

RENOUVELER À LA FOIS LA GRAMMAIRE ET SON ENSEIGNEMENT

PAR CAROLE FISHER* ET MARIE NADEAU**



Quand on considère l'intérêt que présente la grammaire nouvelle pour l'école, l'attention porte le plus souvent sur le contenu de la grammaire : notions, nature des définitions, terminologie, mode d'analyse, etc. Sans rien enlever aux qualités formelles¹ de ce qu'il est convenu d'appeler la « grammaire nouvelle », nous aimerions insister ici sur le fait que celles-ci ne constituent pas à nos yeux son principal intérêt. En effet, l'apport le plus significatif de la grammaire nouvelle pour l'enseignement-apprentissage de la langue tient avant tout dans la possibilité de l'associer à des démarches qui tiennent mieux compte du processus d'apprentissage en général² et plus spécifiquement du processus par lequel les élèves s'approprient l'écrit. Comme on le sait, les recherches des dernières décennies ont mis en évidence la nature foncièrement active de l'apprentissage et l'importance que l'interaction sociale y occupe. À cela s'ajoute une meilleure connaissance des processus de traitement de l'information (perception, mémorisation, rappel) et du transfert des apprentissages. Cette manière d'envisager l'apprentissage représente un changement important de paradigme que l'actuelle réforme de l'éducation souhaite voir assumé par l'école.

Nous aimerions montrer dans ce qui suit comment les enseignantes et les enseignants du primaire peuvent mettre à profit la grammaire nouvelle pour instaurer dans leurs classes un enseignement grammatical qui soit réellement profitable aux élèves du fait qu'il tient compte de la construction et de l'organisation des connaissances, des représentations initiales des apprenants ainsi que de l'enseignement des procédures et du transfert.

Construire des connaissances grammaticales

Différencier les classes de mots, pouvoir identifier la fonction des mots dans une phrase, comprendre ce qu'on entend par *mot*, *phrase*, *genre*, *nombre*, *accord*... (la liste pourrait être longue), voilà autant d'exemples de connaissances grammaticales. Or, comme toute autre connaissance, elles ne peuvent se transmettre « toutes faites » aux élèves. L'apprenant doit reconstruire pour lui-même chaque notion rencontrée, ce qui représente souvent un long chemin.

Un des intérêts de la grammaire nouvelle, c'est que les catégories sont définies selon des caractéristiques formelles et syntaxiques que les élèves peuvent observer par des manipulations précises qui deviennent autant de procédures utiles à l'analyse. Ces manipulations font appel à des structures de la langue connues des élèves parce qu'elles sont aussi utilisées à l'oral (par exemple, l'encadrement du groupe sujet par *c'est ... qui* : *C'est Max qui les regarde*). Et le fait de reconnaître qu'on a affaire, par exemple, à un verbe, à un groupe du nom ou à un complément direct, repose sur

un raisonnement que l'on peut reproduire et vérifier à l'aide de plusieurs manipulations (à la différence de la grammaire traditionnelle, qui ne proposait le plus souvent qu'une seule procédure de vérification, comme la question « *qui est-ce qui ?* »). Alors que la grammaire traditionnelle s'appuyait avant tout sur la mémorisation de définitions et de règles hétéroclites, la grammaire nouvelle permet davantage de comprendre la mécanique de base de la langue, qu'elle décrit à partir de critères uniformes.

Au plan des pratiques, la grammaire nouvelle peut ainsi s'allier à la démarche inductive qui engage activement les élèves dans la construction d'une notion. Cette démarche consiste à permettre à l'élève de retrouver lui-même des règles à partir de l'observation d'un ensemble d'exemples. Elle fait appel à des habiletés cognitives fondamentales comme observer, classer, comparer, identifier des caractéristiques communes. Une manière de rendre cette démarche plus accessible, particulièrement au primaire, est de guider le travail par des questions ou certaines consignes, et de présenter à la fois des exemples positifs (qui possèdent la caractéristique) et des exemples négatifs (qui ne la possèdent pas), afin d'assurer une compréhension plus complète du phénomène³. Ainsi abordée, la démarche inductive peut prendre des formes relativement simples. Par exemple, elle peut servir à enseigner la notion de pluriel comme on peut l'évoquer très succinctement (voir encadré).

L'élève qui se sera livré à ce travail aura eu l'occasion d'observer, de réfléchir, de faire des liens, d'en rejeter d'autres, et en bout de ligne, il aura plus sûrement entrepris la construction des notions de singulier et de pluriel que si on lui avait donné la règle. En plus de rendre l'élève actif, la démarche inductive a également un impact sur sa motivation puisqu'elle met l'élève face à un défi et se rapproche de situations de résolution de problèmes. Ces activités contribuent également au développement des capacités métalinguistiques, en plus de mettre à profit le travail de coopération. L'enseignant qui ouvre cet espace de réflexion à ses élèves sera souvent étonné de la pertinence de leurs propos. Et quel beau révélateur des obstacles cognitifs qu'ils rencontrent !

Une anecdote : Dans une classe de 3^e année, une enseignante, qui travaille dans le cadre décrit ici, voit un jour ses élèves sortir à la récréation en continuant une discussion grammaticale sur le statut du mot *petit* : adjectif ou nom ? Possibilité que ce soit les deux ? La discussion s'était amorcée lors de la correction en commun d'une phrase qui contenait *le petit* comme groupe du nom. Certains élèves voulaient y ajouter un nom comme *bébé* ou *garçon*, d'autres disaient que ça se disait tel quel, comme un nom (« *ma mère m'appelle comme ça : mon petit* », faisait valoir un élève).

Cette anecdote est révélatrice à bien des égards... Chose certaine, pour ces élèves, la grammaire n'est plus un dogme, mais un outil accessible pour réfléchir sur la langue.

Notons toutefois que la démarche de découverte ne convient pas partout ni en tout temps. Elle doit être réservée aux notions nouvelles à enseigner (elle n'a pas sa place dans les activités de réinvestissement), pour des phénomènes qui présentent une régularité suffisante et, bien entendu, qui sont à la portée de la compréhension des élèves et qui leur sont utiles quand ils écrivent ou lisent. Ajoutons également que les débuts peuvent être difficiles tant les élèves ne sont pas habitués à ce qu'on leur demande de réfléchir sur la langue et son fonctionnement. Précisons enfin qu'il est préférable que le travail d'observation-réflexion ait lieu en dyades ou en équipes, suivi d'un retour en grand groupe. De cette façon, un plus grand nombre d'élèves suivront le chemin de l'induction, au lieu d'attendre que la réponse vienne des plus rapides.

Tenir compte des représentations des apprenants

Comme l'écrit André Giordan : « Le savoir ne remplit pas un vide mais se substitue peu à peu à des représentations spontanées qui expriment la vision que les enfants ont du monde⁴ ». L'apprentissage constitue ainsi une transformation des représentations initiales et successives des apprenants.

Dans le cas des notions grammaticales, la compréhension que les élèves en ont résulte du traitement qu'ils opèrent, plus ou moins consciemment, sur une foule d'informations : contenu des manuels, propos entendus, exemples présentés ou rencontrés par hasard, enseignement explicite reçu, expérience personnelle, etc. Quel enseignant n'a pas été surpris (si ce n'est découragé !) devant les réponses que les élèves fournissent s'il s'est un jour aventuré à les questionner sur leur compréhension de telle ou telle notion grammaticale. L'expérience montre qu'une « bonne réponse » (par exemple un accord bien fait) est loin de toujours impliquer un raisonnement correct. Par exemple dans « la serrure de la porte était gelée », l'élève a-t-il accordé le participe avec *porte* ou avec *serrure* ? ou a-t-il ignoré l'accord et simplement produit l'orthographe d'un mot connu (*de la gelée*) ? Le seul moyen de le savoir est de faire parler les élèves.

• Place à l'échange et à la discussion

L'enseignement de la grammaire doit donner aux élèves l'occasion de verbaliser leurs représentations, d'en prendre conscience et de les faire évoluer. Ainsi, on profitera de l'expression d'une divergence (par exemple, à quoi correspond le mot « la » dans « *Il la chasse de sa maison* » ?) pour encourager les élèves à confronter leurs analyses en explicitant les critères sur lesquels ils s'appuient. Il ne s'agit pas tant ici de voir si les élèves ont intégré une procédure ou s'ils comprennent telle ou telle notion, que de mettre à jour les obstacles qui biaisent leurs raisonnements ou les empêchent d'aller plus loin. Par exemple, une enseignante de 4^e année a été bien surprise de découvrir après plusieurs mois que, pour une de ses élèves, l'article (terminologie apprise antérieurement) ne faisait pas partie des *déterminants*, mais constituait une classe distincte. Une représentation persiste tant que l'apprenant ne se trouve pas dans une situation qui l'oblige à percevoir qu'elle est inadéquate. Autre exemple : un élève de 2^e année pensait qu'il n'y avait pas de verbe dans une phrase négative parce que l'action ne se faisait pas. Si l'enseignante n'avait pas travaillé collectivement une phrase négative, elle n'aurait probablement jamais compris cette représen-

DÉMARCHE DE DÉCOUVERTE GUIDÉE DE LA NOTION DE PLURIEL, APRÈS AVOIR TRAVAILLÉ LA CLASSE DES NOMS

- 1 Les élèves (individuellement ou en dyades) repèrent dans un court texte des noms qui apparaissent tantôt au singulier, tantôt au pluriel.
- 2 Après ce repérage, on leur demande pourquoi certains noms se terminent par un s.
- 3 Pour guider l'observation, l'enseignante invite les élèves à recopier dans une colonne les phrases ou les groupes de mots dans lesquels les noms prennent un s, et dans une autre, les phrases ou les groupes où ce n'est pas le cas.
- 4 Les élèves observent les deux colonnes et cherchent ce qu'il y a de commun à chacune, ce qui les différencie ; l'enseignante évite de donner des indices et laisse aux élèves le temps nécessaire pour faire des hypothèses et en discuter.
- 5 Elle refait ensuite au tableau la liste en deux colonnes que les élèves ont établie et recueille quelques-unes des hypothèses des élèves (2 ou 3 au début).
- 6 L'enseignante guide la vérification : « Si ce que tu dis est vrai, cela doit être vrai partout dans cette colonne, et il ne faut jamais que cela se retrouve dans l'autre » ;
- 7 On élimine progressivement les hypothèses qui ne sont pas vérifiées ; au besoin, on pourra inviter les élèves à aller les vérifier en utilisant un autre texte.
- 8 Certains élèves auront l'idée de l'opposition un seul / plusieurs (ou plus d'un) ; l'enseignante s'assure que tout le monde suit bien la vérification.
- 9 Une fois que tout le monde est d'accord, on fixe par écrit cette première version de la règle pour l'afficher dans la classe. Elle pourrait aussi figurer dans le carnet d'observations de chaque élève. Par la suite, d'autres observations viendront l'enrichir (par exemple, on verra qu'il y a d'autres déterminants pluriels que *les* ou *des*).

tation. Et il ne faudrait surtout pas croire que ce genre de raisonnement est le fait d'élèves plus lents à comprendre : il s'agit simplement là des produits normaux de tout processus d'apprentissage, la preuve même que les connaissances s'élaborent progressivement.

• Justifications et raisonnements

Un autre moyen dont l'enseignant dispose pour favoriser l'expression et l'évolution des représentations est de demander tantôt des justifications, tantôt des traces de raisonnement. Ainsi, dans des situations de rédaction de courts textes en dyades, les élèves peuvent être entraînés à discuter de leurs choix orthographiques en les justifiant. L'efficacité de cette pratique doit être évaluée à long terme, mais elle encourage l'élève à douter et elle favorise l'organisation et l'intégration des savoirs et des savoir-faire. De même, les traces que l'élève laisse en appliquant une procédure d'accord, par exemple, apportent des informations sur la maîtrise qu'il en a et sur sa façon d'aborder la tâche. En début d'année, un enseignant a pu se rendre compte que ses élèves avaient des représentations différentes du sujet : les uns soulignant tout le groupe du nom (le nom et ses expansions), les autres uniquement le noyau de ce groupe. Il a également pu constater que certains élèves associaient systématiquement le sujet au premier segment de la phrase (exemple : « *Le lendemain matin*, Maxime retourne à l'épicerie »), jugeant sans doute que cette stratégie les avait jusque-là assez bien servis...

La prise en compte des représentations des élèves suppose qu'un climat de confiance soit établi dans la classe. Non seulement

l'enseignant doit-il encourager les élèves à *prendre des risques* en réfléchissant par eux-mêmes et en exprimant leur façon de voir, mais il doit aussi veiller à ce qu'ils s'écoutent et qu'ils apprennent à exprimer leur désaccord. La grammaire constitue ainsi un merveilleux terrain pour faire de la classe une communauté de recherche.

Organiser les connaissances

Un autre intérêt de la grammaire nouvelle est qu'elle prend son départ à la phrase, l'unité de base de l'écrit. La grammaire traditionnelle décrivait toutes les classes de mots (le nom, l'article, le verbe...) avant d'en venir à aborder la phrase (ou la proposition), suivant en cela une logique « des parties au tout », comme si les mots avaient une « nature » en dehors de tout contexte. Mais d'un point de vue linguistique, les mots ne peuvent se voir attribuer une classe en dehors du contexte de la phrase (*griffe, montre*, noms ou verbes ?), un peu comme l'existence de portes ou de fenêtres est liée à celle des habitations. Du point de vue de l'apprentissage, on sait aussi que la compréhension est meilleure quand on dispose d'une image d'ensemble, intégratrice. En reliant constamment l'apprentissage des notions grammaticales à la phrase, on permet aux élèves de se construire un modèle de la phrase, ce qui devrait les aider à comprendre les phrases qu'ils lisent et à mieux structurer celles qu'ils écrivent. Ils disposent dans ce cas d'une image globale, et pas seulement des pièces du casse-tête.

Pour favoriser l'organisation des connaissances grammaticales, l'enseignant peut recourir à divers moyens, avant l'enseignement d'une notion et après. Ainsi, *avant* d'aborder les classes de mots, l'élève devrait comprendre qu'il existe des classes de mots, que tous les mots ne se combinent pas de la même façon dans une phrase, qu'une classe de mots a des caractéristiques différentes d'une autre. Il disposerait alors d'une vue d'ensemble. Il en va de même pour les accords. Les choses prennent plus de sens si l'enseignant explique que certains mots donnent leurs caractéristiques à d'autres (c'est une façon de montrer qu'ils sont spécialement liés), qu'il y a quatre (oui seulement quatre) grandes règles d'accord en français et qu'on va commencer à en voir une. Il s'agit, autant que possible, de situer une nouvelle notion dans l'ensemble des connaissances déjà construites, de montrer comment une procédure mènera à l'application d'une règle, de faire voir l'utilité des apprentissages.

Après l'enseignement, on peut faire faire des schémas ; par exemple, un bilan de tout ce qu'on connaît de l'accord sujet-verbe en donnant des définitions, des procédures, des exemples, des cas jugés difficiles et des moyens de les contourner ; ou encore, tout ce qu'on sait à propos de la classe du nom (tests pour les distinguer, constructions où on les trouve dans la phrase, etc.). Après avoir abordé une notion nouvelle, on demandera aux élèves de noter ce qu'ils ont compris et en vis-à-vis ce qu'ils ne sont pas certains d'avoir bien compris.

Tout ce temps passé à réfléchir, à formuler de plus en plus précisément, à reconsulter des sources, à trouver des exemples et les vérifier ne peut qu'être profitable pour que l'élève organise ses connaissances... bien plus que des exercices mécaniques pour lesquels aucune réflexion n'est requise.

Enseigner des procédures et assurer le transfert des apprentissages

Les activités grammaticales sont généralement associées à l'apprentissage des règles de l'orthographe. En fait, la grammaire permet plus largement de réfléchir sur la langue écrite et d'en parler.

Elle fournit un ensemble de moyens pour interagir avec l'écrit. Pourquoi ? Parce que la maîtrise de l'écrit exige qu'on apprenne à réfléchir et à analyser.

Une des fonctions de l'enseignement grammatical est ainsi de doter l'apprenant de procédures appelées à s'automatiser, mais en partie seulement. En effet, dans des conditions idéales, un scribe habile peut écrire correctement une phrase comme « *Je vais vous envoyer ces affiches* », ponctuer ses phrases sans avoir besoin de s'y arrêter ou utiliser spontanément des tournures syntaxiques qui n'ont pas cours à l'oral. Mais sitôt que son attention est détournée vers le contenu, sitôt qu'une inversion survient, qu'un mot se glisse entre deux termes reliés, il n'a d'autre choix que de revenir sur ses pas pour démêler le fil des relations, retrouver l'ordre des constituants de base, réfléchir au sens ou à l'orthographe d'un mot. Les exercices mécaniques, que l'élève peut réussir sans réfléchir, sans analyser, sont peu susceptibles de favoriser un transfert. Pour assurer une véritable compétence en orthographe grammaticale, c'est l'analyse que l'élève doit réussir avec aisance... et c'est à la grammaire qu'il revient de fournir les repères nécessaires pour orienter cette activité de réflexion et d'analyse.

La grammaire nouvelle met à la disposition de l'enseignant des procédures d'analyse qui s'appuient sur des critères objectifs et plus stables que la grammaire traditionnelle. Par exemple, l'identification d'un verbe sera mieux assurée si l'élève dispose de manipulations (je peux l'encadrer par *ne... pas*, je peux le dire au passé ou à un autre temps) que s'il s'appuie sur le sens (est-ce un mot d'action ?).

Il est important que l'élève dispose de plusieurs manipulations pour la même notion, non seulement pour un apprentissage plus complet mais aussi pour être en mesure de recourir à plus d'un moyen en cas de difficulté. En effet, aucune manipulation n'est « magique » dans le sens qu'elle fonctionne partout dans tous les contextes (en grammaire traditionnelle, pour identifier une fonction, on enseignait une procédure unique qui avait aussi ses limites, mais tant que les exemples étaient bien choisis, cela n'apparaissait pas... sauf qu'on se questionnait ensuite sur l'absence de transfert).

Il convient d'accorder beaucoup d'attention à l'apprentissage de ces procédures, dans la mesure où tout processus voué à une certaine automatisation doit d'abord s'apprendre et être pratiqué au niveau conscient (il suffit de penser à la conduite automobile). Il est donc indispensable de doter les élèves de procédures complètes et efficaces, ce qui n'a rien à voir avec l'apprentissage de « trucs » isolés, comme on pouvait en enseigner dans le cas des homophones. Les manipulations ramènent à des connaissances de base dans le fonctionnement de la langue, permettant ainsi à l'élève de faire des liens. C'est parce que le verbe a comme propriété de porter la négation, le temps, la personne qu'on peut se servir de ces caractéristiques comme des tests qui fournissent des preuves d'analyse.

Au plan des pratiques, l'apprentissage des procédures d'accord pourra bénéficier du modelage de l'enseignant. À ce moment, celui-ci verbalise devant les élèves toutes les étapes du raisonnement qui permettent de bien accorder le verbe, par exemple, en utilisant les manipulations. Régulièrement, l'enseignant fera la démarche complète devant les élèves, afin qu'ils la comprennent bien et qu'ils la retiennent.

• La dictée « zéro faute »

Pour mettre en pratique toutes les connaissances et stratégies tant en orthographe lexicale que grammaticale, et ce, en contexte

et au moment où les élèves en ressentent le besoin, la dictée zéro faute⁵ est un moyen efficace. La dictée devient ainsi un véritable outil pédagogique et non seulement un moyen d'évaluation. Il s'agit de donner une dictée en permettant aux élèves de poser toutes les questions qu'ils désirent pendant la dictée même ! Le rôle de l'enseignant n'est pas de répondre directement aux questions des élèves, mais de les amener d'abord à réfléchir aux moyens qu'ils connaissent pour résoudre la difficulté orthographique. C'est l'occasion encore de servir de modèle pour montrer comment l'ensemble des connaissances grammaticales et orthographiques peuvent interagir. Une variante de cette pratique consiste à ne permettre que des questions auxquelles l'enseignante peut répondre par oui ou par non. Les élèves apprennent ainsi à exprimer leur doute de façon précise. Cette pratique ne donne pas de résultats au premier essai : par exemple, une enseignante de 3^e année a constaté, la première fois, que les élèves ne savaient pas douter et que certains étaient peu attentifs. Ils avaient fait en moyenne 29 erreurs dans une dictée de 50 mots... Après un retour sur ces mauvais résultats et quelques dictées « zéro faute » plus tard, la moyenne était plutôt de 48 mots bien écrits sur 50.

• La question du transfert

Pour qu'il y ait transfert des apprentissages de grammaire en production de texte, l'élève doit pouvoir reconnaître des ressemblances entre la situation d'apprentissage et la situation d'écriture dans laquelle il se trouve. Il faut donc s'efforcer de diminuer l'écart entre les activités d'observation, les exercices et les textes de l'élève en plaçant ce dernier devant des tâches plus complexes dès la phase d'apprentissage. Par exemple, l'observation des notions grammaticales peut se faire dans des phrases complètes, assez longues, de structures variées, et même, le plus souvent possible, dans des textes.

Pour se rapprocher de la production de texte, les exercices amèneront progressivement l'élève à réfléchir, à analyser des phrases, en suivant des étapes comparables à celles requises en révision de texte. S'il n'a jamais à identifier la classe des mots dans ses activités d'apprentissage et ses exercices (car mis en gras, entre parenthèses, ou dans un espace laissé libre), il ne faut pas s'étonner de son incapacité à le faire dans les textes qu'il écrit ; or, une procédure d'accord ne se déclenche que dans la mesure où l'élève aura reconnu son contexte d'application.

Des exercices de détection et de correction d'erreurs rapprochent encore davantage l'élève de la tâche de révision de ses propres textes. On peut générer de tels exercices facilement en se servant de vrais textes d'élèves recopiés dont on aura éliminé les erreurs qui ne sont pas liées aux règles d'accord apprises. La seule consigne sera de réviser et de corriger le texte pour ces règles, en laissant des traces.

Exiger des élèves qu'ils laissent des traces de leur démarche de révision constitue une pratique qui nous paraît essentielle à plusieurs égards, autant dans les exercices que dans leurs propres textes. En plus de rapprocher encore tâche d'exercice et tâche de révision de texte, les traces sont un bon moyen (sans être une garantie) pour exiger que l'élève fasse l'effort d'analyse nécessaire pour acquérir une certaine aisance dans l'application d'une procédure d'accord. Les traces fournissent également de précieux renseignements à l'enseignant sur les représentations de l'élève. Il s'agit de traces de l'analyse (flèches, soulignement, étiquetage sous forme d'initiales : V, GN-S...), mais aussi du raisonnement réalisé puisque les manipulations permettent justement de prouver

l'analyse (encadrer le sujet de *c'est... qui*, le remplacer par un pronom, encadrer le verbe de la négation, l'écrire à un autre temps au-dessus, ...)⁶. Lorsque l'élève gagne en aisance, les traces peuvent être allégées.

Ces traces, doublées de l'utilisation d'un code de correction en rapport avec l'application des règles d'accord, permettent de varier les exigences d'un groupe d'élèves à un autre dans une même classe afin de mieux respecter les rythmes d'apprentissage. Certains auront besoin de réviser pour une seule règle d'accord (mais avec traces complètes) plus longtemps que d'autres. En accordant à chacun un temps de pratique suffisant, on permet aux élèves de progresser ; sinon, les règles s'ajoutent les unes aux autres et certains se trouvent constamment en surcharge cognitive.

Conclusion

Les diverses pratiques exposées ici exigent de l'élève des efforts soutenus. Parallèlement à de telles exigences, il importe de placer les élèves dans des situations d'écriture motivantes, à l'occasion desquelles la diffusion des textes n'est pas négligée, des projets intéressants où il devient pertinent de bien écrire parce qu'on est lu pour de vrai, par divers destinataires, et non seulement pour être évalué.

Il y aurait encore beaucoup à dire pour compléter ce tableau du renouvellement de l'enseignement de la grammaire. Néanmoins, nous espérons, dans ce rapide survol, avoir réussi à illustrer quelques-unes des pistes concrètes qui s'offrent pour travailler la langue en classe d'une manière plus efficace et plus utile. Et pour cela, nous sommes convaincues que la grammaire nouvelle est indispensable.

* Département des arts et lettres, UQAC

** Département de linguistique et de didactique des langues, UQAM.

Notes et références bibliographiques

- 1 Voir à ce sujet Chartrand (1996), Paret (1996), Léger (1996).
- 2 Lire à ce sujet la synthèse de Luce Brossard, « Mettre à jour ses savoirs sur l'apprentissage », *Vie Pédagogique*, 100 (1996), p. 30-33 ; voir aussi André Giordan, *Apprendre !*, Paris, Éditions Bélin, 1998.
- 3 Nadeau, M., *La nouvelle grammaire au primaire : la comprendre, l'enseigner*, 1999 : <http://www.recitlangues.org/ress/tpdidact.htm>
- 4 A. Giordan, *L'élève et / ou les connaissances scientifiques*, Peter Lang, 1987.
- 5 Simard, C., « Examen d'une tradition scolaire : la dictée », dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Éditions Logiques, 1996, p. 359-397. Nadeau, M., *La nouvelle grammaire au primaire : la comprendre, l'enseigner*, 1999 : <http://www.recitlangues.org/ress/tpdidact.htm>
- 6 Il est préférable que toute l'équipe école convienne d'un système de traces telles qu'en propose la Commission Scolaire Marie-Victorin (F. Mearns) : les traces sont mises en place progressivement de la 1^{re} à la 5^e année, pour à la fin les simplifier, en 6^e.

Pour aller plus loin...

- Chartrand, S.-G., « Pourquoi un nouvel enseignement de la grammaire ? », dans Chartrand, S.-G. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Éditions Logiques, 1996, p. 27-52.
- Fisher, C., « Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif », dans Chartrand, S.-G. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Éditions Logiques, 1996, p. 315-340.
- Léger, V., « Pourquoi renouveler l'enseignement de la grammaire », *Québec français*, 102 (1996), p. 32-34
- Paret, M.-C., « De l'utilité de la phrase de base », *Québec français*, 101 (1996), p. 35-36.