

Enseigner la grammaire au CP

CP

Mots clefs

- Jean-Emile Gombert
- grammaire
- enseignement
- compétences
- leçon
- exercices

Interview de Jean-Emile Gombert, Chercheur en psychologie cognitive, Université de Haute Bretagne :

1) La maîtrise des notions grammaticales chez l'apprenti-lecteur est souvent considérée possible par les enseignants de CP que lorsque la maîtrise du code est acquise. On assiste alors à une série de « leçons » en fin d'année scolaire. Est-ce une approche erronée ?

Aucune preuve n'a jamais été fournie à l'appui du postulat que la grammaire aide à comprendre et à rédiger : il ne sert à rien d'apprendre la nature et les fonctions des mots et les activités d'analyse grammaticale sont une perte de temps. L'apprentissage de la syntaxe ne dépend pas seulement de l'enseignement des règles de grammaire, ce sont les activités de lecture, d'observation, de manipulation et de production qui importent. Cela ne signifie pas que l'on puisse se dispenser d'un enseignement de la grammaire, justifié notamment du fait des difficultés orthographiques du français et qu'en conséquence l'apprentissage de l'orthographe requiert un minimum de connaissances grammaticales. Mais la connaissance des règles ne suffit pas : tous les enseignants savent que c'est leur mise en œuvre qui importe. Pour cela, il convient de consacrer du temps aux activités d'écrit et de lecture qui favorisent l'automatisation.

2) Vous écrivez dans un article « DEVELOPPEMENT METALINGUISTIQUE, LECTURE ET ILLETTRISME¹ » que « la lecture étant une tâche linguistique formelle, son apprentissage nécessite de la part de l'enfant de développer une conscience explicite des structures linguistiques qui devront être intentionnellement manipulées ». Cela implique-t-il qu'une part relativement importante de l'enseignement de la lecture doit être réservée au développement de cette conscience linguistique ?

Les tâches d'analyse de la structure formelle du langage se rencontrent très rarement à l'oral alors qu'elles sont fréquemment impliquées dans le traitement de l'écrit. Ces tâches requièrent un plus haut niveau d'abstraction, d'élaboration et de contrôle que celles nécessaires au traitement du langage oral. Le simple contact prolongé avec l'écrit ne suffit pas pour installer chez l'enfant des capacités de ce niveau. Un effort cognitif de la part de l'apprenti lecteur est nécessaire pour les mettre en place lors de l'apprentissage de l'écrit. Cet effort cognitif doit être provoqué, facilité et guidé par des exercices de réflexion sur les structures linguistiques (phonologiques, morphologiques, syntaxiques, textuelles).

¹ <http://www.adaptationscolaire.org/themes/dile/documents/gombert.pdf>

Enseigner la grammaire au CP

(suite)

3) Est-il envisageable de développer les compétences métalinguistiques en situation, dans le cadre du dialogue pédagogique qui s'établit pendant la découverte de textes ou faut-il mettre en place des « leçons » spécifiques ?

Ces approches ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Susciter la réflexion métalinguistique lors de la confrontation avec des textes entendus ou lus, offre l'avantage d'une contextualisation qui permet de mettre en évidence l'utilité d'une réflexion sur les structures linguistiques. Dans ce type de situation il est relativement aisé de faire apparaître que les formes font sens. Des exercices spécifiques permettent une focalisation sur les formes prises une à une. On évite ainsi d'embrouiller l'élève avec des informations trop nombreuses pour être gérées en même temps. Cela peut correspondre à des moments différents dans la programmation des séquences didactiques.

4) Vous insistez sur le rôle essentiel des capacités métalinguistiques dans l'apprentissage de la lecture. Faut-il aussi, pendant l'année de CP, continuer à développer les aptitudes épilinguistiques des élèves ? Si oui, comment ? La fréquentation régulière d'œuvres littéraires peut-elle participer à ce développement ? Est-ce suffisant ?

Les travaux sur l'apprentissage implicite, et leur réinvestissement dans la compréhension de l'apprentissage de la lecture, m'ont amené à revisiter le modèle de développement métalinguistique que j'avais proposé il y a une vingtaine d'année. Les habiletés épilinguistiques sont en fait les compétences acquises par apprentissages implicites. Dans cette nouvelle perspective, l'émergence des capacités métalinguistiques ne fait pas disparaître les habiletés épilinguistiques dont elles sont issues, ces dernières continuant à évoluer sous l'effet de la répétition de la manipulation de l'écrit en lecture et/ou écriture. C'est cette évolution qui serait à l'origine des automatismes du lecteur expert, et non une quelconque transformation des traitements attentionnels. Il est donc essentiel de continuer à développer les aptitudes épilinguistiques. Toutes les activités écrites y participent, elles seront d'autant plus efficaces qu'elles plaisent aux élèves, la fréquentation des œuvres littéraires sont de celles-là.

5) Le manuel d'apprentissage de la lecture « Crocolivre » que vous avez dirigé, est un des rares manuels qui prend en compte un enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle. Pourquoi ce choix ? Est-ce compatible avec l'étude des relations grapho-phonémiques ?

Le français est relativement facile à lire, la plupart des irrégularités ne gênant que peu la lecture, notamment car elles se situent souvent en fin de mot. Ainsi, malgré la présence d'une irrégularité, il n'y a qu'une façon de prononcer la terminaison d'un mot français orthographiée « -ard », le d ne se prononçant à la fin d'un mot que dans le cas particulier de la liaison et marquant donc une transition inter-mots. De même, les terminaisons verbales « -ai », « -ais », « -ait » ou « -aient » se prononcent de la même façon. Ces particularités orthographiques dépendent de la morphologie, soit de la morphologie dérivationnelle (« tarder » ou « tardif »

Enseigner la grammaire au CP

(fin)

sont dérivés de « tard »), soit de la morphologie flexionnelle (qui a un rôle syntaxique). En revanche, ces caractéristiques font du français une langue très difficile à orthographier, les mêmes configurations sonores pouvant s'écrire de multiples façons, ceci explique que de nombreux bons lecteurs aient une pauvre orthographe. En lecture, les traitements automatiques installés par apprentissage implicite suffisent rapidement pour que les irrégularités ne soient pas perturbantes. En revanche, les automatismes seront beaucoup plus longs à s'installer en écriture, et pendant longtemps une réflexion consciente sera nécessaire pour éviter la faute d'orthographe. L'enseignement explicite de la morphologie aide à la compréhension des particularités de l'orthographe. Ce n'est pas une voie alternative à l'étude des relations grapho-phonémiques, c'en est un complément. Le code écrit est grapho-phonologique par la présence d'unités qui correspondent à des prononciations, et grapho-morphologique par celle d'unités de sens.

6) Doit-on proposer des exercices systématiques pour les notions grammaticales abordées en classe de CP ?

L'exercice systématique est intéressant s'il conduit l'élève à réfléchir sur la notion ciblée. Il est assimilable à une résolution de problème. A cet égard, il a sa place dans l'ensemble du dispositif en complément d'activités plus « écologiques » d'écoute, de lecture et de production de textes qui font fonctionner les notions grammaticales en contexte.

7) En production d'écrits, les élèves de CP (et même CE1) parviennent difficilement à réinvestir leurs connaissances grammaticales. Cela signifie-t-il que l'enseignement a été insuffisant ou imparfait ?

Les écrits produits par les élèves de CP et de CE1 présentent de nombreuses imperfections orthographiques, notamment par défaut de réinvestissement des notions étudiées en classe. Ces imperfections sont d'abord le reflet de la grande complexité de l'orthographe du français. Elles ne doivent inquiéter que si elles perdurent au cycle 3 et au-delà. De même, la qualité rédactionnelle des textes et leur grammaticalité doivent s'améliorer progressivement du début de la scolarité jusqu'au lycée, et il n'est en rien alarmant qu'elles soient encore pauvres au cycle 2. Ces constats ne doivent pas déresponsabiliser les enseignants de CP. Même si son réinvestissement n'est pas immédiat, une bonne articulation entre des exercices systématiques réguliers et des activités de manipulation de l'écrit en contexte est nécessaire à l'installation, d'une part des connaissances conscientes, d'autre part des automatismes d'écriture.