Orientations et contenus d'une nouvelle grammaire pour l'école

pour l'apprentissage de la grammaire

Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif [1]

Carole Fisher

INTRODUCTION

Il n'est peut-être pas exagéré de dire que les principes qui ont inspiré jusqu'ici l'enseignement de la grammaire sont avant tout tributaires d'une centration sur la transmission des savoirs plutôt que sur leur appropriation. Ce n'est pourtant pas par manque d'intérêt déclaré pour l'élève. On n'a jamais cessé, en effet, tant chez les pédagogues que chez les auteurs de manuels, de vouloir répondre aux besoins de l'élève, en s'efforçant de simplifier les contenus pour les mettre à sa portée, en voulant la grammaire plus vivante ou plus attrayante, et en imaginant divers raccourcis destinés à lui faciliter la tâche. Mais, si l'on excepte quelques entreprises singulières comme celle de J. Wittwer (1959; 1964), cela s'est fait sur la base de considérations psychopédagogiques générales, alliées à certaines données concernant les performances des élèves, et non à partir d'une étude systématique de l'activité métalinguistique des sujets comme révélatrice des processus sous-jacents à leurs performances.

---

1. Une première version de ce texte a été présentée dans le cadre d'un colloque sur l'enseignement de la grammaire qui s'est tenu à Chicoutimi en mai 1995 lors du 63e Congrès de l'ACFAS. Je tiens à remercier Geneviève Maheux-Pelletier et Josée Perron qui ont participé à la compilation et à l'analyse des données. Merci également à Mme Réjeanne Doré et à MM. Jean Dolbec, Éric Genevay et Yves Saint-Gelais pour leurs encouragements et leurs précieux conseils.

Dans le domaine des didactiques disciplinaires, il s'est développé depuis une vingtaine d'années un courant de recherche important concernant ce qu'il est convenu d'appeler les *représentations* des élèves et leur rôle dans le processus d'appropriation des connaissances. Les différents travaux menés en ce sens se rallient à une conception de l'apprentissage qui considère, entre autres choses, que les savoirs ne sont pas simplement transmis, mais qu'ils doivent être reconstruits par l'élève et que celui-ci, loin d'être une cire vierge, s'appuie toujours, lorsqu'il apprend, sur un certain *déjà là.* Cet ensemble, relativement organisé, de connaissances et de conceptions, qui constituent ce que l'on appelle les représentations, agit tout aussi bien en assurant l'intégration de l'information nouvelle qu'en interférant avec elle jusqu'au point de lui faire obstacle. Les études qui se sont employées à décrire les représentations des élèves à propos de notions scientifiques ou mathématiques ont ainsi mis en évidence la nécessité de les prendre en compte dans le processus d'enseignement tout comme de travailler à leur transformation par des moyens appropriés (Giordan, 1987).

On peut alors se demander ce qu'il en est dans le domaine de la grammaire: peut-on considérer que les savoirs grammaticaux se construisent? Est-il possible de mettre à jour certains des principes qui président à leur mise en place et à leur évolution?

1. LES REPRÉSENTATIONS GRAMMATICALES DES ÉLÈVES

Bien qu'elles soient encore peu nombreuses, les études qui se sont intéressées à ces questions concernant les connaissances grammaticales des élèves, tendent à montrer que leur élaboration n'est pas indépendante de la maturation intellectuelle des sujets. Ces recherches, qui se rattachent aussi bien à la psychologie et à la psycholinguistique qu'à la pédagogie ou à la didactique, suggèrent en effet que les élèves ne s'approprient que graduellement les notions grammaticales qui leur sont enseignées à l'école et qu'en face de tâches grammaticales, ils répondent en s'appuyant

sur des conceptions et des procédures qui leur sont propres et qui évoluent avec le temps.

L'évolution qui est observée se traduit globalement comme une capacité croissante à traiter séparément le contenu et la forme du langage et à prendre en considération ses caractéristiques formelles (morphologiques ou syntaxiques) plutôt que ses propriétés sémantiques et pragmatiques comme c'est le cas dans les premières années de la scolarité. Ce patron évolutif a été observé, par exemple, à propos de la reconnaissance du sujet (Brossard et Lambelin, 1985; Bronckart et Besson, 1978), de la reconnaissance du verbe comme catégorie lexicale (Pille et Piéraut-Le Bonniec, 1987), de jugements sur les phrases (Mas, 1985; Boutet, Gauthier et Saint-Pierre, 1983). Ainsi, dans cette dernière recherche où l'on demandait aux enfants de dire si des suites correspondaient ou non à des phrases, on observe, entre 6 et 12 ans, une diminution des arguments fondés sur le caractère «véridique» de l'énoncé (correspondance à la réalité) et une augmentation parallèle des arguments qui prennent en compte la relation sémantique entre les termes (l'énoncé a un sens) et, plus tardivement, la conformité syntaxique indépendamment du sens («c'est une phrase, mais elle ne veut rien dire»). En termes psychologiques, cette évolution dépendrait d'un processus de décentration, lié à la fois au développement intellectuel et au développement de l'activité métalinguistique que Liberman a définie comme «la capacité de prendre de la distance par rapport au langage, et, ce faisant, de le considérer comme un objet sur lequel on peut réaliser des opérations logiques de segmentation, de groupement et de positionnement ordonné» (1973, cité par Pille et Piéraut-Le Bonniec, 1987).

Cela ne signifie pas, cependant, que l'élève soit au départ complètement insensible aux propriétés formelles du langage. Les études examinées montrent, au contraire, que très tôt des critères de forme et de position interviennent aussi dans les réponses que les enfants fournissent, même avant leur entrée à l'école (Kolinsky, 1986). Selon Boutet et *al.* (1983:223), la sensibilité première des enfants au contenu du langage se trouve «profondément et

rapidement modifiée par l'école» qui, à travers l'enseignement de la lecture et de l'écriture, fait porter leur attention sur les plans morphologique et orthographique et très peu sur les plans sémantique et énonciatif.

La manière dont les élèves peuvent appréhender les notions grammaticales apparaît donc relativement complexe. Une des études les plus détaillées sur le sujet, celle de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck (1987), a été menée en Suisse au début de la rénovation de l'enseignement du français dans le but de comparer les représentations des élèves selon le type d'enseignement reçu. L'analyse des réponses fournies dans des épreuves de reconnaissance impliquant le nom, l'adjectif et le complément d'objet direct conduit les auteurs à deux grandes conclusions. D'une part, le savoir des élèves apparaît comme un «agglomérat composite et mouvant», du fait qu'il combine des connaissances transmises par l'école à des savoirs plus intuitifs qui reposent sur la prise en considération de régularités d'ordres divers. Selon les notions en cause, les procédures mises en œuvre par les élèves se fondent ainsi, tantôt sur des critères formels, tantôt sur des aspects fonctionnels ou sémantiques. C'est ainsi, par exemple, que la procédure utilisée pour la reconnaissance du nom s'appuie principalement sur l'observation de la séquence Dét + Nom, tandis que lorsqu'il s'agit de reconnaître l'adjectif, ce sont des critères de sens qui prédominent. D'autre part, les auteurs notent le caractère peu généralisable des procédures élaborées par les élèves: elles sont facilement affectées par des variations liées à la tâche et difficilement transposables lorsque les éléments à traiter se présentent dans des configurations moins typiques. Le savoir grammatical des élèves se révèle ainsi assez éloigné du savoir enseigné et peut être vu, selon les termes des auteurs, comme «le résultat d'un filtrage effectué sur les connaissances que l'école tente de faire acquérir» (Kilcher, Othenin-Girard et de Weck, 1985).

2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

2.1 Objectifs de la recherche

Notre intérêt pour la manière dont les élèves construisent leur savoir grammatical est double. En premier lieu, l'obtention de connaissances en ce domaine nous apparaît comme une étape indispensable au travail didactique qui vise à définir une approche et des outils pour améliorer l'enseignement de la grammaire au primaire. À ce chapitre, la fécondité des recherches effectuées dans d'autres champs des didactiques disciplinaires est inspirante. En second lieu, face à l'épineuse question du transfert qui se trouve au cœur de la problématique de l'enseignement de l'écrit, — et qui se traduit par des remarques du type: «les élèves connaissent les règles mais ils ne les appliquent pas» —, il y a lieu, selon nous, de s'interroger sur la nature et le degré d'organisation des connaissances que les élèves possèdent. C'est ce qui nous a amenée à entreprendre une recherche qui avait pour objectif: 1) de mieux comprendre la manière dont les élèves appréhendent certaines notions grammaticales; 2) de voir dans quelle mesure le savoir des élèves évolue entre le milieu et la fin du primaire; 3) d'explorer la question complexe de la relation existant entre, d'un côté, les performances des élèves dans des tâches de reconnaissance et, de l'autre, leur habileté en situation d'écriture à résoudre des problèmes orthographiques, en particulier les accords du verbe et de l'adjectif.

L'intention de cet article est de présenter certains résultats issus de cette recherche, de manière à en examiner les implications pour la didactique de la grammaire. Ce faisant, nous pensons contribuer à mieux faire connaître ce type de recherches, en particulier auprès des enseignantes et des enseignants qui peuvent les premiers en tirer des indications utiles.

2.2 Échantillon et tâches

Un ensemble d'épreuves inspirées de celles qui ont été utilisées en Suisse par Kilcher et *al.* (1987) a été préparé et administré

dans des classes du primaire. Il s'agit de courtes tâches, similaires à certains exercices que les élèves ont à faire en classe. Au nombre de cinq, elles portaient sur l'identification de la catégorie grammaticale des mots, la reconnaissance du nom, la reconnaissance de l'adjectif, le repérage du sujet; la dernière épreuve consistait en une courte dictée. Les enseignantes et les enseignants étaient, par ailleurs, invités à répondre à un questionnaire qui portait sur le déroulement des tests, le degré de familiarité des élèves avec les tâches proposées et certains aspects de leur pratique (matériel utilisé, activités privilégiées, etc.).

Les élèves qui ont participé à l'étude provenaient de trois écoles primaires de la région du Saguenay-Lac St-Jean (Québec). Dans chacune des écoles, les tests ont été administrés au deuxième cycle du primaire dans deux classes de chaque niveau, soit en 4e, 5e et 6e années. L'échantillon comprenait ainsi 18 classes et quelque 450 sujets. Ce sont les enseignantes qui ont été chargés de la passation des tests après une rencontre de préparation avec les membres de l'équipe.

Dans le cadre de cet article, nous examinerons les résultats obtenus à l'une de ces épreuves, celle qui consistait pour les élèves à souligner les adjectifs dans une série de phrases.

3. LE CAS DE L'ADJECTIF

3.1 Qu'est-ce qu'un adjectif?

Avant d'aller plus loin, il convient de se rappeler que définir l'adjectif ne constitue pas une tâche facile, même pour les linguistes[2]. La difficulté tient à un certain nombre de propriétés que l'on peut résumer ainsi:

1) L'adjectif, à la différence du déterminant, n'occupe pas de place fixe par rapport au nom; il peut être antéposé ou post-

2. Le statut même de l'adjectif comme catégorie grammaticale n'a été acquis que tardivement. Jusqu'à la fin du XVIIIe siècle; en effet, l'adjectif et le nom faisaient partie de la même catégorie, celle du substantif.

posé. De plus, plusieurs adjectifs peuvent être employés concurremment (*un important contrat gouvernemental; un curieux petit personnage jovial*).

2) Du point de vue syntaxique, l'adjectif peut se construire comme épithète ou comme attribut. Il peut aussi être détaché, et dans ce cas, être soit placé en tête de phrase, soit mis en apposition.
3) Du point de vue morphologique, l'adjectif possède peu de caractéristiques distinctives. Si l'on considère les suffixes qui entrent dans la formation de plusieurs adjectifs, ils sont très variés (ex.: *-al, -able-, -ier, -eux, -ique, -oire, -if*) et ne constituent pas, dans l'ensemble, une terminaison propre à la catégorie (cf. *géologique* vs *Atlantique*, *menteur* vs *opérateur*). Puisque l'adjectif s'accorde avec le nom auquel il se rapporte, la flexion pourrait aider à le reconnaître, mais il faut noter: a) qu'à l'oral la forme féminine est marquée seulement dans le tiers des cas (ex. *blanche*, *fine*, *basse*, *neuve*, *lourde*) selon les indications de Séguin (1973); b) que les épicènes, adjectifs qui ont une seule forme pour les deux genres, sont nombreux (*utile*, *rouge*, *aimable*, *honnête, ...*); c) qu'au pluriel, la différence ne s'entend que pour un petit nombre d'adjectifs et au masculin uniquement (*pluvial/pluviaux*). Par ailleurs, dans nombre de cas un adjectif peut fonctionner comme un nom sans changer de forme (*jeune*, *curieux*, *imprudent*, *blonde, ...*). Une même forme peut aussi correspondre tantôt à un adjectif, tantôt à un participe passé ou présent (*un être vivant / en vivant*; *il est perdu / il a perdu*).
4) Une difficulté moins connue concerne la distinction de deux grandes catégories d'adjectifs; il s'agit, selon la terminologie utilisée par Genevay (1994), des qualifiants et des classifiants[3]. Les adjectifs qualifiants expriment une propriété

3. On parle également dans le premier cas d'adjectifs «qualificatifs» et dans le second d'adjectifs «relationnels» (Gardes-Tamine, 1988; Riegel, Pellat et Rioul, 1994).

intrinsèque du terme auquel ils se rapportent: *une balle rouge*, *un employé honnête*, *un large éventail*, *une courbe dangereuse*. Il s'agit de la majorité des adjectifs et de la catégorie concernée par les définitions traditionnelles des grammaires quand elles affirment que l'adjectif exprime une qualité ou la manière d'être de la personne ou de l'objet évoqué par le nom.

Les adjectifs classifiants, pour leur part, correspondent le plus souvent à des dérivés nominaux (noms propres ou communs) et indiquent une relation avec le nom dont ils sont issus: *national*, *olympique*, *espagnol*. Ils caractérisent le nom en exprimant un rapport de classement. Ces adjectifs sont soumis à des restrictions syntaxiques particulières, puisqu'ils se prêtent difficilement à l'expression du degré (**un parc très national*), au détachement (**Espagnol, l'employé entra*) et qu'ils ne peuvent généralement pas être employés comme attributs (**le comité est olympique*; **cet autobus m'a paru scolaire*). Il est également difficile de coordonner un adjectif classifiant à un qualifiant (**un parc immense et municipal*), ce qui n'est pas le cas entre qualifiants (*un parc immense et verdoyant*).

Dans les grammaires scolaires, la définition proposée pour l'adjectif s'appuie avant tout sur des considérations sémantiques (fonction de qualification) tout en faisant état de certaines caractéristiques syntaxiques (place de l'adjectif, distinction épithète/attribut). Par exemple, *Le petit guide grammatical* de Breton (1987), qui était utilisé dans toutes les classes qui ont participé à l'étude, donne cette définition:

— L'adjectif qualificatif est un mot qui indique **comment** sont les êtres et les objets; il les **qualifie**.

— L'adjectif qualificatif se place avant ou après le nom.

L'existence de la deuxième catégorie d'adjectifs, les classifiants, n'est pas évoquée dans ces grammaires qui, par ailleurs, attirent rarement l'attention des élèves sur le fait que l'adjectif et le nom ont souvent la même forme. De plus, l'on continue généralement

d'y entretenir la confusion entre la classe des déterminants et celle des adjectifs. On peut donc s'attendre à ce que les élèves éprouvent certaines difficultés quand il s'agit de reconnaître des adjectifs dans des phrases.

3.2 Construction de l'épreuve

Le test a été construit en tenant compte à la fois des résultats de l'étude de Kilcher et *al.* (1987) qui montrait l'importance des variables cognitivo-sémantiques dans la reconnaissance de l'adjectif (celui-ci étant avant tout associé à une fonction de détermination) et d'observations ponctuelles que nous avions faites antérieurement avec des enseignantes.

Deux principales variables ont ainsi été retenues. La première concerne la distinction entre les adjectifs qualifiants (ex. *gros, originale*) et les adjectifs classifiants (ex. *municipale, cyclable*). La seconde prend en compte la relation plus ou moins exclusive entre une forme donnée et une catégorie grammaticale et oppose des formes dites monocatégorielles à des formes dites transcatégorielles. Certaines unités sont, en effet, toujours associées à une même catégorie (*tabouret, piano, jouons*), ce qui n'est pas le cas pour d'autres (*marche, travailleur, bien*). On sait aussi que c'est une caractéristique générale de la classe des adjectifs de pouvoir être employés comme noms (*le nouveau, le malin, le chanceux*)[4]. Mais ce que nous mettons spécifiquement en jeu ici, c'est le cas où une forme fonctionnant habituellement (ou plus souvent) comme nom se trouve employée comme adjectif. Par formes transcatégorielles, on entend donc des formes qui, prises hors contexte, semblent plus susceptibles d'être associées, par les élèves, à la

4. Il ne faut pas perdre de vue que les catégories grammaticales ne constituent pas des propriétés des unités lexicales elles-mêmes, mais bien, comme le signale Gary-Prieur (1985), «des propriétés des unités lexicales dans les phrases». Néanmoins, il faut reconnaître, comme elle l'indique encore, que pour certains mots telle catégorie est plus naturelle qu'une autre.

catégorie du nom qu'à celle de l'adjectif (ex. *surprise*, *futur*, *secret, italienne*)[5].

L'étude de Kilcher et *al.* (1987) faisait ressortir l'existence d'adjectifs-types, très bien reconnus par les enfants, et qui correspondaient à des adjectifs fréquemment associés à des noms concrets pour exprimer soit une caractéristique psychologique d'un animé (*folle*, *joyeux*), soit une caractéristique physique courante d'un inanimé (*grise*, *chaud*, *léger*). Nous nous sommes alors demandé si le fait pour l'adjectif de se rapporter, dans la phrase même où il est employé, à un nom évoquant un référent animé par opposition à un inanimé pouvait influencer sa reconnaissance. Il s'agit là d'une autre variable considérée dans notre épreuve.

Le test comprenait au total 30 adjectifs répartis dans 15 phrases ayant une longueur moyenne de 9 mots (étendue: 7-13 mots). On s'est efforcé de donner un caractère aussi naturel que possible à ces phrases, d'utiliser un vocabulaire connu des enfants et de varier les constructions dans lesquelles entrait l'adjectif afin d'éviter l'effet d'un patron répétitif. Pour l'ensemble du test, on trouve ainsi 10 adjectifs épithètes antéposés et 13 postposés, 2 adjectifs détachés (en tête de phrase) et 5 cas d'attribut. Parmi les adjectifs, deux correspondaient à un participe passé employé seul. Par ailleurs, trois compléments de nom figuraient dans l'épreuve. Celle-ci est reproduite à l'annexe I.

Nous sommes donc en présence de plusieurs facteurs, et il serait irréaliste de penser qu'il est possible de vérifier l'effet de chacun indépendamment des autres, ce qui nécessiterait, entre autres choses, de présenter à chaque sujet un très grand nombre

5. Le choix des adjectifs transcatégoriels s'est fait à partir d'observations menées antérieurement auprès d'élèves du primaire et d'indications provenant de Kilcher et *al.* (1987). Lorsque les mots présentés aux élèves figuraient dans une liste (et non dans des phrases), les chercheurs suisses trouvaient, en effet, que les formes féminines *nouvelle* et *indienne* étaient plus difficilement reconnues comme adjectifs que les mots *folle, grise, bavarde, paresseuse*; il en est de même, au masculin, pour *entier, chrétien, prochain, suivant*, comparativement à *petit, joyeux, mignon, malin, mauvais.*

de phrases[6]. Mais c'est le lot de ce type d'études, et il importera de retenir que les résultats dégagés doivent être interprétés en termes de tendances.

4. COMMENT LES ÉLÈVES SE REPRÉSENTENT-ILS L'ADJECTIF?

Puisqu'il s'agit d'une épreuve de reconnaissance, deux aspects des réponses des élèves peuvent être considérés: le fait, bien sûr, d'avoir ou non identifié les adjectifs contenus dans les phrases et le fait d'avoir souligné autre chose qu'un adjectif. Nous examinerons tour à tour ces deux aspects.

4.1 La reconnaissance de l'adjectif

4.1.1 Le taux global de réussite[7]

Du point de vue des soulignements attendus, les élèves de l'échantillon ont reconnu, en moyenne, 21 adjectifs sur les 30 que contenaient les phrases de l'épreuve. Le nombre moyen d'adjectifs non reconnus est de 10,7 par copie en 4e année et il diminue à 8,5 en 5e année et à 7,2 en 6e année. À prime abord, cela représente donc un taux global de réussite que l'on peut considérer assez satisfaisant, puisqu'il est de l'ordre de 70 %. Cependant, comme on va le voir, ces chiffres cachent de grandes variations selon l'adjectif en cause. Certains sont en effet reconnus par à peu près tous les élèves: c'est le cas, par exemple, de l'adjectif *excellents* de la première phrase qui, dans dix classes sur dix-huit, a été souligné par tous les élèves sans exception. D'autres, au contraire, semblent avoir posé beaucoup plus de difficultés; ainsi *canadienne*, dans la seconde phrase, n'a été reconnu que par 40 % des

6. Dans le meilleur des cas, il resterait toujours des variables non contrôlables, telles que les connotations affectives que les phrases suscitent ou l'expérience scolaire particulière (ou récente) des sujets avec un item (mot ou structure).

7. Le taux global de réussite est simplement envisagé à partir du soulignement des adjectifs sans tenir compte des méprises (mots soulignés à tort).

sujets, en moyenne, et dans deux classes, moins de 10 % des élèves ont souligné cet adjectif.

On peut donc se demander si les adjectifs qui ont été plus facilement ou plus difficilement reconnus possèdent certains traits en commun; autrement dit, les variables manipulées dans la construction de l'épreuve ont-elles eu un effet sur la reconnaissance?

4.1.2 Les facteurs qui influencent la reconnaissance

La comparaison du pourcentage d'erreurs observées, en tenant compte des distinctions sémantiques et lexicales introduites dans le test, apparaît au tableau 1.

Tableau 1. Comparaison du pourcentage moyen d'erreurs (absence de soulignement) en fonction des caractéristiques de l'adjectif, pour chacune des années et pour l'ensemble de l'échantillon.

CARACTÉRISTIQUES	Années			RÉSULTAT GLOBAL	Test t	
	4e	5e	6e		t	ρ
Qualifiant	29,56	23,57	18,03	23,72		
Classifiant	50,43	38,14	36,00	41,53	13,05	< ,001
Monocatégoriel	33,80	26,54	21,92	27,42		
Transcatégoriel	41,96	32,21	28,21	34,13	6,80	< ,001
Référent + Animé	34,64	30,64	25,49	30,26		
Référent - Animé.	38,16	26,49	22,74	29,13	0,88	n. s.

La différence la plus importante, tant pour l'ensemble des groupes que pour chacune des années, apparaît quand on compare le pourcentage moyen d'erreurs pour les adjectifs de type qualifiant et ceux de type classifiant. On constate, en effet, que les élèves commettent beaucoup moins d'erreurs quand il s'agit de reconnaître un adjectif qualifiant, tel que *originale, rapide, attentifs*, qu'un adjectif classifiant comme *italienne, municipale, cyclable*. Cela suggère qu'ils s'appuient sur une définition sémantique de l'adjectif, comme celle que fournissent les grammaires scolaires,

l'adjectif classifiant correspondant plus difficilement à la définition voulant que l'adjectif exprime une qualité ou dise comment sont les êtres et les choses représentés par le nom. On remarque aussi que même si la performance des élèves est meilleure en 6e année, le pourcentage d'adjectifs non reconnus est deux fois plus élevé du côté des classifiants. Pour l'ensemble de l'échantillon, l'effet de cette variable est statistiquement très significatif puisque la probabilité que la différence entre les deux moyennes soit due au hasard est inférieure à une chance sur mille.

L'analyse des résultats en fonction du caractère mono- ou transcatégoriel des adjectifs montre que les élèves sont également sensibles à cette variable. Là encore, le test statistique de comparaison des moyennes obtenues pour l'ensemble des groupes indique que la différence est très significative. À tous les niveaux, la reconnaissance de termes employés comme adjectifs, mais qui sont généralement associés à une autre classe lexicale, est plus difficile pour l'élève que lorsqu'il est en présence d'un mot qui fonctionne habituellement comme adjectif. Ainsi, *canadienne*, *futur* et *première* font partie des cinq adjectifs les moins bien reconnus par les élèves des trois niveaux. Dans le cas de *canadienne* et de *futur* la présence d'une double difficulté (caractère transcatégoriel et type classifiant) pourrait expliquer que ces adjectifs figurent aux derniers rangs de la liste.

On peut supposer qu'en étant réceptif au sens que le mot éveille au premier abord, l'élève a tendance à l'écarter comme n'étant pas un adjectif[8]. Pour repérer les transcatégoriels, il faudrait qu'il s'arrête au sens de la phrase et à la fonction des mots qui la composent. Mais il est permis de douter que l'école favorise le recours à cette procédure de contrôle qui permettrait de contrer

8. Selon Kilcher et *al.* (1987:85), la stratégie mise en œuvre par les enfants, dans une épreuve de reconnaissance sur un texte, consisterait en une sorte de tri qui conduit à éliminer tout ce qui ne paraît pas relever de la catégorie recherchée, et qui se distingue à la fois d'un repérage systématique (comme le suggèrent les oublis) et d'une lecture visant à découvrir le sens (comme le suggèrent certaines erreurs, telles que identifier *durant* comme nom dans la phrase *Durant toute la matinée*...). Les raisonnements d'enfants enregistrés par François et *al.* (1986) indiquent également que l'élimination des autres possibilités est utilisée comme critère d'identification.

l'effet de la catégorisation spontanée. L'examen des pratiques d'enseignement et du matériel disponible dans les classes du primaire au Québec révèle, en effet, qu'on sensibilise peu les élèves à la syntaxe de la phrase et, ainsi que le montre Marie Nadeau ici même, qu'on ne leur enseigne pas non plus de procédures efficaces pour reconnaître les catégories grammaticales.

Dans le cas de la troisième variable, nos résultats n'indiquent aucune différence dans le taux de reconnaissance qui serait fondée sur le caractère animé/inanimé du référent évoqué par le nom. En fait, c'est le contraire qui pourrait surprendre si l'on tient compte que les élèves semblent davantage répondre aux mots en eux-mêmes qu'au sens général des syntagmes et des phrases.

L'association du trait +/- animé avec le fait que l'adjectif évoque en lui-même une caractéristique psychologique ou physique ne permet pas non plus de retrouver la tendance observée dans l'étude suisse concernant les adjectifs-types. On ne décèle pas d'effet de facilitation particulier venant de l'une ou l'autre de ces combinaisons, si ce n'est en 5e et 6e années lorsque l'adjectif exprime une caractéristique physique d'un inanimé. Un examen plus attentif suggère cependant que l'intervention d'autres facteurs, comme la position détachée de l'adjectif ou le fait que deux adjectifs se rapportent au même nom, pourrait bloquer cet effet lié au sens de l'adjectif. Autrement dit, même dans le cas où l'adjectif apporte une caractérisation concrète et familière, la syntaxe de la phrase semble avoir un effet déterminant sur les performances de nos élèves. C'est ce qui semble expliquer que des adjectifs aussi «typiques» que *gros* et *gris* dans *le gros chat gris*, ou *grands* dans *leurs grands yeux jaunes*, sont ignorés par environ 30 % des élèves de 4e et de 5e années, lesquels reconnaissent pourtant aisément l'adjectif moins courant et moins concret qu'est *fascinants* dans *Les hiboux sont fascinants*...

Ces données nous amènent à examiner le taux de reconnaissance en tenant compte des structures dans lesquelles figurent les adjectifs ou de la présence d'une terminaison relativement typique. Les résultats apparaissent au tableau 2.

Tableau 2. Comparaison du pourcentage d'adjectifs non reconnus en fonction de caractéristiques syntaxiques et morphologiques.

CARACTÉRISTIQUES	Années			RÉSULTAT GLOBAL	Test t	
	4e	5e	6e		t	ρ
Épithète	40,51	30,13	25,63	32,09		
Attribut	14,51	14,69	11.41	13,54	8,32	< ,001
+ Morphologie	34,33	21,87	20,40	25,53		
- Morphologie	35,22	28,73	22,84	28,93	2,77	< ,05

Du point de vue de la construction syntaxique, la position attribut, par opposition à épithète, facilite la reconnaissance. Cet effet est marqué dès la 4e année et se révèle très significatif, statistiquement, pour l'ensemble de l'échantillon. Ce résultat diffère des observations de Kilcher et *al.* (1987) qui ne laissaient pas voir d'avantages pour l'une ou l'autre des positions d'épithète ou d'attribut. Une série d'attributs étaient même difficilement reconnus par les écoliers suisses; mais il s'agissait d'adjectifs de sens plus abstrait (*nécessaire*, *prêt*, *difficile*), parfois suivis d'une expansion (*difficile à installer*). Le fait que, dans notre épreuve, nous ne retrouvions pas ce genre d'adjectifs et, qu'en plus, trois fois sur cinq l'attribut constitue le seul adjectif de la phrase, pourrait expliquer nos résultats. Néanmoins, l'effet facilitant de la construction attribut elle-même nous semble aussi plausible dans la mesure où elle contribue à mettre l'adjectif en évidence dans la phrase et que, sémantiquement, l'attribut est l'expression même d'une relation de caractérisation. On rejoint donc tout à fait dans ce cas la définition de l'adjectif sur laquelle l'élève semble s'appuyer.

En ce qui concerne les adjectifs en position détachée, ils sont trop faiblement représentés dans l'épreuve pour permettre une comparaison avec les autres constructions. On notera, toutefois,

que les deux adjectifs en cause sont ignorés par 42 % des élèves, en moyenne, et que le pourcentage d'erreurs est plus important pour *intrigué* (54 % environ), terme avec lequel les élèves étaient peut-être moins familiers, que pour *prudents* (29 %).

Finalement, il semble que la terminaison de l'adjectif (présence d'un suffixe adjectival) ait aussi un effet sur sa reconnaissance. Des adjectifs comme *préhistorique*, *attentifs*, *fascinants*, *originale*, sont un peu mieux reconnus, en tant que catégorie globale, que le groupe des autres adjectifs[9]. Ce résultat nous semble intéressant si on le compare, encore une fois, aux données de l'étude suisse qui, elle, prenait en considération les caractéristiques formelles rattachées aux marques de *genre*. L'analyse des résultats ne révélait pas, dans ce cas, de tendances notables en fonction des catégories d'adjectifs distinguées: invariable à l'oral (*étonnée*), invariable à l'oral et à l'écrit (*avare)*, variable employé au féminin (*attentive*) ou au masculin (*muet*).

Il ne s'agit pas là, selon nous, d'un fait qui doive étonner, car pour que la variable *genre* ait un effet sur la reconnaissance, il faudrait que le traitement effectué comporte la mise en relation de la forme présente avec une forme virtuelle (*petite/petit*). Or, il ne nous semble pas très vraisemblable que l'élève se livre, même inconsciemment, à ce type de comparaison, en particulier lorsque la reconnaissance se fait dans le cadre d'un texte: il prend plutôt la forme pour ce qu'elle est, et on peut même penser que les propriétés phonétiques de celle-ci sont dans une bonne mesure neutralisées en lecture silencieuse.

Par contre, si l'on considère, ainsi qu'on le fait ici, la présence de finales qui caractérisent, dans une certaine mesure, les adjectifs (ex.: *-al*, *-ique*, *-if*), il apparaît que l'élève n'y est pas insensible[10] et que l'effet s'accentue avec la scolarité. Faut-il interpréter

9. Les participes passés, qui sont aussi marqués morphologiquement, ont été traités à part.

10. Cela pourrait expliquer que dans l'étude de François et *al.* (1986), où les mots étaient présentés oralement, le tiers des élèves de troisième année primaire catégorisent *cartable*, mot bien familier pour les écoliers français, comme un adjectif.

cela comme un progrès dans les compétences (méta)linguistiques des élèves ou comme un renforcement de la tendance à répondre à des formes, indépendamment du sens, qui serait rendu possible par une plus grande familiarisation avec la langue écrite? C'est une question à laquelle nous ne pouvons répondre pour l'instant.

En somme, les résultats qui précèdent confirment l'importance des critères sémantiques dans les stratégies de reconnaissance de l'adjectif qui sont mises en œuvre par les élèves du primaire. Cependant, ils mettent aussi en évidence que des propriétés formelles, morphologiques ou syntaxiques, interviennent également pour faciliter ou compliquer la tâche des élèves.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'amélioration constatée dans le taux de reconnaissance de la 4e à la 6e année, on peut noter qu'elle se retrouve de manière régulière dans chacune des catégories d'adjectifs. On observe, de plus, que la position relative de chacun des adjectifs sur une échelle de reconnaissance demeure très stable d'une année à l'autre (voir Annexe II). On peut donc penser que les différentes variables qui ont un impact sur la reconnaissance de l'adjectif continuent d'intervenir tout au long de cette période de la scolarité.

4.2 LES MÉPRISES

Après avoir examiné dans quelle mesure les adjectifs de l'épreuve avaient été reconnus, nous nous tournons maintenant vers les réponses qui ont consisté à identifier comme adjectifs des mots de la phrase qui appartiennent à d'autres catégories. La prise en compte de ces soulignements est intéressante, car si l'absence de reconnaissance peut correspondre à un simple oubli, la méprise suppose plus directement une interprétation active d'indices.

Il convient d'abord de noter que le taux moyen de méprises est relativement faible[11] (4 par copie, en moyenne) et qu'il décroît

11. Précisons que nous avons exclu du compte des méprises les cas où un mot qui précède ou qui suit immédiatement l'adjectif se trouve être souligné, en tout ou en partie, conjointement avec ce dernier (ex: *très rapide*). Ces soulignements continus nous semblaient en effet plus délicats à interpréter que les cas où un seul mot (adjectif ou autre catégorie) se trouvait sélectionné.

avec le temps. Pour la plupart des élèves, les soulignements erronés semblent se faire au détriment du choix du «véritable» adjectif présent dans la phrase. On peut penser que les élèves sont bien au fait que les unités qui composent une phrase appartiennent à diverses catégories, et qu'ils sont également sensibles à la fréquence relative des adjectifs. Cette stratégie de limiter les soulignements, qui paraît retenue, a sans doute à voir, aussi, avec le fait que les élèves assimilent la tâche au modèle habituel des exercices scolaires: si on leur demande de *trouver* quelque chose, ils s'attendent à ce que l'élément en question ne soit ni trop évident, ni trop fréquent.

Le tableau 3 présente la distribution des méprises qui ont été commises par les élèves.

Tableau 3. Distribution des méprises (en pourcentage) pour chacune des années et pour l'ensemble de l'échantillon.

CATÉGORIES (nb de mots)	Années			RÉSULTAT GLOBAL
	4e	5e	6e	
Noms(34)	41,45	31,20	19,79	32,71
Comp. du nom(3)	17,85	34,06	49,87	31,14
Formes verbales(14)	14,16	8,94	5,66	10,30
Part. passés(5)	17,11	9,95	10,80	13,07
Autres(37) (dét./ prép./adv.)	9,44	15,85	13,88	12,77
TOTAL	100	100	100	100
N=	678	593	389	1660

C'est dans la première catégorie, celle des noms (excluant les noms dans les compléments déterminatifs), que l'on trouve le plus grand pourcentage de méprises. Il faut cependant interpréter ce chiffre en tenant compte du nombre important d'occurrences de noms dans l'épreuve, à savoir 34. À l'exception de deux d'entre

eux, aucun de ces noms ne fait l'objet de méprises systématiques, le pourcentage d'élèves ayant souligné ces mots ne dépassant guère 10 ou 15 %. C'est le cas par exemple, en 4e année, pour *acteur*, *joueurs*, *idée* et *ouvriers*. La proportion de méprises impliquant cette catégorie diminue de la 4e à la 6e année en même temps que le nombre de noms concernés (de 34 en 4e année à 13 en 6e).

Les deux noms qui font l'objet d'un traitement différent sont *caractère* et *nouvelle*, chacun étant souligné par plus de 20 % des élèves de 4e année et, par environ 8 % de ceux de 6e. La confusion semble liée au caractère transcatégoriel du mot *nouvelle* qui fonctionne souvent comme adjectif et du mot *secret* auquel est associé *caractère* (*un caractère secret*). Il est en effet plausible qu'en catégorisant spontanément *secret* comme nom, les élèves aient été amenés à voir un adjectif dans le mot *caractère* en raison de sa position entre le déterminant et *secret*.

Comme on pouvait s'y attendre, les verbes qui se différencient du point de vue syntaxique et morphologique des autres catégories ne donnent pas lieu à une grande proportion de méprises. Par contre, les participes passés des temps composés (surtout: *J'ai emprunté*, *a remporté*, *s'est pris*), qu'on a traités à part, représentent 13 % des méprises. Cette catégorie reste stable de la 5e à la 6e année, ce qui suggère que la distinction entre ces formes et l'adjectif continue de faire problème. La reconnaissance des adjectifs qui se présentaient sous la forme d'un participe passé occasionnait aussi un grand nombre d'erreurs (50 % des élèves, en moyenne, ne les soulignaient pas).

Toute proportion gardée, c'est avec les compléments de nom que l'on trouve le taux de méprises le plus élevé; ces trois constructions monopolisent, en effet, plus de 30 % des méprises de l'ensemble de l'échantillon et 50 % de celles qui sont produites en 6e année. Dans les séquences *médaille d'or* et *piège de métal*, le complément déterminatif remplit, sémantiquement, le même rôle qu'un adjectif et peut même, dans certains cas, en être l'équivalent (*piège métallique*). La fréquence des soulignements que

l'on observe ici est donc révélatrice du fait que les élèves s'appuient essentiellement sur un critère de sens pour reconnaître l'adjectif. D'ailleurs, lorsque le complément de nom a une valeur classifiante (*terrain de soccer*), la fréquence des soulignements est beaucoup moins marquée ainsi qu'on le voit au tableau 4.

Tableau 4. Pourcentage d'élèves qui ont identifié les compléments de nom comme adjectifs, pour chacune des années et pour l'ensemble de l'échantillon.

Complément de nom	Années			Résultat global
	4e	5e	6e	
d'or	32,62	54,14	55,13	47,80
de métal	40,43	65,61	64,74	54,49
de soccer	12,77	8,92	4,49	8,59

Tandis que les deux premières constructions, à valeur qualifiante, sont de plus en plus source d'erreurs de la 4e à la 6e année, on constate, à l'inverse, une diminution dans le cas de la dernière. Notons par ailleurs que ces soulignements concernent le nom spécifiquement, sans englober la préposition *de* qui le précède. Cela est très net pour *métal* et *soccer* alors que dans plus de 95 % des cas, seul le nom est souligné, mais même lorsque le *de* subit l'élision (*d'or*), 65 % des élèves soulignent uniquement *or*. L'image que les élèves se font de l'adjectif semble donc impliquer à juste titre qu'il s'agit d'un mot unique, ce qui paraît évidemment contradictoire avec les choix opérés ici. Ce comportement suggère l'existence d'un conflit dans les représentations entre le plan sémantique, l'adjectif comme moyen de qualification, et le plan syntaxique.

La dernière catégorie (Autres) regroupe des mots grammaticaux (déterminant, préposition) et un adverbe (*très*) qui sont très peu soulignés bien qu'ils représentent 20 % de tous les mots de l'épreuve. C'est aussi à ces catégories qu'appartiennent 19 des 22 mots du texte qui n'ont jamais donné lieu à une méprise de la part des élèves de l'échantillon. On peut donc penser que les mots

grammaticaux sont une classe reconnue comme telle par les élèves en raison de leurs propriétés distinctives: du point de vue du sens, d'abord, ces mots ne renvoient pas à l'univers d'expérience; de plus, ils s'inscrivent souvent dans des séries fermées assez régulières (*le/la/les*) et présentent une fréquence d'emploi élevée dans les textes; enfin, du point de vue de leur forme, il s'agit le plus souvent de mots courts[12]. La prise en compte d'une ou de plusieurs de ces caractéristiques par les élèves pourrait expliquer le traitement particulier réservé au déterminant *plusieurs*, mot plus long et sémantiquement plus étoffé, qui fait figure d'exception dans cette catégorie puisqu'il est souligné par 23 % des sujets en moyenne.

De manière générale, ces résultats tendent à montrer qu'en dépit de progrès dans la capacité des élèves à différencier de plus en plus nettement l'adjectif des autres catégories grammaticales, il se produit parallèlement un renforcement de l'association entre l'adjectif et un rôle sémantique de qualification. Cette vitalité des considérations sémantiques dans l'évolution des représentations d'élèves qui devraient, compte tenu de leur âge et de leur expérience de l'écrit, être mieux à même de prendre en compte les propriétés formelles des constructions a de quoi surprendre. Mais nous sommes portés à y voir le résultat de pratiques d'enseignement qui ne font pas une place suffisante à la syntaxe et à l'exploration des structures phrastiques.

CONCLUSION

Les résultats qui précèdent suggèrent que la notion d'adjectif que l'élève s'est construite demeure, même à la fin du primaire, assez imprécise, à la fois trop étroite et trop vague. Elle est d'une part limitée à l'idée de qualification et ignore les adjectifs relationnels qui caractérisent le nom d'une manière plus abstraite et qui ne se prêtent pas à une paraphrase de type *elle est.../il est....*

12. Dans l'étude de François et *al.* (1986), un enfant utilise explicitement ce critère, opposant ainsi l'adjectif (ce qui est long) au verbe (ce qui est court).

D'autre part, elle n'est pas assez précise parce qu'elle ne prend pas suffisamment en considération le fonctionnement syntaxique des mots dans la phrase. De ce fait, l'élève ne parvient pas à bien distinguer l'adjectif d'autres éléments, comme les compléments de nom, qui jouent aussi un rôle de caractérisation par rapport au nom, et il a tendance à donner la priorité à la forme sur la fonction syntaxique, ainsi que l'indiquait la difficulté à reconnaître les transcatégoriels.

En dépit du caractère restreint des données présentées, et d'une limite plus fondamentale qui tient à ce que l'utilisation des connaissances grammaticales dans les conduites langagières n'est jamais directement accessible, il nous semble possible de dégager de ces résultats quelques indications pour l'enseignement de la grammaire.

En premier lieu, les réponses des élèves font ressortir l'utilité pour la grammaire enseignée à l'école de s'appuyer sur des descriptions linguistiques précises, non seulement pour des raisons de validité théorique, mais parce que cette adéquation trouve aussi des corollaires dans l'activité psycholinguistique des sujets, comme le suggère la nature des difficultés qu'ils rencontrent. Ainsi, une définition incomplète de l'adjectif, qui ne tient pas compte de la catégorie des classifiants, ne conduit pas (dans une tâche de reconnaissance, du moins) à des résultats équivalents pour les deux catégories d'adjectifs. C'est pourquoi il nous paraît important que la distinction entre les adjectifs qualifiants et les classifiants soit prise en compte dans l'enseignement. La confrontation des élèves à des exemples variés de ces deux types d'adjectifs devrait être une occasion de faire évoluer leurs représentations et de développer leur conscience de la langue.

En second lieu, cette incursion du côté des représentations des élèves illustre, une fois de plus, les limites d'un enseignement de la grammaire fondé sur des définitions rigides et fermées, quelle qu'en soit d'ailleurs la pertinence. Il convient plutôt de voir les notions grammaticales, ainsi que le suggérait déjà Combettes (1982), comme des concepts à construire progressivement par le

biais d'expériences de manipulation et de réflexion et ce, dans le contexte d'interactions avec les pairs. De plus, il apparaît essentiel de donner un sens aux connaissances grammaticales que l'on veut faire acquérir, en intégrant leur découverte à un travail sur la phrase et sur les textes (cf. Genevay, 1994) et en établissant des ponts entre l'oral et l'écrit. Ces intégrations apparaissent indispensables pour assurer le transfert des connaissances et le développement d'une véritable maîtrise de l'écrit.

Finalement, la reconnaissance de l'existence des représentations grammaticales des élèves conduit aussi à en tenir compte activement dans la classe. Cela devrait se traduire par le fait, d'abord, de permettre aux élèves de verbaliser ces représentations et, par conséquent, d'en prendre conscience, ensuite de les amener à les confronter à d'autres et à les faire évoluer, par le biais de situations didactiques qui obligent à surmonter les obstacles et à résoudre les conflits. Ces principes font écho à divers travaux menés dans d'autres domaines de la didactique et des sciences de l'éducation, qui reconnaissent la nature sociale du savoir et accordent une place centrale à la résolution de problèmes dans le processus d'apprentissage. Dans le cas de la grammaire, il reste beaucoup à faire pour mettre au point des outils et des moyens servant à actualiser efficacement ces principes. Cependant, nous pouvons déjà constater que là où des enseignantes et des enseignants ont commencé à s'en inspirer sérieusement, il s'ensuit des effets très encourageants aussi bien sur les apprentissages des élèves que sur leur intérêt pour la grammaire et, ce qui est fondamental, sur l'assurance qu'ils développent à l'égard de leur propre compétence linguistique.

Références bibliographiques

BESSON, M.-J. et BRONCKART, J.-P. (1978). «L'apprentissage de la notion de sujet à l'école primaire», dans J. P. Bronkart et M.-J. Besson (dir.), *Acquisition du langage et pédagogie de la langue*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 31-45.

BOUTET, J., GAUTHIER, F. et SAINT-PIERRE, M. (1983). «Savoir dire sur la phrase», *Archives de psychologie*, 51(197), 205-228.

BROSSARD, M. et LAMBELIN, G. (1985). «Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales», *Revue française de pédagogie*, 71, 23-28.

COMBETTES, B. (1982). «Grammaire et enseignement du français», *Pratiques*, 33, 3-11.

FRANÇOIS, F., CNOCKAERT, D. et LECLERC, S. (1986). «Noms, verbes et adjectifs ou définir et classer», *Études de linguistique appliquée*, 62, 26-39.

GARDES-TAMINE, J. (1988). *La grammaire, 2 (Syntaxe)*, Paris: A. Colin.

GARY-PRIEUR, M.-N. (1985). *De la grammaire à la linguistique. L'étude de de la phrase*, Paris: A. Colin.

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

GIORDAN, A. (dir.) (2e éd. 1987). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Berne: Peter Lang.

KILCHER, H., OTHENIN-GIRARD, C. et de WECK, G. (1985). «Quel raisonnement grammatical à l'école... et pour qui?», *Revue française de pédagogie*, 71, 29-32

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

KOLINSKY, R. (1986). «L'émergence des habiletés métalinguistiques», *Cahiers de psychologie cognitive*, 6(4), 379-404.

MAS, M. (1985). «Et si les enfants avaient une certaine idée de la phrase», *Revue française de pédagogie*, 71, 17-22.

PILLE, J.-P. et PIÉRAUT-LE BONNIEC, G. (1987). «Le dire et l'activité métalinguistique: le développement de la notion de verbe», dans G. Piéraut-Le Bonniec, *Connaître et le dire*, Bruxelles: Pierre Mardaga, 79-96.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. et RIOUL. R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris: P.U.F.

SEGUIN, H. (1973). «Le genre des adjectifs en français. Analyse quantitative et correspondances phonographiques des règles», *Langue française*, 20, 52-74.

WITTWER, J. (1959). *Les fonctions grammaticales chez l'enfant: sujet, objet, attribut*, Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé.

WITTWER, J. (1964). *Contribution à une psycho-pédagogie de l'analyse grammaticale*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Grammaire scolaire pour le primaire

BRETON, R. (1987). *Le petit guide grammatical*, Montréal: HRW.

ANNEXE I

Souligne les adjectifs dans les phrases suivantes.

1. Les fruits et les légumes sont excellents pour la santé.
2. L'équipe canadienne a remporté sa première médaille d'or.
3. J'ai emprunté des bandes dessinées à la bibliothèque municipale.
4. Hélène est surprise en apprenant cette nouvelle.
5. Intrigué, le gros chat gris regarde par la fenêtre ouverte.
6. Cet acteur possède une voiture italienne très rapide.
7. Le futur terrain de soccer servira aux jeunes joueurs.
8. Pour sa recherche sur les animaux préhistoriques, Maxime a eu une idée originale.
9. Les hiboux sont fascinants avec leurs grands yeux jaunes.
10. Plusieurs élèves ont été malades cette semaine.
11. Le pauvre petit écureuil s'est pris dans un piège de métal.
12. Mon meilleur ami a un caractère très secret.
13. Les élèves étaient attentifs pendant ce long spectacle.
14. Prudents, ces ouvriers mettent leur casque protecteur.
15. Pierre va sur la piste cyclable pour essayer sa nouvelle bicyclette.

ANNEXE II

Comparaison de l'ordre de reconnaissance des adjectifs (du mieux reconnu au plus difficilement reconnu) par les élèves des trois années.

ADJECTIFS	RANGS EN 4e	RANGS EN 5e	RANGS EN 6e
excellents	1	1	1
originale	6	2	2
rapide	5	3	3
attentifs	2	5	5
fascinants	3	6	7
surprise	7	4	6
jaunes	8	11	4
nouvelle	13	7	8
petit	9	12	11
long	11	9	9
malades	4	16	20
préhistoriques	16	10	16
grands	12	15	12
ouverte	18	13	13
gris	10	19	15
secret	21	14	10
italienne	17	18	17
meilleur	19	17	14
protecteur	22	8	19
prudents	15	21	18
gros	14	22	22
jeunes	20	20	21
municipale	28	23	23
cyclable	24	24	24
pauvre	25	26	25
dessinées	27	25	26
première	23	27	28
intrigué	26	29	29
futur	30	28	27
canadienne	29	30	30

Coefficient de	4e-5e	0,819
corrélation des rangs	5e-6	0,935
de Spearman	4e-6e	0,844

NOUVELLE ÉDITION REVUE ET AUGMENTÉE

Pour un nouvel enseignement de la grammaire

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

Pour mieux négocier ce virage, voici un ouvrage essentiel qui contribuera à enrich 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 s 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, lexique, 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 voule rendre l'apprentissage de la grammaire utile, formateur, voire passionnant pour vo élèves, voici des propositions didactiques concrètes et stimulantes sur les direction à suivre et les écueils à éviter pour relever le défi d'un nouvel enseignement de l 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

00478

9 782893 813950