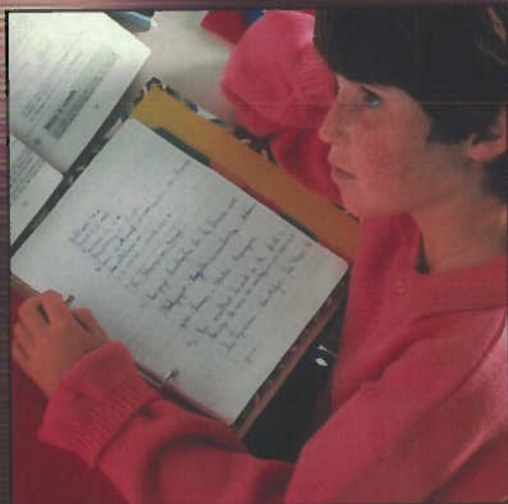


Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand

POUR UN NOUVEL ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

NOUVELLE
ÉDITION
REVUE ET
AUGMENTÉE



Les Éditions
LOGIQUES

**État des lieux: la grammaire
au collégial et en langue
seconde**

L'enseignement de la grammaire au collégial: examen critique et propositions didactiques

Jocelyne Cyr et Robert Chartrand

Les cours de français obligatoires de l'ordre collégial, dès le début, ont été conçus et perçus comme des cours de littérature donnés par des professeurs dont la plupart avaient une formation littéraire. L'étude de la langue et, singulièrement, des règles de la grammaire, y était donc incidente et parfois problématique.

Ainsi, dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*, qui ont été jusqu'à la réforme récente le catalogue officiel des cours offerts dans les divers collèges, il n'est fait mention du français écrit ni dans les contenus, ni dans les objectifs sauf, bien entendu, s'il s'agit de cours de linguistique ou de français correctif. Au fil des années, cette question du français écrit a surgi çà et là et donné lieu à des affrontements entre littéraires et «normatifs», les premiers refusant de répéter ce qui devait avoir été enseigné au primaire et au secondaire, les seconds, qui étaient rarement des linguistes, estimant qu'on se devait, même tardivement, d'aider les élèves et que, de toute manière, ceux-ci n'étaient pas en mesure d'aborder la littérature, compte tenu de leurs carences linguistiques.

Depuis quelque dix ans, les difficultés d'écriture des jeunes ayant été soulignées publiquement par tout un chacun — pédagogues, journalistes, gens d'affaires —, des actions de tous ordres ont été entreprises qui témoignent d'une volonté de hausser le niveau de compétence en français écrit des cégépiens: mise sur pied de services d'appoint, resserrement des exigences, création et diffusion d'outils pédagogiques divers, mesures de redressement globales, etc.

Qu'en est-il de toutes ces actions? La plupart sont louables, tout au moins dans leurs intentions, mais il y manque, selon nous, des assises théoriques et pédagogiques ou une cohérence méthodologique qui leur permettraient de toucher au cœur des difficultés et qui les rendraient, de là, efficaces.

Dans les lignes qui suivent, on trouvera, tracé à gros traits, un aperçu critique de l'enseignement du français écrit au collégial, et plus particulièrement de la place qu'y occupe l'apprentissage de la grammaire. Nous examinerons, dans la première partie, l'ensemble de la situation: les objectifs des cours obligatoires en matière de français écrit de même que les exigences des universités et du marché du travail; les contenus et méthodes d'apprentissage des cours de rattrapage et de perfectionnement; enfin, le travail qui se fait dans les centres d'aide en français.

Nous décrirons, dans la deuxième partie, une méthode pédagogique intégrée qui permet aux élèves de s'adonner à une pratique réfléchie de l'écriture, de comprendre les structures de la langue et d'en assimiler les règles.

1. LA GRAMMAIRE AU COLLÉGIAL

1.1 Exigences et seuils

Objectifs des nouveaux cours de français

En 1993, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science publiait un document intitulé *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* qui redéfinissait, vingt-cinq ans après le rapport Parent,

la mission, les objectifs et les contenus de l'ensemble des cours dispensés dans les collèges. Les cours obligatoires de français, dans ce vent de renouveau, ont été littéralement transformés: ils comptent désormais 60 périodes au lieu de 45, les contenus et objectifs en ont été entièrement réécrits, etc. Chacun d'eux a un grand objectif, présenté comme une compétence à atteindre; des standards, ou niveaux de performance qui permettent de déterminer l'atteinte des objectifs; des activités d'apprentissage, qui sont en fait des éléments de contenu de cours.

Que dit-on, pour ces nouveaux cours, du français écrit? Dans chacun, la rédaction d'un type de texte est présentée comme une des habiletés à acquérir; pour les trois premiers, dits de formation générale commune, il s'agit, respectivement, d'une analyse littéraire de 750 mots (au cours I), d'une dissertation explicative de 1000 mots (au cours II) et d'un essai critique de 1250 mots (au cours III). Quant au cours IV, dit de formation générale propre, il fixe, dans les standards, la production cohérente et correcte d'une communication orale ou écrite. La rédaction de textes faisant partie des objectifs de chacun de ces cours, il est donc question, dans les standards et activités d'apprentissage, de la structure du texte, c'est-à-dire de cohérence de paragraphes, de la clarté de l'introduction et de la conclusion, etc.

À propos de la langue même, les standards mentionnent une «application rigoureuse du code linguistique», un «diagnostic d'autocorrection» et le «respect du registre de langue», alors que les activités d'apprentissage prescrivent des stratégies de révision de textes, l'enrichissement du vocabulaire par la maîtrise de l'association, sans plus de précisions. De même, il est dit, dans les plans-cadres de ces nouveaux cours, que la qualité de l'écriture doit être exigée et évaluée, mais on laisse aux professeurs le soin de fixer le détail des exigences et de leur évaluation. Ultime-ment, on veut préparer les élèves à un examen national dont les paramètres restent à préciser; cet examen remplacerait éventuellement le test actuel.

Le test des finissants

Entre-temps, suite aux pressions exercées par les universités, les finissants des collèges doivent subir un test de français écrit. C'est un simple texte dit «d'opinion» de 500 mots qu'on corrige et évalue selon sept critères. En réalité, ce qu'on veut vérifier chez les élèves, c'est leur maîtrise des normes et des règles du français écrit, et plus particulièrement de la syntaxe de la phrase, de la ponctuation et de l'orthographe. On tolérera donc des faiblesses de tous ordres dans le contenu de ces textes, pourvu qu'il ne s'y trouve pas plus de vingt erreurs d'orthographe, de syntaxe ou de ponctuation.

Marché du travail

On le sait: les nouvelles technologies, notamment l'informatique, qui se répandent dans tous les champs d'activités n'ont pas freiné la prolifération de l'écrit. Il n'est pas d'entreprise où rapports, notes de services, comptes rendus de toutes sortes n'aient cours. Les employeurs exigent donc plus que jamais de leur personnel, tous niveaux confondus, qu'il sache écrire et s'exprimer correctement, comme le signalait M. Ghyslain Dufour, du Conseil du patronat québécois lors du Forum sur la maîtrise de la langue, tenu à Montréal les 26 et 27 mars 1992. Selon M. Dufour, plus de la moitié des jeunes candidats qui sollicitent un emploi dans les entreprises sont écartés à cause de leurs difficultés d'écriture!

1.2 Contenus et méthodes des cours de français écrit

Les cours de récupération

Parmi les mesures prises par les collèges pour pallier le problème de la qualité de la langue écrite des élèves, ce sont encore les cours d'appoint qui sont les plus répandus. Le cours de récupération (dit de mise à niveau) est imposé aux élèves jugés trop faibles pour suivre les cours de littérature obligatoires. Au Cégep du Vieux Montréal comme dans plusieurs autres collèges, on utilise le système de classement DÉFI (abréviation de Dépistage

des Élèves Faibles en français) pour repérer ces élèves et les inscrire d'office en récupération. Ces élèves éprouvent beaucoup de difficultés: certains d'entre eux font en moyenne une erreur aux quatre mots¹; de plus, au fil des échecs, ils ont développé de mauvaises habitudes de travail et une attitude quelquefois hostile à l'égard de la langue écrite, si bien que certains échoueront au cours et devront le suivre une deuxième fois avant de voir leur langue écrite s'améliorer.

Le contenu du cours touche les règles de la grammaire de base, de l'orthographe, de la syntaxe et de la ponctuation. Les méthodes employées varient d'un collège à l'autre. La matière est divisée en chapitres, correspondant au classement des manuels de grammaire traditionnelle; chaque leçon a un objectif: celui d'aider l'élève à acquérir la capacité de rédiger un texte de façon autonome et de corriger ses propres erreurs.

Au collégial, le choix des méthodes et des outils est laissé aux professeurs qui, selon le cas, se serviront de façon plus ou moins systématique d'ouvrages de grammaire pour leur cours. Or, il est aussi difficile pour le professeur et pour ses étudiants de s'en remettre à un seul de ces ouvrages que de passer de l'un à l'autre. Les livres du maître n'existent plus (soit un guide pédagogique à l'intention des professeurs où l'auteur expliquait ses façons de nommer, de classer ou d'analyser les éléments de la langue). Le cadre théorique est rarement expliqué par les auteurs; la terminologie utilisée pour nommer, par exemple, les catégories grammaticales ou lexicales varie, si bien qu'on classe et on définit les éléments selon des critères tantôt formels, tantôt fonctionnels ou encore sémantiques et, il faut bien le reconnaître, ces classements et ces définitions sont rarement systématiques ou scientifiques. Il y a, en tous cas, d'un manuel à l'autre, des différences

1. La fréquence d'erreurs se calcule ainsi: on divise le nombre de mots du texte par le nombre d'erreurs relevées. En secondaire V, le seuil de réussite est de 18 (soit une erreur aux 18 mots) alors qu'il est de 30 pour les finissants de l'ordre collégial. La fréquence est un indicateur. Lorsqu'elle est inférieure au seuil (60 %), on remarque que l'élève éprouve des difficultés de tous ordres, soit en lecture, en rédaction, etc.

considérables². Nous nous attendrions à ce que ces réaménagements de la grammaire traditionnelle soient justifiés par des impératifs pédagogiques qu'expliqueraient les auteurs; ce n'est pas le cas. Évidemment, tous ces ouvrages présentent des règles et des définitions, mais la plupart ne sont pas exempts de lacunes, d'oublis, de zones grises. Il y a de quoi en perdre son latin et son temps! Les éditeurs de nouveaux manuels ont sans doute voulu abandonner les modèles anciens de la grammaire traditionnelle en faisant appel à des auteurs qui tiennent compte des progrès de la linguistique et de la didactique; cependant, quand nous regardons les outils nouveaux et plus attrayants qu'ils nous proposent, nous croyons plutôt qu'ils se sont empressés de répondre à la demande urgente de cahiers et de manuels. Les auteurs et les éditeurs ont saisi l'occasion et le résultat comporte une part inévitable de précipitation et d'incohérence. Il faut, par ailleurs, considérer que ce sont les professeurs qui se servent de ces grammaires et qu'une «nouvelle méthode» sera mal accueillie si elle s'affranchit trop du métalangage courant et du classement traditionnel. À vouloir s'en tenir à quelques retouches dans la présentation des règles de manière à plaire au plus grand nombre, on obtient des ouvrages trop souvent médiocres.

Quoi qu'il en soit, parmi tous ces manuels, il faut faire un choix. Pour des raisons pratiques, le professeur ne peut donc qu'en suggérer un seul à tous ses élèves, qui deviendra le seul et unique guide, le livre de références obligé. À quel(les) auteur(es) de grammaire le professeur doit-il faire confiance? Est-il prêt à justifier

2. Pour des raisons d'économie, prenons deux exemples où le simple décompte peut être indicatif des différences:

- Nature des mots, exemple de la conjonction de coordination dans 8 ouvrages de grammaire courants. *Grevisse* en nomme 10, *Bescherelle*, 6 et mentionnent que la liste est incomplète. *Cherdon*, *Dubois et Lagane*, *Brouillet et Gagnon* en donnent 6 dont la liste est fermée. *Therrien* en fournit 21. Dans *Gobbe et Tordoir*, on ne donne pas de liste; on parle plutôt des propriétés syntaxiques de la conjonction de coordination.
- Fonction des mots, exemple du complément (d'objet) indirect. Si on compte le nombre de critères définitoires servant à différencier ce complément des autres constituants de la phrase, *Gobbe et Tordoir* et *Bescherelle* en donnent 5, *Cherdon* et *Grevisse*, 3 et *Brouillet et Gagnon* en donnent 2.

son choix? C'est là, dès le départ, qu'il aura besoin de conseils, ne fût-ce que pour la clarté et la cohérence de son plan de cours.

Si nous examinons le contenu des divers cahiers d'exercices offerts, nous voyons qu'ils couvrent tous, à peu de différences près, les mêmes règles d'orthographe et de grammaire, celles du participe passé par exemple. Les exercices sont très rares pour ce qui a trait à la syntaxe et à la ponctuation, alors qu'on sait que ce sont elles qui posent le plus de difficultés aux élèves du collégial. Donc, les élèves du cours de récupération devraient étudier et travailler aussi ces deux aspects; les professeurs cherchent des moyens de les y mener, sans trouver. Et pourtant, selon notre expérience, c'est par là précisément qu'il faudrait commencer (voir 2.1).

Dans les ouvrages de références courants, prenons l'exemple de l'utilisation de la virgule telle qu'on la présente. Il est rarement fait mention du principe général selon lequel on ne ponctue pas une phrase dont les éléments se présentent dans l'**ordre normal**. Or, les phénomènes syntaxiques qui nécessitent l'utilisation de la virgule ont un trait formel commun: ils perturbent l'ordre normal de la phrase neutre. En voici trois exemples:

Ordre normal:

1= groupe sujet; 2= groupe verbe; 3= complément(s) mobile(s)

a. **Dédoublement** d'un des éléments:

Reprise pronominale: *Moi, je trouve la règle toute simple.*

Apposition: *La présidente, Louise Royer, a été réélue.*

b. **Déplacement** d'un élément:

Le complément circonstanciel: *À chaque rencontre prévue, il y a eu rejet de notre proposition.*

c. **Effacement** du verbe:

Marc a eu la grippe et André, la varicelle.

Au moins la moitié des erreurs de ponctuation ont trait aux virgules qui séparent les groupes de base de la phrase, comme dans l'exemple suivant: **La raison qu'il a donnée, ne pourra pas être considérée valable.* Ici, le groupe sujet est séparé du

groupe verbal. Or, certains élèves ont l'impression que l'on ponctue à l'oreille pour reproduire les pauses de l'oral et d'autres pensent qu'il y a bien quelques règles, mais qu'elles sont facultatives.

On trouve difficilement, il est vrai, une grammaire où est indiqué ce qu'il ne faut pas faire en ponctuation comme en syntaxe, alors que c'est précisément un tel outil qui pourrait être le plus utile. Il en existe heureusement deux qui, à notre avis, sont particulièrement bien faits. *Le Mentor* (Brouillet et Gagnon, 1994), même s'il n'est pas exempt de défauts est, notre expérience en faisant foi, l'ouvrage le plus complet et le plus facile à consulter pour les élèves des cours de récupération en français écrit. Ce n'est pas un livre de grammaire, mais bien un guide d'autocorrection qui comporte des exemples d'erreurs; puis il y a la *Grammaire française* (Gobbe et Tordoir, 1986), qui nous paraît excellente, quoiqu'elle soit d'un abord difficile pour des élèves faibles; elle pourrait être le meilleur livre de références pour le professeur.

Le cours de français, composition

Le cours de composition s'adresse à tous les élèves qui veulent s'améliorer en français écrit. Pour s'y inscrire, ils doivent en faire la demande; certains y sont parfois incités par un professeur ou un professionnel du collège. Le contenu du cours est le même que celui de récupération; toutefois, étant donné le niveau de compétence relativement plus avancé des élèves, le professeur arrive à y atteindre ses objectifs plus facilement. La différence entre les deux cours tient essentiellement à la qualité des élèves qui composent les groupes³. Les élèves du cours d'appoint sont tenus d'atteindre la fréquence d'une erreur aux quinze mots (alors que nombre d'entre eux font, rappelons-le, une erreur aux quatre mots), sinon, il leur sera refusé de s'inscrire aux cours de littéra-

3. La qualité des élèves ne concerne pas que leur niveau de compétence en français écrit, mais aussi leurs habitudes de travail, leur motivation, leur constance dans l'effort, leur assiduité aux cours, etc.

ture obligatoires. Quant à ceux qui choisissent le cours de composition, ils ont une fréquence minimale d'une erreur aux dix mots et moins de retard que les autres. Donc, la qualité des élèves conditionne et détermine l'approche pédagogique, joue sur le rythme des apprentissages et, éventuellement, sur les progrès qui seront très manifestes ou, au contraire, nuls dans le cas des élèves très faibles qui ont besoin d'une aide pédagogique supplémentaire ou de plus de temps pour rattraper leur retard.

1.3 Les centres d'aide en français (CAF)

Les centres d'aide à l'apprentissage sont nés aux États-Unis. À la suite des recherches et des réflexions de pédagogues comme Benjamin Bloom, on estima que les institutions d'enseignement devaient se doter de services d'appoint plus souples que les cours traditionnels pour venir en aide aux élèves en difficulté. C'est ainsi que furent offerts des consultations individuelles et des ateliers sur la gestion du temps, la prise de notes, la correction de la langue, etc.: les *learning centers* étaient nés. À cause de ces origines américaines, les collèges anglophones inaugureront les premiers centres d'aide à l'apprentissage au Québec.

Dans les collèges francophones, on a étudié la question et ébauché des projets dès la fin des années soixante-dix. Mais ce n'est que vers 1985 que les premiers centres d'aide en français (CAF), soutenus par des politiques institutionnelles de valorisation de la langue, ont été lancés. Deux grandes tendances s'y dessinaient: le centre de correction et de révision linguistiques (ouvert au personnel cadre, enseignant ou de soutien, visant l'amélioration de la qualité des communications), étroitement lié à certains cours de français; le centre de type péripédagogique, où on offrait des services plus diversifiés d'aide à l'apprentissage. Ces tendances étant liées, voire complémentaires, on les retrouve aujourd'hui toutes deux dans un bon nombre de collèges où on compte quelque 80 CAF.

La DGEC (Direction générale de l'enseignement collégial) accorde aux CAF de tous les collèges une subvention annuelle uniforme, à laquelle s'ajoutent deux allocations: une pour les élèves allophones, s'ils représentent plus de 5 % de l'effectif, et une autre pour chaque élève dont la cote de classement aux examens ministériels du secondaire est inférieure à 64 %.

Les élèves qui viennent demander de l'aide individuelle au CAF ne se distinguent pas tellement de l'ensemble des élèves du collège, sauf qu'ils sont motivés et prêts à faire les efforts voulus pour améliorer la qualité de leur langue écrite. La durée de leur séjour au CAF varie selon l'ampleur de leurs difficultés: pour certains, quelques semaines peuvent suffire; pour d'autres, plus d'une session sera nécessaire. Bien que les services offerts soient plutôt orientés vers l'aide aux plus faibles, dans la plupart des cas, la porte est ouverte à tous les élèves, quel que soit leur calibre, pour permettre à tous de s'améliorer en français écrit.

Ainsi, les élèves forts sont invités à devenir moniteurs. Il existe d'ailleurs un cours complémentaire, *Relation d'aide en français écrit*, qui apprend aux élèves forts en français écrit à aider les plus faibles. L'expérience montre que c'est une très bonne façon de consolider ses propres acquis que d'avoir à expliquer à autrui les règles de grammaire et à en montrer le fonctionnement. Nos anciens élèves qui ont suivi ce cours et qui fréquentent maintenant les universités sont fiers d'avoir pu apprendre de cette façon. Par ailleurs, ce travail auprès d'élèves en difficulté constitue une expérience de travail qui n'est pas négligeable. Et comme beaucoup de nos moniteurs songent à devenir enseignants, le tutorat leur donne un avant-goût du métier tout en leur permettant de confirmer leur choix.

Les élèves moyens qui sont conscients de certaines carences d'ordre linguistique et qui veulent parfaire leurs connaissances en grammaire, en syntaxe ou en orthographe sont invités à travailler aussi au CAF. Dans certains collèges, ils sont pris en charge par un professeur responsable qui les accompagne dans leur travail et qui peut leur suggérer des exercices pertinents à leurs

problèmes; ailleurs, ce sont des moniteurs qui aident ces élèves. Le travail à l'ordinateur à l'aide de didacticiels est très utile, dans les cas d'élèves relativement avancés et autonomes, car on s'y attache à des domaines assez circonscrits comme les règles d'emploi de la virgule, entre autres.

Les élèves aux prises avec de très grandes difficultés et qui ont besoin d'une aide soutenue et particulière sont d'office jumelés à des moniteurs. Cette formule, l'aide par les pairs, est privilégiée par tous les CAF. Certains de ces élèves, bien qu'ils soient déjà inscrits à des cours de récupération ou de composition, font très peu de progrès. L'expérience démontre qu'ils se sentent plus à l'aise avec un pair qui les accompagne que dans le cadre d'un cours. Ce type d'aide dont les bienfaits commencent à se faire sentir dans les collèges est aussi le service le plus populaire parmi ceux que les CAF offrent et qu'ils tiennent à maintenir.

Cependant, dans le contexte actuel de réforme des cours et de coupures budgétaires imposées par le gouvernement, la formation de nouveaux moniteurs paraît incertaine. Les CAF, au même titre que les cours de français, font l'objet d'un réexamen et d'une évaluation dont l'esprit comptable peut faire craindre le pire.

Ainsi, en 1993 et en 1994, le ministère de l'Éducation a procédé à une évaluation des CAF en comparant les résultats aux examens du secondaire V à ceux de l'épreuve obligatoire de français précédant l'admission à l'université. Les conclusions de cette étude montrent que les CAF aident trop peu d'étudiants à réussir l'épreuve collégiale pour les coûts de 3 millions \$ nécessaires à leur opération. Les professeurs responsables des CAF, comme les membres de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial, ont critiqué cette évaluation (voir Buguet-Melançon, 1995). Compte tenu du mandat des centres, qui est d'aider les élèves faibles, précisément ceux qui ont des difficultés depuis le secondaire, comment peut-on espérer que ceux-ci parviennent, en une douzaine d'heures d'atelier, à s'améliorer suffisamment pour réussir mieux que les autres? Cette «évaluation», enfin, ne tient pas compte de nombreux autres facteurs

(ou variables) qui gênent le progrès des élèves faibles: langue maternelle autre que le français, gestion problématique du temps, difficultés d'ordre personnel, etc.

2. PROPOSITIONS DIDACTIQUES

2.1 Une expérience de pratiques systématiques

Priorités syntaxe, ponctuation et autocorrection

Les méthodes d'enseignement du français écrit employées actuellement sont inadéquates et les professeurs qui enseignent aux élèves faibles en français écrit sont forcés de constater, au terme d'une session de quarante-cinq heures de cours, que ces derniers persistent dans leurs erreurs, font des phrases fautives et ne savent toujours pas ponctuer. Par quels moyens peut-on les amener à écrire enfin des phrases correctes aux plans de la structure et du sens? Attention, ce n'est pas tant d'autres exercices qu'il faut créer mais plutôt l'approche même de la matière qu'il faut revoir! L'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation au collégial est trop souvent négligé au profit d'exercices d'orthographe grammaticale. Nous ne croyons pas que ce manque soit dû à la seule rareté d'outils adéquats. On en devine le besoin dans les appels de projets du Centre collégial de développement de matériel didactique. Dans une liste des attentes du milieu que les professeurs et les équipes des centres d'aide consultés ont permis de dresser, ce sont surtout des exercices de syntaxe et de ponctuation qui sont réclamés. S'il en existe si peu, c'est peut-être que jusqu'ici l'importance et le rôle déterminants de ces deux aspects ont été ignorés ou qu'on a été découragé par la tâche, faute de connaître une marche à suivre sûre. L'étude et la révision de la syntaxe avec les élèves exigent qu'on y consacre le temps affecté d'habitude à la révision de règles d'orthographe ou d'accord: cela implique aussi qu'il faille d'entrée de jeu faire des choix, comme celui de tolérer des participes et des adjectifs mal accordés pendant qu'on travaille à la structure des phrases.

Les élèves ne savent pas qu'il existe une structure de base de la phrase, un ordre normal des constituants qui sous-tend et motive l'application des règles. Or, les cours de français écrit doivent présenter aux élèves ayant des difficultés une description exacte, la plus complète et la plus cohérente possible, des structures et du fonctionnement de la langue. Par ce moyen, les élèves arriveront à comprendre le rôle des éléments dans les ensembles ou les sous-ensembles dont ils font partie. Cette compréhension des principes de la syntaxe française est la clé qui leur permettra de voir enfin la langue comme un système. Ainsi, la grammaire ne sera plus perçue comme une suite de règles d'accords ou, même pire, d'exceptions. Est-il besoin de mentionner que la maîtrise de ces notions fondamentales passe nécessairement par la pratique de l'écriture?

De plus, au moment même où il écrit, l'étudiant est en train de changer, il en est encore à acquérir de la maturation syntaxique. Il doit produire des textes de tous types et faire appel à toutes les ressources linguistiques nécessaires à ces actes d'énonciation. En français écrit, l'élève produit lui-même ce qui sera l'objet d'étude (quand, par exemple, il doit réviser ou analyser son texte). Il faut donc, *a fortiori*, qu'il connaisse parfaitement la structure de la phrase canonique pour être en mesure de comprendre celle des phrases complexes qu'il écrit ou qu'il essaie d'écrire et dont il a besoin. Voilà pourquoi nous avons souvent vu des étudiants rassurés de savoir qu'une phrase, quelles que soient sa longueur ou sa complexité, n'est toujours composée que de deux groupes fonctionnels de base et d'un groupe facultatif (la plupart des procédés syntaxiques n'étant que des manières variées d'allonger ou d'étendre les constituants de la phrase). La plupart d'entre eux nous disent qu'ils n'avaient jamais compris cette notion pourtant élémentaire de syntaxe qu'est l'ordre des constituants. Pour ce qui est de la ponctuation, de son système et de ses principes, lorsqu'on les explique clairement, c'est encore une fois la découverte.

Nous croyons donc qu'il faut d'abord étudier des notions de syntaxe élémentaires, découvertes par la pratique de l'analyse

structurale, pour se pencher ensuite sur les règles de ponctuation et de grammaire des accords. Cet ordre nous est aussi dicté par les élèves eux-mêmes qui se font reprocher leurs phrases peu claires, trop longues et mal construites. Ce sont des erreurs de ce type qui leur coûtent le plus cher; ils perdent alors des points lors des évaluations, non seulement à cause d'erreurs de code, mais aussi pour l'imprécision du contenu. Les phrases peu claires ou mal construites sont ce qu'ils veulent avant tout corriger; cela devient, en quelque sorte, leur objectif. Parmi les erreurs de syntaxe les plus courantes qu'ils veulent éviter, il y a les fautes de juxtaposition et de coordination. Les études sur la maturation syntaxique montrent que les élèves du primaire surcoordonnent; nous constatons que c'est encore le cas au collégial. Les élèves faibles privilégient ce lien, la coordination, pour rattacher leurs phrases, faisant fi aussi des règles de compatibilité sémantiques ou formelles en jeu. Or, si on étudie le sens des mots coordonnants qui marquent les rapports sémantiques d'addition comme le *et* ou d'opposition, comme le *mais*, nous abordons le cas des marqueurs de relation entre les phrases et entre les éléments de la phrase; ces coordonnants illustrent la progression du texte et le raisonnement qui y est à l'œuvre: ils en déterminent la cohérence.

Les élèves ont besoin, pour soutenir leurs idées, de maîtriser les structures syntaxiques nécessaires. Plus ils tiennent des propos dont la complexité correspond à leur niveau d'âge, plus ils doivent avoir recours à des procédés de construction variés et nombreux. La maturation syntaxique se traduit, en effet, par un allongement de la phrase en nombre de mots, par une mobilité accrue des constituants et par une complexité plus grande des structures⁴. En vieillissant, on écrit des phrases plus longues. Cet allongement est une conséquence de la diversification de

4. Voir les études sur la maturation syntaxique de M.-C. Paret (1983) et de J. Cyr et S. Mantha (1985).

l'expansion⁵. Les recherches démontrent toutes, que, indépendamment des différences de langues — anglais ou français —, la maturité syntaxique se traduit par un allongement de la phrase, qui contiendra donc plus de propositions, et de la proposition, qui contiendra plus de mots. Au Québec, la phrase d'un élève francophone du secondaire III contient 10 mots en moyenne et celle d'un élève du collégial, 14,4 mots. Si l'on compare ces mesures aux anglophones des États-Unis, le nombre de mots par phrase est en moyenne, en 10^e année, de 10,4 et de 14,8 mots chez l'adulte.

Il y a des procédés syntaxiques comme l'apposition qui apparaissent tardivement chez les scripteurs, c'est-à-dire vers la fin du secondaire V, et qui connaissent une augmentation significative au niveau collégial. Cela démontre que la langue écrite d'un individu continue de s'enrichir une fois sa formation de base achevée, et que sa syntaxe, notamment, n'est pas fixée définitivement à un âge précis.

Tous ces changements d'état de la syntaxe des scripteurs exigent précisément qu'ils maîtrisent les règles de ponctuation et d'orthographe grammaticale. Car, plus une phrase contient de mots et/ou de propositions, plus elle est susceptible de devoir être ponctuée. De même, plus l'ordre des éléments est changé et les constituants allongés, plus la difficulté d'effectuer les accords grammaticaux augmente. Les constructions syntaxiques employées depuis peu par un scripteur sont souvent mal maîtrisées — elles deviennent alors de nouvelles sources d'erreurs.

C'est en tenant compte de cette maturation syntaxique des élèves que l'on peut leur fournir l'aide adéquate. En sachant vers quoi ils tendent, nous pouvons les épauler dans leur apprentissage du code. Au collégial, ils ont à rédiger des textes plus complexes et abstraits; on doit donc leur faire découvrir par des retours sur leurs énoncés (entre autres moyens) que le développement de

5. L'expansion, ce sont les divers moyens de compléter un constituant, soit: tout mot ou groupe de mots que l'on peut supprimer d'une phrase sans que celle-ci devienne agrammaticale et sans que les rapports entre les mots ou groupes de mots soient modifiés.

leur habileté de rédacteur ne se fera que par un travail d'analyse des procédés linguistiques en jeu. Ils adaptent déjà leur vocabulaire aux situations de communication qu'on leur impose; il faut également qu'ils utilisent ces mots dans des énoncés correctement et adéquatement construits. Leurs professeurs connaissent bien les types d'erreurs de syntaxe les plus courantes parce qu'ils en corrigent beaucoup. Cette habileté à trouver les constructions fautives, ils doivent aussi la transmettre aux élèves par des exercices d'autocorrection.

Quels que soient la méthode ou l'outil utilisés pour enseigner la syntaxe, si nous voulons que la démarche soit efficace, l'élève devra travailler le plus tôt possible à rédiger de courts textes de façon à mettre en pratique les notions et les règles étudiées; ce sont, bien entendu, ses propres phrases qui l'intéressent: il les comprend, il en est l'auteur et, par-dessus tout, ce sont ses erreurs qu'il veut corriger.

Nous savons qu'il est plus économique ou plus pratique de faire travailler les élèves sur du matériel uniforme et préparé à l'avance. Malheureusement, ces exercices tout faits ont le défaut d'être composés de phrases construites pour les besoins d'une leçon et inventées à des fins de démonstration; ces énoncés sont malheureusement simplifiés, dévitalisés et trop éloignés de la «production» des élèves. Le peu d'intérêt que suscite chez nos élèves l'emploi de ce genre de matériel didactique contribue à nous en éloigner et nous incite à emprunter avec eux de nouvelles voies. Nous savons que les élèves faibles lisent très peu. À la limite, l'élève ne reconnaît pas sa langue dans les exemples d'un cahier d'exercices ou dans les textes de dictées. Ceci dit, il ne s'agit pas d'abandonner les modèles de phrases ou de textes, mais de savoir doser la difficulté des exercices tout en tenant compte du temps dont on dispose et des impératifs des programmes.

De même, on ne doit pas décourager les élèves de faire des recherches dans les grammaires; dans la mesure du possible, il faut leur faciliter la tâche en les guidant vers les ouvrages les mieux faits. Quels que soient les ouvrages consultés, le métal-

gage qu'on y emploie doit être compris, devenir familier: l'élève doit se l'approprier. Par exemple, il doit saisir le sens du mot *subordonné* pour comprendre les notions d'enchâssement syntaxique et de lien sémantique impliquées dans la subordination. L'autocorrection signifie la suppression mécanique des erreurs, mais aussi la recherche des règles et des explications sur l'orthographe et la syntaxe qui, parce qu'elle permet un recul critique, témoigne chez l'élève d'une véritable compréhension des erreurs qu'il commet. On a remarqué que plus l'élève est faible, moins il est capable de s'y retrouver dans les ouvrages de références; il faut donc faire avec lui un véritable travail d'initiation à la recherche dans les ouvrages de grammaire (on le fait déjà pour les dictionnaires). Certains élèves font à peine la différence entre un index et une table des matières et sont incapables de différencier une règle générale d'un cas d'exception. Lorsqu'ils cherchent dans leur manuel de grammaire et trouvent enfin une réponse, ils font un grand pas vers l'autonomie. La découverte des règles qui leur posent des difficultés est importante, car s'ils ne saisissent pas les causes de leurs erreurs, ils se condamnent à les refaire.

La grille d'autocorrection

La grille d'autocorrection que nous employons au Cégep du Vieux Montréal est tirée du *Mentor* (Brouillet et Gagnon, 1994). Elle comporte 7 sections qui classent les erreurs en 34 catégories différentes. La première section, la plus détaillée, est consacrée à la syntaxe, suivie immédiatement par la section ponctuation. Cette catégorisation des fautes, dont chacune a un code alphanumérique, a été élaborée à partir d'une compilation des erreurs les plus fréquentes relevées dans les textes d'élèves du collège; elle a ensuite été testée et expérimentée dans les cours de français écrit pendant quelque sept ans.

La qualité principale de cette grille, c'est précisément son codage détaillé qui permet un classement juste des erreurs de construction et de ponctuation de la phrase. Des grilles de ce genre sont couramment utilisées dans les CAF et les cours de français;

chaque collègue a pour ainsi dire la sienne. Nonobstant toutes les variantes possibles, une grille de correction doit, pour être utile aux correcteurs, leur permettre d'identifier les erreurs de langue avec le moins possible de codes. La grille la plus simple ne comporterait que 3 ou 4 catégories d'erreurs, qui correspondraient aux 3 critères d'évaluation de la langue du test des finissants: les erreurs touchant au vocabulaire, à la syntaxe, à la ponctuation, et à l'orthographe. Cependant, elle aurait le défaut d'être trop peu explicite pour l'élève qui doit réviser sa copie. À l'autre extrême, il y aurait une grille idéale qui détaillerait toutes les fautes possibles, mais comporterait trop de codes à retenir pour le correcteur. Elle serait certes très révélatrice, mais exigerait trop de temps pour l'identification pointue de chacune des fautes du texte.

Au Cégep du Vieux Montréal, tous les professeurs de français utilisent la même grille, celle du *Mentor*. Cette uniformité des critères de correction permet à l'élève de se familiariser avec ce code d'un cours à l'autre et de pouvoir se corriger, les codes étant assez explicites pour lui fournir l'information nécessaire à la consultation de la grammaire ou du dictionnaire. L'usage de cette grille étant généralisé dans les cours obligatoires, les cours d'appoint et au centre d'aide en français, l'élève est donc évalué de façon cohérente.

L'idéal, ce serait que tous les professeurs de toutes les disciplines puissent utiliser ce code de correction uniforme... mais il leur faudrait se familiariser avec les codes et faire une double correction, ce qui alourdirait d'autant leur tâche. Or, pour les professeurs de plusieurs disciplines, la correction et l'amélioration de la langue écrite ne figurent pas dans les objectifs des cours qu'ils dispensent.

L'analyse structurale

La méthode d'autocorrection que nous employons fait une large place à l'étude de la structure de base de la phrase. Pour étudier cette structure de base, nous nous servons de règles de syntaxe, c'est-à-dire de l'ordre des constituants, pour démontrer le rôle

des éléments dans les ensembles. Le travail de réécriture, d'analyse et de manipulation que l'élève doit faire avec les phrases de son propre texte donne de bons résultats, en développant notamment son aptitude à repérer ses propres erreurs. À l'évidence, si on joue avec une phrase et qu'on en sépare les constituants, on en verra et on en comprendra la structure; on y décélèra alors les pièges potentiels. Mais avant d'être en mesure de diagnostiquer les incorrections d'une phrase, il faut savoir de quoi une phrase bien construite est faite. En répétant l'opération de repérage des constituants dans une ou plusieurs phrases, on en déduira les règles à partir de l'observation des différences et des similitudes entre elles.

Pour commencer, nous voyons la règle générale selon laquelle un verbe conjugué a toujours un sujet. Nous faisons tout de suite observer aux élèves qu'elle s'applique à toutes leurs phrases. Lors d'un premier retour sur leur texte, corrigé au moyen d'une grille identifiant les erreurs de structure de base de la phrase, ils doivent identifier les verbes conjugués et les groupes sujets qui y sont rattachés. La consigne semble simple, mais quand les élèves travaillent sur leurs propres phrases, la difficulté est plus grande que s'ils avaient simplement à analyser des phrases dictées. Par ailleurs, les phrases longues ou complexes ne sont pas toujours les plus difficiles à analyser: il n'est pas simple, à ce stade, de trouver, par exemple, une parenté fonctionnelle entre deux sujets qui n'ont apparemment rien en commun; soit, par exemple, le pronom sujet *c'* dans la phrase *C'était difficile de trouver une solution* et le groupe sujet *Toutes les réponses des candidats réunis autour de la journaliste* dans la phrase *Toutes les réponses des candidats réunis autour de la journaliste se valaient*. Les élèves savent tous que le verbe s'accorde avec le sujet; ce qu'ils ignorent, c'est que, plus ils avancent en âge, plus les groupes sujets qu'ils emploient peuvent être longs. La règle de grammaire n'a pas changé; la longueur du groupe sujet de leurs phrases, oui: elle est variable et élastique! Cela explique qu'ils fassent quelquefois l'erreur d'accorder le verbe avec le nom ou le pronom le plus rapproché de ce dernier, plutôt que de remonter au

noyau du groupe pour identifier le mot qui justifie l'accord. L'éloignement du sujet par rapport au verbe est une cause très fréquente d'erreurs. Dès cette étape de repérage des constituants, nous commençons à mettre en évidence ce type de «mauvaises habitudes» ou «d'automatismes» d'écriture. Au moyen de l'analyse structurale, nous faisons observer à l'élève que, quelle que soit la longueur du groupe de mots, sa fonction peut être la même. Dès lors, l'élève peut voir le fonctionnement de «sa grammaire» et examiner une de ses stratégies, comme celle qui consiste à accorder le verbe avec le nom qui le précède sans égard à sa fonction.

Tous les élèves sont tenus de corriger et de réécrire environ une vingtaine de leurs phrases en cours de session sur une fiche de traitement d'erreur. L'exercice d'analyse de leurs phrases et de leur division en deux groupes de base (sujet et prédicat) et un groupe mobile (les circonstanciels déplaçables) les aide à s'y retrouver dans les procédés de constructions syntaxiques qui leur posent des difficultés et les conduit à justifier l'emploi ou l'omission des signes de ponctuation. Ainsi, lorsque les membres de phrase sont séparés, on abandonne, pour un moment, la linéarité de l'énoncé de manière à le considérer plutôt comme un assemblage de groupes de mots de longueur variable, mais qui suivent les mêmes règles d'ordre et de fonction (ils sont substituables). Les liens et les enchaînements syntaxiques se trouvent alors mis en évidence. Par exemple, l'élève remarquera que pour chacun des verbes conjugués d'une phrase, il y a un groupe sujet dont le noyau nominal en commande l'accord en personne et en nombre. Il s'habitue ainsi à jouer avec des phrases longues, à aller en amont du verbe pour trouver le sujet et même plus avant, le cas échéant, pour identifier l'antécédent du pronom sujet.

Autre bénéfice de cette procédure, en identifiant la cause de ses propres erreurs, l'élève comprend qu'il ne fait que très peu de fautes d'inattention, comme il les appelle, et que les erreurs qu'il commet sont, le plus souvent, le résultat d'un automatisme. Dans ces cas, il applique la bonne règle mais de la mauvaise manière!

CONCLUSION

Des expériences à soutenir

La formation des professeurs

La formation de base telle que définie par le Conseil de la langue française devrait être achevée au terme des études secondaires; malheureusement, on le sait, ce n'est pas le cas. Un trop grand nombre d'élèves admis dans les cégeps n'ont pas cette formation (voir Ménard, 1992). Puisque les objectifs du primaire et du secondaire ne sont pas atteints, il revient aux cégeps de poursuivre le travail inachevé. Certains offrent, depuis peu, une session d'accueil aux élèves pour leur permettre, de cette façon, de passer sans trop de heurts d'un ordre d'enseignement à un autre. Cette session devient l'occasion pour les élèves de se mettre à niveau. Quoi qu'il en soit, c'est une mesure discutable et discutée à l'heure actuelle. Ceux qui s'y opposent, surtout les professionnels de l'aide pédagogique, estiment que plus l'étudiant sera confronté tôt aux exigences des études collégiales, plus vite il comprendra ce qu'on attend de lui. De toute manière, on sait que les difficultés rencontrées par ces étudiants peuvent être de tous ordres; par exemple, plusieurs d'entre eux travaillent tout en étudiant; or, le travail à temps partiel (au-delà de 15 heures par semaine) nuit aux études.

Comme les collèges doivent accepter des élèves qui ne sont pas prêts à entreprendre des études de ce niveau, les professeurs expérimentés et formés à enseigner la littérature doivent s'adapter à la situation, ce qui signifie parfois pour eux d'avoir à s'improviser maîtres de grammaire. La responsabilité de la formation de base inachevée retombe sur leurs épaules. Il faut comprendre alors la réticence de la majorité d'entre eux, qui se demande pourquoi il faudrait enseigner la grammaire au collège. Quoi qu'il en soit, il s'en trouve parmi eux qui relèvent le défi et acceptent la tâche difficile d'enseigner ce qui devrait déjà être su et maîtrisé par les élèves qui arrivent au collégial. Par ailleurs, cette tâche

et ce défi particulièrement ingrats reviennent souvent aux jeunes et même aux nouveaux professeurs, qui doivent dispenser ces cours quand ils n'en sont qu'à leurs premières armes comme enseignants! Toujours est-il que les professeurs de cégeps ne peuvent se dérober à cette entreprise de rattrapage nécessaire même si, à strictement parler, elle n'est pas de leur ressort. C'est alors qu'ils ont besoin d'aide, de perfectionnement et de livres intelligents.

Pour pouvoir faire connaître et «sentir» le fonctionnement de la langue aux élèves, les professeurs font d'abord appel à leur propre compétence linguistique, à leurs connaissances intuitives, aux leçons de grammaire plus ou moins retenues, mais ils s'aperçoivent que cela ne leur suffit pas. La raison en est simple: il leur manque le plus souvent la formation et les ressources nécessaires à ce type particulier d'enseignement. Les centres d'aide en français (CAF) et les équipes de professeurs de français écrit travaillent ensemble à chercher les solutions les plus efficaces possible pour soutenir leur enseignement. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science a dû mettre sur pied, en 1989, un programme qui encourage et soutient la production et la diffusion de matériel didactique adapté aux élèves du collégial. Jusqu'ici, les collèges disposent de quelques outils: cahiers et fascicules d'exercices, didacticiels, etc., utiles à leur manière, mais qui laissent encore de côté le plus important: la syntaxe et la ponctuation. Ce sont des ouvrages qui ne présentent que des exercices pour les élèves. Pour ce qui concerne la compréhension des structures et du fonctionnement de la langue, peu de manuels de grammaire pédagogique les présentent de façon satisfaisante, comme si on tenait pour acquis que ladite théorie ne posait à personne de problèmes de transmission ou d'explication. Or, la formation de la grande majorité des professeurs ne les prépare pas à enseigner la grammaire au collégial. Plusieurs croient, à tort, que les cours de français sont de simples cours de révision des règles, dont tout le contenu a été vu au secondaire, et que des exercices tout prêts et une grammaire vont

suffire. La demande de matériel didactique pertinent est certes justifiée; elle cache cependant un besoin de formation ou de perfectionnement qui est, pour certains, plutôt difficile à reconnaître!

Ressources et conditions matérielles

En attendant qu'une réforme de l'enseignement du français au secondaire porte ses fruits, les cégeps n'ont d'autre choix que d'aider leurs élèves à s'améliorer au moyen des mesures existantes. Pour que le niveau collégial puisse réussir à compléter la formation de base en langue des élèves qui arrivent du secondaire et à les préparer à l'épreuve ministérielle finale de l'ordre collégial, aux études universitaires et au marché du travail, il faut que toutes les mesures de redressement soient encouragées et convenablement encadrées. Pour ce faire, les subventions aux centres d'aide, à la recherche et au développement de matériel pédagogique doivent être maintenues. De même, les conditions d'apprentissage doivent être améliorées, notamment par la diminution du nombre d'élèves par classe, ce qui faciliterait l'encadrement des élèves.

Bref, il faut absolument reconnaître que l'enseignement de la grammaire au collégial se pratique bel et bien. Étant donné la démocratisation et l'accessibilité de notre système d'éducation, et compte tenu des exigences multiples des programmes de tous les ordres d'enseignement, force est de constater qu'il y aura toujours un certain nombre d'élèves faibles en français écrit qui auront du rattrapage à faire et à qui il faudra offrir de l'aide.

Mais encore faut-il que cette aide soit efficace. Quels que soient les efforts déployés pour aider les étudiants à mieux écrire, il importe par-dessus tout de faire en sorte qu'ils puissent s'approprier les connaissances linguistiques qui leur manquent et qu'ils les appliquent à leur propre écriture. Faut-il inventer une didactique de la grammaire pour les étudiants du collégial? Il est impérieux, en tous cas, de mettre au point une approche pédagogique qui articule l'apprentissage des règles, la pratique

de l'écriture de même que les techniques d'autocorrection et de réécriture. C'est à cette condition que les étudiants acquerront enfin l'autonomie qu'on attend d'eux.

Références bibliographiques

Bibliographie de base

- BROUILLET, C. et GAGNON, D.** (1994). *Le Mentor, un guide d'autocorrection de la langue écrite*, Montréal: Beauchemin.
- BUGUET-MELANÇON, C.** (1995). «Ne tirez pas sur l'ambulance», *Bulletin de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial*, 8 (4) 15-18.
- CYR, J. et MANTHA, S.** (1985). *Mesure de la maturation syntaxique au moyen de la réécriture aux niveaux secondaire III et collégial*, Thèse de M.A. Université de Montréal.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS** (1992). Forum sur la maîtrise de la langue, facteur essentiel de la réussite scolaire et professionnelle. *Recommandations, document synthèse*,.
- GOBBE, R. et TORDOIR, M.** (1986). *Grammaire française*, Saint-Laurent: Éditions du Trécaré.
- MÉNARD, L.** (1992). «La maîtrise de la langue, facteur essentiel de la réussite scolaire et professionnelle», *Cégepropos*, 21 (3), 7-8.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE** (1969, 1975, 1989). Cahiers de l'enseignement collégial.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE** (1993). Des Collèges pour le Québec du XXI^e siècle.
- PARET, M-C.** (1983). *La Maturation syntaxique du français écrit au secondaire*, Thèse de Ph.D. Université de Montréal.

Grammaires

- BESCHERELLE** (1993). *La Grammaire pour tous*, Montréal: Hurtubise HMH.
- CHERDON, C.** (1985). *Guide de grammaire française*, Bruxelles: A. De Boeck.

- DUBOIS, J. et LAGANE, R.** (1989). *La Nouvelle Grammaire du français*. Paris: Éditions Larousse.
- THÉÔRET, M. et MAREUIL, A.** (1991). *Grammaire du français actuel*, Montréal: Centre éducatif et culturel.
- THERRIEN, M.** (1987). *Aide-mémoire grammatical*, Montréal: Vézina.
- THERRIEN, M.** (1989). *Détrompez-vous*, Montréal: Vézina.

Didacticiels

- LESSARD, J-L.** *Ponctuation*, Cégep de Baie-Comeau, 1992.
- VILLENEUVE, R. et KILLEN, K.** *Egapo. Enseignement de la grammaire assisté par ordinateur*, Ottawa: Collège Algonquin.

**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