



HAL
open science

Engager les élèves dans l'apprentissage de la langue au collège

Luce Lagrange, Françoise Boch

► **To cite this version:**

Luce Lagrange, Françoise Boch. Engager les élèves dans l'apprentissage de la langue au collège. Le Français Aujourd'hui, 2021, N° 212 (1), pp.51-62. 10.3917/lfa.212.0051 . hal-04857511

HAL Id: hal-04857511

<https://hal.science/hal-04857511v1>

Submitted on 28 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ENGAGER LES ELEVES DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE AU COLLEGE

Luce Lagrange, collège les Allobroges, La Roche-sur-Foron

Françoise Boch, Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles, EA609).

1. Un enseignement réflexif de la langue en lien avec la littéracie

Cette contribution a pour objectif de rendre compte d'une pratique de classe en collège visant à favoriser l'engagement des élèves dans leur apprentissage de la grammaire et de l'orthographe. Ce texte est le fruit d'une collaboration entre une praticienne, enseignante de français en collège, et une chercheuse didacticienne intéressée par les démarches pédagogiques portant sur l'analyse de la langue.

Nous appuyant sur le récent état des lieux de Gourdet (2018), qui recense les travaux de recherche interrogeant les liens entre compétences grammaticales et production d'écrit, nous considérons qu'une meilleure compréhension de la langue, abordée comme un système, favorise sans doute aussi les progrès à l'écrit, et plus largement le développement des compétences littéraciques. Bourdet mentionne à cet égard les travaux de Elalouf et al. (2017) qui montrent les effets positifs sur l'écriture (et particulièrement auprès des élèves faibles, ici de CP) d'un travail explicite sur la langue. Hypothèse renforcée par d'autres études, dont celle de Fisher et Nadeau (2014), également mentionnée par Gourdet (ibid), portant cette fois sur l'ensemble des classes du primaire, qui indique une corrélation entre la pratique régulière du métalangage et des manipulations syntaxiques en classe et les compétences orthographiques des élèves (en particulier en dictée).

En outre, les instructions officielles françaises du cycle 4¹ recommandent de favoriser « une activité réflexive sur la langue », l'objectif n'étant pas la « mémorisation de règles ou d'étiquettes grammaticales pour elles-mêmes, mais l'apprentissage de ce qui permet de comprendre la phrase, les liens entre les mots et les groupes de mots ». Ces recommandations nous semblent, ici encore, établir une relation entre l'enseignement réflexif de la langue et le lire/écrire.

2. La *Grammaire en couleur*, une démarche inductive conçue pour favoriser l'engagement

Si l'enseignement de la grammaire au collège est ainsi préconisé et se justifie notamment par ses liens potentiels avec la littéracie, cela n'est pas chose aisée : comme on sait, le temps imparti à cet enseignement à l'école primaire et au collège n'a cessé de diminuer. Dans le cadre même du cours de français, l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'oral limitent l'enseignement spécifique des aspects formels de la langue à une proportion modeste. Par ailleurs les élèves n'abordent pas le cycle 4 vierges de tout passé scolaire. Certains ont développé un rejet des activités de langue, lié à un parcours dominé par l'échec dans ces champs d'apprentissage. Ces élèves en difficulté se mettent la plupart du temps dans une position d'attentisme passif, ayant renoncé à tout engagement, persuadés de leur incapacité intrinsèque à maîtriser la grammaire et l'orthographe du français.

¹ Cycle des approfondissements, de la 5^{ème} à la 3^{ème} (soit classes de niveau 2 à 4 du secondaire, élèves âgés de 13 à 15 ans en moyenne), cf. <https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4>

Comment créer les conditions d'un engagement des élèves dans ces apprentissages, et celles d'un enseignement véritablement réflexif de la langue ? La démarche pédagogique conçue par Maurice Laurent, couramment appelée la *Grammaire en couleurs* et fondée sur la pensée du pédagogue Gattegno (1972), nous a semblé a priori pouvoir atteindre ces objectifs, ce que nous avons cherché à vérifier au cours de plusieurs années d'enseignement et d'expérimentations successives.

Précisons d'emblée que notre propos n'est pas ici de discuter les fondements de la *Grammaire en couleurs*, ni de la comparer à d'autres outils pédagogiques² visant l'apprentissage de la grammaire en faisant appel à la couleur, ou plus largement, à la multimodalité³ pour en comparer les avantages et limites respectifs, ou encore à des grammaires qui utilisent la couleur pour accompagner la construction des concepts grammaticaux⁴.

Si au plan linguistique, certains choix présidant à la conception de la *Grammaire en couleur* sont probablement discutables, son approche des classes grammaticales en particulier permet de répondre aux objectifs fixés par les programmes sur les notions à faire construire aux élèves : nous plaçant ici, répétons-le, dans le cadre d'un compte rendu d'expérience, nous n'entrerons donc pas dans ce débat qui touche à la pertinence des notions de la grammaire scolaire.

2.1. Les grandes lignes du dispositif pédagogique de la *Grammaire en couleurs*⁵

Chaque séance est centrée sur l'acquisition d'une notion (identification d'une classe grammaticale, découverte d'une règle d'accord, etc.) que les élèves élaborent collectivement et progressivement sous la conduite du professeur. Celui-ci leur soumet un corpus d'énoncés qu'il a conçu de manière à circonscrire la notion visée tout en en présentant des exemples variés. Les mots constituant ces énoncés doivent être « pointés », chacun selon sa nature⁶, dans la case de couleur qui lui correspond dans le tableau dit « muet » reproduit ci-dessous. L'exercice permet à l'élève d'identifier la classe grammaticale de différents mots, sur la base des relations entre les différentes classes de mots : par exemple la place des pronoms par rapport au verbe, les liens entre déterminant, nom et adjectif dans le GN. Les élèves viennent pointer à tour de rôle, tandis que le reste de la classe observe. Les énoncés proposés sont de plus en plus complexes pour approfondir la connaissance de la notion visée. L'enseignant ne fournit pas d'explication. Il se contente de valider ou d'infirmer les pointages. Quand un pointage se révèle faux, il peut proposer un autre énoncé permettant à l'élève de comprendre son erreur et de la rectifier. Par exemple, on propose de pointer :

- *des chaussures rouges*

- *des chaussures usées* > l'élève pointe « usées » dans la case des verbes.

2 Pour des exemples connus, voir les symboles géométriques colorés chez M. Montessori (voir par ex. Ristroph, 2019) ou la *Grammaire en trois dimensions* de Dugas (2009).

3 L'intitulé « grammaire en couleur » nous semble en effet réducteur, en ce qu'il reflète assez mal les caractéristiques de cette démarche : la couleur y joue au bout du compte un rôle secondaire, tandis que la multimodalité (entendue ici comme le recours à diverses modalités d'apprentissage, tels que la couleur, mais aussi le déplacement du corps à travers le geste de pointage dans l'espace), à l'inverse, y est constante.

4 Voir notamment *Ouvrir la grammaire de Genevay* (1994) ou, plus récemment, *la Grammaire de Base* de Chartrand et Simard (2013).

5 On pourra consulter une vidéo réalisée par l'association UEPD (Une éducation pour demain, Besançon- France), qui promeut cette démarche : <https://www.youtube.com/watch?v=suBiF2WqcKE>

6 La terminologie grammaticale utilisée est celle indiquée dans les accompagnements de programme : « Il existe huit natures ou classes de mots : les mots lexicaux sont le nom, le verbe, l'adjectif, l'adverbe ; les mots grammaticaux sont le déterminant, le pronom, la conjonction, la préposition. (...) La nature d'un mot est également nommée « classe (grammaticale) ». »

En proposant les énoncés suivants (et sans autre commentaire à ce stade), on amène l'élève à s'appuyer sur l'opération de commutation (deux mots pouvant commuter relèvent de la même classe grammaticale) pour corriger son erreur :

- *des chaussures rouges*

- *des chaussures élégantes*

- *des chaussures inconfortables*

- *des chaussures usées* > l'élève pointe « usées » dans la case des adjectifs. On pourra éventuellement par la suite élaborer avec la classe la notion de « participe passé employé comme adjectif ».

Aucun métalangage grammatical n'est utilisé dans un premier temps, car la compréhension de la notion grammaticale est recherchée avant sa dénomination. En effet, partant du principe que les « mots de la grammaire » sont difficiles à acquérir par les élèves tant que la notion qu'ils recouvrent n'est pas bien comprise, le métalangage est évité afin de ne pas faire obstacle à l'engagement des apprenants dans l'activité d'élaboration du concept.

La phase de pointage s'achève quand la plupart des élèves sont venus pointer et qu'on a pu constater qu'ils réussissaient tous, ici à identifier une classe de mots. Alors commence une phase d'échanges et de verbalisation des prises de conscience réalisées. Les élèves expliquent les stratégies qu'ils ont utilisées, les difficultés qu'ils ont rencontrées, les questions qu'ils se sont posées. Ils proposent à l'oral une définition de la notion abordée à partir d'une question du professeur : par exemple, *comment peut-on caractériser les mots pointés dans la case bleue ?* L'enseignant fait discuter les différentes propositions émanant des élèves pour identifier ensemble celles qui sont satisfaisantes. Il guide enfin le groupe pour parvenir à une définition commune complète et précise, qui sera recopiée et mémorisée par tous. Le métalangage est introduit à la fin de la séance pour formaliser la connaissance acquise (*Ces mots sont des adverbes*).

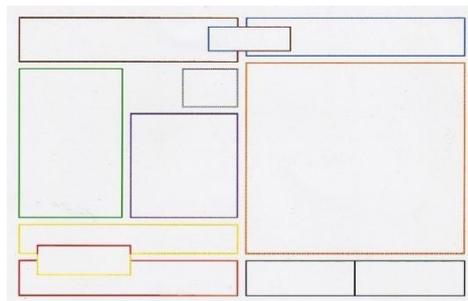


Tableau des catégories de mots (Laurent, 2004). Les cases sont chacune d'une couleur différente.

Cette brève présentation de la *Grammaire en couleurs* porte sur la construction des classes grammaticales, mais le dispositif ne se limite pas à ce point. Il permet grâce à plusieurs autres outils (affichettes permettant de pointer les désinences verbales ainsi que l'orthographe des noms et des adjectifs, tableau des fonctions grammaticales, axe chronologique, etc.) de travailler de nombreux aspects formels, mais aussi syntaxiques et sémantiques, de la langue française : orthographe, fonctions, système des temps, modes du verbe, etc. Nous renvoyons à Laurent (2014a et 2014b) pour la description pédagogique détaillée de l'ensemble de ces points.

2.2. Une pédagogie qualifiée d'inductive et active

Pour Laurent (2014a), les élèves possèdent une connaissance implicite de la langue sans laquelle ils ne pourraient parler : c'est sur cette connaissance épilinguistique (en tant qu'elle n'est pas encore conscientisée et formalisée) que les élèves s'appuient pour pointer les mots, alors qu'ils n'ont reçu aucune explication préalable. La *Grammaire en couleurs* consiste à faire réaliser aux élèves l'opération cognitive de la grammatisation : s'appuyer sur leur connaissance implicite de la langue pour passer à une connaissance explicite dont on est capable de rendre compte en utilisant le métalangage approprié. On voit donc que la démarche se caractérise par :

- La primauté de l'activité de l'élève qui pointe (c'est-à-dire manipule, réfléchit, comprend, catégorise) avant toute explicitation extérieure préalable. L'activité est à la fois physique (geste du pointage) et cognitive (identification d'une catégorie grammaticale par exemple).
- Le caractère inductif de l'enseignement : ce sont les élèves qui découvrent et élaborent le savoir sur la base de corpus d'énoncés.

Dans ses principes mêmes, la *Grammaire en couleurs* est donc une pédagogie qui implique et nécessite l'engagement intellectuel, voire physique, des apprenants. Pour autant, l'engagement de l'élève ne se décrète pas : on a déjà dit comme il était parfois difficile à obtenir au collège.

2.3. Une démarche visant un enseignement accessible, différencié, qui met en confiance

Selon son concepteur, la *Grammaire en couleurs* postule « que chaque élève soit capable d'aborder l'étude. Pour cela, la situation de départ ne doit pas exiger de prérequis que certains ne possèdent pas » (Laurent, 2014a, p. 491). Cela semble évident mais face à certaines pressions institutionnelles (les programmes notamment), l'enseignant pourrait ne pas se sentir autorisé à partir du niveau réel de ses élèves. Gattegno évoquait déjà ces contraintes et la nécessité de s'en affranchir : pour cet auteur, l'enseignant doit se concentrer sur les besoins « que lui impose le groupe unique, concret, des élèves qu'il a devant lui », indépendamment de leur âge ou du programme imposé. (1972, p. 67). Ainsi, l'enseignant partira des prérequis acquis par tous et par chacun, sans autre considération sociale ou institutionnelle, et mettra en œuvre le principe de « la subordination de l'enseignement à l'apprentissage » (ibid.). On retrouve ici une réflexion actuelle, consistant à redéfinir les priorités dans l'enseignement de la grammaire, plus en accord avec le développement des élèves et le temps nécessaire à leur appropriation de notions grammaticales sélectionnées pour leur caractère central (Chartrand et al., 2016).

Fondamentalement, la *Grammaire en couleurs* est une démarche qui se veut différenciée : l'enseignant révisé sans cesse le corpus d'énoncés qu'il a prévus pour s'adapter à la zone proximale de développement⁷ de chaque apprenant. Une évaluation formative en continu est à l'œuvre, et l'enseignant propose, le cas échéant, des groupes de mots propres à surmonter un obstacle. L'enseignant suit les mouvements cognitifs de l'apprenant pour remédier le plus possible à ses difficultés, en cherchant à déclencher chez lui des prises de conscience l'amenant à progresser. Cela rend les contenus de la leçon forcément accessibles à tous puisque l'enseignement se veut adapté à chacun et à son niveau.

Par exemple, un enseignant désire travailler sur l'identification des pronoms compléments « le », « la », « les », à distinguer des déterminants. Mais il constate que ce contenu est trop difficile pour

⁷ La zone proximale de développement est « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul, et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotsky, 1985, p. 351).

un élève : les pronoms compléments ne sont pas encore identifiés comme jouant un rôle de substitut, au même titre que les pronoms sujets par exemple. Il pourra alors lui proposer un autre corpus d'énoncés *ad hoc*⁸, qui lui permettra de se souvenir de ce qu'est un pronom. Ainsi, il lui proposera d'abord des énoncés comportant des noms puis des énoncés similaires où ces noms seront remplacés par des pronoms sujets. Les pronoms compléments seront alors – et alors seulement – introduits progressivement.

Pour résumer, nous avons fait le choix de tester cette démarche en ce qu'elle rendait à priori l'apprentissage doublement accessible :

- L'enseignant adapte ses énoncés à ses élèves et à leur niveau d'acquisition réel, pratiquant une évaluation formative en continu et subordonnant l'enseignement à l'apprentissage.
- Les tableaux utilisés présentent les notions linguistiques sous une forme synthétique abordable par tous, sous la forme d'un système, tel que le préconisent les programmes officiels.

Outre ces qualités potentielles, notre choix a été motivé par le climat de confiance instauré dans la classe par ce type de démarche, finalité largement soulignée par son concepteur. Dans ce cadre, les jugements, de la part de l'enseignant comme des pairs, sont proscrits. L'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage et se trouve donc valorisée puisqu'elle est utile à la construction même des notions grammaticales. Ainsi, les participants à la séance sont aussi « engagés », au sens cette fois éthique du terme, par une forme de contrat de confiance et de respect mutuel.

2.4. Un objet d'étude potentiellement porteur de sens

Autre condition favorable à priori à l'engagement cognitif et affectif des élèves et qui motive notre intérêt pour l'approche : le fait qu'avec elle, ils devraient se sentir concernés : d'après Laurent (2014a), il s'agit de présenter aux élèves un objet d'étude qui les touche, qui les fasse réfléchir et penser, de manière à ce que le processus d'apprentissage soit assimilable à une expérience qui fait grandir. Il justifie son positionnement notamment à travers les deux remarques suivantes, qui nous semblent particulièrement intéressantes du point de vue de l'engagement des élèves :

- En premier lieu, la *Grammaire en couleurs* soumet à la réflexion des apprenants des énoncés qui relèvent de la langue courante, entendue, parlée et écrite par nos élèves tous les jours. Il s'agit de « leur » langue et non d'une langue littéraire qui pourrait leur sembler lointaine ou artificielle. Il n'est d'ailleurs pas interdit de travailler sur des expressions familières. C'est déjà une manière de « faire sens » pour ceux de nos élèves qui se sentent parfois dévalorisés au sein de l'institution scolaire par leur manière de parler. Et c'est l'occasion de travailler avec eux sur les caractéristiques de ces différents niveaux de langage pour mieux les dépasser et éviter les stigmatisations.
- En second lieu, il semblerait que réfléchir sur la langue, comme la *Grammaire en couleurs* nous y engage, pourrait toucher à des questions philosophiques essentielles : Laurent explique que travailler sur ce qu'englobe la classe des noms par exemple fait émerger des questions chez les élèves sur « la vie, la mort, la condition humaine, la perception et la compréhension de soi-même et de l'univers... [...] alors la grammaire n'est plus seulement une discipline scolaire, elle les concerne comme elle nous concerne. » (Laurent, 2014a, p. 229).

⁸ Si l'enseignant, au bout de quelques années d'expérience, sait négocier ce type de détour pédagogique en produisant sur le vif des énoncés permettant de dépasser la difficulté observée, cette adaptation à la situation ne va pas de soi. C'est ici que le recours aux nombreux « corpus annexes » figurant dans Laurent (2014a et 2014b) peut se révéler précieux dans la construction progressive et sécurisante de cette compétence professionnelle.

2.5. Une démarche qui se veut heuristique et ludique

Dans cette approche, l'enseignant présente la langue comme un mystère à résoudre. Les élèves sont placés en position de chercheurs : ils doivent relever un défi intellectuel, pour expliquer tel ou tel point de langue. En campant ainsi une posture d'apprenti-linguistes, ils se frottent à la rigueur inhérente à la démarche scientifique consistant à analyser des données langagières, et prennent conscience de leur propre connaissance de la langue, prise de conscience en elle-même favorable à l'engagement, selon Denham⁹ (2020).

3. Indicateurs de l'engagement des élèves

Nous fondant sur les travaux de Barth (1993) qui offrent une liste d'« indicateurs de motivation intrinsèque » (1993, p. 148), nous avons cherché à évaluer l'engagement de nos élèves lors de nos expérimentations successives. Nous proposons ici une reformulation synthétique de ces indicateurs en sept points :

- 1) L'installation est rapide et le silence s'installe immédiatement.
- 2) Tous les élèves participent activement et sont volontaires pour passer au tableau. Ils ont une attitude énergique.
- 3) Les élèves prennent des initiatives et proposent spontanément des solutions ou leur aide.
- 4) Ils expriment spontanément à l'oral leurs questionnements, répondent à ceux des autres.
- 5) Les apprenants s'écoutent mutuellement.
- 6) Les expressions des visages manifestant le plaisir, l'implication (sourires, mimiques).
- 7) Les apprenants constatent avec étonnement que le temps est déjà passé et continuent de discuter après la séance.

3.1. Premières expérimentations en collège : un engagement fort mais limité dans le temps

Nous présentons ci-dessous les principaux résultats de nos premières expérimentations¹⁰. Lors des séances en classe, les élèves manifestent leur engagement pendant environ trente minutes. Ils font preuve d'autonomie et d'initiative pour s'installer et se tenir prêts et sont motivés pour aller pointer. Ils prennent fréquemment la parole spontanément pour faire part de leurs questionnements ou de leurs prises de conscience, ils commentent les erreurs de leurs camarades sur le « fond » grammatical, ils proposent leur aide. Les élèves de 12-13 ans se dissipent ensuite¹¹. Ils manifestent des signes kinesthésiques de lassitude, ils bavardent. On remarque aussi qu'une baisse de l'attention se produit quand le niveau des énoncés proposés à un élève en particulier est très en deçà ou très au-delà du niveau de la majorité des élèves.

Peu d'élèves participent activement à la phase de formalisation finale qui constitue une configuration pédagogique plus « classique » par rapport à la phase de pointage. C'est pourtant une étape essentielle dans l'acquisition du savoir. Ainsi, des aménagements sont indispensables pour rendre l'engagement des élèves plus durable.

⁹ Fervente défenseuse d'un enseignement de la grammaire fondé sur une démarche scientifique propre à la linguistique (ici à l'université), Denham souligne son potentiel engageant : « This kind of broadened understanding of grammar as linguistic investigation is empowering. Students come to understand they already have inherent knowledge of the complexities of language, and students and teachers can work together to reveal that knowledge. (Denham, 2020, p. 13).

¹⁰ Nous renvoyons à la présentation détaillée de l'étude disponible sur <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/actualites/seminaire-grammortho>.

¹¹ A priori davantage que les élèves de 14-15 ans, d'après notre expérience, même si nous n'avons pas réalisé d'analyse quantitative sur ce point.

3.2. Un engagement accru via le travail en groupe

Les années suivantes, nous avons cherché à résoudre certaines difficultés évoquées plus haut : (a) décrochage en fin de séance ; (b) diminution de l'attention en cas de décalage des besoins entre élèves ; (c) désengagement pendant la phase de formalisation.

Nous avons donc mis en place des ateliers tournants dans des classes de 5^{ème} et de 4^{ème}, en regroupant les élèves par groupes « de niveau ». Chaque groupe de six à dix élèves selon leur niveau passe environ 20 minutes avec l'enseignant pour pointer dans les tableaux de *Grammaire en couleurs*. Le reste du temps, ils travaillent en autonomie sur des fiches d'activités autocorrectives, conçues pour qu'ils s'exercent. Mais ces supports comportent toujours aussi une phase de formalisation guidée de leurs prises de conscience, après leur passage en *Grammaire en couleurs*.

Ce fonctionnement pédagogique apporte des satisfactions. D'abord, l'attention exigée pour suivre les pointages et pointer soi-même est limitée à 20 minutes, ce qui semble pertinent pour de nombreux élèves qui ne « tiennent » pas concentrés plus longtemps (difficulté a) ci-dessus).

Ensuite, le fait de regrouper les élèves par niveaux permet à l'enseignant de mieux faire correspondre les énoncés qu'il propose à leur zone proximale de Développement (difficulté b). On observe alors moins de « décrochage » de leur attention.

Le nombre d'élèves pouvant venir pointer dans le temps imparti n'est pas moindre avec ce système : il a même augmenté. En effet, on perd moins de temps à fournir une quantité importante d'énoncés adaptés à un élève en difficulté et en décalage avec les autres, pour tenter de lui faire « raccrocher » le niveau de la classe, comme cela se produit souvent en groupe complet. Ce même élève, intégré à un groupe de niveau qui lui correspond, et attentif à la progression des énoncés, parvient plus facilement et plus rapidement au niveau de maîtrise attendu.

Enfin, les fiches d'activité invitent les élèves à formuler individuellement par écrit ce qu'ils ont compris, en utilisant le métalangage grammatical. Par exemple, si le travail porte sur la distinction des mots « son » et « sont », on pourra leur demander dans quelles cases de couleurs ils ont pointé ces mots ; comment ils ont réussi à savoir dans quelle case les pointer ; quel est leur sens ; avant quel(s) autre(s) mot(s) on les emploie souvent ; comment ces mots « s'appellent » (autrement dit, à quelle classe grammaticale ils appartiennent). Cette première étape prépare la phase de formalisation institutionnelle qui a lieu lors de la séance de français suivante et qui est nécessaire pour amender, améliorer, compléter le travail individuel. Le but est de susciter un engagement plus grand de tous les élèves lors de cette phase de formalisation collective (réponse à la difficulté c), chacun ayant déjà essayé de verbaliser une première fois la connaissance acquise.

Notre expérience montre que les élèves moyens à avancés sont en effet plus impliqués. La fatigue et la charge mentale sont également moindres en début de séance suivante et le report de la formalisation se révèle être une bonne solution (pour peu que les deux séances ne soient pas trop éloignées dans le temps).

3.3. Un accompagnement individualisé pour les plus faibles via le co-enseignement

Cependant la formalisation et l'utilisation du métalangage grammatical restent délicates pour les élèves en grande difficulté. Ils renoncent souvent face à la difficulté et ils se désengagent. Les fiches d'activités individuelles sont complétées de manière partielle. Les élèves fragiles ont tendance à rester dans le « faire » (ils font les exercices) sans dépasser ce stade vers l'« apprendre » : la verbalisation individuelle, même guidée, n'est pas tentée, et on constate une absence de

participation lors de la formalisation collective : la trace écrite est recopiée passivement. Il ne faut pas voir là, à notre avis, un écueil de la *Grammaire en couleurs* spécifiquement, mais une difficulté cognitive de ces élèves que pour l'instant aucun dispositif pédagogique (celui-là ni plus ni moins qu'un autre) n'a réussi à surmonter. C'est pourquoi, nous pensons qu'avec ces élèves, il est nécessaire de pratiquer un accompagnement individualisé qui pourrait leur permettre de progresser vers la conceptualisation. Le co-enseignement, encouragé ces dernières années dans les collèges, par l'attribution de moyens humains et le financement d'heures supplémentaires, pourrait rendre possible cet accompagnement : l'enseignant principal de la classe étant déjà occupé par le passage des différents groupes en *Grammaire en couleurs*, l'enseignant surnuméraire pourrait se consacrer à l'encadrement individualisé des élèves les plus fragiles pour les accompagner vers la verbalisation, la formalisation et l'acquisition du métalangage¹².

Conclusion

Après plusieurs années de pratique, la *Grammaire en couleurs* constitue à nos yeux une démarche pédagogique qui fait sens pour nos élèves et qui leur redonne confiance dans leur capacité à acquérir une maîtrise de la langue satisfaisante : leur enthousiasme en témoigne. Elle produit clairement des résultats en termes d'engagement dans l'apprentissage de la grammaire française : on l'a vu, ses spécificités la rendent performantes sur ce plan. Son caractère inductif en particulier nous semble y être pour beaucoup, et il serait utile, à l'avenir, d'analyser plus avant cette caractéristique dans la démarche, à l'aune d'autres approches fondées sur l'observation, le classement et la manipulation d'énoncés – approches recommandées par les programmes pour l'enseignement de la langue.

A travers quelques expérimentations modestes, nous cherchons encore à lever les obstacles qui gênent l'engagement et les acquisitions des élèves les plus fragiles : ce sont eux qui guident notre démarche, et qui nous mettent au défi d'améliorer encore la didactique de la langue. Notre engagement dans cette recherche répond à celui de l'élève. Malgré les moyens d'action limités qui sont ceux des enseignants de collège, nous espérons participer humblement à cette « *refondation de l'enseignement-apprentissage du lire-écrire* » (Bucheton, 2014) qui permettra peut-être à tous les élèves d'acquérir les outils linguistiques indispensables pour lire, écrire, porter des jugements critiques, soit changer son « destin littéracique » (cf. introduction du présent numéro) et s'émanciper.

Luce Lagrange et Françoise Boch

Bibliographie

BARTH, B.-M. (1993). *Le Savoir en construction*, Paris : Retz.

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris : Retz.

CHARTRAND, S. G, LORD M.A. et LEPINE F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical, in S.G. Chartrand (*dir.*). *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, (pp. 27-40). Montréal : Éditions du Nouveau Pédagogique, pp. 27-40.

¹² A cette fin, des techniques d'entretien cognitif de type « médiation à la tâche » sont expérimentés en REP par des groupes de chercheurs et d'enseignants comme le programme « Apprenance » dans l'académie de Grenoble.

DENHAM, K. (2020). Positioning students as linguistic and social experts: teaching grammar and linguistics in the United States. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-16. [<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.02>], consulté le 05/12/2020

ELALOUF, M-L., GOMILA, C., BOURHIS, V., PERET, C., AVEZARD-ROGER, C. et GOURDET, P. (2017). Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées, *Repères*, 55, 183-204.

FISHER, C. & NADEAU, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans les classes du primaire, *Repères*, 49, 169-191.

GATTEGNO, C. (1972). *Ces Enfants nos maîtres, ou la subordination de l'enseignement à l'apprentissage*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

GOURDET, P. (2018). Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ? *Conférence de consensus, Ecrire et rédiger*. [<http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/paroles-dexperts/etude-de-la-langue-et-production-ecrite/>], consulté le 05/12 2020.

LAURENT, M. (2014a). *Les Jeunes, la langue, la grammaire*, tome 1. La grammaire. Besançon : UEPD, 1^{ère} éd. 2004.

LAURENT, M. (2014b). *Les Jeunes, la langue, la grammaire*, tome 2. L'orthographe. Besançon : UEPD, 1^{ère} éd. 2009.

VYGOTSKY, L. S. (1985). *Pensée et langage*, Paris : Editions sociales.

Grammaires citées :

CHARTRAND, S.G. & SIMARD, C. (2013). *Grammaire de base. Guide d'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Education

DUGAS, B. (2009). *La grammaire en trois dimensions*. Montréal : Chenelière-éducation.

GENEVAY, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : LEP

RISTROPH, S. (2019). *Les petits Montessori : j'apprends la grammaire et l'orthographe*. La librairie des écoles.