui ont montré un engouement certain pour l'ordinateur, comme si cet écran « magique » pouvait, en tout temps, attirer leur attention. Il est vrai que d'une manière générale, les élèves semblaient enthousiastes à l'idée d'utiliser l'ordinateur : « Yes, je passe à l'ordi ! ».

Si l'ordinateur est l'un des supports les plus appréciés, il reste difficile à utiliser régulièrement si on en possède peu en classe. Il est important de garder à l'esprit que l'ordinateur a certes un potentiel motivationnel important mais qu'il peut aussi s'avérer démotivant si l'on ne fait pas attention à certains aspects. Viau (2009) a d'ailleurs établi une liste de conditions à respecter si l'on souhaite motiver les élèves à travers l'utilisation des TIC que l'on peut analyser au regard de cette situation.

➤ Dans les phrases suivantes, clique sur tous les mots des attributs du sujet.

Ton nouvel ordinateur semble performant.

Ce conducteur est un danger public !

Le paysage que nous contemplons est magnifique.

Cette histoire me semble invraisemblable.

Albert a été plombier.

Dans ce conte, le crapaud est un prince.

Le tennis reste un sport individuel.

Cette dame paraît triste et angoissée.

✓ Vérifier

➤ Complète les phrases par un attribut du sujet.

Mathilde, comme tu sembles ce matin !

Les jours paraîtront jusqu'aux prochaines vacances.

Léonie est demeurée face aux remontrances du moniteur.

Après vos études, vous deviendrez .

Marc et Victor sont-ils restés ?

longs vétérinaire impassible épuisée amis

✓ Vérifier

➤ Clique sur les verbes d'état.

Ce matin, Nathan est de méchante humeur et ronchonne vivement.

Flora paraissait incapable de battre son record et fut très déçue.

Ces trois acolytes deviennent un étrange trio recherché par la Police.

Ce jeune artiste, qui vient de s'installer, semble très prometteur.

Malgré la distance qui les sépare, les deux amies demeurent très proches.

✓ Vérifier

Figure 17. Exercices sur l'ordinateur.

Il est déjà nécessaire de s'assurer que les élèves maîtrisent suffisamment bien l'outil et qu'ils pourront donc « en tirer tout le potentiel » (Viau, 2009, p. 180). Dans le cas de notre expérimentation, certains élèves ont relevé la difficulté d'utiliser la fonction « glisser » de l'ordinateur. Il aurait fallu prendre un temps pour qu'ils puissent essayer cette action avant de faire l'exercice. Cet outil doit permettre à l'élève « d'interagir régulièrement et de faire des choix », « de faire des erreurs sans pour autant être critiqué », « de travailler en collaboration » (p. 180).

Ces éléments semblent quant à eux avoir été respectés, sauf la collaboration. En effet, pour certains élèves, il s'est avéré difficile de travailler par deux sur l'ordinateur et cela a même impacté leur appréciation de l'activité. Enfin, il faut veiller à ce que « l'environnement technologique soit convivial et attrayant », sans néanmoins être similaire aux jeux vidéo (p. 180). L'interface et les trois exercices choisis⁹ (fig. 17) paraissaient alors totalement adéquats pour les élèves.

Conclusion

Malgré un constat positif quant à l'utilisation de l'ordinateur, il va sans dire que notre contexte actuel ne nous permet pas (encore) de doter tous nos élèves d'ordinateurs, à moins que vous ayez la chance d'avoir un tableau blanc interactif (TBI) en classe !

De plus, n'oublions pas que chacun de ces supports comporte avantages et inconvénients. Utiliser uniquement l'un ou l'autre ne correspond d'ailleurs pas aux principes de la motivation. Le fait de proposer une certaine diversité de supports semble avoir créé un réel intérêt des élèves. En effet, ils n'avaient jamais été aussi calmes et concentrés depuis longtemps et ils paraissaient vraiment investis dans les tâches.

Le maître mot à retenir de tout cela est donc la variété. C'est justement en variant les types de supports que l'intérêt et la motivation

9. Les exercices sont tirés de <http://www.classe-numerique-old.fr>

des élèves pourra perdurer. À l'enseignant ensuite de construire ses activités pour que les supports choisis aient du sens pour les élèves afin de les engager cognitivement dans les tâches.

D comme démarche de découverte

Nous l'avons vu, la phase de découverte semble être un aspect fondamental pour motiver les élèves. La séquence didactique réalisée s'est d'ailleurs principalement appuyée sur la DADD. Les sept étapes de la DADD définies par Chartrand (1996) et présentées dans le cadrage théorique sont ici confrontées à l'expérimentation réalisée et au retour des élèves.

Observation du phénomène à partir d'un corpus de textes ou de phrases d'élèves

Les élèves étaient investis dans la création des phrases. Néanmoins leur intérêt a vite décliné lorsque je leur ai demandé ce qu'ils connaissaient dans la première phrase : « Oh non pas de la grammaire ! ». Ils semblaient également perplexes que je ne nomme pas le groupe « qui ressemble à un complément de verbe, mais qui n'en est pas un » : « mais c'est quoi ce groupe alors ? » Dans une perspective de découverte, je ne souhaitais pas leur donner le nom directement, afin d'aller au bout de la démarche.

Manipulations permettant de « faire émerger certains aspects du fonctionnement du phénomène »

La notion de complément de verbe n'étant pas suffisamment claire lors de l'activité, les manipulations ne faisaient pas ressortir des éléments pertinents. En effet, lorsque nous essayions de faire les transformations et que nous remarquions qu'on ne pouvait pas supprimer le groupe attribut du sujet, certains élèves affirmaient « le complément de verbe non plus on ne peut pas le supprimer ! ». J'ai donc dû soumettre d'autres

exemples aux élèves pour qu'ils puissent percevoir la différence entre les deux groupes. La pronominalisation fut également dure à réaliser par les élèves, ce qui a posé à nouveau quelques problèmes pour la découverte de l'attribut du sujet. Pour les élèves, il n'était pas possible de pronominaliser les phrases. La deuxième activité de manipulation (transformation) s'est avérée beaucoup plus intéressante pour les élèves.

Formulation d'hypothèses à partir des résultats des manipulations, puis vérifiées à travers d'autres corpus

Les hypothèses formulées en collectif ne semblaient pas avoir beaucoup de sens pour les élèves. En effet, je les avais beaucoup guidés, allant parfois jusqu'à créer un effet Topaze¹⁰, pour que les élèves puissent avoir une première idée de l'attribut du sujet. De plus les élèves se montraient de moins en moins attentifs et avaient donc aussi peu assimilé les hypothèses émises par les élèves actifs. Lors de la tâche de manipulation en groupe qui devait permettre de vérifier les premières hypothèses, les élèves devaient cette fois mettre par écrit leurs observations. Ces premiers constats se sont avérés peu concluants, malgré les tentatives de régulation. Les élèves sont restés complètement focalisés sur le complément de verbe. Durant la mise en commun, les élèves étaient très agités. J'ai dû stopper les élèves porte-parole car le reste de la classe n'écoutait plus.

Finalement, les élèves expliquaient assez bien les transformations testées mais ils n'arrivaient toujours pas à distinguer le complément de verbe de l'attribut du sujet. Le fait de pouvoir le pronominaliser a directement été perçu comme un critère rattachant ce groupe au complément de verbe. Étant donné le contexte et l'agitation générale des élèves, il était difficile de s'attendre à mieux.

La seconde tâche de manipulation étant mieux cadrée, les élèves se sont engagés plus sérieusement dans la tâche. Leurs constats

10. Cet effet consiste à aider l'élève à tel point que l'on finit par résoudre le problème à sa place (Brousseau, 1998).

étaient d'ailleurs bien plus réfléchis (tableau 8). La mise en commun qui en a découlé est très intéressante, une majorité des élèves étant beaucoup plus attentifs que lors de la première séance. En observant les constats on remarque que la plupart des groupes a identifié la transformation de l'attribut du sujet lorsque le sujet change.

Constats issus de la *première* tâche de manipulation

Constat 1
 Parce que on ne peut pas le mettre tout seul. Alors que les verbes (Avoir, Être etc) demande une suite. On ne peut pas le supprimer.

Groupe 1

Constat 1
 On ne peut pas le mettre à la pronominaliser. ~~Alors~~
 Et on a pronominaliser

Groupe 2 (dont EL3 et EL4)

Constat 1
 Le verbe est que on ne peut pas mettre le complément de verbe. On ne peut pas le déplacer. On peut le pronominaliser.
 Donc c'est un complément de verbe

Groupe 4

Constat 1
 Non, Parce que c'est un group nominal special. Donc on ne peut pas le pronominaliser.

Groupe 5 (dont EL2)

Constat 1
 On ne peut pas le supprimer si le verbe. Et on a pu le pronominaliser.
 C'est un complément de verbe.

Groupe 6 (dont EL1 et EL5)

Constats issus de la deuxième tâche de manipulation

Constat 1

On constate que :
- on ne peut pas le supprimer
- quand ^{est-ce} chacune des maisons (par ex.)
a une beauté eq ne va pas se
mettre au pluriel

Groupe 1

Constat 1

On constate que la taille
du sujet s'accorde avec les
prénoms.

Groupe 3 (dont EL1 et EL2)

Constat 1

L'attribut du sujet s'accorde
en genre et en nombre dans les
phrases mises au pluriel.

Groupe 5 (dont EL4)

Constat 1

Il s'agit d'un nom au pluriel et au masculin
et on peut mettre des adjectifs
pluriels.

Groupe 2

Constat 1

Dans une phrase qui prend le nom la phrase
l'air ont peut mettre un attribut du
sujet.

Groupe 4 (dont EL5)

Constat 1

Dans une phrase qui prend le nom la phrase
l'air ont peut mettre un attribut du
sujet.

Groupe 6

Tableau 8. Constats des élèves.

Création d'une règle (si l'hypothèse est généralisable)

Après un passage par l'aspect sémantique de la notion (devinette) et par la tâche de discrimination, les élèves ont tenté de créer une règle individuellement. Une certaine panique s'est fait sentir chez eux : « je ne

sais pas » ; « je me souviens plus », provoquant parfois également une confusion : « est-ce que l'attribut du sujet peut remplacer le sujet ? ». Finalement, au regard des productions (fig. 18), les élèves semblaient avoir retenu quelques caractéristiques de l'attribut du sujet.

Ce qui me permet de reconnaître un attribut du sujet :

- Il a besoin d'un verbe d'état avant
- Il donne des informations sur le sujet
- On ne peut pas le déplacer ni le supprimer
- C'est soit : un GN, ADJ ou Gp prep
- On peut le pronominaliser

EL1

Ce qui me permet de reconnaître un attribut du sujet :

- On ne peut pas très bien le pronominaliser

EL2

Ce qui me permet de reconnaître un attribut du sujet :

- Je ne sais pas !

EL4

Ce qui me permet de reconnaître un attribut du sujet :

- verbe d'état : être, sembler, etc.
- " On peut ^{pas} le supprimer " " le déplacer "
- " le pronominaliser "
- on le crée en genre et en nombre
- Adj ou GN
- Il donne des informations sur le sujet
- Ses natures sont : GN, adj, Gp prep

EL3

Ce qui me permet de reconnaître un attribut du sujet :

- On n'est pas sûr
- ne peut être GN ou Gp

EL5

Figure 18. Bilan des élèves.

Vérification de la règle dans un ouvrage de référence grammatical

Durant la comparaison avec le memento, les élèves étaient davantage agités. Le fait que j'explique le terme de « suite d'être » dans

le memento et sa « presque » similitude avec l'attribut du sujet a complexifié la comparaison pour les élèves. Après quelques exemples, leur confusion s'est dissipée. Toutefois, lorsque j'ai mis en avant le fait que les règles qu'ils avaient découvertes étaient similaires à celles du memento et qu'ils avaient fait un bon travail, les élèves semblaient quelque peu blasés.

Application de la règle découverte « dans le plus grand nombre de contextes linguistiques possible » (« phase d'application »)

Cette étape correspond à la tâche de discrimination que nous avons traitée précédemment.

Remobilisation des connaissances dans des « activités de compréhension et production de texte »

(« phase de transfert conscient de ces connaissances »)

Cette étape correspond à la tâche de production que nous avons également traitée précédemment.

Pour résumer, les élèves étaient perturbés par l'aspect mystérieux qu'impliquait la première activité : ne pas connaître le nom du groupe à observer. Les discussions et les activités ont montré une maîtrise parcellaire de la notion du complément de verbe qui les a, là aussi, déstabilisés. À partir des transformations réalisées, il était difficile de faire émerger des hypothèses pour les élèves. Le recadrage effectué semble avoir participé à l'élaboration de meilleures questions au terme de cette étape. Cependant, passer à une réflexion individuelle, lors de la création de la règle, a fait « paniquer » certains élèves. Enfin la vérification avec le moyen de référence a paru aider les élèves à stabiliser leurs découvertes.

Ces constats révèlent trois points fondamentaux à suivre si l'on souhaite intéresser les élèves en grammaire, à travers ce type de démarche : donner assez de temps aux élèves pour les premières étapes, penser les modalités sociales de travail, et mettre en place ce type de démarche au fur et à mesure au sein de la classe.

Allouer un temps suffisant pour les premières étapes (observation, manipulation et hypothèses)

Le temps est une composante importante à prendre en considération dans n'importe quelle séquence. Elle est d'autant plus importante lorsque l'on souhaite conserver l'attention des élèves. Dans ce type de démarche, Chartrand, *et al.* (2016) considèrent qu'il faut que les élèves puissent prendre le temps d'observer et de poser des questions (hypothèses, comparaison avec l'ouvrage de référence consulté, etc.). Cela rejoint la condition évoquée par Viau (2009) : « Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante afin de leur permettre d'avoir une « perception de compétence positive » » (p. 144).

Il est donc primordial, bien que complexe, de « lâcher la bride » et de laisser le temps aux élèves d'essayer, de se tromper, de recommencer, voire de se tromper à nouveau, pour finalement comprendre (Chartrand, 1996, p. 41). De plus, les auteurs (Chartrand, *et al.*, 2016) expliquent que « ce qui compte ce n'est pas tant la réponse que le raisonnement suivi pour arriver à une réponse » (p. 41). En effet, une « attitude de recherche doit primer sur une volonté d'arriver à des savoirs sûrs » (Chartrand, 1996, p. 41). Dans le cas de l'expérimentation, trouver le terme d'attribut du sujet n'était pas l'objectif ; il s'agissait plutôt de comprendre son utilité dans la phrase et de savoir le repérer grâce à certaines caractéristiques.

Réfléchir le choix des modalités sociales de travail

La modalité sociale de travail peut également avoir un impact sur l'attention et la motivation des élèves. En effet, certaines activités réalisées en collectif auraient été plus probantes en individuel. Par exemple, lors de la première étape d'observation, le manque d'intérêt mis en avant par un élève semble avoir engendré le désintérêt d'autres élèves. S'ils avaient été seuls face à la tâche, elle aurait peut-être pu être davantage considérée comme un défi personnel à relever : « Je vais essayer de trouver un maximum de choses que je connais dans cette phrase ». La mise en commun aurait permis de partager leurs connaissances.

À l'inverse, la création d'une règle laissée à la charge des élèves en individuel était trop ambitieuse et a généré une démotivation. Si les élèves avaient été par groupe ou que l'activité avait été réalisée en collectif, ils auraient peut-être eu moins ce sentiment d'incompétence étant donné que le partage des connaissances leur aurait permis d'identifier certainement plus d'éléments ou du moins de les discuter. En effet, l'apprentissage par collaboration est généralement source de motivation chez les élèves « car il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages » (Viau, 2009, p. 142). Dans ce sens, Viau explique qu'il est important de favoriser une « double dépendance » : il faut que la « réussite d'un élève dépende de lui-même [...] mais également des autres » (p. 142).

Ainsi, le travail des uns et des autres permet de faire avancer tout le groupe et la collaboration en est d'autant plus riche. La confrontation des points de vue des élèves entre pairs est d'ailleurs une dimension essentielle de la démarche, au même titre que le statut de l'erreur. Ce dernier est discuté en collectif, car il s'agit d'une source importante d'apprentissage (Chartrand, *et al.*, 2016). Il est donc primordial d'anticiper les modalités sociales qui permettraient d'engager le plus l'élève, pour telle ou telle tâche et au regard de l'objectif que l'on souhaite atteindre.

Mettre en place les démarches actives progressivement et régulièrement

Les observations réalisées ainsi que le discours des élèves laissent penser que les démarches de type actif impliquent un certain temps d'adaptation pour que les élèves trouvent le sens des activités. Cela montre également à quel point les démarches plus traditionnelles sont ancrées dans la vision du travail grammatical chez les élèves. En effet, ils n'ont pas forcément l'habitude de travailler en formulant des hypothèses en français II et sont peut-être davantage habitués à ce que l'enseignant leur explique directement le contenu.

Le fait que l'enseignant n'ait plus ce rôle de « maître de construction du savoir » et que cette mission soit transférée à l'élève peut être vite déstabilisant pour certains d'entre eux. Par conséquent, lorsque l'on souhaite introduire des tâches de ce type, il serait judicieux de s'y prendre à plusieurs reprises, afin que les élèves s'habituent progressivement et soient alors plus à l'aise. On pourrait imaginer les mettre en place sous forme de rituel où les différentes étapes seraient réalisées d'abord séparément, puis mettre en place une séquence dans son entièreté.

S comme sens des activités grammaticales

Les auteurs le mettent bien en avant : l'aspect sémantique a toute son importance dans l'enseignement de la grammaire. Il ne faudrait pas traiter la grammaire de manière séparée de la situation de communication, mais inscrire son étude dans un corpus de textes ou de phrases. De plus, il est d'autant plus important d'habiller les activités en prenant en considération les concepts liés au sens du travail scolaire, étant donné qu'il s'agit d'un objet d'enseignement qui a au départ peu d'intérêt et donc de sens pour les élèves.

Privilégier une première approche par l'aspect sémantique

Les tâches d'observation de phrases ne sont pas inconnues des élèves. Bien que cette étape soit indispensable dans ce type de démarche, elle se rattache également à l'image traditionnelle de la grammaire qui démotive les élèves. La remarque de l'un d'entre eux (« Oh non pas de la grammaire ! ») lors de l'observation est d'ailleurs assez révélatrice de la conception que se font les élèves de la grammaire. Pourtant, lors de la dernière activité, j'ai pu observer que le travail réalisé sur l'aspect sémantique s'était avéré utile à la compréhension de la notion. La phrase « Vous restez à la maison » a suscité une remise en question chez les élèves lorsque le verbe d'état a bien été entouré. Un élève s'est alors exclamé « Mais non pas là, ce n'est pas un attribut du

sujet » et a ensuite expliqué que le groupe « à la maison » ne donnait pas d'information sur « comment est » le sujet.

L'aspect sémantique accompagne la compréhension des élèves. Dans le même sens, à travers l'utilisation de la devinette, les élèves avaient l'opportunité de saisir davantage le rôle de l'attribut du sujet au sein d'un texte. Durant la réalisation effective des activités, cette tâche a suscité beaucoup d'enthousiasme et d'investissement des élèves. Elle semble leur avoir permis de s'engager plus longtemps a contrario de la démarche de découverte proposée durant la première séance. La curiosité et l'intérêt que suscitait cette démarche inductive au départ a vite fait place à une déstabilisation des élèves. Ainsi, laisser davantage la responsabilité des apprentissages aux élèves n'implique pas toujours un intérêt de leur part, s'ils ne perçoivent pas le sens. Une activité motivante devrait d'ailleurs, d'après Viau (2009), « être signifiante aux yeux de l'élève » (p. 33).

Afin de donner davantage de sens, nous pourrions imaginer débiter la séquence par un questionnement sur l'utilité de la notion à découvrir : À quoi sert ce groupe/ce mot dans cette phrase ? Dans le cas de l'expérimentation, il s'agirait justement de commencer par la devinette. En effet, cela permettrait aux élèves d'avoir des hypothèses peut-être plus solides étant donné qu'il s'agit « simplement » de comprendre la phrase. Les élèves commenceraient également à se demander si en supprimant ou en déplaçant le groupe/le mot, la phrase conserve son sens.

Nous pourrions enchaîner en les questionnant sur les éléments qu'ils connaissent, afin d'éliminer certaines possibilités et ensuite leur permettre de manipuler pour approfondir la notion. Chartrand (2016, p. 86) propose d'ailleurs de commencer la découverte de la notion par l'aspect sémantique, à travers des lectures par exemple, puis de s'intéresser à l'aspect morphologique de la notion en l'analysant davantage, tout cela au fil de l'année scolaire. Les élèves percevraient alors davantage l'intérêt de ce travail. Ils seraient plus motivés dans la mesure où l'élève « a sans cesse besoin de voir ses efforts justifiés par l'intérêt que présente l'acquisition de connaissances nouvelles » (Paret, 1992, p. 33).

Bien entendu la présentation de la tâche et le choix du texte sont à soigner : la devinette était particulièrement ludique par exemple. Et c'est justement là que l'interdépendance de l'axe du fonctionnement de la langue et de celui de la compréhension/production prend tout son sens. On se rapproche ici du concept de « situation-problème » évoqué précédemment (Paret, 1992, p. 24). En effet, commencer par confronter les élèves à des phrases décontextualisées qu'ils doivent observer pour espérer déceler la notion à étudier peut sembler un peu trop « frontal ». À travers la devinette, les élèves auraient été placés, dès le départ, face à un « vrai problème » (Meirieu, 1993).

L'année suivante, j'ai justement voulu retenter l'expérience avec des élèves de 5PH pour l'étude de l'adjectif, à nouveau à travers une devinette. Les élèves ont remarqué que sans adjectif, il était plus difficile de deviner de quel animal il s'agissait et ont alors saisi l'utilisation et le sens de la notion dans leur langage courant. Sans l'adjectif, leur discours manquerait cruellement de précision ! Durant cette tâche, j'avais en face de moi des élèves réellement intéressés. Ainsi, les élèves paraissent nettement plus motivés à découvrir les caractéristiques de la notion une fois qu'ils savent à quoi celle-ci leur sert dans leur vie courante.

Conduire et adapter des activités qui aient du sens pour les élèves

« Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève » (Viau, 2009, p. 137). En d'autres termes, il faudrait que, d'une certaine manière, l'activité soit liée à ses « centres d'intérêt, projets personnels » et qu'elle réponde à ses propres interrogations (p. 137). Le fait d'avoir utilisé les prénoms des élèves dans le corpus de phrase semble justement avoir capté leur attention. Toujours dans une optique d'ancrer les activités dans une réalité qui fasse sens pour les élèves, l'enseignant aurait tout intérêt à bien « expliquer les bénéfices qu'ils peuvent tirer » et « les liens qui existent entre l'activité et la vie personnelle » des élèves (p. 137). Ainsi, « plus une activité a du sens à ses yeux, plus il la juge intéressante et utile » (p. 137).

Comme j'ai pu m'en apercevoir durant la réalisation de la séquence, donner du sens aux activités est une négociation permanente (Perrenoud, 1996). Durant l'institutionnalisation de la première activité, les élèves n'ont pas perçu que l'on pouvait pronominaliser l'attribut du sujet et je l'ai donc moi-même introduit. Cela a complètement déstabilisé les élèves : « j'ai rien compris maintenant ». Tel que Perrenoud l'explique, il aurait fallu, à ce moment-ci, diminuer les attentes ou augmenter le temps à disposition au lieu d'entrer dans une didactisation du savoir. La pronominalisation était d'ailleurs loin d'être l'élément le plus retenu par les élèves suite à ma réponse.

Cela rejoint également la tension latente entre formalisation et finalisation : bien qu'il ne soit pas pertinent de « donner » la réponse au problème, il est toutefois nécessaire d'accompagner l'élève dans ses apprentissages de la meilleure manière possible (Meirieu, 1993). D'après Fabre (1997), il est également essentiel d'être vigilant, lorsque l'on met en place ce type de démarches centrée sur un problème à résoudre, au moment où l'on présente le problème. Dans l'expérimentation, il était peut-être un peu ambitieux de vouloir nommer toutes les caractéristiques de l'attribut du sujet à partir du corpus de phrases créé par les élèves. Le fait de créer un corpus semblait avoir engagé les élèves, car ils avaient le pouvoir de créer quelque chose et je partais ainsi plus ou moins de leurs intérêts (Meirieu, 1993). Mais la suite de l'activité, qui se voulait pourtant être un défi, n'a plus intéressé les élèves. À partir de ce moment, ils n'étaient plus du tout dans une « situation réelle » qui avait du sens pour eux.

Conclusion

Finalement, le rôle de l'enseignant est primordial dans la mise en place de situations-problèmes ou des démarches inductives qui demandent d'une part un travail important de réflexion en amont mais d'autre part et surtout une compétence d'adaptation et d'improvisation de l'enseignant très importante. En effet, l'enseignant doit pouvoir rebondir sur les réactions des élèves pour tenter à la fois de continuer de les amener vers

l'objectif qu'il a défini et de faire en sorte que les activités aient du sens pour les élèves afin de les motiver suffisamment pour qu'ils s'y engagent.

P comme posture de l'enseignant

Ce principe concerne les conceptions de l'enseignant lui-même. Il est important d'avoir conscience que satisfaire l'intérêt de tous les élèves est difficile, voire parfois illusoire. Il est nécessaire de faire des choix et de savoir si l'on souhaite motiver davantage ceux qui ont plus de difficultés à ce moment-ci, au risque peut-être de perdre l'attention des autres, que l'on pourra capter à nouveau durant une autre tâche. De plus, les élèves réagissent différemment aux tâches qu'on leur propose et ce n'est pas toujours lié à leur profil d'élève. Ceci implique que nous ne pouvons pas toujours tout anticiper à ce niveau (comme à bien d'autres niveaux dans l'enseignement !).

Une des clés réside donc dans notre propre attitude. Si nous ne sommes pas à l'aise durant la tâche, les élèves le sentiront et leur intérêt n'en sera que moindre alors que si nos attentes sont claires, que nous montrons notre propre engagement, nous arriverons peut-être plus à les engager à leur tour. Ainsi, il ne s'agit pas d'obtenir constamment l'attention des élèves et leur motivation mais plutôt d'insuffler un certain intérêt à un « instant T » pour que l'élève s'investisse dans la tâche. La formulation de consignes claires et une adaptation de sa posture d'enseignant entre « lâcher-prise » et étayage pourraient permettre aux élèves d'être actifs et donc plus motivés dans leurs apprentissages.

Être suffisamment clair afin de permettre une prise en charge par l'élève

Pour que l'élève puisse être capable de prendre en charge son apprentissage, l'enseignant se doit d'être extrêmement clair dans ses attentes. En effet, comme le précise Viau (2009) : « Une activité doit comporter des buts et des consignes claires » (p. 136). Les consignes doivent

être précises dès le départ afin d'informer l'élève de ce qu'il doit faire. L'enseignant doit éviter de changer les consignes de base au cours de l'activité. D'après Viau (2009), en respectant cette condition on peut « réduire l'anxiété et dissiper le doute que certains élèves peuvent avoir sur leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande », favorisant ainsi « leur perception de compétence » (p. 136).

Les élèves expliquent effectivement avoir été déstabilisés par plusieurs raisons : notion pas encore vue (EL1) ou du moins pas suffisamment maîtrisée, mauvaise compréhension des consignes et des attentes de l'enseignante (EL3) et « blocages » (EL5). Durant l'expérimentation, je me suis justement rendu compte que mes consignes et mes attentes étaient insuffisamment claires pour les élèves notamment à travers le discours d'un élève à propos de la première activité : « c'est juste que comme moi j'avais pas très bien compris et que les autres personnes du groupe avaient pas bien compris, bah ça a donné qu'on a pas pu faire grand-chose » (EL3). Les élèves étaient effectivement peu à l'aise durant cette activité.

Il est également important de conserver un certain cadre durant les activités pour éviter que le côté ludique ne l'emporte trop. Le risque, j'ai pu le voir, est de perdre l'attention et la concentration des élèves. Durant les activités en groupe par exemple, j'ai remarqué que le fait de donner des rôles précis aux élèves leur permettait d'être plus investis dans leur tâche. Ainsi, en plus de la nécessité de donner des consignes claires, chaque élève du groupe devrait savoir ce que l'enseignant attend de lui.

Au regard des discours d'élèves, il paraît également important, toujours dans un souci de clarification, de rappeler les savoirs censés être intégrés si l'on observe des doutes chez les élèves. En effet, il est important de s'assurer que les élèves bénéficient de bases suffisamment solides auparavant. Si ce n'est pas le cas, il ne faut pas hésiter à les guider davantage s'il ne s'agit pas de la notion à proprement parler. Dans le but de conserver une démarche de découverte, je n'ai donc pas suffisamment guidé les élèves. J'aurais notamment dû fixer clai-

rement les caractéristiques du complément de verbe, dans la mesure où il ne s'agissait pas de l'objet à découvrir. J'aurais pu écrire à l'aide des élèves les caractéristiques de cette fonction grammaticale pour qu'ils perçoivent davantage la différence avec l'attribut du sujet. Je me suis quelque peu laissé prendre par le dispositif, dans la mesure où je considérais que les apprentissages étaient à la charge des élèves durant ce moment. J'aurais pu adopter un processus inductif tout en guidant les élèves sur les notions qui entouraient celle que l'on souhaitait faire découvrir. Il est donc nécessaire d'adopter une posture ambivalente pour mettre en place ce type de démarche. Sans cela et même avec une planification bien réfléchie, on risque de ne pas capter l'attention des élèves.

Atteindre un juste milieu entre guidage nécessaire et autonomie de l'élève

Chartrand, *et al.* (2016) précisent qu'il ne s'agit pas de laisser les élèves complètement en charge de leurs apprentissages. Dans ce sens, Tisset (2010) considère que les élèves ne peuvent pas construire eux-mêmes les savoirs en grammaire. Par conséquent, le rôle de l'enseignant est primordial car c'est lui qui va permettre aux élèves de dépasser les « intuitions ponctuelles et contextualisées » et d'aller vers des « généralisations » (p. 20). Nous l'avons d'ailleurs vu, un manque de précision peut entraîner un décrochage des élèves. Néanmoins, l'enseignant ne revêt pas le rôle de « spécialiste » qui « infirme ou confirme les propositions des élèves » (p. 20). Il était d'ailleurs très complexe de ne pas être dans cette posture de contrôle et d'écouter les élèves durant la mise en commun, sans intervenir pour les remettre sur la bonne voie.

Par exemple, lors de l'échange en collectif de la première activité, j'aurais pu noter les deux hypothèses concernant la pronominalisation et expliquer aux élèves qu'ils verraient laquelle était correcte, en testant eux-mêmes la transformation dans les phrases, au lieu de trancher moi-même directement. Pour Tisset, c'est justement à l'élève que revient de faire tout ce travail car « Pour que l'élève apprenne,

l'analyse doit venir de lui et non de l'extérieur, de l'adulte. Il gagne en autonomie. L'acquisition ne peut être dépendante d'un autre, fût-ce l'enseignant, sous peine de ne pas être un savoir acquis » (p. 25).

Néanmoins, il est possible d'opter pour un « double réglage du questionnement », comme le nomme Maulini (2007, p. 95). En effet, l'enseignant « motive l'apprentissage en faisant du savoir, tantôt une ressource au service de l'activité, tantôt la source de problèmes nouveaux, de raisons inédites de se mobiliser » (p. 97). Dans la séquence d'enseignement, le fait de donner la définition du complément de verbe peut être considéré comme un savoir-ressource. Celui-ci aurait justement pu conduire les élèves à mettre en évidence un nouveau problème : les observations réalisées sur l'attribut du sujet ne correspondant pas à celles du complément de verbe, l'analyse de ce groupe aurait peut-être eu plus de sens pour eux.

Conclusion

Il faut veiller à ne pas « s'enfermer » dans une démarche de découverte en voulant tout faire « deviner » aux élèves mais en même temps leur permettre d'être acteurs de leurs apprentissages. Le maître-mot me semble donc être l'adaptation. Il ne faudrait pas appliquer ce type de démarche « à tout va » mais plutôt la réfléchir avec soin et savoir l'adapter selon les besoins des élèves. Perrenoud (1996) explique bien ce phénomène : il s'agit d'avoir « une sorte de capacité de régulation de l'activité en temps réel » (p. 9). Le danger est de perdre complètement l'attention des élèves et qu'ils n'accordent plus de sens à l'activité.

Conclusion

La réalisation du mémoire, puis de cet ouvrage ont révélé de nombreux questionnements et prises de conscience, tant sur l'enseignement de la grammaire en particulier que plus largement sur la progression du curriculum ainsi que sur la pratique enseignante. Ainsi, nous commencerons par répondre à la question posée en titre de cet ouvrage. Dans un second temps, nous questionnerons la maîtrise des objets d'enseignement ainsi que la conservation de la motivation des élèves à l'échelle d'une année scolaire et non plus d'une séquence d'enseignement. Quelques pistes plus formatives quant au développement professionnel des enseignants en formation ou débutants seront ensuite proposées.

Un enseignement de la grammaire partagé entre induction et déduction

Le discours des enseignants ainsi que la réalisation de la séquence d'enseignement montrent les difficultés relatives à la mise en œuvre de la grammaire rénovée et pose une question centrale : comment concilier des ingénieries didactiques avec la réalité de la classe et du terrain ? Je me suis vite rendu compte qu'il n'est pas vraiment possible de rester uniquement dans une démarche de découverte.

L'utilisation d'un processus inductif par moments...

En reprenant l'expérimentation, on réalise que la tâche de discrimination, qui relevait d'un processus inductif, a réellement capté l'attention des élèves : l'utilisation du projecteur, du genre de texte de la devinette, ainsi que la véracité du problème à résoudre semblaient en être les raisons. En effet, les élèves étaient motivés par le fait de résoudre la devinette, le problème posé allait donc au-delà de « on aimerait savoir quelle est l'utilité de ce groupe dans la phrase ». Alors que la première tâche de manipulation était l'un des moments les plus inductifs de la séquence, la confusion des élèves observée peut remettre en question son efficacité. Être trop ancré dans une optique de découverte peut parfois déstabiliser les élèves et les empêcher d'entrer complètement dans la tâche.

Le cadre et la discipline de la classe sont également un facteur important à prendre en compte lors de la réalisation de ce type de tâche. Si les élèves ont déjà des difficultés à respecter les règles durant les leçons classiques (écouter ses camarades, chuchoter, lever la main, etc.), les moments de découverte peuvent être considérés comme un moment de jeu sans importance. De plus, on peut largement questionner le sens de la tâche pour les élèves : certes les phrases utilisaient leurs prénoms, ce qui pouvait capter leur attention, mais au-delà, quel pouvait être l'intérêt immédiat pour les élèves de comprendre comment se comportait ce groupe « mystère » et ses caractéristiques ?

... et le recours à une démarche plus traditionnelle parfois

Les phases d'institutionnalisation et notamment lorsque les élèves devaient comparer leurs règles à celles du memento pourraient être considérées comme « traditionnelles ». Bien que durant ce moment l'attention des élèves ait diminué, il s'agit d'une phase qui semble indispensable. Le « modèle investigation-réception » d'Astolfi et Develay (1989, cité par Fabre, 1997, p. 5) semblable aux situations-problèmes comporte d'ailleurs une phase de synthèse qui est jugée indispensable pour institutionnaliser. Les élèves ont tout de même besoin d'un moment où l'on « pose la théorie » sans qu'il ne s'agisse alors d'hypothèses.

J'ai remarqué que créer une règle qui s'appuie sur des hypothèses peut être très déstabilisant pour les élèves. Cependant, le fait de confronter les hypothèses au moyen de références devrait permettre à la fois à l'élève de s'engager dans une tâche pertinente pour lui (il va enfin savoir s'il avait « raison ou tort ») et de le rassurer quant aux caractéristiques de la notion. Ainsi, on ne donne pas non plus le savoir tel quel, mais ce type de démarche permet tout de même à un moment donné de faire référence au savoir de base. De la même manière, pour certains élèves, écrire ce qu'ils avaient appris paraissait insurmontable.

Finalement, cette tâche est assez similaire à une restitution directe des savoirs, à la manière d'une récitation. Le contexte était cependant différent dans la mesure où il n'y avait pas d'autre enjeu que de faire le point sur ce que les élèves avaient compris (pas de préparation, pas de note et de pression de l'enseignant).

La tâche de discrimination pourrait aussi être considérée comme étant traditionnelle dans le sens où l'on pourrait la rapprocher des phases d'exercisation du temps de la grammaire de Port-Royal. Il s'agit pourtant de la tâche qui a le plus motivé les élèves. La différence avec les démarches traditionnelles réside dans les supports utilisés. Ainsi, sans avoir pour autant respecté ce que préconisait la DADD et en utilisant des exercices de remobilisation standard, les élèves étaient totalement investis dans leur tâche avec le jeu de cartes et l'ordinateur.

Pour conclure, il ne s'agit donc pas de s'inscrire dans l'une ou l'autre des démarches, mais plutôt de garder à l'esprit qu'il est important que les tâches proposées motivent et intéressent les élèves, et cela d'autant plus en grammaire. En effet, « la combinaison occasionnelle des deux types d'approche peut s'avérer d'autant plus pertinente que la variation des pratiques permet d'intéresser, au cours d'une année un plus grand nombre d'élèves » (Vincent, *et al.*, 2013, p. 94). C'est d'ailleurs de ce genre de constat entre formalisation et finalisation qu'est née la situation-problème. Il ne faudrait donc pas rester prisonnier d'une seule approche, au risque de perdre certains élèves, qui s'installeraient dans une routine d'apprentissage.

D'ailleurs, Wandfluh et Maulini (2011) expliquent que l'étude des formes de travail à l'école montre que « les vrais enseignants font feu de tout bois, qu'ils combinent toutes sortes de ressources, puisent à toutes sortes de sources pour produire et contrôler l'activité de leur classe sans passer chaque fois par l'ensemble des étapes du raisonnement théorique » (p. 10). Cela implique que les enseignants doivent certes s'appuyer sur le cadre théorique, mais qu'il en va de leur responsabilité de choisir les moyens les plus efficaces pour transmettre les savoirs. Notre esprit critique ne devrait donc pas être mis de côté mais au contraire devrait nous permettre d'approfondir les réflexions qui peuvent surgir de notre pratique sur le terrain. En effet, il n'est pas rare de se questionner sur l'intérêt ou la faisabilité de telle ou telle recommandation pédagogique. Pourtant, nous nous contentons parfois de laisser ces questions en suspens sans chercher à aller plus loin, car cela dépasse notre champ d'action.

Une progression à repenser pour de réels apprentissages ?

Durant l'expérimentation, j'ai remarqué que les élèves avaient de la peine à remobiliser l'attribut du sujet sur du long terme, au cours des semaines suivantes. J'ai réalisé que la maîtrise d'une notion ne se résume pas à sa découverte et à son entraînement immédiat, mais

qu'il est primordial de continuer de la travailler avec les élèves tout au long de l'année. Les planifications m'ont rapidement ramenée à la réalité, car les savoirs à enseigner s'enchaînent et il faut les avoir tous traités d'ici la fin de l'année. Mais quel est l'intérêt de « survoler » des notions sans que les élèves ne les maîtrisent réellement et complètement au regard des objectifs que l'on souhaite atteindre ? C'est toute la problématique de l'apprentissage spiralaire.

La progression spiralaire

Pour pouvoir prendre en compte à la fois les contenus à enseigner et les capacités cognitives et langagières des élèves, l'enseignement est envisagé dans la logique d'une progression spiralaire de l'apprentissage. Elle implique de travailler les notions à long terme dans des situations qui se complexifient et se différencient progressivement.

Il est nécessaire de penser cette progression en spirale des notions à travailler au fil des années. Il faut rendre visible et expliciter l'articulation nécessaire entre les objets enseignés relevant des axes thématiques du PER Langues. (Service enseignement et évaluation, 2016, p. 28)

Étonnamment, on remarque que le document qui remplace aujourd'hui le Document de liaison (Service enseignement et évaluation, 2016), le Cadre pédagogique (2019), ne définit pas le terme de *progression spiralaire* ; d'ailleurs il n'en parle pas.

Bien que j'aie pu mettre en avant certains outils pour rendre le travail grammatical plus attractif, une question persiste : comment réaliser un enseignement continué de la grammaire et non pas linéaire et isolé au cours d'une année scolaire ?

Même si l'idée d'une progression spiralaire est souvent mise en avant par les auteurs, celle-ci est ancrée dans la perspective du passage d'une année à une autre, d'un cycle à un autre. Il me semble pourtant primordial de reprendre ce type de progression au sein de la même année. Entre le début d'une année scolaire et sa fin, les élèves sont embarqués dans l'apprentissage d'un grand nombre de notions

grammaticales dont ils n'arrivent parfois pas à se souvenir et qu'ils ne parviennent pas à remobiliser. Ainsi, nous pourrions mettre en place une progression spiralaire à l'année en s'appuyant par exemple sur la conception de Chartrand (2016), mais en l'adaptant au fil de l'année scolaire :

Pour en favoriser l'apprentissage, l'objet pourra être étudié non seulement en adoptant d'autres démarches d'enseignement mais surtout en changeant de perspective d'analyse : d'une première approche sémantique, à l'occasion de pratiques de lecture et de productions orales ou écrites avec les plus jeunes, on passera à une perspective morphologique et syntaxique puis énonciative, textuelle ou discursive. (p. 86)

Nous pourrions reprendre la progression proposée ci-dessus en adaptant toutefois l'étude structurale à l'âge des élèves et aux objectifs à atteindre. Nous pourrions imaginer la création d'un plan de travail « évolutif » que les élèves pourraient réaliser une fois la notion découverte du point de vue sémantique et qui la travaillerait sous d'autres angles. Cela permettrait aux élèves d'être confrontés à d'autres types de tâches, en utilisant des supports différents, tout au long de l'année.

Créer des moments réguliers de remobilisation collective des savoirs, durant les transitions par exemple, pourrait venir soutenir cette progression. Je teste déjà cela à travers des « rituels » dans lesquels je reprends des notions déjà vues par les élèves. On voit d'ailleurs très nettement que les élèves ont besoin de ce genre de rappel, et d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une nouvelle notion.

Cependant, un problème se pose à nouveau : dans la mesure où les objectifs du PER concernent uniquement les fins de cycles (5PH-6PH, 7PH-8PH), comment savoir, avec précision, ce que les élèves doivent connaître à la fin de la 5PH ou de la 7PH ? Bien qu'il existe des « précisions cantonales » à ce sujet, ces documents restent tout de même

très vagues et nous renseignent peu sur le degré de maîtrise que les élèves doivent atteindre pour chaque notion grammaticale.

Cette sensation d'avancer « à l'aveugle » est souvent l'objet de discussions avec mes collègues enseignants. Pour les enseignants plus expérimentés, cette problématique s'est effacée car ils ont progressivement su définir eux-mêmes les objectifs intermédiaires des cycles. Pour les enseignants débutants, dont je fais partie, cela demeure complexe. À l'échelle d'une progression par cycle, Chartrand (2015) avance cette nécessité de « détailler les objets à enseigner [...] les pratiques langagières à étudier et à développer, ainsi que les compétences impliquées dans l'appropriation de ces pratiques communicationnelles » (p. 83).

C'est d'ailleurs ce que mes collègues et moi-même avons entrepris de réaliser. Nous avons discuté des attentes de chaque degré en précisant les savoirs ainsi que les savoir-faire qui devraient être maîtrisés par les élèves au terme de chaque année. Les documents issus de notre travail m'aident aujourd'hui beaucoup mieux à penser la progression de mon enseignement.

Adopter une progression spiralaire à l'année pourrait également participer à éviter « le rabâchage, qui démotive les élèves, comme les enseignants » dont fait état Chartrand (2016, p. 83). Dans la mesure où les contenus ne sont pas suffisamment travaillés pour être assez maîtrisés, cela demande de reprendre à l'identique ces notions les années suivantes. Je fais l'hypothèse que si l'on travaille plus régulièrement les notions, il faudra certes faire quelques rappels l'année suivante, mais les notions devraient être plus stabilisées. Les élèves n'auront alors plus le sentiment de faire du sur-place. Ils pourront réellement avancer dans leur apprentissage de la grammaire, en s'appuyant sur des bases plus solides, ce qui devrait également davantage les motiver.

Bien entendu, une telle entreprise demanderait d'une part de repenser son enseignement et d'autre part de sortir du cadre donné par la formation et l'institution. Dans ce sens, les tensions entre principes pédagogiques et faisabilité au sein de la classe sont fréquents

dans l'enseignement, la rénovation de l'enseignement de la grammaire traitée dans cet ouvrage en donne d'ailleurs un bon exemple. Certes les moyens mis à disposition ne sont pas en adéquation avec la rénovation, mais, nous l'avons vu, rien ne nous empêche d'expérimenter et de créer de nouvelles ressources qui soient cohérentes avec nos réalités d'enseignement. Ainsi, sans aller jusqu'à « réinventer la roue » ou au contraire réfuter en bloc les recommandations officielles, l'enseignant devrait être en mesure de s'adapter au fil des années pour rendre son enseignement autant attractif qu'efficace.

Expérimenter et s'adapter : des compétences clés ?

Enseigner repose sur une grande part d'expérimentation et d'adaptation. Nous terminerons donc par une réflexion autour de ce que peuvent impliquer le développement de ces compétences, notamment en tant que jeune enseignant.

Enseigner la grammaire peut s'avérer bien plus difficile qu'il n'y paraît au début de notre carrière. Il faut parfois ré-approprier les règles de grammaire, retourner dans ses cours universitaires – voire antérieurs parfois ! –, se surprendre à utiliser les memento des élèves pour vérifier que l'on a bien compris la notion, etc. Ces comportements peuvent nous renvoyer une image d'incompétence alors qu'elle devrait être le signe de notre sérieux et de notre souci de bien faire. Il est normal de douter et de vérifier, cela est même préférable ! Dans ce sens, même si nous sommes de plus en plus à l'aise au fil du temps, il peut nous arriver de nous tromper, oui nous des enseignants...

Cependant, comme nous pourrions le dire aux élèves, l'erreur est vectrice d'apprentissage ! Craindre l'erreur pourrait nous empêcher de tester des démarches ou d'essayer de nouveaux supports par exemple. Il faut parfois se tromper pour réaliser ce qui fonctionne avec cet élève, avec ce type de configuration pour cette classe en particulier.

De plus, il semble primordial de continuer de chercher de nouvelles idées, de questionner ses collègues sur des manières de motiver les élèves pour telle ou telle notion, pour tel ou tel élève. C'est aussi de cette manière que l'on peut espérer rester au goût du jour pour les élèves. Bien entendu, nous ne sommes pas contraints et forcés de suivre de A à Z les démarches. Nous pouvons nous en inspirer ici et là mais il est important d'apprendre à se faire confiance et, une fois encore, d'adapter nos découvertes. Il ne faut pas hésiter à sélectionner ce qui a le plus de sens pour les élèves et nous-même.

Nous l'avons vu, les questions de sens du travail scolaire et de motivation sont centrales. Néanmoins, il peut parfois être difficile d'identifier ce qui motive les élèves dans certaines situations. Afin d'en savoir davantage, nous pouvons tout simplement les questionner sur ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont retenu, sur les manières d'apprendre qui les motivent plus (on est parfois surpris !), ou encore de faire le bilan avec eux lorsque l'on propose une nouvelle manière de travailler. Il ne s'agit pas de « faire uniquement ce que veulent les élèves » ou de « céder à des caprices », loin de là, car nous devons rester « maîtres » de notre enseignement.

Par expérience, je peux dire que les échanges sont précieux car ils nous offrent un retour immédiat et participent à notre remise en question. Ils peuvent également permettre aux élèves de prendre conscience de leur manière d'apprendre et de mieux se connaître. Dans le même esprit, proposer des projets d'écriture pour travailler le fonctionnement de la langue semble être une des manières les plus pertinentes pour à la fois susciter la motivation des élèves et enseigner la grammaire ainsi que toutes les autres dimensions du français II (et bien entendu celles du français I).

À titre d'exemple, un enseignant français a publié un livre écrit par ses élèves de CE2¹¹, qui était justement à la base un projet scolaire. Bien que ce genre de projet puisse paraître colossal et ambitieux, il

11. *La Quête des sept sorciers*, Luc Marie, Les Éditions du Jasmin, 2018.

s'agit une fois encore d'oser essayer, de faire quelques erreurs au passage avant de les rectifier, de mieux les comprendre, d'en faire d'autres, de faire des découvertes sur notre pratique mais aussi avec les élèves et tout cela dans le but qu'ils réalisent enfin « à quoi ça sert la grammaire » et sachent l'utiliser.

Références bibliographiques

- A** Angel, N., & Blons-Pierre, C. (2018). Mise en jeux de la grammaire. *Synergies France* [En ligne], 12, 145–158. Repéré à http://gerflint.fr/Base/France12/angel_blons.pdf
- B** Barbazan, M. (2011). Intégrer les Tice à une approche cognitive de la grammaire du discours. *Alsic*, 14. <https://doi.org/10.4000/alsic.2337>
- Béguelin, M. (Éd.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Besson, M.-J., Genoud, R.-M., Lipp, B., & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne : Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Betrix Koehler, D., & Panchout-Dubois, M. (2010). Enseigner la grammaire : choix didactique, choix politique ? In M. Burger (Éd.). *Langue et littératures pour l'enseignement du français en Suisse romande : problèmes et perspectives* (pp. 113–124) [Cahiers de L'ILSL n° 27]. Lausanne : Centre de Linguistique et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne.
- Bloomfield, L. (1933/1970). *Le langage* (trad. par J. Gazio). Paris : Payot.
- Bronckart, J.-P. (2001). Enseigner la grammaire dans le cadre de l'enseignement rénové de la langue. *Cahier du secteur des langues*, 75. Genève : DIP.
- Bronckart, J.-P. (2004). Didactique de la grammaire. *Cahier du secteur des langues*, 88. Genève : DIP.
- Bronckart, J.-P. (2016). Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle. In S.-G. Chartrand (Éd.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 7–26). Québec : ERPI EDUCATION.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E., & Pouliot, M. (2005). Pourquoi repenser l'enseignement des langues. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 7–40). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica/Anthropos.

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques* (Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Waterfield). Grenoble : La pensée sauvage.
- Bulea Bronckart, E. (2015). *Didactique de la grammaire. Une introduction illustrée* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève
- Bulea Bronckart, E., Marmy Cusin, V., & Panchout Dubois, M. (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives. *Repères*, 56.
- Burger, M. (Éd.) (2010). Langue et littératures pour l'enseignement du français en Suisse romande : problèmes et perspectives (Cahiers de L'ILSL no 27). Lausanne : Centre de Linguistique et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne.
- C** Canelas-Trevisi, S., & Schneuwly, B. (2009). Les objets grammaticaux enseignés. Analyse critique de quelques pratiques en classe. L'exemple de la subordonnée relative dans l'école secondaire inférieure en Suisse romande. *Repères*, 39.
- Chartrand, S.-G. (Éd.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd.). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2009). Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte. In R. Bergeron & R. Rient (Éds.), *Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment ?* (pp. 13–15). Québec : Les publications Québec français.
- Chartrand, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Québec : ERPI EDUCATION
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A., & Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. In S.-G. Chartrand. (Éd.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 28–44). Québec : ERPI EDUCATION
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haye : Mouton
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- D** De Grandmont, N. (1989). *Pédagogie du jeu*. Montréal : Éditions Logiques.
- De Grandmont, N. (2007, 5 mai). Pédagogie et philosophie du jeu [Billet de blog]. Repéré à <https://pdaogieetphilosophiedujeu.blogspot.com/2007/05/jouer-ou-apprendre.html>
- Dolz, J., & Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- F** Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. *Revue*

- française de pédagogie, 120, 49–58. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1155>
- Falardeau, E., & Simard, D. (2009). La grammaire en classe de français au secondaire : affectivité des élèves et pratiques enseignantes. In J. Dolz & C. Simard (Éds.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 233–254). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire. In J. Dolz & C. Simard (Éds.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 209–231). Québec : Presses de l'Université Laval.
- G** Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : LEP.
- Gremion, S. (2018). *L'enseignement de la grammaire à l'école primaire : comment susciter l'intérêt des élèves du cycle moyen ?* Maîtrise universitaire en enseignement primaire MAEP, Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102797>
- K** Karsenti, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche ? *Vie pédagogique*, 127, 27–31.
- L** Leeman, D. (1996). Comment faire pour intéresser les élèves à la grammaire ? Un exemple : l'attribut du sujet. In S.-G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 227–258). Québec : Éditions Logiques.
- Lopez Suso, J., (1998). *Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères* [En ligne]. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/111b/17554a8389bed99968b5cfe6f97ce62fd9e8.pdf>
- M** Margolinas, C. (1994). *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Maulini, O. (2007). Une formation, deux mobilisations : activités, savoirs et motivation de l'apprentissage à l'entrée dans l'école. In M. Durand, M. Fabre & Ph. Jonnaert (Éds.), *Les situations de formation : entre savoirs, problèmes et activités* (pp. 81–102). Paris : L'Harmattan.
- Maulini, O., Perrenoud, M., & Vincent, V. (s.d.). *Métier d'enseignant.e et évolutions de l'école. Glossaire évolutif*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/life/enseignements/metier-denseignant-et-evolution-de-lecole-2018-2019/eee-glossaire/>
- Meirieu, Ph. (s.d.). *La pédagogie : histoire et enjeux* [Présentation Powerpoint]. Repéré à <https://www.meirieu.com/COURS/synthese.pdf>

- Meirieu, Ph. (1990a). *Apprendre... Oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1990b). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1993). *Objectif, obstacle et situations d'apprentissage* [En ligne]. Repéré à <http://seser.free.fr/Article%20MEIRIEU%20Objectif%20obstacle%20et%20situations%20d%20apprentissage.htm>
- Meirieu, Ph. (2008). *De l'acquisition au transfert (Apprentissages et didactiques des disciplines scolaires)* [PDF]. Université de Lyon II. Repéré à <https://www.meirieu.com/COURS/M1/coursM1.htm>
- Meirieu, Ph. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir : à l'école, dans leur vie, pour le monde*. Paris : Bayard culture.
- P** Paret, M.-Ch. (1992). La grammaire en classe. Laquelle ? Et pour quoi faire ? *Québec français*, 84, 20–34.
- Perrenoud, Ph. (1996). Sens du travail et travail du sens à l'école. In Ph. Perrenoud (Éd.), *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (pp. 161–170). Paris : ESF.
- R** Rousseau, J.-J. (1762/1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- S** Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89–107. <https://doi.org/10.7202/016190ar>
- Silva, H. (2018). Faire jouer pour faire conceptualiser la grammaire : une gageure ? *Synergies France* [En ligne], 12, 133–143. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/France12/silva.pdf>
- T** Tisset, C. (2010). *Enseigner la langue française à l'école*. Paris : Hachette Éducation.
- V** Vauthier, E. (s.d). Dossier « Le jeu en classe ». Un mode d'apprentissage efficace. *Cahiers pédagogiques* [En ligne], 448. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace>
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, 115, 5–8.
- Viau, R. (2004, mars). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. Troisième congrès des chercheurs en Éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vincent, F., Dezutter, O., & Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? *Québec français*, 170, 93–94.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage* (3^e éd.). Paris : Éditions La Dispute.

W Wandfluh, F., & Maulini, O. (2011). Lutte contre l'échec et nouvelles formes de travail scolaire : le cas d'un établissement de la banlieue genevoise. *Recherches en éducation*, 10, 92–104.

Documents officiels et manuels

- B** Balma, P.-A., & Tardin, Ch. (2013). *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*. Neuchâtel : CIIP.
- Bentolila, A., et al. (Éds.) (2010). *L'Île aux mots, 2^e cycle* [ouvrage adapté par Cherpilod Robinson, A., Chappuis, P.] (4 vols). Paris : Nathan.
- Bourdin, R., et al. (Éds.) (2010). *Mon Manuel de français, 2^e cycle* [avec la collaboration pour la version romande de Panchout-Dubois, M., et al.] (4 vols). Paris : Retz.
- C** 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 : auteure.
- CIIP (2010a). *Plan d'études Romand (PER)*. Repéré à <https://www.plandetudes.ch>
- CIIP (2010b). Commentaires généraux du domaine Langues (cycle 2) [PDF]. In *Plan d'études romand* (pp. 5–19). Neuchâtel : CIIP. Repéré à https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36695/Commentaires_Generaux_Langues_2012.pdf/88f555a0-2313-4427-8a5d-b541d33b13c3
- D** DGEO (2019). *Document cadre pédagogique — Cycle moyen*. Genève : DIP.

- DIP (s.d.). *7P–8P. Moyen d'enseignement romand — L'île aux mots*. Genève : DIP. Repéré à <https://edu.ge.ch/ep/langues/francais/clone-de-5p-6p-moyen-denseignement-romand-lile-aux-mots>
- DIP (2016, 28 mars). *7P–8P. Moyen d'enseignement romand — Mon manuel de français (MMF)*. Genève : DIP. Repéré à <https://edu.ge.ch/ep/langues/francais/clone-de-5p-6p-moyen-denseignement-romand-mon-manuel-de-francais-mmf>
- DIP (2016, 1^{er} juin). *Disciplines EP* [site web]. Genève : DIP. Repéré à <http://edu.ge.ch/ep/disciplines>
- F** Fumeaux, M. (2010). *Memento 4–5–6^e* (5^e éd.). Neuchâtel : CIIP.
- S** Service enseignement et évaluation (2016). *Document de liaison. Enseignement et évaluation — cycle moyen. Année scolaire 2016–2017*. Genève : DIP. Repéré à https://edu.ge.ch/ep/sites/default/files/atoms/files/document_de_liaison_cycle_moyen.pdf

Table des matières

Sommaire	11
Préface	13
Repenser l'enseignement de la grammaire : une nécessité pour mieux l'enseigner	19
La grammaire renouvelée	23
La nécessité d'une nouvelle grammaire	23
<i>Une définition de la grammaire traditionnelle</i>	25
<i>Les objectifs actuels de la grammaire renouvelée</i>	27
Entre les deux finalités de la grammaire : un objectif central	29
La grammaire renouvelée dans les prescriptions officielles	32
<i>La grammaire dans le Plan d'études romand</i>	33
<i>Les précisions du document d'orientation</i>	33
Vers une articulation des finalités de l'enseignement du français	34
L'enseignement spécifique de la grammaire	35
<i>La grammaire dans les moyens d'enseignement</i>	36
Mon Manuel de français (MMF)	37
L'Île aux mots (IAM)	39
Un état des lieux de la grammaire renouvelée	41
<i>La démarche inductive au service de la grammaire renouvelée</i>	41
<i>La Démarche active de découverte et la démarche de situation-problème</i>	42
La DADD	42
La démarche de situation-problème	45
<i>Les limites de la grammaire renouvelée</i>	48
Persistance de l'utilisation de la grammaire traditionnelle	48
Des nouveaux moyens d'enseignement peu utilisés	48
Une démarche inductive jugée trop coûteuse par les enseignants	49
Manque de clarté des terminologies	51

Motivation et sens du travail scolaire comme facteurs d'apprentissage	55
La grammaire aux yeux des élèves	56
Le rôle de la motivation dans les apprentissages	57
<i>La motivation au service des apprentissages</i>	58
<i>Les types de tâches vecteurs de motivation</i>	60
<i>Les supports au potentiel motivationnel</i>	63
L'usage des TIC	63
Potentiel des TIC dans l'enseignement de la grammaire	65
Le jeu comme support d'apprentissage	67
<i>Apprendre sans s'en rendre compte</i>	67
Un vecteur de motivation...	68
... qui comporte des limites	69
<i>Et la grammaire par le jeu ?</i>	70
L'importance du sens accordé au travail scolaire	71
<i>La construction du sens</i>	72
Une négociation perpétuelle	73
Le principe de finalisation	73
<i>La situation-problème entre finalisation et formalisation</i>	75
Réflexions sur une séquence didactique	79
La méthodologie de l'expérimentation	80
<i>Le contexte</i>	80
<i>Les types de données</i>	81
<i>La définition de la notion d'attribut du sujet</i>	82
Présentation de l'expérimentation prévue et effective	86
<i>La présentation de la séquence didactique</i>	86
Déroulement prévu de l'activité 1	88
Déroulement prévu de l'activité 2	89
Déroulement prévu de l'activité 3	93
<i>La réalisation effective de la séquence</i>	94
Entre théorie et pratique : cinq principes fondamentaux à retenir	103
T comme Tâches	104
<i>Tâche de manipulation : à double tranchant entre déstabilisation et motivation des élèves</i>	105
<i>Tâche de discrimination : le sentiment exacerbé de compétence</i>	109
<i>Tâche de production : lorsque prise de contrôle rime avec motivation</i>	111

<i>Conclusion</i>	112
S comme Supports	112
<i>Apprendre sans s'en apercevoir : la magie du jeu à apprivoiser</i>	113
<i>Le « papier-crayon » : démodé mais toujours nécessaire</i>	115
<i>Des écrans hypnotisants mais pas forcément maîtrisés par tous</i>	116
<i>Conclusion</i>	118
D comme démarche de découverte	119
<i>Observation du phénomène à partir d'un corpus de textes ou de phrases d'élèves</i>	119
<i>Manipulations permettant de « faire émerger certains aspects du fonctionnement du phénomène »</i>	119
<i>Formulation d'hypothèses à partir des résultats des manipulations, puis vérifiées à travers d'autres corpus</i>	120
<i>Création d'une règle (si l'hypothèse est généralisable)</i>	122
<i>Vérification de la règle dans un ouvrage de référence grammatical</i>	123
<i>Application de la règle découverte « dans le plus grand nombre de contextes linguistiques possible » (« phase d'application »)</i>	124
<i>Remobilisation des connaissances dans des « activités de compréhension et production de texte » (« phase de transfert conscient de ces connaissances »)</i>	124
Allouer un temps suffisant pour les premières étapes (observation, manipulation et hypothèses)	125
Réfléchir le choix des modalités sociales de travail	125
Mettre en place les démarches actives progressivement et régulièrement	126
S comme sens des activités grammaticales	127
<i>Privilégier une première approche par l'aspect sémantique</i>	127
<i>Conduire et adapter des activités qui aient du sens pour les élèves</i>	129
<i>Conclusion</i>	130
P comme posture de l'enseignant	131
<i>Être suffisamment clair afin de permettre une prise en charge par l'élève</i>	131
<i>Atteindre un juste milieu entre guidage nécessaire et autonomie de l'élève</i>	133
<i>Conclusion</i>	134
Conclusion	135
Un enseignement de la grammaire partagé entre induction et déduction	136
<i>L'utilisation d'un processus inductif par moments...</i>	136
<i>... et le recours à une démarche plus traditionnelle parfois</i>	137
Une progression à repenser pour de réels apprentissages ?	138

Expérimenter et s'adapter : des compétences clés ? 142

Références bibliographiques 145

Documents officiels et manuels 149