

LA DÉMARCHE INDUCTIVE SUPPOSE AU MOINS CINQ ÉTAPES À PRÉPARER

SIMARD DUFAYS DOLZ GARCIA-DEBANC - DIDACTIQUE DU FS LANGUE PREMIÈRE DE BOECK
2010

LA LANGUE

1) UNE MISE EN SITUATION

... qui vise à poser l'intérêt et le but de l'observation du fait de langue à étudier et, au besoin, à rappeler les connaissances antérieures pertinentes ou à faire ressortir les conceptions initiales des élèves.

2) L'ÉTABLISSEMENT D'UN CORPUS D'EXEMPLES.

Ce corpus peut correspondre à un texte authentique ou à un ensemble de mots ou de phrases constitué par l'enseignant ou même par les élèves, l'essentiel étant que le corpus illustre bien le fonctionnement du fait de langue en question et soit représentatif des cas de figure relatifs à la notion traitée, comme nous l'avons vu plus haut pour le sujet. Le corpus peut se fonder sur le contraste, en présentant des exemples « positifs », qui représentent la notion étudiée, en comparaison avec des exemples dits « négatifs », qui réfèrent à d'autres notions ou montrent des éléments agrammaticaux. On peut aussi prévoir deux corpus, le deuxième étant utilisé pour la vérification des hypothèses émises à la suite de l'observation du premier.

3) L'OBSERVATION GUIDÉE DU CORPUS.

Les tâches d'observation qu'on peut demander aux élèves de faire individuellement ou en équipe sont variées : appliquer une manipulation syntaxique et décrire les changements obtenus (par exemple, effacer les déterminants pour constater qu'ils sont obligatoires dans le groupe du nom) ; relever une différence morphologique et tenter de l'expliquer (par exemple, souligner des homophones et chercher les critères qui pourraient les distinguer) ; classer des éléments (mots, groupes, phrases ou textes) d'après certains critères et justifier le classement (par exemple, ranger ensemble divers procédés de modalisation), etc. Le rôle de l'enseignant à prévoir est de guider l'observation en faisant bien comprendre les consignes, en signalant l'imprécision ou l'inexactitude de certaines observations, en dirigeant les élèves vers des critères auxquels ils n'auront pas pensé, en proposant d'autres exemples pour compléter le corpus, etc.

4) LA FORMULATION ET LA VÉRIFICATION DES RÉGULARITÉS OBSERVÉES.

Réunis en plénière pour stimuler le choc des idées à travers les échanges, les élèves, à partir des observations qu'ils ont faites sur le fait de langue, soumettent des propositions de description grammaticale et tentent de les justifier. L'enseignant les soutient dans ce travail de diverses façons : il les amène à expliciter leurs propositions, à donner d'autres exemples ou

à procéder à d'autres manipulations pour appuyer leurs raisonnements ; il relève les propositions erronées en apportant des contre-exemples ; il introduit la terminologie appropriée et la fait réutiliser par les élèves ; il suscite la généralisation en reformulant les réponses des élèves de manière plus abstraite et en récapitulant les caractéristiques qui ont été dégagées collectivement.

5) LA SYNTHÈSE ET LA CONSIGNATION DES RÉGULARITÉS DÉGAGÉES.

L'enseignant conclut le travail d'observation en résumant les éléments qui ont permis de bien saisir la notion explorée. Pour mieux faire objectiver les caractéristiques et les critères d'identification du fait de langue, une trace écrite est réalisée (résumé au tableau, sur une affiche, dans un cahier de grammaire personnel...). Ce support écrit pourra servir plus tard d'aide-mémoire. Il est également utile de comparer les observations de la classe à celles d'un ouvrage de référence. En plus de compléter éventuellement le résultat de la démarche inductive, cette comparaison, en faisant le pont entre les formulations novices des élèves et celles plus spécialisées des grammairiens, peut contribuer à améliorer leur compréhension du discours métalinguistique et leur capacité de consultation des ouvrages de référence. Toute cette étape de synthèse correspond à ce qu'on appelle dans le processus didactique **l'institutionnalisation des savoirs** (pour plus de précisions, voir Reuter et al., 2007), moment où en classe l'enseignant reconnaît à des contenus un statut de savoirs importants qui doivent être appris.

Les apprentissages réalisés lors d'une séance d'enseignement inductif doivent être consolidés par d'autres activités subséquentes.

Dans le cas d'une notion complexe comme celle de sujet, toute une série de séances d'observation formant un véritable cycle doivent être prévues pour que les élèves parviennent à appréhender le fait de langue dans toute son étendue et sa complexité. La plupart des notions grammaticales sont longues à acquérir en raison de la polyvalence des structures linguistiques. Ainsi une même fonction syntaxique peut être exercée par des constructions fort différentes, un même groupe peut occuper des positions diversifiées dans la phrase, une classe de mots peut partager des traits morphologiques et sémantiques avec d'autres classes, etc.

Dans une séquence didactique axée sur la production d'un texte, les apprentissages développés en **séance inductive peuvent être réinvestis directement dans la réalisation de la production finale**. Le transfert des connaissances grammaticales en contexte de communication est ainsi mieux assuré.

L'exercisation peut aussi être utilisée pour compléter la démarche inductive. On considère généralement que les exercices servent à l'intériorisation **d'automatismes**. Dans le domaine du langage, leur portée pédagogique est cependant limitée du point de vue du transfert parce qu'il s'agit seulement d'activités décontextualisées. Certaines précautions peuvent être cependant prises pour que les exercices sur la langue entraînent à l'application des règles en situation de production de texte :

1. les exercices doivent autant que possible amener l'élève à mettre en pratique un raisonnement grammatical complet (par exemple, pour un exercice d'accord, l'élève identifie lui-même la classe du receveur, trouve le donneur et met la marque morphologique appropriée de genre, de nombre ou de personne) ;
2. les énoncés à traiter doivent offrir une variété suffisante sur le plan morphologique, syntaxique, sémantique, voire textuel ;
3. les tâches demandées doivent aussi être variées :
 - 3.1. tâches d'identification (d'un graphème, d'une classe, d'un groupe, d'une fonction, d'un type de subordonnée...),
 - 3.2. tâches de transformation (changer le temps verbal, changer le type de phrase, réunir deux phrases en une seule par la subordination, réduire une relative en participiale, ponctuer un texte non ponctué...),
 - 3.3. tâche de production à partir de contraintes grammaticales (écrire des phrases contenant des GN avec deux adjectifs, composer un passage narratif seulement avec le passé simple, réécrire un texte avec quatre procédés de reprise différents...) ;
 - 3.4. tâche de correction (corriger des erreurs d'accord du verbe, corriger des erreurs de ponctuation, corriger des emplois erronés de connecteurs...) ;
 - 3.5. tâches d'explication (justifier les accords des adjectifs dans des phrases, expliquer pourquoi des phrases sont agrammaticales, justifier l'emploi des tirets et des virgules d'incise dans un dialogue, justifier le découpage d'un texte en paragraphes...).

Il importe d'insister sur le décalage inévitable entre la planification d'un enseignement et sa mise en œuvre avec les élèves. Dans le concret de la classe, l'enseignant doit continuellement adapter sa planification et la modifier au besoin selon le contexte, surtout selon ce qui se passe avec les élèves, selon leurs réactions, leur niveau de compréhension, leur engagement dans le travail, etc. Un autre écart inévitable concerne les apprentissages visés et les apprentissages effectifs. Une planification didactique ne fait qu'anticiper les apprentissages souhaités mais ne garantit pas que ces apprentissages se feront comme prévu ni même qu'ils se feront. Trop de facteurs interviennent dans l'apprentissage qui ne peuvent pas toujours être contrôlés par l'enseignement. Néanmoins il est bon que l'enseignant prévoie ses interventions en se référant aux travaux linguistiques et psycholinguistiques sur les notions traitées.