

Démarche active de découverte portant sur la
coordination de groupes, de phrases et de phrases
subordonnées avec le coordonnant *et*
(2^e cycle du secondaire) ¹

¹ Séquence didactique réalisée Eve Bourret, Mélanie Morin et Léon Racine à l'hiver 2010.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	3
1. MISE EN SITUATION.....	3
2. OBSERVATION DU PHÉNOMÈNE.....	4
3. MANIPULATION D'ÉNONCÉS ET FORMULATION D'HYPOTHÈSES.....	7
4. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	8
5. FORMULATION DE RÉGULARITÉS.....	13
6. PHASE D'EXERCISATION.....	14
7. RÉINVESTISSEMENT CONTRÔLÉ.....	17
CONCLUSION.....	18
BIBLIOGRAPHIE.....	19
CORPUS.....	21

INTRODUCTION

La coordination de groupes, de phrases et de phrases subordonnées est un phénomène fréquent en français. La maîtrise² des mécanismes de la coordination permet de comprendre et de produire des phrases plus élaborées qui contribuent à assurer l'organisation et la progression du texte. Par exemple, une bonne connaissance du fonctionnement de la coordination évite les répétitions inutiles. L'étude de ce phénomène sera signifiante au deuxième cycle du secondaire³. L'utilisation d'une démarche active de découverte permettra aux élèves de conceptualiser et d'organiser les règles qui régissent la coordination. Dans le but d'orienter l'observation vers les mécanismes de la coordination plutôt que vers la valeur des coordonnants, le travail se limitera à l'étude de la coordination avec le coordonnant *et*⁴. Au terme de la séquence, les élèves pourront progressivement réinvestir leurs découvertes avec d'autres coordonnants. À l'aide d'un corpus de trois textes de genre encyclopédique dont un est trafiqué, les élèves seront amenés à dégager les caractéristiques spécifiques de la coordination.

1. MISE EN SITUATION

L'enseignant doit faire prendre conscience aux élèves de la pertinence de traiter le phénomène de la coordination. Pour ce faire, il les questionne et leur donne des pistes de réflexion afin de les amener à réactiver leurs connaissances et à verbaliser leurs représentations. Il leur pose les questions suivantes : Que savez-vous de la coordination? Y a-t-il des règles ou des lois qui régissent la coordination? Quelles sont-elles? Il leur présente ensuite des extraits de textes qu'ils ont produits à d'autres moments. Ensemble, ils repèrent ce qui leur semble être des erreurs de coordination.

² Ce texte adopte les rectifications orthographiques approuvées par l'Académie française en 1990.

³ Suzanne-G. Chartrand, « Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois », dans *Québec français*, numéro hors série (2008), p. 33.

⁴ « Et, [est] la plus fréquente des conjonctions de coordination française » selon Riegel, Pellat et Rioul dans la *Grammaire méthodique du français*.

Toutefois, il y a de fortes chances que les élèves ne puissent pas les expliquer. L'enseignant leur propose d'analyser le phénomène en contexte dans le but d'en comprendre les mécanismes et d'être capable de justifier les erreurs de coordination.

2. OBSERVATION DU PHÉNOMÈNE

L'objectif de cette étape est d'observer le fonctionnement général du phénomène à l'étude dans un texte de genre encyclopédique. L'enseignant invite les élèves à faire abstraction de leurs connaissances sur le sujet afin d'éviter les conclusions hâtives. Dans corpus A intitulé *L'art d'aujourd'hui*⁵ (cf. p. suivante), les élèves doivent restreindre leurs observations en se concentrant sur les éléments coordonnés avec le coordonnant *et* : ils devront l'encadrer et souligner les unités qu'il coordonne. L'enseignant justifie cette consigne en leur précisant que ce coordonnant est le plus fréquemment utilisé. Ils analyseront ensuite ces unités en donnant leurs fonctions et en justifiant leurs réponses à l'aide des manipulations syntaxiques. Il est important que les élèves manipulent réellement les énoncés sans se restreindre à une simple description. Il est à noter que les élèves auront été préalablement entraînés à identifier les fonctions en utilisant les manipulations syntaxiques. L'enseignant demande aux élèves de se placer en équipe de trois et de compléter le tableau qu'il leur remet. À la suite de ce travail, les élèves énonceront des constats pour ensuite formuler des hypothèses.

Corpus A

Légende

Le coordonnant *et* : en rouge

Les unités coordonnées : en vert

⁵ Larousse, *encyclopédie des jeunes : histoire de l'art*, Paris, 1998, p. 86.

L'art d'aujourd'hui

Pop art et société de consommation

Alors que les reconstructions de l'après-guerre s'achèvent, le monde assiste au triomphe économique des États-Unis. On a décrit souvent la société américaine de l'époque – faite (1) **pour des hommes qui vendent** et (1) **d'autres qui achètent** – sous le nom de « société de consommation ». (2) **Le modèle de cette société se répand bientôt dans les pays riches,** (3) **en Europe de l'Ouest** et (3) **au Japon,** et (2) **constitue un sujet d'étude pour les artistes.** Ainsi, sous le nom de « pop art » (pour *popular art*, « art populaire »), on regroupe les œuvres d'artistes (4) **européens** et (4) **américains** qui s'intéressent, autour de 1960, à des objets du monde moderne : la voiture, la bande dessinée, les photographies de magazines, les vedettes de la chanson ou du cinéma.

Le mouvement pop naît en Angleterre mais ses développements les plus importants ont lieu aux États-Unis. C'est là qu'**Andy Warhol** (1928-1987) utilise, dans des peintures, certaines techniques caractéristiques de la société de consommation, comme la publicité ou la production d'objets en série.

Il montre que l'œuvre d'art peut devenir une marchandise comme une autre, mais il souligne aussi que la reproduction des images entraîne (5) **une usure** et (5) **une simplification,** qui finit par détruire les choses ou les personnes que ces images représentent. (6) **La multiplication** et (6) **l'abondance,** qui sont des signes de richesse, deviennent angoissantes.

Tableau des observations

	Unités coordonnées		Groupes, phrases ou phrases subordonnées	Fonctions des unités coordonnées	Justification de la fonction par des manipulations syntaxiques
1	1. <i>pour des hommes qui vendent</i>	2. <i>[pour] d'autres qui achètent</i>	1. Groupe 2. Groupe	1. Complément de l'adjectif <i>faite</i> 2. Complément de l'adjectif <i>faite</i>	Le complément est situé à la droite de l'adjectif et on ne peut effacer ce dernier, ce qui montre que le complément est dépendant de l'adjectif.
2	1. <i>Le modèle de</i>	2. <i>constitue un sujet</i>	1. Phrase 2. Phrase	La P n'a pas de fonction	-

	Unités coordonnées		Groupes, phrases ou phrases subordonnées	Fonctions des unités coordonnées	Justification de la fonction par des manipulations syntaxiques
	<i>cette société se répand [...] au Japon</i>	<i>d'étude pour les artistes</i>		<i>puisque'elle est une unité syntaxique autonome⁶.</i>	
3	<i>1. en Europe de l'Ouest</i>	<i>2. au Japon</i>	<i>1. Groupe 2. Groupe</i>	<i>1. Complément du nom pays 2. Complément du nom pays</i>	<i>Le complément est situé à la droite du nom et on ne peut effacer ce dernier, ce qui montre que le complément est dépendant du nom.</i>
4	<i>1. européens</i>	<i>2. américains</i>	<i>1. Groupe 2. Groupe</i>	<i>1. Complément du nom artistes 2. Complément du nom artistes</i>	<i>Le complément est situé à la droite du nom et on ne peut effacer ce dernier, ce qui montre que le complément est dépendant du nom.</i>
5	<i>1. une usure</i>	<i>2. une simplification [...] représentent</i>	<i>1. Groupe 2. Groupe</i>	<i>1. CD du verbe entraîne 2. CD du verbe entraîne</i>	<i>- Le complément dépend du verbe : il est situé à la droite de ce dernier, est construit sans préposition, peut être pronominalisé (par <i>cela</i>), peut être encadré par <i>ce...que</i> et ne peut être déplacé à l'extérieur du GV.</i>
6	<i>1. la multiplication</i>	<i>2. l'abondance</i>	<i>1. Groupe 2. Groupe</i>	<i>1. Sujet de P 2. Sujet de P</i>	<i>Il peut être encadré par <i>c'est... qui</i>.</i>

⁶ Les élèves s'interrogent sur les fonctions possibles d'une P. Après que les élèves aient complété le tableau, l'enseignant leur confirme que la P n'a pas de fonction : elle est une unité syntaxique autonome.

Constats des observations :

- On peut coordonner des groupes. (5/6)
- On peut coordonner des P. (1/6)
- Les groupes coordonnés ont la même fonction⁷. (6/6)

3. MANIPULATION D'ÉNONCÉS ET FORMULATION D'HYPOTHÈSES

Après avoir relevé certains constats à l'aide du tableau, l'enseignant propose aux élèves d'étudier le phénomène à l'aide d'un autre outil, soit une représentation schématique appelée « arbres ». « Cette schématisation, tout à fait légitime en classe parce qu'elle peut aider l'élève à se construire une représentation de la phrase, doit cependant se faire avec modération, en évitant soigneusement le schéma compliqué » (Gobbe, 1980)⁸.

Exemples d'arbres :



La décomposition de phrases en « arbres » permet aux élèves de visualiser que toutes les unités coordonnées qui ont la même fonction sont aussi de même niveau

⁷ Un autre outil d'observation sera présenté à l'étape suivante. Il permettra aux élèves de découvrir que tout ce qui a la même fonction est nécessairement de même niveau syntaxique.

⁸ Marie-Christine Paret, « Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Logiques, Montréal, 1996, p.126.

syntactique. L'enseignant demande aux élèves de faire le travail sur quelques autres phrases du corpus afin de confirmer que ce phénomène est généralisable. Les élèves précisent un de leurs constats :

- Les unités coordonnées ont la même fonction et sont donc de même niveau syntaxique. (6/6)

En grand groupe, l'enseignant demande aux élèves, à la lumière de leurs constats, d'émettre des hypothèses et de les justifier. Il les écrit au tableau. Seules les hypothèses faisant l'objet d'un consensus seront retenues pour la prochaine étape.

Exemples d'hypothèses pouvant être formulées par les élèves :

- Seules les unités de même fonction peuvent être coordonnées, car elles sont de même niveau syntaxique.
- On peut coordonner des groupes avec des groupes et des P avec des P.

4. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

L'enseignant invite les élèves à refaire la démarche effectuée lors de l'étape d'observation à l'aide d'un recueil de textes regroupant des cas de coordination plus nombreux et plus variés. Les élèves recueillent leurs observations dans un tableau à partir duquel ils vérifient leurs hypothèses en manipulant les différents énoncés.

Corpus B⁹

Légende

Le coordonnant *et* : en rouge

Les unités coordonnées : en vert

⁹ Encore une fois, le texte est présenté aux élèves sans le marquage de couleur.

Des artistes célèbres

Henri de Toulouse-Lautrec¹⁰

Singulière histoire que celle de Henri de Toulouse-Lautrec (1864-1901). Né dans l'une des plus anciennes familles aristocratiques de France – ses ancêtres sont les comtes de Toulouse –, il eut à souffrir toute sa vie des conséquences d'un accident (1) **survenu pendant son enfance** et (1) **qui fit de lui un nain**. Plus tard, de santé fragile, il souffrit (2) **de syphilis** et (2) **d'alcoolisme**.

Cependant, grâce à son humour comme à son énergie, il parvint à produire une œuvre exceptionnelle. Nul autre peintre, à l'époque, ne fut plus sollicité pour dessiner des affiches. La passion de Toulouse-Lautrec pour la vie (3) **des théâtres** et (3) **des cabarets**, pour les acteurs qui y travaillaient comme pour les spectateurs qui venaient s'y distraire est contemporaine de la mise au point d'une nouvelle technique d'impression rapide (4) **des programmes** et (4) **des affiches de spectacles**. Ces affiches lithographiques furent très rapidement considérées par les collectionneurs comme des œuvres d'art au même titre que toutes les autres estampes.

James Rosenquist¹¹

Le premier travail de James Rosenquist a été de peindre des affiches géantes pour les agences publicitaires puis, à New York, pour les théâtres. Il lui arrivait de travailler à la décoration des grands magasins. Dans ses tableaux, Rosenquist utilise le style (5) **des affiches** et (5) **des panneaux**, avec de grandes images (6) **claires** et (6) **colorées**. Il reprend quelques fois des éléments, qu'il assemble dans des compositions insolites. Ce sont donc des images qui font appel à la réflexion de celui (7) **qui les regarde** et (7) **qui doit en découvrir le sens**.

Vincent Van Gogh¹²

(8) **Vincent Van Gogh (1853-1890) arrive à Paris en 1886, et¹³ (8) il retrouve son frère Théo, marchand d'art. (9) Jusqu'alors, il a essentiellement peint en Hollande et (9) a été, pendant quelques semaines, élève à l'école des beaux-arts d'Anvers.** Son œuvre est alors obscure, sombre, sans aucune des couleurs puissantes auxquelles son nom est maintenant associé. Théo entretenait des relations amicales avec plusieurs des peintres du groupe impressionniste, comme avec d'autres jeunes artistes. Parmi eux, Pissarro, Émile Bernard, Paul Gauguin. Quelques semaines après son arrivée, Vincent partageait (10) **leurs soucis** et (10) **leurs ambitions**. Sa palette changea du tout au tout. (11) **Peu à peu, il osa aborder la diversité des couleurs et (11) fit siens les sujets de la vie moderne, les boulevards, les restaurants, les personnages du peuple de Paris.**

¹⁰ Colins Wiggins en association avec The Art Institute of Chicago, *Après l'impressionnisme*, Italie, Gallimard, 1993, p. 34.

	Unités coordonnées		Groupes, phrases ou phrases subordonnées	Fonctions des unités coordonnées	Justification de la fonction par des manipulations syntaxiques
1	1. <i>survenu pendant son enfance</i>	2. <i>qui fit de lui un nain</i>	1. Groupe 2. Phrase subordonnée	1. compl. du nom <i>accident</i> 2. compl. du nom <i>accident</i>	Le complément est situé à la droite du nom et on ne peut effacer ce dernier, ce qui montre que le complément est dépendant du nom.
2	1. <i>de syphilis</i>	2. <i>d'alcoolisme</i>	1. Groupe 2. Groupe	1. CI du verbe <i>souffrit</i> 2. CI du verbe <i>souffrit</i>	- Le complément dépend du verbe : il est situé à sa droite, est construit avec une préposition, peut être pronominalisé (par <i>en</i>) et peut être encadré par <i>c'est... que</i> .
3	1. <i>des théâtres</i>	2. <i>des cabarets</i>	1. Groupe 2. Groupe	1. compl. du nom <i>vie</i> 2. compl. du nom <i>vie</i>	Le complément est situé à la droite du nom et on ne peut effacer ce dernier, ce qui montre que le complément est dépendant du nom.
4	1. <i>des programmes</i>	2. <i>des affiches de spectacles</i>	1. Groupe 2. Groupe	1. compl. du nom <i>impression</i> 2. compl. du nom <i>impression</i>	Le complément est situé à la droite du nom et on ne peut effacer ce dernier, ce qui montre que le complément est dépendant du nom.
5	1. <i>des affiches</i>	2. <i>des panneaux</i>	1. Groupe 2. Groupe	1. compl. du nom <i>style</i> 2. compl. du	Le complément est situé à la droite du nom et on ne peut

¹¹ Linda Boiton, *Découvrons l'art : le pop art*, Montréal, École active, 2000, p. 18.

¹² *Op. cit.*, Colins Wiggins, p. 18.

¹³ Le cas de la virgule devant *et* pourra être analysé dans un autre contexte. Pour l'instant, l'enseignant ne fait que sensibiliser les élèves à ce phénomène.

	Unités coordonnées		Groupes, phrases ou phrases subordonnées	Fonctions des unités coordonnées	Justification de la fonction par des manipulations syntaxiques
				nom <i>style</i>	effacer ce dernier, ce qui montre que le complément est dépendant du nom.
6	1. <i>claires</i>	2. <i>colorées</i>	1. Groupe 2. Groupe	1. compl. du nom <i>images</i> 2. compl. du nom <i>images</i>	Le complément est situé à la droite du nom et on ne peut effacer ce dernier, ce qui montre que le complément est dépendant du nom.
7	1. <i>qui les regarde</i>	2. <i>qui doit en découvrir le sens</i>	1. Phrase subordonnée 2. Phrase subordonnée	1. compl. du pronom <i>celui</i> 2. compl. du pronom <i>celui</i>	Le pronom <i>celui</i> requiert obligatoirement un complément et celui-ci est situé à sa droite.
8	1. <i>Vincent Van Gogh (1853-1890) arrive à Paris en février 1886</i>	2. <i>il retrouve son frère Théo, marchand d'art</i>	1. P 2. P	La P n'a pas de fonction puisqu'elle est une unité syntaxique autonome.	-
9	1. <i>Jusqu'alors, il a essentiellement peint en Hollande</i>	2. <i>a été, pendant quelques semaines, élève à l'école des beaux-arts d'Anvers</i>	1. P 2. P	La P n'a pas de fonction puisqu'elle est une unité syntaxique autonome.	-
10	1. <i>leurs soucis</i>	2. <i>leurs ambitions</i>	1. Groupe 2. Groupe	1. CD du verbe <i>partageaient</i> 2. CD du verbe <i>partageaient</i>	Le complément dépend du verbe : il est situé à la droite de ce dernier, est construit sans préposition, peut être pronominalisé, peut

	Unités coordonnées		Groupes, phrases ou phrases subordonnées	Fonctions des unités coordonnées	Justification de la fonction par des manipulations syntaxiques
					être encadré par <i>ce... que</i> et ne peut être déplacé à l'extérieur du GV.
	Unités coordonnées		Groupes, phrases ou phrases subordonnées	Fonctions des unités coordonnées	Justification de la fonction par des manipulations syntaxiques
1	1. <i>Peu à peu,</i>	2. <i>fit siens</i>	1. P	La P n'a pas de fonction puisqu'elle est une unité syntaxique autonome.	-
1	<i>il osa aborder la diversité des couleurs</i>	<i>les sujets de la vie moderne, les boulevards, les restaurants, les personnages du peuple de Paris</i>	2. P		

Constats des observations :

- On peut coordonner des groupes. (6/11)
- On peut coordonner des phrases. (3/11)
- On peut coordonner des phrases subordonnées. (1/11)
- On peut coordonner des groupes avec des phrases subordonnées. (1/11)
- Les groupes et les phrases subordonnées coordonnés sont de même fonction, donc de même niveau syntaxique. (11/11)

Hypothèses:

- Coordinations d'unités possibles: G+G / G+Sub. / Sub.+Sub. / P+P
- Seules les unités de même fonction peuvent être coordonnées, car elles sont de même niveau syntaxique.

5. FORMULATION DE RÉGULARITÉS

À la lumière de leurs observations et de leurs réflexions, les élèves devraient avoir une représentation assez juste des mécanismes de la coordination. L'enseignant les invite alors à mettre en commun leurs hypothèses en les comparant avec celles des autres équipes de la classe. La discussion en plénière qui s'ensuit contribue à consolider et à préciser les hypothèses de l'ensemble des équipes. L'enseignant rappelle aux élèves qu'il est important de vérifier ce que l'on avance à l'aide de plusieurs sources fiables. Des ouvrages de référence comme *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*¹⁴ et *Ouvrir la grammaire*¹⁵ sont consultés. En comparant les informations relevées dans les grammaires avec leurs hypothèses, les élèves seront en mesure d'établir les lois et les règles de la coordination et de mieux en comprendre le fonctionnement.

Rem. : Il est important, à ce point, de faire remarquer aux élèves que les mécanismes observés ne s'appliquent pas qu'à la coordination avec le coordonnant *et*. L'enseignant leur dit qu'il s'agit de phénomènes syntaxiques généralisables, mais que le choix du coordonnant varie selon sa valeur. Cette notion pourra être vue à un autre moment.

Règles et lois formulées par les élèves :

- La coordination est la jonction d'unités de même fonction, donc de même niveau syntaxique.
- On peut coordonner des groupes, des phrases subordonnées et des P.

¹⁴ Suzanne-G. Chartrand, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, GRAFICOR, 1999, p. 228-238.

¹⁵ Éric Genevay, *Ouvrir la grammaire*, Lausanne, Chenelière, 1994, p. 111-112.

6. PHASE D'EXERCISATION

Une phase plus ou moins longue d'exercisation est nécessaire pour consolider les nouvelles connaissances, les mettre à l'épreuve et développer des automatismes sur le plan du raisonnement ainsi que des procédures de résolution des problèmes¹⁶. Pour ce faire, l'enseignant remet aux élèves, toujours en équipe de trois, un texte exempt de certains cas de coordination avec *et*.

Corpus C

L'Égypte ancienne¹⁷

L'art égyptien ne change guère au fil des millénaires. Dans des scènes de culte religieux, dans des portraits et dans l'évocation de la vie quotidienne, les hommes s'inquiètent de la mort. Les hommes interrogent les dieux.

La vie après la mort

La vie des Égyptiens semble consacrée à préparer leur mort – ou au moins à préparer la mort des hauts personnages. La vie des Égyptiens semble consacrée à préparer leur mort – ou au moins à préparer la mort du pharaon. D'après la religion égyptienne, le corps se divise en deux parties au moment de la mort, le ka et le ba. Le ka rassemble les forces physiques de la personne morte. Le ka reste prisonnier à l'intérieur de son corps. On protège donc ce corps en le momifiant, c'est-à-dire en l'entourant de bandelettes. On le place dans un sarcophage (cercueil en pierre ou en or incrusté de pierres précieuses). On continue à le nourrir en lui apportant des offrandes. On continue à le nourrir en peignant sur les murs des scènes de récolte. On continue à le nourrir en peignant sur les murs des scènes de pêche. On continue à le nourrir en peignant sur les murs des scènes de chasse. Le ba est en quelque sorte « l'esprit » de la personne morte. Il s'échappe du corps. Il va s'installer dans n'importe quelle représentation de la personne morte, pour lui permettre de revivre.

À la suite d'une première lecture, l'enseignant suscite la discussion en grand groupe en posant les questions suivantes : Que remarquez-vous? Ce texte est-il acceptable? Pourrait-il être publié dans une revue scientifique ou historique sérieuse? Comment

¹⁶ Suzanne-G. Chartrand, « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Logiques, Montréal, 1996, p. 206.

¹⁷ Texte trafiqué tiré de Larousse, *encyclopédie des jeunes : histoire de l'art*, Paris, 1998, p. 20.

pourrait-on l'améliorer? Au fur et à mesure que la discussion progresse, les élèves constatent que le texte n'est pas adéquat parce que plusieurs éléments se répètent. Ensemble, ils déterminent le travail qu'ils ont à faire pour améliorer le texte. L'enseignant écrit au tableau une version définitive des consignes proposées.

Exemples de consignes formulées par les élèves :

1. Réécrire le texte en coordonnant un maximum d'unités avec le coordonnant *et*¹⁸.
2. Identifier les coordinations en encadrant le coordonnant et en soulignant les unités coordonnées¹⁹.
3. Préciser s'il s'agit de coordination de groupes, de phrases subordonnées ou de phrases.
4. Justifier les coordinations en laissant des traces des manipulations et en se référant aux régularités et aux lois découvertes précédemment.

Corrigé (exemple de texte et de justifications attendus des élèves)

L'Égypte ancienne²⁰

L'art égyptien ne change guère au fil des millénaires. Dans des scènes de culte religieux, (1) dans des portraits et (1) dans l'évocation de la vie quotidienne, (2) les hommes s'inquiètent de la mort et (2) interrogent les dieux.

La vie après la mort

La vie des Égyptiens semble consacrée à préparer leur mort – ou au moins à préparer

¹⁸ Pour les cas d'énumération, nous nous attendons à ce que les élèves substituent les *et* répétitifs par des virgules.

¹⁹ Il pourrait aussi être intéressant de demander aux élèves d'identifier la fonction des groupes à coordonner avant qu'ils ne composent le texte amélioré.

²⁰ Larousse, *encyclopédie des jeunes : histoire de l'art*, Paris, 1998, p. 20.

la mort (3) des hauts personnages et (3) du pharaon. D'après la religion égyptienne, le corps se divise en deux parties au moment de la mort, (4) le ka et (4) le ba. (5) Le ka rassemble les forces physiques de la personne morte et (5) reste prisonnier à l'intérieur de son corps. On protège donc ce corps en le momifiant, c'est-à-dire en l'entourant de bandelettes. (6) On le place dans un sarcophage (cercueil en pierre ou en or incrusté de pierres précieuses), et (6) on continue à le nourrir (7) en lui apportant des offrandes et (7) en peignant sur les murs des scènes (8) de récolte, (8) de pêche et (8) de chasse. Le ba est en quelque sorte « l'esprit » de la personne morte. (9) Il s'échappe du corps et (9) va s'installer dans n'importe quelle représentation de la personne morte, pour lui permettre de revivre.

Exemples de justifications des unités coordonnées

	Unités coordonnées		Groupes, phrases ou phrases subordonnées
1	1. <i>dans des portraits</i>	2. <i>dans l'évocation de la vie quotidienne</i>	1. Groupe 2. Groupe
2	1. <i>les hommes s'inquiètent de la mort</i>	2. <i>[les hommes] interrogent les dieux</i>	1. Phrase 2. Phrase
3	1. <i>des hauts personnages</i>	2. <i>du pharaon</i>	1. Groupe 2. Groupe
4	1. <i>le ka</i>	2. <i>le ba</i>	1. Groupe 2. Groupe
5	1. <i>le ka rassemble les forces psychiques de la personne morte</i>	2. <i>[le ka] reste prisonnier à l'intérieur</i>	1. Phrase 2. Phrase
6	1. <i>On le place dans un sarcophage (cercueil en pierre ou en or incrusté de pierres précieuses)</i>	2. <i>on continue à le nourrir</i>	1. Phrase 2. Phrase
7	1. <i>en lui apportant des offrandes</i>	2. <i>en peignant sur les murs des scènes</i>	1. Groupe 2. Groupe
8	1. <i>de récoltes</i>	2. <i>de pêche</i> 3. <i>de chasse</i>	1. Groupe 2. Groupe 3. Groupe
9	1. <i>Il s'échappe du corps</i>	2. <i>[Il] va s'installer dans n'importe quelle représentation de la personne morte</i>	1. Phrase 2. Phrase

L'enseignant fait un retour après la modification du texte et demande aux élèves en quoi il s'est amélioré. Ils constatent que le texte est plus succinct et précis, et prennent conscience qu'une bonne maîtrise de la coordination améliore la progression et l'organisation de l'information dans un texte.

7. RÉINVESTISSEMENT CONTRÔLÉ

Afin de s'assurer d'avoir bien compris les mécanismes de la coordination, les élèves sont invités à transférer leurs acquis dans d'autres contextes, soit dans une activité d'écriture et dans une activité de lecture. Pour ce faire, avec l'aide de l'enseignant, ils doivent décontextualiser leurs nouvelles connaissances afin de pouvoir les recontextualiser.

Activité d'écriture

L'enseignant présente la consigne suivante :

Dans un texte d'environ 300 mots, rédigez un texte de genre encyclopédique portant sur la vie de votre artiste favori. Votre texte devra contenir un minimum de dix coordinations avec le coordonnant *et*. Il devra comporter des coordinations de P, de groupes et de phrases subordonnées.

Les élèves seront ainsi en mesure de réinvestir leurs connaissances sur le sujet dans un contexte où ils doivent *faire particulièrement attention à l'utilisation du phénomène qu'[ils] [viennent] d'étudier*²¹.

Activité de lecture

Lors d'activités de lecture dans des contextes différents, l'enseignant attire l'attention des élèves sur des cas de coordination variés. Il les interroge et les amène à réfléchir

²¹ Suzanne-G. Chartrand, « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Logiques, Montréal, 1996, p. 207.

sur les unités syntaxiques de mêmes niveaux. Ce genre d'activité permettra aux élèves d'analyser les différentes réalisations de la coordination, ce qui développera leurs habiletés en compréhension de lecture.

CONCLUSION

L'élaboration d'une démarche active de découverte en grammaire permet à l'enseignant et à ses élèves d'observer la langue en contexte dans le but de la conceptualiser et d'en comprendre le fonctionnement. À partir d'un corpus de textes de même genre, une telle démarche renforce chez les élèves la conception de la langue comme un système régulé, organisé et hiérarchisé. Par opposition à un enseignement magistral traditionnel, une DADD implique activement les élèves dans la construction de leurs savoirs et contribue à les rendre autonomes en lecture et en écriture. Par contre, une telle démarche requiert beaucoup de temps, d'implication et de motivation de la part des élèves et de l'enseignant. Il va sans dire que l'enseignant doit avoir une compréhension solide de la notion étudiée puisqu'il doit travailler sans filet. Le choix de la DADD pour l'enseignement d'une notion telle que la coordination de groupes, de phrases et de phrases subordonnées avec le coordonnant *et* s'avère pertinent puisque cette démarche permet d'observer les mécanismes tout en ciblant les régularités. La coordination étant une notion complexe en grammaire, il nous apparaissait essentiel de cibler l'étude de lois fondamentales dans le but envisageable de réinvestir ces acquis dans l'analyse d'autres aspects liés à la coordination, comme les valeurs des coordonnants.

BIBLIOGRAPHIE

Corpus

BOITON, Linda, *Découvrons l'art : le pop art*, Montréal, École active, 2000, p. 18.

Encyclopédie des jeunes, histoire de l'art, Paris, Larousse, 1998, p. 20-86.

WIGGINS, Colin en association avec The Art Institute of Chicago, *Après l'impressionnisme*, Italie, Gallimard, 1993, p. 18-34.

Grammaires

CHARTRAND, Suzanne-G., Denis AUBIN, Raymond BLAIN et Claude SIMARD, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graphicor, 1999, ch. 23, p. 228 à 234.

GENEVAY, Éric, *Ouvrir la grammaire*, Lausanne, Édition Loisirs et Pédagogie, 1994, p. 111-112.

GREVISSE, M et A. GOOSSE, *Le bon usage (13^e édition)*, Paris, Duculot, 1993, ch. 3, p.363 à 386 et ch. 9, p. 1542.

GOBBE, Roger et Michel TORDOIR, *Grammaire française*, St-Laurent, Éditions du Trécaré, 1986, p. 59 à 64-122 à 133.

RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994, p. 519 à 527.

Manuels européens

COMBETTES, B., J. FRESSON et G. TOMASSONNE, *Bâtir une grammaire 5^e, Manuel de l'élève*, Paris, Delagrave, 1977, p. 184 à 191.

COMBETTES, B., J. FRESSON et G. TOMASSONNE, *Bâtir une grammaire 6^e, 5^e, Guide pédagogique*, Paris, Delagrave, 1977, p. 183 à 187.

Articles didactiques consultés

CHARTRAND, Suzanne-G., « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Paris, Logiques, 1995, p. 197-223.

CHARTRAND, Suzanne-G., « Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte », dans *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

CHARTRAND, Suzanne-G., « Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe », dans *Québec français*, n° 129 (printemps 2003), p. 73-76.

GENEVAY, Éric, « S'il vous plait... invente-moi une grammaire! », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Paris, Logiques, 1995, p. 53-84.

PARET, Marie-Christine, « Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Logiques, Montréal, 1996, p. 126.

CORPUS
CORPUS A

L'art d'aujourd'hui
POP ART ET SOCIÉTÉ DE CONSOMMATION

Alors que les reconstructions de l'après-guerre s'achèvent, le monde assiste au triomphe économique des États-Unis. On a décrit souvent la société américaine de l'époque – faite pour des hommes qui vendent et d'autres qui achètent – sous le nom de « société de consommation ». Le modèle de cette société se répand bientôt dans les pays riches, en Europe de l'Ouest et au Japon, et constitue un sujet d'étude pour les artistes. Ainsi, sous le nom de « pop art » (pour *popular art*, « art populaire »), on regroupe les œuvres d'artistes européens et américains qui s'intéressent, autour de 1960, à des objets du monde moderne : la voiture, la bande dessinée, les photographies de magazines, les vedettes de la chanson ou du cinéma.

Le mouvement pop naît en Angleterre mais ses développements les plus importants ont lieu aux États-Unis. C'est là qu'**Andy Warhol** (1928-1987) utilise, dans des peintures, certaines techniques caractéristiques de la société de consommation, comme la publicité ou la production d'objets en série.

Il montre que l'œuvre d'art peut devenir une marchandise comme une autre, mais il souligne aussi que la reproduction des images entraîne une usure et une simplification, qui finit par détruire les choses ou les personnes que ces images représentent. La multiplication et l'abondance, qui sont des signes de richesse, deviennent angoissantes.

Larousse, *encyclopédie des jeunes : histoire de l'art*, Paris, 1998, p. 86.

CORPUS B

DES ARTISTES CÉLÈBRES

Henri de Toulouse-Lautrec

Singulière histoire que celle de Henri de Toulouse-Lautrec (1864-1901). Né dans l'une des plus anciennes familles aristocratiques de France – ses ancêtres sont les comtes de Toulouse –, il eut à souffrir toute sa vie des conséquences d'un accident survenu pendant son enfance et qui fit de lui un nain. Plus tard, de santé fragile, il souffrit de syphilis et d'alcoolisme.

Cependant, grâce à son humour comme à son énergie, il parvint à produire une œuvre exceptionnelle. Nul autre peintre, à l'époque, ne fut plus sollicité pour dessiner des affiches. La passion de Toulouse-Lautrec pour la vie des théâtres et des cabarets, pour les acteurs qui y travaillaient comme pour les spectateurs qui venaient s'y distraire est contemporaine de la mise au point d'une nouvelle technique d'impression rapide des programmes et des affiches de spectacles. Ces affiches lithographiques furent très rapidement considérées par les collectionneurs comme des œuvres d'art au même titre que toutes les autres estampes.

Colin Wiggins en association avec The Art Institute of Chicago, *Après l'impressionnisme*, Italie, Gallimard, 1993, p. 34.

James Rosenquist

Le premier travail de James Rosenquist a été de peindre des affiches géantes pour les agences publicitaires puis, à New York, pour les théâtres. Il lui arrivait de travailler à la décoration des grands magasins. Dans ses tableaux, Rosenquist utilise le style des affiches et des panneaux, avec de grandes images claires et colorées. Il reprend quelques fois des éléments, qu'il assemble dans des compositions insolites. Ce sont donc des images qui font appel à la réflexion de celui qui les regarde et qui doit en découvrir le sens.

Linda Boitin, *Découvrons l'art : le pop art*, Montréal, École active, 2000, p. 18.

CORPUS B

DES ARTISTES CÉLÈBRES (SUITE)

Vincent Van Gogh

Vincent Van Gogh (1853-1890) arrive à Paris en 1886, et il retrouve son frère Théo, marchand d'art. Jusqu'alors, il a essentiellement peint en Hollande et a été, pendant quelques semaines, élève à l'école des beaux-arts d'Anvers. Son œuvre est alors obscure, sombre, sans aucune des couleurs puissantes auxquelles son nom est maintenant associé. Théo entretenait des relations amicales avec plusieurs des peintres du groupe impressionniste, comme avec d'autres jeunes artistes. Parmi eux, Pissarro, Émile Bernard, Paul Gauguin. Quelques semaines après son arrivée, Vincent partageait leurs soucis et leurs ambitions. Sa palette changea du tout au tout. Peu à peu, il osa aborder la diversité des couleurs et fit siens les sujets de la vie moderne, les boulevards, les restaurants, les personnages du peuple de Paris.

Colin Wiggins en association avec The Art Institute of Chicago, *Après l'impressionnisme*, Italie, Gallimard, 1993, p. 18.

CORPUS C

L'ÉGYPTE ANCIENNE

L'art égyptien ne change guère au fil des millénaires. Dans des scènes de culte religieux, dans des portraits et dans l'évocation de la vie quotidienne, les hommes s'inquiètent de la mort. Les hommes interrogent les dieux.

La vie après la mort

La vie des Égyptiens semble consacrée à préparer leur mort – ou au moins à préparer la mort des hauts personnages. La vie des Égyptiens semble consacrée à préparer leur mort – ou au moins à préparer la mort du pharaon. D'après la religion égyptienne, le corps se divise en deux parties au moment de la mort, le ka et le ba. Le ka rassemble les forces physiques de la personne morte. Le ka reste prisonnier à l'intérieur de son corps. On protège donc ce corps en le momifiant, c'est-à-dire en l'entourant de bandelettes. On le place dans un sarcophage (cercueil en pierre ou en or incrusté de pierres précieuses). On continue à le nourrir en lui apportant des offrandes. On continue à le nourrir en peignant sur les murs des scènes de récolte. On continue à le nourrir en peignant sur les murs des scènes de pêche. On continue à le nourrir en peignant sur les murs des scènes de chasse. Le ba est en quelque sorte « l'esprit » de la personne morte. Il s'échappe du corps. Il va s'installer dans n'importe quelle représentation de la personne morte, pour lui permettre de revivre.

Encyclopédie des jeunes, histoire de l'art, Paris, Larousse, 1998, p. 20.