

- secondaire en Communauté française de Belgique, dans Dufays, J.-L. (éd). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- DUPRIEZ, V. & VERHOEVEN, M. (2006). Débat sur l'égalité à l'école. Fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone. *Les temps modernes*, n°637-638-639.
- GARCIA-DEBANC, C. (2000). La question de la référence en didactique du français langue maternelle, dans Terisse, A. (dir.). *Didactique des disciplines : la référence au savoir*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : P.U.F.
- MAHIEU-MARNEFFE, M. (1983). *L'enseignement de la grammaire au premier degré du niveau secondaire*. Namur : Cedocef.
- MAINGUENEAU, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Ministère de l'Éducation de la Communauté française (1999). *Socles de compétences*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Direction de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux.
- Ministère de l'Éducation de la Communauté française (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en français*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Direction de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux.
- PHILIPPE, G. (2002). *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française 1890-1940*. Paris : Gallimard.
- PIERRE, R. (1994). Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire, dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. & Raymond, P. (dir.). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- ROUSSIN, P. (2005). *Misère de la littérature, terreur de l'histoire. Céline et la littérature contemporaine*. Paris : Gallimard.
- WILMET, M. (1997). *Grammaire critique du français*. Paris-Louvain-la-Neuve : Hachette & Duculot.

À LA RECHERCHE DE LA GRAMMAIRE RÉNOVÉE : ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL AU SECONDAIRE QUÉBÉCOIS

Au Québec, comme ailleurs dans la francophonie, on remarque, dans le discours social, une forte propension à idéaliser l'enseignement du français langue première du passé et, du même coup, à condamner ce qui se fait aujourd'hui. Si, selon la doxa, les jeunes écrivent mal, ce serait principalement parce qu'ils font moins de grammaire et parce que leurs enseignants ont laissé tomber les bonnes vieilles méthodes que sont les dictées et les exercices. Aussi, le courant didactique de la grammaire rénovée qui sert de cadre à cet enseignement à l'école primaire et secondaire, depuis la fin des années quatre-vingt-dix au Québec, serait-il la source des piètres performances des élèves sur les aspects normés de la langue, de sorte que ceux-ci « ne savent plus écrire ». Mais que connaît-on de l'enseignement grammatical dans le Québec d'aujourd'hui ? Quelles sont les pratiques des enseignants ?

Notre recherche vise à dresser un portrait des pratiques de l'enseignement de la grammaire au secondaire québécois. Dans cet article, nous exposons d'abord les raisons pour lesquelles nous nous intéressons à la description de ces pratiques. Ensuite, nous rappelons les principales caractéristiques des courants de l'enseignement grammatical dit traditionnel et rénové, appelé aussi *nouvelle grammaire*. Enfin, après avoir présenté brièvement notre outil de recherche, nous dressons un portrait des pratiques de cinq enseignants de français, dont nous avons filmé plusieurs cours.

1. POURQUOI UNE DESCRIPTION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL ?

Jusqu'en 1995, l'enseignement grammatical prescrit dans les programmes d'études du primaire et du secondaire correspondait aux contenus et démarches de la grammaire traditionnelle scolaire¹, vivement critiqués depuis la moitié du XX^e siècle autant par des pédagogues que par des spécialistes de la langue. Globalement, on lui a reproché de transmettre un corps de connaissances préscolaires — dont plusieurs seraient fausses

¹ Nous la définirons dans la section suivante.

ou contestables — et d'être déficient en termes de stratégies pédagogiques². C'est pourquoi, en 1995, la grammaire rénovée a été prescrite par le Ministère de l'Éducation du Québec pour l'enseignement secondaire et, en 2001, pour le primaire. Quinze ans plus tard, qu'en est-il ? Nous ne savons que très peu de chose sur le temps dévolu à l'enseignement grammatical dans l'enseignement du français, sur les contenus enseignés et sur les démarches utilisées en classe, d'où la nécessité d'une étude descriptive des pratiques pour dresser un état des lieux. Cela s'impose d'autant plus que nous postulons que l'étude de la grammaire, cet objet culturel de premier plan, est essentielle à la formation fondamentale des élèves, puisqu'elle développe la capacité d'analyser la langue, en la mettant à distance, et par le fait qu'elle soutient le développement de la compétence langagière écrite, dont l'école a la responsabilité. Il semble dès lors pertinent de s'intéresser à son enseignement, et donc aux pratiques enseignantes.

Notre analyse descriptive des pratiques, dont on peut présumer qu'elles ont un impact sur les compétences des élèves, s'appuie sur la distinction entre le courant de la grammaire traditionnelle et celui de la grammaire rénovée, qui nous permettra d'analyser les pratiques des enseignants. Notre recherche permettra de répondre aux questions suivantes :

- Quel est le temps dévolu à l'enseignement grammatical au secondaire québécois aujourd'hui ? Quelle importance relative a-t-il en classe de français ?
- Les contenus enseignés sont-ils ceux de la grammaire traditionnelle, ceux de la grammaire rénovée, ou s'agit-il d'un syncrétisme ?
- Quel emploi qualitatif (grammaire traditionnelle ou rénovée) les enseignants font-ils de la métalangue grammaticale ?

2. DISTINCTION ENTRE LES COURANTS DIDACTIQUES DE LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE ET RÉNOVÉE

La grammaire scolaire traditionnelle (désormais nommée « grammaire traditionnelle »), qui s'est développée à partir de la fin du dix-huitième siècle et qui s'est stabilisée dès la seconde moitié du XX^e siècle, a évolué lentement au fil des ans, poursuivant un objectif central, celui de la maîtrise de l'orthographe, selon la thèse d'André Chervel (1977). C'est elle qui fut enseignée à la plupart des élèves tout au long du XX^e siècle au Québec. En réalité, même si l'on assiste à l'implantation de la « nouvelle grammaire³ » au Québec à la suite des prescriptions ministérielles de 1995, la grammaire traditionnelle n'a pas pour autant disparu des classes de français. Une tradition vieille de 200 ans ne peut être balayée d'un revers de la main aussi rapidement par les membres du corps professoral uniquement à cause de prescriptions de l'institution. Une discipline scolaire est une culture et les enseignants ont la leur, dont il faut tenir compte si on veut imposer des changements (Chartrand, 2004 ; Hofstetter et Schneuwly, 2009).

Rappelons brièvement les principales caractéristiques de cet enseignement traditionnel :

- il met l'accent sur l'apprentissage des exceptions et des « fautes » à éviter plutôt que sur celui des grandes régularités du système de la langue (Chartrand, 1996) ;
- il accorde davantage de place à l'étude de la morphologie qu'à celle de la syntaxe (Roulet, 1972) ;
- il définit les classes grammaticales principalement sur une base sémantique – *l'adjectif*, par exemple, est un mot qui qualifie le nom; *le verbe*, un mot qui exprime l'action ou l'état, etc. ;
- il ne traite pas des phénomènes grammaticaux qui ont une incidence dans le texte ;
- il est dispensé au moyen de la démarche d'enseignement suivante : exposé magistral sur la notion à enseigner suivi d'exercices et de dictées, principaux outils d'enseignement et d'évaluation de la maîtrise de l'orthographe (Simard, 1996).

Quant au courant didactique de la grammaire rénovée, il se caractérise par les traits suivants :

- l'utilisation des outils que sont le modèle théorique de référence — MODÈLE DE BASE (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) ou PHRASE P (Genevay, 1996 ; Tomassone, 1996) — et les manipulations syntaxiques, qui permettent l'analyse de la phrase et l'étude des propriétés syntaxiques des groupes ou unités qui la composent ;
- l'intégration de la notion de groupe syntaxique ou fonctionnel ;
- le recours à des principes homogènes et explicites de groupement des mots en classes ou catégories grammaticales et le recours à des fonctions syntaxiques ;

² Pour une synthèse de ces critiques, se référer, entre autres, à Roulet (1972) et à Chartrand (1996).

³ Nous utiliserons dorénavant « grammaire rénovée » pour faire référence à ce courant de grammaire dite « nouvelle » qui, en fait, remonte aux années 1970 en France, époque de la rénovation de l'enseignement du français, où sont proposées des modifications quant aux contenus et aux démarches d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire. Mais on peut remonter à Brunot pour constater qu'un renouvellement des contenus et des démarches avait été préconisé dès le début du XX^e siècle (Brunot, 1922).

- l'analyse de phénomènes grammaticaux au niveau textuel (Genevay, 1994, 1996 ; Paret, 1996 ; Tomassone, 1996 ; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999).

L'introduction de ces outils, qui sont issus de la transposition de ceux utilisés par les linguistes (les manipulations ou tests et le modèle théorique de référence), oblige à penser l'enseignement de la grammaire différemment. L'enjeu de l'enseignement grammatical rénové est d'amener les élèves à comprendre les grands mécanismes du fonctionnement de la langue, ce qui implique un regard distancié, par lequel la langue est considérée comme un objet de savoir, et par lequel se développe une attitude analytique, « un esprit scientifique » (Combettes, 1982). Plutôt que de repérer telle ou telle fonction syntaxique à partir de « trucs » comme des questions de type sémantique, il s'agit de faire comprendre que la notion de fonction, par exemple, est une **relation syntaxique** entre deux unités de langue dans une phrase. Aussi, en utilisant les manipulations syntaxiques, à la suite d'hypothèses sur la fonction d'une unité de langue en contexte, l'élève peut-il arriver à déterminer le type de relation entre deux unités et identifier ainsi la fonction de chacune d'elles, méthode s'apparentant à la démarche scientifique dans d'autres disciplines (Chartrand, 1996 ; Genevay, 1996 ; Nadeau et Fisher, 2006).

Mentionnons que les démarches préconisées en grammaire rénovée ne font pas fi de la nécessité de mémoriser des listes (de pronoms, de verbes, etc.), des définitions et des règles ni de faire des exercices pour automatiser les procédures, *mais elles ajoutent en amont des procédures d'exploration de la réalité langagière faites d'hypothèses explicatives, de manipulations et de vérifications*. Elles se combinent à d'autres dispositifs (enseignement magistral, résolution de situations-problèmes, enseignement stratégique) pour constituer un enseignement systématique et explicite des phénomènes grammaticaux doublé d'un réinvestissement conscient et contrôlé des connaissances acquises dans les pratiques langagières écrites et orales.

Les deux courants dominants servant de base à l'enseignement grammatical ayant été caractérisées, voyons maintenant comment nous avons recueilli et analysé les données de notre recherche sur les pratiques d'enseignement qui en découlent.

3. UNE RECHERCHE DESCRIPTIVE POUR COMPRENDRE LES PRATIQUES

Comme le soulignent Dolz et Simard (2009), « la didactique du français se trouve actuellement dans une phase où elle a besoin de progresser dans la connaissance des pratiques effectives en classe de français » (p. 3). L'observation de séquences d'enseignement filmées permet de décrire des pratiques d'enseignement – et donc de mieux comprendre leurs effets sur l'apprentissage des élèves — et fournit de précieuses informations pour guider l'enseignement ainsi que la formation initiale et continue des maîtres.

Les données proviennent de cinq séquences⁴ d'enseignement filmées dans des classes de français de différents niveaux scolaires et de différentes écoles. Les enseignants ont accepté d'être filmés par des chercheurs; ils ont déterminé eux-mêmes, en fonction de leur horaire, le contenu, le moment et le nombre de périodes de cours pendant lesquels ils seraient filmés. Les données ont été enregistrées sur un minidisque et converties en fichiers MP3. Les paroles des enseignants captées sur le minidisque ont été transcrites sous forme de compte rendu intégral, qui est à la base de la production d'un synopsis. Comme les transcriptions des séquences filmées présentent une quantité trop importante d'informations, nous avons choisi d'utiliser l'outil d'analyse qu'est le synopsis pour traiter efficacement ces données. Cet outil méthodologique a été créé par le *Groupe de recherche sur l'apprentissage du français enseigné* (GRAFE) pour la description des pratiques scolaires effectives et la compréhension de la morphogenèse de l'objet enseigné (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006)⁵. Le synopsis doit permettre la réduction de 90 % du compte rendu d'une séquence ainsi que la comparaison et l'analyse des différentes séquences filmées sans recourir aux transcriptions. Le degré, la forme et l'orientation de la réduction sont déterminés par l'objectif de la recherche.

L'utilisation du synopsis vise à fournir un document de base pour analyser les pratiques d'enseignement (activités et interventions verbales de l'enseignant) de la grammaire menées dans les classes filmées. Il permet également de voir quelle place occupent les activités de grammaire dans un cours et dans l'ensemble de la séquence, sans compter qu'il nous aide à comprendre la dynamique d'un cours (nature de la relation enseignant-élèves, interventions disciplinaires, etc.).

Pour chaque séquence analysée, nous décrivons d'abord le contexte de l'enseignement (réseau d'enseignement, degré des élèves, type de programme suivi et nombre d'années d'expérience de l'enseignant). Puis, nous mentionnons les principales notions grammaticales traitées pendant la séquence et le temps qui leur a été consacré. La description des pratiques d'enseignement concerne essentiellement les contenus présentés et la métalangue utilisée.

⁴ Par séquence, nous entendons, un ensemble de 4 à 6 cours de français consécutifs, chacun comptant 75 min.

⁵ S. Haller, M. Jacquin, B. Schneuwly, Ch. Ronveaux, avec la collaboration de N. Rey, « Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement. Guide méthodologique », version provisoire non publiée, 31.07.2005, p. 2.

Les pratiques d'enseignement grammatical d'Émilie

Émilie⁶ est une enseignante de français ayant moins de cinq ans d'expérience. Elle enseigne dans une école publique à des élèves de 4^e secondaire⁷ qui font partie d'un groupe régulier⁸. Pendant la séquence, Émilie a traité deux notions grammaticales : la phrase subordonnée relative et la conjugaison⁹. Ces notions grammaticales sont traitées en fin de cours, plus précisément dix à quinze minutes avant le son de la cloche. Le temps consacré à la grammaire représente 5 % du temps total de la séquence filmée. En fait, sur les cinq enseignants, Émilie est celle qui a consacré le moins de temps à cet enseignement au cours de la séquence filmée.

L'enseignement d'Émilie constitue un syncrétisme de grammaire traditionnelle et de grammaire rénovée. D'une part, elle utilise quelquefois certains termes associés à la grammaire traditionnelle comme celui de *complément circonstanciel*. D'autre part, elle utilise les procédures de la grammaire rénovée pour trouver les fonctions syntaxiques des compléments du verbe (direct et indirect) : elle pose la question *qui* ou *quoi* après le verbe. Elle n'utilise pas les manipulations syntaxiques de remplacement ou d'effacement pour rendre compte de la relation de dépendance syntaxique d'une unité par rapport à une autre. De plus, jamais elle ne mentionne que la phrase subordonnée relative est une phrase qui dépend du nom, qui est le noyau du groupe nominal dans lequel elle est enchâssée, qu'il s'agit d'une phrase non autonome sur le plan syntaxique, que son sujet et son prédicat ne sont pas sujet et prédicat de la P du niveau supérieur, mais de la phrase subordonnée. En fait, elle n'utilise ni le modèle de la phrase P, ni la notion de groupe syntaxique, ni les manipulations syntaxiques pour comprendre ce qu'est la subordination comme phénomène de dépendance syntaxique. Pourtant, selon le programme d'études, il s'agit de notions et procédures à enseigner au 2^e cycle du secondaire¹⁰. En effet, dans le programme, on peut lire que les élèves du 2^e cycle doivent :

- utiliser le modèle de la phrase de base (ou phrase P) comme outil d'analyse pour comprendre, interpréter, construire, ponctuer, réviser des phrases avec et sans subordonnée : phrase déclarative, positive, active, neutre dont les constituants sont, dans l'ordre, un groupe nominal sujet, un groupe du verbe prédicat et, facultativement, un ou plusieurs groupes compléments de phrase (MELS, 2009 : 129) ;
- utiliser les manipulations syntaxiques pour comprendre la subordination en tant que phénomène de dépendance syntaxique (*id.*, p. 132).

En résumé, Émilie enseigne peu la grammaire dans la séquence filmée et les contenus présentés sont ceux de la grammaire traditionnelle, bien qu'il y ait syncrétisme dans l'emploi de la métalangue.

Les pratiques d'enseignement grammatical d'Emma

Emma est une enseignante ayant plus de quinze ans d'expérience. Elle enseigne dans une école publique à des élèves de 3^e secondaire¹¹ qui font partie d'un programme réservé à des élèves performants. Pendant la séquence filmée, elle traite principalement de la notion de phrase passive. Elle aborde également des notions d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale par le biais d'une dictée dirigée¹². Le temps consacré à la grammaire représente 12 % du temps total de la séquence filmée.

Bien qu'Emma utilise certains termes de la métalangue de la grammaire rénovée (groupe nominal, par exemple), nous ne pouvons pour autant dire qu'elle enseigne la grammaire nouvelle. Emma, en effet, ne présente pas la phrase passive comme une phrase non conforme au modèle de base, comme une phrase transformée en comparaison d'une phrase active. Qui plus est, elle n'utilise pas les manipulations syntaxiques pour faire comprendre aux élèves comment s'opèrent les transformations de la phrase active à la phrase passive, compétences devant être pourtant développées selon le programme de formation. En fait, son enseignement de la phrase passive consiste à faire repérer des phrases passives (à partir de critères sémantiques) et à les

⁶ Les prénoms utilisés sont fictifs.

⁷ Au Québec, la 4^e secondaire correspond à l'avant-dernière année de la scolarité obligatoire. À ce degré, la majorité des élèves ont 15-16 ans.

⁸ Les élèves des groupes réguliers sont ceux qui ne font pas partie de programmes particuliers (sports-études, programme d'études internationales, arts-études, etc.) ou de groupes ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement (cheminement particulier temporaire, cheminement particulier continu, insertion sociale et professionnelle).

⁹ Les exemples que nous donnons ne traitent que de la subordonnée relative étant donné que l'activité sur la conjugaison dure peu de temps et qu'il s'agit de la correction d'un test.

¹⁰ Au Québec, on parle maintenant de 1^{er} cycle du secondaire pour faire référence à la 1^{re} et à la 2^e année du secondaire (élèves de 12 à 14 ans). Les 3^e, 4^e et 5^e années font partie du deuxième cycle du secondaire. On dit alors 2^e année du 2^e cycle pour faire référence à la 4^e secondaire.

¹¹ Il s'agit d'élèves de 14-15 ans.

¹² L'enseignante aborde également les marqueurs de cause et de conséquence, mais elle ne les traite que du point de vue sémantique, jamais du point de vue syntaxique.

transformer en phrases actives. Pour les faire identifier, elle mentionne aux élèves qu'ils doivent retenir deux étapes : repérer l'auxiliaire *être* suivi d'un participe passé et se demander si le sujet fait l'action ou s'il la subit.

À un moment de la séquence, Emma donne une dictée dirigée¹³. À cette occasion, elle fournit aux élèves un « truc » pour savoir si on doit écrire l'infinitif ou le participe passé (*mordre/mordu*). Elle revient d'ailleurs sur ce « truc » à quelques reprises dans la dictée. Cette façon de faire s'apparente beaucoup plus à celle de la grammaire traditionnelle qu'à celle de la grammaire rénovée, puisqu'elle ne fait pas appel à la réflexion et à l'analyse.

Dans la séquence étudiée, Emma fait un peu plus de grammaire que ne le fait Émilie. Toutefois, elle n'enseigne pas la grammaire rénovée, n'en utilise pas les outils même si elle emploie certains termes de sa métalangue.

Les pratiques d'enseignement grammatical d'Édouard

Édouard est un enseignant ayant plus de dix ans d'expérience. Il enseigne dans une école privée à des élèves d'un groupe régulier de 5^e secondaire. Le temps consacré à la grammaire représente 12 % de la séquence filmée. Édouard aborde toujours la grammaire par le biais de dictées de phrases, pendant lesquelles plusieurs notions d'orthographe grammaticale, de syntaxe et de ponctuation sont présentées aux élèves. Les phrases sont d'abord dictées et, ensuite, l'enseignant pose des questions aux élèves pour savoir comment ils ont orthographié les mots.

Il est difficile de savoir quelle métalangue il utilise, puisqu'il l'emploie peu. Par exemple, lorsqu'il parle de pronoms relatifs, il fait référence à « de petits mots comme *qui, que, quoi, dont, où, lequel, laquelle, lesquels, etc.* ». Lorsqu'il traite de l'accord du nom, il ne mentionne pas les notions de *déterminant, donneur, receveur*, etc. De la même manière, il ne précise pas la classe de mot à laquelle *quelque* appartient dans les différents exemples qu'il donne. Par exemple, quand il faut utiliser l'adverbe *quelque* dans *Quelque cent personnes*, il dit aux élèves que lorsqu'on peut remplacer *quelque* par *environ* (sans mentionner que ce mot est un adverbe, donc un mot d'une classe invariable), alors *quelque est invariable et s'écrit en un mot*. Il ne précise en aucun cas si *quelque* est un déterminant ou s'il est adverbe. Toutefois, à un moment dans la séquence, Édouard dit qu'un complément de phrase, en début de phrase, doit être suivi d'une virgule. Il dit aux élèves que, lorsqu'il avait leur âge, on parlait de complément circonstanciel, mais que cela n'existe plus aujourd'hui. Il utilise également à quelques reprises les expressions *complément direct* et *complément indirect*.

Par ailleurs, Édouard n'utilise ni les manipulations syntaxiques ni le modèle de base pour expliquer des notions grammaticales (pour repérer un complément direct ou indirect du verbe lors de l'accord d'un participe passé, par exemple), sans compter qu'il ne fait pas référence à la notion de groupe. Pour aider les élèves à bien orthographier, il donne plutôt des « trucs », dont celui de *mordre/mordu* pour déterminer si l'on est en présence d'un participe passé ou d'un infinitif. Il ajoute même à ce propos que ce truc doit devenir *réflexe naturel*. Pour repérer un complément direct du verbe, il pose la question *qui ?* ou *quoi ?*, et la question *qui est-ce qui ?* pour repérer le sujet. À ce propos, lorsque l'on entend les questions des élèves, on comprend qu'ils ne savent pas vraiment où et quand poser ces questions, malgré leur âge et leur niveau scolaire.

La grammaire qu'enseigne Édouard ne peut être qualifiée de rénovée, même s'il lui arrive parfois d'utiliser des termes qui lui sont associés.

Les pratiques d'enseignement grammatical d'Éloïse

Éloïse est une enseignante ayant moins de cinq ans d'expérience. Elle enseigne dans une école publique à des élèves de 13-14 ans (2^e secondaire) dans un groupe régulier. Le temps voué à la grammaire représente 16 % de la totalité de la séquence. Pendant les six cours filmés, l'enseignante traite principalement de la notion de modificateur. Elle fait également un court exposé sur les homophones (*on/ont, sceau/sot/seau*) et donne une dictée.

Comme Éloïse enseigne la notion de modificateur en suivant pas à pas ce qui est exposé dans le manuel utilisé en classe¹⁴, elle emploie la terminologie de la grammaire rénovée du manuel, car elle en fait la lecture avec les élèves. Elle n'utilise pas les manipulations syntaxiques ni le modèle de base, mais mentionne à plusieurs reprises qu'il faut poser la question *comment ?* après le verbe pour trouver le modificateur dans la phrase. Par ailleurs, quand Éloïse traite de certains homophones grammaticaux, on voit que c'est la grammaire traditionnelle qui lui sert d'appui. Elle donne des « trucs » pour savoir comment écrire tel ou tel homophone. Par exemple, elle dit que si on peut remplacer [on] par *Léon*, alors on écrit le [on] sans *t*. Si on peut remplacer le *ont* par *avaient*, alors on lui ajoute un *t*.

¹³ Il s'agit d'une dictée pendant laquelle l'enseignant attire l'attention des élèves sur les problèmes qui se présentent au fur et à mesure. L'enseignant peut rappeler une règle, justifier l'orthographe d'un mot, etc.

¹⁴ Le manuel employé a été approuvé par le Ministère de l'Éducation, la terminologie employée est donc conforme à celle de la grammaire rénovée que l'on trouve dans le programme d'études.

Ainsi, bien qu'elle utilise la métalangue de la grammaire rénovée, Éloïse a des pratiques traditionnelles d'enseignement de la grammaire – en dépit du fait qu'elle enseigne la notion de modificateur rattachée à la rénovation.

Les pratiques d'enseignement grammatical d'Esther

Esther est une enseignante possédant plus de cinq ans d'expérience, qui enseigne dans une école publique à des élèves de 3^e secondaire (14-15 ans) d'un groupe régulier. Contrairement aux quatre autres enseignants, Esther consacre beaucoup de temps à la grammaire : 56 % du temps total de sa séquence où sont enseignées les notions de participe passé, de coordination et de juxtaposition.

Lorsqu'elle enseigne l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*, elle donne une procédure qui revient à repérer l'auxiliaire *avoir* et le participe passé, à poser la question *qui* ou *quoi* pour trouver le complément direct du verbe et à faire l'accord si nécessaire. Elle leur donne également le « truc » de *mordre/mordu* pour savoir si l'on doit écrire l'infinitif ou le participe passé. Par ailleurs, Esther emploie les termes associés à la métalangue de la grammaire rénovée (groupe nominal, complément direct et indirect plutôt que COD ou COI), qui sont ceux de l'ouvrage de la grammaire utilisé en classe. Certes, elle emploie les termes de la grammaire rénovée, mais elle ne l'enseigne pas pour autant, même si elle brandit devant la caméra une grammaire emblématique de ce courant : la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999). Quand elle enseigne la coordination et la juxtaposition, elle n'explique pas vraiment la notion de phrase, celle de groupe ni celle de mécanisme syntaxique de jonction. Elle emploie les termes, mais sans expliquer les mécanismes à étudier. Pourtant, selon le programme d'études actuel, les élèves du 2^e cycle du secondaire doivent « recourir à l'analyse syntaxique pour s'assurer que les phrases et les groupes de mots juxtaposés et coordonnés ont la même fonction grammaticale » (MELS, 2009 : 133). Notons également qu'Esther donne une dictée qui sert à évaluer la connaissance de la notion vue en classe (les participes passés) et pendant laquelle les élèves peuvent consulter leurs notes de cours.

En résumé, Esther accorde beaucoup de temps à l'enseignement grammatical dans cette séquence et elle utilise la métalangue de la grammaire rénovée, mais elle n'en utilise pas les outils et elle n'en adopte pas l'esprit.

QUE RETIRER DE CES DONNÉES ?

Globalement, il ressort que peu de temps est consacré à l'enseignement grammatical, du moins dans quatre classes sur cinq, et que les enseignants observés n'inscrivent pas leur enseignement dans le courant didactique de la grammaire rénovée. Ce qui est enseigné dans les classes relève plutôt de la grammaire traditionnelle, nonobstant l'emploi occasionnel de termes de la grammaire rénovée. Ni l'esprit, ni les démarches, ni les outils de la grammaire nouvelle ne sont convoqués.

Pourtant, si les enseignants filmés ont des pratiques plutôt traditionnelles, les déclarations d'un échantillon statistiquement représentatif des enseignants de français du secondaire au Québec, recueillis en 2008 dans le cadre de la recherche *ÉLEF* (*État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois*), disent tout autre chose : en effet, 75 % des enseignants interrogés estiment enseigner la grammaire rénovée, 41 % des répondants affirment en avoir une excellente maîtrise et 54 % disent en avoir une maîtrise suffisante pour l'enseigner. Et, en ce qui concerne la métalangue, 59 % des enseignants interrogés affirment se conformer systématiquement à la terminologie du programme d'études de 1995 pour l'enseignement de la grammaire de la phrase et du texte ! (Chartrand & Lord, 2010)

Les données exposées dans cet article nous donnent une idée de ce qui se passe en classe. Toutefois, il ne s'agit que de cinq enseignants, aussi ne pouvons-nous pas généraliser en considérant que ces pratiques sont représentatives de celles de l'ensemble des enseignants. De plus, ces enseignants ont été filmés à un moment spécifique de l'année scolaire; par conséquent, nous ne pouvons conclure que tel ou tel enseignant ne fait presque jamais de grammaire en classe. Il s'agit, certes, d'une limite importante de la présente étude. Mais ces résultats nous amènent à nous interroger sur la formation initiale et continue des enseignants de français. Depuis l'implantation de la grammaire rénovée dans les programmes de formation, il y a maintenant 15 ans, les instances responsables de la formation des enseignants ont-elles suffisamment soutenu les enseignants par des formations appropriées sur les contenus et sur les démarches de la grammaire rénovée ainsi que sur les raisons qui ont conduit à un renouvellement de l'enseignement grammatical ? Certainement pas. La plupart des enseignants n'ont pas reçu de formation adéquate (ou alors une formation de quelques heures). Aussi ne pouvait-on pas s'attendre à ce que la grammaire rénovée soit acceptée, adoptée, comprise et mise en application en 2008, à peine une dizaine d'années après le début de son implantation (de 1997 à 2001 pour la première cohorte d'élèves du secondaire). Il n'est donc pas étonnant que les enseignants répondants de l'enquête *ÉLEF* affirment avoir des besoins de formation : 76 % des répondants apprécieraient recevoir une formation sur la grammaire du texte et 72 % désiraient une formation sur la grammaire de la phrase.

Souligons, pour conclure, que cette recherche rejoint par certains aspects celles du GRAFE (Schneuwly et Dolz, 2009) et de Canelas-Trevisi (2009), où l'on constate que près de vingt ans après la rénovation de l'enseignement du français en Suisse romande, on est encore loin de la mise en œuvre du projet des rénovateurs.

Marie-Andrée LORD, doctorante
Suzanne-G. CHARTRAND, professeure
Université Laval, CRIFPE-Laval, Québec

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRUNOT, F. (1922). *L'enseignement de la langue française. Ce qu'il est. Ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*. Paris : Armand Colin.
- CANELAS-TREVISI, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne : Peter Lang.
- CHARTRAND, S.-G. & LORD, M.-A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête *ÉLEF. Québec Français*, n° 156, 66-67.
- CHARTRAND, S.-G. (2004). Pour une culture de la langue à l'école. Dans D. Simard et M. Mellouki (éd.), *L'enseignement : profession intellectuelle* (153-182). Québec : Presses de l'Université Laval.
- CHARTRAND, S.-G., AUBIN, D., BLAIN, R. & SIMARD, CL. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville: GRAFICOR.
- CHARTRAND, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques*. Montréal : Les Éditions logiques.
- CHEVEL, A. (1977). *Histoire de la grammaire française...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- COMBETTES, B. (1982). Grammaire et enseignement du français. *Pratiques*, 33, 3-13.
- DOLZ, J. & SIMARD, CL. (2009). Un questionnement sur les pratiques d'enseignement grammatical. Dans J. Dolz et C. Simard (Éd.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 1-11), Québec : Presses universitaires de l'Université Laval.
- DOLZ, J., RONVEAUX, C. & SCHNEUWLY, B. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Éd.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp.175-190). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- GENEVAY, E. (1996). « S'il vous plaît... invente-moi une grammaire ! ». Dans S.-G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp.53-84). Québec : Les Éditions Logiques.
- GENEVAY, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne/Montréal : L.E.P./ La Chenelière.
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), (2009). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues>
- NADEAU, M. & FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- PARET, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans S.-G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SIMARD, CL. (1996). Examen d'une tradition scolaire: la dictée. Dans S.-G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (359-397). Montréal : Les Éditions Logiques.
- ROULET, E. (1972). *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris : Nathan-Labor.
- TOMASSONE, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris: Delagrave.
- Portail de l'enseignement du français au secondaire à l'adresse suivante :
<http://www.francais-secondaire.fse.ulaval.ca/> textes et séquences didactiques.