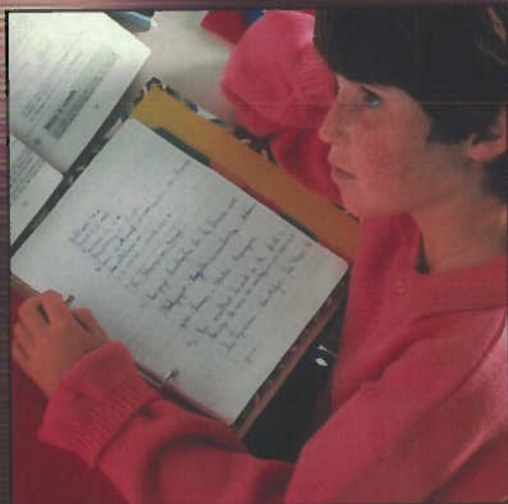


Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand

POUR UN NOUVEL ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

NOUVELLE
ÉDITION
REVUE ET
AUGMENTÉE



Les Éditions
LOGIQUES

**pour l'apprentissage
de la grammaire**

La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi?

Marie Nadeau

Les notions de grammaire enseignées au primaire sont presque exclusivement orientées vers la grammaire nécessaire à l'orthographe; des incursions en syntaxe sont toutefois présentes dans le programme de français révisé (Gouvernement du Québec, 1994). En effet, on y trouve des objectifs précis concernant la maîtrise de structures de phrases interrogatives et négatives dès les débuts de la scolarité. Des objectifs visent également l'élaboration de la phrase par l'ajout de constituants non obligatoires (adjectifs, compléments du nom, compléments «circonstanciels»...), ce qui pourra contribuer au développement de la maturité syntaxique. Toutefois, le but dans le domaine de la syntaxe reste l'usage correct de toutes ces structures, ce qui ne passe pas nécessairement par une analyse utilisant un métalangage précis¹. La compétence visée en écriture est bien celle d'exprimer sa pensée correctement, la langue étant reconnue à la fois comme un outil de communication et un outil de pensée dans ce programme révisé.

1. Mentionnons enfin que ce programme renouvelé introduit aussi quelques notions de grammaire textuelle concernant l'ordre des idées (notamment les parties du récit) et la cohérence. En effet, on parle de «mots de substitution» pour désigner les référents et de «mots de relation» pour désigner les connecteurs. Leur usage approprié en production de texte est, là encore, le but visé.

Bien évidemment, cette compétence inclut celle d'orthographe, mais dans ce domaine, les choses sont différentes pour ce qui concerne le métalangage. Un objectif précis consiste à amener les élèves à «utiliser la terminologie grammaticale appropriée» (Programme de français, p. 40). Cette terminologie concerne, entre autres, «les termes qui servent à nommer la phrase et ses constituants» (p. 40). Parmi ces termes se trouvent les catégories grammaticales, c'est-à-dire la nature des mots. Le choix des catégories semble fait en fonction de l'orthographe grammaticale. Ainsi, on ne retrouve pas la catégorie des prépositions car elle n'entre pas dans la formulation des règles d'accords grammaticaux. En somme, on reconnaît ainsi que le métalangage n'est pas essentiel à la construction de phrases correctes, tandis que la maîtrise de notre orthographe française ne peut faire l'économie d'un raisonnement grammatical conscient.

Ce choix délibéré de n'enseigner à l'école que les concepts grammaticaux nécessaires à l'orthographe n'est pas nouveau. Lorsqu'on lit l'histoire de la grammaire scolaire d'André Chervel (1977), on se rend bien compte que cette grammaire a été construite pour tenter de justifier l'usage orthographique du français, alors qu'on a tendance à croire le contraire! L'orthographe française est si difficile à maîtriser, et nécessite déjà la manipulation de tant de concepts grammaticaux pour réussir des accords presque toujours inaudibles à l'oral, que le choix de l'école primaire de commencer l'enseignement de la grammaire par les concepts liés à l'orthographe peut paraître légitime. Encore faut-il qu'à travers l'enseignement de ces concepts, on initie l'élève à une véritable réflexion sur le fonctionnement de sa langue.

La difficulté de l'orthographe française est reconnue depuis fort longtemps mais on entend souvent dire que les élèves ne savent plus écrire, qu'avant, les performances étaient meilleures. Pourtant, cette supériorité de nos aînés n'a jamais été démontrée; au contraire, les études comparatives ne montrent généralement pas de différences, comme celle de Préfontaine et Richard (1994) sur l'orthographe lexicale, ou celle de Manesse

et Chervel (1989) qui ont comparé des dictées de jeunes Français de 1873 et de 1987. Il n'en reste pas moins que les résultats des élèves à l'écrit ne semblent pas satisfaire les exigences de la société actuelle. Les résultats aux examens de français de cinquième secondaire ou à l'entrée à l'université ne manquent pas, chaque année, d'alarmer à tort ou à raison les journalistes et le public en général.

Une énorme pression sociale s'exerce donc sur les enseignants et les enseignantes en ce qui concerne l'orthographe. Cette pression est fortement ressentie jusque dans le milieu de l'enseignement primaire, puisque c'est là que l'élève doit apprendre les règles de base de l'orthographe grammaticale (accord sujet-verbe, accord des déterminants, noms et adjectifs) et que ce sont justement ces règles de base que les élèves maîtrisent mal à la sortie du système scolaire, selon une étude d'Asselin et McLaughlin (1992). L'analyse de 376 textes d'étudiants universitaires de divers programmes montre en effet qu'en ce qui concerne l'orthographe grammaticale, «les règles générales sont responsables de 84 % des erreurs d'accord commises par les étudiants» (Asselin et McLaughlin, 1992, p. 21). Seulement 16 % des erreurs d'accord relèvent de l'application de règles particulières, comme l'accord des déterminants *tout* ou *quelque*².

L'orthographe grammaticale est donc une préoccupation majeure des enseignants et enseignantes du primaire. Malgré le programme de 1979, qui mettait l'accent sur la langue comme outil de communication, privilégiant ainsi la production de textes, on peut dire que les cours de grammaire, les dictées et exercices ont

2. Soulignons de plus que l'analyse de ces textes d'étudiants universitaires révèle que les erreurs syntaxiques sont plus nombreuses que les erreurs d'accords grammaticaux: elles représentent respectivement 28 % et 25 % du total des erreurs contenues dans ces textes. Les erreurs de ponctuation sont aussi très nombreuses: 20 % de toutes les erreurs. Ceci démontre bien qu'on devrait accorder autant d'importance à l'enseignement de la syntaxe qu'à l'enseignement de l'orthographe grammaticale. Si tout ne peut se faire à l'école primaire, il apparaît néanmoins d'autant plus essentiel, dès les premiers apprentissages en orthographe grammaticale, d'amener l'élève à une véritable réflexion sur la langue, comme celle qu'il devra développer pour la construction des phrases.

toujours été présents dans la grande majorité des salles de classe du Québec. La prolifération des cahiers d'exercices chez les éditeurs scolaires en témoigne. Toutefois, les enseignants et les enseignantes soulèvent régulièrement la question suivante: comment se fait-il que les élèves qui connaissent pourtant bien les règles et réussissent les exercices ne les appliquent pas lorsqu'ils écrivent leurs propres textes? C'est ce problème que nous voulons analyser ici sous divers aspects afin d'arriver à quelques propositions pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale au niveau primaire. Nous définirons d'abord les types de connaissances requises pour appliquer une règle d'accord en situation de production de texte, puis nous analyserons quelques exercices typiques dans le matériel scolaire afin de voir s'ils suscitent la réflexion grammaticale telle que pratiquée en situation de production. Nous passerons ensuite en revue diverses pratiques de l'enseignement grammatical, principalement en ce qui a trait à la nature des mots. À la suite de ces réflexions, nous ferons quelques propositions pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

1. TYPES DE CONNAISSANCES REQUIS POUR RÉUSSIR LES ACCORDS EN PRODUCTION ÉCRITE

Les recherches en psychologie cognitive montrent, selon Tardif (1992), qu'il existe trois types de connaissances: les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et, enfin, les connaissances conditionnelles. Nous définirons brièvement ces trois types de connaissances avant de les appliquer au domaine de la grammaire.

Les connaissances déclaratives correspondent au savoir théorique. Savoir que la terre tourne autour du soleil est un exemple de ce type de connaissances. En fait, ces connaissances sont souvent ce qu'on peut apprendre *par cœur*. À l'école, une grande part de ce qu'on enseigne est de type déclaratif.

Les connaissances procédurales, comme le terme l'indique, concernent les procédures; il s'agit ici de savoir *comment faire*.

Conduire une automobile exige un grand nombre de connaissances procédurales. Il faut, par exemple, savoir enfoncer la pédale d'embrayage pendant qu'on change la vitesse de la main droite tout en rectifiant la direction avec le volant tenu de la main gauche, sans oublier de regarder la route, etc. Toute cette marche à suivre paraît très lourde au conducteur débutant. De plus, si elle est mal exécutée, le risque d'échec est grand (bris de moteur, accident!). Pourtant, avec un peu d'expérience, la tâche devient presque machinale. Les connaissances procédurales ont en effet la propriété de s'automatiser; à force d'exécuter une marche à suivre, cette dernière ne requiert plus qu'un minimum d'attention, un minimum de charge cognitive. Dans l'univers scolaire, on enseigne aussi des connaissances procédurales, comme calculer une division avec des décimales.

Les connaissances conditionnelles concernent les connaissances requises pour savoir *quand* avoir recours aux autres connaissances. Il s'agit ici de connaître les conditions d'application de telle ou telle connaissance, et surtout de savoir reconnaître ces conditions dans une situation nouvelle. Devant un problème de mathématiques, reconnaître le besoin d'effectuer une division relève de ce dernier type de connaissances. Pour Moffet (1993) comme pour Tardif (1992), ce sont les connaissances conditionnelles qui sont responsables du transfert.

Dans leur forme, les connaissances conditionnelles et procédurales peuvent se ressembler. En effet, la reconnaissance d'un phénomène dans un contexte nouveau peut faire appel à une série de conditions qui s'appliquent comme une procédure: par exemple, si on a «telle, telle et telle chose», alors il faut faire une division. On a ici une série de connaissances conditionnelles dont la conclusion est l'identification d'un phénomène. Les connaissances procédurales, elles, ne s'appliquent qu'après la reconnaissance du phénomène: s'il faut effectuer une division, alors il faut faire «telle, telle et telle chose».

Qu'en est-il maintenant des connaissances requises pour réussir les accords grammaticaux en situation de production écrite?

Prenons comme exemple la tâche d'accorder l'adjectif avec le nom auquel il se rapporte; il faut bien sûr connaître cette règle: «L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.» Il faut aussi savoir quelles sont les marques du genre et du nombre (dans le cas du pluriel, «tels adjectifs prennent un *s*, tels autres prennent un *x*», etc.). Ce sont là des connaissances déclaratives.

Le scripteur aura également besoin de connaissances procédurales: il doit savoir comment faire l'accord, c'est-à-dire comment trouver le nom auquel l'adjectif se rapporte, comment savoir s'il est masculin ou féminin, singulier ou pluriel, pour enfin inscrire la ou les marques d'accord appropriées.

Enfin, quelles sont les conditions à reconnaître pour déclencher l'application de la procédure d'accord? La réponse est simple: le scripteur doit reconnaître un adjectif parmi les autres mots de son texte. Cette tâche de reconnaissance de la catégorie grammaticale d'un mot s'avère fort complexe pour les élèves du primaire. Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et De Weck (1987), dans des recherches menées auprès de centaines d'enfants suisses de 8 à 12 ans, ont montré qu'il était plus facile d'identifier les noms ou les adjectifs parmi une liste que dans un texte. Par exemple, le taux de reconnaissance des adjectifs augmente, entre la 3^e et la 6^e année, de 68 % à 80 % dans une liste de mots, tandis que la reconnaissance de cette catégorie dans un texte passe de 32 % à 66 % seulement pour ces mêmes niveaux scolaires.

Nos propres recherches, menées actuellement auprès de deux classes de 3^e année du primaire à Montréal, montrent aussi la difficulté des élèves à identifier les catégories grammaticales des mots d'un texte. Après la dictée d'un texte contenant 21 noms, les élèves devaient les souligner. Précisons que la catégorie *nom* est vue dès la première année et que tous les mots de la dictée sont courants mais pas nécessairement concrets (par exemple, *moment* et *joie* sont des noms abstraits). Chaque enfant a en moyenne identifié correctement sept noms, soit le tiers seulement des noms du texte. Un seul enfant a réussi à en identifier plus des

deux tiers. Les tests sur l'identification des verbes et des adjectifs sont un peu mieux réussis; la moitié sont correctement reconnus. C'est vraiment la non-reconnaissance qui caractérise les performances des élèves. Dans les trois tests, le nombre de mots identifiés à tort reste relativement faible. Par exemple, seulement 17 enfants (soit 30 %) ont identifié à tort un mot qui n'est pas un nom. Ainsi, dans un texte que l'enfant écrit, l'absence de reconnaissance de la nature des mots qu'on manipule dans les règles d'accord semble pouvoir expliquer en bonne partie le peu de transfert qu'observent si souvent les enseignantes et les enseignants.

L'enseignement habituellement dispensé aux élèves du primaire n'est pas étranger aux difficultés qu'ils éprouvent. Parmi les connaissances requises pour réaliser les accords grammaticaux, lesquelles enseigne-t-on le plus souvent? Nous ne disposons pas d'étude scientifique à grande échelle sur les pratiques précises à ce sujet, mais l'examen de matériel didactique largement diffusé pourra nous renseigner. Nous verrons que les connaissances conditionnelles sont le parent pauvre de l'enseignement grammatical. Puisque les jeunes scripteurs ont de la difficulté à identifier la catégorie grammaticale d'un mot dans un texte, il faut leur enseigner *comment le faire*. Dans notre exemple d'accord de l'adjectif, il faut enseigner comment reconnaître un adjectif dans un texte ou quelles sont les conditions qu'un mot doit remplir pour être certain qu'il s'agisse d'un adjectif.

2. LES CAHIERS D'EXERCICES

Une enquête menée en 1985 par Bibeau, Lessard, Paret et Therrien (1987) auprès de 1800 enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire révèle que 67 % des enseignants du primaire et 48 % de ceux du secondaire font faire des exercices de grammaire plusieurs fois par semaine (et même une fois par jour). C'est dire l'importance des cahiers d'exercices dans la classe de français.

Une question se pose alors: les exercices qu'on trouve dans ces cahiers mettent-ils vraiment en pratique l'ensemble des habiletés requises pour réussir les accords en production de texte?

Les collections sont nombreuses; nous ne pouvons entreprendre une revue exhaustive du matériel didactique. Nos exemples seront toutefois extraits de collections fort répandues dans le milieu de l'enseignement primaire québécois. Nous comparerons ces exercices avec le cheminement nécessaire pour effectuer des accords en situation d'écriture, soit:

- 1- identifier la catégorie grammaticale du mot à accorder (en le distinguant parmi toute la variété des autres mots présents);
- 2- rechercher le mot avec lequel il s'accorde (malgré une variété de structures de phrases);
- 3- inscrire la marque d'accord appropriée.

On peut dire que l'exercice type en orthographe grammaticale consiste à écrire la finale qui convient en appliquant une règle d'accord à partir d'un groupe de mots, d'une phrase ou même d'une liste (la consigne est alors de mettre les mots au pluriel, ou à telle personne de tel temps...). Le mot à accorder est repérable facilement puisqu'il est identifié par le soulignement, des parenthèses ou par des pointillés permettant d'écrire directement la marque d'accord. La première étape du cheminement est donc absente de l'exercice et la deuxième étape est facilitée par un manque de variété des structures dans lesquelles se trouvent les mots à accorder. L'exercice de 3^e année sur l'accord de l'adjectif reproduit ci-dessous en est un bon exemple.

Trouve d'abord le genre (masculin ou féminin) et le nombre (singulier ou pluriel) des noms. Accorde ensuite les adjectifs qualificatifs avec les noms qu'ils qualifient.

- a une voisine (avenant)
 - b les fleurs (fané)
 - c des chercheurs (curieux)
 - d une chenille (vert)
- ... (Rita Breton, 1988, p. 105)

Les adjectifs sont identifiés entre parenthèses, ils font partie de groupes nominaux très simples et non de phrases, l'identification du genre et du nombre des noms est facilitée par la présence des déterminants les plus fréquents (les articles), enfin, la position de l'adjectif est la même partout — c'est-à-dire après le nom, sauf dans un cas (item f) où il est placé devant le nom. Et pourtant, cet exercice se trouve parmi les exercices difficiles du cahier puisqu'il s'agit des «pièges» du renard.

On constate la même absence de réflexion grammaticale dans les exercices où on demande d'accorder les verbes, comme le montre cet autre exercice de 3^e année reproduit en annexe (Breton, 1988, p.48).

Dans cet exercice, bien qu'il s'agisse d'un texte, la première étape du cheminement est encore absente puisque le verbe est entre parenthèses. La seconde étape est également absente puisque la consigne mentionne déjà que les verbes doivent être à la 3^e personne du singulier au présent de l'indicatif. De toute façon, les sujets sont toujours immédiatement devant le verbe et huit fois sur neuf, ce sujet est le pronom *elle*. La finale du verbe est toujours un *t* car cet exercice porte en fait sur «la finale muette du présent de l'indicatif des verbes du 2^e et 3^e groupes, à la 3^e personne du singulier» (Breton, 1988, p. 48). Un autre exercice dans la même page de ce cahier présente des verbes avec une finale en *d*.

Puisque l'étude systématique des finales de verbes commence en 3^e année, on peut penser que les exercices dans les cahiers du second cycle du primaire seront plus difficiles, exigeront plus de réflexion de la part de l'élève. Ce n'est guère le cas. Dans l'extrait d'exercice qui suit, de 5^e année, les verbes sont en caractères gras et le sujet sera systématiquement *on*.

1. Dans les phrases suivantes, remplace le sujet par *on* et accorde le verbe qui suit.

a) Les savants **ont donné** ce nom à des animaux gigantesques.

On _____ ce nom à des animaux gigantesques.

- b) Je me **demanderaï** aussi qui étaient mes ancêtres.
 On se _____ aussi qui étaient mes ancêtres.
 ... (Picard, C. et Sarrazin, M.-C., 1988, p. 15)

Encore une fois, les deux premières étapes du cheminement recherché sont absentes de l'exercice. La difficulté consiste à rechercher la finale car le temps des verbes varie.

Ainsi, on est loin d'exercer l'ensemble des habiletés requises en production. Une part énorme des cahiers est consacrée aux exercices sur les marques d'accord, ce qui correspond à l'étape n° 3 du cheminement pour accorder en situation d'écriture de texte. L'étape n° 2, la recherche du mot avec lequel faire l'accord, est souvent facilitée par un manque de variété des structures de phrases de l'exercice. L'élève n'a donc pas à se concentrer pour pratiquer un raisonnement grammatical; il peut faire l'exercice de façon mécanique.

La possibilité pour l'élève de répondre correctement sans vraiment réfléchir se produit même lorsque l'exercice présente des structures de phrases entraînant souvent des erreurs chez les élèves, comme celui ci-dessous, de 6^e année, qui concerne l'accord sujet-verbe en présence d'un écran.

1. Entoure les mots écrans . Trace un X sur le verbe qui ne convient pas. Consulte la page 169.
 - a) Martine aime tellement ses nouvelles affiches, qu'elle les (regarde, regardent) tout le temps.
 - b) Je vous (apporterez, apporterai) un morceau de gâteau au chocolat.
 - c) Mes stylos! Je les (cherchent, cherche) depuis dix minutes.
- ... (Ferland, M. et Robert, P., 1991, p. 190)

Dans cet exercice, le verbe est identifié par le choix de réponses entre parenthèses et l'élève sait par la consigne qu'il y a un écran. Il comprendra vite que cet écran (toujours un pronom) est le mot immédiatement devant le verbe; seule la phrase *i*) comporte un écran de deux mots (*te le*). Le sujet est facile à identifier par sa position, devant l'écran, et par sa forme, les pronoms sujet *je, tu, il, elle*.

Enfin, les exercices d'identification d'une catégorie de mots à l'intérieur d'un texte sont rares. On en trouve toutefois quelques-uns comme celui de R. Breton (1988, p.22) reproduit en annexe, où on demande d'encadrer les adjectifs d'un court texte. L'extrait d'exercice de Guillemette, S., Létourneau, G., et Raymond, N. (1994, cahier A, p. 53) reproduit ci-dessous en est un autre exemple; il s'agit de trier des mots déjà soulignés selon la catégorie. Notons pour cet exercice que malgré une allure de texte, avec un titre, les phrases n'ont d'autres liens entre elles que le thème de l'Halloween.

Classe les mots soulignés dans la bonne catégorie.

L'Halloween

Mon amie Suzie porte des vêtements de couleurs claires.

Un automobiliste voit plus facilement les enfants qui utilisent une lampe de poche. Un maquillage original est une meilleure idée qu'un masque...

nom

adjectif

verbe

(Guillemette, S., Létourneau, G., et Raymond, N., 1994, 3^e année, cahier A, p. 53).

Dans les cahiers d'exercices, les trois étapes du cheminement sont encore plus rarement réunies. On en trouve tout de même dans quelques collections où on pratique la recherche d'erreurs, comme dans le cahier de 6^e année de Ferland, M. et Robert, P., (1991, p. 190, ex. n° 2) qu'on peut voir en annexe ou dans le matériel de 3^e année de Valiquette, J., Major, H., et Turp, L. (1988, p. 44) dont nous reproduisons un extrait ci-dessous.

Dans le texte suivant, il manque le -s à la fin de certains noms pluriels. Trouve ces fautes et corrige-les.

La jeune baleine

Nous, les baleine, nous ne sommes pas des poissons. Nous sommes des mammifère. En effet, nous allaitons nos petits et nous respirons grâce à nos poumon...

(Valiquette, J., Major, H., et Turp, L., 1988, p. 44)

Dans ce type d'exercice, l'élève doit rechercher tous les mots d'une catégorie, trouver avec quels mots faire l'accord et vérifier la finale. Ces exercices exigent de l'élève un cheminement complet concernant une règle d'accord. Le raisonnement à faire est alors comparable à la tâche à effectuer pour la révision orthographique de ses propres textes mais dans l'exercice, la difficulté et la variété des cas à accorder peuvent être contrôlées. Ces exercices ont aussi l'avantage d'éviter la tâche de recopiage souvent fastidieuse. En effet, mieux vaut libérer du temps pour la véritable production écrite.

Dans cette analyse critique des exercices destinés aux élèves du primaire, rappelons que nous n'avons considéré qu'un seul point de vue: l'exigence de la tâche pour la réussite de l'exercice par rapport à l'exigence de la tâche en production de texte. De ce point de vue cependant, on ne peut que constater le décalage entre les deux, alors qu'on fait écrire des textes dès le début du primaire. Ce décalage ne contribue certainement pas à améliorer les performances en orthographe grammaticale lorsque l'élève est en situation de production.

Afin de terminer cette section sur une note plus positive, soulignons que le programme révisé de 1994 contient des objectifs précis concernant l'identification de catégories. On y trouve par exemple: «dans chaque phrase, repérer les verbes conjugués» (Programme, p. 38). Cet objectif est en apprentissage systématique dès la 3^e année. Quant au repérage du groupe du nom (avec vérification du genre et du nombre), il est au programme au tout début de la scolarité, soit en 1^{re} année. Ces objectifs axés sur la révision de texte étaient moins clairement définis dans le programme de 1979. Ceci peut expliquer pourquoi les rares cahiers présentant des exercices de recherche d'erreurs le faisaient à relativement petite dose. Il y a tout lieu de croire que des exercices exigeant véritablement des élèves un raisonnement grammatical complet occuperont une place plus importante dans les collections à venir.

3. L'ENSEIGNEMENT DES CONCEPTS À LA BASE DES ACCORDS: LE NOM, LE VERBE, L'ADJECTIF

3.1 Les problèmes posés par les définitions traditionnelles

Les catégories grammaticales sont traditionnellement définies sur une base sémantique, c'est-à-dire par l'univers de sens que représente chaque catégorie. Ainsi, le nom désigne une personne, un animal ou une chose; l'adjectif est un mot qui qualifie le nom et le verbe exprime l'action à moins que ce ne soit un état. Les problèmes posés par ces définitions sont bien connus; celles-ci ne recouvrent qu'une partie de la réalité et ne forment même pas des classes exclusives.

Considérons la définition du nom. Elle s'appliquera aisément aux mots *chat, policier, table, crayon, biscuit*, mais non aux «choses» moins palpables comme *joie, moment, liberté*. Les noms *course, saut, danse* correspondent plutôt à la définition du verbe. D'autres noms peuvent être confondus avec des adjectifs. En effet, on peut considérer que des noms comme *beauté* ou *rousseur* qualifient des noms dans *la beauté de ce tableau* ou *des taches de rousseur*. Afin de pallier ces manques dans la définition du nom, on peut lire dans des grammaires récentes qu'un nom peut désigner toutes sortes de choses comme une action, un sentiment, etc. Il en ressort une définition plus juste de la catégorie des noms, mais qui n'aide pas davantage l'enfant à identifier correctement cette catégorie de mots lorsqu'il écrit.

La définition du verbe soulève aussi beaucoup de confusion. On dit que les verbes expriment une action. C'est le cas lorsqu'il s'agit de *marcher, boire, écrire, parler*, mais que dire de *réfléchir, vouloir, aimer, dormir, attendre, savoir...* ou de *pencher* dans une phrase comme *le mur penche*? Ces verbes expriment plutôt un état sans être des verbes d'état. D'ailleurs, la sous-classe des verbes d'état est si mal définie qu'on en donne toujours une courte liste (être, paraître, sembler, devenir, rester) suivie toutefois d'un

«et cetera». Les verbes qui peuvent compléter cette liste demeurent trop souvent une énigme pour les scripteurs. Mentionnons enfin que l'état exprimé par cette sous-classe de verbes se trouve surtout dans les mots qui accompagnent le verbe plus que dans le verbe lui-même (ex.: *ces enfants semblent malades, sa sœur vit heureuse avec son nouvel ami*). La définition du verbe (état ou action) peut donc s'appliquer à des noms et des adjectifs.

Enfin, la définition de l'adjectif n'est guère plus satisfaisante. Cette catégorie est souvent associée à la notion de qualité, ce qui exclut, pour un enfant, des adjectifs comme *méchant, laid, triste*. Tout ce qui décrit un nom comme un complément du nom ou un attribut qui n'est pas un adjectif peut aussi être confondu avec cette catégorie des adjectifs (*des taches de rousseur*). De plus, la traditionnelle question *comment* entraîne souvent des erreurs d'identification avec des adverbes.

3.2 Deux approches qui renouvellent l'enseignement grammatical

La grammaire conviviale

Devant le constat d'échec des élèves à maîtriser l'orthographe grammaticale et la nécessité de faire mieux mais dans le même temps, Valiquette (1990) rend compte d'une approche différente de l'enseignement grammatical avec un programme complet pour chaque niveau du primaire. Le grand principe à la base de sa démarche est d'adopter le point de vue de l'utilisateur, c'est-à-dire du scripteur. La démarche proposée cherche à lui faciliter l'utilisation de la grammaire tout comme on a grandement facilité l'utilisation des ordinateurs à l'ère des Macintosh. Cette grammaire se veut donc «conviviale». De ce grand principe en découlent deux autres. Le premier concerne la progression: on enseigne aux plus jeunes seulement ce qui est évident dans la phrase avec une terminologie imagée et concrète. Le deuxième principe est de tenir compte de ce que l'enfant sait à l'oral. Ce qu'il ne sait pas, c'est à l'oral qu'on doit l'enseigner; il est par exemple

inutile d'enseigner la formation du féminin de *fermier* et c'est d'abord à l'oral qu'on devra enseigner à dire *des coraux*.

Valiquette (1990) rejette les définitions traditionnelles du nom, de l'adjectif et du verbe basées sur le sens des catégories et suggère des définitions fonctionnelles. Il s'agit de procédures fondées le plus souvent sur le fonctionnement syntaxique de la catégorie dans la phrase et faisant appel, dans son questionnement, à la capacité d'un locuteur natif du français de distinguer entre *ce qui se dit* et *ce qui ne se dit pas*, entre *ce qui a du sens* et *ce qui n'en a pas*.

Le nom est alors défini comme «un mot devant lequel on peut mettre *un, une, du* ou *des*, ou encore, *le, la, les* ou *l'*» (Valiquette, 1990, p. 83). Si le mot se dit bien avec un déterminant devant, il s'agit d'un nom. L'auteur précise cependant que «c'est toujours dans le contexte d'une phrase donnée que l'enfant doit appliquer la définition». «Ainsi, poursuit Josée Valiquette, il lui [l'enfant] sera facile de distinguer les mots polysémiques comme *porte*» (p. 83). Illustrons le raisonnement à partir des phrases suivantes:

(1) *Pierre ferme les portes trop fort.*

(2) *Ses enfants, Pierre les porte souvent sur son dos.*

Dans la phrase (1), on peut dire *une porte* et le sens de la phrase indique qu'on parle bien d'une porte. Le mot *porte* est donc un nom. Dans la phrase (2), on ne parle pas d'une porte; ce mot n'est pas un nom dans ce contexte.

Ce que propose Valiquette (1990) est en somme une procédure permettant d'identifier les noms dans un texte. Ceci correspond à la première étape du cheminement nécessaire pour effectuer les accords en situation d'écriture, tel que nous l'avons défini dans la section 2 de ce texte. Nous avons mis à l'essai cette procédure auprès d'élèves du premier cycle du primaire. Il en ressort quelques difficultés d'application. En effet, certains enfants insèrent un déterminant directement dans la phrase lorsqu'ils ne reconnaissent pas celui qui est déjà présent au lieu de le substituer. Il en résulte une phrase non grammaticale qui «ne se dit pas». Ainsi, le mot *affaires* ne sera pas identifié comme un nom dans

les enfants rangent leurs affaires, car ... leurs des affaires n'est pas grammatical, «ça ne se dit pas». Il est toutefois possible de surmonter cette légère difficulté en effectuant un premier test où le nom est considéré hors de la phrase: *des affaires*, «ça se dit bien», puis un deuxième test où on s'interroge sur le sens du mot dans le contexte de la phrase: *est-ce qu'on parle vraiment des affaires dans cette phrase?*

Cependant, dans l'approche proposée par Valiquette, cette procédure d'identification du nom ne sert en définitive que très peu. En effet, suivant le principe de progression, on n'enseigne que ce qui est évident dans la phrase. Ainsi, ce ne sont pas les noms que les enfants devront repérer, mais seulement les «signaux de pluriel» du nom. Cette approche se trouve appliquée dans la collection *Fortissi-mots*. Par exemple, dans un exercice sur l'accord du nom, la consigne est la suivante: «1- encerle les signaux de pluriel. 2- trace une flèche pour relier chaque signal de pluriel au nom qui lui obéit» (Valiquette, J., Major, H., et Turp, L., 1988, p. 40). Pour trouver le nom qui «obéit» au signal du pluriel, il suffit de poser la question *quoi?* après ce signal. «Si, dans les mots de la réponse, il y a un nom, ce nom s'accorde au pluriel» dit Josée Valiquette (1990, p. 95). C'est ainsi qu'un *les* pronom (*il les voit*) sera distingué d'un *les* déterminant (*les amis*).

Ce n'est qu'en 5^e année que Valiquette propose d'intervenir sur l'accord des noms précédés de «signaux cachés de singulier ou de pluriel» (Valiquette, 1990, p. 87). Il faut alors repérer directement le nom et s'interroger sur son sens singulier ou pluriel dans la phrase.

La procédure pour le verbe est du même ordre. On enseigne à repérer les signaux évidents introduisant un verbe, c'est-à-dire les pronoms qui occupent toujours la fonction sujet (*je, tu, il, on, ils*). La question *quoi?*³ après ce signal permet de trouver le verbe: c'est le premier mot de la réponse en ne comptant pas les

3. Dans certains cas, cette question *quoi*, utilisée autant pour le nom que pour le verbe, peut porter à confusion. Pensons à une phrase telle que *il les griffe au visage*.

pronoms compléments ou la négation (on donne la liste aux élèves: *le, la, les, lui, me, te, se, en, ne*). On enseigne ensuite des procédures pour vérifier si les pronoms *elle(s), nous* et *vous* sont bien des pronoms sujet, puis on cherche les verbes au «signal caché», c'est le cas lorsque le sujet est un groupe nominal. La procédure est alors de trouver le mot de la phrase devant lequel on peut dire *il(s)* ou *elle(s)*.

L'approche de Josée Valiquette a le mérite d'enseigner aux élèves des procédures leur permettant de résoudre des problèmes d'accord en situation de production en n'oubliant pas l'identification des mots à accorder, ce qui faisait grandement défaut dans l'enseignement traditionnel. Les procédures proposées fonctionnent bien dans la grande majorité des cas. Ainsi, suite à l'analyse de plus de 550 copies d'élèves du primaire, l'auteur affirme qu'en suivant la démarche qu'elle a mise au point concernant l'accord des adjectifs et participes passés, un scripteur pourrait accorder correctement 98 % des 2000 cas rencontrés dans ces copies. Les 2 % de cas dont la démarche ne tient pas compte suscitent la critique de McLaughlin (1993), d'autant que certains types d'adjectifs rarement utilisés au primaire ne répondent pas à la définition de Valiquette. En effet, McLaughlin soulève le problème des adjectifs comme *natif* ou comme *solaire* qui ne satisfont pas la première étape de la démarche de Valiquette, selon laquelle l'adjectif doit se dire bien, tout seul, après *il est*. Les adjectifs comme *natif* exigent obligatoirement un complément (*Ils sont natifs de Natashquan*), ils ne se disent pas «seuls» après *il est*. Les adjectifs comme *solaire* se disent mal en position d'attribut; ils sont plutôt utilisés comme épithètes (*de la crème solaire* mais non **ta crème est solaire*).

Le fait qu'une démarche ne tienne pas compte de 100 % des cas n'est pas la principale critique que nous ferons de l'approche proposée par Valiquette (1990). On peut facilement imaginer que l'étude de sous-ensembles de mots faisant exception à une démarche générale soit reportée au début du secondaire, à l'âge où les élèves deviennent plus susceptibles d'utiliser ces exceptions.

La confrontation avec ces contre-exemples leur fera réviser et raffiner leurs conceptions. Par ailleurs, les définitions traditionnelles n'englobent pas tous les cas non plus.

Les démarches proposées par Valiquette (1990) ont également le mérite de s'appuyer dans la plupart des cas sur la connaissance de la langue orale. Par exemple, pour trouver la forme infinitive d'un verbe conjugué, on doit dire ce verbe après *il va...* (*il prend, il va prendre*). Cette forme infinitive viendra naturellement à l'esprit du locuteur car il connaît bien sa langue à l'oral. Par contre, le questionnement que suggère Valiquette peut parfois devenir tout à fait artificiel, particulièrement dans l'accord du participe passé. Devant la phrase *Les airs qu'ils ont entendu jouer...*, il faut se poser la question «qu'est-ce qui est entendu?» et répondre «[quelqu'un en train de (sous-entendu)] jouer des airs» (p. 137). Lorsqu'une démarche devient aussi artificielle, elle ne vaut guère mieux, nous semble-t-il, que ce qu'enseignait la grammaire traditionnelle.

Nous ferons également d'autres critiques à cette approche. La première concerne l'enseignement des procédures; elles nous semblent difficilement conciliables avec une véritable construction du savoir. Pour chaque règle, on fournit à l'élève une marche à suivre unique, un algorithme où s'enchaînent toute une série de questions. Ces algorithmes, Valiquette les a pourtant construits à partir de propriétés syntaxiques et morphologiques observables dans le fonctionnement du français, élaborant des «tests» linguistiques auxquels un locuteur du français peut répondre le plus souvent de façon assez naturelle⁴. C'est exactement ce que les élèves devraient faire: observer dans la langue certaines propriétés et construire à partir d'elles des procédures. Le problème est qu'ils n'ont justement pas la chance de les construire, les procédures leur arrivent «toutes cuites». Les élèves apprennent à les appliquer sans être nécessairement conscients de ce qu'ils font,

4. Sauf quelques cas, tels que mentionnés précédemment.

d'autant que le métalangage est souvent absent de la démarche. Ainsi, dans notre dictée de 3^e année où on demandait de souligner les noms, des enfants qui avaient encerclé les déterminants pluriels et relié ces déterminants à la lettre *s* du nom qui suivait, n'ont pas identifié ces mots comme étant des noms. Tout se passe comme si on enseignait ces procédures comme on enseignait avant, en mathématique, l'algorithme de la multiplication sans se soucier de la compréhension de chaque étape et sans reconnaître que d'autres façons de procéder existent.

De plus, en enseignant pendant plusieurs années à rechercher seulement les signaux évidents dans la phrase, on entraîne les enfants à réagir à un stimulus, ce qui les prépare mal, il nous semble, à un véritable raisonnement grammatical alors que ce raisonnement devient nécessaire dès l'absence de ces signaux. Ce sont justement en leur absence (ou lorsqu'ils sont éloignés) que les enfants et même les adultes font des erreurs. Ainsi, pour atteindre une compétence durable en orthographe grammaticale, il vaudrait mieux, pensons-nous, chercher à automatiser toute la longue procédure d'accord en partant de l'identification de la nature des mots, plutôt qu'apprendre à répondre à des stimulus et se trouver dépourvu devant des accords dans des structures plus complexes. Notons bien que ceci remet en question profondément toute la progression à suivre dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

L'approche donneur-receveur

L'approche dite «donneur-receveur» a été développée par Gérard-Raymond Roy au cours des vingt dernières années; on en trouve une description complète ainsi que les résultats d'une expérimentation récente dans le livre de Roy et Biron (1991). Cette approche vise aussi à renouveler l'enseignement de l'orthographe grammaticale, mais seulement à partir du deuxième cycle du primaire. Selon Roy et Biron, l'élève du premier cycle «a tellement à intégrer tant en lecture qu'en écriture que la pratique du cas par cas, même si elle fait grandement appel à la mémoire, semble

mieux convenir pour amener les élèves à faire leurs débuts en apprentissage de l'orthographe grammaticale» (Roy et Biron, 1991, p. 125).

Comme Valiquette, ces auteurs critiquent les définitions sémantiques de la grammaire traditionnelle et tout son système de question/réponse comme, par exemple, la question *qu'est-ce qui?* ou *qui est-ce qui?* pour trouver le sujet, ce qui sert davantage la compréhension de texte que l'identification du sujet grammatical. L'approche donneur-receveur vise la compréhension des accords entre les mots ou groupes de mots à partir de l'observation de phénomènes syntaxiques et morphologiques. Il s'agit d'observer le fonctionnement des mots dans la phrase et les influences que certains mots (les donneurs) exercent sur d'autres (les receveurs), grâce à diverses manipulations. Cette approche se sert également de la connaissance de la langue orale que tout locuteur du français possède. En prenant appui sur l'oral et en attirant l'attention sur le fonctionnement syntaxique et non sémantique des mots d'une phrase, l'approche donneur-receveur cherche à renouveler l'enseignement de l'orthographe grammaticale en empruntant la même voie que Valiquette; le résultat est cependant fort différent, d'autant que ces deux approches divergent quant à la progression à suivre.

En effet, cette approche met d'abord l'accent sur les fonctions des divers constituants de la phrase, avec très peu de préoccupations pour les catégories grammaticales des mots. Dans la phrase, les groupes fonctionnels (ou constituants) entretiennent des relations grammaticales qui font varier les marques de genre, de nombre ou de personne. Les donneurs sont porteurs de ces trois caractéristiques mais n'en transmettent que deux à un receveur (soit le genre et le nombre, soit le nombre et la personne). Il existe deux sortes de relations dans une phrase: les relations intergroupes, entre constituants de la phrase, et les relations intragroupes, à l'intérieur de certains constituants.

Dans les relations intergroupes, on trouve deux sortes de donneurs: les donneurs sujet et les donneurs objet. Ces donneurs sont

identifiables par des opérations de pronominalisation. Ainsi, «le donneur sujet correspond au terme (...) remplaçable, directement ou après changement de personne, par un identificateur sujet assuré, tels *je, tu, il, ils, on*» (Roy et Biron, 1991, p. 20). Par exemple, dans la phrase *Pierre et Luc aiment le fromage fort*, le groupe *Pierre et Luc* est remplaçable par *ils*. Comme *nous, vous, elle, elles*, ne sont pas automatiquement des sujets, il faut vérifier leur statut de donneur sujet en modifiant la personne dans la phrase. On transforme ainsi *nous vous offrons de l'aide* en *je leur offre de l'aide*. Dans cette phrase, *nous*, remplacé par *je*, est donc un donneur sujet, mais le pronom *vous*, remplacé par *leur*, n'est pas un donneur sujet. De la même manière, le donneur objet est un mot ou groupe de mots qui remplace ou peut être remplacé par un identificateur objet assuré, soit les pronoms *le, la, l' et les*.

Dans ces relations entre les constituants de la phrase, on trouve trois sortes de receveurs: les receveurs verbe, les receveurs attribut et les receveurs participe passé. Le receveur verbe reçoit le nombre et la personne du donneur sujet; le receveur attribut reçoit le genre et le nombre d'un donneur sujet (ex.: *cette chatte est affectueuse*) ou objet (ex.: *Éric la trouve intelligente*). Le receveur participe passé reçoit le genre et le nombre du donneur objet sous certaines conditions que nous n'aborderons pas ici. Les autres constituants de la phrase, les traditionnels circonstants et compléments d'objet indirects, sont des groupes indépendants sur le plan des accords grammaticaux; ils sont tous appelés «circonstants». Ce dernier choix terminologique nous paraît plutôt malheureux car un complément comme *à son fils* dans *Maxime donne un vélo à son fils* a peu de rapport avec une «circonstance». Puisque Roy et Biron se situent sur le plan des accords grammaticaux entre constituants, le terme de groupe indépendant nous semble plus adéquat.

Dans cette approche donneur-receveur, le verbe est la seule catégorie grammaticale qui soit directement définie, sans doute parce qu'on parle de la «fonction verbe» dans la phrase. Le verbe conjugué est en effet porteur de caractéristiques de mode et de

temps (*tu chantes, tu chantais, tu chanterais*) et peut être entouré d'une négation (*tu ne chantes pas*). Ces critères fonctionnels peuvent aider grandement le scripteur à identifier cette catégorie de mots.

Le terme «adjectif» n'est jamais employé. On retrouve cette catégorie soit comme «receveur attribut», soit comme «déterminé» dans les relations «intragroupes», c'est-à-dire lorsqu'il fait partie d'un groupe nominal. Le receveur attribut est défini comme le terme qui «reçoit, par l'intermédiaire d'une fonction verbe, les caractéristiques de genre et de nombre d'un donneur sujet ou d'un donneur objet» (Roy et Biron, 1991, p. 28). Cependant, dans le matériel expérimenté, l'observation de ces relations grammaticales (attribut du sujet et attribut de l'objet) commence avec des phrases qui contiennent des adjectifs dont la variation en genre est perceptible à l'oral comme à l'écrit (ex.: *vert/verte, heureux/heureuse*). L'observation se poursuit ensuite avec des adjectifs dont la variation en genre est perceptible seulement à l'écrit (ex.: *noir/noire, joli/jolie*) De cette façon, l'élève est amené à remarquer cette caractéristique morphologique des adjectifs: ce sont des mots qui ont une forme masculine et une forme féminine marquée d'un *e*. Ce critère peut aider le scripteur à identifier les adjectifs.

Les relations intragroupes concernent les relations grammaticales à l'intérieur des groupes sujet, objet ou circonstant qui constituent la phrase. Dans ces relations, les adjectifs comme les déterminants sont des déterminés; ils reçoivent leurs caractéristiques du donneur nom. Cette catégorie de mots, le nom, est définie comme le terme central qui transmet ses caractéristiques de genre et de nombre aux autres termes du groupe qui s'y rattachent directement, à savoir les déterminés. Ces derniers correspondent aux habituels déterminants et adjectifs épithètes. Le complément du nom ne peut être considéré comme un déterminé car il ne se rattache pas «directement» au nom.

Roy et Biron (1991) insistent sur le fait que ce n'est pas le déterminant qui transmet au nom le genre et le nombre, mais

bien l'inverse (d'où le terme *déterminé*). Dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale, il faut, disent-ils, «orienter la réflexion de l'élève sur les caractéristiques de genre et de nombre des donneurs» et non dire à l'élève: «Regarde, tu as *les* devant, mets le pluriel» (p. 37). Ainsi, ces auteurs sont contre la pratique fort répandue qui consiste à rechercher les «signaux» du pluriel pour l'accord dans le groupe nominal, une pratique qu'on retrouve chez Valiquette (1990). Ils rejoignent sur ce point les critiques que nous avons précédemment faites à ce propos.

Cette brève présentation de l'approche donneur-receveur permet de constater que l'approche fournit au scripteur des moyens pour identifier le verbe ainsi que les groupes sujet et objet dans la phrase, grâce à des observations et des manipulations, entre autres la pronominalisation qui joue un rôle important dans la démarche. De plus, en ne basant pas le raisonnement sur un système de questions/réponses, cette approche convient bien à un enseignement inductif, ce que Roy et Biron appliquent d'ailleurs dans leur matériel d'expérimentation, les «SOVAC». Toutefois, la définition du nom et celle de l'adjectif nous paraissent bien insuffisantes pour aider le scripteur à identifier ces catégories de mots dans ses textes. Si Roy et Biron minimisent l'importance de connaître la nature des mots et mettent l'accent entièrement sur les fonctions grammaticales, c'est peut-être parce que leur approche est destinée aux élèves à partir de la 4^e année du primaire seulement. Les élèves qui suivent cette approche ont donc déjà certaines connaissances en orthographe grammaticale, même si elles sont souvent bien confuses.

L'approche donneur-receveur réussit-elle à clarifier les règles d'accord et rendre les élèves plus performants en orthographe grammaticale? Il est difficile de répondre à cette question. L'expérimentation dont Roy et Biron (1991) nous font part montre des résultats en faveur des groupes expérimentaux sans toutefois paraître très convaincante. L'accord sujet-verbe a été expérimenté en 4^e année pour le présent de l'indicatif et en 6^e année pour les autres temps simples, l'accord en genre et en nombre des

déterminants, noms et adjectifs (quelle que soit leur place dans la phrase) a été expérimenté en 5^e année. Les résultats montrent qu'en 4^e année le groupe expérimental (groupe *E*) a progressé plus que le groupe témoin (groupe *T*), mais les résultats de ces derniers au post-test demeurent toutefois légèrement supérieurs (le groupe *T* passe de 54,7 % à 69,7 %, le groupe *E* de 46,1 % à 66,7 %). En 5^e année, les résultats du groupe expérimental se sont à peu près maintenus tandis que ceux du groupe témoin ont régressé de 7 %, mais l'écart au post-test entre les deux groupes reste faible (le groupe *T* passe de 62,3 % à 55,2 %, le groupe *E* de 56,4 % à 57,2 %). En 6^e année, les résultats ne montrent que très peu de différences entre les pré et post-tests (de 63,9 % à 64,1 % pour le groupe *T* et de 67,4 % à 69 % pour le groupe *E*).

Comme le mentionnent eux-mêmes Roy et Biron, ces résultats relèvent d'une «démarche exploratoire» (p. 87), comparant des taux de réussite sans avoir recours aux tests statistiques. On ne peut donc pas savoir si les différences observées sont significatives. L'expérimentation comporte en effet certains biais que les auteurs exposent: groupes expérimentaux volontaires, prétests et post-tests non validés si bien que le post-test de 4^e année s'est révélé plus facile que le prétest et celui de 5^e année légèrement plus difficile. Les résultats obtenus nécessitent donc d'être confirmés par d'autres expérimentations.

Les résultats de Roy et Biron et les limites de leur expérimentation témoignent bien de la difficulté, en éducation, de prouver la supériorité d'une approche par rapport à une autre. Les facteurs qui interviennent sont nombreux et les conditions d'expérimentation permettent rarement un contrôle suffisant. Notons d'ailleurs qu'à notre connaissance, l'approche que préconise Valiquette (1990) n'a pas fait l'objet de recherches démontrant son efficacité quant aux performances des élèves. De plus, lorsqu'une expérimentation a lieu, elle ne porte en général que sur un petit aspect de l'écrit tout en étant limitée dans le temps. Toutefois, dans sa classe, l'enseignant, a le pouvoir d'agir sur un ensemble de facteurs qui convergent vers des performances plus

satisfaisantes des élèves en orthographe grammaticale. C'est ce qui nous amène à émettre quelques propositions dans la dernière section de ce texte.

4. PROPOSITIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

4.1 L'approche pédagogique

La méthode inductive est préconisée par de nombreux chercheurs et enseignants depuis plusieurs années déjà. Desrosiers-Sabbath (1984) croit à ce sujet que «la capacité d'application d'une règle est plus grande si son apprentissage se fait par la découverte, selon un processus inductif» (p. 42). Essentiellement, il s'agit de dégager une règle ou une propriété à partir de l'observation d'exemples. Si on conçoit facilement comment appliquer cette méthode pour faire découvrir une règle d'accord, aborder les concepts mêmes de nom, de verbe ou d'adjectif de cette façon s'avère plus délicat, voire non encore appliqué dans la salle de classe.

Nous suggérons donc de suivre une méthode inductive pour l'enseignement de ce que nous considérons comme les concepts de base en grammaire, les catégories de mots. Pour ce faire, nous nous inspirons des travaux de Desrosiers-Sabbath (1994) et de Barth (1987), qui fournissent des pistes fort utiles.

Considérons par exemple la catégorie des verbes, et plus particulièrement la notion de verbe conjugué. Il est essentiel de travailler ce concept puisque c'est le verbe conjugué qu'on accorde lorsqu'on écrit. Le verbe conjugué a trois propriétés: dans la phrase, il change de forme selon le temps (ou le mode) et selon la personne; il peut aussi recevoir la négation *ne... pas*. Ces propriétés sont propres au verbe; les autres catégories ne les possèdent pas. Les données soumises à l'observation auprès des élèves devront donc faire ressortir ces propriétés. Cependant, des exemples ne suffisent pas à délimiter un concept; l'élève doit tout autant

prendre conscience de ce que le concept n'est pas; on doit aussi lui fournir des «non-exemples».

Voici donc ce que nous proposons pour enseigner le concept de verbe conjugué. Les phrases suivantes présentent des exemples avec un verbe qui varie selon le temps, suivis de phrases non grammaticales, marquées d'un astérisque, qui montrent que la morphologie du temps ne peut pas aller sur des mots qui ne sont pas des verbes.

On peut dire:

Tu **chantes** tous les jours dans une chorale.

La semaine prochaine, tu **chanteras** avec Normande en duo.

Hier, tu **chantais** vraiment très bien.

Aujourd'hui, tu **chantes** vraiment très bien.

Demain, tu **chanteras** vraiment très bien.

On ne peut pas dire:

*Hier, tu *choralais* vraiment très bien.

*Hier, tu chantes vraiment très *biennais*.

*Demain, tu chanteras *vraimenteras* très bien.

*La semaine *prochainera*, tu chanteras avec Normande en duo.

On demande aux élèves d'expliquer ce qui se passe avec la catégorie de mots mis en caractères gras dans les phrases «qui se disent», et on précise que les mots en italique de la deuxième série ne font justement pas partie de la même catégorie. Au besoin, on multiplie les exemples et non-exemples. Ainsi, les élèves observeront une première propriété propre au verbe conjugué: se modifier avec le temps. N'est-ce pas d'ailleurs grâce à cette propriété qu'on résout le problème des homophones *à* et *a* (qu'on fait remplacer par *avait*)? Parce que cette transformation de *a* en *avait* est enseignée comme un truc, beaucoup d'enfants ne font pas le lien entre ce truc et la propriété qu'a le verbe de marquer le temps. Les phrases qui suivent permettront d'observer les deux autres propriétés.

On peut dire:

Je **pense** que les enfants **travaillent** trop fort.

Il ne **pense** pas que les enfants **travaillent** trop fort.

Tu **penses** que les enfants ne **travaillent** pas trop fort.

Nous **pensons** tous la même chose.

Vous **pensez** tous la même chose.

Nous ne **pensons** pas que vous **travaillez** trop fort.

Ils **pensent** que tu **travailles** trop fort.

On ne peut pas dire:

*Je pense que les ne *enfants* pas travaillent trop fort.

*Il pense que les enfants travaillent trop ne *fort* pas.

*Je *chose* avec toi, nous *chosons* ensemble.

*Vous *choralez* très bien.

À partir de ces propriétés des verbes conjugués, les élèves pourront établir eux-mêmes des procédures pour trouver le verbe à accorder dans une phrase. En effet, le verbe est le mot qui change quand on modifie le temps où se déroule ce qui est dit; il changera aussi quand on utilisera le pronom *nous* ou *vous* comme sujet, ou encore, ce sera le mot qui pourra être entouré de *ne... pas*. Les élèves disposent ainsi d'une certaine variété de moyens; ils peuvent choisir celui qui leur convient le mieux et même en utiliser plus d'un, car une procédure isolée fonctionne rarement dans 100 % des phrases, à cause de la complexité de la langue. Par exemple, le passage d'un temps composé à un temps simple peut causer quelques problèmes d'identification du verbe à accorder (*tu avais dit* devient *tu diras*, mais dans ce cas la négation *tu n'avais pas dit* permet d'identifier correctement ce qu'on doit accorder, c'est-à-dire l'auxiliaire). Ainsi, toute procédure a besoin d'être mise à l'épreuve et ajustée, explicitée si nécessaire.

L'observation des noms pourra révéler certaines propriétés syntaxiques comme la possibilité, pour les noms communs, de «se dire» grâce à un déterminant placé devant. Afin d'éviter de définir une catégorie en se basant sur une autre catégorie qui peut être encore inconnue du jeune scripteur, on peut dresser une courte liste des déterminants les plus fréquents: *un, une, du, des, le, la,*

l' et *les*. Ces derniers serviront dans les premières séries d'exemples et de non-exemples dès la première année. Ainsi, on peut dire *une chaise, la joie, la peur, un moment*, mais on ne peut pas dire **le souvent, *une souvent, *un chante, *des chante*, etc. Notons que le travail se fait ici en dehors de la phrase. Puisque certains noms peuvent aussi appartenir à d'autres catégories, comme *porte, ferme, griffe*, la catégorie des noms doit aussi être travaillée dans le contexte de phrases pour bien distinguer ces cas. Nous avons d'ailleurs déjà identifié ces deux étapes à partir de la démarche que préconisait Valiquette (1990).

Toutefois, une autre propriété des noms peut servir à les identifier dans la phrase: la possibilité d'ajouter un adjectif. Encore une fois, pour ne pas définir en même temps ce qu'est un adjectif, on peut se servir d'exemples et de non-exemples qui utilisent un petit nombre d'adjectifs relativement «passe-partout». Par exemple, on peut dire:

Je visite la ferme, je visite la grande ferme.

Il aime les moments calmes, il aime les grands moments calmes.

mais on ne peut pas dire:

**Je belle visite la ferme ni *Je grande visite la ferme.*

**Il grand(e) aime ... ni *Il aime les moments beau (grand) calme.*

L'adjectif est sans doute la catégorie la plus difficile à définir car elle n'a pas de propriété aussi distinctive que le nom ou le verbe. Il est d'autant plus important, pour cette catégorie, de combiner plusieurs critères. L'adjectif a généralement une forme masculine et une forme féminine se terminant par un *e*⁵ bien que cette marque du féminin ne soit pas toujours audible (*intéressant/intéressante*, mais *noir, noire*). Aussi, plusieurs adjectifs ne varient pas, comme *espègle*, et plusieurs noms varient selon le genre, comme *gardien/gardienne*.

5. Sauf de rares exceptions identifiées par Josée Valiquette (1990, p. 114) comme *chic, snob, extra, super, stéréo...*

Un adjectif peut également être modifié par un adverbe placé devant comme *très, trop, vraiment* (on peut dire: *la très jolie robe, le livre est très intéressant*; on ne peut pas dire: **le très livre, *la fille très tombe par terre*), mais cela ne le distingue pas de l'adverbe: *ils sont vraiment adorables, ils courent vraiment très vite, ils sont très souvent ensemble*. Notons dans ce dernier exemple que *souvent* se trouve dans une position qu'occupe fréquemment l'adjectif: après le verbe être.

Dans tous les cas cependant, l'adjectif décrit un nom (ou un pronom). Nous revenons ainsi à un critère sémantique proche de la définition traditionnelle: l'adjectif dit «comment est le nom». Dans la procédure que propose Valiquette (1990) pour identifier cette catégorie, ce critère traditionnel est d'ailleurs utilisé à la suite d'un critère syntaxique (l'adjectif se dit bien seul après *il est...*) et d'un critère morphologique (le *e* du féminin). Cependant, il n'est pas nécessaire d'y revenir. On peut en effet tester si l'adjectif se dit bien autour d'un nom sûr comme *une... personne..., un... bonhomme..., une... chose...*

L'observation du fonctionnement du français peut donc mener à diverses procédures, basées sur des propriétés syntaxiques ou morphologiques à découvrir par une méthode inductive, c'est-à-dire par l'observation ainsi que par des manipulations diverses. Cette méthode est à employer non seulement lorsqu'on introduit une règle d'accord, mais aussi lorsqu'il s'agit de définir une catégorie de mots.

Enfin, pour améliorer l'apprentissage de la reconnaissance de la nature des mots dans un texte, il ne faut sans doute pas négliger non plus ce que le «par cœur» peut apporter. Sans faire mémoriser des listes de mots en association avec leur nature, il nous semble qu'on pourrait tirer un meilleur profit des listes qu'on donne aux enfants pour l'orthographe lexicale. Dans ces listes, les mots pourraient être suivis de leur catégorie grammaticale (nom, adjectif, déterminant, verbe, pronom et «mot invariable»).

De plus, ces listes devraient fournir un minimum de contexte⁶ et sensibiliser les élèves au fait qu'un même mot peut appartenir à plusieurs catégories. Ainsi, un nom serait précédé d'un déterminant, un adjectif serait systématiquement à l'intérieur d'un groupe nominal féminin et un autre masculin (même s'il ne change pas de forme), et le verbe serait présenté à l'infinitif et dans au moins une forme conjuguée. De plus, toutes les catégories possibles pour un mot seraient présentes; au mot *porte*, on trouverait *une porte* et *il porte*.

4.2 Des outils de synthèse au service de l'élève

Nous venons de voir brièvement comment il est possible d'enseigner la nature des mots en faisant appel à une méthode inductive. Nous avons également suggéré de se servir des propriétés syntaxiques et morphologiques des catégories de mots pour établir des procédures permettant de distinguer les mots d'une catégorie parmi les autres mots d'un texte.

Afin d'assurer un meilleur transfert des apprentissages en orthographe grammaticale, rappelons ce que nous cherchons à automatiser chez l'enfant: la démarche complète requise pour réussir les accords en production de texte, c'est-à-dire l'identification de la catégorie d'un mot, puis la recherche du mot ou groupe de mots avec lequel il s'accorde et enfin l'accord lui-même avec la marque appropriée. Pour que l'enfant comprenne bien la nécessité de cette longue procédure, il doit être placé dès le départ devant une certaine variété de structures de phrases, des phrases qu'il est en mesure de produire. S'il ne rencontre, dans ses leçons et exercices des premières années du primaire, que des cas sans difficulté (parce que le déterminant se trouve toujours devant le nom et le sujet toujours devant le verbe), il ne pourra comprendre l'effort à fournir quand une véritable réflexion grammaticale sera nécessaire.

6. Certaines listes orthographiques le font déjà.

Comme on se veut ainsi plus exigeant envers l'élève, il faut trouver d'autres moyens pour lui faciliter la tâche. Les procédures élaborées avec les élèves peuvent être représentées sous forme d'algorithme ou de «marche à suivre», de la première étape à la dernière. Par exemple, pour l'accord du nom en nombre, l'élève trouverait, dans une même séquence, comment identifier un nom dans une phrase, comment savoir s'il est singulier ou pluriel et enfin, quand mettre un *s* et quand mettre un *x* à la fin du mot pluriel. L'élève disposerait ainsi d'un outil de référence lui permettant de résoudre un problème d'orthographe grammaticale. Nos propres expériences dans deux classes de troisième année montrent que lorsqu'un tel outil est construit par les élèves, à la suite d'observations, et consigné dans un cahier de grammaire personnel, cet outil est souvent consulté en révision de texte.

Chaque outil se veut la synthèse des connaissances des élèves à propos d'un problème d'orthographe grammaticale. Il ne sera pas complet au début de l'apprentissage; par contre, on y retrouvera toujours les trois étapes de la réflexion. Par exemple, en première année, la marche à suivre comprendra l'identification du nom (selon une démarche comme celle proposée précédemment; suivie de la réflexion de base: *dans cette phrase, je parle d'un _____ ou de plusieurs _____?* La troisième étape sera simplement de mettre un *s* si le mot est pluriel.

Au fur et à mesure que les élèves poursuivent leurs observations, ils peuvent détailler, à la deuxième étape, divers «signaux» de singulier et de pluriel. Ces listes de signaux contribueront sans doute à raccourcir la procédure, mais l'élève aura été sensibilisé depuis le début au fait qu'il n'y a pas toujours de signal dans la phrase et qu'en l'absence de signal, il doit réfléchir. De la même manière, les détails concernant les mots dont la marque du pluriel est un *x* seront ajoutés peu à peu.

Dans les grammaires scolaires ou les manuels de français, on ne trouve pas de tels outils. Ces livres, surtout les plus récents, contiennent bien des tableaux faisant la synthèse des marques d'accord et on trouve de plus en plus des procédures pour identifier

une catégorie. Toutefois, nous l'avons déjà dit, d'une part, ces procédures d'identification sont présentées toutes faites comme un truc et, d'autre part, elles sont trop simples, et ne font appel qu'à un seul critère, ce qui fait dire à bien des enseignants que ces «trucs» ne marchent pas. De plus, l'ensemble des informations dont l'élève a besoin pour résoudre un problème se trouve toujours à divers endroits du livre de grammaire, ce qui le rend peu pratique à consulter.

4.3 La méthode de révision de texte

Jusqu'à maintenant, nous avons critiqué l'enseignement de l'orthographe grammaticale et les types d'exercices qui occupent les élèves pour expliquer le peu de transfert des compétences si souvent observé par les enseignants et les enseignantes dans ce domaine. Nous avons ensuite émis quelques propositions afin d'améliorer cet enseignement et l'aide à apporter aux élèves du primaire. Cependant, un dernier facteur tout aussi important contribue à expliquer le manque de transfert des connaissances. En effet, la révision orthographique d'un texte s'insère dans un processus complexe de production écrite où l'élève doit d'abord gérer ses idées. Les recherches dans ce domaine montrent bien à quel point ce processus est exigeant du point de vue de la charge cognitive. Un jeune scripteur en situation de production doit penser à tellement de choses à la fois qu'il est rapidement surchargé. Ainsi, un bon nombre d'erreurs orthographiques peuvent survenir à cause de cette surcharge.

Il est donc important d'alléger cette tâche tout d'abord en séparant bien le moment de la rédaction et celui de la révision orthographique. Même un scripteur adulte a besoin d'un certain recul par rapport à son texte pour être en mesure de se concentrer sur l'orthographe. En effet, lorsque les idées viennent d'être mises sur papier, ce sont ces idées que nous lisons au détriment de la vigilance orthographique.

L'étape de la révision orthographique doit être elle-même morcelée, car un jeune scripteur sera vite submergé par l'ensemble

des règles dont il doit tenir compte en se relisant. Une méthode de révision est donc nécessaire; l'élève doit réfléchir à une seule règle à la fois. Il peut, par exemple, se relire une première fois pour l'accord des noms, puis l'accord des adjectifs et enfin l'accord sujet-verbe. Ces diverses relectures peuvent avoir lieu à différents moments; elles constituent autant d'exercices grammaticaux complets. Les outils de synthèse fournissent à l'élève un support lui permettant une plus grande autonomie.

Enfin, la méthode de révision doit être enseignée aux élèves par des démonstrations où tout le questionnement nécessaire est verbalisé devant eux. Beaucoup d'élèves en effet ne savent pas comment se relire, comment détecter leurs erreurs. Lorsqu'on les interroge à ce sujet, on a l'impression qu'ils s'imaginent que les erreurs vont se mettre d'elles-mêmes à scintiller. Ils ne procèdent à aucun raisonnement systématique. Il est donc primordial de guider cette révision tout au long des premières années du primaire, tel que le recommande d'ailleurs le programme de français de 1994.

Notre critique de l'enseignement de l'orthographe grammaticale au primaire peut paraître plutôt sévère. Nous espérons cependant que les propositions que nous avons faites fourniront des pistes utiles pour renouveler les pratiques dans ce domaine. Conscients du peu de transfert des apprentissages en production de textes, les enseignants et les enseignantes sont nombreux à remettre profondément en question leur enseignement de l'orthographe grammaticale et la valeur des cahiers d'exercices, sans toutefois trouver d'autre solution qu'un retour aux «bonnes vieilles pratiques».

Nous sommes consciente qu'explorer la langue et son fonctionnement de la façon proposée représente une voie qui risque d'en faire hésiter plusieurs dont la formation en grammaire reste bien souvent celle reçue durant la scolarité primaire et secondaire. La grammaire qu'ils connaissent est donc la grammaire scolaire traditionnelle et ils se sentent peu armés pour la remettre en question.

Pourtant, les enseignants et les enseignantes devraient faire confiance à leur capacité naturelle de locuteur du français de distinguer «ce qui se dit» de «ce qui ne se dit pas». Cette capacité d'adulte est déjà beaucoup plus fiable que celle de leurs élèves. S'ils adoptaient, en même temps que leurs élèves, une attitude de recherche (observation, hypothèses, vérification), les cours de grammaire deviendraient alors plus intéressants pour tous, élèves et enseignants.

Références bibliographiques

- ASSELIN, C. et MC LAUGHLIN, A. (1992). «Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires: analyse et conséquences», *Revue de l'ACLA*, 1, 13-30.
- BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris: Retz.
- BIBEAU, G., LESSARD, C., PARET, M.-C. et THÉRIEN, M. (1987). *L'enseignement du français: perceptions et attentes*, coll. Documentation du Conseil de la langue française, Québec: Éditeur officiel.
- CHERVEL, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- CHERVEL, A. et MANESSE, D. (1989). *La dictée: Les Français et l'orthographe: 1873 -1987*, Paris: Calmann-Lévy.
- DESROSIERS-SABBATH, R. (1984). *Comment enseigner les concepts*, Sillery: Presses de l'université de Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1994). *Le français, enseignement primaire*. Programme d'études, ministère de l'Éducation et de la Science.
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTTHENIN-GIRARD, C. et DE WECK, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*, Berne: Peter Lang.
- MC LAUGHLIN, A. (1993). «L'accord de l'adjectif et du participe passé selon la méthode Valiquette», *Québec français*, 88, 55-58.
- MOFFET, J.-D. (1993). Le transfert: «Le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage», *Québec français*, 88, 34-36.
- RICHARD, S. et PRÉFONTAINE, R.-R. (1994). «Les écoliers québécois de 1992 écrivent aussi bien que leurs parents et grands-parents», *Québec français*, 92, 40-42.

- ROY, G.-R. et BIRON, H.** (1991). *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur-receveur*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- TARDIF, J.** (1992). *Pour un enseignement stratégique.*, Montréal: Éditions Logiques.
- VALIQUETTE, J.** (1990). *L'enseignement grammatical*, Montréal: Centre éducatif et culturel.

Matériel didactique

- BRETON, RITA** (1988). *Le petit guide grammatical*, 3^e année, Montréal: HRW.
- GUILLEMETTE, S., LÉTOURNEAU, G. et RAYMOND, N.** (1994). *MÉMO 3*, 3^e année, cahier A, Boucherville: Graficor.
- FERLAND, M. et ROBERT, P.** (1991). *Guillemets*, 6^e année, Montréal: ERPI.
- PICARD, C. et SARRAZIN, M.-C.** (1988). *D'images en mots*, 5^e année, Montréal: Modulo.
- VALIQUETTE, J., MAJOR, H. et TURP, L.** (1988). *Fortissi-mot*, 3^e année, Montréal: CEC.

ANNEXE

Exercice axé surtout sur les marques d'accord

Accorde les verbes au présent de l'indicatif, à la troisième personne du singulier.

La chienne Cannelle (vouloir) _____ jouer avec nous. Elle (sortir) _____ de sa niche. Elle (faire) _____ mille cabrioles. Elle (courir) _____ à perdre haleine. Elle (devenir) _____ énervante. Elle (nuire) _____ à notre travail. Elle (apercevoir) _____ un chat. Elle (partir) _____ à sa poursuite. Elle (revenir) _____ bientôt penaude.

Breton, R. (1988). *Le petit guide grammatical*, 3^e année, p. 48.

Exercice sur l'identification de catégories grammaticales

Encadre les adjectifs qualificatifs du texte suivant.

Les morses sont de bons nageurs. Ils grimpent souvent sur les glaces flottantes. On les reconnaît par leur cou épais, leur museau large et aplati. Ils ont le poil roux et court. Les morses ont un tempérament doux.

Breton, R. (1988). *Le petit guide grammatical*, 3^e année, p. 22.

Exercice de recherche d'erreurs

Souligne en bleu tous les verbes conjugués. À l'aide d'une flèche, relie-les à leur sujet. Entoure ensuite les mots écrans.

Corrige les terminaisons des verbes, s'il y a lieu.

- Ma mère me dis de baisser le volume de la radio.
- Est-ce qu'on te connais?
- Mes parents me reproche d'avoir des notes trop faibles.
- Nos amis nous recevrons dans un mois.
- Tu lui parlera de moi dans ta prochaine lettre.

Ferland, M. et Robert, P. (1991). *Guillemets*, 6^e année, p. 190.

**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