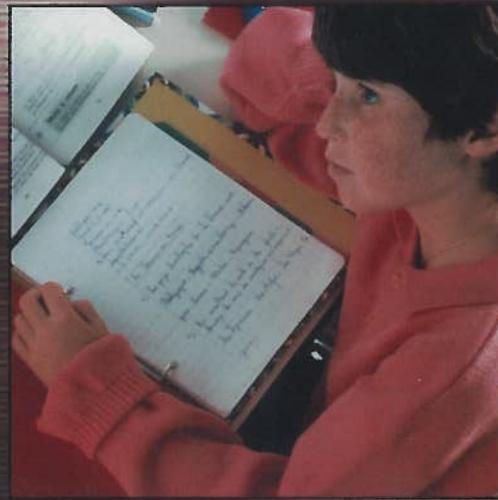


Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand

POUR UN NOUVEL ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

NOUVELLE
ÉDITION
REVUE ET
AUGMENTÉE



Les Éditions
LOGIQUES

**Nouvelles démarches
pour l'apprentissage
de la grammaire**

Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte¹

Suzanne-G. Chartrand

INTRODUCTION

Une authentique rénovation de l'enseignement ne peut faire fi du rôle de l'élève dans la construction de ses connaissances. Depuis longtemps déjà, pédagogues et didacticiens préconisent un enseignement qui part des connaissances et des capacités des élèves et les développe par la proposition de nouveaux cas-problèmes à résoudre (Brunot, 1922). L'apprentissage se réalise alors à travers un ensemble structuré, varié et dynamique d'activités soigneusement choisies qui font appel à la participation active et consciente des élèves. C'est ce processus que nous appelons une démarche active. L'enseignant ou l'enseignante intervient à titre d'organisateur, d'entraîneur et de médiateur entre les connaissances à acquérir et l'élève (Tardif, 1992). Il guide la démarche afin que les élèves s'approprient de nouveaux savoirs et savoir-faire.

À la fin des années quatre-vingt, nous avons expérimenté dans des classes du secondaire une démarche active d'enseignement grammatical inspirée du matériel didactique de Combettes,

1. Ce texte a été entièrement revu à la suite des commentaires reçus et de son expérimentation par des enseignants et des futurs enseignants; je remercie vivement les personnes qui m'ont fait part de leurs critiques et suggestions, plus particulièrement mesdames Rita Doucet-Dore et Dominique Fortier; pour une présentation sommaire de cette démarche, voir Chartrand, 1996.

Fresson et Tomassonne (1977-1980) au titre évocateur *Bâtir sa grammaire* et du matériel suisse de la collection *Langue et Parole* dirigée par Genevay, Lipp et Schoeni. Par la suite, pendant trois ans, dans un cours universitaire, nous avons initié des étudiantes et étudiants futurs enseignants de français à la démarche active de découverte. Les étudiants devaient découvrir le fonctionnement d'un phénomène grammatical qu'ils auraient à enseigner au secondaire. Ce travail visait à développer chez eux une attitude d'ouverture et de recherche face au savoir grammatical et leur permettait d'expérimenter cette démarche de façon à pouvoir ensuite la conduire dans leurs classes. Ces expériences concrètes nous ont convaincue de la force et de la richesse d'une démarche active en grammaire. C'est le fruit de ces expériences que nous avons systématisé et auquel nous avons donné le nom de Démarche Active De Découverte (DADD).

Après avoir montré l'insuffisance des moyens utilisés pour atteindre les objectifs assignés à l'enseignement de la grammaire, nous présenterons la démarche active de découverte, en montrons les exigences et les limites, puis nous l'illustrerons à partir d'un exemple concret, l'étude du groupe nominal (GN) en première secondaire avec des élèves d'environ 12 ans.

1. PROBLÉMATIQUE

L'objectif principal de l'enseignement de la grammaire à l'école primaire et secondaire est la maîtrise des règles générales de construction des phrases et des textes² ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques dans la perspective de développer les compétences en lecture, en écriture et en communication orale des élèves. L'essentiel de ces règles et de ces normes est enseigné au cours de la scolarité obligatoire (de 6 à 16 ans). Pourtant, tout pédagogue l'a maintes fois constaté, l'enseignement de ces règles ne saurait garantir leur mise en application

2. Il s'agit principalement des règles de cohésion, de cohérence, de progression et de structuration des textes selon les types et les genres.

lors de la lecture et de l'écriture de textes, donc contribuer au développement des compétences langagières.

1.1 Insuffisance des connaissances déclaratives

Les connaissances grammaticales nécessaires à la maîtrise des règles et des normes du français écrit sont à la fois déclaratives, procédurales et conditionnelles. Deux exemples vont l'illustrer; l'un relève de l'orthographe, l'autre de la syntaxe de la phrase.

L'accord du verbe

Pour savoir accorder la très grande majorité des verbes d'un texte qu'il écrit, un élève doit connaître les règles d'accord. La connaissance de ces règles est de type déclaratif; elle correspond à un savoir statique. Elle est toutefois insuffisante, car l'élève doit savoir aussi quand et comment les appliquer. Concrètement, il doit être capable de repérer à coup sûr tous les verbes conjugués de son texte pour pouvoir les accorder; il ne doit pas les confondre avec un participe passé ou un infinitif par exemple. L'élève doit donc reconnaître les contextes linguistiques où ces règles s'appliquent; c'est une connaissance conditionnelle. Celle-ci s'appuie sur d'autres connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles qui ont trait au lexique, à la morphologie verbale et à la syntaxe de la phrase.

Ayant repéré tous les verbes de son texte, l'élève doit maintenant savoir comment faire l'accord du verbe; c'est une connaissance procédurale. L'enjeu principal pour la réussite de l'accord, on le sait, consiste à trouver le nom ou pronom (ou les noms ou pronoms), noyau de chaque groupe du nom sujet (GN_s). L'élève doit donc avoir une procédure sûre et stable de repérage du ou des mots qui commandent l'accord.

La grammaire scolaire, dans la forme qu'elle a prise à la fin du XIX^e siècle, a repris à la grammaire générale de type logique la question: *Qui est-ce qui?* pour trouver le sujet grammatical (Chervel, 1977). Depuis, cette question est devenue le seul moyen de repérage du sujet pour les élèves. Or, l'interrogation donne

souvent des réponses ambiguës, par exemple dans le cas des constructions impersonnelles telles que *Il se présente des difficultés*, et elle n'est pas toujours utilisée adroitement par les élèves. Aussi, même à la fin du secondaire, l'accord du verbe est-il encore souvent fautif, la procédure étant insuffisante ou non utilisée. On pourrait pourtant proposer aux élèves d'autres moyens d'identification comme: 1) la mise en emphase par *c'est...qui*; 2) la pronominalisation du groupe du nom sujet; 3) l'effacement pour arriver à une phrase minimale; 4) le détachement du sujet avec reprise pronominale; 5) la transformation passive, etc. en leur faisant découvrir les limites de chacune de ces procédures et la nécessité de recourir à plusieurs d'entre elles dans les cas difficiles (Gobbe et Tordoir, 1986).

Cependant, même acquises, ces connaissances déclarative, conditionnelle et procédurale ne garantissent pas que l'élève orthographe correctement tous les verbes. Il doit être mis en situation de les mettre en pratique de façon systématique et réfléchie dans différents contextes linguistiques. Une phase d'exercisation offrira à l'attention de l'élève tous les cas possibles (un ou plusieurs GN; GN plus ou moins complexes, de différentes personnes, sous différentes formes, dans différents types et formes de phrases, avant ou après le verbe, éloignés ou pas du verbe, etc.). Il devra examiner chacun d'eux et faire toutes les opérations nécessaires de façon rigoureuse pour résoudre le problème d'accord.

De plus, la pratique de l'écriture est essentielle pour acquérir la maîtrise de cet accord. Lorsqu'il écrit, l'élève doit gérer un ensemble d'opérations complexes qui portent sur l'organisation du texte, le lexique, la syntaxe, l'orthographe, etc., aussi toute son attention ne pourra-t-elle pas se concentrer sur cet accord. Il est donc indispensable de guider le transfert des apprentissages lors de l'écriture. On devra rappeler à l'élève que chaque verbe doit être accordé correctement (tout en lui donnant le temps nécessaire à cette tâche) et on ne tolérera pas d'erreurs «d'inattention», les connaissances et les stratégies acquises devant être

rigoureusement appliquées. Avec la pratique et les exigences des enseignantes et des enseignants, les automatismes se créeront. On le voit, cela demande du temps, des outils de révision adaptés (voir Blain, ici même), de la détermination et de la constance de la part des élèves et de leurs enseignants.

L'emploi de dont

Voyons maintenant le second exemple, une erreur syntaxique courante à l'écrit, l'emploi du relatif *que* à la place du relatif *dont*. Les élèves du 2^e cycle du secondaire pourraient être en mesure de corriger cette erreur et de maîtriser l'emploi du relatif *dont* à l'écrit. Pour cela, il faut d'abord qu'ils soient conscients que l'emploi de *que* à la place de *dont*, courant à l'oral, est considéré comme fautif à l'écrit.

Les élèves doivent distinguer *que* relatif et *que* subordonnant, ce qui implique un nombre considérable de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Ils doivent aussi avoir compris que le relatif *que* ne peut être utilisé dans le même contexte grammatical que *dont*. Ces pronoms se substituent à des groupes qui n'ont pas la même forme (*dont* ne se substitue qu'à des groupes composés de *de* + nom) et qui n'ont pas la même fonction syntaxique (*dont* remplace des GPrép. compléments du nom ou du verbe). Cela étant dit, leurs procédures d'analyse doivent leur permettre de reconnaître avec certitude la fonction des pronoms en question (connaissances procédurales). En somme, la correction de cette erreur demande de nombreuses connaissances de différents types.

1.2 Insuffisance des ouvrages de référence en grammaire

Pour corriger cette erreur, on suppose que le recours à un ouvrage de référence en grammaire sera utile. Ce n'est malheureusement pas le cas. Les grammaires scolaires indiquent bien à quelle classe de mots appartient *que* et *dont*, mais elles n'en expliquent pas le fonctionnement et les conditions d'emploi. Cette difficulté

pourtant courante n'est traitée dans aucune des grammaires pour le secondaire consultées. Aussi, la consigne sans cesse renouvelée: «Consultez votre grammaire pour corriger vos erreurs» est-elle généralement futile³. En effet, les grammaires scolaires ne répertorient pas en un même endroit les emplois de *que* et de *dont*, et si le mot *que* se trouve souvent dans l'index, il est souvent nécessaire de consulter plusieurs sections pour en connaître l'utilisation, ce qui rend la tâche très ardue et pas toujours utile.

On voit à quel point une grammaire des erreurs courantes à chaque cycle du primaire et du secondaire serait utile pour les élèves. Elle répertorient les principales sources d'erreurs et en proposerait un traitement efficace⁴.

Ainsi, dans ce cas comme dans plusieurs autres, pour assurer la maîtrise d'un mécanisme syntaxique, il faut beaucoup plus qu'un enseignement de la grammaire qui inculque des connaissances déclaratives (faire apprendre à étiqueter des relatives et la liste des pronoms relatifs) ou qu'une grammaire instrumentale et purement utilitaire qui traite les problèmes au cas par cas en donnant des recettes pour les résoudre (quel truc pourrait-on bien proposer pour utiliser le bon relatif?). Il est nécessaire que les élèves acquièrent une compréhension des mécanismes syntaxiques de base pour arriver à une réelle maîtrise de la langue écrite, ce que visent une approche réflexive de la langue et la démarche active de découverte.

3. Parfois même les informations sur cet emploi sont carrément fausses; c'est le cas dans *Le français pour l'essentiel* (Leclerc, 1991) où il est indiqué que «le pronom relatif *dont* est toujours un complément indirect du verbe» (p. 139) ou dans *Le Petit Code* (Martin et Issenhuth, 1986) où il est écrit à l'article «Pronom relatif» que *dont* est «un pronom complément indirect» (p. 132); cela ne serait pas faux si le «complément indirect» n'était pas défini comme «un complément du verbe» (p. 42).

4. C'est ce que réalise assez bien *Le Mentor* (Brouillet et Gagnon, 1994) à partir des erreurs fréquentes des étudiantes et des étudiants des collèges.

2. LA DÉMARCHE ACTIVE DE DÉCOUVERTE (DADD)

2.1 Présentation générale de la DADD

Dans la classe de français, la langue n'est pas seulement un «outil de communication», elle est aussi un objet qu'on apprend à connaître, car sa connaissance est nécessaire à une utilisation correcte ou, à tout le moins, en facilite la maîtrise (Simard, 1987). Aussi le cours de français doit-il amener l'élève à prendre conscience du fonctionnement du français oral et écrit, c'est-à-dire qu'il doit adopter une approche réflexive et consciente de la langue. Mais attention! Il ne s'agit pas de faire assimiler des connaissances abstraites sur la langue, il s'agit de susciter un esprit de recherche et d'interrogation face au langage qui fait déjà partie de la vie de l'élève. En effet, à l'école, c'est sur la compétence langagière développée par l'élève que l'apprentissage des principales structures et des mécanismes fondamentaux de la langue doit s'appuyer. Dans cette optique, les connaissances grammaticales sur les structures (phrases et groupes), les mécanismes (la subordination, la pronominalisation, etc.) et les règles de la langue (règles d'accord, de cohérence textuelle, etc.) ne sont pas transmis comme des savoirs figés. Aussi, les élèves les découvrent à travers une démarche de type expérimental comme celle à laquelle ils sont initiés en sciences physiques ou en sciences de la nature.

La démarche active de découverte en grammaire cherche à faire comprendre les grandes régularités du fonctionnement de la langue. Elle fait appel aux capacités d'observation, d'expérimentation, de raisonnement et d'argumentation des élèves. Souvent associée à une démarche inductive, elle ne s'y réduit pas, car elle fait aussi appel au raisonnement déductif. La DADD permet aux élèves de construire progressivement leurs connaissances grammaticales, qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles, à travers un processus qui emprunte plusieurs étapes.

2.2 Les six étapes de la DADD

La mise en situation

Avant de commencer en classe l'examen d'un phénomène grammatical, qu'il relève de la grammaire de la phrase ou du texte, il est important que les élèves sachent pourquoi il est pertinent d'étudier ce phénomène et en quoi une meilleure connaissance de son fonctionnement leur sera utile. La mise en situation leur fait prendre conscience soit des difficultés rencontrées dans l'utilisation de cette ressource linguistique soit de l'importance d'en accroître l'utilisation. Aussi est-il important que la question à l'étude, par exemple une fonction syntaxique, une structure de phrase, un accord, une règle textuelle, soit d'abord observée en contexte, c'est-à-dire dans des textes. Les élèves en constateront ainsi l'importance sur le plan communicationnel et en verront le fonctionnement général. Le cas-problème étant cerné, la démarche commence.

Première étape: l'observation du phénomène

L'enseignante ou l'enseignant propose aux élèves regroupés en petites équipes de travail certaines tâches: regrouper les énoncés (textes, phrases ou groupes de mots) semblables, les classer en précisant les critères de classement choisis, les comparer à d'autres, en recueillir de nouveaux, etc. Les élèves notent leurs observations. Ils consignent leurs constats comme les questions qui sont apparues et pour lesquelles l'équipe n'a pas de réponses satisfaisantes. Ils présentent leurs résultats à la classe en plénière. À la suite d'une discussion dirigée par l'enseignante ou l'enseignant, la classe décide quelles questions seront explorées plus systématiquement et dans quel ordre.

L'observation est menée sur un ensemble d'exemples appelé corpus. Un corpus peut être constitué de phrases d'élèves, de phrases tirées de textes courants ou littéraires ou de phrases hors texte ou encore de courts textes. Le corpus peut être préparé par

l'enseignante ou l'enseignant, ou par la classe, en fonction de la complexité du problème à résoudre et des capacités des élèves.

Deuxième étape: la manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses

Pour comprendre le fonctionnement d'un mécanisme de la langue, il faut plus qu'observer des faits de langue, il faut les manipuler. C'est en leur faisant subir différentes transformations que la classe pourra mettre à nu leurs principales caractéristiques ou propriétés. On se sert d'opérations syntaxiques simples comme ajouter, soustraire, remplacer, déplacer pour modifier un énoncé (voir Genevay et Paret ici même). Les élèves examinent comment l'énoncé réagit à la suite d'une manipulation: peut-on lui enlever des éléments sans le rendre agrammatical? Peut-on remplacer certains éléments par d'autres; si oui, qu'apprend-on sur sa structure? Que se passe-t-il si on déplace des éléments? etc.

Les manipulations des exemples du corpus permettent de formuler des hypothèses descriptives ou explicatives sur le fonctionnement du phénomène, par exemple, le déterminant et l'adjectif s'accordent avec le nom; la forme du pronom relatif dépend de sa fonction; les pronoms ont le genre et le nombre de leur antécédent, le groupe prépositionnel complément de phrase est mobile, etc.

Troisième étape: la vérification des hypothèses

Les hypothèses élaborées sont validées sur un autre corpus et, si elles s'avèrent généralisables, elles pourront prendre la forme de lois, de régularités ou de règles.

Quatrième étape: la formulation de lois, de régularités ou de règles et l'établissement de procédures

Les équipes d'élèves formulent dans leurs mots la règle, loi ou régularité qui découle de leur étude. Ils comparent ensuite leurs énoncés à ceux des autres équipes. Puis après une discussion sur les formulations proposées, avec l'aide de l'enseignante ou de

l'enseignant, la classe rédige avec le plus de précision et de rigueur possible les lois, règles ou régularités découvertes.

Les élèves vérifient ces dernières dans plusieurs ouvrages de référence (d'où l'utilité d'avoir différents ouvrages de grammaire en classe). Ils constatent alors des différences importantes entre les ouvrages, ce qui indique qu'un même phénomène peut donner lieu à des descriptions linguistiques différentes, selon les grammaires.

Cinquième étape: une phase d'exercisation

Les élèves mettent en application leurs découvertes dans des contextes linguistiques variés. Le maître leur présente un ensemble gradué d'exercices grammaticaux qui présentent un défi: les premiers sont des cas-problèmes simples, les derniers sont plus complexes, ils demandent des compétences plus proches de celles qui sont nécessaires en situation d'écriture. Voici une typologie de tâches allant des moins exigeantes cognitivement aux plus complexes:

1. exercices de reconnaissance du phénomène grammatical: souligner, repérer, étiqueter, analyser, illustrer par un schéma;
2. exercices de reconnaissance du phénomène grammatical avec justification écrite des critères de reconnaissance;
3. exercices de construction de phrases en se servant de manipulations pour faire apparaître le fonctionnement du phénomène à l'étude;
4. exercices de correction de phrases ou de rédaction limitée (textes à trous) avec justification des changements apportés;
5. exercices de production de textes avec des consignes précises faisant intervenir la notion grammaticale à l'étude.

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 problèmes. Cependant, elle ne suffit pas.

Sixième étape: le réinvestissement contrôlé

Une dernière étape est nécessaire; elle est même essentielle, c'est le réinvestissement contrôlé. Le maître doit guider le transfert de ces nouvelles connaissances dans des activités de lecture et surtout d'écriture. L'élève, lorsqu'il écrit, est invité à faire particulièrement attention à l'utilisation du phénomène qu'il vient d'étudier.

Le jeune et son enseignante ou enseignant peuvent alors évaluer le niveau de maîtrise de la question étudiée. Voilà une authentique évaluation formative. Selon les résultats obtenus lors des évaluations formatives, et après un certain temps de mûrissement, on pourra procéder à une évaluation sommative des apprentissages.

2.3 Des conditions de base pour mener la DADD

Pour être utile et valable, la démarche doit être menée dans certaines conditions (Paret, 1992). Il est primordial de faire le lien entre le phénomène étudié et sa réalisation dans des textes, entre autres ceux des élèves, le phénomène ne devant pas d'abord être considéré d'un point de vue formel et normatif. La mise en situation permettra de faire le lien entre lecture, écriture et travail sur la langue. Il importe cependant de bien circonscrire l'objet d'étude, tout ne pouvant pas être observé en même temps.

En outre, la réflexion sur la langue exige d'avoir des mots pour nommer ce qu'on observe. L'adoption d'un métalangage commun à la classe est nécessaire; il ne peut pas être considéré comme acquis par tous les élèves. Aussi le métalangage grammatical utilisé par les élèves fera l'objet d'une réévaluation et d'une redéfinition au cours de la démarche. On peut très bien employer un métalangage limité, mais il importe que sa signification soit la moins ambiguë et la moins polysémique possible pour les élèves. Le nouveau programme d'études du MEQ propose enfin une terminologie précise à employer en classe comme cela se fait en France depuis longtemps.

Par ailleurs, une attitude de recherche et d'exploration doit l'emporter sur une volonté d'arriver rapidement à des savoirs définitifs. Cette condition est sans doute difficile à mettre en place, tant elle va à l'encontre de notre propre formation et des impératifs du système scolaire. En effet, nous devons toujours aller vite, «pour voir tout le programme», aussi imposons-nous un même rythme à tous les élèves et empêchons-nous le tâtonnement. L'écueil à éviter est de trop encadrer les observations, de proposer des corpus trop restreints et trop simplifiés, évitant ainsi de présenter des contre-exemples, ce qui amène les élèves à surgénéraliser les règles des observations qu'ils font. Il est aussi nécessaire de tenir compte des erreurs ou des propositions inexactes des élèves, de leur faire verbaliser et expliciter le raisonnement et la procédure mis en place, car leurs erreurs et lacunes sont des indices de leurs représentations et de leurs connaissances.

En guidant cette démarche, nous changeons progressivement d'attitude face à la langue, face à notre savoir et surtout face à notre façon de le partager. À propos de la langue, nous constatons que notre savoir est bien limité, pauvre et souvent inconsistant. Aussi ne serait-il pas préférable que dans notre enseignement nous ne soyons pas d'abord préoccupés par les contenus et par les résultats à obtenir⁵ et que nous accordions davantage d'attention aux démarches de construction du savoir? Pouvons-nous agir de façon telle que notre enseignement ne soit pas seulement un acte de transmission de savoirs figés, mais l'occasion de construire de nouveaux savoirs à la suite d'une déconstruction de nos représentations antérieures lacunaires ou erronées. Ainsi, «le formateur reconstruit dans l'action pédagogique ses représentations scientifiques et ses représentations de l'acte de formation, les formés reconstruisent leur appropriation du réel avec l'aide du premier». (Lesne, cité par Combettes, 1982).

5. Entendons-nous, nous ne voulons pas dire que les résultats ne sont pas importants ou recherchés, mais il faut accepter que les résultats auxquels aboutira la classe ne soient pas nécessairement définitifs et que c'est la rigueur de la démarche qui fonde leur validité.

2.4 Les limites de la DADD

Selon certains, la DADD aurait des limites: elle exige beaucoup de temps, est peu adaptée à des classes où il y a beaucoup d'allophones et, enfin, est très exigeante pour les maîtres. Et si les limites n'étaient que la face cachée de sa contribution à la rénovation de l'enseignement? Elle demande beaucoup de temps, certes, mais ce constat doit être évalué à partir des résultats obtenus. Et si le temps requis par cette démarche permettait vraiment la maîtrise des mécanismes grammaticaux de base, que de temps gagné! Car les enseignantes et les enseignants savent bien, eux qui enseignent les règles, les font apprendre et réciter, qu'après quelques mois, tout ou presque est à recommencer. Combien d'heures passées à enseigner les mêmes règles, à donner les mêmes définitions! Il y a fort à parier qu'elles dépassent de beaucoup celles qu'il faudrait consacrer à des démarches qui permettent une réelle maîtrise des mécanismes fondamentaux de la langue et qui donnent aux élèves des outils pour analyser leurs phrases et leurs textes. Il est néanmoins certain qu'il faut choisir les sujets pour lesquels la DADD sera plus efficace qu'un autre moyen d'enseignement, car évidemment ce n'est pas la seule façon de faire de la grammaire en classe. Par exemple, il n'est pas nécessairement pertinent de l'utiliser pour traiter des accords. En effet, faire découvrir les règles d'accord est un processus qui peut être très long; on peut les enseigner directement et garder plus de temps pour travailler la procédure d'application. Toutefois, faut-il le rappeler, dans la classe de français, il est primordial que les élèves parlent, lisent et écrivent, sans quoi le travail sur la langue perd son sens.

Cette démarche se heurterait à un deuxième obstacle: elle fait appel à l'intuition que l'élève a de sa langue, car c'est sur son intuition et sur son expérience de la langue qu'il peut s'appuyer pour juger de la grammaticalité ou de la pertinence de tel ou tel énoncé et pour élaborer des hypothèses. Aussi, la DADD peut-elle être plus ardue avec des élèves dont le français n'est ni la langue première ni la langue d'usage hors de l'école ou des élèves

qui ne maîtrisent que le français oral populaire et qui ont un bas niveau de littératie⁶. Dans ces contextes, il est indispensable de travailler des phénomènes qui se réalisent à l'oral en parallèle avec l'écrit, par exemple l'emploi des pronoms personnels, de bien circonscrire les problèmes qui feront l'objet d'une DADD et de miser sur les compétences linguistiques acquises par les élèves dans d'autres langues. Pour le non-francophone, apprendre la grammaire du français, c'est d'abord se servir de cette langue en classe et apprendre à l'observer en la comparant à la sienne. Aussi, cette démarche le stimule, car son jugement est constamment sollicité, et il est sans cesse appelé à communiquer oralement dans la classe, tout en pouvant compter sur des rétroactions du maître. N'est-ce pas une authentique situation de communication orale?

Enfin, il est certain que la DADD exige une préparation particulière de la part de celui ou de celle qui l'anime de même que des connaissances grammaticales assez étendues. Or, la tâche des enseignantes et des enseignants est très lourde et la culture grammaticale d'un certain nombre d'entre eux est fragile. Est-ce à dire que cette démarche est inaccessible? Non. Au contraire, entreprendre cette démarche avec les élèves en faisant confiance à son sens de l'observation, à son intuition et à ses connaissances est justement un bon moyen d'enrichir ces dernières, de les consolider et de les relativiser.

3. UNE ILLUSTRATION DE LA DADD: LE GROUPE DU NOM EN 1^{RE} ANNÉE DU SECONDAIRE

Nous allons illustrer comment la démarche active de découverte peut être menée dans une classe de première année du secondaire afin d'étudier une structure fondamentale de la langue, le groupe

6. Le terme de littératie fait référence à la socialisation à la culture de l'écrit. Plus un individu est en contact avec le monde de l'écrit, plus ce dernier est valorisé et plus l'écriture est utilisée dans son milieu, plus son niveau de littératie est élevé, ce qui est un facteur déterminant dans le développement de la compétence d'écriture.

du nom (GN), puis de la maîtriser⁷. Le groupe du nom est un contenu d'apprentissage central dans le programme de grammaire de la première secondaire au Québec (MEQ, 1995).

3.1 Partir des acquis des élèves et identifier les problèmes à résoudre

En arrivant au secondaire, les élèves ont déjà une connaissance pratique de la langue écrite. De plus, au cours de leur scolarité, ils se sont constitué des savoirs grammaticaux. Ils ont conceptualisé certaines classes, ou catégories, de mots comme le nom, le déterminant et l'adjectif ainsi que certaines fonctions syntaxiques (sujet, complément du nom, etc.). Ils ont aussi appris des règles d'orthographe grammaticale et de syntaxe, en particulier des règles de ponctuation. Leur pratique de la langue leur a permis de se construire des représentations relativement fonctionnelles de l'organisation des mots dans un groupe syntaxique (syntagme) et dans une phrase. Cependant, leurs connaissances grammaticales ne sont pas identiques à celles transmises par l'école; elles ont été remodelées par les élèves. Aussi est-il essentiel de savoir assez concrètement de quoi sont constitués leurs savoirs, quelles représentations se sont-ils forgé des notions grammaticales et des règles apprises (voir Fisher ici même).

Voici ce que nous apprend une recherche expérimentale sur le savoir grammatical des élèves suisses de 8 à 12 ans, notamment sur leur représentation des classes du nom et de l'adjectif (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard, de Weck, 1987). Il semble que ces élèves utilisent principalement un critère morphosyntaxique pour reconnaître le nom: la présence de déterminants et l'association déterminant + nom (Othenin-Girard et de Weck, 1988).

7. Les activités proposées ici pourraient être menées plus tôt, comme c'est le cas dans le programme du canton de Vaud en Suisse romande. Cependant, dans l'état actuel de l'enseignement grammatical au Québec, il est difficile de s'appuyer sur les acquis grammaticaux des élèves du primaire. Aussi, pensons-nous que l'arrivée au secondaire représente un moment opportun pour établir des bases plus solides au plan des connaissances grammaticales, des stratégies de résolution de problèmes et des procédures de travail sur la langue.

Évidemment, cet unique critère n'exclut pas de mauvais repérages: la présence d'un mot considéré comme un déterminant (le pronom *le*) conduit les élèves à considérer comme un nom *regarde* dans *Il le regarde*; par ailleurs, les noms qui ne sont pas précédés d'un déterminant ne sont pas nécessairement repérés. Enfin, les élèves ont plus de mal à reconnaître certains types de noms, entre autres les noms abstraits, ce qui signifie que les traits sémantiques influencent aussi leur conception de la classe du nom. Pour l'adjectif, les élèves raisonnent à partir de critères sémantiques. C'est la fonction de qualification et de détermination qu'ils retiennent pour l'identifier. Pour les enfants, les adjectifs «décrivent», «définissent», «veulent dire quelque chose», «montrent», etc. Ce critère de qualification ne leur permet pas de départager efficacement les adjectifs des autres éléments qui assurent la même fonction sémantique de qualification (ce qui dit *comment est la chose*). Cette représentation limitée de l'adjectif a donc une portée restreinte en ce qui concerne les compétences orthographiques.

En tenant compte des compétences, mais aussi des lacunes des élèves, quels objectifs pourrait-on poursuivre à travers une démarche sur le GN au début du secondaire? Il nous semble que quatre problèmes courants pourraient être résolus pour la vaste majorité des élèves grâce à une DADD sur le groupe du nom:

- 1) l'identification du GN et de ses composantes;
- 2) l'accord dans le GN;
- 3) l'emploi des déterminants en fonction du sens et des règles de coréférence dans la phrase et dans le texte;
- 4) l'enrichissement de GN sur le plan communicatif. En effet, les textes d'élèves montrent une standardisation dans la construction du GN. On y trouve presque exclusivement deux constructions: GN -> déterminant + nom + adjectif et GN -> déterminant + nom + subordonnée relative en *qui*; les autres constructions étant peu exploitées. De plus, la densité informationnelle des GN est-elle pauvre. L'élève

écrira: «*Mon chien est roux. C'est un épagneul. Il s'appelle Rox*», là où il aurait pu écrire: «*Rox, mon chien, est un épagneul roux*», par exemple.

Cette démarche pourrait s'étendre sur plusieurs semaines de cours à raison de vingt à trente minutes par cours en alternance avec d'autres activités. Il n'est évidemment pas question de ne faire que de la grammaire durant des semaines. L'intérêt des élèves pour ce type de tâche, leur capacité de concentration et leur mode d'apprentissage constituent les meilleurs guides pour déterminer le rythme et la formule à adopter. Précisons toutefois que la DADD prendra des formes différentes selon les classes. Même si elle se réalise à travers une séquence obligée de six étapes, il n'y a pas qu'une seule façon de cheminer.

Dans cet article, nous présenterons le cheminement possible d'une DADD poursuivant l'objectif de la reconnaissance du GN. Comme nous le verrons, la DADD permet de faire un grand nombre de découvertes, mais aussi de consolider nombre de connaissances acquises durant le primaire. Aussi constitue-t-elle une excellente révision des acquis des élèves à leur arrivée au secondaire. Concrètement, cette démarche vise une reconnaissance adéquate des classes du nom, de l'adjectif et du déterminant ainsi qu'une identification du GN ayant diverses constructions. La capacité d'identification de ces classes et de ces structures constitue un préalable indispensable à toute correction orthographique comme au développement des compétences communicatives des élèves. En poursuivant cet objectif, les élèves rendront explicites leurs représentations de ces classes, ils prendront conscience des lacunes de celles-ci, ils affineront leurs critères d'identification, ils en fabriqueront d'autres plus rigoureux et plus diversifiés à partir de critères morphologique, syntaxique, lexical et discursif et enfin, ils mettront au point des procédures stables de reconnaissance.

3.2 Les étapes de la DADD sur le groupe du nom

Mise en situation

À partir d'exemples nombreux et variés, l'enseignante ou l'enseignant rappelle les connaissances acquises au cours du primaire et fait état des lacunes existantes dans les textes des élèves quant à l'utilisation du groupe nominal. Notons que cette notion n'est pas nécessairement acquise par les élèves, l'enjeu étant justement de la construire. L'enseignante ou l'enseignant se contentera au départ de la définir de façon imagée, en disant par exemple que le groupe du nom est l'ensemble des mots qui accompagnent le nom. C'est donc à partir de leur capacité à reconnaître des noms que les élèves vont peu à peu en arriver à la notion de groupe du nom. À la suite d'une discussion, la classe décide d'explorer cette réalité linguistique qu'on appelle groupe du nom. Elle adopte un objectif d'apprentissage: la reconnaissance du GN et de ses composantes.

Les élèves regroupés en équipes de trois ou de quatre doivent constituer eux-mêmes un corpus de GN comportant des GN extraits du plus grand nombre possible de genres de textes: affiches, manchettes de journaux, titres, slogans publicitaires, circulaires administratives, poèmes, extraits de récits, consignes, tables des matières, lettres personnelles, extraits de textes encyclopédiques, factures, bandes dessinées, etc. recueillis en une même journée dans et hors de l'école. Cette première tâche leur fera constater que le GN est une ressource linguistique présente dans tous les genres de textes, qu'il constitue une grande partie du matériel langagier et qu'il est essentiel à toute production langagière.

1^{re} étape: observation

En équipe, les élèves classent les énoncés du corpus selon des critères qu'ils établissent eux-mêmes. Ils présentent ensuite à la classe leur travail. En plénière, la classe décide du classement le

plus cohérent et le plus efficace pour l'observation des GN établissant ainsi le corpus de travail.

Puis, chaque équipe étudie le corpus, c'est-à-dire qu'elle observe les GN, les souligne, voit leur importance quantitative (nombre de mots sur le total de mots du corpus) et qualitative (que se passe-t-il si on les enlève des énoncés?). Au cours du travail, les élèves expliquent pourquoi ils ont souligné tel ou tel GN et fournissent leurs critères et procédures de reconnaissance. Ils classent enfin dans un tableau les GN rencontrés ou ceux qu'ils ont désignés comme tels.

Une autre plénière rend manifeste l'imprécision des critères d'identification et des procédures employés, car les résultats des équipes sont très différents. Cela incite les élèves à s'engager dans la voie de la recherche de critères plus solides. L'enseignante ou l'enseignant fait le point sur les convergences et les divergences exprimées, il donne son accord sur certains aspects jugés adéquats et propose des pistes plus précises d'observation, par exemple, il suggère de distinguer des critères de sens et de forme, et, parmi ces derniers, de distinguer ce qui a trait aux marques morphologiques des types de construction.

2^e étape: manipulations et formulation d'hypothèses

Trois manipulations sont suggérées: 1) substituer un pronom aux GN repérés; 2) effacer tous les éléments qui peuvent l'être dans les GN pour en dégager les constituants obligatoires; 3) tenter de déplacer les GN pour faire apparaître les limites du groupe. Par ces manipulations, les élèves devraient mieux délimiter les GN et en même temps pressentir que le GN a généralement une base constituée d'un déterminant et d'un nom: deux éléments non supprimables. Un retour en plénière permet de faire le point sur ces découvertes.

Il est probable que certaines questions apparaissent plus clairement à cette étape: 1) les noms sans déterminants constituent-ils des GN? 2) les constructions préposition + déterminant + nom

constituent-elles des GN? Se posera aussi, sans doute, la question du statut des noms propres. L'enseignante ou l'enseignant décide s'il vaut mieux les examiner sur le champ ou plus tard.

À la suite de ces manipulations, les élèves émettent certaines hypothèses:

- 1) le GN est nécessaire à la compréhension et à la bonne construction d'une phrase et d'un texte; il est même indispensable;
- 2) le nom veut dire quelque chose, il représente soit un être animé (une personne, un animal, un personnage imaginaire), soit une réalité inanimée (*livre, douceur*);
- 3) le GN est très souvent composé d'un déterminant et d'un nom, qui sont du même genre et du même nombre;
- 4) le nom a un genre;
- 5) le déterminant porte la marque soit d'un genre et d'un nombre (*ma*), soit d'un nombre (*deux*);
- 6) le déterminant est toujours à la gauche du nom;
- 7) le nom propre est souvent employé sans déterminant;
- 8) le GN a des grandeurs variables; il peut compter un ou plusieurs mots et, pour le délimiter, on peut souvent lui substituer un pronom ou un nom propre, s'il s'agit d'un humain;
- 9) dans un GN, en plus du nom et du déterminant, on peut trouver un adjectif, un autre GN, un GPrép ou une subordonnée relative.

3^e étape: vérification des hypothèses

À partir d'un deuxième corpus, constitué cette fois par le maître, les trois premières hypothèses sont vérifiées sans problème. La classe procède à l'exploration de la quatrième hypothèse. On s'assure que les mots identifiés comme des noms ont bien un genre en consultant un dictionnaire. La quatrième hypothèse est confirmée: le nom a un genre en propre.

À cette étape, des élèves pourront se poser la question du choix du genre des noms. Pour examiner cette question, l'enseignante ou l'enseignant leur proposera une tâche: classer en deux groupes

tous les noms masculins et tous les noms féminins avec leurs déterminants. Les élèves observent que le genre ne peut être associé à une différence de sexe lorsqu'il ne s'agit pas de noms désignant des êtres animés. Dans ce dernier cas, ils cherchent le nom féminin correspondant au nom masculin et vice versa (*la jument/ le cheval; le coiffeur/ la coiffeuse*) et l'indiquent, s'il existe. Ils peuvent donc faire une nouvelle hypothèse: le genre des noms ne dépend pas de critères de sens, sauf, dans certains cas, pour les êtres animés; il est arbitraire. Les élèves observent aussi que la graphie des noms ne dépend généralement pas de leur genre (la graphie *on* ne donne pas d'indication de genre: *une maison, un flacon*), sauf quand ils varient en genre (*un passager/une passagère*).

En confectionnant ces listes, les élèves auront constaté que le déterminant, le nom et l'adjectif sont du même genre (cela est observable quand le déterminant et l'adjectif ont un genre marqué). Ils vérifient l'hypothèse 5 qui révèle la solidarité des marques d'accord entre le déterminant, le nom et l'adjectif. Se pose alors la question de savoir qui impose ses marques d'accord aux autres classes. En faisant une autre hypothèse, à savoir que c'est le nom qui impose ses marques au déterminant et à l'adjectif, les élèves procèdent à des substitutions de noms de genre, puis de nombre différents, ce qui confirme leur hypothèse.

Résumons les découvertes: le GN est une structure essentielle de la langue, le nom a un genre en propre qui ne dépend pas de critères sémantiques (sauf pour certains noms animés); il y a concordance entre le genre et le nombre du nom, du déterminant et de l'adjectif; c'est le nom qui impose ses marques.

Les élèves procèdent ensuite à la vérification de la sixième hypothèse concernant la place du déterminant. Ils découvrent que le déterminant est toujours à la gauche du nom. Cependant, des désaccords existent quant au repérage des déterminants. La classe décide d'examiner ces deux questions: qu'est-ce qu'un déterminant et quels mots peuvent faire partie de cette classe?

On revient au corpus initial et on effectue différentes manipulations. Par soustraction, on enlève tous les déterminants repérés; les élèves constatent qu'ils sont essentiels, non supprimables. On tente ensuite de les déplacer, cela rend la phrase agrammaticale à tous les coups. On essaie alors de les remplacer par d'autres du même genre et du même nombre que le nom qu'ils précèdent (substitution). Lorsqu'on a un déterminant composé de plus d'un mot, on essaie de le remplacer par un autre qui soit composé d'un seul mot. On voit alors que les déterminants sont interchangeables avec un très grand nombre d'autres de même genre et de même nombre, mais que cela change parfois le sens du GN ou de l'énoncé. Dans *Josée Querra, la merveilleuse chanteuse de jazz, commence sa tournée européenne ce mois-ci*, le déterminant *la* commute avec *une, cette*; dans *mon livre est neuf*, *mon* commute avec les mêmes déterminants au masculin et quelques autres tels que *nul, pareil, tel, chaque*; dans *Quelques travailleurs protestent contre cette mesure*, *Quelques* commute avec *des, ces, mes, tous les, quels, pareils, tels, beaucoup de, une foule de, divers, les mêmes*, etc.

Sur la base de ces observations, les élèves s'entendent pour nommer déterminants, les mots qui entrent dans une classe qui a les propriétés suivantes:

- 1) le déterminant est lié au nom: avec lui, il constitue la base du GN et il se place toujours à sa gauche (propriétés syntaxiques);
- 2) le déterminant peut être composé d'un ou de plusieurs mots (*n'importe quel, pas un, combien, beaucoup de, tous les, un certain, le troisième, je ne sais quel, le seul*, etc.); même lorsqu'il comprend plusieurs mots, il peut être remplacé par un déterminant simple, d'un seul mot (*Il m'a raconté je ne sais quelle histoire./ je ne sais quelle* commute avec *une*, il est un déterminant);
- 3) le déterminant peut prendre des marques de genre et de nombre ou de nombre seulement (propriétés morphologiques);

4) le déterminant a un sens qui précise le nom (propriétés sémantiques).

Les élèves ont donc découvert les propriétés du GN et redéfini la notion de déterminant.

Ils procèdent maintenant à la confrontation de leurs découvertes sur les déterminants avec les informations de différents ouvrages de grammaire⁸. Les différences entre leur définition et ce qu'ils trouvent dans les grammaires qu'ils consultent concernent surtout les déterminants complexes. Ceux qui avaient été désignés ainsi sur la base de la substitution avec un déterminant simple sont rarement identifiés dans les ouvrages, ou seuls certains sont mentionnés. Ce constat impose donc de procéder à d'autres observations et manipulations. L'enseignante ou l'enseignant propose une liste de déterminants complexes et demande qu'ils soient testés sur des phrases choisies en effectuant diverses manipulations. Les élèves ajoutent ces déterminants complexes à celui qui est déjà là (opération d'addition); ils doivent substituer le déterminant complexe à celui qui est dans la phrase (opération de remplacement) et vérifier s'il est obligatoire (opération d'effacement). Ils consignent leurs observations par écrit et les présentent sous forme de tableau. L'enseignante ou l'enseignant confirmera ces résultats et les complétera si nécessaire. La classe des déterminants se sera donc élargie pour les élèves. Ils constatent entre autres qu'un déterminant peut être composé de plusieurs mots. Les élèves reviennent au corpus de départ et y repèrent certains GN qu'ils n'avaient pas identifiés, car ils étaient précédés de déterminants complexes.

Les élèves examinent alors la septième hypothèse en consultant des ouvrages de référence qui leur permettent de préciser

8. Voici ce que propose *Le Petit Code*, une grammaire scolaire très populaire au Québec, à l'entrée Déterminant: «Les déterminants sont des mots qui portent la marque du genre et du nombre des noms auxquels ils se rapportent, mais sans exprimer une qualité. Tels sont les articles et les adjectifs démonstratifs...» Suit une liste d'exemples où le mot *déterminant* est absent: «Avec adjectif démonstratif: Ce siècle». Aucun exemple de déterminants complexes n'est proposé (p. 60, 61).

l'emploi de déterminants avec les noms propres et d'en formuler les lois.

L'enseignante ou l'enseignant informe les élèves qu'il y a encore cinq GN qui n'ont pas encore été reconnus dans le corpus. Ce sont *nombre de patients, maints effets, frappés d'immanence, sans altérité, mort de peur*. Le maître demande aux élèves d'expliquer pourquoi ils n'en ont pas fait des GN. Cette question oblige les élèves à systématiser leur définition de la classe des noms.

La classe décide que sera considéré comme un nom, un mot (ou groupe de mots dans le cas des noms composés) qui, avec un déterminant, forme la base d'un GN et peut avoir une ou plusieurs expansions (propriétés syntaxiques). On précise que certains noms communs ou propres peuvent être employés sans déterminant.

Les élèves ont aussi découvert certaines propriétés du nom:

1) Le nom a un genre en propre qui est parfois marqué graphiquement. Il prend généralement les marques du singulier ou du pluriel (propriétés morphologiques);

2) Le nom désigne des êtres animés ou des réalités non animées (propriété sémantique).

En consultant un dictionnaire, les élèves constatent que les GN problématiques comportent tous un nom et qu'à l'exception du premier (*nombre de patients*), ils désignent des réalités non animées abstraites. Ces noms ne peuvent prendre la marque du pluriel ou alors ils changent de sens (*la peur/les peurs*). Les élèves remarquent aussi que le mot *effet* a un sens concret et un sens abstrait. Ils explorent cette nouvelle distinction, noms abstraits vs concrets dans la catégorie des noms non animés, en dressant une nouvelle liste distinguant les noms abstraits des noms concrets. Ce faisant, ils rencontrent plusieurs noms (qui ne sont pas des noms propres) qui sont utilisés sans déterminant. Reste à savoir ce qui explique ce fonctionnement. Ce sera le point de départ d'une nouvelle exploration du corpus et d'une nouvelle recherche.

Il reste maintenant à vérifier les deux dernières hypothèses. La dernière hypothèse se vérifie facilement à partir du deuxième corpus. Les élèves découvrent que ces réalisations linguistiques sont toutes facultatives et subordonnées au nom; elles sont toutes des compléments du nom sur le plan de leur fonctionnement syntaxique, bien qu'elles portent traditionnellement différents noms (apposition, apostrophe, groupe détaché, complément du nom, épithète, subordonnée relative).

4^e étape: formulation de règles et établissement de procédures

Les élèves étant munis de représentations plus solides des classes du nom, du déterminant et de l'adjectif et ayant fait nombre d'observations à la suite de manipulations formuleront sans difficulté la règle d'accord dans le GN et les règles relatives à la construction du GN. Ils détermineront une procédure d'application de la règle d'accord du déterminant et de l'adjectif dans un GN en confrontant d'abord celles qu'ils utilisent, puis en retenant celle qui leur semble la plus efficace et exige un minimum de temps (système de couleur, de fléchage, questions ou tests à faire subir aux éléments linguistiques, etc.).

5^e étape: exercisation

Un ensemble d'exercices donnera aux élèves l'occasion de mettre en application et de consolider leurs découvertes: reconnaissance de GN, de noms, de déterminants; accords à effectuer; analyse de GN; construction de GN complexes; enrichissement de textes, etc.

6^e étape: le réinvestissement contrôlé

L'étude d'un corpus réunissant des textes d'élèves présentant une maîtrise plus ou moins grande dans la composition du GN donne lieu à d'intéressantes activités de réinvestissement. On repère d'abord les GN de chaque texte; on évalue ensuite leur construction, ce qui donne lieu à une discussion sur les critères d'évaluation

spontanément utilisés par chaque élève (construction correcte, forme variée, complexité de certains GN, densité informative, etc.); on cherche s'il y a des liens entre le type de texte et le type de GN rencontrés. On tire ensuite un certain nombre de conclusions, par exemple: la possibilité de transformer des subordonnées relatives en *qui*, l'intérêt d'avoir des GN assez complexes dans certains types de textes. On peut aussi dresser une liste des constructions de GN observées. Un ou plusieurs courts textes sont rédigés selon des consignes précises faisant intervenir les découvertes effectuées.

Au cours de la DADD, les élèves font des observations, posent des questions, font part de leurs objections, confrontent leurs points de vue, etc. On peut très bien décider de traiter les questions sur-le-champ, comme on peut les mettre de côté pour un examen ultérieur. Voici d'autres questions qui auraient pu être étudiées lors de cette démarche en première secondaire: la distinction entre le GN et le GPrép, la récursivité du GN, la construction du déterminant complexe, l'emploi particulier de certains déterminants en fonction du sens et de la cohérence du texte, l'affinement des traits lexicaux distinctifs pour le nom, la place et les traits distinctifs de l'adjectif.

CONCLUSION

La démarche active de découverte est intéressante à bien des égards. Fondamentalement, elle amène l'élève à être actif tout au long de son apprentissage, car il est dans une situation de recherche. Elle lui fait expérimenter des procédures d'observation et de manipulation qu'il peut utiliser dans d'autres situations, favorisant ainsi son autonomie. Elle constitue en ce sens une initiation à la démarche expérimentale de type scientifique. Elle développe un esprit de rigueur et favorise le doute créateur. De plus, comme elle est menée par les élèves eux-mêmes, sous la conduite de l'enseignante ou de l'enseignant, elle est nécessairement adaptée à leurs besoins et à leurs aptitudes. Enfin, elle favorise l'écoute

des autres points de vue, la discussion développant ainsi les habiletés argumentatives des élèves.

Mener une démarche active de découverte est très exigeant pour les enseignants et pour les élèves, mais on perçoit à quel point cette pratique pédagogique peut être enrichissante et formatrice pour les élèves comme pour leurs enseignants. En travaillant sur un phénomène grammatical, même bien circonscrit, la classe fait un très grand nombre de découvertes sur le système de la langue et constate la puissance de ces procédures d'investigation que sont les opérations syntaxiques de déplacement, remplacement, ajout, effacement. Bien sûr, le maître travaille sans filet! Mais cela n'est-il pas plus passionnant que suivre les parcours entièrement balisés des manuels et des cahiers d'exercices? C'est à regret que les élèves quitteront la classe de français au son de la cloche, c'est du moins notre expérience au secondaire comme à l'université. La classe est une véritable ruche et les élèves enfin investis d'une vraie responsabilité s'adonnent à la tâche avec un sérieux et un enthousiasme qu'ils ne se connaissaient pas.

Références bibliographiques

- BROUILLET, C. et GAGNON, D. (1994). *Le Mentor. Un guide d'autocorrection de la langue écrite*, Montréal: Beauchemin.
- BRUNOT, F. (1922). *L'enseignement de la langue française*, Paris: Colin.
- CHARTRAND, S.-G. (1995). «Enseigner la grammaire autrement», *Québec français*, 99, 32-34.
- CHERVEL, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire... 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.
- COMBETTES, B., FRESSON, J. et TOMASSONNE, R. (1977-1980). *Vers la maîtrise de la langue*, Paris: Delagrave, Coll. G. Belloc.
- . 1977, *Bâtir une grammaire*, 6^e
- . 1978, *Bâtir une grammaire* 5^e

. 1978, *Guide pédagogique*, 6^e et 5^e

. 1979, *De la phrase au texte*, 4^e, et *Guide pédagogique* 4^e

. 1980, *De la phrase au texte*, 3^e, et *Guide pédagogique* 3^e

(Disponibles au Québec chez les Éditions Arts, Lettres et Techniques, Saint-Laurent).

GENEVAY, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*, Lausanne-Montréal: L.E.P.- La Chenelière.

GENEVAY, É., LIPP, B. et SCHOENI, G. (sous la dir. de). *Notes méthodologiques. Activités sur les textes. Activités en grammaire. Activités en orthographe. Activités en conjugaison*. Département de l'Instruction publique et des Cultes du canton de Vaud, Lausanne: L.E.P.

. 1986, *Français* 5^e - 6^e

. 1988, *Français* 7^e

. 1992, *Français* 8^e

. 1986, *Français* 9^e

(Disponibles au Québec aux Éditions de la Chenelière-McGraw-Hill, Montréal).

GOBBE, M. et TORDOIR, M. (1986). *Grammaire française*, Saint-Laurent: Éditions du Trécaré.

KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C. et de WECK, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*, Berne: Peter Lang.

MEQ (1995). *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

OTHENIN-GIRARD, C. et de WECK, G. (1988). «Si le savoir grammatical ne reflétait pas seulement l'enseignement reçu?», *Le Français aujourd'hui*, 83, 53-60.

PARET, M.-C. (1992). «La grammaire en classe: laquelle? et pourquoi faire?», *Québec français*, 84, 32-34.

SIMARD, C. (1987). «Réflexions sur les programmes de français. Point de vue d'un formateur d'enseignants», *Québec français*, 65, 66-72.

Grammaires scolaires consultées

BESCHERELLE, (1994). *La grammaire pour tous*, Montréal: Hurtubise HMH.

CHERDON, C. (1985). *Guide de grammaire française*, Montréal: Éd. du Renouveau pédagogique.

- DUBOIS, J., JOUANNON, G., et LAGANE, R. (1984). *La grammaire française*, Paris: Librairie Larousse Canada.
- GREVISSE, M. (1969, 28^e édition). *Précis de grammaire française*, Paris-Gembloux: Éd. Duculot.
- GREVISSE, M., et GOOSSE, A. (1980). *Nouvelle grammaire française*, Paris-Gembloux: Duculot.
- LAURENCE, J.-M. (1959). *Grammaire française fondamentale*, Montréal: Guérin.
- MAREUIL, A., et LANGLOIS-CHOQUETTE, M. (1987). *La grammaire par l'exemple*, Boucherville: les Éditions françaises.
- MARTIN, S., et ISSENTHUTH, J.-P. (1986). *Le Petit Code*, Montréal: HRW.
- LECLERC, J. (dir.). (1991). *Le français pour l'essentiel*, Laval: Mondia.
- VÉZINA, A. (1989). *Code grammatical fondamental*, Laval: Mondia.

NOUVELLE
ÉDITION
REVUE ET
AUGMENTÉE

Pour un nouvel enseignement de la grammaire

Enfin le virage est pris! Les nouveaux programmes s'engagent résolument dans la voie d'un nouvel enseignement de la grammaire afin de répondre aux besoins de nos élèves.

Pour mieux négocier ce virage, voici un ouvrage essentiel qui contribuera à enrichir les apprentissages des élèves et à accroître l'efficacité de l'enseignement.

Dans un ouvrage remarquable par la qualité, la variété et l'accessibilité de ses textes, le collectif **Pour un nouvel enseignement de la grammaire** propose:

- une didactique de la grammaire au cœur de l'apprentissage de l'écriture;
- une perspective multidimensionnelle de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire: grammaire de la phrase, grammaire du texte, orthographe, lexicologie, communication et discours;
- une description cohérente et simplifiée du fonctionnement de la langue;
- des démarches actives passionnantes.

Pour vous, enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, qui voulez rendre l'apprentissage de la grammaire utile, formateur, voire passionnant pour vos élèves, voici des propositions didactiques concrètes et stimulantes sur les directions à suivre et les écueils à éviter pour relever le défi d'un nouvel enseignement de la grammaire.



Suzanne-G. Chartrand a réuni ici des didacticiens, des pédagogues et des chercheurs du Québec, du Canada français et d'Europe: R. Blain, R. Chartrand, G. Chevalier, J. Cyr, C. Fisher, E. Genevay, C. Germain, R. Gobbe, D. Leeman, M. Nadeau, M.-C. Paret, S. Reboul, C. Simard, C. Vandendorpe.

Après avoir enseigné au secondaire pendant plusieurs années, **Suzanne-G. Chartrand** a acquis une formation en didactique du français (Ph.D.). Ses recherches et ses interventions portent sur la didactique de la grammaire et de l'argumentation. Collaboratrice scientifique au programme de français du ministère de l'Éducation du Québec (1994-1996) et professeur associée à l'UQAM, elle dirige actuellement la rédaction d'une grammaire pédagogique pour les élèves du secondaire.

Collection
**Théories et pratiques
dans l'enseignement**
dirigée par Gilles Fortier

ISBN: 2-89381-395-X



9 782893 813950