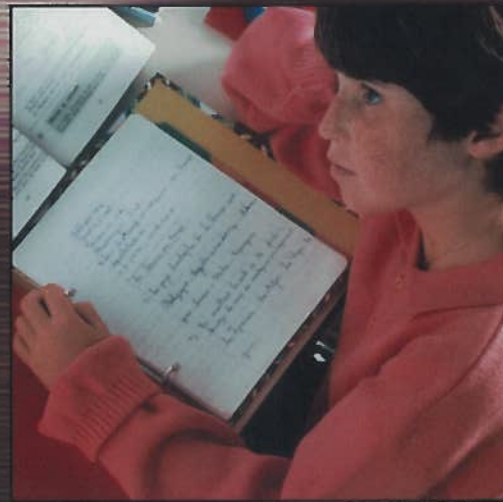


Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand

POUR UN NOUVEL ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

NOUVELLE
ÉDITION
REVUE ET
AUGMENTÉE



Les Éditions
LOGIQUES

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

Pourquoi un nouvel enseignement grammatical?¹

Suzanne-G. Chartrand

INTRODUCTION

Le présent ouvrage est né d'un constat et d'une nécessité: la faillite de l'enseignement de la grammaire scolaire et l'urgence d'élaborer des propositions alternatives pour l'enseignement de la grammaire française à l'école.

Actuellement, les contenus enseignés sont ceux de la grammaire scolaire, une vulgate grammaticale bricolée il y a plus d'un siècle afin de justifier auprès des élèves francophones les règles orthographiques du français dont la maîtrise est exigée et valorisée.

La critique épistémologique et didactique de cette grammaire scolaire a commencé il y a trois quarts de siècle. Ferdinand Brunot, un des plus illustres théoriciens de la langue française, s'est insurgé contre les méthodes de l'enseignement grammatical en France et a jeté les bases d'une didactique de la grammaire (Brunot, 1922). Bien que notre ouvrage soit résolument tourné vers l'avenir, il nous est apparu nécessaire d'exposer les fondements de cette critique. Auparavant, nous examinerons deux questions: qu'en est-il de l'enseignement grammatical aujourd'hui dans les classes du secondaire au Québec et qu'entendons-nous

1. Ce texte est une version entièrement revue. Je remercie François Morin pour ses précieux conseils.

par grammaire scolaire?

1. UN CONSTAT D'ÉCHEC

Un nouvel enseignement grammatical est indispensable, car l'enseignement actuel, autant dans sa version traditionnelle que moderne, échoue. Ni sa finalité — celle qui n'est pas avouée, c'est-à-dire la maîtrise de l'orthographe grammaticale (Chervel, 1977) — ni ses objectifs officiels — amener les élèves à utiliser une langue correcte à l'oral et à l'écrit et contribuer à la formation d'une pensée rigoureuse — ne sont atteints.

Il est probable que les causes comme les manifestations de cet échec soient les mêmes dans toute la francophonie. Cependant, la recherche dans le domaine de la didactique nous enseigne que l'environnement social, culturel et institutionnel façonne toujours de façon très singulière les rapports qui se nouent entre l'enseignant, les apprenants et la discipline enseignée, les trois pôles du triangle didactique (Chartrand et Simard, 1996). Aussi, c'est à partir d'un ancrage particulier, à savoir la situation de l'enseignement de la grammaire aux élèves du secondaire du Québec, que nous dressons ce constat.

Constat d'échec donc. Mais comment s'explique-t-il? Depuis plus de vingt ans, les médias véhiculent le même message: le «drame» provient du quasi-abandon de l'enseignement grammatical. On ne ferait plus de grammaire à l'école depuis l'adoption de programmes d'études qui prônent une pédagogie de la communication pour l'enseignement du français. Pourtant, une connaissance empirique du milieu, de même que les données d'enquêtes conduites selon des standards scientifiques permettent de réfuter cette affirmation.

1.1 On fait encore beaucoup de grammaire dans les classes du Québec

Soyons clairs, aucune étude scientifique ne permettra jamais d'évaluer rigoureusement l'atteinte des objectifs officiels assignés à l'enseignement d'une discipline; jamais non plus on ne décrira

avec précision et exactitude ce qui se fait réellement en grammaire dans toutes les classes de français du secondaire, même à une échelle réduite, en synchronie ou en diachronie, sur cinq, dix ou quinze ans. Néanmoins, des observations menées dans le milieu, des évaluations partielles (MEQ, 1989) et, surtout, les résultats de ces enquêtes nous donnent une idée assez juste de ce qui se fait en classe.

La première enquête fut menée en 1985 à la demande du Conseil de la langue française. Elle nous livre une foule d'informations inédites sur les perceptions du public en général, de parents, d'enseignants de français du secondaire, d'enseignants des autres disciplines du secondaire, d'enseignants du primaire, d'élèves de 4^e et de 5^e secondaire en particulier sur ce qui se fait en français et sur les attentes de ces diverses populations à propos de l'enseignement du français (Bibeau, Lessard, Paret et Thérien, 1987). Les données indiquent que les enseignantes et les enseignants de français faisaient de la grammaire **plusieurs fois par semaine** dans les classes du primaire et du secondaire en 1985.

1985. C'est cinq ans après la sanction officielle du programme québécois de français pour le secondaire qui préconisait une pédagogie de la communication et exigeait qu'on mette la grammaire au service de la communication. 1985, c'est un an avant que ne soit imposé à tous les élèves de la dernière année du secondaire un examen ministériel destiné à mesurer leur compétence en écriture après onze années de scolarité. La publication en 1987 des résultats de cet examen ministériel eut un effet choc. Le ministère de l'Éducation (MEQ) lança, en 1988, un plan d'action visant à accroître la maîtrise du français écrit des élèves du secondaire. Sous les pressions de l'opinion publique et du MEQ, le corps enseignant augmenta le nombre d'heures de grammaire en classe. Parallèlement, on assista à l'entrée massive d'ouvrages de grammaire et de cahiers d'exercices de grammaire dans les classes. L'impressionnante production de matériel didactique en grammaire par des maisons d'édition à but bien lucratif est un

signe plutôt fiable qu'un marché existait et qu'il était exploitable.

La seconde enquête est une étude comparative sur les conditions et les pratiques de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite à l'issue de la scolarité obligatoire dans quatre populations scolaires francophones (Groupe Diepe, 1995). Il en ressort que les enseignants du Québec valorisent l'enseignement grammatical et y accordent beaucoup de temps. Enfin, l'enquête menée par l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) auprès d'un échantillon représentant 20 % de la population des enseignants de français (Baribeau, Lacroix et Simard, 1996) indique que **38,1 % du temps en classe de français** est réservé à la grammaire (leçons, activités de grammaire et de conjugaison, dictées).

Ainsi, malgré la rumeur persistante, il est évident que les piètres connaissances des élèves du secondaire et du collégial en grammaire et leur maîtrise plus que vacillante en orthographe grammaticale², en ponctuation et en syntaxe ne sont pas imputables à l'abandon ou au rétrécissement des activités de grammaire dans les classes de 1980 à 1995.

Donc, beaucoup d'heures sont consacrées à l'apprentissage de la grammaire, mais avec quels résultats? Depuis trois ans, nous avons interrogé sur leur formation grammaticale environ 400 jeunes francophones de 21 à 26 ans, étudiantes et étudiants inscrits dans un programme universitaire en enseignement du français au secondaire. Bien sûr, leurs souvenirs se sont estompés, mais ils sont indicatifs de ce qui a eu de l'importance à leurs yeux. Comme ces jeunes se destinent à l'enseignement du français au secondaire, on peut imaginer que, élèves, ils avaient déjà un certain intérêt pour le français. «Oui, nous avons fait de la grammaire, disent-ils, et nous avons eu notre ration de dictées, mais nous avons peu écrit. Oui, on nous a exposé, voire expliqué, des règles d'orthographe à plusieurs reprises et nous les avons mises en

2. Voir les conclusions des études portant sur la maîtrise de l'orthographe chez les jeunes, du primaire à l'université, auxquelles Claude Simard fait référence ici-même.

application dans des exercices conçus à cet effet. Oui, nous avons eu de bonnes notes lors des contrôles de nos connaissances grammaticales. Mais... même quand nous savions que quelque chose n'allait pas dans nos textes ou dans celui d'un ami, sur le plan syntaxique par exemple, nous ne pouvions expliquer pourquoi. Aujourd'hui, nous ne savons pas ce qui distingue une relative d'une complétive. Nous pouvons nommer plusieurs réalités grammaticales, mais nous pouvons difficilement les définir et en expliquer le fonctionnement. Par exemple, nous ne pourrions définir le mécanisme de la coordination et nous sommes incapables d'énumérer les règles d'emploi de la virgule. Et pourtant... »

1.2 En 1995, un enseignement traditionnel...

Ces témoignages et bien d'autres indices, par exemple les locaux d'enseignants de français où sont empilées des photocopies d'exercices tirés de Bled, de Grevisse ou de tel ou tel cahier «nouveau genre», indiquent que le type d'enseignement grammatical dominant dans les classes du secondaire aujourd'hui (et nous pourrions en dire autant de la très grande majorité des cours de rattrapage en français écrit des collèges et des universités) est un enseignement traditionnel (Chartrand, 1996a).

On se demande bien, d'ailleurs, comment les enseignantes et les enseignants du secondaire auraient pu faire autrement. Formés à ce type d'enseignement et, pour un bon nombre d'entre eux, convaincus de sa supériorité, comment auraient-ils pu élaborer une approche pour l'enseignement de la grammaire en conformité avec un programme d'études qui ne présentait aucune orientation méthodologique à cette fin? Dans un article de présentation du programme ministériel, J.-G. Milot, le principal concepteur, concluait: «Il n'y a pas lieu ici de traiter du comment faire acquérir des connaissances. Disons globalement qu'on peut le faire par démonstration, par manipulation, par induction, par exercices...» (1980: 24). Or, en l'absence de conseils méthodologiques et sans une formation adéquate, les enseignantes et les enseignants continuèrent à faire ce qu'ils avaient toujours fait:

démonstrations... exercices..., bref, la bonne vieille méthode!

Cet enseignement traditionnel procède globalement ainsi. Il y a transmission par le maître à l'élève d'informations grammaticales accompagnées d'explications ou de démonstrations. Ces informations prennent généralement la forme de règles orthographiques et de définitions. L'élève doit mémoriser ces connaissances déclaratives, puis les mettre en application (exercices). L'enseignement s'arrête là. On présume que les règles apprises seront automatiquement appliquées en situation d'écriture. Cependant, cela n'étant que rarement le cas, l'enseignant est amené soit à pénaliser ou à culpabiliser l'élève qui ne «respecte» pas les règles, soit à recommencer le même enseignement d'année en année.

Cet enseignement traditionnel n'est pas seulement déficient en termes de stratégies pédagogiques, il transmet aussi un corps de connaissances préscolaires dont plusieurs sont très discutables. De fait, il n'est aucune autre discipline scolaire qui ne soit enseignée aussi peu rigoureusement et qui ne se fonde autant sur des connaissances dépassées et considérées comme inacceptables par la communauté scientifique.

1.3 ... d'une vulgate grammaticale, la grammaire scolaire

L'historien André Chervel a retracé la genèse et le parcours de la grammaire scolaire (Chervel, 1977). Commencée en 1780 avec la grammaire de Lhomond et achevée dans ses grandes articulations vers 1870, cette grammaire, qui a mis un siècle à se construire, est centenaire! C'est elle qui constitue la base du savoir grammatical véhiculé dans les écoles aujourd'hui.

On appelle grammaire scolaire un ensemble de savoirs — ainsi que l'ouvrage qui les contient, que ce dernier soit utilisé dans les écoles ou non, qu'il date de 1920, de 1965 ou de 1995 — qui correspond à la vulgate grammaticale élaborée pour l'enseignement des règles prescriptives du français écrit normé. Cette grammaire, qui n'est pas «la» grammaire du français, mais «une»

grammaire, présente les caractéristiques suivantes (Huot 1981):

Confusion entre synchronie et diachronie

La grammaire scolaire ignore la distinction opérée en linguistique au début du siècle entre l'étude du fonctionnement de la langue à un moment de son évolution ou en synchronie, et celle de l'évolution d'une langue sur une période plus ou moins longue ou en diachronie. Alors qu'elle répertorie des règles et des normes héritées des usages du passé, elle plaque sa terminologie et ses analyses sur le français contemporain, ce qui aboutit à des descriptions qui sont en porte-à-faux. En revanche, elle ignore ou condamne des constructions contemporaines, telles que les structures disloquées, les phrases emphatiques, les phrases à présentatif, etc.

Une grammaire d'élite

En outre, non seulement la grammaire scolaire ne décrit pas adéquatement la langue contemporaine, mais elle ne traite que d'un seul registre de la langue, qu'elle présente comme le seul valable, celui des «grands auteurs» qui, comme on le sait, sont éternels! Elle ne rend compte que d'une partie de la langue écrite, le français littéraire, précisément celui où le «bon usage» est consacré. Il est tout de même remarquable qu'un tiers des exemples du *Précis de grammaire française* de Grevisse (qu'on remet actuellement à l'honneur dans plusieurs écoles du Québec pour juguler «la crise») soit constitué de citations des «grands auteurs», dont la moitié sont des écrivains du XVII^e siècle.

Et on prétend faire maîtriser la langue d'aujourd'hui à des masses de jeunes à partir d'un ouvrage qui, d'une part, glorifie une culture d'élite totalement différente de la leur et de celle de leur milieu et qui, d'autre part, ne leur est pas destiné. En effet, le *Précis* s'adresse à des sujets qui ont déjà maîtrisé l'essentiel des structures et des formes de la langue, «à des usagers ayant déjà une certaine compétence» (Grevisse et Goosse, 1980). C'est pourquoi cet ouvrage propose surtout un traitement détaillé des

exceptions plutôt que des illustrations des régularités profondes de la langue. Son caractère essentiellement normatif fait en sorte qu'il accorde une place primordiale aux exceptions et aux «fautes» à éviter. Ainsi l'essentiel se noie dans l'accessoire.

Une grammaire pour justifier les règles d'orthographe

L'accent mis sur les irrégularités du système linguistique est conséquent avec la «visée orthographique» de cette doctrine grammaticale, comme l'a démontré Chervel (1977). Cette grammaire a effectivement pour objet essentiel la maîtrise de l'orthographe grammaticale jusque dans ses moindres subtilités. La morphologie des noms, des pronoms et des adjectifs, les règles d'accord du sujet et du verbe et celles, nombreuses, du participe passé, occupent tout l'espace ou presque. Dans cette grammaire, la langue orale n'a pas droit à une description de ses structures. Sans doute considère-t-on qu'elle est soit une transcription oralisée de l'écrit, soit une forme bâtarde dérivée de l'écrit, donc indigne d'être étudiée.

Ainsi, la grammaire scolaire s'est constituée non pas pour assurer à tous la maîtrise de la langue orale et écrite, comme plusieurs le croient, mais comme «auto-justification» des normes et règles de l'orthographe imposées de façon souvent arbitraire et toujours autoritaire. C'est «une théorie *ad hoc*, elle n'est pas autre chose que la mise en forme théorique de l'orthographe grammaticale» (Chervel, 1977: 28). Aussi n'est-il pas étonnant qu'elle privilégie la morphologie et fasse peu de cas de la syntaxe.

Place d'honneur faite à la morphologie

La grammaire scolaire est d'abord une grammaire du mot, des «parties du discours»; la part accordée à la phrase y est congrue. Quant à la grammaire du texte, elle y est inexistante. Observant le traitement réservé au verbe dans le *Précis*, le linguiste et didacticien E. Roulet (1972) constate qu'une quarantaine de pages sont consacrées à la morphologie verbale alors qu'aucune ne donne d'informations syntaxiques sur le régime des verbes³, pour-

tant capitales pour construire des phrases correctes. On sait, en effet, combien d'erreurs sont dues au mauvais emploi des prépositions régies par les verbes. Faute d'apprentissages sur cette question, les élèves ne font que reproduire à l'écrit les erreurs entendues dans la langue orale de tous les jours.

Cette lacune observée dans le *Précis* n'a rien d'étonnant puisque, comme nous l'avons expliqué, cet ouvrage s'adresse à ceux qui maîtrisent déjà la langue orale et écrite standard. Cette même lacune devient toutefois incompréhensible lorsqu'elle est le fait de grammaires scolaires approuvées par le MEQ pour l'apprentissage de la langue écrite au secondaire⁴.

Et combien d'omissions de ce genre observe-t-on? Les contraintes régissant le bon emploi des pronoms et des déterminants, les règles de construction des phrases, les restrictions s'exerçant sur la coordination, etc., rien de tout cela n'est étudié dans les grammaires scolaires actuellement répandues dans les écoles. Comment prétendre alors que l'enseignement de la grammaire vise la maîtrise de la langue? Quelle peut être l'utilité de ces grammaires pour les élèves qui veulent corriger leurs textes? Elles ne leur apportent pratiquement qu'un secours orthographique, et encore, pas des plus exhaustifs. Où sont-elles, en effet, les grammaires qui montreraient à l'élève que, par exemple, *étoile* prend un «s» dans *une nuit sans étoiles*?

3. Le terme régime est ici employé dans le sens de «ensemble des différentes constructions possibles d'un verbe, à savoir l'ensemble des contraintes pesant sur les types de sujets et de compléments qui sont susceptibles de l'accompagner».

4. Il s'agit de six ouvrages parmi la dizaine d'«ouvrages de référence d'usage courant en matière de grammaire» approuvés par le MEQ pour les deux cycles du secondaire, cf. Niedoba (1994): *La grammaire française* (Dubois, Jouannon et Lagane, 1984), *Guide de grammaire française* (Cherdon, 1985), *Le Petit Code* (Martin et Issenthuth, 1986), *La grammaire par l'exemple* (Mareuil et Langlois-Choquette, 1987), *Code grammatical fondamental* (Vézina, 1989), *La grammaire pour tous* (Bescherelle, 1994).

Une grammaire prisonnière de la grammaire latine et de la logique

Dernière caractéristique de cette grammaire scolaire, elle «reste pénétrée du point de vue logique établi dans l'Antiquité grecque, prisonnière par la filiation de la grammaire latine» (Court, 1971: 12). Bien qu'elle ait renié une bonne partie de l'héritage du latin, la grammaire scolaire qui s'est constituée au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle en porte encore des traces (voir l'exemple donné par Gobbe dans le présent ouvrage). Or, en dépit de ses origines latines, le français contemporain a un fonctionnement syntaxique tout à fait différent de celui du latin, de souligner Huot (1981: 55).

De l'Antiquité gréco-romaine, cette grammaire retient surtout sa conception de la langue qui, elle, a été reprise et raffinée au XVII^e siècle par la grammaire dite de Port-Royal, où «le sens devient premier et l'étude des logiques prévaut sur celle des formes» (Chevalier, 1968: 491). La langue y apparaît comme le reflet de la logique universelle, cet «art de raisonner», c'est-à-dire, en clair, l'utilisation rationnelle et éclairée des catégories logiques déterminées par Aristote. La langue ne serait alors qu'un étiquetage de l'univers de la Raison. Les encyclopédistes n'affirmeront-ils pas qu'elle est le miroir de la pensée? Cette conception mentaliste est encore bien enracinée dans l'enseignement. N'entend-on pas quotidiennement les enseignants de français et les gens «cultivés» vanter la logique de la grammaire et de la langue françaises et se plaindre du manque de logique des élèves et des gens du peuple?

Or, la langue française, comme toutes les langues d'ailleurs, n'a que faire des catégories philosophiques héritées d'Aristote. Elle a sa logique propre, si on entend par là une organisation systématique de ses constituants, dont la description de plus en plus minutieuse est assurée par la recherche linguistique en syntaxe et en lexique, notamment. En revanche, oui, la langue française, comme toutes les langues, permet de mettre en mots tout raisonnement logique, c'est-à-dire rigoureux et cohérent, produit par un sujet; elle peut l'exprimer, mais n'en est pas le reflet. Elle

permet tout aussi bien de créer des énoncés contraires à la logique, qui non seulement ont du sens, mais qui possèdent une force inouïe, celle de remettre en question l'emploi trivial du langage. Cet emploi carnavalesque du langage, si bien décrit par le théoricien russe Bakhtine dans son étude sur Rabelais, ne constitue-t-il pas une partie de l'art d'un Raymond Devos ou d'un Sol? Après avoir proposé moult exemples de la grammaire scolaire qui défient toute logique, M. Yaguello (1987: 123) conclut: «Il est tout aussi vain de se lamenter sur tel ou tel illogisme dans la langue que d'exalter son caractère pseudo-logique».

«La grammaire scolaire, un obstacle à la construction de mécanismes intelligents» (Bronckart, 1983: 10)

À cause de ces diverses caractéristiques, la grammaire scolaire ne constitue pas l'outil par excellence pour la formation d'une pensée rigoureuse et d'un sens critique, elle est plutôt un obstacle, comme l'affirme catégoriquement un des plus importants théoriciens de la didactique du français, Jean-Paul Bronckart, de l'Université de Genève. Ce jugement, très sévère, nous oblige à remettre en question une bonne partie de notre culture scolaire et une de nos certitudes. Dans un article sur la nécessaire rupture avec cet enseignement traditionnel, Bronckart rappelle que «l'intelligence se développe par généralisation de procédures et de règles, par leur intégration dans des ensembles plus vastes et plus explicatifs». Aussi, ce n'est pas par la masse de ses particularismes, de ses fameuses exceptions et de ses normes arbitraires que la grammaire scolaire peut contribuer à développer les capacités d'analyse et de synthèse nécessaires à une pensée un tant soit peu rigoureuse, ni à forger le raisonnement (Bronckart, 1983: 10).

2. CRITIQUE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA GRAMMAIRE SCOLAIRE

2.1 Un métalangage éclectique, flou et souvent incohérent

La grammaire scolaire classe les mots du français en parties du discours; chacune ayant une «nature» différente⁵. Ce travail classificatoire des catégories ou des classes grammaticales devrait s'opérer à partir de critères rigoureux. Le premier principe de toute classification exige que les classes constituées soient mutuellement exclusives. Ainsi, les mots de la classe des noms devraient avoir des propriétés ou des caractéristiques qui les distinguent des mots de la classe des adjectifs, etc. En chimie, un corps ne saurait être une base et un acide à la fois. En plus de l'étanchéité des classes, les critères employés pour définir les classes de mots devraient être du même type, soit de type sémantique (sens), soit de type morphologique (forme), soit de type syntaxique (relation). Si la classification s'opère à partir d'un critère uniquement sémantique, on aura une grammaire du sens (cf. Charaudeau, 1992); si le principe classificatoire est morpho-syntaxique, on aura une grammaire pour l'orthographe; s'il est syntaxique, on aura une grammaire qui non seulement rendra compte de l'organisation des mots dans la phrase, de leur combinatoire et de leurs rapports, mais aussi des règles orthographiques relevant d'un mécanisme syntaxique, l'accord du verbe, par exemple. Ces deux conditions à la base de tout travail sérieux de classification, l'étanchéité des classes et l'homogénéité des critères de classement ne sont pas respectées par la grammaire scolaire.

Dans cette grammaire, en effet, la plupart des classes sont d'abord établies à partir du sens. Les adjectifs, appelés qualificatifs, sont définis comme ce qui indique une qualité, une manière d'être

5. Le recours à la notion de nature est particulièrement malheureux, car quoi de plus social, donc de moins naturel, que les faits langagiers. De plus, on sait qu'un même mot peut être de «nature» différente selon les contextes où il apparaît.

du nom, ils disent «comment est quelque chose»; ils seraient le moyen par excellence de la qualification. Or, cette définition de l'adjectif et l'étiquette d'adjectif qualificatif présentent deux problèmes majeurs.

D'une part, la qualification a recours à d'autres ressources langagières. Dans *la maison aux volets verts; l'homme qui hante mes rêves; le bistrot du coin; cet enfant, le souffre-douleur de la classe*, les éléments en gras ne sont pas des adjectifs qualificatifs, mais ils qualifient bien le nom. D'autre part, selon la grammaire scolaire, les adjectifs ont le pouvoir d'être modifiés par une marque de degré. Pourtant, il y a bien une sous-catégorie d'adjectifs dits qualificatifs qui ne partagent pas cette propriété: ils sont appelés tantôt classifiants (Genevay, 1994: 71), tantôt relationnels (Charaudeau, 1992: 324; Riegel, Pellat et Rioul, 1994: 357) dans la grammaire moderne. En effet, ces adjectifs, nombreux, ne s'emploient que dans le groupe du nom; ils ne peuvent pas apparaître dans un groupe verbal pour y remplir la fonction d'attribut du sujet; ils sont toujours immédiatement postposés au nom et ne peuvent prendre une expression de degré (*du vin rouge, l'assemblée syndicale, une école secondaire, une boucherie chevaline*). Nous avons bel et bien affaire à une sous-catégorie d'adjectifs improprement appelés qualificatifs qui ont des propriétés syntaxiques particulières. Une ex-ministre de l'Éducation du Québec s'exclama, un jour, excédée par les innovations pédagogiques: «Il faudra bien que les élèves apprennent à appeler les choses par leur nom; un adjectif qualificatif est un adjectif qualificatif.» Eh non, madame, un adjectif n'est pas toujours qualificatif! Les étiquettes données aux classes de mots n'ont rien d'éternel et demandent constamment à être révisées.

Toutes les classes grammaticales pourraient ainsi être passées en revue et nous verrions que, traditionnellement, elles sont surtout définies par un critère de sens (le nom, l'adjectif, le pronom, le verbe), même si certaines nécessitent un double critère tant elles regroupent des éléments disparates; c'est le cas notamment de l'adverbe ou de la conjonction.

Dans cet ouvrage, Éric Genevay montre que la classe traditionnelle de la conjonction de coordination est très discutable et Danielle Leeman fait observer que la distinction entre verbes d'état et verbes d'action ne repose ni sur une catégorisation sémantique valable, ni sur une catégorisation syntaxique: des verbes d'action comme d'état peuvent se construire avec des attributs.

Dans la grammaire scolaire, les mots ne sont pas seulement classés selon leur «nature», ils le sont aussi d'après leur fonction. Cette notion constitue le deuxième pilier de cet édifice grammatical. Apparue plus tardivement (Chervel, 1979), elle n'en recourt pas moins à un métalangage boiteux, non fonctionnel et largement incohérent. Prenons, par exemple, les compléments du verbe; ici encore, le critère classificatoire, massivement à base sémantico-logique ou rhétorique (notion d'objet, d'agent ou de circonstanciel), est *ad hoc* et défie toute compréhension des propriétés syntaxiques de cette fonction. *Il conduit la nuit de la Saint-Jean/ Il conduit le camion de son père*: deux constructions identiques, mais deux types de compléments, le premier étant appelé circonstanciel et le second, objet direct. *Il va à Paris/ Il travaille à Paris*: deux constructions identiques, mais un seul type de compléments appelés circonstanciels.

Dans la grammaire scolaire, la désignation des compléments du verbe ne repose pas sur leurs propriétés formelles mais sémantiques. Or, en dehors du sens, qu'ont en commun les compléments «circonstanciels» à *Paris* dans les exemples précédents? Rien. Le premier est un complément obligatoire du verbe *aller*, qui régit la préposition *à*, avec une valeur de lieu. Rien de tel dans le second exemple, où *à Paris* n'est pas un complément obligatoire du verbe; il ne dépend pas structurellement du verbe, c'est pourquoi ce n'est pas un complément du verbe. Sa mobilité par rapport au verbe, son caractère souvent effaçable et d'autres propriétés le distinguent du complément du verbe, prépositionnel ou pas (Gobbe, 1980; Gobbe et Tordoir, 1987). Dans la grammaire moderne, on l'appelle, faute de mieux, un complément de phrase. Cela dit, nous laissons à Danielle Leeman le soin de critiquer

le traitement que la grammaire scolaire réserve à la fonction d'attribut du sujet!

La classification des groupes de mots à partir d'un faisceau de critères formels, c'est-à-dire de leurs propriétés syntaxiques et morphologiques, est combien plus cohérente, fonctionnelle et économique. Tous les mots du lexique peuvent être classés en huit catégories d'après leurs propriétés syntaxiques et chacune de ces catégories (sauf la conjonction, le déterminant et le pronom) peut constituer la base d'un groupe syntaxique (groupe du nom, du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe, de la préposition). Le texte de Marie-Christine Paret illustre bien l'intérêt didactique d'une telle catégorisation qui obéit à des choix didactiques fondés sur des principes d'économie, de pertinence et de cohérence.

2.2 Comment se retrouver dans la jungle des descriptions grammaticales?

Les expansions du groupe du nom

La grammaire scolaire recense plusieurs constructions susceptibles de constituer des expansions du nom, ou plus exactement, du groupe nominal minimal dont la structure la plus courante est un nom commun précédé d'un déterminant. Ces mots ou ces groupes de mots qui sont des expansions facultatives du groupe du nom sont subordonnés au nom. Ils exercent la fonction de complément du nom. Ils portent néanmoins des appellations tellement diverses qu'il est impossible pour l'élève de comprendre qu'il a affaire à une même fonction syntaxique sous des réalisations diverses. Le texte de Roger Gobbe, ici même, montre à quel point les descriptions de ces constructions sont incomplètes, présentent de graves lacunes et comment les étiquettes utilisées par la grammaire scolaire pour désigner des mots ou des groupes de mots qui ont tous la même fonction syntaxique sont déroutantes pour l'élève.

Le fouillis dans les propositions subordonnées

La notion de proposition, héritée de la logique classique où elle correspond à une unité exprimant un jugement, est au cœur de l'analyse linguistique de la grammaire scolaire qui distingue les propositions indépendantes, principales et subordonnées, ainsi qu'un certain nombre d'autres, inclassables, par exemple l'incise. Cette dernière ne serait ni principale ni subordonnée; elle doit être considérée comme une indépendante selon *Le Petit Code* (1987: 138). En effet, syntaxiquement, elle l'est. Mais c'est tout de même bizarre que, dans ce cas précis, la grammaire scolaire recoure à un critère formel qui fait fi du sens alors que pour d'autres propositions, les circonstancielles, par exemple, elle n'utilise qu'un critère de sens et gomme toutes les particularités syntaxiques.

Il est en effet impossible de trouver le principe classificatoire des subordonnées à l'intérieur de cette doctrine grammaticale. Ni la présence d'un terme subordonnant, ni une définition de la dépendance (est-elle sémantique, syntaxique ou les deux?), ni le constituant auquel serait subordonnée la proposition ne permettent de comprendre les distinctions proposées. La typologie des subordonnées dans les ouvrages scolaires consultés laisse voir des principes classificatoires très hétérogènes.

Les relatives et les conjonctives sont définies d'après le type de leur subordonnant, les complétives à partir de leur fonction syntaxique, les circonstancielles à partir de leur sens et de leur fonction (complément du verbe - sic!), enfin les infinitives et les participiales d'après le mode de leur verbe.

Les circonstancielles

De toutes les catégories de subordonnées, celle des circonstancielles est la plus problématique. Comme on le sait, ces subordonnées sont censées exprimer les circonstances de l'action désignée par le verbe. Il faut reconnaître que tel est bien le cas, en effet, pour certaines d'entre elles qui expriment une circonstance, le temps, par exemple: *Luc sortira lorsqu'il aura terminé*

son travail. On peut même, à la rigueur, considérer que le but, la conséquence et la condition sont des «circonstances d'une action», si l'on donne à ce mot une appréciable extension de sens. Mais la comparaison, en quoi serait-elle une «circonstance» de l'action exprimée par le verbe dans *Je te retrouve comme tu étais quand je t'ai quitté*? Par ailleurs, on constate en contrepartie que d'autres subordonnées expriment des circonstances sans pour autant être appelées circonstancielle. C'est le cas notamment des subordonnées en *où*, dites relatives même si elles expriment une idée de lieu. Dans *J'irai où tu iras*, la subordonnée fonctionne exactement comme dans *Je partirai quand tu partiras*. Pourtant, la première est appelée relative et la seconde, circonstancielle... Autres exemples: *Je cherche un livre qui soit instructif et distrayant à la fois* (relative exprimant une idée de but); *Ce livre ayant déjà été emprunté, j'ai dû en choisir un autre* («participiale» exprimant une idée de cause); *J'ai lu ce livre deux fois avant de le remettre* («infinitive» exprimant une idée de temps); etc. On voit bien les difficultés que peut poser à l'élève cette habitude d'analyser les subordonnées «circonstancielle» d'après leur sens et les autres subordonnées d'après leur forme.

Il faudrait donc se rabattre sur le critère syntaxique. Cependant, le subordonnant des «circonstancielle» est très divers: conjonction (*que*), pronom relatif ou adverbe relatif (*où*), adverbe corrélatif (*tant...que*), combinaison de prépositions et de conjonctions (*après... que*), etc., si on maintient la terminologie traditionnelle. Difficile, donc, de les reconnaître par leur élément subordonnant. Quant à leur fonction, on les dit compléments circonstanciels du verbe. Or, la plupart remplissent la fonction de complément de phrase, vu leur caractère facultatif et leur très grande mobilité. Mais certaines remplissent d'autres fonctions. Elles se situent sur un autre plan énonciatif et sont en relation d'interdépendance avec la phrase (*Fais-le donc puisque tu es si bon*). C'est pourquoi certains grammairiens les nomment subordonnées adjointes (Genevay, 1994). D'autres subordonnées sont interdépendantes avec un élément de la principale, par exemple,

les subordonnées à corrélatifs (*Il a tant plu que la rivière a débordé; La rivière est plus haute qu'elle ne l'était la semaine passée*). Par conséquent, ce n'est pas non plus avec la notion de complément circonstanciel que l'élève pourra identifier ces subordonnées. Quoi qu'il en soit, si on reste à l'intérieur de l'édifice conceptuel de la grammaire scolaire, il est impossible de trouver un minimum d'homogénéité à ce que cette grammaire réunit sous l'appellation de «subordonnées circonstancielles».

Pourtant, dès qu'il est question d'abandonner cette étiquette, de renommer et de reclasser ces subordonnées, on se heurte à une levée de boucliers même de la part de ceux qui entendent défendre la cohérence et la logique de la grammaire⁶.

2.3 Une grammaire qui ne traite que d'une infime partie de la langue

La grammaire scolaire est d'abord morphologique et sémantique, son intérêt pour la syntaxe de la phrase étant très limité. Et même lorsqu'elle traite d'un mécanisme syntaxique, comme la coordination, elle se limite à présenter une règle qui énonce ce qui peut être coordonné, sans expliquer la mécanique assez complexe de la coordination, en particulier en ce qui concerne les possibilités et les contraintes d'effacement et la mobilité ou non des coordonnants.⁷ Il en est de même pour les constructions des types et des formes de phrases, dont elle ne présente qu'un nombre très réduit, celles qui sont généralement maîtrisées par les élèves. Travailler à l'apprentissage des types de phrases avec les élèves deviendrait pertinent si on décrivait les différentes constructions possibles pour en apprécier l'effet discursif, donc

6. Les conceptrices du programme ministériel de grammaire ont dû maintenir cette étiquette de subordonnée circonstancielle pour les subordonnées compléments de phrase en dépit de toute rigueur afin de répondre à une exigence ministérielle. Les enseignants n'auraient jamais accepté la disparition de cette étiquette, nous affirmait-on.

7. La plupart des ouvrages de grammaire scolaire que nous avons consultés énoncent des règles soit fausses, soit très incomplètes; pour un traitement intéressant de la coordination, voir Gobbe et Tordoir, 1987 et Riegel, Pellat et Rioul, 1994.

si on les étudiait comme une ressource stylistique, au service de la continuité thématique par exemple.

Autre paradoxe, si la morphologie verbale est très développée dans la grammaire scolaire, l'élève y cherchera toutefois en vain des indications ou des règles pour l'utilisation des temps et modes les uns par rapport aux autres dans des genres textuels précis. La grammaire scolaire est impuissante à traiter ce phénomène grammatical. Il en est de même des contraintes d'emploi des pronoms et des déterminants pour assurer la cohérence d'un texte, ou encore des variations du sens des mots en fonction de leur utilisation grammaticale. Par exemple, le même lexème *jouer* change de sens selon qu'il est employé avec un sujet animé ou pas et selon le type de complément qui le suit (Simard, 1995). La liste des phénomènes grammaticaux courants dont la grammaire scolaire ne dit mot est longue. On le voit, elle ne saurait servir de guide pour l'expression écrite correcte, mis à part l'orthographe grammaticale, ce qui accrédite la thèse de Chervel. La grammaire scolaire est une grammaire du mot, quelquefois de la phrase, mais elle ne décrit ni n'explique les phénomènes grammaticaux sur le plan textuel (Chartrand, 1996b).

3. CRITIQUE DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE SCOLAIRE

Un enseignement dogmatique

L'enseignement actuel de la grammaire souffre des lacunes et des incohérences de la grammaire scolaire traditionnelle. L'enseignement renouvelé propose aux élèves un cadre d'analyse de la langue plus cohérent, plus rigoureux, plus exhaustif.

Seulement, jamais le système de la langue ne sera décrit dans sa totalité, sous ses multiples facettes: oral versus écrit, registres de langue, etc. Jamais, non plus, les connaissances véhiculées par l'école ne seront conformes en tous points aux connaissances scientifiques. Il faut accepter de ne connaître et expliquer qu'une partie de l'utilisation de la langue; il faut admettre le fait que

l'enseignement du fonctionnement de la langue et du langage sera toujours parcellaire.

Aussi, l'enseignant de français, comme celui des sciences par exemple, doit faire preuve de modestie et reconnaître que son savoir est limité et fatalement en retard sur les avancées de la recherche scientifique. Cela doit l'inciter à abandonner toute attitude dogmatique face au savoir grammatical et à adopter un esprit d'ouverture et de recherche qu'il tendra à faire partager à ses élèves. C'est d'abord sur le plan des attitudes qu'il faut critiquer l'enseignement traditionnel de la grammaire scolaire, car il transmet un savoir présenté comme immanent et sûr, alors qu'il est un produit des connaissances du passé, un agglomérat préscientifique parcellaire et souvent très discutable.

Un enseignement qui ne se soucie pas de l'apprenant

De plus, parce qu'il ignore l'essentiel des données scientifiques relatives à l'apprentissage de concepts et de procédures, cet enseignement procède selon une méthode qui le voue à l'échec. Chaque individu construit ses représentations des notions grammaticales de façon originale, modelant les informations qui lui sont transmises à partir de ses connaissances antérieures. Aussi, il n'est pas étonnant que chaque élève se façonne des connaissances composites plus ou moins proches de celles enseignées (voir Fisher, ici même). Si l'enseignant ne se soucie pas des représentations de ses élèves et n'amène pas ces derniers à les objectiver et à les confronter avec d'autres, il ne permet pas la construction de nouvelles connaissances solides. Ainsi l'enseignement traditionnel, qui consiste à transmettre des connaissances déclaratives sans effectuer un travail sur les modes d'appropriation de ces connaissances, n'arrive que très partiellement à générer des connaissances qui ont une certaine stabilité dans la mémoire de l'élève. De plus, pour arriver à maîtriser un savoir grammatical, il faut plus que des connaissances déclaratives, il en faut d'autres, de type procédural et conditionnel (voir notre texte dans la deuxième partie de l'ouvrage). Or,

celles-ci sont systématiquement négligées dans l'enseignement traditionnel.

Enfin, dernière lacune fondamentale de cet enseignement, il n'a que peu de rapport avec les besoins des jeunes en train d'apprendre à maîtriser la langue écrite. D'une part, il propose certains savoirs parfaitement inutiles et inutilisables; d'autre part, il n'offre aucune ressource pour résoudre de nombreux problèmes liés à l'expression. Il ne part pas des difficultés des élèves pour leur offrir les moyens de les résoudre; il décrète *a priori* que ces derniers ont besoin de certaines connaissances, celles qui consistent à étiqueter les unités linguistiques, par exemple. En conséquence, il propose des activités d'étiquetage, plutôt que d'analyse, même si elles en portent le nom.

Les pratiques de l'analyse grammaticale et de l'analyse logique, ces piliers, avec la dictée, de l'enseignement traditionnel (Chevalier, 1979), font quotidiennement la preuve de leur inefficacité. Car il ne s'agit pas d'activités d'analyse, c'est-à-dire de déconstruction et de reconstruction des structures permettant d'en comprendre le fonctionnement, mais uniquement d'exercices d'étiquetage. Pourtant, l'analyse est une activité fondamentale et nécessaire, si certaines conditions sont réalisées. Il faudrait préciser la finalité de cette activité, changer l'objet de l'analyse et enfin enseigner des procédures d'analyse. D'abord, qu'entendons-nous par analyse? Analyser veut dire repérer les divers constituants d'une phrase, décrire leurs relations syntaxiques de même que la structure de chacun, afin de pouvoir juger de la grammaticalité de la phrase ainsi que de l'intérêt discursif de son organisation, et de la transformer, au besoin. Ainsi, la pratique de l'analyse doit avoir pour principal objet les phrases que les élèves rédigent. Car comment l'élève peut-il se corriger s'il ne peut évaluer ses phrases? Par conséquent, le travail d'analyse ne devrait pas seulement consister à étiqueter, mais bien à décrire pour évaluer, et il ne devrait pas porter principalement sur des phrases stéréotypées et simplifiées. De plus, le travail en classe devrait autant porter sur les procédures à utiliser au moment de l'analyse que

sur le résultat, autant de conditions didactiques qui ne sont pas remplies dans l'exercice traditionnel de l'analyse.

CONCLUSION: LA NÉCESSITÉ D'UN VÉRITABLE RENOUVELLEMENT

La grammaire scolaire change progressivement depuis un siècle, modifiant peu à peu son métalangage, ses descriptions, ses activités. La très grande majorité de ses avatars récents qui se prétendent «inspirés de la linguistique et de la didactique», ne présente qu'un ravalement de façade qui est un clin d'œil à la mode du jour plutôt qu'une véritable remise en question.⁸ Dans sa tentative de faire peau neuve, peu à peu la grammaire scolaire perd une partie du peu de cohérence interne qu'elle possède. Plusieurs ouvrages récents sont plus incohérents que les anciens; bien des grammaires scolaires utilisées actuellement dans les classes du Québec n'ont pas la qualité de la grammaire de Laurence de 1959. C'est sans doute en partie pour cette raison que certains enseignants de français ayant une culture grammaticale traditionnelle sont peu enclins à donner leur aval à ces «innovations». La plupart des maisons d'édition de matériel scolaire ici et en Europe, alléguant des contraintes financières et institutionnelles (le type de formation du corps enseignant, ses habitudes, le nombre d'heures consacrées à la grammaire, etc.), concoctent un subtil mélange de tradition et de modernité qui peut éblouir, mais qui ne présente aucune garantie de rigueur. Rares sont celles qui optent pour une rénovation en profondeur.

Nos analyses de manuels de français pour les classes québécoises de 3^e et de 4^e années du secondaire ont mis au jour un syncrétisme tous azimuts où les contenus de la grammaire traditionnelle sous ses aspects les plus critiquables voisinent avec des propositions nouvelles (Chartrand, 1989 et 1993). Un examen

8. Cette remarque ne concerne ni les importantes mises à jour faites par A. Goosse (et M. Grevisse) au *Bon Usage* ni la «nouvelle version» du *Précis* qui porte le nom de *Nouvelle grammaire française*, publiée depuis 1980 sous les noms de M. Grevisse et A. Goosse.

d'ouvrages de référence en grammaire approuvés par le MEQ révèle bien quelques changements de contenu sous l'influence de propositions de la didactique du français ou de grammaires scientifiques contemporaines, mais ces innovations se font à la pièce, sans une sérieuse remise en question des assises de la grammaire scolaire. On sape ainsi toute possibilité d'un renouvellement didactique valable et contrôlé scientifiquement.

Rompre avec la grammaire scolaire et son enseignement ne veut pas dire qu'on fasse *tabula rasa*, qu'on dénie les acquis du passé et qu'on se retrouve dans le vide. Des propositions alternatives en ce qui concerne les contenus et les démarches existent. Le présent ouvrage en réunit quelques-unes mises à l'épreuve avec bonheur depuis un bon moment ici et en Europe; d'autres suivront, résultant d'expérimentations dans les classes au moment de l'implantation de programmes de français qui optent enfin pour *un nouvel enseignement de la grammaire*, comme c'est le cas au Québec et en Belgique.

Chose certaine, on ne peut plus enseigner des notions confuses bricolées il y a plus de cent ans, faire fi des recherches menées depuis le début du siècle dans les sciences du langage en ignorant les descriptions grammaticales qu'elles proposent et refuser de s'interroger sur les conditions d'un apprentissage réussi. La pédagogie des mathématiques a évolué avec les développements issus de la communauté scientifique. Pourquoi n'en serait-il pas ainsi de celle de la grammaire? Avec modestie et prudence, nous pouvons explorer de nouvelles voies qui, sans renier les acquis du passé, lointain ou récent, amèneront les élèves à trouver un sens dans ce que leur propose l'école et singulièrement dans le cours de français et ses ateliers de grammaire.

Références bibliographiques

- BRUNOT, F.** (1922). *L'enseignement de la langue française*, Paris: Armand Colin.
- BRONCKART, J.-P.** (1983). «Réformer l'enseignement du français; pourquoi, comment?», *Éducation et recherche*, 5 (1), 9-22.
- CHARAUDEAU, P.** (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette.
- CHARTRAND, S.-G.** (1996a). *La sélection d'un cahier d'exercices grammaticaux pour les élèves du secondaire du Québec*. Recherche effectuée pour la Table de concertation des conseillères et conseillers pédagogiques de français de la Montérégie, janvier 1996; non publiée.
- CHARTRAND, S.-G.** (1996b). «La grammaire du texte», *Québec français*, 103.
- CHARTRAND, S.-G.** (1993). «Les manuels favorisent-ils un apprentissage rigoureux de la syntaxe?», *Québec français*, 89, 47-49.
- CHARTRAND, S.-G.** (1989). «La syntaxe de la phrase», *Québec français*, 75, 47-49.
- CHARTRAND, S.-G., et SIMARD, C.** (1996). «La didactique du français: de la doxa à l'épistémé», *Revue de l'ACLA*, 18 (1), 19-34.
- CHERVEL, A.** (1979). «Rhétorique et grammaire: petite histoire du circonstanciel», *Langue française*, 20, 86-97.
- CHERVEL, A.** (1977). *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- CHEVALIER, J.-Cl.** (1979). «Analyse grammaticale et analyse logique: esquisse de la naissance d'un dispositif scolaire», *Langue française*, 41, 20-35.
- CHEVALIER, J.-Cl.** (1968). *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Genève-Paris: Droz-Thirard.
- COURT, G.** (1971). *La grammaire nouvelle à l'école*, Paris: Presses universitaires de France, 2^e édition revue et augmentée.
- GENEVAY, E.** (1994). *Ouvrir la grammaire*, Lausanne-Montréal: L.E.P.-Chenelière.
- GOBBE, R.** (1980). *Pour appliquer la grammaire nouvelle 1. Morphosyntaxe de la phrase de base*, Bruxelles-Paris-Gembloux: De Boeck-Duculot.

- GOBBE, R., et TORDOIR, M.** (1986). *Grammaire française*, Saint-Laurent: Éditions du Trécarré.
- HUOT, H.** (1981). *Enseignement du français et linguistique*, Paris: Armand Colin.
- MILOT, J.-G.** (1980). «Connaissances et habiletés langagières», *Québec français*, 37, 23-24.
- MEQ** (1989). *Évaluation des programmes d'études. Rapport global. Français, langue maternelle*, Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- NIEDOBA, A.** (1994). *Le choix d'un ouvrage de grammaire*, Montréal: ministère de l'Éducation, Code DGRD-94-0008.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., et RIOUL, R.** (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris: PUF.
- ROULET, E.** (1972). *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris: Nathan-Labor.
- SIMARD, C.** (1995). «Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue», *Québec français*, 99, 28-31.
- YAGUELLO, M.** (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris: Seuil, coll. «Point Virgule».

Grammaires scolaires consultées

- BESCHERELLE** (1994). *La grammaire pour tous*, Montréal: Hurtubise HMH.
- CHERDON, C.** (1985). *Guide de grammaire française*, Montréal: Éd. du Renouveau pédagogique.
- DUBOIS, J., JOUANNON, G., et LAGANE, R.** (1984). *La grammaire française*, Paris: Librairie Larousse Canada.
- GREVISSE, M.** (1969, 28^e édition). *Précis de grammaire française*, Paris-Gembloux: Éd. Duculot.
- GREVISSE, M., et GOOSSE, A.** (1980). *Nouvelle grammaire française*, Paris-Gembloux: Duculot.
- LAURENCE, J.-M.** (1959). *Grammaire française fondamentale*, Montréal: Guérin.
- MAREUIL, A., et LANGLOIS-CHOQUETTE, M.** (1987). *La grammaire par l'exemple*, Boucherville: les Éditions françaises.

- MARTIN, S., et ISSENTHUTH, J.-P.** (1986). *Le Petit Code*, Montréal: HRW.
- VÉZINA, A.** (1989). *Code grammatical fondamental*, Laval: Mondia.
- Enquêtes sur l'enseignement et l'apprentissage du français.
- BIBEAU, G., LESSARD, C., PARET, M.-C., et THÉRIEN, M.** (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*, tome 1, Québec: Éditeur officiel, Documentation du Conseil de la langue française.
- BARIBEAU, C., LACROIX, D., et SIMARD, C.** (1996). «La tâche des enseignantes et des enseignants de français au secondaire», *Québec français*, 102, 44-47.
- GROUPE DIEPE** (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles: De Boeck Université.

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