



HAL
open science

Activités ludiques et communicatives pour l'étude de la langue

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Activités ludiques et communicatives pour l'étude de la langue. Le Français Aujourd'hui, 1997, 118, pp.51-59. hal-04607223

HAL Id: hal-04607223

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-04607223>

Submitted on 10 Jun 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.

Activités ludiques et communicatives pour l'étude de la langue

Communication au colloque "Enseigner le français avec et sans manuel, à l'école et au collège"
(IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996)
parue dans la revue *Le Français aujourd'hui* (N°118, sur l'exercice, juin 1997)

De nombreux auteurs soulignent que la trilogie grammaire, conjugaison, vocabulaire occupe beaucoup de temps en classe de français, et aboutit très rarement à des savoir-faire opératoires : "on n'observe aucun effet linéaire du travail mené dans ces domaines sur la production écrite des élèves", écrit par exemple Schneuwly dans le Guide pédagogique du manuel *Expression écrite* (CM1, 1994). La plupart des enseignants élémentaires, plus ou moins conscients de cette inefficacité, éprouvent ainsi un grand malaise face à l'enseignement de la langue. C'est ce que j'ai constaté quand, au retour d'un long séjour à l'étranger, j'ai été nommé formateur en IUFM. J'ai alors tenté d'adapter un certain nombre d'idées en provenance de la didactique du français langue étrangère, qui a toujours fait des propositions novatrices dans ce domaine : que l'on pense à *Jeu, langage et créativité*, où Caré & Debyser, dès 1978, avaient déjà vu que "le jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue", ou que "la parole est l'un des premiers jouets [...] qui se prête à une créativité infinie" ¹. Les IO concernant l'enseignement d'initiation aux langues étrangères préconisent par ailleurs l'association systématique du dire et du faire. Pourquoi ne pas tenter de pratiquer la même approche en langue maternelle ?

Je m'interrogerai tout d'abord brièvement sur l'intérêt même des activités de structuration. Je tenterai ensuite d'analyser les causes de l'échec des méthodes généralement utilisées aujourd'hui. Je proposerai enfin une démarche, démarche assortie de quelques exemples.

1. Faut-il continuer à faire des activités de structuration ?

Le projet est bien sûr ce qui permet de donner un sens aux activités d'écriture. Garcia-Debanc, Jolibert ou Schneuwly proposent d'aborder les problèmes de langue à partir des besoins qui se manifestent lors de la réalisation du projet, ou de "l'activité globale d'écriture" (on parle alors "d'activités décrochées"). Mais plusieurs limites sont à noter :

- est-on sûr de parvenir ainsi à une maîtrise suffisante de la langue, en particulier chez les publics en difficulté ? La pratique de l'activité globale permettra-t-elle un entraînement suffisant à l'ensemble des sous-compétences nécessaires à sa réalisation ?

- on ne va sans doute pas aborder toutes les notions au programme, même si d'autres notions, également importantes, seront traitées. Or les IO, si elles sont très vagues en terme de compétences à acquérir, imposent une impressionnante liste de notions grammaticales que beaucoup se sentent plus ou moins obligés de traiter.

¹ Voir également les propositions faites par Abry et Chalaron, aux Presses Universitaires de Grenoble : *La grammaire autrement* (1984), *Présent, passé, futur* (1985), *Grammaire des premiers temps* (1996).

- les besoins n'étant pas les mêmes selon les élèves, on voit mal comment organiser ces activités décrochées pour toute une classe, en dehors des notions qui font problème pour tous.

- l'activité décrochée est parfois si importante que le projet est momentanément perdu de vue (pour l'élève en tout cas). On revient au cas de figure de l'activité en soi et il faut alors que celle-ci fasse sens par elle-même.

Il me semble par ailleurs que l'idée même d'exercice, au sens gymnique du mot, n'est pas à reléguer au catalogue du behaviorisme. L'enfant a besoin de s'exercer, de répéter, de faire "jouer" la langue : il n'est que de voir comment il s'approprie la langue orale. Le psychologue Jérôme Bruner cite le cas d'un très jeune enfant surpris par sa mère en train d'expérimenter tout seul, à partir de trois éléments, toutes les phrases possibles. Pour Bruner, "jouer n'est pas seulement un jeu d'enfant. Jouer semble être pour l'enfant et probablement pour l'adulte une manière d'utiliser l'esprit. Il semble que ce soit un bouillon de culture pour le potentiel combinatoire de la pensée et du langage."

Certaines activités pourraient ainsi s'apparenter à des gammes, gammes pratiquées en vue de l'appropriation de la langue orale et de la langue écrite, bien sûr, mais comportant parfois leur propre logique, en dehors de tout projet plus ambitieux. On verra comment ces gammes peuvent faire sens pour l'enfant. Les propositions que je ferai plus loin sont en fait réalisables soit en tant que telles soit en tant qu'activités décrochées par rapport à un projet d'écriture.

2. Analyse de l'échec des approches les plus répandues

La manière habituelle d'aborder la grammaire me semble déficiente à quatre niveaux : le niveau sociologique, le niveau psychopédagogique, le niveau cognitif et le niveau linguistique.

Le niveau sociologique

Comme l'a très bien montré Lahire (*Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, 1995),

Il semble que les élèves qui "échouent" ne saisissent jamais le langage indépendamment de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lequel il trouve tout son sens et sa fonction. A partir d'un tel point de vue [...], c'est-à-dire à partir du moment où le langage structure l'expérience mais se fonde en elle, désigne des réalités mais s'ignore comme réalité désignante, construit un point de vue sur le monde mais "est" le monde lui-même, on comprend socio-logiquement que ce qui distingue l'école [...] à partir d'autres pratiques du langage, d'autres formes de relations sociales et donc d'un autre type de rapport au langage, soit totalement dépourvu de sens pour ces élèves.

Ce que les enfants de classes défavorisées ne comprennent pas, ce n'est pas le métalangage, ce sont les activités purement gratuites de travail sur la langue : pour eux, le langage est avant tout fonctionnel. Christèle Nagy ² cite le cas d'un enfant qui devant faire l'analyse de la phrase "Je me suis cassé la jambe au ski" a déclaré qu'il

² "Pour un enseignement de la grammaire fondé sur la compétence de l'apprenant", in *LIDIL* N°9 (déc. 93), La grammaire, à quoi ça sert, Presses Universitaires de Grenoble.

ne pouvait pas répondre puisqu'il ne s'était jamais cassé la jambe. Au-delà de cette anecdote, je dois dire que je suis frappé, chaque fois que je fais des visites dans des classes de ZEP, par le décalage qui existe entre les connaissances déclaratives (les élèves sont généralement capables de réciter un certain nombre de règles ou de conjugaisons) et les connaissances procédurales (aucune règle n'est respectée dans leurs textes).

Il faut donc trouver des activités qui fassent sens pour les apprenants, des activités fonctionnelles, c'est-à-dire des activités dans lesquelles les énoncés manipulés remplissent une fonction de communication et non simplement une fonction métalinguistique. Se pose alors la question de ce qui est fonctionnel pour l'enfant : c'est la psychopédagogie qui va nous permettre de répondre à cette question.

Le niveau psychopédagogique

Le groupe d'experts chargé d'évaluer l'initiation aux langues vivantes en CE1 (*Rapport d'étape*, mai 1996) constate que "peu de savoir-faire langagiers semblent s'ancrer spontanément dans la mémoire des enfants". Il note toutefois deux exceptions : "la mémorisation de certaines expressions grâce aux chansons accompagnées de gestes significatifs" et "la très bonne mémorisation des expressions liées aux activités dans lesquelles existent vraiment démarche de découverte et enjeu (de type ludique)".

Toujours d'un point de vue de didactique des langues, Bernard Mallet, dans un numéro d'ELA consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère par de jeunes scolaires ³, nous livre quelques réflexions éclairantes sur la personnalité enfantine :

Tout autant que l'adulte l'enfant est en relation avec la totalité du monde réel. Mais son mode de sémiotisation [...] relève fondamentalement de la fonction imaginaire. [...]

La relation imaginaire est captation, incorporation du réel par le sujet, en même temps qu'elle est plongée du sujet dans l'autre.

Ceci nous permet de préciser encore la nature de cette relation entre personnalité enfantine et langage. De fait, cette traversée du code ne se fait pas dans l'impunité. Au passage le sujet "se leste" du matériau même qui constitue ce dernier. A savoir la langue en ses différents niveaux d'organisation. Système d'obligations et de règles, auxquelles l'enfant ne s'intéresse pas en tant que telles, mais par la contrainte desquelles il accepte de passer comme prix à payer pour avoir accès aux discours que vise en lui l'être imaginaire.

Dans le passage suivant, on pourrait sans doute remplacer "langue étrangère" par "système de la langue, en LM" :

Comment mettre l'enfant en condition d'exprimer une certaine "demande" en direction de la langue étrangère ? Comment faire en sorte qu'il investisse cet univers particulier ?

C'est sur la base de cette structure imaginaire, puissante, puisqu'en relation au désir et à l'image de soi, que l'on peut envisager l'entrée dans la langue étrangère. C'est elle qui sous-tend la possibilité d'activités de simulation (c'est-à-dire prendre la place d'un autre imaginaire), et l'efficacité de l'acte d'apprentissage (c'est-à-dire d'appropriation). Acte qui en l'occurrence consistera tout autant dans l'acquisition d'un savoir-faire que d'un simple savoir.

³ *Etudes de linguistique appliquée* N°95, 1993. Paris, Didier Erudition.

Voici enfin la conclusion de l'article de Mallet, conclusion que je reprendrai à mon compte pour ce qui concerne la langue maternelle, et ce d'autant plus que le public auquel on s'adresse provient de milieu défavorisé :

C'est, à tous les niveaux, la dimension discursive des textes qui doit primer car c'est en elle seule que sujet et langue peuvent s'articuler. Cela a pour conséquence de libérer la méthodologie du carcan linguistique de la structure [...].

C'est en fait à un véritable travail de type scénaristique que nous appelons la réflexion méthodologique en matière d'enseignement précoce. Scénarisation dans laquelle les différents composants de l'objet didactique ne seraient plus simplement juxtaposés, mais véritablement articulés selon l'ordre d'une logique narrative garantissant l'unité du divers et la diversité de l'unité.

Le niveau cognitif

Franck Marchand ⁴ montre bien, dans une étude diachronique, à quel point les manuels de grammaire les plus courants en sont restés à une démarche purement inductive : on a le plus souvent affaire à un petit texte dans laquelle la notion est à l'oeuvre, puis à la recherche de la règle, enfin à des exercices d'application. Cette approche inductive est bien critiquée par Meirieu ⁵ :

L'induction fait partie de ces procédés qui sont sollicités à chaque instant par le maître et dont il explicite pourtant très rarement la démarche : on considère ainsi comme tout naturel de passer des exemples aux notions, des faits à la loi, de l'observation au concept... Mais la continuité, en réalité, n'apparaît, le plus souvent, que pour celui qui maîtrise déjà les notions, les lois et les concepts et qui n'a pas de mal à retrouver dans le réel ce qu'il y a mis lui-même. L'élève, lui, a des difficultés à induire et ne voit souvent dans le concept qu'un fait de plus qu'il énoncera en toute inconscience de son statut particulier.

Avec la démarche inductive, on ne peut qu'avoir une séparation radicale des savoirs et des savoir-faire : si on se place d'un point de vue constructiviste, des acquisitions transférables ne peuvent avoir lieu que par des activités où il y a production, et non simplement observation. Faire repérer un phénomène linguistique dans un texte ne garantit aucune acquisition, si on ne fait pas reproduire ce phénomène en création.

Le niveau linguistique

La critique linguistique des activités de grammaire est déjà bien documentée, aussi ne m'attarderai-je pas sur ce niveau. Je signale simplement qu'il existe - au moins - trois types de critiques :

- le mélange des niveaux formel, sémantique et énonciatif/pragmatique dans la description de la langue ⁶.
- le peu de place accordée à la grammaire de texte ⁷.
- le fait de n'utiliser qu'une grammaire normative, et non une grammaire qui décrive les usages réels de la langue ⁸.

⁴ "L'enseignement grammatical depuis 1960 à travers quelques manuels", "in *Le Français aujourd'hui* N°107, Questions de langue à l'école. Association Française des Enseignants de Français.

⁵ *Apprendre, oui mais comment ?*, ESF, 1987.

⁶ Cf. Vargas, *Grammaire pour enseigner*. Armand Colin, 1994.

⁷ Voir Garcia-Debanc, qui tente d'établir des ponts entre grammaire de texte et grammaire de phrase, in *Pratiques* 77, "Ecriture et langue".

Une liste des notions posant problème aux enfants, tenant compte de leurs besoins en lecture-écriture, comporterait sans doute plus d'entrées textuelles que phrastiques. Il faudrait également décrire ce qui se passe à l'oral, afin de bien partir de ce que l'enfant connaît le mieux et de pouvoir ainsi lui apprendre à distinguer oral et écrit.

Conclusion : quelques principes de base

- l'oral doit être largement mis à contribution.
- l'activité doit faire sens pour l'enfant, par son aspect ludique, par l'appel à l'imaginaire, par la communication qu'elle entraîne dans la classe.
- il est souhaitable de disposer d'un support (texte, pub, jeu).
- il y aura toujours une production, orale et/ou écrite, même limitée. Pas d'approche inductive, mais au contraire une approche hypothético-déductive (par la manipulation). C'est à travers une tâche que les élèves s'approprient la notion.
- les paradigmes doivent être communicatifs (discursifs) et non linguistiques (absurdité d'apprendre "j'ai, tu as, etc.").

3. Pour une nouvelle approche de la langue à l'école

On présentera ici une démarche proposée par certains formateurs de l'IUFM de Lyon⁹ aux professeurs des écoles stagiaires. L'objectif, ambitieux, est de les rendre autonomes par rapport aux manuels de grammaire, ce qui implique qu'ils deviennent capables d'inventer eux-mêmes des activités.

La démarche comporte un certain nombre d'étapes :

** Choix et analyse de la notion à aborder*

Comme cela a déjà été indiqué, plusieurs cas sont possibles :

- il s'agit d'une activité décrochée. On est dans un projet ou dans une "activité globale d'écriture", et on a constaté un problème d'écriture chez de nombreux élèves.
- il s'agit d'une notion au programme. On fera un rapide tour d'horizon critique de ce que proposent les manuels. On se demandera si la notion est mise en oeuvre de manière typique dans certains genres textuels.
- il s'agit d'une notion que l'on juge importante et que l'on aborde pour elle-même (par exemple, les registres de langue).
- on a trouvé un support intéressant (un poème, une "pub") et on a envie d'en profiter pour aborder la ou les notion(s) qu'il met en jeu.

Dans tous les cas, il convient de se demander pourquoi et comment la notion pose problème aux élèves lors d'activités de production orale ou écrite (on peut par exemple se rendre compte que les élèves savent très bien que le verbe s'écrit avec -ent au pluriel, mais qu'ils ne savent pas distinguer le nom du verbe).

⁸ Lire, par exemple, Blanchet P., "La grammaire et la norme", in *Le Français Aujourd'hui* N°101. AFEF.

⁹ Notamment Christine Moulin, qui m'a beaucoup aidé à mettre la démarche au point.

* *Recherche du support, analyse pré-pédagogique*

De nombreux ouvrages proposent des activités linguistiques ludiques, mais très peu classent ces activités en fonction des notions ¹⁰. Il faut donc se constituer sa propre banque de données, faite de jeux, de textes, de documents authentiques, comme les "pubs", répertoriés en fonction des notions qu'ils mettent en oeuvre.

Pour chaque support, on peut se poser les questions suivantes : y a-t-il des régularités, des redondances ? quels actes de langage y sont à l'oeuvre (ou favorise-t-il, dans le cas du jeu) ? quelle notion grammaticale permettrait-il d'aborder ? On observe enfin quelle réalisation concrète la notion choisie présente dans le support que l'on va utiliser.

* *Conception de l'activité, de la tâche demandée aux élèves*

L'activité doit avoir un sens pour l'apprenant, ce qui signifie faire appel à l'imaginaire, à la poésie ou au jeu. Si le support est un texte, des activités de manipulation et de transformation peuvent permettre de bien faire voir sa structure. Il faut également prévoir le dispositif idéal (travail individuel, par 2, par groupes de 4, etc.) et la consigne qui sera donnée.

* *Conduite de l'activité, discussion avec la classe*

Très souvent, la discussion avec la classe autour de l'activité est très riche : c'est au cours de cette discussion que sera introduit le métalangage, qui prendra ainsi une valeur fonctionnelle (cf. infra pour un exemple).

* *Evaluation*

Dans la conception de la grammaire qui est ici présentée, la maîtrise d'une notion ne peut être évaluée que lors de la production d'écrits. Mais comme toute activité aboutit à une production, même modeste, une évaluation par les pairs est possible au moment de la mise en commun/socialisation.

Quelques exemples

On proposera ici un exemple d'entrée par la notion et deux exemples d'entrée par le support.

- *entrée par la notion : l'accord sujet-verbe à l'oral et à l'écrit*

On peut très tôt (dès le CP) faire des jeux à base de "petits papiers" (papiers de syntagmes nominaux et papiers de syntagmes verbaux), et demander aux enfants de les classer de manière à obtenir des phrases en tirant un papier de chaque classe. Un stagiaire avait organisé un tel jeu dans un CP, en ajoutant la catégorie des compléments de phrase ; toutes ces catégories n'étaient pas nommées, bien sûr, mais repérées par une pastille de couleur. Les enfants devaient, par équipes de quatre, créer des phrases en collant les papiers sur un tableau dont les colonnes comportaient les mêmes couleurs (il y avait une colonne complément de phrase au début et à la fin). Le lexique était entièrement connu, repris aux textes étudiés en lecture. L'objectif final (pour les enfants) était d'élire la phrase la plus "drôle".

¹⁰ Une exception, Christophe & Grosset-Bureau, *Jeux poétiques et langue écrite*, Colin Bourrelier, 1986.

A un niveau plus élevé, on peut utiliser la technique du cadavre exquis sans préciser aux élèves de s'entendre sur le nombre du sujet et du verbe : on aura alors forcément des phrases mal accordées. Pour certaines, cela s'entendra, pour d'autres cela se verra seulement, ce que l'on fera noter. On demandera de corriger oralement avant la lecture à haute-voix, et par écrit avant l'affichage.

Si l'on veut faire varier les personnes, on fera écrire des devinettes sur les animaux (J'AI de grandes oreilles, JE SUIS très doux, J'AIME les carottes, JE N'AIME PAS les chasseurs. QUI SUIS-JE ?). On demandera à certains groupes d'écrire en JE, à d'autres en IL, ELLE (singulier), en ILS, ELLES (pluriel) et en NOUS.

- entrée par le support : les "pubs"

Les pubs me semblent un très bon support pour faire de la grammaire, dans la mesure où elles font souvent un usage limite de la langue (elles font "jouer" celle-ci). La plupart du temps, on fera refaire une pub à la manière de..., en changeant le produit. J'ai fréquemment utilisé une "pub" pour les bonbons Suc des Vosges (marque La Vosgienne) avec des apprenants en français langue étrangère, afin de leur faire toucher du doigt le problème des registres de langue. Je ne vois pas ce qui empêcherait de faire la même chose avec des élèves de CM ou de collègue :

Ne disons pas "C'est vachement vrai comme goût ces bonbecs"

Disons plutôt "Ces bonbons renferment tout le caractère de la magnifique forêt vosgienne"

Vous avez bon goût, La Vosgienne aussi.

Une série de pubs pour les jus de fruits Tropicana déclinait systématiquement un paradigme du genre "N'en offrez pas à vos amis, ils en redemanderaient". Pourquoi ne pas l'utiliser pour travailler impératif et conditionnel, et même le discours ironique ?

- entrée par le support : les cartes à poème

Balpe, à la fin du livre *Les moments de poésie à l'école élémentaire* (Colin Bourrelier, 1974), propose des cartes à poème qu'il suffit de photocopier et de découper. Je les ai souvent utilisées en formation, mais également, il y a peu de temps, dans une classe de CE2-CM1 en ZEP. Ces cartes se composent de fragments textuels de nature et de longueur variable, pris dans divers poèmes pour enfants. Le jeu consiste, à partir de cinq cartes tirées aléatoirement, à essayer de créer un petit poème, en jouant tout d'abord seulement sur l'ordre des cartes, puis éventuellement, sur des ajouts ou substitutions.

J'ai formé des groupes de deux élèves et leur ai laissé une vingtaine de minutes, en passant de groupe en groupe. La consigne était d'utiliser toutes les cartes, sauf en cas d'impossibilité avérée, que je venais vérifier, et de ne rien ajouter. On est ensuite passé à la mise en commun, qui a duré une quarantaine de minutes. Chaque groupe a lu son "poème", le reste de la classe faisant des commentaires. Ce qui m'a le plus surpris, c'est la capacité des enfants à métacommuniquer, tant sur le plan sémantique que sur le plan syntaxique : ils ont été capables de dire quelles images évoquaient pour eux les textes lus par leurs pairs ; ils ont relevé des ambiguïtés référentielles

("on ne sait pas qui c'est qui fait ça") et critiqué des phrases syntaxiquement bancales ("ça va pas"). Un groupe qui ne parvenait pas à trouver un antécédent pour le segment "qui navigue sur les flots" en a fait une interrogative en début de poème, et a lu celui-ci à deux voix :

Qui navigue sur les flots ?

Dans la plaine immense et sans bruit

Un chien qui danse.

Il court, il mange, il boit, il dort,

Sous la lune brillante.

Les autres ont été capables de retrouver la démarche suivie ("elles ont posé une question et fait une réponse"). Je précise que la façon dont j'ai animé la discussion consistait essentiellement à reprendre certains énoncés et à susciter les réactions. Parfois, je disais ce qu'évoquait pour moi le texte lu, ce que "je voyais", afin d'inciter les enfants à faire de même.

La fonctionnalité de cette activité s'est située à un triple niveau : niveau imaginaire, tout d'abord, avec ces fragments textuels qui évoquaient des images et permettaient de constituer de petits tableaux en évitant d'avoir à se demander quoi écrire. Niveau ludique ensuite, avec la contrainte d'utiliser toutes les cartes tout en créant un texte possible. Niveau communicatif, enfin, par la socialisation des productions. La preuve de cette fonctionnalité a pour moi été l'enthousiasme avec lequel tous les enfants ont, pendant plus d'une heure, participé à l'activité.

Conclusion

Toutes ces propositions visent essentiellement le public de l'école élémentaire. Au niveau du collègue, on relèvera l'approche proposée par Oriol-Boyer dans la série de manuels *Lire écrire ensemble* (Hatier), qui fait également une place importante au ludique, à la créativité et à l'imaginaire. Cet auteur prône un décroisement entre orthographe, grammaire, lecture et écriture, ainsi qu'une liaison langue-littérature, soulignant que "tout ce qui se produit dans l'ombre discrète de l'usage ordinaire du langage est grossi, théâtralisé par l'écriture littéraire où l'on a le droit d'expérimenter toutes les combinaisons, toutes les manipulations."