

GRAMMAIRE ET COMPETENCES

Chers Collègues,

La journée s'achève. Vous avez entendu d'éminents spécialistes. C'est maintenant un généraliste qui se présente à vous, qui voudrait partager une part de sa longue (trop longue ?) expérience de professeur dans le secondaire, en Ecole Normale et d'Inspecteur.

Faut-il faire de la grammaire ? Certainement ; mais il importe peut-être surtout de ne pas faire que de la grammaire.

L'éducation vue par la doxa marxiste prétendait ne pas vouloir former des musiciens ou des peintres, mais que chacun entende avec l'oreille d'un musicien, voie avec le regard d'un peintre. Il s'agirait ici pour nos élèves et nos étudiants non de devenir des grammairiens, mais d'en adopter la posture, d'en avoir le réflexe. Comme le rappelle Marc Wilmet dans l'avant-propos de sa *Grammaire critique du français*, son projet de longue date était « de faire descendre la réflexion authentiquement linguistique vers les classes ».

Je me souviens d'une formule des années '80 : La grammaire du « Comment ça marche » plutôt (plutôt en un mot et plus tôt en deux mots !) que la grammaire du « Comment ça s'appelle ».

Cela rejoint des problématiques reprises par certains d'entre vous en réponse au questionnaire préparatoire, par exemple :

Quelle analyse de phrase pour quels savoirs? Comment refonder cette pratique pour qu'elle permette 1/ de développer les compétences communicationnelles des élèves, 2/ de développer une réelle compétence métalinguistique, qu'elle soit un outil pour penser la langue?

Ou encore :

Ne trouvant pas d'endroit où donner un "exemple de problème", c'est ici que je fais part du "problème" que je considère comme majeur. C'est celui du non-transfert des savoirs relatifs au système linguistique dans les pratiques de communication verbale, écrites ou orales.

C'est une observation triviale ; beaucoup d'enseignants, et pas seulement de français, se plaignent : les élèves apprennent des règles, font des exercices, mais ne réinvestissent pas ces acquis. Mais combien de professeurs agissent de même, et juxtaposent dans leurs séquences d'enseignement activités grammaticales et compréhension de texte. On voit les structures de phrases en leçon de grammaire, puis on n'en reparle pas ailleurs dans le cours.

Il y a quelques années, une équipe romande¹ avait observé des enseignants travaillant le même texte d'opinion devant leurs classes habituelles. Constat : la moitié des professeurs ne recouraient pas du tout au métalangage. Les manœuvres d'évitement étaient nombreuses, ainsi : « des mots style *premièrement deuxièmement troisièmement* »², ou « le mot *par exemple* ».

La grammaire n'a de sens que si elle conduit vers une meilleure compréhension du discours, oral et écrit, vers l'intelligence de la langue, de son fonctionnement, de son système. La grammaire, en tout cas dans le cadre scolaire, n'a de sens que si elle rend la langue intelligible.

De ce point de vue, on doit s'interroger sur le rendement de la démarche inductive : je suis invité à observer un phénomène, je découvre ainsi une notion, la règle qui la régit, je fixe avec des exercices d'application répétés, le plus souvent structuraux. Puis on vérifie ce que j'ai retenu de ces définitions abstraites, de ces règles souvent compliquées.

On a montré (je pense notamment à Meirieu) :

1. que ce type de démarche n'était productif que pour ceux qui maîtrisaient déjà la notion (il s'agit dès lors de renforcement plutôt que d'une acquisition) ;
2. que ce type d'apprentissage débouche rarement sur des savoir-faire opératoires et sont peu efficaces pour améliorer les compétences en lecture et surtout en production d'écrits.

Les constats sont concordants. On a évoqué ce matin le dernier rapport général de l'Inspection (2012) qui souligne les progrès à accomplir en compréhension de texte et relève l'intérêt de mieux articuler les apprentissages langagiers et la lecture. De même pour l'écrit, où on ne peut progresser qu'en écrivant beaucoup, ce qui est loin d'être répandu dans toutes les classes.

Ce faisant, je sais qu'on s'éloigne de Chomsky, qui distinguait parole et compétence linguistique. Le propos n'est pas seulement, comme dirait Perrenoud, de « *développer par la pratique des capacités pratiques de compréhension et d'expression orales et écrites* », mais d'y ajouter, ou plutôt d'y intégrer une analyse réflexive. Puis-je insister là-dessus, avant d'en venir à des propositions concrètes ? Transmettre un savoir scolaire - ou un savoir expert - dans l'espoir de changer les pratiques aboutit souvent à des résultats décevants, qui transforment les salles de profs et les forums sociaux en mur des lamentations !

¹ *Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe*, Daniel Bain, Université de Genève, Sandra Canelas-Trevisi, Université Stendhal, Grenoble 3.

² Connecteurs logiques, adverbes, classification, énumération,...

Vous avez sans doute eu écho de la double recherche analysant les causes et les conséquences du redoublement en 3^e maternelle. Celle menée par Bernard REY et son équipe de l'ULB était particulièrement intéressante³.

L'hypothèse générale de la recherche était que les enseignants pratiquent le redoublement parce que, selon leurs représentations, le maintien en 3^e maternelle est efficace. Comme, selon le cadre conceptuel des chercheurs, « les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement », il suffit de travailler au changement des représentations pour obtenir un changement des pratiques.

Après la première année de la recherche, il est apparu que l'hypothèse ne tenait pas. Est alors décidé un tournant méthodologique ; l'hypothèse devient : changer les pratiques pour changer le regard des enseignants sur les apprentissages de l'enfant et par suite changer leur posture.

En effet, les enseignants ont utilisé l'observation de l'enfant non pour juger de son aptitude ou de son inaptitude, mais pour comprendre le cheminement effectué par l'élève face à la tâche et adapter en conséquence le geste pédagogique.

Pour la suite, je vous invite, si vous ne l'avez déjà fait, à lire cette recherche passionnante sur le site enseignement.be.

Il est donc important d'habituer dès leur période de formation les normaliens à recourir aux ressources métalinguistiques dans les activités de réception et de production. Et sans doute le meilleur exemple peut-il leur être fourni par leurs formateurs, ne fût-ce que par souci d'isomorphisme.

Utiliser la grammaire à des fins d'élucidation d'un texte, lui donner un rôle heuristique, c'est mettre en évidence son utilité pratique. C'est aussi diffuser un métalangage progressivement partagé.

Mais les aspects purement grammaticaux, du moins de ce qu'on appelle parfois la grammaire de phrase, ne suffisent pas. Doit s'y intégrer la grammaire de texte, qui démonte les mécanismes assurant cohésion et cohérence aux énoncés, une grammaire qui s'inscrit dans la situation de communication, une grammaire du discours.

Ma conviction profonde est que la compétence grammaticale, au moins en pratique scolaire, ne peut se réaliser pleinement que dans un cadre de référence élargi, à savoir celui de la compétence discursive.

³ *Analyse des causes et conséquences du maintien en troisième maternelle en Communauté française de Belgique.*

Travailler la situation d'énonciation d'un texte en répondant aux questions *qui parle ? à qui ? quand ? où ?* etc, c'est rechercher les indices, en particulier les déictiques (ou embrayeurs), travailler l'organisation, c'est rechercher les connecteurs etc...

Combien d'erreurs de compréhension proviennent d'un mauvais repérage des procédés de reprise ? Mais la mobilisation de ces savoirs en situation problématique suppose des apprentissages réguliers et explicites. On a suffisamment dit que le développement des compétences (pardon, la construction des compétences !) requérait la mise en place de situations d'apprentissage. Mais en français, et je pourrais dire en langues vivantes qu'elles soient première ou seconde, ces situations sont « naturellement » présentes dans les activités de communication, pourvu qu'elles intègrent et orchestrent les savoirs, savoir-faire, et autres routines observées et formalisées par ailleurs.

Comme vous le savez, l'évaluation externe non certificative 2010 destinée à la 2^e année du secondaire a porté sur la lecture et la production d'écrit. En lecture, le score moyen était de 58 %. Parmi les textes proposés, *Sentinelle*, tiré d'un ouvrage de Fredric Brown, l'inspirateur de Star Trek. Il s'agit donc d'une traduction, ce qu'on peut regretter⁴ ().

Ce texte a posé des problèmes insurmontables à beaucoup d'élèves : un score moyen de 43 %, sur 14 items, seuls 2 sont réussis par la moitié des élèves.

Ce texte est assez court et tient sur une page (400 mots, un peu plus de 2000 caractères).

Je suggère, à ceux qui ne l'auraient pas déjà fait, de proposer ce texte et le questionnaire qui l'accompagne à leurs étudiants. Puis de leur faire corriger en croisé les copies en respectant les consignes de correction. C'est un vrai exercice de formation professionnelle, qui convient parfaitement aux ateliers homonymes, avec l'appui des maîtres de formation pratiques, en tout cas pour les sections normales primaires et secondaires en HE (je dis aussi primaires, car je pense au continuum pédagogique ; peut-être serait-il aussi utile dans les séminaires ou TP universitaires, pour la même raison). Je suis persuadé que l'analyse de leurs résultats et la lecture des commentaires et pistes didactiques dérivés de l'épreuve développeraient leurs capacités métacognitives. Et l'on sait l'importance de la métacognition pour l'apprentissage. Diagnostiquer les erreurs des élèves, c'est bien, mais c'est un peu faire le travail à leur place. Travailler l'autoévaluation, c'est mieux.

⁴ Le prénom de l'auteur a même été traduit en Frédéric !

Il est temps de conclure. Une dernière réflexion cependant, qui s'adresse surtout à nos responsables. On cite beaucoup les résultats des enquêtes PISA, à raison. Les résultats observés en Fédération Wallonie-Bruxelles restent préoccupants, même si l'amélioration est incontestable. Mais on cite moins une mesure de PISA 2009, qui s'inquiétait, je cite : du « *nombre d'élèves de 15 ans fréquentant des écoles affectées par un manque d'enseignants qualifiés dans les matières principales* ». Pour le français, dans notre Communauté, cela concernait 25 % des élèves. Voilà une autre *situation-problème...*

Je vous remercie.

Robert BERNARD

inférences, qui permettent de comprendre que la lecture n'est pas un acte linéaire ? Paradoxe ou contradiction ? Non pas, simple bon sens qui revient à éviter de structurer trop tôt des savoirs complexes autour d'une terminologie abstraite. En revanche, il serait absurde de ne pas observer et analyser un texte, la compréhension passant nécessairement par des approches énonciatives ou textuelles. Comme on le voit, les faits de langue en lecture ou en écriture s'inscrivent dans des actes de langage qui sont mis en œuvre de façon plus complexe que le cadre de la phrase ne les travaille. Il serait absurde d'attendre pour les aborder en lecture ou écriture, d'autant que nombre d'activités proposées en remédiation procèdent de cette façon-là, il n'est que de se souvenir des évaluations nationales qui demandent aux élèves de repérer les personnages à partir des reprises pronominales. Comment par ailleurs ne pas inscrire l'apprentissage du récit en rédaction dans la visée et la finalité des discours ? Rendre compte d'une expérience implique un certain discours ancré dans la situation d'énonciation qui justifie l'usage du passé-composé, tandis que qu'écrire un conte merveilleux à l'inverse exige un décalage, une coupure par rapport au présent.

Dans de tels cas, le travail de relecture, réécriture et révision du texte peut se reproduire un certain nombre de fois (jusqu'à ce que le texte soit considéré comme satisfaisant par l'enseignant et l'apprenant), dans la mesure où il s'agit de mettre l'accent sur l'articulation de l'argumentation et l'organisation du texte car, s'il est vrai que les apprenants maîtrisent généralement bien les mécanismes de mise en texte lorsqu'il s'agit d'une correspondance (surtout informelle), d'une description, d'une présentation ou d'un récit, ils ont généralement plus de difficultés dans la maîtrise des mécanismes qui régissent l'organisation d'un texte d'opinion, d'analyse ou d'argumentation. Il convient d'observer qu'il ne s'agit pas, dans ce cas, de difficultés liées uniquement à la maîtrise de la langue portugaise mais de difficultés liées à la maîtrise de l'activité même de mise en texte. Autrement dit, ce sont des difficultés qu'ils rencontrent déjà dans leur LM.

les niveaux très bas de compétence linguistique sont un handicap majeur de la compétence communicative, mais [...] de hauts niveaux de compétence linguistique ne garantissent pas une bonne compétence communicative: pour des niveaux équivalents de compétence linguistique on peut observer des niveaux très variés de compétence communicative. (in Gaonac'h, 1991: 184)

Code de terminologie de 1986, section 7, LES MOTS DE LIAISON

7.1. Quelques traits morphologiques :

- - invariabilité
- - simple / composé

7.2. Traits syntaxiques :

7.2.1. Subordination

- - certains déterminants : Je sais quel homme vous êtes.

Rassurez-vous : je vais me concentrer sur 4 focus ???

L'enseignement, plus que de transmettre un savoir, est de mettre en situation d'acquérir ce savoir; et de faire désirer ce savoir. Il suffit de voir les élèves penchés sur leurs exercices, et dès la sonnerie se lever d'un bloc, et sortir en consultant leur messagerie, pour comprendre que l'acquisition de compétences ne mène pas plus loin qu'à résoudre des exercices, qui n'existent pas ailleurs qu'en classe. Le savoir est d'une autre nature: il n'est pas spontanément nécessaire, il faut désirer y plonger. Et le mieux que je puisse faire, c'est donner aux jeunes gens qui me voient l'image d'un savoir heureux qui fait son miel de tout.

Prix Goncourt en 2011 avec *L'Art français de la guerre* (Gallimard), Alexis Jenni est aussi et surtout professeur de sciences naturelles au prestigieux lycée jésuite Saint-Marc, à Lyon. En exclusivité pour *Le Figaro Magazine*, il raconte les grandes joies et les petites peines de sa vie quotidienne d'enseignant.

« La grammaire scolaire est d'abord une grammaire du mot, des « parties du discours » ; la part accordée à la phrase y est congrue. Quant à la grammaire du texte, elle y est inexistante.

4. Les manuels traditionnels consacrent souvent de longs développements à des points secondaires (touchant en particulier le domaine de l'orthographe), mais négligent des constructions importantes. Ce sont les problèmes posés par la conjugaison des verbes à tous les temps, le problème de tout, les pronoms en et y, les doubles substitutions pronominales (du genre: il ne la leur a pas donné, vous ne m'en avez rien dit, elle les leur a dit ou elle leur en a dit...), questions à très faible rendement communicatif, où l'on consacre la plupart des efforts des étudiants, au lieu d'apprendre à construire des énoncés réels (combinaison d'éléments usuels).

C'est que les manuels traditionnels, généralement, suite à leur option normative, enseignent davantage à éviter les fautes les plus courantes contre la norme qu'à construire des énoncés. « L'étudiant, notent pertinemment L.F. et A.P. Nilsen, étudie tout ce qu'il doit éviter, mais il n'apprend pas ce qu'il doit faire » (Roulet, 1978: 20).

5. Les manuels traditionnels ne fournissent pas de règles permettant de construire systématiquement des phrases complexes correctes. Les combinaisons possibles entre phrases sont ignorées; par exemple, on ignore la transformation de phrases indépendantes, coordonnées ou juxtaposées, en subordonnées (du type : Il fait froid. Je prendrai mon manteau); on ignore la transformation de constructions adjectivales en propositions relatives (un arbre situé au sommet de la colline, avec une branche fendue par un éclair: qui est, dont la branche...); on ignore les transformations des propositions complétives (dis-moi ton nom: comment tu t'appelles...; dis-lui de venir...). L'expression écrite est ainsi un exercice très complexe, qu'on demande de faire à l'élève sans aucun entraînement adéquat préalable.

on prétend davantage que l'élève apprenne à éviter les pièges (les exceptions aux règles) qu'à lui faire apprendre la langue, c'est-à-dire à la parler et à construire un savoir intelligent sur le fonctionnement de la langue (compétence) :

C'est ainsi que Jean-Paul Bronckart, « un des plus importants théoriciens de la didactique du français » émet un jugement très négatif et sévère : « la grammaire scolaire, un obstacle à la construction de mécanismes intelligents (1983 : 10). [...] ». « Bronckart rappelle que « l'intelligence se développe par généralisation de procédures et de règles, par leur intégration dans des ensembles plus vastes et plus explicatifs ». Aussi, ce n'est pas par la masse de ses particularismes, de ses fameuses exceptions et des ses normes arbitraires que la grammaire scolaire peut contribuer à développer les capacités d'analyse et de synthèse nécessaires à une pensée tant soit peu rigoureuse, ni à forger le raisonnement » (Chartrand dir., 1996 : 37).

2- Etudier la langue et son fonctionnement dans les textes PRATIQUES ET PERCEPTIONS LES PLUS COURANTES

L'objectif de l'analyse qui suit est de caractériser la syntaxe des textes produits dans le cadre du dispositif présenté dans la réponse 118.1 et d'en observer l'évolution au cours de l'année¹.

1 Nous n'évoquerons pas dans cet article ce qui constituait l'objectif principal de la recherche : comparer et interpréter les effets de deux rôles différents (dispenser et recevoir des conseils) assumés par les élèves lors des échanges visant à l'amélioration du texte. Sur cet aspect, on peut se reporter aux deux publications suivantes. □

Crinon J. et Marin B. (2008). Apprendre à écrire des textes explicatifs en situation de révision collaborative. Colloque international " De la France au Québec, L'Écriture dans tous ses états ", Poitiers, 12-15 novembre 2008.

En ligne : <http://www.poitou-charentes.iufm.fr/spip.php?article645> .

Les critères retenus pour décrire la syntaxe des textes permettent d'opposer des textes comportant des traits syntaxiques d'oralité et d'autres qui adoptent les normes (et les ressources) de la syntaxe écrite.

Les traits d'oralité récurrents dans le corpus relèvent essentiellement de la parataxe, du recours à des outils de liaison inappropriés et à la reprise systématique du thème de l'énoncé par un pronom.

1) La juxtaposition des propositions ou l'emploi systématique de la coordination " et ", voire de " et aussi " : *" Un bulleur sert pour les poissons. Le bulleur sert à aider les poissons à respirer dans l'eau. " (Stéphanie) " Elles sont grosses et deviennent plus petites et elles éclatent dans l'eau et ça fait des vagues et dans les bulles il y a de l'air. " (Maxime) " On peut faire une expérience : l'eau peut diminuer et aussi vibrer. " (Hugo) " Aussi quand il fait chaud l'eau se dilate et prend toute la place et recouvre les îles qui sont inondées par l'eau et les habitants partent de leurs îles et des régions. " (Luigi)*

2) Le relatif " qui " utilisé comme mot de liaison : *" Les poissons qui sont en liberté ont de l'oxygène grâce aux vagues qui absorbent de l'air mais ils ont aussi les branchies qui les aident à respirer comme nous avec nos poumons. "* (Erwan)

3) La reprise du groupe nominal sujet par un pronom : *" Les endothermes ils émigrent tout l'hiver "* (Luigi).

Les traits caractéristiques de l'écrit renvoient à la mise en lien formelle et conceptuelle des énoncés – et des savoirs qu'ils réfèrent. Il s'agit surtout de l'utilisation des outils de l'explication (coordonnants et subordonnants) : *" Les poissons respirent grâce à des branchies et pas avec des poumons, comme nous. En revanche, comme nous, ils ont besoin d'air pour respirer. Mais, s'ils n'ont pas de bulleur, ils respirent tout l'oxygène qui se trouve dans l'aquarium. Donc, pour avoir de l'air ils ont besoin d'un bulleur. "* (Mathilde) *" Les poissons de la mer n'ont pas besoin de bulleur parce que, quand il y a des vagues, la mer prend de l'oxygène. "* (Tiffany)

Parmi les 73 élèves retenus pour constituer ce corpus, 58 produisent dès le début de l'année (et de manière constante ensuite) des textes sans aucun de ces traits d'oralité. C'est aux textes des autres élèves (les quinze élèves qui produisent des traits d'oralité) que nous allons nous intéresser. Nous avons en effet observé une évolution importante des textes de ces élèves : dix d'entre eux voient ces traits d'oralité disparaître dans leurs textes ultérieurs et leur syntaxe se complexifier.

Donnons quelques exemples de cette évolution (*L'orthographe des productions des élèves a été standardisée*).

Nous mettrons en avant dans cette réponse le fait qu'il s'agit d'une pratique de la langue intégrée à une pratique du langage, c'est-à-dire au service d'intentions de communication. Les élèves ont à expliquer à d'autres, le plus clairement et le plus justement possible, un phénomène tel qu'ils l'ont compris au cours d'une leçon de sciences.

Aussi, lors de la révision des textes, voit-on ces derniers s'enrichir d'explications – et des marques syntaxiques de l'explication.

Amélie, en début d'année, utilise de manière récurrente la conjonction " et ", dans une énumération d'observations.

" Les bulles sortent du bulleur et elles sont toutes grosses et au moment où elles remontent elles deviennent toutes petites " (Amélie, séquence 1)

Au cours de l'année, cette manière de procéder disparaît au profit de marques des relations logiques entre les propositions.

" Le cœur est un organe vital. Il sert à faire propulser le sang dans le corps. Ensuite, le sang perd de la vitesse, donc il va se ravitailler dans le cœur car le cœur lui seul peut faire des propulsions. " (Amélie, séquence 3)

Malgré quelques approximations d'ordre lexical ou notionnel, une représentation du parcours du sang dans le système circulatoire est clairement mise en mots par l'emploi des connecteurs " ensuite ", " donc ", " car ".

" Donc tout dépend de leur comportement et de la chaleur du corps. C'est pour ça que certains sont voyants et d'autres non. " (Amélie, séquence 4)

Le dernier texte d'Amélie se clôt par ces lignes, en achevant son raisonnement par une conclusion faisant clairement le lien (" donc, c'est pour ça que ") entre la question posée et les explications avancées.

Claire, lors de la première séquence, accumule les relatifs " qui " : *" Ils vivent dans cette eau grâce au bulleur qui produit des petites bulles qui offrent de l'oxygène qui se dissout dans l'aquarium. " (Claire, séquence 1)*

Sa volonté d'expliquer ne trouve pas les outils syntaxiques pertinents. Observation et explication se confondent dans cette succession de propositions relatives. Cette caractéristique de la syntaxe de Claire se retrouve encore dans le texte produit lors de la séquence 2, mais disparaît ensuite. Ainsi, lors de la séance 4, dès le premier jet, Claire a utilisé une série de procédés qui lui permettent de structurer logiquement son texte : *" Les endothermes sont les oiseaux et les mammifères. Les mammifères restent dans leur milieu naturel et les oiseaux migrent mais ils doivent tous manger plus. Les ectothermes eux, ou se cachent, c'est pour ça qu'on ne les voit pas ou meurent parce que quand son corps atteint moins de douze degrés, ils ont du mal à se battre contre les prédateurs et ils mènent une vie ralentie. " (Claire, séquence 4)*

L'opposition taxonomique entre animaux endothermes et ectothermes sur laquelle repose l'explication à donner (" comment se fait-il que certains animaux ne soient pas visibles en hiver ? ") est explicitement marquée par " eux ". Une observation est nuancée par l'emploi de " mais ". Les relations de cause à effet sont nettement marquées par " c'est pour ça que " et " parce

que "2

2 La même évolution est observée par exemple chez Majda : employant abondamment " qui " en séquence 1, elle glisse progressivement lors des séquences 3 et 4 vers l'hypotaxe en recourant aux subordonnants " pour que " ou " dès que... ".

Chez Nathan, la juxtaposition des propositions correspond à une absence de mise en relation logique entre les observations faites lors de la leçon de sciences.

" Le bulleur sert à donner de l'oxygène aux poissons. Il faut mettre ça dans les aquariums.

Le bulleur pour les poissons marins ce sont les vagues. Quand elles font un rouleau, elles prennent de l'oxygène.

Le bulleur qui est dans l'aquarium rejette des bulles d'air. Cet air vient de la pièce. Les bulles sont grosses. Elles se dissolvent et à la surface elles explosent et forment des vagues. " (Nathan, séquence 1)

L'apparition de connecteurs dans la troisième production est le signe de l'apparition de conduites explicatives : recours à une comparaison susceptible d'aider à la compréhension du phénomène, introduction du connecteur " donc " pour mettre en évidence la relation de cause à conséquence entre le sens d'ouverture des valvules et le fait que le sang circule toujours dans le même sens.

" Dans le cœur, il y a les valvules. Ce sont comme des portes qui quand le sang part vers les organes s'ouvrent d'un côté et se ferment de l'autre et vice-versa. Donc, le sang ne peut pas revenir en arrière. Ce mouvement ne s'arrête pas. " (Nathan, séquence 3)

Ainsi l'on peut déduire de ce travail d'écriture que la syntaxe des élèves évolue. Mettre en lien des savoirs nécessaires pour résoudre le problème scientifique construit au cours de la séance de sciences engage l'élève à produire un écrit complexe où l'explication se traduit notamment par l'emploi des connecteurs logiques qui conviennent.

Cette pratique de la langue intégrée à une pratique du langage ne retire rien à la nécessité d'entreprendre un travail régulier et méthodique en grammaire, en articulation avec cette démarche : " *L'apprentissage de la grammaire à l'école*

met les élèves en situation de s'approprier des savoirs grammaticaux et orthographiques, qu'ils doivent pouvoir mobiliser sans effort pour consacrer leur attention à une activité d'écriture ou à la compréhension de textes complexes. " (Programmes de l'école primaire, cycle 3, chapitre *Étude de la langue*, BO n°5 du 12 avril 2007).

Il resterait maintenant à comprendre ce qui, dans les séances, a favorisé cette évolution et contribué à l'acquisition de ces compétences syntaxiques. C'est ce que nous tentons dans la réponse 118.3.

Annick Cautela et Jacques Crinon
IUFM de l'académie de Créteil (Université de Paris 12) (2009)

2) Pourquoi mener un travail méthodique sur les connecteurs ?

Les connecteurs mettent en jeu des relations complexes entre les énoncés successifs du texte:

- relations temporelles (avant de, après, ensuite, en même temps...),
- relations spatiales (devant, derrière, au milieu...),
- relations causales (car, en effet, parce que, à cause de, étant donné que, puisque...),
- relations entre arguments dont la nature peut être très diverse : addition/exemple (d'abord, en outre, de plus...), opposition/concession (mais, cependant, bien que...), conséquence (donc, en conclusion, c'est pourquoi, si bien que...), expression du but (dans ce but, à cette fin, pour que, afin que...), expression d'une hypothèse (dans ce cas, si, à condition de...),
- ...

Leur présence pose parfois aux élèves des difficultés de lecture mais la nature de celles-ci doit être bien comprise : "*Ce qui est en jeu derrière l'interprétation des connecteurs est la représentation que l'enfant peut ou non construire de ces relations complexes, beaucoup plus que la connaissance ou l'ignorance du mot lui-même, qui peut longtemps être utilisé en production ou en réception de manière erronée¹*".

1 Littérature au cycle 3, Document d'application des programmes 2002, CNDP, août 2002

Il était trempé et tout boueux, il avait faim et il était gelé, et il était à cinquante mille années-lumière de chez lui.

La lumière venait d'un étrange soleil bleu, et la pesanteur double de celle qui lui était coutumière, lui rendait pénible le moindre mouvement.

Mais depuis plusieurs dizaines de milliers d'années, la guerre s'était, dans cette partie de l'univers, figée en guerre de position.

Les pilotes avaient la vie belle dans leurs beaux astronefs, avec leurs armes toujours plus perfectionnées. Mais dès qu'on arrive aux choses sérieuses, c'est encore au fantassin, à la piétaille que revient la tâche de prendre les positions et de les défendre pied à pied. Cette saloperie de planète d'une étoile dont il n'avait jamais entendu parler avant qu'on l'y dépose, voilà qu'elle devenait un « sol sacré », parce que « les autres » y étaient aussi. *LES AUTRES*, c'est-à-dire la seule autre race douée de raison dans toute la Galaxie... des êtres monstrueux, ces Autres, cruels, hideux, ignobles.

Le premier contact avec eux avait été établi près du centre de la Galaxie, alors qu'on en était aux difficultés de la colonisation des douze mille planètes jusque là conquises. Et dès le premier contact, les hostilités avaient éclaté : les Autres avaient ouvert le feu sans chercher à négocier ou à envisager des relations pacifiques. Et maintenant, comme autant d'îlots dans l'océan du Cosmos, chaque planète était l'enjeu de combats féroces et acharnés.

Il était trempé et tout boueux, il avait faim et il était gelé, et un vent féroce lui gelait les yeux. Mais les Autres étaient en train de tenter une manœuvre d'infiltration, et la moindre position tenue par une sentinelle devenait un élément vital du dispositif d'ensemble. Il restait donc en alerte, le doigt sur la détente. A cinquante mille années-lumière de chez lui, il faisait la guerre dans un monde étranger, en se demandant s'il reverrait jamais son foyer.

Et c'est alors qu'il vit un Autre s'approcher de lui, en rampant. Il tira une rafale. L'Autre fit ce bruit affreux et étrange qu'ils font tous en mourant et s'immobilisa. Il frissonna en entendant ce râle, et la vue de l'Autre le fit frissonner encore plus. On devait pourtant en prendre l'habitude, à force d'en voir – mais jamais il n'y était arrivé. C'étaient des êtres vraiment trop répugnants, avec deux bras seulement et deux jambes, et une peau d'un blanc écœurant, nue et sans écailles.

En conséquence, lors d'une activité de lecture menée dans une classe de cycle 3, il conviendra (si bien entendu le texte se révèle pertinent pour travailler cette question) de :

- s'assurer que la relation entre les énoncés exprimée par les connecteurs ne pose pas de problème de compréhension.

Quand cela est le cas, " *l'exploration des multiples possibilités de son expression verbale et des nuances qu'apporte chaque mot peut être un exercice intéressant. Il relève bien sûr du travail réflexif sur le lexique (vocabulaire), mais tout autant de l'entraînement à un traitement rapide de ses occurrences dans des textes. (ibid.)*"

- faire prendre conscience aux élèves des informations et de l'aide à la lecture qu'apportent ces mots d'articulation.

L'importance du rôle des connecteurs dans un texte d'une part et les nombreuses difficultés rencontrées par les élèves d'autre part supposent donc qu'on mette en place un travail méthodique, progressif, sur ces mots d'articulation et les relations qu'ils expriment.

Mais cela ne peut concerner le seul domaine de la lecture : des séances de grammaire et de rédaction devront être mises à profit pour répondre aux attentes des programmes et aider les élèves en difficulté.

3) Quand travailler sur les connecteurs et les relations qu'ils expriment ?

- Pendant les séances de lecture, à chaque fois que l'activité se révèle pertinente pour mieux interpréter le texte. Mais des ateliers de lecture visant un travail sur ce thème doivent être organisés régulièrement tout au long du cycle.

Ils permettront de faire rencontrer dans une situation d'exercice des mots de liaison qu'il convient de travailler ou que l'on a peu de chances de rencontrer fréquemment dans les textes qu'on lit par ailleurs ; ils seront également l'occasion de prendre en charge les élèves les plus en difficulté dans ce domaine. Ces ateliers peuvent mettre à profit le travail qui a été mené en rédaction ou en grammaire. Une analyse réflexive centrée sur la compréhension des relations complexes entre des énoncés reste l'objectif principal.

- Les leçons de grammaire constitueront un appui important pour l'enseignant car les connecteurs appartiennent à des classes grammaticales différentes : adverbess ou locutions adverbiales, conjonctions de subordination ou locutions conjonctives, conjonctions de coordination. Elles offriront l'occasion de

rencontrer et de manipuler ces mots de liaison sans perdre de vue la question de la compréhension des relations qu'ils expriment.

- Lors des activités de productions d'écrits que ce soit lors d'une séance d'apprentissage de rédaction d'un type de texte ou bien lors de l'élaboration d'une argumentation, d'un résumé... Le cas du résumé de texte est par exemple intéressant car l'usage des connecteurs y est important. La condensation des idées impose en effet de marquer fortement les relations entre les propositions pour faire apparaître les articulations du texte.

4) La démarche d'étude des connecteurs : l'exemple des connecteurs temporels.

- Les connecteurs temporels permettent d'établir des rapports chronologiques entre différents événements. Il est très important de rendre les élèves capables de comprendre le rôle de ces connecteurs car ils organisent les textes narratifs et en soulignent les étapes. Cela ne pourra se faire qu'en mettant l'élève en situation de produire lui-même des énoncés le mettant en situation d'utiliser ces mots dans le cadre d'une chronologie construite.

Piste pédagogique : Faire travailler les élèves (en atelier de lecture ou lors d'une activité de préparation à la rédaction) sur des textes dont seuls les verbes seuls expriment le déroulement chronologique. On leur demande de restituer les informations manquantes, en conservant la chronologie. Ce travail donne l'occasion de les sensibiliser aux marques d'énonciation et de les amener à comprendre la valeur de chaque marque temporelle envisageable (adverbe, groupe nominal prépositionnel, locution conjonctive...).

- La démarche indiquée pour les connecteurs temporels peut être reconduite pour travailler les connecteurs spatiaux ou logiques. Mais quelle que soit la catégorie de connecteurs travaillée, un principe essentiel est à mettre en œuvre : les progrès des élèves ne seront réels que si les activités sont menées en réception et en production au cours de chacune des séances d'apprentissage consacrées à cet objet.

Illustration d'un travail sur une classe de mots : le cas de l'adverbe

1) Une catégorie hétérogène

Les adverbes constituent une catégorie hétérogène dans laquelle on range les mots invariables qui ne sont ni des prépositions, ni des interjections, ni des conjonctions. On voit bien dans l'exemple ci-dessus que c'est à partir de sa connaissance de la grammaire française que l'enseignant va choisir des niveaux d'analyse accessibles aux élèves. Nous avons ainsi choisi de mettre l'accent sur deux types d'adverbes que nous n'étudierons pas simultanément :

- ceux qui modifient le verbe ;
- ceux qui jouent le rôle de connecteurs et mettent en jeu des relations entre les énoncés successifs d'un texte (*hier, donc, par conséquent...*).

Les sous-catégories traditionnelles (adverbes de temps, de lieu, de manière, de quantité...) sont parfois critiquées par les linguistes car elles reposent sur un classement qui ne correspond pas nécessairement au bon niveau d'analyse. Elles peuvent toutefois se révéler utiles dans le cadre d'un apprentissage grammatical en fin d'école primaire.